UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE ET DE L'UNIVERSITÉ DE BOHÊME DU SUD DE ČESKÉ BUDĚJOVICE DANS LE CADRE DU DOUBLE DIPLÔME.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE	UNIVERSITÉ DE BOHÊME DU SUD
École Doctorale : Humanités Nouvelles – Fernand Braudel. **Discipline :** Sciences Du Langage. **Spécialité :** Didactique de Français Langue Etrangère. **Unité de recherche :** Centre de recherche sur les médiations. Communication – Langue – Art – Culture (CREM, UR 3476).	**École Doctorale :** Langues et littératures romanes à České Budějovice. **Discipline :** Sciences Du Langage. **Spécialité :** Didactique de Français Langue Etrangère. **Faculté :** Faculté de Philosophie et lettres à České Budějovice.

DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

Par : Ahmmad ABOHALTAM

L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère : défi ou nécessité ? Le cas du FLE dans le contexte universitaire palestinien.

Volume 1

Thèse présentée et soutenue publiquement à Metz, le 2 décembre 2025, pour l'obtention du grade de docteur en Sciences Du Langage.

Composition du jury :

M. Driss ABLALI, Professeur des Universités, Université de Lorraine — Directeur de thèse.

M. Guy ACHARD-BAYLE, Professeur émérite des Universités, Université de Lorraine — Examinateur.

Mme. Fatima Zohra BENAÏCHA, Professeure associée HDR, Université Alger 2 — Rapporteuse.

Mme. Rana KANDEEL, Professeure des Universités, Université du Yarmouk — Rapporteuse.

M. Ondřej PEŠEK, Professeur des Universités, Université de Bohême du Sud — Co-directeur de thèse.

M. Jan RADIMSKY, Professeur des Universités, Université de Bohême du Sud — Examinateur et président du jury.

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Je soussigné, **Ahmmad ABOHALTAM**, déclare sur l'honneur que la présente thèse constitue un travail original, fruit de ma réflexion personnelle. J'atteste l'avoir rédigée sans recourir à une aide extérieure non autorisée et sans utiliser d'autres sources que celles explicitement citées dans le corps du texte et en bibliographie.

Toutes les références à des textes préexistants, publiés ou non, y compris sous forme électronique, sont dûment signalées. Je certifie également que ce travail n'a jamais été soumis à un autre jury d'examen, en France ou à l'étranger, dans une université ou tout autre établissement, ni par moi-même ni par une tierce personne.

Fait pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Metz, le 07 juillet 2025.

Signature

RÉSUMÉ

Étant donné le changement des formats des textes, des textes manuscrits aux textes numériques, il devient primordial de redéfinir, d'une part, la notion de texte et ses dimensions et de s'interroger, de l'autre, sur le hiatus entre les pratiques actuelles d'écriture collaborative en ligne et la production « traditionnelle » de textes manuscrits. Cela nous conduit à chercher comment on peut décrire l'interaction textuelle dans un cadre d'écriture collaborative en ligne et quelles nouvelles pratiques langagières on peut mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère, en l'occurrence la langue française dans le contexte universitaire palestinien.

Mon travail de recherche repose sur deux corpus de productions écrites des apprenants en FLE, et projette d'une part de les analyser du point de vue des phénomènes/opérations de cohésion et de cohérence, de la micro- à la macrostructure, de la phrase au texte suivant les travaux d'Adam (2011 et 2018), Charolles (1978 et 1995), Combettes (1983), entre autres, d'autre part de les comparer à deux niveaux d'élaboration : au premier niveau, il s'agit d'analyser et évaluer un corpus où les apprenants rédigent sur support papier sans intervention de locuteurs/scripteurs natifs, alors qu'au second niveau l'analyse porte sur la version numérique des productions précédentes après que celles-ci ont été relues en ligne par des natifs.

L'étude comparée porte donc sur deux types ou stades de productions écrites, manuscrite vs numérique, d'où l'on peut déterminer l'impact des TIC sur l'acquisition-apprentissage de la compétence textuelle ; mais elle vise également et en priorité à déterminer les niveaux de conscience de cette compétence chez les apprenants tout comme chez les natifs qui participent à la tâche collaborative.

Pour ce faire, la méthodologie adoptée relève d'une recherche-action, et s'inspire au plan théorique des perspectives-approches « post-actionnelles » : « co-actionnelle » (Puren, 2002), « communic'actionnelle » (Bourguignon, 2006), « inter-actionnelle » (Ollivier, 2010), « text'actionnelle » (Achard-Bayle 2016). Dans le détail pratique, le dispositif consiste ainsi à mettre en contact étudiants palestiniens et natifs-francophones : les apprenants palestiniens rédigent des articles/notices sur des villes palestiniennes qui n'existent pas sur Wikipédia ; il s'agit par-là de mettre en œuvre une double collaboration, à deux niveaux d'attention/conscience textuelle : dans un premier temps les apprenants rédigent en binôme ; à l'issue de la rédaction, la première version des articles relue par les natifs, qui orientent les demandes de révisions/corrections linguistiques par la fonction « discussion » de Wikipédia, fera l'objet de la publication finale sur Wikipédia.

La partie comparative des deux corpus permettant de relever les erreurs les plus marquantes, fréquentes aux niveaux phrastique et textuel, nous conduira à voir chez les apprenants quel est le niveau textuel le plus problématique, intra et/ou transphrastique : entre la *syntaxe fonctionnelle* de la phrase et la cohérence des niveaux de composition méso- et macrotextuels ; elle nous permettra également de voir si ces erreurs sont plus fréquentes dans le corpus manuscrit que dans le corpus médiatisé, sous le double effet de l'écriture collaborative et de l'intervention des outils d'aide numérique.

Pour conclure, cette étude comparée vise, dans un premier temps, à évaluer en quoi la collaboration des locuteurs natifs et leurs compétences grammaticales spontanées et implicites (Lehman, 1985) et l'usage des TIC, comme, entre autres, les logiciels de correction en ligne, les logiciels de traitement de textes automatique, le bon usage du ChatGpt, ont une influence sur la qualité des productions écrites des apprenants. Dans un deuxième temps, nous nous proposons de déterminer l'impact des TIC sur l'acquisition de la compétence textuelle. Enfin, sur la base de ces résultats, nous proposons la mise en œuvre d'une approche interactionnelle en ligne basée sur des tâches réelles pour le développement des compétences textuelles en FLE des apprenants palestiniens.

Mots-clés : linguistique textuelle, perspective inter-actionnelle, écriture collaborative en ligne, corpus numérique (vs) corpus manuscrit, Wikipédia, ChatGPT.

ABSTRACT

In light of the transformation in text formats—from handwritten manuscripts to digital texts it is imperative to revisit and redefine, on one hand, the concept of the text and its multifaceted dimensions, and on the other hand, to critically examine the divergence between traditional handwritten text production and contemporary online collaborative writing practices. This study thus seeks to investigate how textual interaction unfolds within the framework of online collaborative writing, and which novel linguistic practices can be implemented to foster the teaching and acquisition of textual competence in a foreign language, specifically French, within the Palestinian higher education context.

This doctoral research is grounded in the analysis of two corpora of written productions by the same group of learners. The first objective is to conduct a detailed examination of cohesion and coherence phenomena and processes, ranging from micro- to macrostructural levels—from sentence to text—building on the foundational theoretical frameworks established by Adam (2011, 2018), Charolles (1978, 1995), and Combettes (1983), among others. The second objective is to compare these corpora at two elaboration stages : the initial corpus comprises handwritten texts produced by learners without intervention from native speakers, whereas the second corpus consists of the digital versions of these texts after they have been revised online by native French speakers.

This comparative analysis, contrasting handwritten and digital productions, aims primarily to assess the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the development and acquisition of textual competence. Additionally, it seeks to determine the degree of metacognitive awareness of textual skills both among the learners and the native speakers involved in the collaborative writing process.

Methodologically, the study adopts an action research framework, theoretically informed by post-actional perspectives including co-actional (Puren, 2002), communic'actional (Bourguignon, 2006), inter-actional (Ollivier, 2010), and text'actional (Achard-Bayle, 2016) approaches. Practically, the research design facilitates direct interaction between Palestinian students and native French speakers. Learners collaboratively compose articles about Palestinian cities absent from Wikipedia, thus enacting a dual-layer collaboration involving two levels of textual attention and awareness: initially, learners draft texts in pairs ; subsequently, these draft versions are reviewed by native speakers who provide revision and linguistic correction suggestions via Wikipedia’s “ discussion ” feature, culminating in the publication of the finalized articles on the platform.

By comparing these two corpora, the study identifies the most salient and recurrent errors at both the sentential and textual levels, allowing for an in-depth understanding of the specific textual challenges faced by learners—whether at the intra- or inter-sentential level, i.e., between functional sentence syntax and the coherence of meso- and macro-textual structures. Moreover, the research investigates whether such errors occur more frequently in handwritten texts compared to digital productions, considering the influence of collaborative writing and digital assistance tools.

Ultimately, this comparative study aims firstly to evaluate the extent to which native speakers' spontaneous and implicit grammatical competence (Lehman, 1985), combined with the use of digital tools—such as online correction software, automated text-processing programs, and effective use of ChatGPT—enhance the quality of learners' written productions. Secondly, it seeks to measure the influence of ICT on the acquisition of textual competence. Based on these findings, the study proposes the implementation of an online interactional approach grounded in authentic tasks, designed to support the development of textual skills in French as a Foreign Language (FLE) among Palestinian university learners.

Keywords : textual linguistics, interactional perspective, online collaborative writing, digital corpus, handwritten corpus, Wikipedia, ChatGPT.

ملخص

نظرًا للتغير في أشكال النصوص، من النصوص المكتوبة يدويًا إلى النصوص الرقمية، أصبح من الضروري إعادة تعريف مفهوم النص وأبعاده من جهة، والتساؤل من جهة أخرى حول الفجوة بين ممارسات الكتابة التشاركية عبر الإنترنت والكتابة "التقليدية" للنصوص المكتوبة يدويًا. يقودنا هذا إلى البحث في كيفية وصف التفاعل النصي في إطار الكتابة التشاركية عبر الإنترنت، وما هي الممارسات اللغوية الجديدة التي يمكن تطبيقها في تعليم وتعلم الكفاءة النصية في اللغة الأجنبية، وبالأخص اللغة الفرنسية في السياق الجامعي الفلسطيني.

يعتمد عملي البحثي الحالي على مجموعتين من النصوص الكتابية لنفس المتعلمين، حيث يهدف من جهة إلى تحليل هذه النصوص من منظور ظواهر/عمليات التماسك والترابط النصي، من البنية الدقيقة إلى البنية الكلية، من الجملة إلى النص، وفقًا لأعمال آدم (2011 و2018)، شارول (1978 و1995)، كومبيتي (1983)، وغيرهم. ومن جهة أخرى، يقوم بمقارنتها على مستويين من التحليل: في المستوى الأول، تحليل وتقييم مجموعة من النصوص التي كتبها المتعلمون على الورق دون تدخل من متحدثين أصليين، أما في المستوى الثاني، فيتم تحليل النسخة الرقمية من نفس النصوص بعد مراجعتها عبر الإنترنت من قبل المتحدثين الأصليين.

تتناول دراسة المقارنة نوعين أو مرحلتين من النصوص الكتابية، اليدوية مقابل الرقمية، مما يسمح بتحديد تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال على اكتساب/تعلم الكفاءة النصية. كما تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد مستويات وعي هذه الكفاءة لدى المتعلمين وكذلك لدى المتحدثين الأصليين المشاركين في المهمة التفاعلية.

ولتحقيق ذلك، تعتمد المنهجية على البحث الإجرائي أو البحث التشاركي التطبيقي، مستوحاة نظريًا من المنظور : "التشارك الفعلي" (بورين، 2002)، "التواصل الفعلي" (بورغينيون، 2006)، "التفاعل الفعلي" (أوليفييه، 2010)، و"النص الفعلي" (أشار-بايل، 2016). عمليًا، يتضمن الإعداد ربط الطلبة الفلسطينيين بالناطقين الأصليين بالفرنسية: حيث يكتب المتعلمون مقالات عن مدن فلسطينية غير موجودة على ويكيبيديا. تنفذ بذلك تعاونًا مزدوجًا على مستويين من الانتباه/الوعي النصي: أولًا يكتب المتعلمون في مجموعاتٍ ثنائيةٍ، ثم تُراجع النسخة الأولى من المقالات من قبل الناطقين الأصليين الذين يوجهون طلبات المراجعة والتصحيح اللغوي عبر أيقونة "النقاش" في ويكيبيديا، لتُنشر النسخة النهائية على الموقع.

تسمح المقارنة بين المجموعتين برصد أكثر الأخطاء بروزًا وتكرارًا على المستوى العباري والنصي، مما يتيح لنا تحديد أي مستوى نصي يشكل أكبر إشكال لدى المتعلمين، سواء داخل الجملة أو بين الجمل: بين بناء الجملة الوظيفي وترابط مستويات التكوين النصي المتوسط والكلي. كما ستساعدنا في معرفة ما إذا كانت هذه الأخطاء أكثر تواترًا في النصوص اليدوية مقارنة بالنصوص الرقمية، تحت تأثير الكتابة التشاركية وتدخل أدوات المساعدة الرقمية.

ختامًا، تهدف هذه الدراسة المقارنة أولًا إلى تقييم مدى تأثير تعاون الناطقين الأصليين وكفاءاتهم النحوية التلقائية والضمنية (ليمان، 1985) واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مثل برامج التصحيح الإلكتروني، وبرامج المعالجة النصية الآلية، والاستخدام السليم للذّكاءُ الاصطِناعي، على جودة إنتاجات المتعلمين الكتابية. ثانيًا، نسعى لتحديد تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال على اكتساب الكفاءة النصية. وأخيرًا، بناءً على هذه النتائج، نقترح تطبيق نهج تفاعلي عبر الإنترنت قائم على مهام حقيقية لتطوير الكفاءات النصية في تعليم اللغة الفرنسية للمتعلمين الفلسطينيين.

الكلمات المفتاحية :اللغويات النصية، المنظور التفاعلي، الكتابة التشاركية عبر الإنترنت، مجموعة نصوص رقمية، مقابل مجموعة نصوص يدوية، ويكيبيديا، الذكاء الاصطناعي.

DÉDICACE

À la mémoire vivante de mes deux premiers éducateurs et enseignants, mes parents bien-aimés, **Jaber et Awatef ABOHALTAM**, je dédie ce travail avec une profonde reconnaissance pour leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs prières silencieuses qui m'ont accompagné tout au long de ce chemin exigeant.

Une dédicace toute particulière à mon épouse **Doaa OLYAN**, pour sa patience exemplaire, sa bienveillance et son soutien indéfectible, qui ont été pour moi une source de réconfort et de persévérance tout au long de ce travail exigeant et de ce parcours doctoral.

Je tiens également à dédier ce travail à mes trois frères, **Rami, Mohammad et Wael ABOHALTAM**, ainsi qu'à leurs familles et à leurs enfants, pour leur soutien, leurs encouragements sincères et leurs attentions constantes, dont les marques d'inquiétude et de sollicitude ont toujours été pour moi un moteur et un appui précieux.

REMERCIEMENTS

Bien que cette thèse constitue l'aboutissement d'un travail personnel, elle n'aurait pu voir le jour sans le soutien, l'accompagnement et les contributions de nombreuses personnes. C'est donc avec une profonde reconnaissance que je tiens à rendre hommage à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont apporté leur soutien, leurs conseils ou leur inspiration, contribuant ainsi à l'élaboration et à l'aboutissement de ce travail.

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Monsieur le Professeur **Driss ABLALI**, mon directeur de recherche, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail. Sa disponibilité, ses encouragements constants, la justesse de ses conseils ainsi que la pertinence de ses remarques ont été d'un appui précieux tout au long de ce parcours doctoral.

Je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude à Monsieur le Professeur **Ondřej PEŠEK**, co-directeur de cette thèse, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail de recherche. Tout au long de ce parcours, il m'a témoigné un soutien indéfectible, alliant disponibilité, écoute bienveillante et rigueur scientifique. Ses conseils éclairés, la pertinence de ses remarques, ainsi que la qualité de nos échanges ont été déterminants dans l'élaboration de cette étude. Je lui suis profondément reconnaissant pour l'accompagnement constant qu'il m'a offert, à la hauteur de ses compétences académiques et de ses qualités humaines remarquables.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur le Professeur émérite **Guy Achard-Bayle**, directeur de mon mémoire de Master, à qui je resterai redevable toute ma vie. Il m'a accompagné avec rigueur et bienveillance tout au long de mon parcours de Master, et a poursuivi, de manière volontaire et généreuse, la lecture de mes travaux et mon orientation dans le cadre de ma recherche doctorale, malgré sa retraite. Je le remercie sincèrement pour sa disponibilité, ses encouragements constants, la richesse de ses conseils, la pertinence de ses remarques et la qualité de notre dialogue critique, qui ont été d'une aide précieuse dans l'élaboration de cette thèse. Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance pour la confiance qu'il m'a témoignée.

J'adresse également mes sincères remerciements aux membres du jury de cette thèse, Mesdames et Messieurs les Professeurs **Rana KANDEEL**, **Fatima Zohra BENAÏCHA**, **Jan RADIMSKY** et **Guy ACHARD-BAYLE**, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant de siéger au sein de mon jury, de lire avec attention ce travail, de l'évaluer avec rigueur, et pour la richesse de

leurs observations en tant que rapporteurs et examinateurs. Je tiens à remercier tout particulièrement les étudiantes et étudiants de deuxième et troisième année de la licence de FLE de l'Université nationale An-Najah de Naplouse, en Palestine, pour leur participation active et soutenue à mon expérimentation d'écriture collaborative en ligne, menée durant une année – voire davantage – sur la plateforme Wikipédia. Leur engagement constitue une contribution essentielle à ce travail, et ils en font pleinement partie intégrante.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à l'ensemble du personnel de l'École doctorale Humanités Nouvelles – Fernand Braudel, du laboratoire CREM, ainsi qu'à celui de la bibliothèque de l'Université de Lorraine – Campus du Saulcy, pour leur disponibilité, leur professionnalisme et leur efficacité. Leur accompagnement m'a grandement facilité l'inscription aux formations doctorales, l'accès aux ressources scientifiques et aux ouvrages disponibles sur place, ainsi que la commande, par voie postale, de documents provenant de bibliothèques partenaires plus éloignées. Leur soutien logistique et administratif a été d'un grand appui dans le déroulement de cette recherche.

Mes plus vifs remerciements s'adressent également à Madame **Sabina ŠTĚPÁNKOVÁ**, coordinatrice Erasmus de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême du Sud, à Madame **Pavla LENCOVÁ**, du service des études de cette même faculté, ainsi qu'à Madame **Markéta ŠMÍDOVÁ** du service des relations internationales. Leur disponibilité, leur professionnalisme et la qualité de leur accompagnement ont grandement facilité l'ensemble des démarches administratives liées à mon inscription à l'Université de Bohême du Sud, ainsi que la mise en œuvre de ma cotutelle internationale de thèse.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma collègue de la bibliothèque du Saucly, Madame **Josyane GLAD**, pour ses relectures attentives et ses corrections précieuses apportées à la partie pratique de cette thèse.

Enfin, je renouvelle mes pensées les plus sincères à toutes celles et ceux qui m'ont accompagné avec bienveillance tout au long de ce parcours doctoral. Leur présence, leur patience et leurs encouragements m'ont été d'un grand réconfort. Je suis particulièrement reconnaissant envers ma famille en Palestine, dont l'amour inconditionnel, le soutien indéfectible et la compréhension durant les périodes d'éloignement et de concentration intense ont constitué un appui essentiel dans l'aboutissement de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE **22**

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL **27**

1 CHAPITRE 1 : CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA THÈSE **29**

INTRODUCTION **29**

1.1 PANORAMA LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ET STATUT DES LANGUES EN PALESTINE **31**

1.1.1 Place, caractéristiques et statut de la langue arabe *32*

1.1.2 Place et statut de la langue anglaise *42*

1.1.2.1 Héritage historique et influence actuelle 42

1.1.2.2 L'anglais dans le système éducatif 42

1.1.2.3 Domination de l'anglais dans la vie quotidienne et professionnelle 43

1.1.3 Place et statut de la langue hébraïque *44*

1.1.4 Place et statut de la langue française *45*

1.1.4.1 L'éducation dans les territoires palestiniens et l'enseignement du français 46

1.1.4.2 Structure du système éducatif palestinien 46

1.1.4.3 Enseignement préscolaire 47

1.1.4.4 Enseignement fondamental 47

1.1.4.5 Enseignement secondaire 47

1.1.4.6 Enseignement supérieur 48

1.1.4.7 Enseignement du français dans les écoles pilotes 49

1.1.4.8 Enseignement du français dans les alliances et les centres culturels français 52

1.1.4.8.1 Développement de l'enseignement du français 52

1.1.4.8.2 Impact des événements récents 54

1.1.4.9 Enseignement du français au niveau universitaire 54

1.1.4.9.1 Universités proposant des programmes de français 55

1.1.4.9.2 Collaborations et échanges internationaux 56

1.1.4.9.3 Statistiques et tendances 56

1.1.4.9.4 Importance et impact 56

1.1.4.9.5 Universités proposant des cours de français en Cisjordanie et à Gaza 56

CONCLUSION PARTIELLE **57**

2 CHAPITRE 2 : L'ÉCRITURE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE : REGARDS DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE **60**

INTRODUCTION **60**

2.1 L'ÉVOLUTION DE L'ÉCRITURE ET SON IMPACT À L'ÈRE NUMÉRIQUE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE PALESTINIEN **63**

2.1.1 Situation de production (écriture) *67*

2.1.2 Situation de réception (lecture) *68*

2.1.3 INDICES TEXTUELS D'UNE SITUATION D'ÉNONCIATION ***71***

2.1.4 Marques formelles de l'énonciation *73*

2.1.5 Modalités d'un énoncé *77*

2.1.6 Actes de parole *83*

2.2 SITUATIONS D'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE PALESTINIEN **85**

2.3 ÉVOLUTION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE VERS LES PERSPECTIVES SOCIO-INTERACTIONNELLE ET SOCIO-CONSTRUCTIVISTE **92**

2.3.1 La tâche dans la perspective actionnelle : enjeux et applications pédagogiques *95*

2.3.2 Facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques : leur impact sur les compétences des apprenants *99*

2.4 DU TEXTE À L'ACTION : PERSPECTIVES DE RICOEUR, ACHARD-BAYLE ET PESEK. **101**

2.4.1 Perspective de Paul Ricoeur *101*

2.4.2 Perspective de Guy Achard-Bayle *102*

2.4.3 Perspective d'Ondřej Pešek *102*

2.4.4 Différences majeures : Paul Ricoeur, Guy Achard-Bayle et Ondřej Pešek *103*

2.4.5 La théorie philosophique et herméneutique du langage de Paul Ricœur d'après Achard-Bayle *106*

2.4.5.1 L'action comme texte 114

2.4.5.2 La continuité entre texte, discours et action 114

2.4.5.3 Le texte comme "*Opera aperta*" ... 115
2.5 ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN FLE ... 117
2.5.1 Complexité de l'écriture en FLE ... 117
2.5.2 L'écriture comme pratique sociale ... 118
2.6 SPÉCIFICITÉS DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN LANGUE ÉTRANGÈRE ... 120
2.6.1 Production écrite vs Expression écrite : nuances et implications pédagogiques ... 120
2.6.2 Objectifs pédagogiques ... 121
2.6.3 Processus cognitifs ... 121
2.6.4 Évaluation ... 122
2.6.5 Complexité cognitive et charge mentale ... 123
2.6.6 Influence des technologies numériques ... 123
2.6.7 Rôle de la rétroaction ... 124
2.6.8 Influence translinguistique ... 124
2.6.9 Développement de la compétence discursive ... 124
2.6.10 Absence de face-à-face ... 125
2.6.11 Situation du scripteur ... 125
2.6.11.1 Angoisse de la page blanche ... 126
2.6.11.2 Transfert des compétences d'une langue à l'autre ... 126
2.7 CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES ÉCRITS EN LANGUE ÉTRANGÈRE ... 128
2.7.1 QUELS OBSTACLES LES APPRENANTS EN LANGUE ÉTRANGÈRE RENCONTRENT-ILS DANS LA PRODUCTION ÉCRITE ? ... 132
2.7.1.1 Obstacles linguistiques et syntaxiques ... 134
2.7.1.2 Obstacles cognitifs et organisationnels ... 135
2.7.1.3 Obstacles culturels et psychologiques ... 137
2.7.1.4 Obstacles technologiques et méthodologiques ... 138
2.8 CORRECTION ET ÉVALUATION DES ÉCRITS EN LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DU FLE. 143
2.8.1 Approches théoriques et contextualisation dans le cadre palestinien ... 146
2.8.2 Problématiques liées à la cohérence et la cohésion textuelles ... 148
2.8.3 Rétroaction et feedback ... 154
2.8.4 Intégration des technologies numériques dans la correction et l'évaluation des écrits en FLE ... 154
2.9 MODÈLES DE PROCESSUS DE RÉDACTION ... 155
2.10 TEXTUALISATION : DU CONCEPT À L'ÉCRIT EN FLE ... 166
2.11 VERS UNE PERSPECTIVE SOCIO-INTERACTIONNELLE ET SOCIO-CONSTRUCTIVISTE .. 170
2.11.1 Écriture et transformation numérique ... 174
2.11.2 Vers une pédagogie adaptée aux TIC ... 175
2.11.3 Le Web 2.0 ... 179
2.11.4 Potentialités des TIC et du travail collaboratif ... 183
2.11.5 Limites et périls des technologies ... 186

CONCLUSION PARTIELLE ... 190

3 CHAPITRE 3 : LINGUISTIQUE TEXTUELLE ... 196

INTRODUCTION ... 196

3.1 ÉMERGENCE DE LA NOTION DE TEXTE ... 198
3.1.1 Genèse : des prémices aux fondements (Benveniste, 1966 ; Greimas, 1969) ... 198
3.2 DEPLOIEMENT DU CONCEPT : ADAM, ACHARD-BAYLE ET LA GRAMMAIRE TEXTUELLE ... 199
3.3 LA PLACE CENTRALE DE LA GRAMMAIRE TEXTUELLE : COMBETTES ET PESEK ... 200
3.4 DU TEXTE AU DISCOURS : VERS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNELLE ... 205
3.5 LE TEXTE AU MOMENT DE L'APPARITION DE LA LINGUISTIQUE DE CORPUS ... 211
3.5.1 De la linguistique textuelle à la linguistique de corpus : une évolution méthodologique ... 212
3.5.2 Vers une didactique intégrée du texte en FLE : l'apport des TIC ... 213
3.5.3 Traduction et interculturalité : un prolongement essentiel ... 214
3.5.4 Textes, textures, documents médiatisés et linguistiques des corpus ... 217
3.5.5 La corporéité du texte : un enjeu de la linguistique de corpus ... 218
3.5.6 Au-delà et en-deçà de l'immatériel : la réalité concrète des écrits numériques ... 221
3.6 PLANS D'ORGANISATION TEXTUELLE ... 227
3.6.1 Plan de la visée illocutoire et de la cohérence ... 228
3.6.2 Plan du repérage énonciatif ... 232
3.6.3 Plan de la cohésion sémantique ... 237

3.6.4 Plan de la connexité textuelle ... *240*
3.6.5 Le plan de la séquentialité du texte ... *242*
3.7 DISCOURS ... **244**
3.7.1 Texte = Discours + Contexte ... *248*
3.8 TYPOLOGIES DES TEXTES ... **251**
3.8.1 TYPOLOGIES ÉNONCIATIVES ... ***251***
3.8.2 TYPOLOGIES SÉQUENTIELLES ... ***254***
3.8.2.1 Séquence descriptive ... 256
3.8.2.2 Séquence narrative ... 260
3.8.2.3 Séquence argumentative ... 261
3.8.2.4 Séquence explicative ... 263
3.8.2.5 Séquence dialogale ... 264
3.9 COMPÉTENCE TEXTUELLE ... **265**
3.9.1 COHÉRENCE TEXTUELLE ... ***268***
3.9.2 RÈGLES DE COHÉRENCE ... ***271***
3.9.2.1 Méta-règle de répétition ... 271
3.9.2.2 Méta-règle de progression ... 274
3.9.2.3 Méta-règle de non-contradiction ... 277
3.9.2.4 Méta-règle de relation ... 280
3.9.3 COHÉSION ... ***282***
3.9.4 PROGRESSION THÉMATIQUE ... ***285***
3.9.4.1 DÉFINITION DE « THÈME/RHÈME » ... **286**
3.9.4.2 DIFFÉRENTS TYPES DE PROGRESSION THÉMATIQUE ... **289**
3.9.4.2.1 Progression linéaire (évolutive) ... 289
3.9.4.2.2 Progression à thème constant ... 294
3.9.4.2.3 Progression à thèmes dérivés (éclatés) ... 297

CONCLUSION PARTIELLE ... **301**

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, EXPÉRIMENTAL ET ANALYTIQUE DE LA RECHERCHE ... **305**

4 CHAPITRE 1 : EN AMONT DES EXPÉRIMENTATIONS : ÉTUDE DU TERRAIN ET DE LA POPULATION DE LA RECHERCHE ... **307**

INTRODUCTION ... **307**

4.1 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ... **308**
4.1.1 Université nationale An-Najah ... *308*
4.1.2 Détail des programmes de l'Université nationale An-Najah ... *309*
4.1.3 Département de français de l'Université An-Najah ... *310*
4.1.4 Objectifs et structure du département de français ... *311*
4.1.5 Analyse critique des programmes du département de français ... *312*
4.2 QUESTIONNAIRE DE DÉPART ET COLLECTE DE DONNÉES ... **317**
4.2.1 Choix de la population ... *318*
4.2.2 Élaboration du questionnaire ... *318*
4.2.3 Choix de l'outil de recueil de données ... *322*
4.3 ANALYSE DE DONNÉES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS ... **323**
4.3.1 Profil des étudiants enquêtés ... *323*
4.3.2 Défis de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les universités palestiniennes ... *329*
4.3.3 Propositions pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français au sein du département ... *339*

CONCLUSION PARTIELLE ... **341**

5 CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE DES EXPÉRIMENTATIONS : CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT VS CORPUS TEXTUEL NUMÉRIQUE ... **344**

INTRODUCTION ... **344**

5.1 RECHERCHE-ACTION ... **345**
5.1.1 Recherche-action : concepts fondamentaux, objectifs et modalités pratiques ... *347*
5.1.2 La recherche-Action appliquée à la didactique des langues ... *350*
5.1.3 Perspective systémique ... *352*
5.2 EXPERIMENTATION 1 : CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT ... **354**

5.2.1 Choix de la population ... *354*
5.2.2 Élaboration du corpus ... *356*
5.3 EXPERIMENTATION 2 : CORPUS TEXTUEL NUMERIQUE ... **358**
5.3.1 Cadre et population de l'expérimentation ... *358*
5.3.2 Correspondance Metz-Naplouse sur Facebook et écriture collaborative sur Wikipédia ... *361*
5.4 GRILLE D'EVALUATION ADOPTEE POUR LES CORPUS TEXTUELS ... **364**
5.4.1 Corpus textuel manuscrit vs corpus textuel numérique ... *365*
5.4.2 Limites de la recherche ... *367*

CONCLUSION PARTIELLE ... **368**

6 CHAPITRE 3 : ANALYSE D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DES CORPUS TEXTUELS MANUSCRIT ET NUMÉRIQUE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS ... **372**

INTRODUCTION ... **372**

6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ISSUS D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DU CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT ... **373**
6.1.1 Analyse au niveau matériel de l'ensemble des textes ... *373*
6.1.2 Analyse au niveau macro-structurel des textes ... *376*
6.1.3 Analyse au niveau micro-structurel des textes ... *394*
6.1.4 Évaluation des rétroactions de ChatGPT sur la cohérence et la cohésion textuelle ... *399*
6.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ISSUS D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DU CORPUS TEXTUEL NUMÉRIQUE ... **405**
6.2.1 Analyse au niveau matériel de l'ensemble des articles ... *405*
6.2.2 Analyse au niveau micro et macro-structurel des textes ... *407*
6.2.3 Évaluation des rétroactions des collaborateurs natifs sur la cohérence et la cohésion textuelles ... *421*
6.2.4 Rétroaction ChatGPT vs rétroaction collaborateur natif sur la cohérence et la cohésion textuelles ... *427*

CONCLUSION PARTIELLE ... **430**

CONCLUSION GÉNÉRALE ... **433**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ... **437**

SITES INTERNET ... **458**

INDEX DES FIGURES ... **459**

INDEX DES TABLEAUX ... **460**

INDEX DES NOTIONS ... **461**

ANNEXES ... **465**

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

Abréviation	Mot / Groupe de mots
AA	Approche actionnelle
AC	Approche communicative
AO	Méthodologie audio-orale
ART.	Article
AV	Approche audio-visuelle
AV. J.-C.	Avant Jésus-Christ
BA	Bachelor's degree of Arts
BCPS	Bureau Central Palestinien des Statistiques
CAR.	Caractères
CCF	Centre culturel français
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CMO	Communication médiatisée par ordinateur
COLL. Wiki	Collaborateurs wikipédiens
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELF	Diplôme d'études en langue française
DLCE	Département de langue et civilisation françaises
FFL	French as a Foreign Language
FLE	Français langue étrangère
FLM	Français langue maternelle
IF	Institut français
LE	Langue étrangère
LT	Linguistique textuelle
MAJ.	Majeur
MEESP	Centre Palestinien de Développement du Curriculum
MIN.	Mineur
MOD.	Modifications
MOEHE	Ministère Palestinien de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
NBT.	Nombre total
PA	Perspective actionnelle
REF.	Références
SEC.	Sections
SGAV	Méthode Structuro-global audio-visuel
SDL	Sciences de langage
TAO	Outils de traduction assistée par ordinateur
TCF	Test de connaissance du français
TIC	Technologies de l’information et de la communication
VSO	Verbe-Sujet-Objet
ZPD	Zone proximale de développement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un contexte où la transformation numérique redéfinit en profondeur les pratiques pédagogiques universitaires, la question de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) se pose aujourd'hui avec une acuité particulière. Notre recherche doctorale, intitulée *« L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère : défi ou nécessité ? Le cas du FLE dans le contexte universitaire palestinien »*, s'inscrit dans la continuité de nos travaux antérieurs menés dans le cadre d'un mémoire de Master 2 consacré à l'analyse d'un corpus textuel traditionnel produit par des étudiants palestiniens. Désormais élargie à l'étude des productions numériques, notamment via des outils d'intelligence artificielle tels que ChatGPT et des plateformes collaboratives comme Wikipédia, cette recherche entend interroger la pertinence et les limites des nouveaux dispositifs numériques pour le développement de la compétence textuelle en FLE.

À l'heure où les formats de production textuelle basculent du manuscrit vers le numérique, il devient impératif de redéfinir la notion même de *texte* et d'examiner ses dimensions constitutives, notamment en matière de cohésion et de cohérence, au sens où les décrivait déjà Michel Charolles (1978). En parallèle, le recours croissant à l'écriture collaborative en ligne invite à revisiter le rapport de l'apprenant au texte, à la correction et à la révision, notamment dans un environnement où l'interaction est médiatisée par des outils automatiques ou semi-automatiques. Ainsi, l'un des enjeux centraux de cette thèse consiste à évaluer dans quelle mesure l'écriture numérique, soutenue par par divers outils d'aide à la rédaction relevant des TIC, peut se substituer ou compléter efficacement les pratiques traditionnelles de rédaction et de révision encadrées par des locuteurs natifs.

Plusieurs interrogations guident notre démarche. Comment l'usage des TIC influe-t-il sur sur les propriétés textuelles, la cohésion et la cohérence, des productions en FLE comparativement aux textes manuscrits ? Dans quelle mesure l'écriture collaborative en ligne, à travers des plateformes comme Wikipédia, favorise-t-elle le développement de nouvelles pratiques langagières et pédagogiques adaptées aux besoins des étudiants palestiniens ? Quelle place occupe l'intelligence artificielle générative, telle que ChatGPT, dans l'accompagnement des apprenants, et quelles limites présente-t-elle en termes de pertinence des retours ? De quelle manière l'articulation entre outils numériques et interventions humaines (locuteurs natifs) peut-elle contribuer à surmonter les difficultés textuelles spécifiques à ce public ? Par ailleurs, il convient de ne pas dissocier ces questions

du contexte linguistique et culturel spécifique des étudiants palestiniens, dont la langue première, l'arabe, possède des structures syntaxiques et discursives qui interfèrent parfois avec les exigences du discours académique en français. Afin de répondre à ces questions, notre démarche se fonde sur les hypothèses suivantes :

1. L'intégration des TIC, notamment par l'écriture collaborative en ligne, améliore de manière significative la cohésion et la cohérence des textes produits par les étudiants palestiniens en FLE, par rapport aux productions manuscrites traditionnelles.
2. Les rétroactions fournies par des locuteurs natifs dans un environnement collaboratif en ligne ont un impact plus profond sur la correction des productions écrites en FLE que les corrections automatiques générées par des outils tels que ChatGPT ou Wikipédia.
3. Les spécificités linguistiques et culturelles de l'arabe influencent négativement la cohésion intra- et transphrastique dans les textes en FLE, mais ces obstacles peuvent être atténués par un usage approprié des TIC.
4. Les erreurs textuelles les plus marquées se situent au niveau macrostructurel et sont corrigées plus efficacement dans les textes numériques révisés par des locuteurs natifs que dans les productions manuscrites.
5. L'adoption raisonnée des TIC au sein de l'Université An-Najah contribue à renforcer l'autonomie et la motivation des étudiants, favorisant ainsi une meilleure acquisition des compétences textuelles.
6. Bien que perçus comme moins pertinents, les feedbacks automatiques participent néanmoins à une meilleure compréhension des structures textuelles en FLE.

Cela dit, à travers une méthodologie de recherche-action et une approche comparative, nous analysons deux corpus distincts : l'un manuscrit, et l'autre numérique, produit et révisé dans un cadre collaboratif en ligne. Cette double perspective nous permet de mettre en lumière les éventuelles améliorations ou persistances des erreurs textuelles, tout en interrogeant le rôle des rétroactions automatiques et humaines dans la régulation de l'écriture. Nous nous attacherons en particulier à identifier les niveaux textuels — mésostructure et macrostructure — qui apparaissent comme les plus problématiques pour les apprenants dans le cadre de notre recherche, et à analyser dans quelle mesure l'articulation entre outils numériques et interventions de locuteurs natifs peut contribuer à surmonter ces difficultés en favorisant une meilleure cohésion et cohérence textuelles.

Notre choix de situer cette étude à l'Université Nationale An-Najah de Naplouse répond à un double impératif : d'une part, offrir une analyse contextualisée, tenant compte des spécificités socio-

linguistiques et institutionnelles propres au contexte palestinien ; d'autre part, proposer des pistes didactiques concrètes pour repenser l'enseignement du FLE à la lumière des transformations numériques mondiales. En effet, si l'écriture collaborative et l'intelligence artificielle peuvent enrichir les pratiques d'apprentissage, leur appropriation effective reste tributaire de facteurs culturels, de contraintes techniques et de la perception qu'en ont les étudiants eux-mêmes.

À cet égard, notre thèse se veut à la fois exploratoire et prescriptive. Elle interroge non seulement l'impact des TIC sur la correction textuelle des productions écrites, mais aussi les ajustements pédagogiques nécessaires pour garantir une intégration raisonnée de ces outils. La question de l'autonomie et de la motivation des étudiants palestiniens y occupe une place centrale : comment stimuler leur engagement dans des tâches collaboratives en ligne ? Quels dispositifs de formation et d'accompagnement doivent être mis en place pour assurer une compréhension fine des métarègles textuelles, telles que définies par Charolles, dans un environnement numérique où le risque de superficialité des corrections automatisées est réel ?

En mettant en dialogue des études classiques (Charolles, 1978 ; Adam, 1999) et des travaux récents sur l'écriture numérique et collaborative (Lamy & Hampel, 2007 ; Warschauer, 2010 ; Loiseau et al., 2021), nous ambitionnons de dégager des recommandations pratiques pour une pédagogie de l'écriture adaptée au contexte palestinien. Plus qu'une simple comparaison de performances textuelles, notre recherche vise donc à offrir une réflexion critique et nuancée sur la place des TIC dans la formation linguistique universitaire, en soulignant leurs apports, leurs limites et les conditions de leur efficience.

Ainsi, dans le prolongement des problématiques et interrogations que nous venons de circonscrire, notre démarche de recherche s'articule autour d'une structure équilibrée, organisée en deux grandes parties : l'une théorique et conceptuelle, l'autre méthodologique et analytique. Chacune est subdivisée en trois chapitres, afin de répondre de manière cohérente aux différentes dimensions de notre objet d'étude.

La première grande partie, intitulée *« Cadre théorique et conceptuel »*, a pour vocation d'offrir un socle épistémologique et scientifique à l'ensemble de notre travail. Elle s'organise en trois chapitres cohérents :

- Le premier chapitre dresse le contexte général de la thèse, en précisant d'une part le panorama linguistique de la Palestine et le statut des langues, et d'autre part les spécificités de

l'éducation dans les territoires palestiniens, notamment la place singulière qu'occupe l'enseignement du français au sein de l'Université Nationale An-Najah de Naplouse.

- Le deuxième chapitre explore l'écriture à l'ère du numérique, à travers une lecture croisée didactique et linguistique. Il interroge l'évolution de l'écriture et ses incidences dans le contexte universitaire palestinien, en distinguant les situations de production et de réception, les indices textuels de l'énonciation et leurs marques formelles, ainsi que les actes de parole. Ce chapitre approfondit également les situations d'écriture en langue étrangère, en mobilisant notamment les apports de la perspective actionnelle et ses prolongements socio-interactionnels et socio-constructivistes (Puren, 2006 ; Guichon, 2012). Nous y convoquons les modèles de la tâche, les facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques influant sur la compétence scripturale, tout en revisitant les réflexions herméneutiques de Ricœur (1986) sur la continuité entre texte, discours et action. L'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE, la complexité inhérente à la production écrite en langue étrangère et les enjeux de correction et d'évaluation y sont examinés à la lumière des apports récents sur l'intégration des TIC et du Web 2.0 (Charlier et Peraya, 2003 ; Puren, 2014).
- Le troisième chapitre est centré sur la linguistique textuelle, en retraçant l'émergence de la notion de texte depuis Benveniste (1966) et Greimas (1969), jusqu'aux évolutions plus récentes de la linguistique de corpus (Combettes, 2012 ; Pešek, 2015). Nous abordons la grammaire textuelle, les plans d'organisation, les typologies textuelles, la compétence textuelle, ainsi que la cohérence et la cohésion selon les métarègles de Charolles (1978) et les théories connexes sur la progression thématique (Adam, 1999). L'articulation entre discours, contexte et interaction textuelle à l'ère numérique y est analysée afin de mieux cerner les enjeux actuels de la textualité en FLE dans un contexte universitaire spécifique.

La seconde grande partie, intitulée *« Cadre méthodologique, expérimental et analytique de la recherche »*, met en œuvre cette assise théorique par un dispositif empirique structuré en trois temps :

- Le premier chapitre décrit les étapes préalables aux expérimentations, notamment l'étude du terrain et de la population, l'élaboration et l'administration d'un questionnaire diagnostique, le choix des outils de recueil de données, ainsi que l'analyse et la discussion des premiers résultats. Ce volet préliminaire débouche sur des propositions concrètes pour rendre plus efficace l'enseignement du FLE au sein du Département de langue et de civilisation françaises de l'Université An-Najah.

- Le deuxième chapitre explicite la mise en place des expérimentations par la constitution et l'exploitation de deux corpus contrastés : un corpus textuel manuscrit et un corpus textuel numérique. La dimension collaborative est ici essentielle, à travers l'analyse des échanges de type *Correspondance Metz-Naplouse sur Facebook* et la co-rédaction de textes sur Wikipédia. Une grille d'évaluation détaillée est mobilisée pour rendre compte des productions et de leurs spécificités.
- Le troisième chapitre est consacré à l'analyse fine d'un échantillon représentatif issu de ces corpus, afin de confronter, comparer et interpréter les productions selon des indicateurs de cohérence, de cohésion et de conformité aux métarègles textuelles. Cette dernière phase analytique permet de dégager des pistes de réflexion et d'action pour une didactique renouvelée de l'écriture universitaire en FLE, adaptée aux mutations numériques et aux besoins spécifiques du public palestinien.

Enfin, la conclusion générale de notre thèse revient sur l'ensemble des résultats, en les mettant en perspective au regard des apports théoriques et empiriques exposés. Elle ouvre des pistes pour des recherches faisant, tout en proposant des recommandations didactiques concrètes et contextualisées. Ce dispositif est complété par une bibliographie exhaustive, un index des figures et des notions, ainsi que des annexes détaillées permettant de documenter chaque étape du processus de recherche.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1
CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA THÈSE

1 CHAPITRE 1 : CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA THÈSE

INTRODUCTION

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est aujourd'hui un enjeu majeur, particulièrement marqué par la transition des formats manuscrits vers les formats numériques. Cette évolution soulève une question cruciale : l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère, notamment en français langue étrangère (FLE), représente-t-elle un défi ou une nécessité ? Cette interrogation revêt une importance particulière dans le contexte universitaire palestinien, où les réalités sociopolitiques et les contraintes matérielles exercent une influence significative sur les pratiques pédagogiques.

En Palestine, l'accès aux ressources pédagogiques, aux infrastructures numériques et aux collaborations internationales est souvent entravé par un contexte géopolitique complexe. Ces obstacles posent des défis spécifiques pour l'enseignement du FLE, en particulier concernant l'acquisition de la compétence textuelle. Dans ce cadre, l'écriture collaborative sur des plateformes telles que Wikipédia, qui permet une interaction avec des locuteurs natifs, offre une approche potentiellement transformative pour les apprenants palestiniens en licence de FLE.

Notre thèse se concentre sur l'étude de cette transition de la rédaction entre les textes manuscrits et numériques, en analysant l'impact des TIC sur l'acquisition des compétences textuelles des étudiants palestiniens. Par l'analyse de deux corpus — l'un manuscrit, rédigé par des étudiants palestiniens, et l'autre numérique, révisé en ligne par des locuteurs natifs — nous cherchons à évaluer dans quelle mesure l'écriture collaborative en ligne modifie la cohésion et la cohérence des textes produits, et à quel point ces technologies influencent l'efficacité de l'apprentissage du FLE.

Les problématiques centrales de cette recherche s'articulent autour de plusieurs axes : comment évaluer l'impact des retours fournis par les locuteurs natifs sur la cohérence et la cohésion textuelle ? Dans quelle mesure des outils comme ChatGPT peuvent-ils contribuer à fournir une assistance pertinente et des indications précises concernant ces dimensions ? Quels sont les défis spécifiques liés à l'enseignement de la compétence textuelle en français, et comment les structures linguistiques de l'arabe influencent-elles cet apprentissage ? En comparant les erreurs textuelles les plus fréquentes dans les corpus manuscrits et numériques, nous visons à déterminer si ces erreurs sont plus fréquentes dans un format que dans l'autre, et si l'écriture collaborative en ligne combinée avec l'intervention d'outils numériques peut atténuer ces difficultés.

Pour éclairer ces questions de recherche et répondre à nos problématiques, il est d'abord nécessaire de comprendre le contexte linguistique général de la Palestine, en particulier dans l'enseignement supérieur. Ce contexte influence non seulement l'accès aux TIC, mais aussi les dynamiques d'interaction entre les étudiants et les ressources pédagogiques disponibles. Notre étude, comme cela sera détaillé dans la partie méthodologique et analytique, s'inscrit dans une perspective de recherche-action, inspirée par les approches « post-actionnelles » telles que l'approche co-actionnelle et l'approche interactionnelle. En mettant en œuvre une collaboration en ligne entre étudiants palestiniens et locuteurs natifs, nous cherchons à développer des stratégies pédagogiques innovantes, adaptées aux défis spécifiques du contexte palestinien, pour renforcer l'enseignement de la compétence textuelle en FLE.

Cette recherche aspire à identifier les avantages et les limites des TIC dans l'amélioration des compétences textuelles des apprenants, en tenant compte des spécificités du contexte linguistique et culturel palestinien. Les résultats obtenus permettront de proposer une approche pédagogique basée sur des tâches réelles et interactives en ligne pour le développement des compétences textuelles en FLE des étudiants palestiniens, tout en tenant compte des dynamiques complexes et souvent contradictoires imposées par leur environnement d'apprentissage.

Les difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE en Palestine, en particulier celles concernant la compétence textuelle, telles qu'elles ont été révélées par notre étude menée en juin 2018[1], nous incitent à envisager de nouveaux modes et approches d'enseignement-apprentissage adaptés aux contextes non francophones ou exolingues, tels que celui de la Palestine. Ce premier chapitre aborde donc le contexte général de notre recherche en présentant l'environnement linguistique des territoires palestiniens. Nous mettons l'accent sur l'importance et la place de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue française, en particulier en tant que seconde langue étrangère après l'anglais, dans le système éducatif palestinien, aussi bien au niveau scolaire qu'universitaire.

Cette partie, à la fois générale et panoramique, nous permettra d'une part de mettre en lumière le statut des différentes langues utilisées en Palestine, et d'autre part de comprendre le contexte géographique exolingue, sinon non francophone, de ce pays, ainsi que les difficultés liées à

[1] Abohaltam, A. (2018, juin). L'enseignement/apprentissage du français comme seconde langue étrangère à l'Université Nationale An-Najah : analyse de la compétence textuelle dans le discours écrit des étudiants palestiniens en licence de FLE *(*Mémoire de Master 2).

l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, sur les plans pédagogique, socio-économique et politique. Elle offre également une vue d'ensemble sur l'évolution du système éducatif palestinien depuis le mandat britannique jusqu'à l'établissement de l'autorité palestinienne dans les territoires occupés en 1967, en passant par les crises et restrictions que ce système a connues jusqu'à aujourd'hui.

1.1 PANORAMA LINGUISTIQUE GÉNÉRALE ET STATUT DES LANGUES EN PALESTINE

Dans cette section, nous présentons un état des lieux des langues utilisées et/ou parlées dans les territoires palestiniens, en commençant par la langue la plus utilisée et en mettant en avant celle qui a le plus d'importance et de dominance. Ainsi, les langues sont présentées dans l'ordre suivant : l'arabe, l'anglais, l'hébreu et le français.

Cette présentation du statut des langues permet de comprendre le cadre dans lequel chaque langue est utilisée. Elle éclaire également les raisons de la présence et de l'importance de chaque langue dans cette région. En particulier, nous portons une attention spéciale à la langue française, car il s'agit de la langue la plus récente à avoir été introduite dans les territoires palestiniens, au début des années 2000.

L'arabe est la langue maternelle et la plus largement parlée en Palestine, servant de langue officielle et de communication quotidienne. L'anglais, en tant que première langue étrangère, joue un rôle crucial dans l'éducation, les affaires et les relations internationales. L'hébreu, langue officielle d'Israël, est également couramment utilisé en raison des interactions socio-économiques et politiques avec les territoires israéliens. Enfin, la langue française, bien que moins dominante, a gagné en importance au cours des dernières décennies. Introduite principalement par le biais des institutions éducatives et culturelles, elle est devenue une langue d'enseignement et de spécialisation dans plusieurs universités palestiniennes. Cette évolution reflète une ouverture culturelle et académique, ainsi qu'une diversification des compétences linguistiques chez les étudiants et les professionnels palestiniens.

En résumé, ce panorama linguistique et l'analyse du statut des langues en Palestine mettent en lumière la diversité linguistique et les dynamiques sociolinguistiques qui caractérisent cette région, tout en soulignant l'importance croissante de la langue française dans le paysage éducatif et culturel

palestinien. Ci-après, nous détaillerons la place et les caractéristiques de chaque langue employée en Palestine.

1.1.1 Place, caractéristiques et statut de la langue arabe

La langue arabe est une langue afro-asiatique, également appelée afrasienne, appartenant à la famille des langues sémitiques. Ces langues sont parlées dans la région du Moyen-Orient, en Afrique du Nord et dans la Corne de l'Afrique[2] depuis l'Antiquité, environ 3300-3200 av. J.-C., dès l'invention de l'écriture et l'apparition des premiers documents écrits.

L'arabe, comme les autres langues sémitiques, se caractérise par la prédominance de racines trilitères, où la racine est une unité minimale composée de trois consonnes. Cette langue utilise également des consonnes laryngales, gutturales[3] et emphatiques[4]. Le système consonantique de l'arabe est particulièrement notable pour ces consonnes, classées par des grammairiens arabes anciens tels que Sibawayhi (750 après J.C), Al-Zamakhshari (1074 après J.C) et Ibn-Yaïsh (553 après J.C).

En arabe, les consonnes jouent un rôle fondamental et incontournable. L'alphabet arabe comporte 28 lettres et l'écriture se fait de droite à gauche (*cf*. la figure ci-après)[5]. Les voyelles en arabe se regroupent en trois grandes familles. Les voyelles courtes sont : la Fatha (الْفَتْحَة), la Kasra (الكَسْرَة), la Damma (الضَّمَّة) et la Soukoun (السُّكُون)[6].

[2] Il s'agit d'un terme géographique désignant une péninsule en Afrique de l'Est, s'étendant de la côte sud de la mer Rouge à la côte ouest de la mer d'Arabie, en passant par le golfe d'Aden. Cette région, connue sous le nom de Corne de l'Afrique, comprend quatre pays : la Somalie, Djibouti, l'Éthiopie et l'Érythrée.

[3] Les lettres correspondant aux consonnes gutturales en arabe sont les suivantes : ء (Hamza), ح (Ha), خ (Kha), ع (Ain), غ (Ghayn) et هـ (Ha).

[4] La consonne emphatique, appelée en arabe « مُفخَّم » (moufakham), est un type de consonne propre aux langues sémitiques. Ces consonnes emphatiques possèdent une articulation particulière appelée « emphase », qui peut se manifester par une vélarisation, une pharyngalisation ou une glottalisation, créant ainsi une consonne éjective. Ces consonnes se trouvent réunies dans la phrase suivante : « خُصَّ ضَغْطٍ قِظْ » (ḍq ṭɣḍ ṣx), ce qui correspond approximativement en français aux sons : ṭ (ط), ḍ (ض), ḍ (ظ), ṣ (ص), q (ق), x (خ) et ɣ (غ). (Voir La notion d'emphase dans le champ phonétique : les consonnes emphatiques sur https://doi.org/10.3917/edb.032.0149 (Consulté le 26 avril 2023).

[5] L'image a été tirée du site suivant : https://parlezvousarabe.fr/prononciation-arabe/ (Consulté le 10 avril 2023).

[6] Certains linguistes arabes considèrent le soukoun (ـْ) comme une voyelle courte. Dans l'alphabet arabe, le soukoun est un signe diacritique qui indique l'absence de voyelle après une consonne, ce qui signifie que la lettre est dépourvue de voyelle.

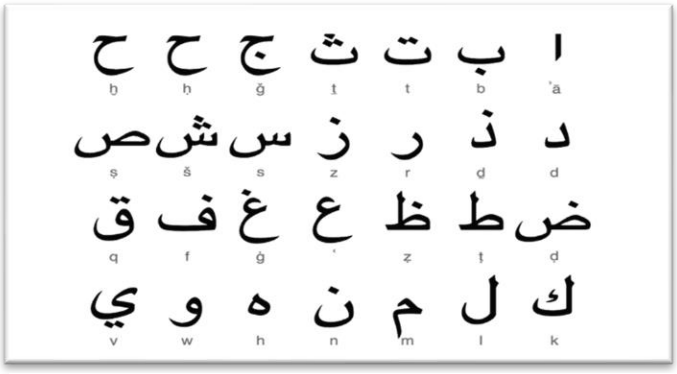


Figure 1 : l'alphabet arabe.

Ces voyelles correspondent respectivement aux sons "A", "I", "OU" et à une absence de voyelle (repos) (*cf*. la figure ci-après).

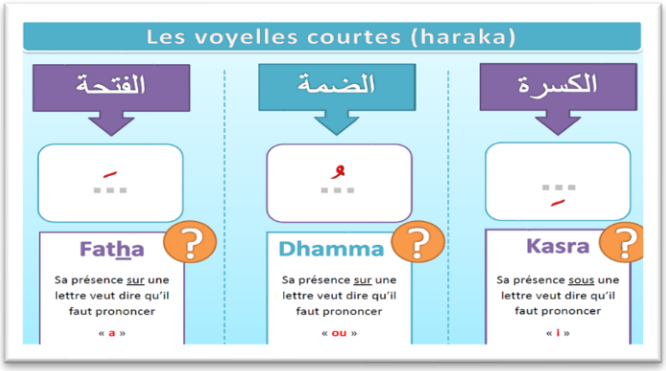


Figure 2 : les voyelles courtes en arabe (les Harakates).

Ces voyelles courtes, appelées Harakats (حَرَكَات)[7], ne sont pas des lettres, mais des accents placés au-dessus ou au-dessous des consonnes. À contrario du français, elles ne sont pas des lettres mais plutôt des accents sur des lettres. De ce fait, la langue arabe est composée exclusivement de consonnes au-dessus et en dessous desquelles s'opposent ces voyelles courtes (les accents comme équivalent en français). A noter qu'il est impossible d'avoir deux voyelles courtes sur un même mot et que la voyelle présente en fin de mot pourra modifier, voire changer complètement le sens de ce dernier ou même d'une phrase.

Les voyelles longues en langue Arabe**,** quant à elles, jouent un rôle crucial dans la phonologie et la morphologie. Parmi les différents aspects des voyelles, les voyelles longues et dédoublées occupent une place importante.

[7] Les voyelles courtes en langue arabe (les Harakates). Disponible sur http://www.frenchforthought.com/Phonologie/phonologie_011.html (Consulté le 27 avril 2023).

Les voyelles longues en Arabe, représentées par les sons /ā/, /ī/, et /ū/, sont transcrites par les lettres alif (ا), yāʾ (ي), et wāw (و). Par exemple, dans le mot "kītāb" (كتاب), signifiant "livre", le son /ī/ est une voyelle longue. Cette distinction de longueur est essentielle, car elle peut modifier le sens des mots et influer sur une prononciation correcte. Comme l'indique Al-Khalil (2020) dans *Al-ʻAsās fī al-Lughah al-ʻArabiyyah* (*Les Bases de la Langue Arabe*), les voyelles longues jouent un rôle crucial dans la morphologie des mots, en influençant les formes verbales et nominales.

Les voyelles dédoublées apparaissent lorsqu'une voyelle se répète dans un mot, affectant ainsi le sens et la forme des mots. Ce phénomène, bien que moins fréquent dans l'arabe standard moderne, est plus courant dans certains dialectes et variantes historiques. Par exemple, le mot "raʾa" (رَآى), signifiant "voir", illustre l'utilisation de la voyelle /a/ en position dédoublée. Al-Farsi (2008), dans *Al-Lughah al-ʻArabiyyah : Al-Tatbiq al-Nahwi* (La Langue Arabe : Application Syntaxique), explique que ce phénomène peut influencer la conjugaison des verbes et la formation des mots dérivés.

L'arabe est donc une langue dominée par les consonnes, où les voyelles courtes jouent un rôle crucial dans la prononciation et le sens des mots. Cette structure unique confère à l'arabe une richesse phonétique et morphologique distincte parmi les langues sémitiques. En Palestine, l'arabe est la langue maternelle et officielle, utilisée dans tous les aspects de la vie quotidienne, de l'éducation à l'administration, en passant par les médias et la communication sociale. L'arabe littéraire est employé dans l'éducation, les affaires officielles et la littérature, tandis que divers dialectes locaux sont utilisés dans les interactions informelles.

La place prééminente de l'arabe dans les territoires palestiniens est renforcée par son rôle central dans la culture, l'identité et la religion. Avec ses racines historiques profondes et sa richesse linguistique, l'arabe continue d'être un pilier essentiel de la vie palestinienne et un vecteur important de l'héritage culturel et historique de la région.

L'apprentissage d'une langue étrangère pose souvent des défis liés aux différences structurelles entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. Pour un locuteur natif de l'arabe apprenant le français comme langue étrangère, ces défis sont particulièrement prononcés en raison des divergences significatives entre les deux langues sur les plans micro et macro structurels. Ces différences, qui touchent à la fois la syntaxe, la grammaire, l'utilisation des prépositions, la ponctuation, et la progression thématique, etc. rendent l'acquisition du français complexe pour les arabophones.

Sur le plan microstructurel, la syntaxe des phrases et les structures grammaticales diffèrent fondamentalement entre l'arabe et le français. L'arabe, qui utilise un alphabet de 28 lettres écrites en cursive, ne fait pas de distinction entre majuscules et minuscules, contrairement au français, où cette distinction est essentielle pour marquer le début des phrases et identifier les noms propres. Cette différence, bien que visuelle, peut perturber les apprenants arabophones qui doivent s'adapter à une nouvelle convention graphique. De plus, le genre grammatical, bien qu'existant dans les deux langues, est marqué différemment. En français, le genre affecte non seulement les noms, mais aussi les adjectifs, les articles et parfois les verbes, nécessitant un accord complexe entre ces éléments. En arabe, bien que le genre soit présent, les règles d'accord sont moins strictes, en particulier dans la langue parlée. Cette différence dans la flexibilité de l'accord grammatical peut causer des difficultés aux arabophones lorsqu'ils apprennent à maîtriser l'accord en genre et en nombre en français (Holes, 2004).

La structure phrastique représente également un obstacle majeur pour les apprenants arabophones. En arabe, la syntaxe suit généralement un ordre verbe-sujet-objet (VSO), alors que le français privilégie une organisation sujet-verbe-objet (SVO). Cette différence fondamentale est susceptible de générer des confusions syntaxiques et de provoquer une inversion inappropriée de l'ordre des mots lors de la production écrite. Comme le rappelle Watson (2007, p. 24)[8], *« l'arabe classique et la majorité de ses variétés dialectales adoptent une structure VSO comme configuration de base, bien que des formes SVO puissent apparaître dans certaines constructions discursives »*. Ainsi, une phrase telle que *« Mange le garçon une pomme »* (VSO) en arabe correspond en français à *« Le garçon mange une pomme »* (SVO). Ce décalage structurel tend à compliquer la rédaction de phrases grammaticalement correctes en français pour des apprenants dont la langue première suit un ordre syntaxique distinct.

Les systèmes de conjugaison en arabe et en français présentent également des divergences structurelles et fonctionnelles significatives, qui représentent une difficulté récurrente pour les apprenants arabophones en FLE. Comme le souligne Benmamoun (2000, p. 45)[9], l'arabe distingue essentiellement deux aspects verbaux majeurs — le perfectif (passé) et l'imperfectif (présent/futur) — tandis que le français repose sur un système plus complexe, riche en temps et en modes, tels que l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait ou encore le subjonctif. Ryding (2005, p. 142) précise à ce titre que *« the Arabic verbal system relies more on contextual and aspectual markers*

[8] Watson, J. C. E. (2007). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford: Oxford University Press.
[9] Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford University Press, p. 45.

than on distinct morphological tense forms », ce qui illustre combien l'expression du temps en arabe dépend davantage du contexte discursif que d'une morphologie verbale variée. Cette différence contribue à multiplier les erreurs de conjugaison chez les apprenants, notamment dans le maniement des temps composés et des modes verbaux spécifiques du français. Cette différence implique que nombre de nuances temporelles et aspectuelles, qui sont morphologiquement exprimées en français, relèvent plutôt du contexte ou d'expressions périphériques en arabe (Ryding, 2005). Ainsi, Selon Ryding (2005), « the Arabic verbal system relies more on contextual and aspectual markers than on distinct morphological tense forms » (p. 142).[10]

Ces écarts rendent l'acquisition des temps et modes verbaux français particulièrement ardue, notamment pour l'usage du subjonctif, dont l'arabe ne dispose pas en tant que mode verbal autonome (Holes, 2004). D'après Holes (2004 : 211), « the modal system of Arabic is expressed through particles and verbal forms which do not always correspond directly to Indo-European subjunctive forms ».

Sur le plan macrostructurel, les différences entre le français et l'arabe se manifestent de manière significative dans les mécanismes de cohésion et de cohérence textuelle. En français, la cohésion repose largement sur l'utilisation systématique des pronoms anaphoriques, des connecteurs logiques, ainsi que des expressions de liaison, qui organisent le discours et facilitent le suivi des enchaînements argumentatifs (Charolles, 1997). Ces éléments constituent des marqueurs explicites permettant de structurer le texte et d'assurer sa cohérence globale, notamment dans les genres discursifs académiques.

À l'inverse, dans la langue arabe, bien que les connecteurs logiques soient présents, leur emploi tend à être plus contextuel, parfois implicite, et moins systématique que dans les langues occidentales, ce qui reflète une organisation discursive davantage basée sur l'oralité et la rhétorique contextuelle (Al-Khatib, 2001[11] ; Ryding, 2014[12]). Cette relative absence de marquage cohésif explicite peut engendrer des difficultés chez les apprenants arabophones qui doivent, en français, adopter une rigueur plus normative dans l'usage de ces outils pour garantir la fluidité et la clarté de leur production écrite.

[10]Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press, p. 142.
[11] Al-Khatib, M. A. (2001). Textual cohesion and coherence in Arabic. *Journal of Pragmatics*, 33(6), 789-804.
[12] Ryding, K. C. (2014). *Arabic as a minority language*. Edinburgh University Press.

Cette disparité est soulignée par Van der Auwera (2009)[13], qui souligne que « les langues diffèrent non seulement au niveau morphosyntaxique, mais aussi dans leurs stratégies discursives, où la cohésion explicite peut être moins valorisée dans certaines cultures linguistiques » (p. 78). En contexte d'apprentissage du français, cette différence culturelle et linguistique exige un apprentissage explicite et approfondi des connecteurs logiques, car leur maîtrise conditionne la qualité de la cohérence textuelle, un défi central pour les apprenants arabophones.

La ponctuation est un autre domaine où les différences entre les deux langues peuvent poser des difficultés. En français, la ponctuation suit des règles strictes et joue un rôle essentiel dans la structuration des phrases et la clarification des relations logiques. En revanche, l'arabe suit des règles de ponctuation moins rigides, et certaines marques comme les guillemets ou les deux-points peuvent être utilisées différemment ou même omises. Cette divergence peut conduire à des erreurs dans l'utilisation de la ponctuation en français (Chejne, 1969).

Sur le plan lexical et pragmatique, les expressions idiomatiques et figées constituent un obstacle spécifique pour les apprenants arabophones. En effet, ces unités linguistiques, fortement ancrées culturellement, échappent souvent à une traduction littérale et nécessitent une interprétation contextuelle. Comme le souligne Newman (2002)[14], l'expression française « poser un lapin » illustre parfaitement cette difficulté, car elle ne possède pas d'équivalent direct en arabe. Cette inadéquation sémantique et culturelle exige une adaptation qui, si elle est insuffisante, peut compromettre non seulement la précision lexicale mais également la fluidité et l'authenticité du texte produit. Ainsi, la maîtrise des expressions idiomatiques relève d'un apprentissage spécifique du lexique figuré et de la compétence pragmatique, compétences qui dépassent la simple acquisition de vocabulaire de base pour toucher à la dimension socio-discursive du français.

La progression thématique, qui concerne la manière dont les idées sont enchaînées et développées dans un texte, diffère également entre les deux langues. En arabe, la progression thématique peut être plus linéaire, avec un fort recours à la répétition pour assurer la continuité. En français, une progression plus structurée et hiérarchisée est attendue, ce qui peut déstabiliser les

[13] Van der Auwera, J. (2009). Language typology and discourse strategies. *Journal of Linguistic Anthropology*, 19(1), 65-85.

[14] Newman, J. (2002). *The Linguistics of Idioms*. Amsterdam: John Benjamins.

apprenants arabophones habitués à un style narratif différent. Cette différence dans l'organisation thématique peut affecter la clarté et la cohérence des textes rédigés par des arabophones en français (Bateson, 1967).

Cela dit, les différences entre l'arabe et le français sur les plans micro et macro structurels rendent l'apprentissage du français particulièrement complexe pour les arabophones. La divergence dans les structures syntaxiques, l'utilisation des temps verbaux, la gestion des marques de cohésion et de cohérence, ainsi que les pratiques de ponctuation et d'expressions idiomatiques, contribuent à ces défis.

De plus, le fait de penser en arabe lors de l'élaboration d'un texte en français peut influencer négativement la compétence textuelle, entraînant des calques, des erreurs de syntaxe, et des difficultés dans l'utilisation correcte des expressions idiomatiques et figées. Pour surmonter ces obstacles, une approche pédagogique contrastive, qui intègre des exercices spécifiques mettant en lumière ces différences structurelles, est essentielle pour les apprenants arabophones de français.

Nous réitérons que les différences syntaxiques entre le français et l'arabe représentent des défis majeurs pour les apprenants arabophones de français langue étrangère. Ces deux langues présentent des divergences profondes dans leurs structures syntaxiques, compliquant ainsi l'acquisition du français pour les arabophones. Nous poursuivrons en explorant davantage ces structures syntaxiques complexes dans les deux langues, qui rendent l'apprentissage du français encore plus difficile.

La subordination en français, par exemple, joue un rôle clé en permettant d'organiser et de hiérarchiser les informations au sein d'une phrase complexe. Les propositions subordonnées, introduites par des conjonctions telles que *que* ou *lorsque*, sont essentielles pour nuancer et enrichir le discours. En revanche, l’arabe privilégie davantage la coordination plutôt que la subordination. Cette différence rend difficile pour un locuteur arabophone la maîtrise des phrases complexes en français, où la subordination est cruciale pour la clarté et la précision du discours (Boutieri, 2016). À notre avis, cette distinction souligne l'importance d'une approche pédagogique qui renforce progressivement la compréhension et l'usage des structures subordonnées en français, tout en reconnaissant les stratégies que les apprenants arabophones utilisent dans leur langue maternelle.

La voix passive constitue une autre différence marquante. En français, elle est couramment utilisée pour mettre en avant l'objet de l'action, mais elle est nettement moins fréquente en arabe, où son usage est perçu comme plus lourd et moins naturel. Cette divergence peut expliquer pourquoi les

apprenants arabophones éprouvent des difficultés à utiliser ou à comprendre correctement la voix passive en français (Ryding, 2005). Cette difficulté, à mon sens, requiert une attention particulière dans l'enseignement du FLE, en fournissant des exemples concrets et en pratiquant l'utilisation de la voix passive dans divers contextes.

La concordance des temps, qui est un aspect complexe du système verbal français, n'a pas d'équivalents directs en arabe. Le français utilise des structures telles que le plus-que-parfait ou le conditionnel passé pour exprimer des nuances temporelles précises, alors que l'arabe tend à simplifier ces correspondances temporelles. Cette différence rend l'adaptation aux nuances temporelles du français particulièrement ardue pour les arabophones (Holes, 2004). À mon avis, les enseignants de FLE devraient aborder cette question en insistant sur la pratique répétée des temps complexes et en montrant comment ces nuances influencent le sens global d'une phrase.

Les phrases conditionnelles en français, comme *Si j'avais su, je serais venu*, sont un autre point de difficulté. Elles nécessitent une compréhension approfondie de la syntaxe et de la conjugaison françaises, des notions qui peuvent paraître déroutantes pour les apprenants arabophones, habitués à des structures hypothétiques plus directes en arabe (Benmamoun, 2000). Ici, une pédagogie différenciée, qui relie les phrases conditionnelles en français à leurs équivalents en arabe, pourrait aider les apprenants à naviguer plus facilement entre les deux systèmes linguistiques.

Le système pronominal français, avec ses distinctions complexes entre pronoms sujets, objets directs, objets indirects, réfléchis et accentués, diffère également considérablement de celui de l'arabe. En français, les pronoms ont une place fixe dans la phrase, contrairement à l'arabe où la position des pronoms peut être plus flexible. Cette rigidité syntaxique française peut entraîner des erreurs fréquentes chez les arabophones (Versteegh, 2001). Il est donc essentiel, à mon avis, d'exposer les apprenants à une variété d'exercices pratiques qui les familiarisent avec l'ordre des mots en français, tout en leur montrant comment cet ordre rigide contribue à la clarté et à la précision du langage.

L'ordre des mots en français suit une structure relativement rigide sujet-verbe-objet, avec des inversions spécifiques pour les questions ou la mise en valeur. À l'inverse, l'arabe offre une plus grande flexibilité dans l'ordre des mots, ce qui peut compliquer la structuration des phrases en français pour les arabophones (Lahlou, 2011). Cette différence nécessite des ajustements cognitifs importants de la part des apprenants. Une formation linguistique qui met en parallèle ces structures peut aider les apprenants à mieux comprendre et appliquer l'ordre des mots en français.

De plus, le français se distingue par un usage complexe des articles définis, indéfinis et partitifs. Bien que l'article défini existe en arabe, la langue ne distingue pas aussi rigoureusement entre défini, indéfini et partitif, ce qui peut entraîner des erreurs fréquentes chez les apprenants arabophones (Suleiman, 1994). De même, la structure de la négation en français, qui implique souvent une double négation (*ne ... pas)*, est source de confusion. L'arabe, avec ses formes de négation plus directes, peut conduire à des omissions ou à des malentendus dans l'expression de la négation en français (Broselow, 1983).

Les phrases interrogatives en français, qui peuvent être construites de plusieurs manières, telles que par inversion (*Est-il venu ?*) ou avec *est-ce que* (*Est-ce qu'il est venu ?*), ajoutent une couche supplémentaire de complexité. En arabe, les questions sont principalement formulées à l'aide de particules interrogatives au début de la phrase, ce qui peut rendre les structures interrogatives françaises déroutantes pour les arabophones (Holes, 1995). Cela suggère, à notre avis, que les enseignants devraient offrir une variété d'exemples et de pratiques dans la formation des questions pour aider à surmonter cette confusion.

Enfin, la cohésion textuelle en français repose en grande partie sur l'usage de connecteurs logiques et de pronoms pour assurer une continuité entre les phrases. En arabe, ces connecteurs sont souvent moins variés ou employés différemment, ce qui complique l'élaboration d'un texte cohérent pour les apprenants arabophones. De surcroît, la référence anaphorique et cataphorique en français nécessite une compréhension fine du texte dans son ensemble, un mécanisme qui diffère sensiblement de celui que l'on observe en arabe (Comrie, 1989). En résumé, ces différences syntaxiques — qu'il s'agisse de la subordination, de la voix passive, de la concordance des temps ou de l'ordre des mots — mettent en lumière les défis majeurs auxquels se heurtent les étudiants arabophones. La complexité de ces structures exige non seulement une maîtrise rigoureuse des règles syntaxiques du français, mais également une adaptation cognitive capable de contrer les automatismes de la langue maternelle. Cette compréhension, que nous jugeons indispensable, doit être appuyée par une pédagogie ciblée qui permette aux étudiants de naviguer efficacement entre ces deux systèmes linguistiques.

Dans le contexte palestinien, la langue arabe, parlée nativement par plus de 300 millions de locuteurs dans le monde arabe et par diverses diasporas, constitue la langue maternelle de l'immense majorité de la population des territoires palestiniens, y compris celle des Arabes dits « de 48 »[15]. En

[15] Les Arabes de 48, également appelés Arabes israéliens, sont des Palestiniens qui sont restés sur leurs terres après la guerre de 1948, connue sous le nom de « *Al-Nakbah* ». En ce qui concerne leur statut, leur scolarisation et leur identité

Palestine, le dialecte dit levantin du Sud — qui se distingue du levantin du Nord employé en Syrie et au Liban[16] — présente des particularités locales, mais s'inscrit dans une continuité linguistique qui assure la compréhension mutuelle entre les habitants du Moyen-Orient. Contrairement aux variétés maghrébines, souvent marquées par une interférence plus forte avec les langues européennes, l'arabe palestinien reste fortement ancré dans le corpus levantin oriental, même si l'influence du français, de l'anglais ou de l'espagnol, véhiculée par les médias et les technologies modernes, est de plus en plus visible chez les jeunes générations.

Sur le plan éducatif, l'arabe classique demeure la langue de l'enseignement scolaire et universitaire ainsi que des administrations. Cet ancrage institutionnel contribue à maintenir une norme linguistique relativement stable, bien que la coexistence des dialectes — rural, urbain et bédouin — induise une variation qui n'est pas sans conséquence sur la production écrite en français. En effet, l'écart entre les registres dialectaux et la langue standard complique souvent la transposition des mécanismes textuels vers le français, notamment en matière de cohésion et de progression thématique.

Dans cette perspective, il nous paraît pertinent d'articuler notre analyse autour d'une petite grammaire de texte comparative, élaborée à partir de notre corpus d'étudiants palestiniens. Celle-ci mettra en relief les écarts structurels majeurs, en s'attachant à expliciter les points de rupture les plus fréquents : usage contrasté de la subordination, gestion de la voix passive, ajustement de la concordance des temps, et articulation logique des idées par les connecteurs. Cette comparaison, que nous souhaitons étayée d'exemples concrets tirés des productions réelles, permettra de circonscrire une « grammaire des fautes » spécifiquement centrée sur ces phénomènes, afin d'en dégager les erreurs récurrentes et de proposer des pistes correctives adaptées aux besoins des étudiants du Département de langue et de civilisation françaises de l'Université An-Najah.

En somme, loin d'être un simple inventaire théorique, cette double approche — comparative et diagnostique — vise à outiller l'enseignement du FLE en contexte palestinien. Elle permettra d'articuler, d'une part, une description claire des divergences macrostructurelles entre l'arabe et le français et, d'autre part, une analyse ciblée des erreurs les plus prégnantes, posant ainsi les bases pour

officielle, ils détiennent des passeports israéliens, vivent en Israël et fréquentent des écoles où l'hébreu est la langue principale d'enseignement. Malgré cela, ils s'identifient comme Palestiniens.

[16] Pour la traduction orale en arabe de séries étrangères, notamment les séries indiennes, turques et mexicaines, on utilise l'arabe levantin, également connu sous le nom d'arabe syro-libano-palestinien. Ce dialecte est privilégié car il est le plus compréhensible pour l'ensemble des arabophones.

une remédiation pédagogique tenant compte des spécificités linguistiques et culturelles de notre terrain d'étude.

Pour conclure cette partie, il est important de noter que pour un apprenant arabophone, en particulier un Palestinien, se lançant dans l'apprentissage du français, la maîtrise de la langue arabe offre un cadre précieux. Cependant, l'apprentissage du français peut présenter des défis en raison des différences phonétiques, grammaticales et syntaxiques entre les deux langues. La compréhension des structures linguistiques et des dialectes arabes peut néanmoins enrichir l'approche de l'apprentissage du français, en permettant de faire des parallèles et de mieux appréhender les différences et similitudes entre les deux langues. Cette relation entre la langue arabe et l'apprentissage du français, ainsi que les défis potentiels rencontrés, sera explorée plus en détail dans les sections suivantes.

1.1.2 Place et statut de la langue anglaise

Cette section examine la place dominante de la langue anglaise dans le système éducatif palestinien[17] scolaire[18], en analysant les origines de son importance et sa prééminence croissante. En Palestine, l'anglais est devenu une langue clé non seulement dans l'éducation mais aussi dans les domaines administratif et professionnel. Ce statut résulte d'une influence historique durable et de nécessités pratiques dans un monde globalisé.

1.1.2.1 Héritage historique et influence actuelle

L'importance actuelle de l'anglais en Palestine trouve ses racines dans le mandat britannique (1920-1948), une période durant laquelle l'anglais a été institutionnalisé dans l'éducation et l'administration. Selon Gordon (2009), le mandat britannique a non seulement introduit l'anglais comme langue de prestige, mais a également façonné la structure administrative et éducative de la région. Cette empreinte coloniale a perduré, faisant de l'anglais une langue clé dans les institutions palestiniennes et dans le système éducatif (Gordon, 2009).

1.1.2.2 L'anglais dans le système éducatif

Aujourd'hui, l'anglais est enseigné dès la première année dans toutes les écoles palestiniennes, qu'elles soient publiques ou privées. Cette approche est justifiée par la nécessité de préparer les élèves

[17] En Cisjordanie, à Jérusalem-Est et dans la Bande de Gaza.

[18] L'éducation dans les territoires palestiniens se caractérise par plusieurs aspects distinctifs : elle est universelle, généralement non mixte (bien que certaines écoles privées offrent une éducation mixte jusqu'à l'université), et non laïque (les cours de religion musulmane sont obligatoires, tandis que les écoles chrétiennes proposent également des cours religieux significatifs). L'éducation est gratuite dans les établissements publics mais payante dans les écoles privées et les universités. Elle est obligatoire de 6 à 18 ans et assure un accès égal aux services éducatifs pour les filles et les garçons.

à un environnement globalisé où l'anglais est une langue de communication internationale. Khalil (2017) souligne que l'introduction précoce de l'anglais permet aux étudiants de développer des compétences linguistiques avancées, facilitant leur accès à des ressources éducatives internationales et augmentant leurs opportunités d'échange et de collaboration à l'étranger.

Dans l'enseignement supérieur, l'anglais est dominant dans les universités palestiniennes, tant publiques que privées. Il est la langue principale dans les domaines des sciences exactes et formelles, tels que la chimie, la physique, la biologie, l'astronomie, la médecine, les mathématiques, l'informatique et la mécanique. Mousa (2015) note que cette prédominance de l'anglais est cruciale pour accéder à la littérature scientifique internationale et pour la participation à des projets de recherche globaux, facilitant ainsi l'intégration des Palestiniens dans des réseaux académiques internationaux.

Le programme d'échange Erasmus, lancé en 1987, illustre les collaborations internationales renforcées par la maîtrise de l'anglais. Ce programme vise à promouvoir les échanges académiques et culturels entre l'Europe et le reste du monde, et la maîtrise de l'anglais est un atout essentiel pour les étudiants palestiniens souhaitant participer à ces programmes. Al-Najjar (2020) indique que la participation à Erasmus aide les étudiants palestiniens à élargir leurs horizons académiques et professionnels, tout en renforçant les relations entre la Palestine et les institutions européennes (Al-Najjar, 2020).

1.1.2.3 Domination de l'anglais dans la vie quotidienne et professionnelle

En dehors du milieu éducatif, l'anglais est également largement utilisé dans les institutions administratives et législatives en Palestine. Cette prééminence reflète son rôle en tant que langue internationale de communication et de commerce. El-Haddad (2018) explique que la compétence en anglais est essentielle pour les professionnels palestiniens, leur permettant de participer efficacement à des négociations internationales, de collaborer avec des partenaires étrangers et de contribuer au développement économique de la région (El-Haddad, 2018).

En résumé, la place et le statut de la langue anglaise en Palestine sont le résultat d'une combinaison d'influences historiques et de nécessités pratiques dans un monde globalisé. L'anglais, en tant que première langue étrangère enseignée dès les premières années scolaires et utilisé dans les institutions administratives, joue un rôle essentiel dans le développement éducatif et professionnel des Palestiniens. Cette situation souligne l'importance cruciale de maîtriser l'anglais pour accéder à des opportunités internationales et pour réussir dans les sphères académiques et professionnelles

modernes. Ainsi, la prédominance de l'anglais dans le système éducatif palestinien[19] reflète non seulement son rôle central en tant que langue étrangère dominante, mais aussi son statut incontournable dans les sociétés contemporaines et mondialisées.

Il en va de même pour le système éducatif français, où l'anglais occupe une position prédominante à tous les niveaux. Gilles Forlot (2010), dans son article « Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école », explore la place de l'anglais dans le système éducatif français, en examinant à la fois les raisons de sa domination et certaines pratiques pédagogiques paradoxales qui renforcent son statut ainsi que les tendances monolingues à l'école. En reconnaissant pleinement le fait sociolinguistique que l'anglais est devenu la langue incontournable de nos sociétés contemporaines et mondialisées, il propose de réfléchir à un scénario où l'anglais s'intègrerait dans une politique éducative et linguistique axée sur la diversité et le pluralisme. (*cf.* Annexes 3, 4, 5 et 6)[20]

1.1.3 Place et statut de la langue hébraïque

Après avoir exploré la place de la langue anglaise en Palestine, il est également crucial d'examiner le statut de l'hébreu dans ce contexte. Il est important de distinguer l'hébreu moderne de l'hébreu biblique ou ancien. Cela dit, l'hébreu moderne est la langue officielle de l'État d'Israël occupant actuel en Palestine. Malgré la présence de l'État d'Israël depuis 1948 et la situation géopolitique complexe, le taux d'apprentissage de l'hébreu parmi les Palestiniens reste limité. Cette langue est principalement parlée par les « juifs/Israéliens »[21] et par certains ouvriers[22] palestiniens travaillant en Israël « Palestine de 1948 »[23] dans divers secteurs tels que les usines, la construction, le commerce, l'hôtellerie et la restauration.

La majorité des Palestiniens apprennent l'hébreu de manière indirecte et spontanée lors de contacts directs avec les Israéliens, que ce soit dans les travaux manuels, les prisons, ou aux points de contrôle israéliens. Il s'agit souvent d'un hébreu parlé et non écrit. L'apprentissage formel de

[20]Les figures sont accessibles à l'adresse suivante : https://journals.openedition.org/rdlc/2013. (Consulté le 22 novembre 2021).
[21] L'hébreu est également parlé par les Samaritains de Holon, une commune située dans la banlieue sud de Tel-Aviv en Palestine. Cependant, les Samaritains de Naplouse parlent l'arabe palestinien.
[22] Ce sont des ouvriers employés dans les usines, la construction de bâtiments, les transactions commerciales, les hôtels, les restaurants, les travaux manuels, etc. Leur nombre augmente constamment, atteignant 150 000 ouvriers en 2024, en raison du chômage en Palestine, qui a atteint 30 % cette année-là.
[23] C'est une expression utilisée par les Palestiniens pour faire référence à Israël en général, ou plus précisément à la région où ils vivaient avant le partage de la Palestine historique avec l'État d'Israël.

l'hébreu écrit se limite à un module optionnel dans certaines universités, offrant seulement des notions de base et ne permettant pas d'atteindre un niveau avancé. Ainsi, l'hébreu est souvent perçu comme une langue instrumentale pour des affaires spécifiques, réservée à un public particulier.

En ce qui concerne l'hébreu samaritain, c'est une variante de l'hébreu biblique, utilisée exclusivement par les Samaritains[24] dans leurs pratiques religieuses. Actuellement, l'hébreu samaritain est une langue liturgique et n'est pas utilisé comme langue vernaculaire. Les Samaritains de Holon parlent l'hébreu moderne, tandis que ceux de Naplouse parlent l'arabe palestinien.

1.1.4 Place et statut de la langue française

Après avoir examiné le statut des langues anglaise et hébraïque en Palestine, il est également important de considérer la situation de la langue française dans ce contexte. Bien que le français soit relativement peu répandu en Palestine, il occupe une place de choix en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais.

La langue française occupe une place relativement modeste dans les territoires palestiniens. L'introduction du français remonte à l'époque de l'Empire ottoman, période durant laquelle les autorités ottomanes ont accordé des privilèges aux communautés religieuses chrétiennes, notamment pour le pèlerinage en Terre Sainte. Cette influence s'est concentrée dans les villes de Jérusalem et de Bethléem, où la présence chrétienne est notable. En conséquence, la France a établi des centres d'accueil, des centres médicaux et des écoles pour protéger les pèlerins et ces lieux sacrés.

Plus tard, sous le Mandat britannique, des écoles bibliques françaises ont été créées, où le français était enseigné dès la première classe (à partir de 7 ans, équivalent du cours préparatoire dans le système éducatif français) jusqu'à la douzième classe (18 ans, équivalent de la terminale). À partir des années 80, l'enseignement du français s'est davantage structuré, notamment à travers les instituts et centres culturels français (désormais IF/CCF), tels que les CCF de Jérusalem, de Naplouse, de Gaza

[24] Le terme « Samaritains » signifie "les observants", dérivé du verbe hébreu « שָׁמַר (lishmor) » qui signifie "garder" ou "ceux qui gardent". En grec ancien, dans les évangiles, ils sont appelés « Σαμαρῖται (Samarîtai) ». Les Samaritains constituent la plus petite communauté au monde, vivant en Israël et en Cisjordanie. Selon le recensement de 2024, leur population s'élève à 900 personnes, en grande partie parce qu'ils se marient exclusivement entre eux (*cf.* l'historique de l'évolution de la population sur thesamaritanupdate.com). Leur religion est basée sur la Bible samaritaine, également appelée Pentateuque samaritain, qui est une version du Pentateuque utilisée par les Samaritains, se réclamant d'une ascendance israélite liée au judaïsme.

et de Ramallah. Ce développement sera détaillé dans la section consacrée à l'enseignement du français dans ces centres culturels.

Dans l'enseignement supérieur, le français a commencé à être enseigné dans les années 80, d'abord comme module optionnel dans les universités palestiniennes. Par la suite, il a été intégré en tant que spécialité mineure, souvent en complément de l'anglais. Entre 1991 et 1993, avec l'arrivée de l'Autorité palestinienne et la signature de conventions de collaboration avec la France, un programme de français a été instauré, permettant l'obtention d'une licence (Bachelor's degree of Arts, ou BA). Ces conventions illustrent une politique linguistique visant à promouvoir le français dans l'éducation supérieure. Cependant, selon notre étude réalisée en 2018, les étudiants palestiniens apprenant le français rencontrent des difficultés, notamment dans l'acquisition de compétences en expression écrite. Les chapitres suivants aborderont en détail ces défis et proposeront des approches pour les surmonter.

1.1.4.1 L'éducation dans les territoires palestiniens et l'enseignement du français

L'éducation dans l'État de Palestine couvre le système éducatif de la Cisjordanie et de la bande de Gaza, gérés par le Ministère palestinien de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MOEHE[25]). Selon le Bureau central palestinien des statistiques (BCPS[26]), les taux de scolarisation[27] des Palestiniens sont relativement élevés par rapport aux normes régionales et mondiales. En effet, l'éducation est une priorité pour les Palestiniens, avec un taux d'alphabétisation de 97,5 % pour les personnes de plus de 15 ans en 2020, contre un taux national de 91,1 % (BCPS, 2020). Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur atteignaient 46,2 % en 2007, parmi les plus élevés au monde (BCPS, 2020).

1.1.4.2 Structure du système éducatif palestinien

Avant d'aborder la place de la langue française dans l'éducation nationale, il est important de comprendre la structure et l'organisation du système éducatif palestinien, composé de quatre phases : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

[25] Le MOEHE désigne le Ministère Palestinien de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Il a été créé en 1994, suite à la formation de l'Autorité nationale palestinienne.
[26] BCPS désigne le Bureau Central Palestinien des Statistiques.
[27] Les statistiques peuvent être trouvées sur le site suivant : https://stringfixer.com/fr/Education_in_the_Palestinian_territories (consulté le 29 novembre 2021).

1.1.4.3 Enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire, aussi appelé enseignement pré-primaire, est destiné aux enfants de 4 à 6 ans. Exclusivement géré par le secteur privé, notamment les crèches et les jardins d'enfants, il reste cependant sous le contrôle du MEESP[28]. Selon une enquête du BCPS menée en 2021[29], ces établissements accueillent 80 549 enfants en Cisjordanie et 56 156 enfants dans la bande de Gaza, pour un total de 136 705 enfants (BCPS, 2021). Le nombre d'établissements préscolaires s'élève à 1 488 en Cisjordanie et à 637 dans la bande de Gaza, soit un total de 2 125 établissements (BCPS, 2021). La répartition des enfants entre garçons et filles est quasiment égale, et ces établissements adoptent généralement un système mixte. La majorité des jardins d'enfants sont privés, et seulement une minorité est gérée par l'Autorité palestinienne, donc publics. Malgré la gestion privée de la plupart des établissements, le MOEHE supervise l'inspection technique et pédagogique, met en œuvre des formations pour agréer les enseignants et s'occupe des financements.

1.1.4.4 Enseignement fondamental

L'enseignement fondamental s'adresse aux enfants de 6 à 16 ans et comprend la première classe à la dixième classe. Cet enseignement est obligatoire et gratuit, divisé en deux phases : la phase préparatoire (de la première à la quatrième année[30]) et la phase d'autonomisation (de la cinquième à la dixième année). Les enquêtes du BCPS en 2017[31] révèlent que 91,9 % des individus de plus de 6 ans, en Cisjordanie et dans la bande de Gaza, sont inscrits dans l'enseignement fondamental (BCPS, 2017). En détail, 98,1 % des enfants de 6 à 11 ans, 96,5 % des jeunes de 12 à 14 ans et 81,1 % des adolescents de 14 à 16 ans sont scolarisés dans ce cycle (BCPS, 2017).

1.1.4.5 Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire palestinien concerne les élèves de 16 à 18 ans et couvre la onzième

[28] Le MEESP, ou Centre Palestinien de Développement du Curriculum (En anglais, Palestinian Curriculum Development Center), est responsable de l'élaboration des programmes scolaires palestiniens.

[29] Consultez les statistiques sur le site du BCPS : https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education2020_A.html (Consulté le 30 novembre 2021).

[30] Concernant l'évaluation des élèves de la première à la quatrième année, il n'existe pas de système de notation explicite ni d'évaluation sommative. En d'autres termes, les enseignants évaluent les élèves en fonction de leurs progrès à travers des évaluations formatives, des ateliers, des observations, des portfolios d'élèves et divers travaux attribués, servant de base pour leur jugement en fin d'année scolaire.

[31] Consultez les statistiques sur le site du Bureau Central Palestinien des Statistiques (BCPS) : https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1997-2017-12A.html (Consulté le 1er décembre 2021).

et la douzième classe, équivalents de la première et de la terminale dans le système éducatif français. Il comprend l'enseignement secondaire général et certaines écoles professionnelles. Bien que non obligatoire, cet enseignement permet de passer des examens pour obtenir le Certificat d'Enseignement Secondaire Général, ou « Tawjihi »[32], dans diverses filières : scientifique, littéraire, industrielle et commerciale. Les statistiques du BCPS[33] de 2020 indiquent un taux de décrochage scolaire de 0,7 %, avec 0,9 % en Cisjordanie et 0,4 % dans la bande de Gaza. Le taux d'échec scolaire est de 0,1 %, avec 0,2 % en Cisjordanie et 0,0 % dans la bande de Gaza (BCPS, 2020).

1.1.4.6 Enseignement supérieur

Pour finir, l'enseignement supérieur en Palestine englobe les universités (publiques et privées), les écoles technologiques supérieures, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT), ainsi que tous les autres établissements éducatifs de niveau supérieur. Selon les données du Bureau Central Palestinien des Statistiques (BCPS)[34], en 2021, il y avait 49 établissements d'enseignement supérieur palestiniens : 32 en Cisjordanie et 17 dans la bande de Gaza. Le nombre total d'étudiants inscrits dans ces universités en 2021 s'élevait à 203 621[35], dont 131 380 en Cisjordanie et 72 241 dans la bande de Gaza (BCPS, 2021).

Ces chiffres mettent en lumière l'importance cruciale accordée à l'éducation par la société palestinienne, indépendamment du niveau scolaire. L'éducation est perçue comme une priorité essentielle pour les Palestiniens, reflétée par les taux élevés d'inscription et de participation à tous les niveaux du système éducatif.

Cependant, la situation a drastiquement changé depuis le 7 octobre 2023, date marquant le début d'un nouveau cycle de violence intense dans la région. Les récents affrontements ont eu un impact dévastateur sur l'ensemble du secteur éducatif, en particulier dans la bande de Gaza. Plusieurs établissements universitaires ont été endommagés ou détruits par les bombardements. Cette escalade

[32] Le mot « Tawjihi » désigne l'examen final du lycée, équivalent du Baccalauréat dans le système scolaire français. Cet examen permet l'accès à l'enseignement supérieur. Plus le score obtenu au « Tawjihi » est élevé, plus les élèves ont de chances de choisir la spécialité de leur choix.

[33] Pour plus de détails, consultez les statistiques sur le site du Bureau Central Palestinien des Statistiques (BCPS) à l'adresse suivante : BCPS Education Statistics 2020. La traduction anglaise est disponible en haut de la page, à gauche (Consulté le 5 mars 2022).

[34] Pour consulter les chiffres, veuillez visiter le site du BCPS : https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Higher_Education_2020_01A.html (Consulté le 1er décembre 2021).

[35] Pour consulter les données, rendez-vous sur le site du BCPS à l'adresse suivante : https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education2020_A.html (Consulté le 2 décembre 2021).

de violence a non seulement perturbé le fonctionnement des écoles et universités, mais elle a également mis en péril la vie des étudiants et du personnel éducatif.

Le ministère palestinien de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MOEHE) a rapporté des dommages considérables à de nombreuses infrastructures éducatives. Par exemple, des universités comme l'Université islamique de Gaza et l'Université Al-Azhar ont subi des bombardements, causant des pertes matérielles significatives et interrompant gravement le parcours éducatif de milliers d'étudiants.

Ces événements soulignent la vulnérabilité du système éducatif palestinien face aux conflits armés et mettent en évidence les défis supplémentaires auxquels doivent faire face les étudiants et les enseignants dans de telles situations de crise. Les dommages infligés aux établissements d'enseignement supérieur compromettent non seulement l'accès à l'éducation, mais également les perspectives futures des jeunes Palestiniens.

Cette introduction générale sur l'importance de l'éducation en Palestine nous conduit naturellement à examiner la place spécifique de la langue française dans ce contexte. Nous explorerons dans la section suivante l'importance de la langue française, son rôle et les contextes dans lesquels elle est utilisée dans le système éducatif palestinien. Quelle est son importance et dans quel cadre est-elle enseignée et pratiquée ?

1.1.4.7 Enseignement du français dans les écoles pilotes

L'enseignement de la langue française en Cisjordanie et dans la bande de Gaza a véritablement commencé dans les écoles privées, principalement chrétiennes, en 1990. À cette époque, le français était perçu par la population palestinienne comme une langue de prestige et une compétence supplémentaire attractive pour les élèves. Cette perception a conduit à une présence plus marquée de l'enseignement du français en Cisjordanie, notamment à Jérusalem, Bethléem, Ramallah et Naplouse, qu'à Gaza. En 2021, on dénombrait trente écoles privées ou chrétiennes en Cisjordanie proposant des cours de français, contre seulement deux à Gaza. Cette disparité s'explique par la forte présence des alliances françaises et des écoles françaises (chrétiennes et privées), ainsi que par une population chrétienne plus importante en Cisjordanie (*cf.* Annexe n°8).

Comme mentionné précédemment, le français a commencé à se développer en Cisjordanie et, de manière notable, à Gaza, en tant que seconde langue étrangère, après l'arrivée de l'Autorité palestinienne en 1994 et le retour de représentants palestiniens francophones de Tunisie. Le retour

des Palestiniens ayant étudié au Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc) a également renforcé l'importance du français en Palestine. Ces derniers souhaitaient maintenir leurs compétences linguistiques acquises durant leurs études ou leur travail. Financièrement, la France a joué un rôle crucial en apportant des aides gouvernementales à l'Autorité Palestinienne et en organisant des visites régulières de ses représentants, y compris des ministres, délégués et journalistes. Une visite historique du président français François Mitterrand en 1982 a également marqué un soutien significatif.

Cependant, face à la domination de l'anglais comme première langue étrangère dans le système éducatif palestinien et aux institutions législatives et administratives, ainsi qu'à la présence de l'hébreu en tant que langue de colonisation, la connaissance du français dans les années 1980 était très limitée. C'est dans ce contexte que le Ministère palestinien de l'Éducation Nationale a signé un accord en 1996 avec le Consulat Général de France à Jérusalem, visant à intégrer la langue française dans le système éducatif palestinien, d'abord dans les écoles, puis dans les universités.

Cet accord a conduit à la création d'écoles bilingues « arabe-français », également appelées « écoles pilotes » ou « écoles d'excellence ». Le projet franco-palestinien a commencé avec deux écoles à Gaza et trois en Cisjordanie. Grâce à cette collaboration, le nombre d'écoles d'excellence a atteint, en 2021, 75 établissements, incluant des écoles primaires, des collèges et des lycées. Les élèves y apprennent le français comme seconde langue étrangère et passent l'épreuve du DELF scolaire et junior après trois années d'apprentissage du français (*cf.* Annexe 7 et 8)[36].

L'objectif de ces écoles est d'utiliser la langue française comme langue d'enseignement en complément de la langue maternelle, l'arabe, dans les écoles primaires et secondaires. Le Consulat Général de France à Jérusalem soutient ces écoles pilotes par des ressources matérielles, un appui d'expertise permanent, des activités d'animation, des formations et des évaluations des élèves via le passage du DELF scolaire[37], assurant ainsi le bon fonctionnement du projet « enseignement bilingue » et contribuant à améliorer la qualité de l'éducation. Les établissements dirigés par les Frères des écoles

[36] Liste disponible sur le site du Consulat Général de France à Jérusalem : https://jerusalem.consulfrance.org/Liste-des-ecoles-privees-proposant (Consulté les 06 et 07 décembre 2021).

[37] Il s'agit d'une version du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) spécialement conçue pour les adolescents scolarisés dans les écoles publiques ou privées. Cette version est gratuite pour les élèves des écoles pilotes. Les niveaux A1 et A2 sont destinés aux débutants, tandis que le niveau B1 est réservé aux élèves plus avancés. Ce diplôme bénéficie d'une reconnaissance internationale grâce à une convention signée en juillet 2012 par la Ministre palestinienne de l'Éducation, Mme Lamis Al-Alami, et le Consul Général de France à Jérusalem, M. Frédéric Desagneaux. Ils ont établi le DELF comme certification officielle pour l'évaluation de la langue française dans les écoles publiques des Territoires palestiniens occupés.

chrétiennes[38] et par les Sœurs de Saint Joseph[39] regroupent le plus grand nombre d'élèves francophones en Palestine.

Actuellement, la langue française y est enseignée de manière obligatoire pour les classes de cinquième et sixième (équivalents du Cours Moyen 2e année et de la sixième dans le système scolaire français) avec quatre séances de 45 minutes par semaine. Elle est facultative en septième (équivalent de la cinquième) avec cinq séances de 45 minutes par semaine. Les élèves de ces écoles peuvent, sous certaines conditions, bénéficier de bourses du gouvernement français pour poursuivre leurs études en France.

Selon les chiffres de 2024, l'examen du DELF scolaire a regroupé 4 500 élèves des écoles (publiques et privées) dans 15 centres de passation, avec un taux de réussite de 75 %. En 2024, plus de 28 000 élèves étudient le français dans plus de 80 écoles, répondant à une demande croissante des familles et des établissements. Ce succès montre clairement la pertinence et l'impact du projet du Consulat Général de France à Jérusalem, avec des perspectives d'élargissement pour toucher un public plus large et fournir des opportunités d'emploi aux diplômés des départements de français. Cependant, un manque de connaissances linguistiques persiste chez la plupart des enseignants de français dans les écoles, ce qui incite le consulat à organiser régulièrement des formations linguistiques par des formateurs français et/ou francophones, leur offrant ainsi de nouvelles pédagogies et méthodes d'enseignement.

L'enseignement de la langue française en Cisjordanie et dans la bande de Gaza a donc connu une évolution significative depuis les années 1990. Initialement perçue comme une langue de prestige enseignée principalement dans les écoles privées chrétiennes, le français s'est progressivement imposé dans le système éducatif palestinien grâce aux efforts concertés du Consulat Général de France à Jérusalem et du Ministère palestinien de l'Éducation Nationale. Le succès des écoles pilotes bilingues, illustré par l'augmentation constante du nombre d'élèves et de centres de passation du DELF, témoigne de l'intérêt croissant pour la langue française et de son rôle crucial dans le renforcement des liens culturels et éducatifs entre la France et la Palestine. Les défis subsistent, notamment en matière de formation des enseignants, mais les initiatives continues en faveur de

[38] Ces écoles sont principalement situées à Jérusalem, Jaffa, Haïfa, Bethléem et Nazareth, en Israël et dans les Territoires palestiniens occupés.

[39] Les écoles Saint Joseph sont situées à Jérusalem, Bethléem, Ramleh, Ramallah, Beit Jala, Nazareth et Naplouse, en Israël et dans les Territoires palestiniens occupés.

l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français ouvrent des perspectives encourageantes pour l'avenir de cette langue dans les Territoires palestiniens.

En parallèle à l'enseignement du français dans les écoles, les Alliances françaises et les centres culturels français jouent un rôle essentiel dans la diffusion et la promotion de la langue et de la culture françaises en Palestine. Ces institutions ne se contentent pas seulement d'offrir des cours de langue, mais elles s'engagent également dans une multitude d'activités culturelles et éducatives qui contribuent à renforcer les échanges culturels et à offrir des opportunités d'apprentissage et de développement personnel aux Palestiniens de tous âges.

Les Alliances françaises et les centres culturels français en Palestine sont des piliers incontournables de la francophonie dans la région. Ils complètent et enrichissent l'offre éducative des écoles en proposant des cours de langue adaptés à tous les niveaux, ainsi que des activités culturelles variées telles que des projections de films, des expositions, des conférences et des ateliers. Ces institutions jouent un rôle vital dans le maintien et le développement des compétences linguistiques en français parmi la population palestinienne, tout en favorisant une meilleure compréhension mutuelle entre les cultures française et palestinienne. Explorons maintenant le rôle et les contributions de ces institutions à l'enseignement du français et à la vie culturelle en Palestine.

1.1.4.8 Enseignement du français dans les alliances et les centres culturels français

1.1.4.8.1 Développement de l'enseignement du français

À partir des années 1980, la langue française a été introduite dans les Territoires palestiniens et enseignée comme langue étrangère dans les instituts français (désormais IF) et les centres culturels français (désormais CCF). Ces établissements relèvent du Consulat Général de France à Jérusalem, où se trouve le siège principal de l'Institut français, existant depuis 1843. Cet institut possède une présence consulaire et culturelle, et est réparti en deux antennes : la première, « Chateaubriand », à Jérusalem-Est, et la seconde, « Romain-Gary », à Jérusalem-Ouest. Dans le cadre d'une réforme mondiale du réseau culturel et de coopération du Ministère français des affaires étrangères et européennes, initiée par la loi du 27 juillet 2010, cet institut central à Jérusalem a été réinauguré en tant que nouvel institut en 2012.

L'Institut français de Jérusalem, chargé des Territoires palestiniens, fait partie du réseau mondial des instituts français. Il possède plusieurs antennes réparties comme suit : Naplouse

(inaugurée en 1987), Ramallah (Institut franco-allemand, ouvert en 2004[40]), Jérusalem-Ouest (Romain Gary, inauguré en 2012), Jérusalem-Est (Chateaubriand, inauguré en 2012) et Gaza (ouvert en 2014). Le centre culturel français de Gaza a été victime de deux attentats israéliens en décembre 2014 (les 7 et 14 décembre). En accord avec la direction du centre, le réseau diplomatique français a décidé de rouvrir cet établissement au public en avril 2016, afin que la population de Gaza puisse continuer à accéder à la langue et à la culture françaises.

Il est important de noter que le centre culturel français de Gaza a été créé en 1982. Initialement hébergé dans les locaux du YMCA, il a été transféré cette même année dans une villa située rue Victor Hugo, au cœur de Gaza. En 1994, le centre a été inauguré par Alain Juppé, qui était alors ministre des Affaires étrangères.

Concernant les Alliances françaises, il en existe deux en Palestine : une à Hébron, en activité depuis 1997, et une autre à Bethléem, ouverte en 2003. En dépit de la situation géopolitique complexe de la région, la Palestine abrite le seul institut culturel étranger au monde à couvrir l'ensemble de ses Territoires. Cependant, en juillet 2018, après 30 ans d'existence dans une élégante demeure du XIXe siècle située sur les hauteurs de Naplouse, l'Institut français de Naplouse a reçu l'ordre du Quai d'Orsay de fermer ses portes[41], sans explication officielle claire.

Cette décision a suscité des interrogations, de la tristesse et de l'inquiétude parmi le personnel, auquel nous appartenions en tant que membres de l'équipe pédagogique durant l'année universitaire 2015-2016, ainsi que parmi les près de 370 élèves qui fréquentaient l'établissement chaque semaine, comme l'indique l'ancien directeur Stéphane Aucante. Le 31 juillet 2018, la fermeture du centre culturel de Naplouse a marqué la disparition d'un lieu majeur de culture et de civilisation françaises, ainsi que la perte d'un établissement essentiel pour la promotion de la francophonie en Palestine

Les centres culturels français en Palestine poursuivent divers objectifs : accueillir un large public pour dispenser des cours de civilisation et de langue, offrir des formations en français langue étrangère (FLE) pour former de futurs enseignants, et proposer des ressources telles que des médiathèques et des activités culturelles (fête de la francophonie, fête de la musique, Nuit Blanche).

---

[40] Comme son nom l'indique, la spécificité de l'Institut français de Ramallah réside dans son intégration au sein de l'Institut Goethe. De plus, il abrite le siège de l'Autorité palestinienne en Cisjordanie.

[41] Pour en savoir plus sur la fermeture brusque de l'Institut français de Naplouse, consultez l'article du Figaro à l'adresse suivante : https://www.lefigaro.fr/culture/2018/08/24/03004-20180824ARTFIG00129-le-quai-d-orsay-ferme-brutalement-l-institut-francais-de-naplouse-en-cisjordanie.php (Consulté le 11 décembre 2021).

Ils organisent également des sorties pédagogiques, des films, des concerts, des conférences, des expositions, et des séances de cinéma. Ces centres sont accrédités pour la passation d'examens de langue comme le DELF[42], le DALF[43] et le TCF[44], délivrant des certifications internationales reconnues dans les pays francophones, ouvrant ainsi des opportunités d'études et de travail.

1.1.4.8.2 Impact des événements récents

Depuis le 7 octobre 2023, les événements en Palestine ont gravement affecté le système éducatif, particulièrement à Gaza. Les bombardements israéliens ont endommagé ou détruit plusieurs établissements universitaires, perturbant les cours et les examens pour des milliers d'étudiants et de professeurs. Selon le Bureau Central Palestinien des Statistiques (2020)[45], l'éducation en Palestine subit régulièrement les conséquences de la situation géopolitique tendue.

L'Institut français de Gaza a été pris dans la tourmente des conflits récents. En novembre 2023, le bâtiment de l'Institut, situé au centre de Gaza, a été touché par un bombardement israélien, entraînant l'évacuation du personnel vers Paris (Telerama, 2023)[46]. Cette attaque a contraint l'Institut à fermer ses portes, perturbant les activités prévues, comme la commémoration des 20 ans du programme de résidences artistiques entre la France et la Palestine. Le bâtiment, situé dans une zone stratégique près du ministère de l'Intérieur et des services de sécurité, a subi des dommages supplémentaires le 11 novembre 2023.

Malgré ces défis, les institutions culturelles françaises continuent de jouer un rôle crucial en Palestine, s'adaptant aux circonstances pour maintenir leurs offres éducatives et culturelles. L'existence de ces centres est essentielle pour promouvoir la francophonie et offrir des perspectives éducatives aux Palestiniens, même en période de crise.

1.1.4.9 Enseignement du français au niveau universitaire

En 2024, l'enseignement du français au niveau universitaire en Palestine connaît une expansion notable, reflétant un intérêt croissant pour la langue et la culture françaises. Cette

[42] L'examen DELF, ou Diplôme d'Études en Langue Française, est délivré par le Ministère français de l'Éducation Nationale. Il couvre les niveaux A1, A2, B1 et B2. Ce diplôme est valide à vie.
[43] L'examen DALF, ou Diplôme Approfondi de Langue Française, est délivré par le Ministère français de l'Éducation Nationale et couvre les niveaux C1 et C2. Ce diplôme est également valable à vie.
[44] Le TCF, ou Test de Connaissance du Français, permet d'obtenir une attestation de niveau progressif allant de A1 à C2. Cependant, cette attestation est valable uniquement pendant 2 ans et doit être renouvelée à son expiration.
[45] Bureau Central Palestinien des Statistiques. (2020). *Education Statistics 2020*. (Consulté le 5 mars 2022).
[46] Telerama. (2023). "À Gaza, l'Institut français pris dans la tourmente de la guerre". (Consulté le 15 novembre 2024).

dynamique est soutenue par plusieurs initiatives académiques et diplomatiques visant à renforcer les liens éducatifs et culturels entre la Palestine et la France.

1.1.4.9.1 Universités proposant des programmes de français

Plusieurs universités palestiniennes offrent des programmes de langue française, allant de cours de niveau débutant à des diplômes de licence en études françaises. Parmi les principales institutions figurent :

- **Université de Birzeit** : Connue pour son département de langues et de traduction, cette université propose des cours de français et des programmes de double diplôme en partenariat avec des universités françaises telles que l'Université Paris-Sorbonne et l'Université de Montpellier.
- **Université Al-Quds** : Cette institution offre un programme complet de langue française, incluant des cours de culture et de littérature françaises.
- **Université An-Najah** : Basée à Naplouse, elle propose des cours de français intégrés dans ses programmes de langues étrangères. Elle collabore également avec l'Université de Lyon et l'Université Grenoble Alpes pour des programmes d'échange et de recherche.[47]
- **Université de Bethléem** : Cette université propose une licence en français et anglais (Double Majeure) ainsi que des programmes mineurs en français. Elle est en partenariat avec l'Université de Toulouse et l'Université de Bordeaux.
- **Université Al-Aqsa (Gaza)** : Offrant une licence en langue française, elle a des accords avec l'Université de Lille et de Franche-Comté pour des programmes d'échange et de formation des enseignants.
- **Université Al-Azhar (Gaza)** : Elle propose une mineure en français dans le cadre d'un programme plus large de langues.

L'Université An-Najah entretient des partenariats stratégiques avec plusieurs institutions françaises, couvrant une variété de disciplines académiques. Ces collaborations incluent l'Université Paris-Sud II dans le domaine des sciences, et l'Université Paris Diderot (Paris 7) pour les recherches en sociologie. Avec l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6), l'accent est mis sur la médecine. De plus, l'Université de Lille est impliquée dans les domaines des sciences et des technologies, tandis que l'Université de Bretagne Occidentale collabore dans les domaines de la médecine et des sciences de la santé. L'Université Rennes II – Haute Bretagne participe également à ces échanges académiques. L'Université de Cergy-Pontoise est partenaire dans les disciplines de l'informatique et des lettres. Par ailleurs, l'Université Lille 2, avec laquelle l'Université An-Najah et sa faculté de médecine ont établi une convention de jumelage et de coopération, se concentre sur le droit et la santé. Les relations avec l'Université Paris 13 englobent les domaines de l'éducation, du sport et des techniques. Enfin, l'Université Charles de Gaulle Lille 3 contribue aux domaines des beaux-arts, de l'administration, du droit et du français langue étrangère (FLE). Ces collaborations renforcent les échanges académiques et la coopération internationale dans des domaines variés. (Consulté en mars 2024 sur https://fr.najah.edu/node/121).

- **Université d'Hébron** : Offre un programme mineur en langue française, souvent en complément de l'anglais ou de l'éducation, en partenariat avec l'Université de Strasbourg.
- **Université Ouverte Al-Quds** : Propose une licence en éducation avec spécialisation en français pour former des enseignants du primaire et du secondaire.

1.1.4.9.2 Collaborations et échanges internationaux

Les programmes universitaires de français en Palestine bénéficient de diverses collaborations internationales. En 2024, plusieurs partenariats avec des universités françaises et des institutions francophones permettent aux étudiants palestiniens de participer à des programmes d'échange, à des stages en France, et à des projets de recherche conjoints. Par exemple, le partenariat entre l'Université de Birzeit et l'Université Paris-Sorbonne permet aux étudiants palestiniens de suivre des cours en France et de bénéficier d'un encadrement académique de haut niveau.

1.1.4.9.3 Statistiques et tendances

Selon le Bureau Central Palestinien des Statistiques (PCBS), le nombre d'étudiants inscrits dans des programmes de français au niveau universitaire a augmenté de 15 % entre 2022 et 2024. En 2024, on compte environ 1 200 étudiants inscrits dans des programmes de langue française à travers les différentes universités palestiniennes.

1.1.4.9.4 Importance et impact

L'enseignement du français en Palestine joue un rôle crucial dans le renforcement des compétences linguistiques et culturelles des étudiants, leur permettant d'accéder à des opportunités académiques et professionnelles à l'échelle internationale. De plus, il contribue à la promotion de la francophonie dans la région, facilitant les échanges culturels et intellectuels entre la Palestine et les pays francophones.

1.1.4.9.5 Universités proposant des cours de français en Cisjordanie et à Gaza

Le français est actuellement enseigné dans plus de sept universités en Cisjordanie et à Gaza, notamment :

- **Université d'Hébron** (1971)[48]
- **Université de Bethléem** (1973)
- **Université Al-Quds** (Abou Dis, Jérusalem-Est, 1984)

[48] Il s'agit de l'année de fondation.

- **Université de Birzeit** (Ramallah, 1924)
- **Université Al-Aqsa** (Gaza, 2000)
- **Université Ouverte Al-Quds** (1991)
- **Université Nationale An-Najah** (Naplouse, 1918)[49]
- **Université Al-Azhar** (Gaza, 1991)

Ces universités offrent des formations sous différentes formes. Certaines proposent des programmes de français comme composante majeure (B.A) pour former de futurs professeurs, comme à l'Université An-Najah, l'Université Al-Aqsa et l'Université de Birzeit. D'autres offrent des programmes de français comme composante mineure (Minor), souvent en complément de l'anglais, nécessitant environ 400 heures d'enseignement par semestre, comme à l'Université Al-Azhar, l'Université de Bethléem, l'Université d'Hébron et récemment de nouveau à l'Université An-Najah. La plupart des universités palestiniennes proposent également le français en option (environ 40 heures par semestre).

Dans le cadre de notre étude, il est pertinent de noter que l'Université An-Najah propose des programmes académiques en langues avec diverses configurations pour satisfaire les besoins spécifiques de ses étudiants. La langue française est généralement offerte comme composant majeur dans plusieurs formations. Par exemple, dans le programme dédié à l'enseignement de la langue française, le français est le composant principal. De même, dans le programme de préparation des enseignants de la langue arabe pour les locuteurs non natifs, le français constitue également le composant majeur, tandis que l'anglais est proposé comme composant mineur.

En outre, d'autres configurations incluent la langue française comme composant majeur associée à l'hébreu en tant que composant mineur. Il existe aussi des spécialisations où la langue française est le composant majeur et les relations publiques le composant mineur. Ces arrangements permettent aux étudiants de se spécialiser principalement en langue française tout en abordant des domaines complémentaires ou secondaires en fonction de leurs objectifs académiques et professionnels.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans cette première partie, nous avons mis en lumière la politique linguistique commune entre la France et la Palestine, notamment à travers les projets de diffusion de la langue française dans les

territoires palestiniens. Cette politique s'est concrétisée par l'intégration de la langue française dans les établissements scolaires et universitaires, ainsi que dans les alliances et les instituts culturels, visant à toucher un public le plus large possible. L'objectif est également d'accorder au français le statut de « deuxième langue étrangère ». L'enseignement du français au niveau universitaire en Palestine en 2024 se distingue par une expansion et une diversification des offres académiques, soutenues par des collaborations internationales et une demande croissante des étudiants. Cependant, l'apprentissage du français rencontre des difficultés, tant à l'école qu'à l'université, où un décalage persiste entre les compétences réelles des apprenants et celles supposées être acquises *(cf. partie II, chapitre 3, sections 7.1 et 7.2).* Cette situation justifie une attention particulière au sein du programme de français de l'Université An-Najah de Naplouse, qui sera analysé en détail dans le troisième chapitre de notre thèse.

Pour comprendre les difficultés de l'enseignement du français en Palestine et les méthodes pour les surmonter, il est crucial d'explorer le cadre théorique et conceptuel de la didactique de l'écriture, en mettant un accent particulier sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement/apprentissage (TICE). Cette analyse offre une compréhension approfondie des approches pédagogiques contemporaines qui combinent l'enseignement traditionnel de l'écriture avec les outils numériques modernes, visant à améliorer l'apprentissage des étudiants. En examinant les théories clés de la didactique de l'écriture et les pratiques actuelles, ainsi que les défis et opportunités liés à l'utilisation des TICE, nous pouvons mieux appréhender les méthodes et stratégies efficaces dans le contexte éducatif palestinien. Pour conclure, cette compréhension théorique et conceptuelle est essentielle pour analyser les pratiques éducatives actuelles et proposer des améliorations, en particulier dans le programme de français de l'Université An-Najah.

Pour achever ce premier chapitre, qui a posé les bases de notre étude et exposé, entre autres, les défis syntaxiques liés aux différences entre le français et l’arabe, il convient désormais de s’interroger sur la manière dont ces obstacles se répercutent dans l’enseignement et l’apprentissage du français langue étrangère. Le deuxième chapitre de cette thèse portera sur la didactique de l’écriture en FLE à l’ère du numérique en Palestine. Il abordera à la fois les dimensions linguistiques et didactiques, en analysant l’influence des outils numériques sur les pratiques pédagogiques et les processus d’enseignement/apprentissage dans un contexte palestinien marqué par des contraintes spécifiques. Ce chapitre mettra en lumière les stratégies pédagogiques adaptées à cet environnement numérique et leurs implications pour le développement de la compétence textuelle en français.

CHAPITRE 2
L'ÉCRITURE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE : REGARDS DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE

2 CHAPITRE 2 : L'ÉCRITURE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE : REGARDS DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE

INTRODUCTION

Ce chapitre explore la question de la didactique de l'écrit en classe de français langue étrangère (FLE) à travers une perspective actionnelle, conformément aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dans cette approche, la production écrite est conçue comme une tâche ayant une valeur sociale importante, et l'apprenant en FLE est considéré comme un acteur social. Pour étayer notre réflexion, nous nous appuyons sur les travaux de divers chercheurs et théoriciens influents qui outrepassent la discipline ou le champ strict DLCE, dont Christian Puren, Jean-Michel Adam, Paul Ricœur et sa philosophie (en particulier la théorie du texte et la théorie de l'action), Guy Achard-Bayle, Ondřej Pešek, Jérôme Bruner, François Mangenot, ainsi que les modèles de Hayes et Flower, et Yves Reuter.

Nous présenterons une analyse approfondie de la théorie de Paul Ricœur, en examinant comment sa vision du texte et de l'action peut éclairer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Cette analyse inclura l'exploration de divers aspects de la production écrite, tels que la tâche dans la perspective actionnelle, les spécificités de la production écrite en langue étrangère, les caractéristiques des textes en langue étrangère, ainsi que les difficultés d'apprentissage et les enjeux liés à la correction et à l'évaluation des écrits.

Au cœur de notre analyse se trouvent les modèles de processus de rédaction développés par Hayes et Flower (1980, 1995). Ces modèles, offrant une perspective synthétique, éclairent les diverses opérations cognitives impliquées dans la rédaction d'un texte. Leur examen approfondi nous permet de saisir les mécanismes méthodologiques et cognitifs complexes qui sous-tendent la production écrite.

Cette compréhension des processus rédactionnels nous conduit naturellement à explorer la notion de textualisation en langue étrangère. En effet, cette dimension revêt une importance capitale, car elle influence directement la capacité des apprenants à produire des textes cohérents et appropriés dans une langue qui n'est pas la leur. L’articulation entre ces deux aspects – les modèles de processus de rédaction et la textualisation en langue étrangère – constitue le socle sur lequel nous bâtirons les hypothèses de notre recherche, en vue de répondre aux questions de déclenchement formulées initialement dans l’introduction générale.

Ce chapitre se penche également sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du FLE, en adoptant une approche socio-interactionnelle adaptée au contexte universitaire palestinien. Depuis l'avènement du « Web 2.0 » et des outils numériques tels que les réseaux sociaux, les blogs, et les forums, les approches pédagogiques en langues étrangères ont évolué, favorisant l'émergence de méthodologies communicatives et post-actionnelles. Les approches *« co-actionnelle »* (Puren, 2006), « *communic'actionnelle* » (Bourguignon, 2010), « *interactionnelle* » (Ollivier, 2011), et « *text'actionnelle* » (Achard-Bayle, 2014) sont particulièrement pertinentes dans le contexte d'apprentissage exolingue en Palestine.

L'application d'une recherche-action et d'une approche socio-interactionnelle en ligne dans ce contexte permet d'aborder plusieurs questions cruciales pour l'enseignement du FLE. En premier lieu, Nous chercherons ainsi à déterminer dans quelle mesure la transition du manuscrit vers le numérique transforme les compétences de cohérence et de cohésion textuelles des apprenants palestiniens de FLE, tout en évaluant l'efficacité comparative des retours fournis par les outils numériques (ChatGPT, plateformes collaboratives comme Wikipédia) versus ceux des locuteurs natifs pour l'amélioration de la cohérence et de la cohésion textuelles.

Par ailleurs, nous interrogerons l'influence de l'interférence structurelle de l'arabe sur les difficultés de cohésion intra- et transphrastique dans les productions écrites en français, puis nous analyserons en quoi l'écriture collaborative numérique mobilise différemment les compétences textuelles par rapport aux pratiques traditionnelles d'écriture individuelle. Ces questionnements fondent le lien cohérent entre notre cadre conceptuel et nos objectifs de recherche.

Un autre aspect clé de cette étude est l'impact des TIC sur la qualité des textes produits en FLE, notamment en termes de cohérence et de conformité aux métarègles établies par Charolles (1997). En comparant l'intervention des TIC avec celle des locuteurs natifs, nous évaluerons l'efficacité des outils numériques pour améliorer la compétence textuelle des étudiants palestiniens.

Le Web 2.0 a ouvert de nouvelles perspectives pour les apprenants de langues étrangères, leur permettant de collaborer de manière plus étroite, de communiquer plus librement, et de participer à des situations d'apprentissage authentiques. En plaçant ainsi l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le web social fait de l'étudiant un véritable acteur social de son propre développement linguistique, une dynamique que nous considérons comme particulièrement pertinente pour l'enseignement du FLE en Palestine, et que nous mettrons en lumière dans la deuxième partie de cette thèse, consacrée à l'étude expérimentale. C'est dans ce cadre que nous avons

choisi de mener une expérience d'écriture collaborative en ligne, ancrée dans l'approche interactionnelle, pour explorer comment les TIC peuvent favoriser un apprentissage plus efficace de l'expression écrite, tout en tenant compte des particularités linguistiques et culturelles du contexte palestinien.

Les théories de Vygotsky (1978), Leontiev (1981), et Bruner (1983) offrent un cadre théorique solide pour cette approche, en soulignant l'importance de la collaboration dans le développement des compétences cognitives et langagières. Le concept de *« zone de développement proximal »* (ZPD) de Vygotsky est particulièrement pertinent pour comprendre comment les interactions sociales, qu'elles soient numériques ou en présentiel, peuvent aider les apprenants à progresser dans leur maîtrise du français.

Plusieurs travaux, tels que ceux de Mangenot (2006), Grosbois (2011), Puren (2006), et Ollivier (2013), ont montré que la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et le Web 2.0 favorisent l'apprentissage des langues étrangères par l'interaction et la collaboration. Kitade (2000) souligne également que les outils numériques facilitent une interaction étroite entre les participants, ce qui est particulièrement pertinent pour les étudiants palestiniens qui peuvent bénéficier de la diversité des ressources et des opportunités offertes par ces technologies.

Cependant, l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE en Palestine doit également prendre en compte les contraintes spécifiques à ce contexte, comme le souligne Lebrun (2004). Les défis liés aux ressources matérielles, à la taille des groupes, et au niveau de familiarité des enseignants avec ces technologies montrent qu'il est nécessaire de trouver un équilibre entre les exigences pédagogiques et les potentialités offertes par les TIC pour maximiser leur impact sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ainsi, cette introduction au chapitre 2 établit un lien entre les opportunités offertes par le Web 2.0 et les TIC et les problématiques spécifiques de l'enseignement du FLE dans le contexte universitaire palestinien. L'analyse qui suit visera à démontrer comment l'exploitation des technologies numériques, combinée à une approche socio-interactionnelle, peut non seulement améliorer la compétence textuelle des étudiants, mais aussi surmonter les défis liés à la cohérence, la cohésion, et la structure textuelle dans un contexte d'apprentissage exolingue.

2.1 L'ÉVOLUTION DE L'ÉCRITURE ET SON IMPACT À L'ÈRE NUMÉRIQUE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE PALESTINIEN

Cette section propose une analyse approfondie de l'évolution du concept d'écriture, en commençant par ses origines antiques jusqu'à son adaptation à l'ère numérique, avec un focus particulier sur l'écriture en français langue étrangère (FLE) dans le contexte universitaire palestinien, notamment à l'Université An-Najah à Naplouse.

L'écriture est perçue par les apprenants palestiniens de FLE comme une compétence particulièrement complexe et exigeante comme le laissait apparaitre notre étude réalisée en 2018. En effet, elle requiert la maîtrise de diverses dimensions interconnectées, telles que les compétences linguistiques, cognitives et discursives. La production d'un texte cohérent et intelligible demande un effort cognitif important pour organiser le contenu, ainsi qu'une solide maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, et des principes de cohérence et de cohésion textuelle.

L'écriture peut être envisagée à travers diverses perspectives. Selon McCutchen (2020), elle est un processus cognitif complexe qui implique la transcription des pensées tout en gérant différents niveaux de traitement de l'information, de la planification à la révision. L'écriture exige ainsi une coordination entre la production du texte et la régulation des processus cognitifs associés. Par ailleurs, Graham et Perin (2021) mettent en avant que l'écriture contemporaine, à l'ère numérique, intègre l'usage de technologies diverses qui transforment les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ces outils numériques enrichissent l'écriture, mais nécessitent également de nouvelles stratégies pédagogiques, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères. Kress (2022) souligne également l'influence profonde des médias numériques sur l'écriture contemporaine, modifiant les pratiques et l'approche de l'écriture et de la communication écrite dans les environnements d'apprentissage en ligne.

L'écriture est définie par le Dictionnaire Le Robert (2021) comme un système de signes graphiques permettant de transcrire des pensées et des paroles de manière durable. Le terme « écrire » recouvre une multitude d'activités, allant du traçage de signes à l'expression et à l'exposition d'idées.

Dans l'enseignement du FLE, l'expression écrite est une activité essentielle, permettant d'évaluer la maîtrise des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques par les apprenants, tout en les impliquant dans des actes de communication. La progression en écriture est influencée par plusieurs facteurs, tels que la motivation des apprenants, leur environnement social et la fréquence des activités langagières auxquelles ils sont exposés. Danielle Bailly (1998) apporte une nuance intéressante entre

l'expression écrite et la production écrite. Elle affirme que « le terme “production” fait référence à la simple création de texte ou de parole, souvent perçue de manière dévalorisante, alors que l’“expression écrite” implique une dimension plus créative et personnelle ». Cette distinction, bien que subtile, n’en souligne pas moins l’importance de considérer l’écriture comme un vecteur d’individualité, plutôt que comme une simple tâche mécanique. En effet, dans le cadre du FLE, et plus précisément en contexte palestinien, cette approche invite à valoriser tant les compétences techniques (cohésion, cohérence, respect des métarègles) que la dimension créative des productions écrites.

Notre point de vue est que cette dualité entre production et expression est particulièrement pertinente pour les dispositifs pédagogiques an-Najah. D’une part, les retours normatifs – qu’ils soient humains ou numériques (ChatGPT ou plateformes comme Wikipédia) – portent sur les compétences techniques. D’autre part, encourager l’expression personnelle renforce l’engagement, l’autonomie et la motivation des étudiants palestiniens, en tant qu’acteurs sociaux et co-constructeurs de sens. Nous y voyons une justification supplémentaire à notre approche holistique de l’enseignement de l’écrit, qui combine rigueur linguistique et valorisation de la créativité.

L'écriture, bien que très ancienne, a toujours joué un rôle central dans la communication et l'acquisition des connaissances. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons spécifiquement à l'écriture en langue étrangère, et plus précisément à l'écriture en FLE dans le contexte universitaire palestinien. Cette compétence est souvent jugée délicate par les apprenants, car elle nécessite la mobilisation de compétences linguistiques, référentielles (Moirand, 1982), socio-culturelles (Moirand, 1982), cognitives et discursives. La rédaction d'un texte cohérent et compréhensible demande un effort cognitif important, comme l'affirme Benveniste, qui souligne la difficulté d’imaginer la langue et l’écriture dans leur relation primordiale sans un effort d'imagination significatif (2012, cité par Fenoglio, 2017). De plus, elle exige une maîtrise des règles grammaticales, du vocabulaire, de l'orthographe, de la cohérence et de la cohésion textuelles, ainsi qu'une capacité à articuler les idées de manière logique et claire.

Espéret (1995) décrit l'écriture comme un processus consistant à transcrire de manière linéaire des représentations mentales non linéaires. Cela requiert une planification, une mise en texte et une révision constante, impliquant différents niveaux de traitement, tels que l'organisation séquentielle des idées et la vérification de la conformité orthographique, syntaxique et communicative du texte produit.

Le Dictionnaire de la langue française (2004) définit l'écriture comme un système de signes visibles servant à noter la parole et la pensée de manière durable, avec un large éventail de synonymes pour le verbe « écrire », soulignant la diversité des activités qu'il englobe.

Dans une classe de FLE, l'expression écrite est omniprésente et essentielle pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants et pour les impliquer dans des actes de communication. La progression en écriture est influencée par la motivation de l'apprenant, son environnement social et la quantité d'activités langagières auxquelles il participe. L'écriture en langue étrangère est ainsi considérée comme un acte de communication visant à produire du sens, quel que soit le support utilisé, en tenant compte du destinataire et de l'objectif de la communication (Bailly, cité par Miller, 2007). Ceci sera détaillé plus bas.

L'analyse du concept d'écriture est cruciale pour comprendre l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la cohésion et la cohérence des textes en FLE. Le développement de l'écriture, depuis ses premières formes manuscrites jusqu'à son adaptation à l'ère numérique, illustre comment elle a continuellement évolué pour répondre aux besoins de communication et d'apprentissage. Avec l'avènement des ordinateurs personnels dans les années 1980, suivi par l'essor d'Internet dans les années 1990, l'écriture a subi une transformation majeure, les supports traditionnels étant progressivement remplacés par des formats numériques. Cette transition a non seulement modifié les pratiques d'écriture, mais a également redéfini les attentes en matière de cohésion et de cohérence textuelles.

Les TIC ont introduit de nouvelles formes d'écriture collaborative, permettant à plusieurs auteurs de travailler simultanément sur un même texte via des plateformes en ligne. Cette évolution a modifié les dynamiques de création textuelle, en ajoutant des dimensions interactives et multimodales à l'écriture traditionnelle (Lankshear & Knobel, 2008). Dans l'enseignement du FLE, ces outils numériques offrent aux étudiants la possibilité de recevoir un retour immédiat et de réviser continuellement leurs travaux, améliorant ainsi leur maîtrise de la langue.

Dans le contexte universitaire palestinien, l'écriture numérique présente à la fois des défis et des opportunités. Bien que les étudiants palestiniens puissent rencontrer des obstacles d'accès aux technologies modernes, ils adoptent de plus en plus les outils numériques dans leurs travaux académiques (Amireh, 2016). Cependant, la transition du manuscrit au numérique pose des questions sur la cohésion et la cohérence des textes produits. Pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants palestiniens, il est crucial d'adapter les méthodes pédagogiques en intégrant les TIC de

manière stratégique, afin de renforcer la cohésion et la cohérence des textes en FLE (Bataineh & Al-Abdallah, 2020).

Cela nous conduit à examiner plus en détail la situation de communication écrite et les composantes de base d'une situation d'écrit, éléments fondamentaux pour comprendre les dynamiques de production et de réception des textes dans un contexte éducatif influencé par les évolutions technologiques. Frédéric François définit donc la situation de communication orale ou écrite comme suit :

> « *l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* » (Cité par Moirand, 1990, p. 9).

Cette définition met en lumière deux dimensions essentielles : d'une part, le cadre spatio-temporel de toute situation de communication ; d'autre part, les éléments psychologiques spécifiques à l'émetteur et au destinataire. En adoptant ce cadre, nous renforçons l'ancrage théorique de notre analyse des situations de rédaction, tant manuscrites que numériques, au sein des corpus palestiniens étudiés.

À partir de cette définition, Sophie Moirand (1979) distingue la situation de communication écrite de celle de communication orale. L'oral se caractérise par l'immédiateté et la spontanéité du message, la présence réelle du destinataire, la proximité de la réponse, et la possibilité d'un échange instantané. En revanche, la communication écrite est plus élaborée et construite, marquée par le différé du message, la virtualité du récepteur, l'éloignement ou l'absence de réponse, et l'impossibilité d'un échange immédiat. Moirand souligne que la perception que les enseignants ont de l'oral et de l'écrit conduit souvent à des comparaisons inappropriées. Ils considèrent l'oral comme *« la parole, le discours »* (1979 : 8) et l'écrit comme *« la langue, le code » (Ibid.).* Pour Moirand, il est important d'étudier séparément l'oral et l'écrit, chacun avec ses manifestations physiques respectives, la phonie pour l'un et la graphie pour l'autre, sans les n'opposer ni valoriser l'un par rapport à l'autre.

Le recours aux travaux de Sophie Moirand (1979) s'inscrit dans une volonté d'ancrer notre réflexion sur la compétence textuelle dans une approche didactique rigoureuse, articulant les spécificités de l'oral et de l'écrit sans les hiérarchiser. En effet, Moirand propose une distinction structurante entre les situations de communication orales et écrites, en insistant sur leurs paramètres respectifs : immédiateté, interaction directe et phonie pour l'oral ; différé, virtualité du destinataire et graphie pour l'écrit. Cette distinction nous semble particulièrement féconde pour interroger les effets de la numérisation des pratiques d'écriture dans l'enseignement du FLE, notamment dans un contexte

universitaire palestinien où les usages manuscrits et numériques coexistent et se reconfigurent. L'approche de Moirand, centrée sur l'analyse des situations de production et de réception, met en lumière les dimensions linguistiques, psycholinguistiques et socioculturelles qui influencent la construction textuelle. Elle permet ainsi de saisir comment les représentations que les apprenants se font de leur lecteur – qu'il soit réel ou virtuel – orientent leurs choix linguistiques et organisationnels. Cette grille de lecture nous aide à comprendre les défis que rencontrent les étudiants de l'Université An-Najah, souvent confrontés à des écarts entre les schémas rhétoriques du français académique et ceux, plus digressifs ou inductifs, issus de leur culture d'origine (Kaplan, 1966 ; Bacha, 2002). En intégrant les apports de Moirand à ceux de Jean-Michel Adam (1990)**,** qui plaide pour une approche unifiée de la textualité quelle que soit sa modalité (orale ou écrite), nous disposons d'un cadre théorique solide pour analyser la manière dont les technologies numériques, les pratiques d'écriture collaboratives et les interactions pédagogiques influencent la cohérence et la cohésion des textes produits par les apprenants palestiniens de FLE.

Sophie Moirand (1979) précise ensuite que la notion de situation de communication écrite implique plusieurs enjeux cruciaux. Le rédacteur est influencé par son savoir, son passé socio-culturel, et les représentations qu'il se fait de son destinataire. Avant de rédiger, le scripteur doit se poser des questions essentielles telles que : Qui écrit (je-nous) ? À qui écrire (tu-vous) ? Où ? Quand ? Pourquoi écrire ? Ces questions permettent au scripteur de produire un texte ayant un sens clair et un objectif précis. La situation d'écriture détermine la réalisation de la production écrite ainsi que son interprétation par le lecteur. Cette réflexion est particulièrement pertinente pour les apprenants palestiniens du FLE, car elle met en lumière les défis liés à la cohésion et à la cohérence textuelles dans un contexte d'écriture où la prise en compte du destinataire est essentielle.

Moirand propose également, dans le cadre d'une didactique des écrits en langue étrangère, des conditions de production, telles que les données linguistiques et psycholinguistiques, qui permettent de rendre compte de la situation d'écriture. Elle distingue les composantes de la situation de production (écriture) de celles de la situation de réception (lecture).

2.1.1 Situation de production (écriture)

Dans la situation de production, plusieurs éléments interagissent :

- **Le scripteur** : Celui-ci possède un statut social défini et peut changer de rôle en fonction des contextes (par exemple, le rôle de père, d'employé, de conducteur, etc.). Le scripteur peut également changer d'attitude (être hostile ou bienveillant, indifférent ou agressif, etc.) et

appartenir à un groupe social spécifique. Ces variations influencent la manière dont le scripteur formule son message (Moirand, 1979).

- **Les relations scripteur/lecteur(s)** : Le scripteur écrit généralement à un ou plusieurs lecteurs avec lesquels il entretient des relations (amicales, professionnelles, familiales, etc.). La perception que le scripteur a de son lecteur influence directement la formulation du message. Par exemple, le scripteur peut adapter son style et son ton en fonction de l'image qu'il se fait de son lecteur, ce qui est essentiel pour assurer la clarté et l'efficacité de la communication (*Ibid*.).
- **Les relations scripteur/lecteur(s) et document** : Par le biais du document graphique, le scripteur cherche à produire des effets spécifiques sur ses lecteurs. L'intention de communication du scripteur est donc un facteur clé qui influence la manière dont il structure et présente son message.
- **Les relations scripteur/document et contexte extralinguistique** : Le contexte dans lequel le texte est rédigé, y compris le référent (de qui ou de quoi parle le texte), le lieu et le moment de l'écriture, joue un rôle crucial dans la forme linguistique du message. Le scripteur doit donc prendre en compte ces éléments pour garantir que son message soit cohérent et pertinent dans le contexte donné (*Ibid*., : 11).

2.1.2 Situation de réception (lecture)

De l'autre côté, la situation de réception implique :

- **Le lecteur :** Le rôle, le statut, l'expérience, et les attitudes du lecteur influencent son interprétation du texte. Le lecteur interprète le texte à travers le prisme de ses propres connaissances et expériences, ce qui peut entraîner des interprétations diverses d'un même texte (*Ibid*.).
- **Les relations lecteur/scripteur :** Le type de relation entre le lecteur et le scripteur, ainsi que les représentations que le lecteur se fait de ce dernier, affectent la manière dont le texte est lu et compris. Par exemple, si le lecteur perçoit le scripteur comme une autorité, cela peut influencer sa lecture du texte.
- **Les relations entre lecteur, scripteur et document :** Le texte génère des effets de sens sur le lecteur, effets qui ne coïncident pas nécessairement avec les intentions initiales du scripteur. L'acte de lecture s'inscrit ainsi dans une dynamique interprétative où les objectifs du lecteur, ses anticipations sémantiques et la projection qu'il opère dans le discours conditionnent sa compréhension du texte. Comme le rappelle Moirand (2007), « un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs ».

Cette conception rejoint la perspective herméneutique développée par Ricoeur (1986), qui prolonge lui-même les travaux de Umberto Eco sur l'« ouverture » du texte (*Lector in fabula*, 1979). Selon cette approche, le texte ne se réduit pas à une signification close, mais s'offre à une pluralité d'interprétations, révélant ainsi la distance inévitable entre l'intention de l'auteur et l'activité interprétative du lecteur.

- **Les relations lecteur/document et contexte extralinguistique** : Les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde, ainsi que le lieu et le moment où il lit le texte, ont un impact important sur son interprétation et compréhension du texte. Ces éléments soulignent l'importance de la contextualisation dans l'analyse des textes, surtout dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

Quant à Vigner (1979), il rappelle que communiquer, c'est avant tout porter un message, c'est-à-dire un contenu de sens à transmettre. Cela suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur, et la circulation du message repose sur un système de signes ou de signaux régi par un code partagé entre les interlocuteurs. Toutefois, la communication écrite se singularise par l'absence physique du récepteur, ce qui confère au scripteur la possibilité, mais aussi l'obligation, de structurer son message de façon plus explicite et cohérente afin de compenser l'absence d'interactions immédiates. Ainsi, le scripteur doit anticiper les réactions potentielles du lecteur et veiller à lever toute ambiguïté qui pourrait entraver la compréhension du texte. Comme le souligne Ricoeur (1986), cette « mise à distance » propre à l'écrit, par rapport à l'oral, assure non seulement une stabilisation du sens mais tend également vers sa perpétuation, le texte devenant un objet durable, offert à une pluralité de lectures dans le temps. D'où l'importance, dans la formation des scripteurs, de maîtriser une syntaxe fonctionnelle, telle que la promeut la grammaire pragoise, pour garantir la cohésion et la cohérence à la fois de la phrase et de l'ensemble textuel.

**

Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, la question de l'ambiguïté dans la communication écrite revêt une importance particulière. L'ambiguïté, telle qu'elle se manifeste dans les productions textuelles des apprenants, crée une double incertitude : le scripteur anticipe les réactions possibles de son lecteur, tandis que ce dernier s'efforce de saisir le sens précis du message. Vigner (1998) décrit ce phénomène comme une double incertitude, où le scripteur se questionne sur l'interprétation de son texte, et où le lecteur tente de déchiffrer les intentions qui sous-tendent l'écrit. Cette dynamique est amplifiée dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE, particulièrement à An-Najah, où les apprenants, issus d'un contexte linguistique et culturel différent, doivent naviguer entre les structures de l'arabe et du français, souvent en transition entre l'écrit manuscrit et les nouvelles formes numériques de production textuelle.

La comparaison entre les corpus manuscrits et numériques que nous avons entreprise vise précisément à évaluer l'influence des TIC sur la cohésion et la cohérence des textes produits par les étudiants palestiniens. La double incertitude que nous explorons met en lumière la nécessité, pour ces apprenants, de maîtriser des indices textuels explicites et adaptés afin de surmonter les obstacles linguistiques et culturels, et d'assurer ainsi une communication plus efficace (Vigner, 1998). La présence de ces indices dans une situation d'énonciation est donc cruciale, car ils permettent non seulement de clarifier les intentions du scripteur, mais aussi de guider le lecteur dans son interprétation, réduisant ainsi l'ambiguïté inhérente à tout texte (Charolles, 1997).

Cela nous amène à la section suivante de notre étude, consacrée à l'analyse des indices textuels d'une situation d'énonciation**.** En examinant ces indices, nous cherchons à comprendre comment ils peuvent être utilisés pour améliorer la cohésion et la cohérence des textes produits par les étudiants dans un environnement numérique et collaboratif. Cette analyse est essentielle pour développer des stratégies pédagogiques innovantes, adaptées aux besoins spécifiques des étudiants palestiniens, en particulier dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'ère du numérique (Thorne & Reinhardt, 2008). Notre recherche-action, en intégrant ces éléments, vise à proposer des solutions concrètes pour renforcer les compétences textuelles des apprenants, en tenant compte des défis liés à la transition entre textes manuscrits et numériques, et en évaluant l'efficacité des retours fournis par des locuteurs natifs et des outils numériques tels que la plateforme Wikipédia et ChatGPT dans l'amélioration de la cohérence et de la conformité des textes aux métarègles de cohérence (Charolles, 1997).

2.1.3 INDICES TEXTUELS D'UNE SITUATION D'ÉNONCIATION

L'analyse des indices textuels au sein d'une situation d'énonciation revêt une importance fondamentale dans le cadre de l'enseignement de la compétence textuelle en langue étrangère, notamment en français langue étrangère (FLE). Cette perspective s'avère particulièrement pertinente dans le contexte de l'Université An-Najah de Naplouse, où les étudiants palestiniens naviguent entre des systèmes linguistiques et culturels distincts. Ces étudiants doivent non seulement acquérir les compétences linguistiques propres au français, mais aussi développer une compréhension fine des indices textuels qui orientent l'interprétation du lecteur et clarifient les intentions du scripteur.

Selon Sophie Moirand (1979), l'analyse d'un texte écrit dépasse la

simple distinction entre le contenu du message (l'énoncé) et l'acte de production de ce message (l'énonciation). En effet, cette analyse permet d'identifier des indices révélant la présence des énonciateurs, notamment le ou les scripteurs ainsi que le ou les lecteurs, en plus des éléments référentiels Moirand souligne également que l'analyse textuelle peut mettre en lumière des traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, révélatrices des stratégies communicatives employées par le scripteur. Ces stratégies se manifestent soit à travers les relations que le scripteur cherche à établir avec ses lecteurs, soit à travers les liens qu'il tente de forger avec le sujet dont il traite ou avec le contexte extralinguistique de l'acte de communication.

Moirand, comme Charolles (références citées), s'appuient sur l'observation de textes réels et, plus précisément, sur l'analyse de productions présentant des failles de cohésion ou de cohérence. C'est dans ce sillage que la linguistique textuelle (LT) s'est institutionnalisée et affirmée en France, notamment à partir des années 1970, grâce à l'apport de la didactique du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE). La revue *Pratiques* a joué un rôle déterminant dans la diffusion de ces travaux, comme le rappelle le numéro anniversaire consacré aux *40 ans de Pratiques* et, en particulier, l'article de Lita Lundquist (2019)[50] qui met en lumière la continuité et l'évolution de ces perspectives, en soulignant combien l'analyse des « textes défaillants » demeure un levier heuristique essentiel pour penser la compétence textuelle et son enseignement.

Moirand (1979) identifie trois indices textuels essentiels à la caractérisation d'une situation d'énonciation : les marques formelles – que sont notamment les pronoms, les temps verbaux et les indicateurs spatio-temporels – qui positionnent l'énonciateur et son destinataire au cœur

[50] Lundquist, L. (2019). Pour une linguistique textuelle fonctionnelle : bilan et perspectives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182), 15–28. https://doi.org/10.4000/pratiques.6386 (Consulté le 14 juillet 2025).

du discours ; les modalités, exprimant l'attitude du scripteur vis-à-vis du contenu (doute, certitude, obligation…) ; ainsi que les actes de parole, reflétant les intentions communicatives comme promettre, ordonner ou interroger. Ces indices contribuent activement à la construction du sens en orientant l'interprétation du texte, et ils permettent de rendre compte, même à l'écrit, de la dynamique interactive entre auteur et lecteur. Dans notre étude des productions écrites palestiniennes en contexte FLE, cette approche énonciative s'avère particulièrement utile pour décrypter la manière dont les apprenants mobilisent la grammaire, la modalisation et la dimension pragmatique pour anticiper l'interprétation du lecteur, en dépassant la simple cohésion au profit d'une construction de sens pleinement intentionnelle. Nous détaillons ces concepts ci-après.

2.1.4 Marques formelles de l'énonciation

Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en Français Langue Étrangère (FLE) à l'université An-Najah de Naplouse, il est fondamental d'examiner l'impact des marques énonciatives sur la cohérence et la cohésion des textes produits par les étudiants. Sophie Moirand (1979) indique que la présence du scripteur dans un texte se manifeste par l'utilisation de marques personnelles, telles que les pronoms de première personne (je et nous), qui permettent de situer le locuteur dans le discours. De la même manière, les marques de deuxième personne (vous et votre) sont employées pour impliquer directement le lecteur, comme souvent observé dans les discours publicitaires, où l'engagement du lecteur est crucial.

Ces observations sont particulièrement pertinentes dans le contexte palestinien. Les étudiants palestiniens doivent maîtriser ces nuances énonciatives pour rédiger des textes cohérents et adaptés à leur audience cible.

L'utilisation appropriée des pronoms et des indicateurs spatio-temporels, tels que *« ici », « demain »,* ou *« lundi »,* est essentielle pour situer le discours dans un cadre temporel et spatial précis, et pour gérer la distance ou la proximité entre le scripteur et son lecteur.

L'analyse des marques énonciatives dans les productions écrites des étudiants peut fournir des indications précieuses sur leur capacité à articuler leur discours en fonction du contexte d'énonciation. Par exemple, un étudiant qui utilise la phrase *« Je suis bien obligé d'admettre »*[51] prend en charge son énoncé, alors que *« Vous êtes bien obligé d'admettre »* implique directement le lecteur, modifiant ainsi la dynamique interactionnelle du texte. De même, des expressions telles que *« Veuillez régler votre abonnement dans un délai de huit jours »* montrent comment le temps de l'énoncé peut être distinct du moment de l'énonciation, ce qui est crucial pour la compréhension du message par le lecteur.

Le contexte FLE palestinien présente des particularités qui le distinguent d'autres contextes d'apprentissage du français. Contrairement à des pays comme le Maroc où le français a un statut de langue seconde, ou la Chine où l'apprentissage est souvent motivé par des raisons économiques, le contexte palestinien est marqué par une situation géopolitique complexe qui influence l'enseignement des langues étrangères. Les étudiants palestiniens font face à des défis uniques, tels que les restrictions de mouvement et l'accès limité aux ressources pédagogiques, qui peuvent affecter leur exposition à la langue française. De plus, l'interférence de l'arabe, langue maternelle, et de l'anglais, souvent appris avant le français, crée des défis spécifiques dans l'acquisition des marques énonciatives françaises. Cette situation particulière rend l'étude

[51] Nous avons mis les exemples en italique afin de les distinguer du corps principal du texte.

des marques énonciatives dans les productions écrites des étudiants palestiniens particulièrement intéressante, car elle révèle non seulement leur maîtrise linguistique, mais aussi leur capacité à naviguer entre différents contextes culturels et linguistiques dans leur expression en français.

Pour illustrer ces points, examinons quelques exemples tirés du corpus textuel manuscrit, qui mettent en lumière la manière dont les étudiants abordent divers sujets :

1. **Euthanasie :** Un texte argumentatif peut utiliser la formule *« Je crois que l'euthanasie est une question complexe qui mérite une réflexion profonde »*. Ici, le pronom *« je »* montre que l'auteur prend une position personnelle sur le sujet. En contraste, un texte qui utilise *« Vous devez comprendre que l'euthanasie est un sujet qui touche profondément les valeurs éthiques »* engage directement le lecteur dans la discussion.
2. **Soufisme :** Un étudiant pourrait écrire *« Je trouve que le soufisme offre une perspective unique sur la spiritualité »* ce qui reflète une opinion personnelle. À l'inverse, une phrase comme *« Vous constaterez que le soufisme propose des pratiques de méditation qui peuvent enrichir votre expérience spirituelle »* engage directement le lecteur dans l'exploration du sujet.
3. **Athéisme :** Un texte pourrait formuler *« Je pense que l'athéisme est souvent mal compris dans les débats religieux »* montrant ainsi une prise de position personnelle. Une autre approche pourrait être *« Vous verrez que l'athéisme est un sujet qui provoque souvent des réactions fortes »* impliquant directement le lecteur dans l'exploration des implications de l'athéisme.

4. **Travail et études :** Un étudiant peut écrire *« Je constate que le travail à temps partiel est de plus en plus fréquent parmi les étudiants »* ce qui reflète une observation personnelle. Alternativement, un texte qui utilise « *Vous rencontrerez des étudiants qui jonglent avec un emploi à temps partiel et leurs études »* adresse directement le lecteur et contextualise la discussion dans leur expérience.
5. **Télépathie :** Dans un texte sur la télépathie, une phrase telle que *« Je ne suis pas convaincu que la télépathie soit scientifiquement prouvée »* montre une perspective personnelle. En revanche, une formulation comme *« Vous pourriez trouver des preuves anecdotiques de la télépathie dans divers témoignages »* engage le lecteur à explorer le sujet de manière plus personnelle.

Ces exemples illustrent de manière concrète que les marques énonciatives — telles que l'utilisation appropriée des pronoms, des temps verbaux, des modalisateurs ou encore des embrayeurs de discours — ne constituent pas seulement des éléments grammaticaux isolés, mais qu'elles agissent comme de véritables outils linguistiques mobilisés par l'apprenant pour construire le sens. En même temps, leur présence, leur diversité et surtout leur pertinence fonctionnelle constituent des indices révélateurs du niveau de compétence textuelle atteint par les étudiants, notamment en matière de cohérence argumentative et de cohésion interphrastique.

Dans le cadre de notre recherche menée à l'Université An-Najah de Naplouse, l'examen systématique de ces marqueurs nous a permis d'évaluer dans quelle mesure les étudiants palestiniens parviennent à ajuster leurs choix énonciatifs aux contraintes du genre discursif visé (essai, exposé argumentatif,

synthèse, etc.), et comment ces choix influent sur la fluidité, la clarté et la cohérence globale de leurs productions écrites. Ces observations seront approfondies et illustrées dans la partie analytique *(cf. Partie II, Chapitre 3, Sections 7.1 et 7.2)*, où nous mettrons en évidence le lien entre maîtrise énonciative et acquisition progressive de la compétence textuelle en FLE, en tenant compte des défis spécifiques que pose ce domaine dans le contexte universitaire palestinien.

Les défis rencontrés dans l'enseignement du FLE en Palestine, notamment en raison des différences structurelles entre l'arabe et le français, soulignent l'importance de cet aspect. Par exemple, l'arabe utilise des formes verbales et des pronoms différents qui peuvent influencer la manière dont les apprenants se positionnent dans un texte en français. L'intégration des TIC dans l'enseignement, comme mentionné plus haut, pourrait offrir de nouveaux outils pour aider les étudiants à mieux comprendre et appliquer ces concepts énonciatifs.

Ainsi, l'examen des marques énonciatives dans les textes produits par les étudiants palestiniens en FLE est non seulement une question de linguistique théorique, mais aussi un enjeu pédagogique concret. En analysant ces éléments, nous pourrons identifier des stratégies pour améliorer la compétence textuelle des apprenants, notamment à travers l'utilisation des TIC et des méthodes d'écriture collaborative. Ces aspects seront développés en détail dans les sections suivantes de notre thèse.

2.1.5 Modalités d'un énoncé

Sophie Moirand (1979 : 14) définit les modalités d’énonciation comme les éléments linguistiques qui reflètent la relation entre le scripteur et son

énoncé, traduisant ainsi *« la distance qui les sépare »*. En accord avec la proposition d'A. Meunier (1974) et reprise par D. Maingueneau (1976), Moirand distingue deux types principaux de modalités : les modalités appréciatives et les modalités logiques.

Les modalités appréciatives permettent au scripteur d'exprimer son jugement, son point de vue ou son appréciation à travers l'emploi de verbes, adjectifs, substantifs, adverbes et moyens typographiques. Par exemple, un texte manuscrit d'un étudiant palestinien sur l'euthanasie pourrait utiliser une formule telle que *« Je considère que l'euthanasie est une question éthique complexe »*. Ici, le pronom *« je »* et le verbe *« considère »* reflètent une évaluation personnelle du sujet. En revanche, un texte numérique pourrait formuler cette appréciation de manière plus concise : *« L'euthanasie est souvent perçue comme un dilemme éthique majeur »*, où la formulation moins personnelle et plus générale peut être appropriée pour un public plus large.

Les modalités logiques, quant à elles, permettent de situer l'énoncé sur un continuum allant du certain au non certain, du préalable au non préalable, du nécessaire au non nécessaire, et de l'éventuel au non éventuel. Ces modalités sont exprimées à travers des expressions verbales ou adverbiales et des effets typographiques. Par exemple, dans un texte manuscrit sur le soufisme, un étudiant pourrait écrire *« Il est crucial de comprendre que le soufisme offre des perspectives uniques sur la spiritualité »*. Cette formulation utilise des adjectifs comme « *crucial* » pour marquer l'importance, ce qui représente une modalité logique d'affirmation. En contexte numérique, le texte pourrait être simplifié à *« Le soufisme propose des perspectives uniques »*, supprimant ainsi l'adjectif et rendant le message plus direct.

Les modalités pragmatiques, qui recoupent en partie les modalités logiques, constituent un levier fondamental dans l'établissement du rapport entre locuteur et destinataire. Dans un contexte argumentatif, elles permettent d'ancrer l'énonciation dans une dynamique dialogique, favorisant ainsi l'engagement du scripteur et l'interpellation du lecteur. Une formulation manuscrite comme *« Vous devriez reconnaître que l'athéisme est souvent mal compris »* illustre cette interaction, où l'adresse explicite et l'impératif modal renforcent la posture argumentative du locuteur. En revanche, cette même idée, transposée dans un environnement numérique, tend à se lisser en une assertion neutre — *« L'athéisme est souvent mal compris »* —, où l'effacement des marqueurs modaux et de l'adresse directe réduit l'implication énonciative au profit d'une formulation plus impersonnelle.

Ce glissement discursif n'est nullement anodin. Il s'inscrit dans un processus plus large que nous pouvons qualifier de neutralisation discursive numérique, caractérisé par la recherche d'une objectivité apparente et la standardisation des formes énonciatives. Des travaux comme ceux de Baron (2008) et Carr (2010) ont montré que l'écriture numérique, notamment dans les espaces régis par des normes formelles (courriels professionnels, plateformes collaboratives, forums techniques), favorise une économie langagière orientée vers la lisibilité, la concision et l'effacement de la subjectivité. Ce formatage communicationnel, s'il vise une certaine clarté, tend néanmoins à évacuer les marques de positionnement personnel, considérées parfois comme idéologiquement marquées ou inappropriées dans ces contextes codifiés.

Cette tendance à la désincarnation du discours a des implications importantes sur le plan pédagogique, notamment dans les milieux plurilingues et interculturels. Comme l'a souligné Amossy (2000), le retrait progressif des

marques de l'énonciateur fragilise la construction de l'ethos discursif, rendant plus difficile l'identification d'une voix singulière dans l'écrit. Ce phénomène, souvent perçu comme une volonté de neutralité inclusive — que certains associent à une logique « Woke » de symétrisation des rapports langagiers —, peut paradoxalement appauvrir la densité argumentative, en affaiblissant les liens interactionnels fondamentaux dans tout acte de communication.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, où les apprenants de FLE naviguent entre plusieurs systèmes linguistiques et culturels (arabe dialectal, arabe classique, anglais et français), la modalisation pragmatique revêt une fonction essentielle : elle permet de construire une posture discursive cohérente tout en tissant une relation de sens avec le lecteur. Or, l'effacement de ces modalités dans les productions numériques fragilise cette construction, en réduisant les indices d'engagement et les signaux adressés à l'interlocuteur. Cela va à l'encontre des objectifs fondamentaux du FLE, qui visent le développement d'une conscience discursive et d'une capacité à adapter son énonciation au contexte communicatif (Coste, 2002).

Cette problématique se manifeste aussi dans la manière dont les étudiants abordent les genres discursifs formels. Par exemple, une formulation manuscrite telle que *« Je sollicite une prolongation de visa jusqu'au 15 août prochain »* peut, dans un environnement numérique, se transformer en *« Prolongation de visa demandée jusqu'au 15 août »*. Cette reformulation, bien que plus concise, efface l'énonciateur et transforme une demande en une information impersonnelle. Or, cette stratégie d'effacement peut nuire à la clarté de l'intention communicative, notamment dans un contexte où les normes du français académique attendent une gestion fine des marques de subjectivité, de modalité et de politesse.

Nous observons donc un double mouvement : d'une part, la valorisation de la concision et de l'efficacité communicationnelle, répondant aux nouveaux usages numériques et aux modifications des régimes attentionnels (Crystal, 2001 ; Carr, 2010), et d'autre part, une perte potentielle de la richesse pragmatique et de l'épaisseur relationnelle du discours. Cette tension est particulièrement sensible chez les apprenants palestiniens, dont la culture rhétorique, façonnée par les normes de l'arabe classique, repose sur une subjectivité souvent implicite, une argumentation elliptique, et une gestion contextuelle des implicites (Kaplan, 1966 ; Bacha, 2002).

Par exemple, dans un texte manuscrit rédigé par un étudiant palestinien à l'Université An-Najah sur la thématique de la justice sociale, on peut observer une formulation telle que :

> *« Il est bien connu, comme l'ont souligné plusieurs penseurs arabes, que la justice sociale constitue un pilier fondamental pour la stabilité de la société. Pourtant, nombreux sont ceux qui négligent son importance réelle, ce qui engendre des conflits latents. ».*

Cette phrase illustre une structure discursivement riche, où la subjectivité est implicite mais suggérée par les références culturelles (« bien connu », « plusieurs penseurs arabes »), et où la progression argumentative s'appuie sur des nuances et des implicites fortement ancrés dans le contexte socioculturel. En revanche, dans la même thématique, une production numérique d'un autre étudiant, plus concise et répondant aux contraintes d'un support numérique, pourrait s'énoncer ainsi :

> *« La justice sociale est essentielle pour la stabilité. Son importance est souvent ignorée, provoquant des conflits. »*

Cette version privilégie l'efficacité et la clarté immédiate, mais perd en densité argumentative et en liens implicites, ce qui peut réduire la portée

pragmatique et la dimension subjective du discours. L'entrée dans l'écrit académique francophone, marqué par une explicitation plus systématique des relations logiques et des marques de positionnement (par exemple, l'utilisation systématique de connecteurs logiques, de modalisateurs explicites comme «il est nécessaire que », « il semble que »), peut ainsi susciter des malentendus ou des incompréhensions chez ces apprenants. En effet, leur culture rhétorique d'origine privilégie souvent l'implicite et la densité argumentative sous-entendue, alors que le français académique demande une explicitation et une formalisation plus rigoureuses des liens textuels et des postures énonciatives.

Plutôt que d'opposer l'écriture manuscrite et l'écriture numérique, il conviendrait de penser une pédagogie de l'adaptation énonciative, qui outille les apprenants pour naviguer entre ces univers discursifs. Il s'agirait notamment de les sensibiliser aux effets produits par les choix modaux et aux attentes implicites des différents genres écrits. Des expressions comme *« Il serait pertinent de considérer… »* ou *« Il semble que… »* permettent de maintenir une forme de distance tout en conservant une modalité pragmatique implicite, rendant possible une argumentation nuancée sans neutralisation excessive du discours.

En définitive, l'examen des modalités d'énonciation dans les productions écrites des étudiants palestiniens de FLE permet de saisir la manière dont ces derniers ajustent leurs discours en fonction des contraintes et des attentes communicationnelles, qu'elles soient liées au support, au genre ou au destinataire. Une telle analyse met en lumière les tensions entre l'implication subjective de l'énonciateur et les exigences d'objectivation imposées par les environnements numériques. Dans cette perspective, intégrer explicitement la formation à la modalisation pragmatique dans les pratiques pédagogiques du

FLE constitue un levier essentiel pour développer la compétence textuelle des apprenants. Il ne s'agit pas seulement de favoriser la maîtrise grammaticale, mais de leur permettre d'assumer une posture discursive adaptée, consciente et réflexive. En écho aux travaux de Paveau (2013) sur les écritures numériques et à ceux de Vignaux (2017) sur la construction de l'ethos dans les discours médiatisés, une telle approche vise à outiller les étudiants pour qu'ils puissent produire des textes à la fois contextualisés, culturellement situés et discursivement efficaces. Dans un environnement plurilingue et interculturel tel que celui de l'université An-Najah, où les étudiants naviguent efficacement entre les pratiques d'écriture traditionnelles et numériques, cette capacité à moduler l'énonciation selon les contextes représente un enjeu fondamental pour leur autonomie linguistique et leur insertion dans les pratiques discursives académiques francophones.

2.1.6 Actes de parole

Les actes de parole, qui révèlent l'intention sous-jacente du scripteur dans un texte, sont essentiels pour la compréhension des différents types de discours. Sophie Moirand (1979) souligne que ces actes se manifestent à travers des indices linguistiques et sont influencés par des contextes non linguistiques tels que les rôles sociaux et les relations entre les interlocuteurs. Cette perspective est particulièrement pertinente pour les étudiants de l'Université An-Najah, qui doivent maîtriser ces actes tant dans leurs écrits argumentatifs et informatifs manuscrits que dans leurs textes numériques.

Par exemple, dans un texte argumentatif manuscrit sur l'euthanasie, un étudiant pourrait écrire : *« En tant que médecin, je suis fermement convaincu que l'euthanasie, bien que controversée, est parfois nécessaire pour soulager des souffrances insupportables »*. Ici, l'emploi du pronom de première

personne *« je »* et l'expression *« je suis fermement convaincu »* indiquent une intention persuasive et une prise en charge personnelle de l'argument, visant à renforcer la crédibilité de la position exprimée. De même, un texte sur le soufisme pourrait utiliser des formulations telles que *« Le soufisme, en tant que voie mystique de l'islam, offre des éclairages profonds sur la spiritualité et la quête intérieure que l'on ne trouve pas nécessairement dans d'autres traditions »*. Ce style cherche à valoriser le soufisme en comparant ses contributions uniques à celles d'autres traditions, dans le but de persuader le lecteur.

En contraste, les textes informatifs numériques sur des villes palestiniennes, tels que ceux publiés sur Wikipédia, adoptent un style descriptif et factuel. Par exemple, un article sur Yatta pourrait indiquer *: « Yatta est une ville située au sud de la Cisjordanie, dans le gouvernorat d'Hébron. Elle est connue pour son histoire riche et ses traditions culturelles. »*. Bien que ce genre discursif vise avant tout à transmettre des informations précises et vérifiables, il peut également revêtir une dimension incitative implicite, en valorisant certains traits susceptibles d'éveiller l'intérêt du lecteur ou de l'inviter à visiter. De même, des articles portant sur Marada ou Beit Hanina, présentant respectivement les activités agricoles ou les infrastructures modernes de ces localités, sont élaborés dans le but d'informer le lecteur de manière claire et objective, tout en mettant en lumière des éléments qui participent à la promotion indirecte de ces lieux.

Pour les étudiants de l'Université An-Najah, la capacité à mobiliser les actes de parole appropriés au sein de genres textuels variés constitue un enjeu central pour produire des écrits argumentatifs et informatifs conformes aux normes académiques. La transition du manuscrit au format numérique exige,

en effet, une adaptation des stratégies discursives afin de répondre aux attentes communicationnelles spécifiques à chaque genre (par exemple, l'essai, le rapport de projet, la notice encyclopédique).

L'enseignement de ces compétences devrait donc articuler la maîtrise des actes de parole (comme affirmer, nuancer, interroger, convaincre) et la connaissance des caractéristiques formelles et structurelles propres à chaque genre textuel. Une telle approche permet de renforcer la capacité des étudiants à construire des énoncés cohérents, argumentés et adaptés au contexte académique et numérique.

En somme, une compréhension précise de l'articulation entre actes de parole et genres textuels constitue un levier essentiel pour développer la compétence textuelle en FLE et pour ajuster la production écrite aux exigences variées des formats et contextes. Cette articulation sera examinée plus en détail dans la section analytique de notre recherche. Nous analyserons notamment comment ces compétences se manifestent dans les écrits des apprenants palestiniens et quelles stratégies pédagogiques peuvent favoriser leur maîtrise, tout en tenant compte des spécificités linguistiques, culturelles et technologiques propres au contexte universitaire de Naplouse.

2.2 SITUATIONS D'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE PALESTINIEN

Sophie Moirand (1979) souligne que :

> «*dans le cadre d'un apprentissage du français langue étrangère, il est indispensable de prendre conscience que les stratégies de compréhension et de production mobilisées en L2 ne sont pas neutres ; elles diffèrent de celles utilisées en langue maternelle, car les besoins en communication écrite varient considérablement selon la langue utilisée*» (p. 24).

Pour les étudiants palestiniens apprenant le français comme langue étrangère (FLE), cette distinction est essentielle, car leurs besoins en matière d'écriture sont façonnés par des contextes académiques et sociaux distincts. En langue maternelle, l'écriture s'inscrit naturellement dans des actes de communication ancrés dans le quotidien social et culturel. Par exemple, un étudiant palestinien écrivant en arabe pourrait facilement naviguer entre des contextes personnels, tels que la rédaction de messages informels, et des situations plus formelles, comme la rédaction de rapports universitaires ou de lettres administratives.

En revanche, en FLE, les actes de communication écrite sont souvent plus formalisés et répondent à des objectifs spécifiques, comme la rédaction de lettres formelles, de rapports professionnels ou de travaux académiques. À l'Université An-Najah, ces écrits en français sont principalement confinés à des contextes académiques formels, ce qui peut limiter l'exposition des étudiants à une variété de situations d'écriture en langue étrangère. Moirand (1979) souligne que dans un contexte où l'écrit en langue étrangère est rarement utilisé en dehors des exigences académiques, les étudiants peuvent avoir du mal à développer une compétence textuelle riche et variée.

Pour mieux comprendre cette situation, Moirand différencie les besoins langagiers en langue maternelle et en langue étrangère. En langue maternelle, l'écriture participe aux pouvoirs de communication que l'on possède dans la société, permettant de demander, protester, se défendre, expliquer, etc. Par exemple, un étudiant palestinien maîtrisant l'arabe peut naturellement utiliser l'écrit pour interagir avec les institutions locales, rédiger des lettres de demande ou exprimer des opinions dans un contexte familier. En FLE, ces compétences doivent être acquises dans un cadre plus restreint, souvent lié aux exigences

académiques ou professionnelles spécifiques. Les étudiants doivent alors apprendre à rédiger des textes formels, tels que des lettres de motivation ou des rapports, dont la maîtrise nécessite de relier ces productions écrites à des situations sociales authentiques ou simulées. Or, dans le contexte universitaire palestinien, les occasions de pratiquer ces compétences en dehors des cours restent limitées, faute de dispositifs institutionnels ou de partenariats réguliers avec le monde professionnel. Il conviendrait donc de développer, au sein des parcours, des tâches actionnelles qui ancrent l'écriture formelle dans des scénarios réels ou proches de la réalité professionnelle et sociale (projets collaboratifs, rédaction de documents administratifs authentiques, mises en situation avec des acteurs externes).

Moirand (1979) met également en lumière la place prédominante de la production écrite dans les cours de langues, particulièrement dans le contexte de l'enseignement secondaire et supérieur. Cette prédominance est liée à des raisons historiques et institutionnelles, où l'évaluation des compétences linguistiques repose souvent sur des épreuves écrites, malgré l'importance croissante de l'oral et des médias audiovisuels dans l'apprentissage des langues. À l'Université An-Najah, cette tendance se reflète dans l'accent mis sur l'écrit lors des examens et des travaux académiques, ce qui renforce l'idée que l'écriture en FLE est principalement un outil d'évaluation plutôt qu'un moyen de communication quotidienne.

Cette observation de Moirand demeure pleinement pertinente à ce jour, bien que le champ de l'enseignement des langues ait connu d'importantes transformations depuis la fin des années 1970. L'introduction des approches communicatives, puis actionnelles, ainsi que l'essor des technologies numériques dans les dispositifs didactiques, ont certes modifié les modalités

d’apprentissage et de médiation pédagogique. Toutefois, l’écrit continue d’occuper une place centrale dans l’évaluation des compétences en langue étrangère. Cette prééminence s’explique à la fois par la relative simplicité de l’évaluation standardisée des productions écrites, par rapport aux performances orales souvent plus complexes à objectiver, et par le poids encore marqué des traditions académiques qui valorisent l’écrit comme vecteur de rigueur, de structuration de la pensée et de légitimité scientifique. Par ailleurs, dans de nombreux contextes professionnels et universitaires, la maîtrise de l’écrit en langue étrangère constitue un enjeu crucial, notamment dans la rédaction de rapports, de courriels professionnels, de travaux de recherche ou de candidatures. Enfin, cette importance est renforcée par le format même des examens internationaux de certification en langues, qui continuent d’accorder une place significative à l’évaluation de la compétence écrite, souvent considérée comme un indicateur de maîtrise avancée.

Cependant, il est important de noter que de nombreux enseignants et institutions cherchent aujourd'hui à équilibrer davantage les compétences écrites et orales, reconnaissant l'importance d'une approche plus holistique dans l'apprentissage des langues. L'intégration de nouvelles technologies et de méthodes pédagogiques innovantes contribue progressivement à modifier cette tendance, en offrant des opportunités plus variées pour l'évaluation et la pratique de toutes les compétences linguistiques.

Les étudiants palestiniens en FLE, confrontés à ces exigences institutionnelles, développent souvent des stratégies de mémorisation centrées sur l'écrit, comme la prise de notes, la rédaction de listes de vocabulaire ou l'écriture de dialogues avant de les oraliser. Cependant, ces pratiques peuvent limiter leur capacité à utiliser la langue de manière créative et spontanée,

surtout lorsqu'ils sont habitués à un usage fonctionnel de l'écrit en langue maternelle. Par exemple, un étudiant pourrait exceller dans la rédaction d'un essai structuré en français, mais éprouver des difficultés à écrire une lettre informelle ou un message personnel dans cette langue, en raison du manque de pratique et de familiarité avec ces formats.

En outre, Moirand (1979) souligne l'importance de la communication épistolaire et professionnelle comme deux domaines clés dans lesquels la production écrite en langue étrangère constitue une nécessité pour les apprenants. Cette perspective prend une résonance particulière dans le contexte universitaire palestinien, notamment à l'Université An-Najah, où les étudiants en FLE sont régulièrement confrontés à des exercices de rédaction de lettres formelles, de rapports ou encore de résumés. Ces activités visent à développer des compétences transférables vers des environnements professionnels dans lesquels le français peut être mobilisé comme langue de travail, notamment dans les secteurs de la coopération internationale, de l'enseignement ou des ONG francophones présentes dans la région.

Cependant, cette préparation didactique se heurte à une limite structurelle importante : la rareté des situations authentiques d'usage de l'écrit professionnel en français en dehors du cadre académique. Ainsi, bien que les apprenants soient formés à rédiger des textes fonctionnels dans le cadre de simulations pédagogiques (par exemple, la rédaction de courriels professionnels ou de lettres de motivation en classe), ils sont rarement exposés à des contextes réels où ces compétences pourraient être mises en œuvre de manière concrète et significative. Ce décalage entre l'intention pédagogique et la réalité pragmatique du terrain limite le développement autonome de la

compétence textuelle, en particulier en matière de variation discursive et de mobilisation des ressources linguistiques spécialisées.

Dans cette optique, Moirand insiste sur la nécessité d'une exposition préalable à des modèles textuels authentiques, afin de permettre aux apprenants de construire un répertoire discursif adapté aux exigences de la communication professionnelle. Elle affirme en ce sens que, pour produire des écrits de type rapports, comptes rendus, commentaires, résumés, abstracts, articles spécialisés, etc., il faut en avoir déjà (vu) dans la langue que l'on apprend pour but de produire de manière plus efficace, de ne pas calquer de la langue maternelle et d'avoir à sa disposition :

> « *un stock de formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives ayant trait à l'exposition, la description, la définition, la démonstration, l'explication… ou permettant d'intervenir dans son discours soit pour donner son opinion, présenter ses arguments et ses hypothèses, et réfuter celles d'autrui, soit pour rapporter et commenter, comme on l'entend, les paroles* ***(discours rapporté, citations[52])*** *et les thèses d'autrui* » (*Ibid*. : 96).

Ce passage souligne l'importance cruciale de l'input linguistique et discursif pour prévenir les interférences issues de la langue maternelle, en particulier dans le cas des étudiants arabophones, dont les structures rhétoriques et textuelles diffèrent sensiblement de celles attendues dans le français académique ou professionnel. Pour que cet input soit pleinement efficace, il doit s'articuler à une motivation soutenue, qui encourage l'apprenant à mobiliser activement les ressources mises à disposition. Dans cette perspective, la mise à disposition d'un corpus de textes modèles, accompagné d'une analyse guidée de leurs structures discursives, constitue un

[52] Mise en évidence typographique par l'autrice du texte.

levier essentiel pour développer une véritable compétence textuelle adaptée aux exigences de l'écrit professionnel en FLE.

Enfin, Moirand (1979) aborde la question de la motivation à l'écriture en langue étrangère, soulignant que les besoins créés par l'institution ne sont pas suffisants pour expliquer le désir d'écrire. Elle propose que des approches pédagogiques encourageant l'expression libre, la créativité et le jeu avec l'écrit peuvent stimuler cette motivation. Pour les étudiants palestiniens, cela pourrait signifier l'intégration d'activités d'écriture plus variées et moins formelles, telles que la rédaction de poèmes, de récits personnels ou l'utilisation de matériel authentique comme des journaux ou des magazines. Ces approches pourraient non seulement enrichir leur compétence textuelle en français, mais aussi leur permettre de mieux comprendre et d'apprécier les nuances culturelles et linguistiques de la langue.

Ces approches pourraient non seulement enrichir leur compétence textuelle en français, mais aussi leur permettre de mieux comprendre et d'apprécier les nuances culturelles et linguistiques de la langue. En favorisant une immersion dans des contextes d'écriture authentiques et collaboratifs, elles offrent aux apprenants l'opportunité de développer une conscience interculturelle et une sensibilité aux spécificités du discours en français. Dans la section suivante, nous examinerons comment ces approches peuvent être intégrées dans les pratiques pédagogiques pour améliorer l'enseignement de l'écriture en FLE. Nous analyserons les théories sous-jacentes, les modèles de processus rédactionnel, et les impacts des technologies numériques sur la production écrite. Cette exploration visera à illustrer comment une approche actionnelle peut transformer l'apprentissage de l'écriture en mettant l'accent sur la dimension sociale et interactive de la tâche écrite.

2.3 ÉVOLUTION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE VERS LES PERSPECTIVES SOCIO-INTERACTIONNELLE ET SOCIO-CONSTRUCTIVISTE

La didactique du français langue étrangère (FLE) a traversé plusieurs évolutions méthodologiques, de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle (PA[53]), en passant par la méthode naturelle, directe, active, audio-orale (AO), audio-visuelle (AV), structuro-globale audio-visuelle (SGAV[54]), et communicative (AC) (Dendane, 2007). Ces différentes approches ont façonné l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, où la perspective actionnelle joue désormais un rôle central dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, en particulier en ce qui concerne le développement de la compétence textuelle dans le cadre de cette recherche.

Notre étude se concentre spécifiquement sur la didactique de l'écrit en FLE, socio-interactionnelle et socio-constructiviste, afin de comprendre son impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte palestinien non francophone. Cette approche, d'abord formulée par le Conseil de l'Europe en 2001 et développée par des chercheurs tels que Christian Puren, considère la langue non seulement comme un moyen de communication, mais comme un outil d'action sociale (Conseil de l'Europe, 2001a ; Puren, 2002). L'apprenant est vu comme un acteur social[55], chargé d'accomplir des tâches variées dans un contexte donné.

[53] Nous avons utilisé le terme « perspective » plutôt que « approche », car, selon Christian Puren (2011), cela souligne l'importance de maintenir la diversité des outils disponibles pour l'enseignant.
[54] Elle se concentre sur l'apprentissage de la communication, en particulier verbale.
[55] Comme le souligne la version révisée du CECRL de 2005.

Selon Mangenot (2008), la perspective actionnelle ne représente pas une rupture avec l'approche communicative, mais plutôt un approfondissement de celle-ci. Elle met l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur social[56], devant accomplir des tâches dans un contexte social particulier, dépassant ainsi la simple utilisation de la langue pour communiquer. Le CECRL[57] affirme que cette perspective voit la langue comme un outil d'action, et l'apprenant comme un usager de la langue dans des contextes variés (CECR, 2001).

Claire Bourguignon (2006) souligne que cette perspective introduit des termes tels qu' « acteurs sociaux » et « actions en contexte social », qui reflètent une réalité complexe à laquelle l'enseignement des langues doit s'adapter (Bourguignon, 2006). Cependant, dans le contexte palestinien, ces notions posent des défis particuliers. Les apprenants de FLE à l'Université An-Najah n'ont pas l'opportunité d'agir en tant qu'acteurs sociaux dans un environnement francophone. Leur utilisation du français est limitée à la salle de classe, ce qui complique la mise en œuvre de tâches actionnelles en dehors d'un cadre académique formel.

Pour surmonter ce défi, il est crucial de réfléchir à la manière de concevoir des tâches langagières qui permettent aux apprenants palestiniens de se percevoir comme des acteurs sociaux, même dans un contexte non francophone. Nous explorerons cette question en formulant nos hypothèses à

[56] Ce terme a été utilisé par trois contributeurs à l'élaboration du CECRL : Coste, Moore et Zarate. Dans leur article (Coste et al., 2009, version révisée de 1998), ils définissent l'apprenant comme un acteur social qui développe sa compétence communicative à travers un ensemble complexe de moyens langagiers ainsi que de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. Grâce à ces compétences, l'apprenant peut s'informer, créer, apprendre, se divertir, accomplir diverses tâches, et interagir avec les autres dans des contextes et environnements spécifiques.

[57] Il fait référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, Enseigner et Évaluer, un document officiel publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Ce cadre établit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère basés sur des compétences et des connaissances, classés de A1 à C2 (A0, A1, A2, B1, B2, C1, et C2).

la fin de ce chapitre, tout en tenant compte des spécificités socioculturelles et éducatives de notre terrain de recherche.

La perspective actionnelle cherche à développer la capacité des apprenants à agir et interagir dans des situations sociales réelles, au-delà de la simple maîtrise des compétences langagières (Puren, 2009). Christian Puren insiste sur l'importance pour l'apprenant d'intégrer ses actions dans la vie sociale, afin de devenir un acteur à part entière de sa société. Cette approche établit un lien fort entre la tâche[58] et l'action[59] comme l'explique Puren *« il y a " tâche " dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »*[60] (2005 :15).

Tagliante (2006) affirme que l'apprenant doit mobiliser l'ensemble de ses ressources verbales, non verbales et cognitives pour réussir dans cette perspective. L'accent est mis sur la réussite de la communication, qui est vue comme un processus complexe et multifactoriel.

[58] Christian Puren décrit la « tâche » comme une « unité de sens au cœur de l'action d'apprentissage » (2009 : 21).

[59] Christian Puren suggère également de définir l' « action » comme une « unité de sens au sein de l'agir d'usage » (*Ibid*.). Il propose de remplacer le terme « action » par celui de « co-action », qu'il décrit comme une « action commune et conjointe, qui ne se limite pas au langage, où les acteurs sociaux doivent se coordonner pour agir socialement, à la fois sur les plans langagier et culturel » (Robert & Rosen, 2010 : 2).

[60] Cette citation provient de la version révisée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), un document essentiel pour structurer l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe. Le CECRL, dans cette version restructurée, continue de servir de guide pour orienter les pratiques pédagogiques vers une approche plus intégrée et cohérente du développement des compétences linguistiques. Ce cadre, établi par le Conseil de l'Europe, est régulièrement actualisé afin d'incorporer les avancées dans la recherche et les méthodologies éducatives. Cette citation illustre donc l'importance de ces mises à jour pour adapter les pratiques pédagogiques aux exigences actuelles des apprenants et des enseignants.

Sylvie Grosjean (2004) souligne que la perspective actionnelle s'adresse désormais à l' « apprenant-usager », qui acquiert une langue étrangère en accomplissant une tâche qui n'est pas nécessairement de nature langagière. En d'autres termes, l'apprenant engage sa communication dans le but de réaliser une action spécifique, seule capable de donner un sens véritable à cette communication. Pour une meilleure compréhension de cette perspective, il est essentiel de dépasser les théories classiques des actes de parole d'Austin (1962) et d'Hymes (1972), en les intégrant dans un cadre d'action plus large et socialement contextualisé (Austin, 1962 ; Hymes, 1972). Comme le note Soubrié (2010), il ne s'agit plus seulement de sélectionner la réalisation linguistique appropriée, mais aussi de comprendre les contraintes thématiques, stylistiques, et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine. Alors, qu'est-ce qu'une tâche dans le cadre de la perspective actionnelle ?

2.3.1 La tâche dans la perspective actionnelle : enjeux et applications pédagogiques

Le Conseil de l'Europe a poursuivi ses recherches sur l'apprentissage des langues, aboutissant en 1996 à la publication de *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, qui a été révisé en 1998 et publié en 2001 sous le titre *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001a). Ce cadre distingue deux types de tâches : les tâches dites « authentiques » et les tâches dites « pédagogiques ». Selon le CECRL, les tâches authentiques sont celles qui se rapportent aux activités quotidiennes, professionnelles ou privées réelles. Elles sont définies comme :

> *« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution*

d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin […]. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières […]. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe […]. Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. » (2005 : 121).

Selon cette définition, les apprenants s'engagent dans des activités langagières ancrées dans la vie réelle, telles que des activités créatives (peinture, écriture créative, etc.), des exercices de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), ou encore des échanges quotidiens, comme l'interprétation d'un rôle dans une pièce de théâtre, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé ou d'un projet, ainsi que la lecture et la réponse à des messages électroniques. Ces activités représentent une forme de communication authentique, intégrée dans ces tâches, où l'apprenant est amené à interagir, recevoir, produire, comprendre, ou encore médiatiser l'information, ou à combiner deux ou plusieurs de ces compétences. Par exemple, il peut s'agir d'interactions avec un service public, de la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour prendre une décision sur un projet, de la préparation d'une conférence écrite, ou encore de la traduction informelle pour un visiteur (Conseil de l'Europe, 2005).

Ces tâches, de complexité variable, peuvent inclure des activités comme la rédaction de messages, la participation à des discussions, ou la réalisation de projets créatifs. Elles impliquent une interaction réelle et significative, dans laquelle l'apprenant utilise la langue de manière fonctionnelle et contextuelle, que ce soit pour résoudre des problèmes, faire des présentations, ou participer à des échanges interculturels. En revanche, la tâche « pédagogique » se définit comme une :

> *« […] utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle […]. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. »* (*Ibid. : 121).*

Cette définition résonne avec celle de l'*Approche communicative* (AC), qui met également l'accent sur la « compétence linguistique » en cherchant à placer l'apprenant dans une situation de communication réelle. Toutefois, une critique[61] récurrente de l'AC est qu'elle tend à s'appuyer sur des activités qui, bien que communicatives, demeurent souvent éloignées de la vie quotidienne et des besoins réels des apprenants. C'est précisément ce décalage qui a suscité de nombreuses critiques à l'encontre de l'AC.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une approche nuancée, en intégrant des éléments de l'AC tout en soulignant l'importance de tâches qui :

> *« […] visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si*

[61] L'approche communicative a été l'objet de plusieurs critiques, notamment en ce qui concerne sa théorie et sa mise en pratique. Premièrement, cette approche tend à proposer aux apprenants une liste de vocabulaire ou un ensemble de structures grammaticales à mémoriser, ce qui peut réduire l'apprentissage à une simple répétition mécanique, plutôt qu'à une réelle acquisition communicative. Deuxièmement, la notion de compétence de communication, initialement développée par Hymes, est souvent perçue comme trop vague et insuffisamment définie. C'est dans ce contexte que Sophie Moirand (1990) a cherché à préciser cette compétence en la décomposant en plusieurs composantes : la composante linguistique (maîtrise de la langue), la composante discursive (adaptation à la situation de communication), la composante référentielle (connaissance du contenu) et la composante socioculturelle (respect des normes sociales et culturelles). Enfin, une autre critique importante réside dans le fait que l'approche communicative repose souvent sur des situations d'enseignement qui sont plus artificielles qu'authentiques, ce qui peut limiter leur efficacité pour préparer les apprenants à des interactions réelles. *(*Cité par Elke Nissen, 2003, thèse en sciences de l'éducation, Université Strasbourg I – Louis Pasteur*).*

nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres moins évidents dans l'immédiat). » (*Ibid*.).

En ne tranchant pas de manière définitive entre l'AC et les approches pédagogiques plus récentes, le Conseil de l'Europe reconnaît une certaine ambiguïté, comme le souligne Zarate (2002).

Dans le cadre de la *Perspective actionnelle* (PA), la tâche s'inscrit dans un contexte social plus large, où l'apprenant est perçu non seulement comme un utilisateur de la langue, mais aussi comme un acteur social. Ce type de tâche englobe des activités langagières, telles que la lecture d'un texte suivie d'un commentaire, la présentation d'une conférence, ou encore la prise de notes pendant un exposé. Elle peut également inclure des activités non langagières, comme le montage d'une tente de camping en groupe, où les échanges oraux se limitent aux nécessités techniques, sauf en cas de difficulté particulière ou de dysfonctionnement d'un matériel, où l'usage de la langue devient indispensable (Conseil de l'Europe, 2005).

Outre les caractéristiques et les compétences de l'apprenant/usager, la mise en place d'une telle tâche peut être impactée par certaines difficultés et conditions qui varient d'une activité à une autre. Autrement dit, la réalisation d'une tâche donnée peut poser des problèmes à l'enseignant, puisque la tâche dans la PA s'inscrit dans un contexte social très large, au-delà de la simple relation entre Enseignant et Apprenant.

La mise en œuvre d'une tâche pédagogique efficace dans l'enseignement du FLE nécessite un cadre soigneusement adapté qui favorise l'autonomie des apprenants. Cela passe par la stimulation de leurs connaissances et compétences, ainsi que par l'exploration des stratégies requises pour mener à bien la tâche. Comme l'indique le Cadre Européen

Commun de Référence pour les Langues (CECRL), *« mettre en pratique une tâche est susceptible d'être difficile »* et cette difficulté est étroitement liée à plusieurs facteurs, notamment les compétences de l'apprenant, les conditions spécifiques de la tâche et les contraintes qui l'accompagnent, *« que l'on peut manipuler afin d'en modifier le niveau de difficulté pour la classe »*, ainsi que le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et les paramètres de la tâche (CECRL, 2000 : 122).

Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle clé en adaptant la tâche aux spécificités de son public, ce qui implique la possibilité de contrôler certains éléments pour augmenter ou diminuer le niveau de difficulté en fonction des besoins individuels des apprenants. Cette adaptation est cruciale car les compétences des apprenants sont intrinsèquement liées à leurs caractéristiques individuelles, qu'elles soient de nature cognitive, affective ou linguistique.

2.3.2 Facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques : leur impact sur les compétences des apprenants

D'une part, les facteurs cognitifs interviennent lorsque l'apprenant est familier avec le type de tâche proposé. Cette familiarité englobe la compréhension des opérations à réaliser, du type de texte ou de genre à produire, du sujet ou thème abordé, ainsi que de l'interaction sociale que la tâche suppose. Elle inclut également la prise en compte du contexte dans lequel la tâche s'inscrit, ainsi que du savoir socioculturel nécessaire à sa réalisation, comme les conventions de savoir-vivre. De plus, la réussite de la tâche dépend des aptitudes de l'apprenant à exercer ses capacités interpersonnelles (notamment en matière d'organisation), ses compétences interculturelles, ainsi que ses stratégies d'apprentissage qui facilitent la réalisation autonome de la tâche, malgré l'inadéquation possible de ses ressources linguistiques. Enfin, il

est essentiel que l'apprenant soit capable de gérer l'enchaînement des opérations exigées par la tâche (Conseil de l'Europe : 2005).

D'autre part, les facteurs affectifs jouent un rôle crucial. Ils incluent la confiance en soi de l'apprenant, qui est indispensable pour contrôler efficacement son interaction, ainsi que son niveau d'implication et de motivation. L'état général de l'apprenant, qu'il soit vigilant, détendu ou fatigué, influe également sur sa performance. Enfin, l'attitude de l'apprenant, notamment son ouverture à la culture de l'autre et sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel, ainsi que sa capacité à se positionner en tant qu' « intermédiaire culturel », sont des éléments déterminants (*Ibid*.).

En ce qui concerne les facteurs linguistiques, le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant constitue l'un des principaux critères pour évaluer la pertinence d'une tâche donnée. Cela inclut la maîtrise du vocabulaire, de la phonologie, de l'orthographe, de la syntaxe, ainsi que des grammaires du texte et du discours (*Ibid*.).

Compte tenu de ces différents facteurs identifiés par le Conseil de l'Europe, la conception des tâches pédagogiques adaptées au contexte spécifique de l'Université An-Najah à Naplouse doit prendre en considération les difficultés inhérentes à l’apprentissage de l’écriture en FLE, ainsi que les défis liés à la capacité des apprenants à mobiliser efficacement leurs compétences stratégiques, cognitives, verbales et non verbales lors de la réalisation de leurs tâches. Cela implique une approche pédagogique flexible et adaptée, capable de répondre aux besoins spécifiques des apprenants tout en respectant les contraintes du contexte local. Ce cadre nous amène ainsi à envisager la conception de l’action pédagogique à la lumière de l’herméneutique de Paul Ricœur, prolongée et actualisée par Guy Achard-

Bayle et Ondřej Pešek, qui mettent particulièrement l'accent sur le passage du texte à l'action.

2.4 DU TEXTE À L'ACTION : PERSPECTIVES DE RICOEUR, ACHARD-BAYLE ET PESEK.

La théorie « *Du Texte à l'Action* » explore la relation entre le texte, vu comme un objet d'analyse, et l'action, comprise comme une réalisation pratique et contextuelle. Cette théorie est examinée à travers les perspectives de Paul Ricoeur, Guy Achard-Bayle, et Ondřej Pešek, chacun apportant leur contribution propre à la compréhension de cette interaction.

2.4.1 Perspective de Paul Ricoeur

Paul Ricoeur, philosophe majeur de l'herméneutique contemporaine, propose une articulation féconde entre texte et action dans *Du texte à l'action* (1986). Il y développe l'idée que l'action humaine, tout comme le texte, est porteuse de sens et peut être interprétée selon les mêmes mécanismes herméneutiques. Le texte devient ainsi un médium essentiel pour accéder à l'intentionnalité et à la signification de l'action humaine. Selon lui, « la tâche herméneutique principale, en reliant celle-ci à la notion du " monde du texte ", échappe à l'alternative de la génialité ou de la structure » (Ricoeur, 1986 : 113). Le texte n'est donc pas un simple support statique, mais un vecteur dynamique de compréhension, capable de médiatiser entre l'auteur, l'action et le lecteur.

Dans le contexte de notre recherche sur l'enseignement du FLE à l'université An-Najah de Naplouse, cette conception permet d'interpréter les productions écrites des apprenants — manuscrites ou numériques — non seulement comme des exercices de langue, mais comme des actes porteurs d'intention, de subjectivité, et de positionnement discursif. Le recours à des

outils numériques et à l'écriture collaborative en ligne ouvre ainsi un espace où l'écriture devient non plus seulement une finalité évaluative, mais un processus d'appropriation du sens, rejoignant la perspective ricoeurienne selon laquelle le texte est un lieu d'actualisation de l'action humaine.

2.4.2 Perspective de Guy Achard-Bayle

Guy Achard-Bayle, linguiste, se concentre sur la linguistique textuelle et la sémantique référentielle. Il explore comment le texte peut être vu comme un espace virtuel permettant de comprendre et d'analyser la progression thématique et la logique du sens dans un cadre textuel (Achard-Bayle, 2000). Achard-Bayle met en avant l'importance de la sémantique et de la pragmatique dans l'analyse textuelle, montrant comment les structures textuelles influencent la compréhension et l'interprétation du discours.

2.4.3 Perspective d'Ondřej Pešek

Ondřej Pešek aborde le texte en soulignant l'importance de sa structure et de son organisation thématique. Il considère que le texte est défini par sa morphologie, c'est-à-dire la manière dont il est segmenté en paragraphes et chapitres, ce qui crée un rythme visuel et compositionnel (Pešek, 2024). Cette segmentation n'est pas seulement une question de mise en page, mais elle joue un rôle crucial dans la cohésion et la cohérence du texte. Pešek met en avant le fait que la typographie et la sémantique textuelle sont essentielles pour structurer les unités thématiques et compositionnelles, facilitant ainsi la lisibilité et la compréhension du texte (Pešek, 2020).

Pešek s'intéresse également à l'analyse textuelle des discours, en particulier dans le cadre du discours préfaciel médiéval. Il examine comment les unités constitutives du texte et leurs connexions contribuent à sa structure

globale (Pešek, 2020). Dans ses études, il souligne que les paragraphes, bien qu'ils apparaissent comme une suite linéaire, se regroupent en entités compositionnelles d'une complexité variable, formant ainsi des blocs hiérarchisés (Pešek, 2022). Cette hiérarchisation permet de mieux comprendre l'organisation thématique et compositionnelle du texte, où chaque segment joue un rôle dans la structure d'ensemble.

Pešek conclut que la structure textuelle matérielle, avec ses chapitres, paragraphes, et autres éléments typographiques, a pour but de faciliter la visibilité des unités du texte. Ces éléments délimitent des segments qui correspondent aux parties de la structure compositionnelle et thématique du texte (Pešek, 2020). En somme, pour Pešek, le texte est une entité dynamique dont la structure interne est essentielle pour la compréhension et l'interprétation du sens qu'il véhicule.

2.4.4 Différences majeures : Paul Ricoeur, Guy Achard-Bayle et Ondřej Pešek

Les approches de Paul Ricœur, Guy Achard-Bayle et Ondřej Pešek concernant le rapport entre texte et action présentent des différences significatives, tant dans leurs domaines d'intérêt que dans leurs méthodologies et objectifs. Paul Ricœur, dans *Du texte à l'action,* montre que « l'explication et la compréhension ne sont pas deux démarches opposées, mais deux moments complémentaires de l'herméneutique » (Ricœur, 1986, p. 161). Il éclaire ainsi comment l'interprétation du texte peut ouvrir une médiation vers l'action, en reliant la lecture du texte à sa mise en œuvre dans la réalité.

Dans cette perspective, Guy Achard-Bayle prolonge l'articulation entre texte et action en l'inscrivant pleinement dans le champ de la didactique : il mobilise des approches linguistiques, cognitives et fonctionnelles pour analyser les dynamiques de production écrite et les interactions entre discours et contexte socioculturel (Achard-Bayle, 2000). Il montre ainsi comment les compétences textuelles agissent comme un levier d'action pédagogique réflexive, la lecture et l'écriture devenant des moyens heuristiques pour former l'acteur-éducateur, stimuler la prise de conscience critique et orienter les pratiques éducatives de manière contextualisée.

Ondřej Pešek, quant à lui, met en lumière la structuration et l'organisation thématique du texte, en soulignant l'importance de la typographie et de la sémantique pour assurer cohésion et cohérence (Pešek, 2024). Au-delà de cet aspect formel, il démontre que la maîtrise des principes de textualisation permet de rendre effectives les intentions pédagogiques : la gestion de l'architecture textuelle contribue à transformer des objectifs théoriques en démarches concrètes, particulièrement dans des contextes multilingues et interculturels.

Dans cette lignée, Paul Ricœur (1986) adopte une approche herméneutique pour explorer le lien entre texte et signification de l'action humaine. Sa réflexion met en évidence comment le texte constitue un médiateur qui dévoile l'intentionnalité et permet de comprendre l'action au-delà de sa simple matérialité. En écho, Achard-Bayle articule linguistique et pragmatique pour montrer comment les structures discursives orientent la production de sens et influencent l'interprétation, tandis que Pešek approfondit cette perspective en soulignant le rôle de la typographie et de l'organisation

compositionnelle pour rendre le texte lisible, intelligible et opérationnel (Pešek, 2020 ; 2024).

Ainsi, chez Achard-Bayle comme chez Pešek, le texte ne se limite pas à un objet d'étude, mais devient un outil d'action, un médiateur entre réflexion et pratique pédagogique. Cette conception prend tout son sens dans le cadre de notre expérimentation d'écriture collaborative en ligne, où la production de textes par les étudiants ne vise pas uniquement l'acquisition de compétences linguistiques formelles, mais constitue un levier pour développer une posture réflexive, coopérative et créative. En mobilisant l'écriture collective, nous plaçons les apprenants dans une dynamique où le texte devient à la fois produit et processus : il sert de support pour négocier le sens, construire une cohésion discursive partagée et, surtout, traduire des intentions éducatives en actes concrets. Dans cette perspective, l'approche de la textualisation défendue par Pešek éclaire la manière dont la structuration du contenu contribue à organiser l'interaction entre pairs, tandis que la perspective heuristique d'Achard-Bayle met en évidence comment cette co-construction textuelle favorise l'apprentissage par la pratique, la réflexion critique et l'adaptation au contexte pédagogique spécifique — ici, celui de l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse.

En conclusion, bien que ce philosophe et linguistes s'intéressent tous à la relation entre texte et action, leurs approches diffèrent sensiblement par leur méthodologie et leur ancrage disciplinaire. Ricœur privilégie une perspective philosophique et herméneutique, Achard-Bayle mobilise l'analyse linguistique et sémantique, tandis que Pešek se concentre sur l'étude de la structure textuelle et de son impact sur la cohésion et la cohérence du discours. Ainsi, bien qu'inscrits dans des cadres théoriques et des méthodes distincts, Ricœur,

Achard-Bayle et Pešek partagent l'idée fondamentale que le texte, loin de se réduire à un objet statique, constitue un levier actif pour penser et mettre en œuvre l'action pédagogique.

2.4.5 La théorie philosophique et herméneutique du langage de Paul Ricœur d'après Achard-Bayle

Dans le cadre de la perspective actionnelle, il nous semble pertinent, voire indispensable, d'examiner la théorie philosophique du langage de Paul Ricœur, telle qu'exposée dans « Du texte à l'action » (1986). Cette réflexion est étendue par deux études récentes de Guy Achard-Bayle : « Approche actionnelle, texte, action » (2016) et « Perspective professionnelle de l'approche actionnelle : Théorie du texte et de l'action appliquée au français juridique pour étudiants chinois » (2018). De plus, le chapitre final de Jean-Michel Adam, intitulé « Discours procéduraux et autres genres de l'incitation à l'action »[62] (2017), mérite également une attention particulière. Adam propose une nouvelle manière de concevoir la relation entre texte et action, désormais considérée comme un « agir collectif » dans un contexte social ou professionnel, où l'on se dirige vers une action, conformément à l'idée de Francine Cicurel selon laquelle « on glisse vers une action à entreprendre ».

Cette évolution conceptuelle prend tout son sens dans le cadre de l'enseignement du FLE dans des contextes non francophones, tels que celui de l'Université An-Najah à Naplouse. Dans ce contexte, les apprenants passent d'une posture où ils apprennent à « agir sur le texte **»**, en l'analysant, le corrigeant ou le reformulant de manière individuelle, à une posture d'« agir avec les autres **»** : ils construisent collectivement du sens et des compétences

[62] (Voir axe 6, 2017, dans *Textes, types & prototypes*, 4e édition de l'ouvrage initialement publié en 1992).

grâce à une « pédagogie de projet » et à des « valeurs contextuelles partagées », comme le souligne Achard-Bayle (2018). Dans un environnement où la collaboration en ligne et les spécificités socioculturelles locales façonnent les pratiques pédagogiques, cette perspective actionnelle permet de développer non seulement les compétences linguistiques, mais aussi la capacité des étudiants à s'impliquer activement dans des dynamiques collectives.

Dans son article, Guy Achard-Bayle s'appuie sur la théorie philosophique et herméneutique de Paul Ricœur (1986) pour éclairer la relation entre le texte et l'action dans le cadre de l'approche actionnelle, en adoptant principalement une perspective philosophique similaire à celle de Ricœur. Achard-Bayle (2016) souligne l'idée de Ricœur selon laquelle il existe un lien étroit entre l'action et le texte, ce dernier jouant un rôle central dans l'approche actionnelle (AA). Il explique que cette nouvelle conception du texte en AA va au-delà de la dichotomie entre texte écrit et discours oral, en s'inscrivant dans le champ d'une grammaire différente, comme la grammaire textuelle de Bernard Combettes (1983) et la grammaire des options de Michele Prandi (2007)[63]. Cette approche s'oriente vers une nouvelle « philosophie » du contexte, où intention, interprétation et fiction permettent de construire des mondes cohérents.

En d'autres termes, Achard-Bayle (2016) propose de dépasser la dimension phrastique régie par la grammaire traditionnelle, où le texte n'est plus simplement considéré comme de l'écrit, pour atteindre suivant Prandi une dimension textuelle « régie par la cohérence des concepts supportée par des

[63] La *grammaire des options*, selon Michele Prandi (2007), désigne un cadre théorique où la construction du sens repose sur un réseau de choix syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, permettant au locuteur d'exprimer des configurations de sens multiples et adaptées au contexte d'énonciation.

moyens cohésifs appropriés » (Prandi, 2007 : 75). Ainsi, il souligne que la maîtrise de la compétence textuelle se réalise grâce aux outils et procédures de cohésion, qui préparent à une maîtrise de la compétence actionnelle dans un contexte social ou culturel. Cette approche textuelle-actionnelle permet d'ouvrir de nouvelles perspectives sur le lien entre langue et culture en s'appuyant sur des valeurs contextuelles partagées et des compétences co-culturelles (2016).

Dans ce sens, le texte, tel que défini par Adam (2011)[64], devient une production langagière sujette à l'observation, l'analyse, et l'interprétation par des outils de cohésion qui en garantissent la « *texture* ». Paul Ricœur, quant à lui, souligne l'importance de la projection dans des mondes possibles, ouvrant ainsi l'enseignement/apprentissage des textes à des contextes pragmatiques et culturels divers. Il affirme que la « référence non ostensive d'un texte » permet de projeter un monde qui va au-delà de la simple situation immédiate, ce qui est crucial dans le contexte de l'apprentissage du FLE en Palestine, où les enjeux culturels et identitaires sont particulièrement marqués (*Ibid.* : 35).

Cette approche « textuelle-actionnelle », telle que développée par Achard-Bayle (2016), permet d'ouvrir une réflexion supplémentaire sur le lien entre langue et culture. En examinant le français sur objectifs spécifiques (FOS) et plus particulièrement le français juridique (FJ)[65], Achard-Bayle et Xiang

[64] Pour Jean-Michel Adam (2011), le texte est défini comme une *production langagière structurée* qui se distingue d'une simple suite d'énoncés par la cohésion et la cohérence qui lui confèrent sa *texture*, c'est-à-dire son organisation interne et sa lisibilité pour un destinataire.

[65] Ces méthodes sont spécialement conçues pour l'enseignement du français juridique, destinées aux étudiants en droit chinois, tant en Chine qu'en France, avec l'objectif de les préparer et de les former à une pratique professionnelle.

(2018)[66] explorent les liens qui se tissent entre langue(s) et culture(s), et s'interrogent sur la manière dont une théorie de l'action, inspirée par Ricœur, peut non seulement rendre linguistique un enseignement-apprentissage centré sur les tâches, mais aussi donner à l'action une assise intelligible qui favorise l'acquisition réflexive.

Dans le cadre du FJ, Damette (2007) montre que l'écrit juridique implique un acte, un devoir et un pouvoir, tant pour les débutants juristes francophones que pour les apprenants de droit non francophones. Cette notion rejoint ce qu'Achard-Bayle (2018) décrit comme un *« agir professionnel »* enraciné dans la pratique et dans la théorie de l'action au sein d'une communauté donnée. Cet agir professionnel, pour être pertinent, doit être en cohérence avec le contexte social, une idée soutenue également par Wenger, qui affirme qu'« une pratique est toujours sociale » (Wenger, 1998, cité par Achard-Bayle, 2018).

Pour Sophie Moirand (2000), l'interaction en situation professionnelle vise à « faire agir » ou « faire réagir », tandis que Levacie-Burkhardt (2010) souligne que l'agir professionnel se manifeste à travers un savoir-faire observable dans les postures et les actions spécifiques à chaque professionnel.

Toujours dans cette perspective de passage du texte à l'action, Jean-Michel Adam, dans la première édition de son ouvrage *Les textes : types et prototypes* (1992), a proposé l'hypothèse selon laquelle des textes comme les recettes de cuisine, les notices de montage, ou les règlements représentent un

[66] 2017, Achard-Bayle & Jing Xiang (Université de Lorraine), « Perspective professionnelle de l'approche actionnelle : Théorie du texte et de l'action appliquée au français juridique pour étudiants chinois », 10ème Forum Mondial Héraclès Prague, 17-18 mai.

type de texte particulier. Cependant, dans la quatrième édition de 2017, Adam abandonne cette hypothèse pour accorder davantage d'importance à la description des plans de texte, considérant ces textes comme des listes d'ingrédients ou d'éléments de notices de montage, représentant ainsi des actes à accomplir (Adam, 2017). Nous examinerons en détail les plans d'organisation textuelle dans le troisième chapitre de la première partie théorique et conceptuelle de notre thèse, intitulée « Linguistique des textes ». Dans ce chapitre, nous analyserons comment la structure des textes, leur agencement et leur cohésion interne contribuent à la création de sens. Cette exploration approfondie vise à mettre en lumière les principes et les stratégies linguistiques qui sous-tendent l'organisation des textes, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Nous discuterons également de la manière dont ces concepts peuvent être appliqués pour améliorer la compétence textuelle des apprenants, en les aidant à produire des textes cohérents et bien structurés, adaptés à divers contextes communicatifs.

Adam (2017) cite Algirdas Julien Greimas, qui distingue un programmateur compétent dans les discours procéduraux (recettes, guides, notices de montage) et qui permet de transférer ce savoir-faire à un réalisateur, lequel suit rigoureusement les indications données pour exécuter les actions (Greimas, 1983, cité par Adam, 2017). Cette idée est prolongée par Bice Mortara Garavelli (1988), qui ajoute la catégorie des textes régulateurs, ou « testi regolativi », visant à réguler un comportement, qu'il soit immédiat ou habituel. Ces textes incluent les modes d'emploi, les recettes de cuisine, les guides, ainsi que les textes juridiques tels que les codes et règlements (Mortara Garavelli, 1988, cité par Adam, 2017).

Adam considère également que les textes appartenant à cette catégorie sont factuels et visent une finalité pratique, y compris l'horoscope, qui se rapproche du conseil plutôt que de la programmation. Ces textes ont pour objectif de faciliter et de guider la réalisation d'une tâche donnée (macro-action) par le sujet qui est chargé de l'accomplir, en utilisant un lexique spécifique à un domaine particulier, ce qui se traduit par une précision dans la recherche et un univers de référence commun entre le producteur et le lecteur (destinataire). Ils se caractérisent également par une présence massive de prédicats actionnels, allant de l'interdiction d'agir (« Défense de fumer ») à l'injonction d'agir de manière procédurale (« Sonnez et entrez »), en passant par la représentation d'actions successives et de protocoles d'actions (Adam, 2017).

De plus, ces textes contiennent des actions exprimées à l'infinitif, au présent, au futur et à l'imparfait, ainsi que de nombreux organisateurs et adverbes temporels précisant la durée des opérations, mais peu de connecteurs argumentatifs ou concessifs (*Ibid*.).

Cela dit, la théorie de l'énonciation et l'interprétation textuelle mettent en lumière la complexité des relations entre le texte, le discours et l'action. Cette reformulation développe ces concepts en s'appuyant sur les travaux de Paul Ricoeur, Guy Achard-Bayle et Umberto Eco.

Dans certains types de discours, notamment religieux ou prescriptifs, le sujet de l'énonciation est souvent absent, tandis que le destinataire est clairement identifié par l'usage de pronoms personnels de deuxième personne. Cette structure énonciative vise à impliquer directement le lecteur, comme l'illustre cet exemple de discours religieux :

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾

« *Je vous ai ordonné de jeûner comme à ceux qui ont séjourné Ici-Bas avant vous […] »*[67] (*Ibid*., p.262). Dans ce cas, les impératifs, recommandations et injonctions religieuses sont lexicalisés à travers le verbe « ordonner ».

Un autre exemple, tiré d'une séquence d'actions décrivant comment réaliser une bouture, montre une variation dans la forme des injonctions *« Si les abeilles […] sont atteintes d'un triste mal dont elles languissent […]. Je te conseille alors de brûler […]. Il sera bon d'y joindre aussi de la noix de galle […]. Les bergers la recueillent dans les vallons qu'ils fauchent […]. Cuis les racines de cette plante […] ».* (Ch. IV ; 1967, cité par Adam : 266). Dans l'extrait cité, on observe une structure énonciative particulière qui s'écarte des formes traditionnelles d'injonction. Bien que l'impératif et l'infinitif à valeur injonctive soient peu présents, le texte parvient néanmoins à transmettre des directives claires concernant le traitement d'une ruche malade. Cette transmission s'effectue à travers une combinaison subtile de différentes formes linguistiques :

- Des recommandations, introduites par des formules de conseil (« Je te conseille... ») ;
- Des injonctions à l'infinitif (« brûler... ») ;
- Des expressions au futur à valeur prescriptive (« Il sera bon de... ») ;
- Des impératifs directs (« Cuis les racines... »).

Cette variété de formes linguistiques illustre la richesse des moyens d'expression disponibles pour communiquer des instructions ou des conseils,

[67] Le verset que nous avons cité provient de la Sourate 2, verset 183 du Coran.

tout en maintenant un ton moins autoritaire qu'une série d'ordres directs. Par ailleurs, ce passage met en lumière un aspect fondamental de l'apprentissage linguistique : le développement des compétences textuelles. Ces compétences, qui englobent la capacité à comprendre et à produire des textes cohérents et appropriés, ne s'acquièrent pas de manière passive. Elles se construisent activement, à travers l'engagement de l'apprenant dans des situations de communication concrètes.

Plus précisément, c'est dans l'action, c'est-à-dire dans la pratique réelle de la langue, que ces compétences se forgent et s'affinent. Cette notion souligne l'importance d'une approche pédagogique basée sur des tâches authentiques.

De plus, l'accent mis sur le « *contexte social donné* » rappelle que l'apprentissage linguistique ne se fait pas en vase clos. Il est profondément ancré dans les interactions sociales et culturelles. Les apprenants développent leurs compétences textuelles en s'adaptant aux normes, aux attentes et aux pratiques communicatives spécifiques à leur environnement social et culturel. Cette perspective rejoint les théories socioconstructivistes de l'apprentissage, qui soulignent l'importance des interactions sociales et de l'immersion dans un contexte culturel pour le développement des compétences linguistiques et cognitives.

Paul Ricœur (1986), en s'appuyant sur l'herméneutique, développe une théorie de l'interprétation qui établit un lien étroit entre le texte et le discours. Selon Ricoeur *« Grâce à l'écriture, le discours acquiert une triple autonomie sémantique : par rapport à l'intention du locuteur, à la réception par l'auditoire primitif, aux circonstances économiques, sociales, culturelles de sa production […] »* (1986 : 35). Cette perspective souligne donc l'autonomie du

texte par rapport à son contexte de production et met en évidence l'interdépendance entre le texte et l'action, chacun étant au service de l'autre.

2.4.5.1 L'action comme texte

La théorie de Paul Ricœur sur l'analogie entre l'action et le texte ouvre une perspective novatrice pour interpréter l'action humaine. Dans *Du texte à l'action* (Ricœur, 1986), il propose de considérer toute action sensée comme un texte, en établissant un parallèle non seulement entre la structure globale de l'action et celle de l'acte de langage, mais aussi entre l'organisation interne d'une phrase ou d'une proposition et l'agencement signifiant de l'action. Ricœur soutient que l'action, à l'instar de l'énoncé linguistique, subit un processus d'objectivation qui la détache de son auteur initial. Ce processus transforme l'action en une « *œuvre ouverte* » — pour reprendre l'expression d'Umberto Eco — dont le sens reste en suspens et demeure accessible à des interprétations multiples.

2.4.5.2 La continuité entre texte, discours et action

Guy Achard-Bayle (2016), s'appuyant sur les travaux de Ricœur, analyse cette théorie en expliquant la transformation du discours en texte par le biais de l'écriture. Ce processus d'objectivation efface la dichotomie traditionnelle entre texte et discours, rendant le texte accessible à tout lecteur potentiel, contrairement au discours qui est ancré dans un contexte de communication spécifique. Ricœur va plus loin en concevant l'action sensée comme un texte avec « une structure interne qui équivaut à celle de l'acte de langage ». Il souligne que l'action, comme le texte, procède à une objectivation, une « extériorisation intentionnelle », devenant ainsi une œuvre ouverte dont la signification reste « en suspens ». Achard-Bayle explique comment les notions de texte, discours et action s'enchaînent dans la théorie de Ricœur. Il y a une

transformation ou une continuité entre ces notions lorsque l'action devient sensée et est objectivée de la même manière que le texte émerge du discours. L'écriture joue un rôle crucial dans ce processus, objectivant le discours et le transformant en texte.

2.4.5.3 Le texte comme "*Opera aperta*"

Cette approche herméneutique de l'action et du texte, en hommage à Umberto Eco, offre une perspective riche pour l'interprétation des actions humaines et des textes, dépassant les intentions explicites des auteurs ou des acteurs pour explorer les mondes de significations qu'ils ouvrent. Selon Eco, la sémantique profonde du texte dépasse l'intention initiale de l'auteur, portant sur des références non ostensives[68] qui ouvrent un monde de significations potentielles.

Pour finir, la théorie de l'action comme texte, développée par Paul Ricœur et approfondie par Guy Achard-Bayle, offre un cadre théorique pertinent pour notre recherche sur l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse. Cette approche herméneutique, qui établit une continuité entre texte, discours et action, éclaire la façon dont les compétences textuelles des apprenants palestiniens peuvent se développer dans un contexte social donné.

[68] Dans la perspective d'Eco (1985) et de Ricœur (1986), les « références non ostensives » désignent des référents que le texte convoque sans renvoyer directement à des objets ou événements situés dans l'ici et maintenant. Contrairement aux références ostensives — qui pointent un élément précis et concret du monde réel — les références non ostensives construisent un univers sémantique autonome : elles mobilisent l'imaginaire, la fiction ou des concepts abstraits, permettant au texte de projeter des mondes possibles qui excèdent la situation de communication immédiate. (*cf.* Eco, U. (1985). *L'œuvre ouverte* ; Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*).

L'autonomie sémantique du discours écrit, soulignée par Ricœur, permet d'envisager l'écriture numérique comme une action textuelle analysable à travers le prisme de sa théorie. Cette perspective est particulièrement utile pour comprendre comment les TIC influencent la cohésion et la cohérence des textes produits par les étudiants en FLE.

L'approche textuelle-actionnelle offre des opportunités pour concevoir des stratégies pédagogiques innovantes, tirant parti de la technologie pour faciliter un apprentissage collaboratif et réflexif. Elle permet d'envisager la production de textes non seulement comme un exercice linguistique, mais aussi comme une action sensée ancrée dans des situations de communication réelles.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, cette approche peut aider les apprenants à surmonter les défis linguistiques et culturels, en renforçant leur capacité à naviguer entre différents contextes professionnels et culturels. Elle ouvre ainsi des perspectives prometteuses pour l'acquisition de compétences rédactionnelles adaptées à un environnement numérique de plus en plus prégnant.

Ces considérations théoriques nous amènent naturellement à examiner plus en détail les aspects pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en FLE. La section suivante se concentrera sur les stratégies pédagogiques, les outils et les approches spécifiques qui peuvent être mis en œuvre pour développer efficacement les compétences rédactionnelles des apprenants de français langue étrangère.

2.5 ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN FLE

Dans l'approche actionnelle, l'écrit n'est plus prioritaire comme dans les méthodologies traditionnelles, ni l'oral comme le propose la méthodologie SGAV. Enseigner une langue étrangère implique désormais une approche pragmatique de la production écrite. Cette dernière n'est pas une simple transcription de l'oral, ni une simple juxtaposition de phrases bien formées, et ne constitue pas une activité subsidiaire à la lecture. L'acte d'écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de construire du sens à travers des signes graphiques conventionnels. En d'autres termes, cet acte repose sur la capacité de l'apprenant à contextualiser et actualiser les structures linguistiques, tout en mettant en œuvre son savoir-faire pour réaliser une intention de communication dans une situation particulière. Par conséquent, il s'agit d'une activité complexe, dont l'enseignement et l'apprentissage dans un cadre scolaire ou universitaire demeurent relativement difficiles.

2.5.1 Complexité de l'écriture en FLE

Selon Cuq (2003), l'écrit constitue une unité de discours qui établit une relation entre le rédacteur (scripteur) et le récepteur (lecteur) dans un temps réel ou différé, en fonction de la nature du texte. Vigner (1982) décrit l'écrit comme un outil d'expression ou de communication hautement élaboré qui ne saurait apparaître et se développer spontanément chez l'apprenant. Thảo (2007) souligne que les apprenants ne produisent pas des textes pour qu'ils soient simplement corrigés par les enseignants, mais parce que la production écrite a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un ou des lecteurs. Ainsi, la compétence de communication écrite se définit, selon Bouchard (cité par Pouliot, 1993 : 120), comme la capacité à produire des

discours écrits bien formés, dans leur organisation matérielle, et adaptés à des situations particulières diversifiées.

Cette compétence de communication écrite intègre cinq composantes intervenant à divers degrés dans la production écrite : (1) une compétence linguistique, incluant une compétence grammaticale (morphologie, syntaxe, etc.) et lexicale ; (2) une compétence référentielle, définie comme la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde (Moirand, 1982) ; (3) une compétence cognitive, liée aux processus de constitution du savoir et aux processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue ; (4) une compétence discursive ou pragmatique, reposant sur la capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite ; et enfin, (5) une compétence socio-culturelle, qui inclut la connaissance et l'appropriation des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions, ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle (Moirand, 1982).

2.5.2 L'écriture comme pratique sociale

Pour Sophie Moirand (1982), la communication écrite est enracinée dans un espace-temps spécifique, inscrite dans un contexte social ou institutionnel, et influencée par l'histoire personnelle du scripteur, notamment son apprentissage de l'écriture, sa vie privée et professionnelle, ainsi que ses usages et représentations de l'écrit. Yves Reuter (1996) développe cette idée dans son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire*, où il décrit l'écriture comme :

> *« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».*

En d’autres termes, Reuter va plus loin en soulignant que l’écriture, en tant que pratique sociale historiquement établie, implique souvent des tensions entre divers savoirs, valeurs et représentations, tout en visant à produire ou reproduire du sens à travers un outil d’écriture, dans un cadre institutionnel précis.

En conclusion, les apprenants sont donc amenés à rédiger de manière non seulement correcte, mais également intelligible et cohérente, comme l'affirme Weber : « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée » (Weber, 1993 : 62). En d'autres termes, au-delà de la maîtrise des savoirs grammaticaux, syntaxiques, orthographiques et lexicaux, l'apprenant doit effectuer des opérations intellectuelles ou cognitives. De nombreux chercheurs, tels que Flower et Hayes (1980), Cooper et Matsuhashi (1983), De Beaugrande (1984), Beach et Bridwell (1984), ainsi que Scardamalia et Bereiter (1987), ont exploré ces processus d'écriture. Ils désignent ces opérations par le terme « processus d'écriture », qui renvoie à toute opération mentale servant à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite (Whalen, 1994 : 52), soulignant ainsi la complexité de l’écriture.

Le texte plus-haut souligne la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en FLE, un sujet central dans notre thèse, particulièrement en ce qui concerne l'impact du numérique sur la compétence textuelle. L’approche actionnelle, qui met l’accent sur la contextualisation et la communication authentique, est particulièrement pertinente dans le contexte palestinien, où les apprenants de FLE doivent naviguer entre différentes réalités linguistiques et culturelles. Les concepts abordés, tels que la compétence de communication écrite et les processus cognitifs sous-jacents à la production

écrite, sont cruciaux pour comprendre comment les étudiants palestiniens peuvent améliorer leur cohérence et cohésion textuelles grâce à l'usage des TIC.

En intégrant des outils numériques et des plateformes d'écriture collaborative, les enseignants à l'Université An-Najah pourraient renforcer ces compétences en offrant aux étudiants des opportunités de pratiquer l'écriture dans des contextes variés et significatifs. Cela correspond à l'idée que la production écrite ne doit pas seulement être correcte sur le plan grammatical, mais également cohérente, en tenant compte du lecteur. Les modèles de processus d'écriture mentionnés peuvent être utilisés pour structurer des activités pédagogiques qui encouragent une réflexion approfondie sur l'acte d'écrire, contribuant ainsi à une meilleure maîtrise de l'écriture académique en FLE. Cette réflexion nous amène à aborder la section suivante, qui porte sur les spécificités de la production écrite.

2.6 SPÉCIFICITÉS DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Avant de se pencher sur les spécificités de l'écriture en langue étrangère, il est crucial de clarifier la différence entre la production écrite et l'expression écrite. Ces deux concepts, bien que souvent utilisés de manière interchangeable, comportent des nuances distinctes qui sont essentielles pour une compréhension approfondie des processus d'écriture.

2.6.1 Production écrite vs Expression écrite : nuances et implications pédagogiques

La production écrite englobe le processus complet de création d'un texte écrit, mettant l'accent sur la maîtrise des structures grammaticales, du vocabulaire, et des conventions stylistiques (Reuter, 2013). Ce terme se réfère

donc à la capacité d'organiser les idées, d'appliquer les règles linguistiques, et de structurer un texte de manière cohérente. En revanche, l'expression écrite est davantage centrée sur la capacité de l'apprenant à transmettre des idées, des émotions, et des expériences personnelles à travers l'écrit, avec une emphase sur la dimension créative et communicative de l'écriture (Plane, 2006).

2.6.2 Objectifs pédagogiques

Manchón (2011) soutient que la production écrite est souvent liée à des objectifs pédagogiques focalisés sur les aspects formels de la langue, visant à améliorer les compétences grammaticales et structurelles des apprenants. L'expression écrite, en revanche, se concentre sur le contenu et la communication authentique. Pour une pédagogie efficace en langue étrangère, il est crucial d'équilibrer ces deux objectifs, en adaptant les activités d'écriture pour développer à la fois les compétences linguistiques et la capacité à exprimer des idées de manière engageante (Manchón, 2011).

2.6.3 Processus cognitifs

Hayes (2012) souligne que les processus cognitifs impliqués dans la production écrite diffèrent de ceux nécessaires à l'expression écrite. La production écrite implique des compétences de base telles que la grammaire et l'orthographe, tandis que l'expression écrite requiert des compétences de haut niveau, telles que la planification et l'organisation des idées. Les phases cognitives de la production écrite — planification, rédaction, révision — nécessitent une gestion efficace de la charge cognitive (Flower & Hayes, 1981 ; Hayes & Flower, 1986).

2.6.4 Évaluation

L'évaluation de la production écrite se concentre généralement sur la précision linguistique et la structure du texte (Weigle, 2002), tandis que l'évaluation de l'expression écrite prend en compte la pertinence du contenu, et l'efficacité communicative (Brown, 2004). Cette distinction est essentielle pour concevoir des critères d'évaluation adaptés à chaque aspect de l'écriture.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université An-Najah, la distinction entre **production écrite** et **expression écrite** revêt une importance particulière. La **production écrite** renvoie avant tout à la dimension formelle et structurelle des textes : elle implique la maîtrise des normes linguistiques, syntaxiques et discursives qui assurent la cohérence et la cohésion de l'écrit. À l'inverse, l'**expression écrite** met davantage l'accent sur la mobilisation de compétences communicatives et créatives : elle engage l'apprenant dans la formulation d'idées personnelles, l'adaptation à un destinataire et l'exploitation d'un registre discursif pertinent.

Notre thèse se concentre prioritairement sur la **production écrite**, considérée comme une condition préalable à l'amélioration globale de la compétence textuelle des apprenants palestiniens. Toutefois, nous soutenons qu'une approche pédagogique équilibrée intégrant ces deux dimensions — la rigueur formelle de la production et l'autonomie discursive de l'expression — serait la plus à même de répondre aux besoins spécifiques des étudiants de l'Université An-Najah. En diversifiant les activités, les enseignants peuvent ainsi renforcer simultanément la qualité linguistique et la créativité textuelle, tout en tenant compte des contraintes sociolinguistiques propres au contexte palestinien.

Parlons maintenant des spécificités de la production écrite en langue étrangère. La production écrite en langue étrangère (LE) demeure un domaine de recherche dynamique, avec des études récentes offrant de nouvelles perspectives sur les défis et opportunités, particulièrement pertinentes pour l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah. La compétence en production écrite est une activité complexe, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage, et elle se distingue par des paramètres spécifiques, notamment par rapport à la production orale. Cette analyse explore ces spécificités en détail.

2.6.5 Complexité cognitive et charge mentale

Révész et Michel (2019) ont étudié la charge cognitive associée à la production écrite en LE, révélant que la complexité de la tâche d'écriture influence significativement la charge mentale des apprenants. Leur recherche souligne l'importance d'adapter les activités d'écriture au niveau des étudiants, ce qui est particulièrement pertinent pour comprendre les défis rencontrés par les apprenants palestiniens lors de la production de textes cohérents et cohésifs en français.

2.6.6 Influence des technologies numériques

Li et Zhu (2017) ont exploré l'impact de l'écriture collaborative en ligne sur la production écrite en LE. Leurs résultats montrent que les outils numériques collaboratifs améliorent non seulement la qualité linguistique des productions, mais aussi la conscience métacognitive des apprenants vis-à-vis du processus d'écriture. Ces conclusions offrent des perspectives intéressantes pour l'intégration de l'écriture collaborative dans le curriculum FLE à l'Université An-Najah.

2.6.7 Rôle de la rétroaction

Zhang et Hyland (2018) ont examiné l'efficacité de différents types de rétroaction sur la production écrite en LE. Ils ont constaté que la rétroaction ciblée et spécifique, combinant commentaires sur le contenu et la forme, était particulièrement bénéfique pour le développement des compétences d'écriture. Ces résultats peuvent guider la conception de stratégies de rétroaction efficaces, notamment dans le contexte de l'utilisation de ChatGPT et d'autres outils numériques.

2.6.8 Influence translinguistique

Wang et Wang (2019) ont étudié l'influence translinguistique dans la production écrite en LE, en se concentrant sur les apprenants dont la L1 est typologiquement éloignée de la langue cible. Leurs conclusions soulignent l'importance de prendre en compte les spécificités de la L1 des apprenants dans l'enseignement de l'écriture en LE, ce qui est particulièrement pertinent pour les apprenants arabophones de FLE.

2.6.9 Développement de la compétence discursive

Crossley et al. (2020) ont utilisé des techniques d'analyse linguistique automatisée pour examiner le développement de la compétence discursive dans la production écrite en LE. Leurs résultats montrent une progression dans la sophistication lexicale et la cohésion textuelle au fil du temps, tout en soulignant la nécessité d'un enseignement explicite des stratégies de cohérence textuelle.

Ces études récentes offrent des perspectives précieuses pour la recherche sur l'enseignement de l'écriture en FLE à l'Université An-Najah. Elles soulignent l'importance d'une approche multidimensionnelle prenant en

compte la charge cognitive, l'utilisation des technologies, la rétroaction efficace, l'influence de la L1 et le développement de compétences discursives spécifiques. L'intégration de ces perspectives dans la recherche peut contribuer à une compréhension plus nuancée des défis et des opportunités dans l'enseignement de l'écriture en FLE aux apprenants palestiniens.

2.6.10 Absence de face-à-face

La production écrite implique une communication différée, où le scripteur et le destinataire interagissent dans des temps distincts. Fabienne Desmons (2008) souligne que ce décalage temporel, ainsi que l'absence de contexte partagé entre l'émetteur et le récepteur, aboutissent à des contraintes spécifiques, telles que :

- **L'organisation rigoureuse des signes graphiques** : Écriture lisible, orthographe correcte, ponctuation, typographie.
- **La clarté du message** : Précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision.
- **L'élaboration d'un discours structuré** : Utilisation de phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle. Un texte écrit doit être lisible, clair, construit et achevé pour une réception optimale (Desmons, 2008).

2.6.11 Situation du scripteur

Le scripteur dispose de temps pour reformuler et élaborer son texte. Il maîtrise ainsi globalement sa situation lors de la rédaction, ce qui lui permet de prendre du recul et de modifier son intention de communication. Cette maîtrise influence le choix lexical et syntaxique, l'organisation du texte, ainsi que sa révision avant qu'il ne soit communiqué au destinataire.

2.6.11.1 Angoisse de la page blanche

Michel Dabène (1987) considère la compétence scripturale comme un « lieu de conflits et de tensions », engendrant souvent un état anxiogène chez l'usager. Pour libérer les apprenants de cette angoisse, l'enseignant doit proposer des activités variées, telles que des textes-puzzle, des tris de textes, des sujets de dissertation, des exercices de réécriture et de transformation, en changeant les moyens matériels et le mode de fonctionnement (travail individuel ou en groupe). Ces stratégies visent à renforcer la motivation des apprenants et à les aider dans la planification et la mise en texte (Reuter, 1996).

2.6.11.2 Transfert des compétences d'une langue à l'autre

Le transfert de compétences d'une langue à une autre (par exemple, de la langue maternelle à une langue étrangère) est possible, à condition que ces compétences soient acquises par l'apprenant. Cependant, le transfert est plus courant entre des langues ayant une origine commune, comme les langues latines. Ce n'est généralement pas le cas pour le français et l'arabe. Par exemple, un scripteur habitué à planifier son texte en langue maternelle continuera probablement à le faire en langue étrangère (Modard, 2010). Cela permet de distinguer un texte écrit en langue maternelle de celui rédigé en langue étrangère, tout en offrant une compréhension des difficultés et contraintes spécifiques des apprenants.

Le transfert des compétences entre les langues d'origine latine devrait être plus courant qu'entre le français et l'arabe pour plusieurs raisons. Premièrement, les langues latines partagent de nombreuses similitudes lexicales et grammaticales, ce qui facilite la reconnaissance et l'apprentissage de nouveaux mots et structures. Deuxièmement, ces langues utilisent le même alphabet et ont des systèmes d'écriture similaires, contrairement à l'arabe qui

utilise un alphabet et un système d'écriture différents. Troisièmement, les langues latines ont souvent des concepts grammaticaux similaires (comme les temps verbaux ou les genres), ce qui permet un transfert plus aisé des compétences linguistiques. Enfin, les apprenants de langues latines peuvent souvent s'appuyer sur des cognats (mots ayant une origine commune et une signification similaire) pour enrichir rapidement leur vocabulaire, une stratégie moins applicable entre le français et l'arabe. Ces facteurs combinés rendent le transfert de compétences plus naturel et efficace entre les langues latines qu'entre le français et l'arabe.

Pour finir, la production écrite en langue étrangère est un processus multidimensionnel qui implique des défis linguistiques, cognitifs, culturels et affectifs. Comprendre ces spécificités est essentiel pour développer des approches pédagogiques efficaces, aidant les apprenants à surmonter ces obstacles et à améliorer leur compétence écrite en LE. Dans le contexte de l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah, il est crucial de prendre en compte ces éléments pour concevoir des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des étudiants palestiniens, en intégrant des outils numériques et des pratiques d'écriture collaborative qui favorisent l'engagement et l'autonomie des apprenants. Nous aborderons dans la section suivante les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère. Cette section se propose d'examiner les particularités inhérentes à la production écrite en langue étrangère (LE). Nous analyserons les spécificités linguistiques, discursives et culturelles qui différencient les textes produits en LE de ceux rédigés dans la langue maternelle. En outre, nous mettrons en lumière les défis auxquels sont confrontés les apprenants lors de la rédaction en LE, ainsi que les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre pour surmonter ces obstacles.

2.7 CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES ÉCRITS EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Les recherches récentes sur la production écrite en langue étrangère (LE) ont mis en lumière plusieurs caractéristiques distinctives des textes produits par les apprenants. Ces études offrent des perspectives précieuses pour comprendre les défis et les particularités de l'écriture en LE, notamment dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Tout d'abord, les apprenants d'une langue étrangère ont tendance à produire des textes plus courts que ceux rédigés dans leur langue maternelle. Cette concision, confirmée par les travaux de Hall (1990) et Silva (1992), peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Les contraintes de temps lors des évaluations, telles que les examens DELF et DALF, limitent souvent la longueur des productions. Par ailleurs, un manque de culture générale ou de connaissances sur la thématique abordée peut également contribuer à cette brièveté. En outre, les apprenants peuvent se concentrer sur des détails orthographiques et grammaticaux, ou délibérément choisir de produire des textes courts afin de réduire le risque d'erreurs et ainsi obtenir de meilleures notes.

En parallèle, le lexique des apprenants en LE est souvent limité, ce qui se traduit par une redondance lexicale notable dans leurs textes. Comme le souligne Connors (1987, cité par Cornaire & Raymond, 1999), ce manque de richesse lexicale peut amener les apprenants à emprunter des termes d'autres langues qu'ils connaissent, comme l'anglais, en les adaptant aux règles grammaticales du français. Ce phénomène est particulièrement pertinent dans le contexte palestinien, où les étudiants de FLE peuvent intégrer des éléments

de leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils maîtrisent, dans le but de combler les lacunes lexicales.

Sur le plan syntaxique, les textes rédigés en LE se distinguent souvent par leur simplicité. Comme l'ont observé Carson et Scarcella (cités par Cornaire & Raymond, 1999 : 45), les apprenants préfèrent utiliser des structures grammaticales simples pour éviter de prendre des risques en langue étrangère. Cette tendance à privilégier des formes syntaxiques moins complexes s'explique par une volonté de minimiser les erreurs et de garantir une communication claire, bien que cela puisse limiter la richesse stylistique des textes.

En conséquence, les textes produits en LE présentent souvent des incohérences et un nombre élevé d'erreurs, tant au niveau local (syntaxique, lexical, orthographique, cohésif) qu'au niveau global (cohérence textuelle). Hall souligne que ces erreurs sont étroitement liées aux processus cognitifs et linguistiques que les apprenants mobilisent lors de la rédaction en LE. Il est important de noter que dans le contexte palestinien, les étudiants de FLE, souvent motivés par les exigences académiques, produisent des textes principalement destinés à l'évaluation par l'enseignant, ce qui peut influer sur la qualité et l'orientation de leurs écrits.

En examinant ces défis, il est crucial de comprendre que la complexité linguistique et la diversité lexicale des textes en LE sont généralement moindres par rapport à celles des textes rédigés en langue maternelle. Toutefois, comme le montrent les travaux de Kim et Crossley (2018), cette complexité augmente avec le niveau de compétence en LE. Il est donc essentiel de fournir aux apprenants des opportunités d'utiliser un langage plus sophistiqué, afin de renforcer leur production écrite.

Par ailleurs, la cohésion et la cohérence textuelles sont des aspects critiques de la production écrite en LE. Crossley et McNamara (2016) ont démontré que si les apprenants avancés parviennent à produire des textes plus cohésifs, la relation entre la cohésion et la qualité globale du texte n'est pas toujours linéaire. Cela souligne l'importance d'un enseignement explicite des stratégies de cohésion textuelle, afin d'améliorer la qualité des productions écrites en LE.

Un autre facteur crucial influençant la production écrite en LE est l'impact de la langue maternelle (L1). Connor-Linton et Polio (2014) ont démontré que les caractéristiques rhétoriques et structurelles de la L1 peuvent significativement influencer l'organisation et le style des textes en LE, même chez les apprenants avancés. Cette influence se manifeste notamment dans la structure des paragraphes, l'argumentation, et l'utilisation de certains connecteurs logiques. Dans le contexte palestinien, où l'arabe exerce une forte influence sur l'apprentissage du FLE, cette dimension revêt une importance particulière. Les différences structurelles entre l'arabe et le français, telles que l'ordre des mots dans la phrase ou la construction des phrases complexes, peuvent engendrer des difficultés spécifiques pour les apprenants palestiniens. De plus, les conventions rhétoriques propres à l'arabe, comme la tendance à l'élaboration et à la répétition pour l'emphase, peuvent se transférer dans les productions en français, créant ainsi des textes qui, bien que grammaticalement corrects, peuvent sembler non idiomatiques aux locuteurs natifs du français. Il est donc essentiel pour les enseignants de FLE en contexte palestinien de prendre en compte ces influences interlingues, non seulement pour identifier et corriger les erreurs, mais aussi pour aider les apprenants à développer une conscience métalinguistique qui leur permettra de mieux naviguer entre les deux systèmes linguistiques.

Enfin, l'utilisation des ressources numériques joue un rôle de plus en plus important dans l'amélioration de la qualité des textes écrits en LE. Selon Li (2019), les apprenants qui utilisent efficacement des outils numériques tels que les dictionnaires en ligne et les concordanciers produisent des textes plus riches et plus précis. Cependant, il est essentiel de former les apprenants à utiliser ces ressources de manière critique et réfléchie.

En ce qui concerne les processus de révision et de réécriture, Révész et al. (2019) ont mis en évidence des différences significatives entre les apprenants selon leur niveau de compétence. Les apprenants plus avancés passent davantage de temps à réviser le contenu et l'organisation de leurs textes, tandis que les moins avancés se concentrent principalement sur les corrections de surface. Cela montre l'importance d'enseigner des stratégies de révision globale pour améliorer la qualité des textes en LE.

En résumé**,** ces études récentes mettent en évidence plusieurs caractéristiques des textes écrits en LE, telles qu'une complexité linguistique généralement moindre, des défis en termes de cohésion et de cohérence, une influence de la L1, l'impact des ressources numériques et les différences dans les processus de révision. Pour l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah, ces résultats suggèrent une approche pédagogique qui encourage l'utilisation d'un langage complexe et varié, enseigne explicitement les stratégies de cohésion textuelle, prend en compte l'influence de l'arabe, intègre efficacement les ressources numériques et développe des compétences de révision globale, autrement dit, au niveau macro-structurel. Dans la prochaine section, nous examinerons les difficultés rencontrées par les apprenants en langue étrangère en matière de production écrite**,** en mettant en lumière les obstacles

linguistiques, cognitifs et culturels qui influencent leur capacité à rédiger en langue étrangère.

2.7.1 QUELS OBSTACLES LES APPRENANTS EN LANGUE ÉTRANGÈRE RENCONTRENT-ILS DANS LA PRODUCTION ÉCRITE ?

Le processus de rédaction mis en œuvre par les apprenants en langue étrangère, ainsi que les caractéristiques des textes produits, révèlent des difficultés à plusieurs niveaux. La compréhension de ces difficultés spécifiques est cruciale pour appréhender les défis rencontrés par notre public dans le contexte universitaire palestinien.

À cet égard, Magdalena Hernandez Alarcon distingue entre l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Selon elle, les locuteurs natifs possèdent une compétence écrite préexistante dans leur langue, acquise dès leur entrée à l'école, tandis que les apprenants en langue étrangère se trouvent confrontés à un système linguistique étranger, ce qui rend leur tâche plus complexe (2001 : 4). Dès lors, quelles sont les difficultés spécifiques auxquelles ces apprenants font face dans la production écrite ?

Wolff souligne que, bien que les locuteurs natifs et les apprenants en langue étrangère rencontrent des problèmes similaires lors de la rédaction, les apprenants en langue étrangère sont confrontés à des difficultés supplémentaires, regroupées en trois catégories : linguistiques (notamment lexicales), liées à l'automatisation des stratégies de production textuelle, et socioculturelles, en raison des différences entre les caractéristiques rhétoriques des langues (1996 : 110, cité par Mangenot, 2000).

Dans une perspective de psychologie cognitive, ces difficultés supplémentaires se répartissent entre les deux catégories de connaissances définies par Tardif : les connaissances déclaratives, qui incluent les savoirs théoriques comme les règles et principes, et les connaissances procédurales, qui concernent les processus et étapes nécessaires à la réalisation d'une action (1997 : 48-50). Les difficultés linguistiques et socioculturelles relèvent des connaissances déclaratives, tandis que les défis liés aux processus de production écrite concernent les connaissances procédurales. Les connaissances référentielles jouent également un rôle important dans la production écrite, comme le confirment Alamargot et al. (2005, p. 4).

L'aspect linguistique des difficultés en production écrite est manifesté tant au niveau micro-structurel qu'au niveau macro-structurel. Claude Buridani et al. (1994) identifient des problèmes tels que l'emploi du lexique familier, la surexploitation de vocabulaire de base, une mauvaise adaptation au sujet, la juxtaposition de phrases simples, l'absence de connexions interphrastiques, des passages non justifiés textuellement, et des lacunes dans la cohésion textuelle, comme les procédés anaphoriques et l'utilisation des connecteurs et de la ponctuation.

Francine Dugué (2002) propose une classification des problèmes de mise en contexte, incluant des difficultés telles que l'emploi de la référence déictique ou cotextuelle, la manipulation des anaphores lexicales ou pronominales, la variation thématique, la rupture de l'isotopie stylistique, et les insuffisances en cohérence logique et argumentative. Elle note également les maladresses dans le recours à l'intertexte, comme les citations et les paragraphes. En conclusion, l'utilisation correcte des connecteurs logiques est essentielle pour produire un texte cohésif, mais des erreurs dans leur emploi

peuvent rendre le texte difficile à suivre.

Les obstacles rencontrés par les apprenants en langue étrangère dans la production écrite sont divers et complexes, affectant la qualité et la fluidité de leurs écrits. Ces obstacles se manifestent dans plusieurs domaines : linguistique, cognitif, culturel et psychologique.

2.7.1.1 Obstacles linguistiques et syntaxiques

Les obstacles linguistiques et syntaxiques constituent l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les apprenants de français langue étrangère, notamment dans le contexte universitaire palestinien. L'un des premiers aspects relevés concerne la complexité syntaxique et lexicale des productions. En effet, les étudiants ont souvent des difficultés à élaborer des textes présentant une sophistication linguistique comparable à celle des locuteurs natifs. Cette limitation se traduit par une moindre variété lexicale et une structure syntaxique relativement simple, ce qui tend à appauvrir la richesse expressive de leurs écrits. Comme le soulignent Kim et Crossley (2018), cette simplification entraîne une réduction de la précision et de la nuance, éléments pourtant essentiels dans les écrits académiques ou professionnels.

Par ailleurs, la présence fréquente d'erreurs syntaxiques et grammaticales complique davantage la qualité textuelle. Ces erreurs trouvent souvent leur origine dans le phénomène de transfert linguistique, c'est-à-dire l'influence exercée par la langue maternelle – en l'occurrence l'arabe – sur l'usage de la langue cible. Odlin (1989) a montré que ce type de transfert peut engendrer des constructions phrastiques inadéquates et une application partielle ou erronée des règles grammaticales du français. Ce phénomène est particulièrement observable dans les corpus d'apprenants palestiniens où, par

exemple, l'ordre des mots ou l'accord verbal reflète parfois les structures propres à l'arabe, perturbant ainsi la cohérence grammaticale du texte en français.

Dans ce contexte, il apparaît crucial d'intégrer dans la formation des activités ciblées qui favorisent non seulement la maîtrise des règles grammaticales du français, mais également l'enrichissement du lexique et la mobilisation de structures syntaxiques complexes. La remédiation à ces difficultés exige un accompagnement pédagogique fondé sur une compréhension fine des interférences linguistiques, mais aussi sur une valorisation des compétences transversales que les apprenants peuvent mobiliser pour construire progressivement une écriture plus nuancée et plus conforme aux normes attendues dans un cadre académique francophone.

2.7.1.2 Obstacles cognitifs et organisationnels

Les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ne se limitent pas aux aspects linguistiques ; elles s'étendent également à des obstacles d'ordre cognitif et organisationnel, qui affectent la planification, la structuration et la mise en forme du texte. La charge cognitive inhérente à l'écriture en langue étrangère est particulièrement élevée. En effet, les apprenants doivent simultanément mobiliser leurs compétences linguistiques — vocabulaire, syntaxe, morphologie — tout en assurant les exigences cognitives de la tâche, telles que la planification du contenu, la hiérarchisation des idées et la structuration globale du discours. Ce double traitement, qui sollicite à la fois les ressources attentionnelles et mnésiques, ralentit souvent la production et nuit à la fluidité de l'écriture. Flower et Hayes (1981), dans leur modèle de la production écrite, ont clairement montré que l'écriture est un processus complexe et itératif, exigeant une gestion parallèle

de plusieurs sous-tâches mentales, un défi encore plus grand lorsque l'on rédige dans une langue étrangère.

Cette complexité se manifeste également au niveau de l'organisation discursive. Structurer un texte de manière cohérente et logique, en respectant les normes discursives du français académique, représente un autre obstacle majeur pour les apprenants, notamment ceux issus de contextes linguistiques et culturels éloignés de la francophonie, comme c'est le cas des étudiants palestiniens. Les différences rhétoriques entre l'arabe et le français influencent sensiblement la manière dont les idées sont enchaînées, hiérarchisées et argumentées. Ainsi, les conventions discursives propres à la langue maternelle peuvent interférer avec celles de la langue cible, ce qui peut engendrer des textes perçus comme désorganisés ou peu cohérents dans le cadre académique francophone. Connor (1996) souligne que ces divergences rhétoriques ne doivent pas être perçues comme des lacunes, mais comme des manifestations de schémas cognitifs et culturels distincts, nécessitant une médiation pédagogique pour accompagner l'acculturation discursive des apprenants.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, ces difficultés sont d'autant plus marquées que les occasions d'écriture authentique et de rétroaction individualisée restent limitées. Il devient alors essentiel d'introduire des dispositifs pédagogiques favorisant la conscientisation des conventions discursives du français, tout en valorisant les stratégies de planification, de reformulation et de relecture. Une telle approche contribuerait à réduire la surcharge cognitive et à structurer l'expression écrite selon les attentes universitaires francophones, sans pour autant nier la richesse des apports culturels des apprenants.

2.7.1.3 Obstacles culturels et psychologiques

Les dimensions culturelles et psychologiques jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences en production écrite en langue étrangère, et ce, bien au-delà des simples aspects linguistiques. L'influence de la langue maternelle, en particulier, façonne profondément les pratiques rédactionnelles des apprenants. Lorsque ceux-ci écrivent en français, ils mobilisent souvent, de manière consciente ou inconsciente, les schémas rhétoriques, les structures argumentatives et les conventions discursives propres à leur langue première. Ce phénomène de transfert interlinguistique, largement documenté dans les travaux de Connor-Linton et Polio (2014), peut engendrer des textes qui, bien que cohérents du point de vue de l'arabe, apparaissent comme désorganisés ou inappropriés selon les normes du discours académique francophone. Ces écarts discursifs ne doivent pas être interprétés comme des fautes, mais plutôt comme des indicateurs d'une interlangue en construction, traversée par des logiques culturelles et linguistiques hybrides.

Par ailleurs, la dimension affective de l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère constitue un facteur souvent sous-estimé mais décisif. De nombreux apprenants manifestent une forme d'anxiété spécifique face à la production écrite, exacerbée par la peur de l'erreur, la pression de l'évaluation académique et la perception d'un niveau linguistique insuffisant. Dörnyei (2005) rappelle à juste titre que cette anxiété peut limiter l'expression personnelle, freiner la prise de risque linguistique et appauvrir la qualité globale des productions. Dans le contexte de l'Université An-Najah, cette insécurité linguistique est parfois renforcée par l'absence d'expositions authentiques à la langue cible, ainsi que par la rareté des interactions écrites avec des locuteurs natifs. De ce fait, les étudiants peuvent hésiter à s'engager pleinement dans

l'acte d'écriture, se repliant sur des structures simples et conventionnelles, voire évitant certaines tâches jugées trop complexes.

Il apparaît alors essentiel, dans une perspective didactique contextualisée, de créer un environnement pédagogique sécurisant, qui valorise la dimension interculturelle de l'écriture tout en accompagnant les apprenants dans la découverte progressive des normes discursives du français académique. Cela suppose un travail explicite sur les différences rhétoriques entre les langues, ainsi qu'un soutien psychologique et métacognitif visant à renforcer la confiance des étudiants dans leurs capacités scripturales. Dans cette optique, les pratiques d'écriture collaborative, la rétroaction bienveillante, et l'utilisation d'outils numériques interactifs pourraient jouer un rôle clé dans la réduction de l'anxiété et dans la consolidation des compétences discursives.

2.7.1.4 Obstacles technologiques et méthodologiques

Dans le champ de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en langue étrangère, les enjeux technologiques et méthodologiques constituent des obstacles notables, souvent sous-estimés dans les dispositifs pédagogiques traditionnels. Bien que les ressources numériques offrent un potentiel considérable pour le développement des compétences rédactionnelles, leur intégration effective dans les pratiques d'enseignement demeure inégale. Comme le souligne Li (2019), l'efficacité de ces outils dépend étroitement de la formation préalable des apprenants à leur usage. En l'absence d'un accompagnement pédagogique structuré, les apprenants risquent de ne pas exploiter pleinement les possibilités offertes par les technologies d'aide à l'écriture, de correction grammaticale ou encore de collaboration en ligne. Cela est d'autant plus problématique dans un contexte comme celui de l'Université An-Najah, où l'accès aux technologies est parfois contraint par des

considérations logistiques ou institutionnelles, et où la formation à la littératie numérique reste encore lacunaire.

D'un point de vue méthodologique, l'un des freins majeurs à l'amélioration des productions écrites réside dans l'absence ou l'insuffisance des stratégies de révision mises en œuvre par les étudiants. Les processus de réécriture – qu'ils relèvent de la correction linguistique, de la réorganisation discursive ou de l'enrichissement lexical – constituent pourtant un levier essentiel pour affiner les textes et développer une conscience métalinguistique. Révész et al. (2019) ont mis en évidence que les étudiants plus avancés investissent davantage dans une révision globale de leur texte, en prenant en compte la cohérence, la logique argumentative et l'adéquation au genre discursif, tandis que les apprenants moins expérimentés se limitent souvent à la correction d'erreurs ponctuelles, négligeant les aspects structurels et discursifs de l'écriture. Cette tendance est particulièrement perceptible chez les étudiants palestiniens débutant en FLE, pour qui la révision reste fréquemment associée à la seule correction grammaticale, sans qu'un véritable travail de relecture critique ne soit instauré.

Il en ressort un double défi : d'une part, familiariser les apprenants avec des outils numériques adaptés à la révision et à la rédaction collaborative, et d'autre part, les initier à des méthodologies de réécriture intégrative, fondées sur des retours formatifs et une approche réflexive de l'écriture. Ce chantier est essentiel si l'on souhaite développer une compétence textuelle durable, capable de répondre aux exigences universitaires et professionnelles dans des contextes multilingues et numérisés.

En conclusion, les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants en langue étrangère dans le cadre de la production écrite constituent un ensemble

de défis complexes, interconnectés et multiformes. Ces difficultés ne se limitent pas aux seules dimensions linguistique ou syntaxique — bien que ces dernières soient indéniablement structurantes — mais s'étendent également aux sphères cognitive, culturelle, psychologique, technologique et méthodologique. Leur compréhension approfondie s'avère indispensable pour élaborer des approches pédagogiques ciblées et contextualisées, susceptibles de répondre de manière adéquate aux besoins des étudiants en FLE. C'est précisément dans cette perspective que nous avons orienté notre réflexion, en tenant compte des spécificités du contexte universitaire palestinien, notamment à l'Université An-Najah de Naplouse.

Les difficultés rencontrées par les étudiants palestiniens dans la production écrite en français s'expliquent en partie par la distance linguistique qui sépare le français de leur langue maternelle, l'arabe. Cette distance engendre des interférences touchant tant la syntaxe que le lexique, et nécessite une médiation pédagogique rigoureuse. Ainsi, l'apprentissage du français écrit impose une réorganisation des repères syntaxiques et une réappropriation des structures discursives propres à la langue cible. Il devient alors nécessaire de concevoir des dispositifs didactiques qui favorisent l'acquisition progressive de ces structures, à travers des activités contextualisées et adaptées à la réalité sociolinguistique des étudiants.

Par ailleurs, la production écrite engage un traitement cognitif particulièrement exigeant. L'élaboration d'un texte nécessite de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, discursives et organisationnelles. Cette mobilisation peut générer une surcharge cognitive, surtout lorsque les apprenants doivent gérer des codes culturels et rhétoriques différents de ceux auxquels ils sont habitués. À l'Université An-Najah, où les

étudiants sont souvent confrontés à des conditions d'apprentissage marquées par une densité curriculaire importante et des moyens limités, il devient essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques qui permettent une planification guidée de l'écriture, avec un accompagnement progressif dans la structuration des idées. Les travaux de Kaplan (1966) ont montré que les modèles rhétoriques diffèrent sensiblement selon les cultures : alors que l'arabe tend à privilégier une organisation circulaire et redondante, le français exige une linéarité argumentative rigoureuse. D'autres recherches, notamment celles de Fareh (2010) et de Makhlouf et al. (2013), ont confirmé l'impact de ces divergences sur la performance écrite des apprenants arabophones. Il en ressort la nécessité d'un enseignement explicite des conventions discursives du français, notamment par le biais d'exemples concrets et d'activités ciblées sur l'usage des connecteurs logiques et des marqueurs de progression textuelle.

À ces aspects linguistiques et cognitifs s'ajoutent des dimensions psychologiques, souvent négligées mais non moins déterminantes. L'anxiété liée à l'écriture dans une langue étrangère, accentuée par la crainte de l'erreur ou du jugement, peut inhiber l'expression et freiner l'engagement des étudiants. Dans le contexte de l'Université An-Najah, où les étudiants sont confrontés à une forte pression académique et sociale, il semble pertinent d'instaurer un climat d'apprentissage rassurant, à travers des pratiques de soutien psychologique, des activités collaboratives de rédaction, et des formes de rétroaction encourageantes. Ces mesures permettent non seulement de renforcer la confiance des apprenants, mais aussi de favoriser une posture réflexive vis-à-vis de leurs productions.

Sur le plan technologique, bien que les outils numériques représentent un levier considérable pour accompagner l'écriture et la révision, leur

exploitation reste encore timide. Cela s'explique par un déficit de formation à leur utilisation, tant chez les enseignants que chez les étudiants. Dans ce cadre, une politique de sensibilisation aux potentialités offertes par les technologies éducatives s'avère indispensable. Elle devrait s'accompagner d'une initiation aux outils de correction, de co-écriture et de rétroaction numérique, afin de soutenir l'autonomie des apprenants dans leur processus d'amélioration textuelle. Comme l'ont souligné Li (2019) et Révész et al. (2019), les stratégies de révision jouent un rôle fondamental dans la qualité des productions écrites : les apprenants expérimentés s'engagent davantage dans des révisions globales, tandis que les débutants se limitent souvent à des corrections de surface. Cela souligne l'importance d'un enseignement explicite des pratiques de réécriture, intégrant une démarche formative et progressive.

Notre thèse s'inscrit dans cette dynamique, en examinant l'impact des outils numériques et des pratiques collaboratives en ligne sur les compétences textuelles des apprenants palestiniens en FLE. Elle prend appui sur l'analyse de deux corpus (manuscrit et numérique) afin de mieux cerner les apports spécifiques du numérique en matière de cohésion et de cohérence textuelle. En articulant les obstacles identifiés avec les données empiriques issues de notre recherche-action, nous sommes en mesure de proposer des recommandations pédagogiques concrètes, centrées sur les réalités linguistiques, culturelles et institutionnelles du contexte palestinien.

La réflexion menée ici ouvre ainsi la voie à un renouvellement des pratiques d'enseignement de l'écrit en FLE, en intégrant des dimensions souvent marginalisées comme l'impact de la rhétorique contrastive, la gestion émotionnelle de l'écriture ou encore l'usage raisonné des outils numériques. En intégrant ces paramètres dans notre dispositif pédagogique, nous visons à

renforcer l'efficacité de l'enseignement de la production écrite à l'Université An-Najah, tout en contribuant à une meilleure reconnaissance des besoins spécifiques des apprenants arabophones.

Dans cette perspective, la section suivante se penchera sur les pratiques de correction et d'évaluation des productions écrites, en analysant les méthodes mobilisées par les enseignants de FLE pour accompagner les apprenants dans leur progression. Nous explorerons également les critères d'évaluation mobilisés, ainsi que les effets pédagogiques des différents types de rétroaction, afin d'identifier les approches les plus pertinentes pour favoriser une écriture de qualité dans le contexte universitaire palestinien.

2.8 CORRECTION ET ÉVALUATION DES ÉCRITS EN LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DU FLE.

La correction des productions écrites, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, est une tâche complexe, surtout lorsqu'elle dépasse le niveau de la phrase. Elle exige un haut degré de professionnalisme et une maîtrise approfondie de la linguistique, en particulier de la linguistique textuelle. Selon Michel Charolles, dans son étude sur les pratiques de correction des enseignants du primaire en France, ces derniers fournissent des remarques précises tant qu'ils opèrent au niveau phrastique. Cependant, lorsqu'ils abordent les compétences textuelles, leur langage devient moins technique et leurs commentaires plus vagues (Charolles, 1978).

Jean-François Halté, dans ses travaux empiriques, observe que les corrections faites par les enseignants se concentrent principalement en marge des pages, et qu'elles se caractérisent par une prédominance des remarques locales par rapport aux remarques globales, ainsi que des commentaires axés sur l'orthographe, la grammaire et la conjugaison, au détriment de la fiction ou

de la narration. Halté note également que les annotations sont souvent normatives ou injonctives plutôt qu'explicatives, et que les remarques, où l'enseignant agit en tant qu'évaluateur institutionnel, dominent celles où l'enseignant se positionne comme lecteur (Halté, 1997).

Ce type de feedback, centré sur la microstructure et la forme, n'aide ni à la compréhension des erreurs par les apprenants, ni à l'amélioration de leurs textes, ni à leur implication dans le processus de rédaction. C'est pourquoi il est crucial d'introduire des situations de communication réelles où les apprenants peuvent être lus, favorisant ainsi un engagement plus profond dans la tâche de rédaction (Reuter, 2000).

Nous constatons également que, même après la correction des erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques, les textes des apprenants demeurent souvent étranges, avec une formulation maladroite et une structure difficile à suivre (Carter-Thomas, 2000). Le manque d'une vision globale de la qualité de l'écrit est évident, et les professeurs se contentent souvent de signaler approximativement les erreurs, parfois en utilisant des annotations comme « style », qui manquent de clarté pour les apprenants.

La délimitation et l'explication des erreurs au niveau de l'organisation textuelle sont laborieuses pour les enseignants et difficiles à comprendre pour les apprenants. Cette situation est exacerbée par le fait que les enseignants de langues étrangères ne sont pas toujours suffisamment sensibilisés aux problèmes de cohérence textuelle. Gérard Vigner (1982) souligne que si une erreur d'orthographe affecte superficiellement le texte, une erreur touchant l'organisation de la macrostructure textuelle peut avoir des conséquences bien plus graves, compromettant la continuité et la cohérence du texte.

Il est donc essentiel d'adopter une approche qui prenne en compte les erreurs à différents niveaux de profondeur, intégrant à la fois les dimensions énonciatives et communicatives de la situation d'écriture. Vigner propose une typologie d'erreurs qui va au-delà des critères purement linguistiques, visant à inclure la dimension pragmatique et contextuelle du texte. Par exemple, cette approche considérerait comme des erreurs :

- L'utilisation d'un registre de langue inapproprié au contexte (comme l'emploi d'un langage familier dans une lettre formelle).
- Le non-respect des conventions socioculturelles dans une situation de communication spécifique (par exemple, l'omission des formules de politesse dans un courriel professionnel).
- L'inadéquation entre le contenu du texte et les attentes du destinataire (comme fournir des informations trop techniques à un public non spécialisé).
- Le manque de cohérence entre le ton du texte et son objectif communicatif (par exemple, un ton humoristique dans un rapport scientifique).
- L'utilisation incorrecte des déictiques (comme « ici » ou « maintenant ») sans un contexte clairement établi.

Ces exemples montrent comment la dimension pragmatique et contextuelle influence la qualité et l'efficacité de la communication écrite, au-delà des aspects purement grammaticaux ou lexicaux.

Pour compléter les systèmes d'évaluation classiques qui se concentrent sur la correction d'erreurs ponctuelles, il est nécessaire de développer une analyse plus globale, axée sur la progression thématique, la cohésion et la cohérence du texte, tout en prenant en compte les dimensions sémantiques,

morphosyntaxiques, et pragmatiques. Les didacticiens, comme Reuter (1996), préconisent l'utilisation de textes authentiques pour développer la compétence de lecture et faciliter l'entrée dans l'écriture. C'est dans cette optique que nous avons mis en place un projet de rédaction collaborative en ligne sur Wikipédia, en partenariat avec des locuteurs natifs francophones. Ce projet sera détaillé dans la partie pratique de cette recherche, réalisée un an après notre mémoire de Master 2, où nous avions analysé les textes et les épreuves de production écrite des mêmes apprenants. Parmi les objectifs de ce projet figurent la mise en œuvre d'une nouvelle approche de correction, d'évaluation et de rédaction.

Dans le cadre de notre projet de rédaction collaborative en ligne sur Wikipédia, réalisé en collaboration avec des locuteurs natifs francophones un an après notre étude de Master 2, nous avons cherché à explorer de nouvelles formes de correction, d'évaluation, et de rédaction. Cette initiative vise à répondre aux défis posés par la correction des productions écrites, en particulier dans le contexte universitaire palestinien, comme à l'Université An-Najah.

2.8.1 Approches théoriques et contextualisation dans le cadre palestinien

La correction des écrits en langue étrangère (FLE) est encore une fois une tâche complexe qui implique une prise en compte de plusieurs dimensions, y compris la précision grammaticale, la cohérence textuelle et la cohésion. Allal (2010) soutient que la correction formative est essentielle pour permettre aux apprenants de comprendre leurs erreurs et de progresser, en complément de la correction sommative qui se concentre sur l'évaluation des performances finales. La complémentarité de ces approches est cruciale, mais leur efficacité dépend de la manière dont elles sont intégrées dans le processus d'apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation, Weigle (2002) affirme que l'évaluation ne doit pas se limiter à la précision linguistique, mais doit également considérer des aspects tels que la créativité, l'organisation des idées et l'adaptation au public cible. Cette évaluation holistique, qui évalue l'écrit dans sa globalité, est particulièrement pertinente pour l'enseignement du FLE, où l'objectif principal est de développer une communication efficace et authentique.

Dans le contexte universitaire palestinien, notamment à l'Université An-Najah, il est impératif d'adapter la correction et l'évaluation des écrits aux besoins spécifiques des étudiants. Ces derniers, confrontés à des défis linguistiques liés à l'interférence de leur langue maternelle, nécessitent une approche pédagogique qui soit sensible à ces particularités. Par exemple, des erreurs récurrentes dans l'ordre des mots, l'usage des temps verbaux et la structure syntaxique sont fréquemment observées (Hajjaj, 2013). Une correction trop axée sur ces aspects peut décourager les apprenants, alors qu'une approche plus équilibrée, qui tient compte des efforts de communication et de la progression personnelle, peut s'avérer plus bénéfique.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus de correction, comme l'a souligné Warschauer (2006), offre de nouvelles perspectives pour l'Université An-Najah. L'utilisation de plateformes collaboratives en ligne permet une correction participative où les pairs peuvent intervenir, créant ainsi une dynamique d'apprentissage plus interactive et engageante. Cependant, il est essentiel d'adapter ces outils aux réalités locales, où l'accès à la technologie et la formation numérique des enseignants et des étudiants peuvent varier.

2.8.2 Problématiques liées à la cohérence et la cohésion textuelles

L'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles est l'une des problématiques centrales dans l'enseignement du FLE, surtout dans le contexte palestinien. Charolles (1997) définit la cohésion comme la manière dont les éléments linguistiques sont reliés entre eux dans le texte, tandis que la cohérence concerne la logique et l'organisation des idées. Les apprenants palestiniens de FLE peuvent avoir du mal à maîtriser ces aspects, notamment en raison des différences culturelles et linguistiques dans l'organisation du discours.

La question centrale de cette recherche est donc de savoir si les TIC, en particulier l'écriture collaborative en ligne, favorisent une meilleure cohérence et cohésion dans les textes produits par les apprenants de FLE, comparé aux interventions traditionnelles des enseignants, notamment en termes de conformité aux métarègles définies par Charolles (1978). La méthodologie adoptée repose sur une recherche-action, intégrant une approche pédagogique novatrice qui combine collaboration en ligne et outils numériques.

L'analyse de notre corpus numérique s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, où l'apprentissage est vu comme un processus interactif et collaboratif. L'utilisation des TIC est examinée à la lumière des théories de l'apprentissage collaboratif (Dillenbourg, 1999) et de la didactique des langues (Chaudron, 1988). De plus, les travaux sur la cohérence textuelle (Charolles, 1999) et la cohésion (Halliday et Hasan, 1976) constituent le fondement théorique pour évaluer la qualité des textes produits.

Cela dit, le passage de l'écrit manuscrit à l'écrit numérique pose également des défis pour l'évaluation. Il serait pertinent d'explorer, dans le

cadre de notre recherche, comment ce passage affecte la qualité des écrits produits, et si les outils numériques facilitent ou entravent la cohésion et la cohérence des textes (Martin & Rose, 2007). Par exemple, l'écriture numérique peut encourager une révision plus fréquente et interactive, mais peut aussi introduire des distractions ou une superficialité dans le processus d'écriture.

Pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants de l'Université An-Najah, il est recommandé de développer une approche pédagogique qui intègre la correction formative et l'évaluation holistique, tout en utilisant les TIC de manière adaptée au contexte local. La formation des enseignants dans l'utilisation de ces outils, ainsi que dans les techniques d'évaluation adaptées aux réalités linguistiques et culturelles des apprenants palestiniens, est essentielle.

Dans notre mémoire de Master 2 réalisé en 2018, nous avons constaté que les apprenants palestiniens de FLE rédigent principalement dans une perspective d'évaluation, et non dans l'optique d'être réellement lus. Autrement dit, dans le contexte universitaire, les enseignants se concentrent sur la correction des productions écrites, tandis que les apprenants, peu concernés par les remarques de leurs enseignants, se focalisent surtout sur les notes obtenues. Cette observation est illustrée par l'analyse des deux corpus textuels que nous avons étudiés : le corpus manuscrit des épreuves de production écrite et le corpus numérique des articles publiés sur Wikipédia. Ces éléments seront développés en détail dans la section analytique de cette thèse (*cf.* Partie II, Chapitre 3, Section 7).

En ce qui concerne la correction des enseignants, leurs remarques sont souvent micro-structurelles, c'est-à-dire qu'elles se concentrent sur des aspects tels que la conjugaison des verbes, les accords, la grammaire, l'orthographe, et

le lexique. Ils ne dépassent que rarement ce niveau. Dans un article publié dans la revue *Langue française*[69], Michel Charolles met en lumière le fait que, lors de la correction des travaux d'élèves du primaire en France, les enseignants fournissent des remarques précises et bien définies au niveau de la phrase. Cependant, lorsqu'ils s'attaquent à des aspects textuels plus larges, leurs observations deviennent moins techniques et plus vagues. Pour pallier cette difficulté, Charolles (1978, cité par Marie-Andrée Gaboury et Paul Rompré, 1989) propose des règles qu'il désigne sous le terme de « bonne formation textuelle ». Parmi celles-ci figurent la répétition (utilisation de procédés de rappel), la progression (via des connecteurs et des marques de cohésion textuelle), la relation (prise en compte de la situation de communication, notamment le contexte et l'intention de l'énonciateur), et la non-contradiction (les éléments sémantiques doivent être cohérents et ne pas contredire les informations établies ou présupposées).

À la suite de ses travaux empiriques[70], Reuter observe que la correction des copies par les enseignants se caractérise principalement par des annotations en marge, où se dégagent cinq constantes majeures :

- « *Une domination des remarques locales par rapport aux remarques globales ;*

[69] Charolles, M. (1978). *Enseignement du récit et cohérence du texte*. Langue française, n° 38. Paris : Larousse. (Cité par Gaboury, M.-A. & Rompré, P., 1989). Consulté le 10 novembre 2023, à l'adresse suivante : http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-coherence-textuelle-ou-lart-debien-presenter-les-choses/la-notion-de-coherence-textuelle/#n3.

[70] Halté, J.-F. (1984). *L'annotation des copies : variété ou base du dialogue pédagogique*. Cité dans l'ouvrage précité, pp. 61-63. Reuter, Y. (1986). *L'amélioration de texte*. Bulletin du CERTEIC, n° 7, *Évaluer les écrits*. Lille, p. 77.

- *Une domination des remarques portant sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions, par rapport aux remarques portant sur la fiction ou la narration ;*
- *Une domination des remarques normatives (bien, mal) ou injonctive (Faites ceci !, A supprimer !) par rapport aux remarques explicatives (analyse de ce qui dysfonctionne, des causes possibles, des solutions à envisager) ;*
- *Une domination des remarques non implicatives (enseignant comme évaluateur, représentant l'institution) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur) ;*
- *Une domination des remarques négatives par rapport aux remarques positives. » (1996 : 17).*

À travers ces annotations en marge de la page, il devient évident que le retour fourni par les enseignants se limite essentiellement à la phrase, à la forme, à la surface et à la microstructure. Ces remarques ne permettent ni aux apprenants de comprendre leurs erreurs, ni d'améliorer leur texte, ni de s'impliquer activement dans la tâche de rédaction. En conséquence, la communication est compromise en raison de l'absence de coopération du récepteur, de l'image négative perçue par ce dernier, et du manque d'implication de l'émetteur, qui se conforme à la voix institutionnelle. Pour remédier à cela, il est crucial d'introduire des situations de communication authentiques où les apprenants écrivent avec l'intention d'être lus et de compléter cette approche par une correction qui prend en compte la structure globale du texte, sa cohérence, et sa capacité à communiquer efficacement un message. (*Ibid.*, : 17-18).

Dans cette même optique, Reuter (1996 : 165-181) préconise l'application d'une évaluation formative en complément de l'évaluation sommative imposée par les règles institutionnelles, ainsi que l'intégration de la réécriture dans la didactique de l'écrit. Selon lui, l'évaluation formative s'intègre au processus d'apprentissage en aidant les apprenants à réussir tout en étant comprise et appropriée non seulement par les enseignants, mais surtout par les apprenants eux-mêmes. Elle est envisagée comme un outil d'assistance « externe » au départ, qui évolue ensuite en un instrument d'auto-apprentissage et de renforcement des compétences internes, avec pour objectif de permettre aux apprenants de s'autoévaluer et d'améliorer leurs performances (*Ibid.*, : 165).

Reuter insiste également sur le fait que l'évaluation formative ne doit pas se limiter au niveau lexical, mais porter sur l'ensemble du texte, en prenant en compte non seulement la mise en forme, mais aussi le contenu narratif et les idées véhiculées. Il souligne l'importance d'évaluer non seulement le texte final, mais aussi ses versions intermédiaires, en se basant sur des critères explicites et compréhensibles par les élèves, en s'équilibrant entre les aspects positifs et négatifs (*Ibid.*, : 167).

En ce qui concerne la réécriture, Reuter la considère comme une formalisation du processus d'écriture, vue comme un travail continu de révision et d'amélioration. Ce dispositif d'enseignement-apprentissage permet aux apprenants de perfectionner leur texte et leur processus d'écriture en révisant, modifiant, et retravaillant leur premier jet. La réécriture est ainsi perçue comme un outil pratique qui favorise la réflexion sur les stratégies employées, aide à alléger la tâche d'écriture, encourage l'auto-évaluation des apprenants, et réduit

la surcharge cognitive en permettant de gérer les différentes étapes de l'écriture de manière séquentielle (*Ibid*., : 171-172).

Nous partageons l'avis de Reuter et estimons qu'il est essentiel, dans le contexte de l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah, d'adopter une approche de correction qui va au-delà de la simple correction grammaticale. Les étudiants doivent être encouragés à considérer leur texte comme un tout cohérent, où chaque phrase contribue à la progression de l'idée principale. Une telle approche pourrait inclure des exercices de réécriture, des discussions en groupe sur la structure du texte, et l'utilisation de logiciels de traitement de texte qui mettent en évidence les aspects de cohérence et de cohésion.

La correction et l'évaluation des écrits en FLE nécessitent une approche équilibrée qui intègre les dimensions locales et globales du texte. Les commentaires des enseignants doivent aller au-delà des erreurs micro-structurales pour inclure des aspects tels que la cohérence textuelle et l'organisation des idées. Le passage à l'écrit numérique offre des opportunités pour améliorer cette approche, mais nécessite également une adaptation aux réalités et aux besoins spécifiques des apprenants.

Bitchener et Ferris (2012) distinguent deux approches principales de correction : la correction directe, où l'enseignant fournit la forme correcte, et la correction indirecte, où l'erreur est signalée sans être corrigée. Leurs recherches montrent que la correction indirecte peut être plus efficace à long terme, car elle encourage l'apprenant à réfléchir sur ses erreurs.

Lee (2019) souligne l'importance d'une approche focalisée de la correction, ciblant des aspects spécifiques de l'écriture plutôt qu'une correction

exhaustive. Cette méthode permet aux apprenants de se concentrer sur des points précis et d'éviter la surcharge cognitive.

2.8.3 Rétroaction et feedback

Ellis (2009) met en avant l'importance du feedback correctif dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Il distingue plusieurs types de feedback, notamment métalinguistique, qui s'avère particulièrement efficace pour développer la conscience linguistique des apprenants.

Hyland et Hyland (2006) insistent sur l'aspect interactionnel du feedback, considérant la correction comme un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant. Cette approche favorise une meilleure compréhension et appropriation des corrections par les apprenants. Tardieu (2013) propose une approche de l'évaluation en FLE basée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Elle souligne l'importance d'une évaluation critériée, prenant en compte différents aspects de la compétence écrite.

Huver et Springer (2011) plaident pour une évaluation formative en FLE, qui vise non seulement à mesurer les performances mais aussi à favoriser l'apprentissage. Ils mettent en avant l'importance de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs dans ce processus.

2.8.4 Intégration des technologies numériques dans la correction et l'évaluation des écrits en FLE

Guénette et Lyster (2013) examinent l'utilisation des outils numériques dans la correction et l'évaluation des écrits en FLE. Ils notent que ces outils peuvent faciliter une correction plus rapide et plus détaillée, mais soulignent l'importance de former les enseignants à leur utilisation efficace. Li et

Hegelheimer (2013) étudient l'impact des applications mobiles sur l'auto-correction en langue étrangère. Leurs résultats suggèrent que ces outils peuvent augmenter l'autonomie des apprenants dans le processus de révision.

En conclusion, la correction et l'évaluation des écrits en FLE doivent s'appuyer sur une approche intégrée, combinant diverses méthodes et outils. Cette approche a pour but non seulement d'améliorer la précision linguistique, mais aussi de renforcer l'autonomie des apprenants et leur capacité à s'auto-évaluer. À l'Université An-Najah, il est crucial d'adapter ces méthodes aux besoins spécifiques des étudiants palestiniens, en tenant compte des défis linguistiques et culturels inhérents à l'apprentissage du français. L'application de ces approches théoriques dans ce contexte pourrait ainsi entraîner une amélioration significative de la qualité des écrits produits par les étudiants. Une méthode de correction qui prend en compte à la fois les aspects micro et macro-structurels, combinée à une utilisation judicieuse des technologies numériques, pourrait offrir une solution efficace aux défis posés par l'enseignement du FLE dans un cadre universitaire palestinien. Cette réflexion sur les pratiques de correction et d'évaluation nous amène naturellement à explorer les modèles de processus de rédaction, qui constituent une dimension essentielle pour comprendre et améliorer les pratiques d'écriture en contexte éducatif.

2.9 MODÈLES DE PROCESSUS DE RÉDACTION

La production écrite et son processus de mise en œuvre ont fait l’objet d’une attention soutenue de la part des chercheurs depuis plusieurs décennies, donnant lieu à un corpus théorique et empirique particulièrement riche. L’objectif commun de ces études a été de décrypter les mécanismes complexes qui sous-tendent l’acte d’écrire, aussi bien en langue maternelle qu’en langue étrangère, et d’en proposer des modélisations de plus en plus fines. Au fil du

temps, ces recherches ont contribué à faire émerger une vision multidimensionnelle et évolutive de l'écriture, articulée autour d'enjeux cognitifs, linguistiques, socioculturels et pédagogiques.

Les premières modélisations, comme celle de Rohmer dans les années 1960, ont envisagé l'écriture de manière linéaire, en distinguant des étapes successives allant de la préécriture à la réécriture. Cette approche, bien que fondatrice, a rapidement été remise en question au profit d'une compréhension plus dynamique du processus rédactionnel. L'apport décisif de Hayes et Flower dans les années 1980 a permis de repenser l'écriture comme un système d'opérations cognitives interactives, dans lequel la planification, la mise en texte et la révision ne sont pas des moments distincts, mais interagissent en continu selon une logique récursive.

Cette dynamique a été approfondie par Bereiter et Scardamalia, qui ont différencié les comportements rédactionnels des novices et des experts, montrant que les seconds ne se contentent pas de retranscrire leurs connaissances, mais les transforment activement au cours du processus. Ce changement de perspective a été complété par des recherches mettant en lumière d'autres dimensions essentielles de l'écriture. Ainsi, Moirand a introduit une dimension sociolinguistique, insistant sur le rôle des contextes culturels et situationnels dans l'écriture en langue étrangère. De son côté, Silva a souligné les spécificités de la production écrite en langue seconde, en la distinguant clairement de celle en langue maternelle, ce qui a permis de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les apprenants en FLE.

Des travaux comme ceux de Deschênes ont ajouté une couche métacognitive à la compréhension du processus d'écriture, en valorisant l'importance de la conscience que le scripteur a de ses propres stratégies,

notamment en matière de planification et de révision. Cette attention aux dimensions internes du traitement de l'information s'est poursuivie avec la révision du modèle de Hayes, qui intègre désormais des facteurs comme la motivation, la mémoire de travail et les dimensions affectives dans l'analyse de l'acte d'écrire. Le processus rédactionnel est alors perçu comme le fruit d'une interaction constante entre des ressources cognitives, émotionnelles et situationnelles.

Par ailleurs, l'interdépendance entre lecture et écriture, soulignée par Witte et Cherry, a mis en évidence l'importance de l'intertextualité dans la construction des discours écrits, en montrant que l'écriture ne peut être comprise indépendamment de l'exposition aux textes et des pratiques de lecture. Cette vision dialogique de l'écriture, ancrée dans les théories de la littératie, conforte l'idée selon laquelle écrire, c'est aussi réagir à d'autres textes, s'inscrire dans une communauté discursive, et mobiliser une multiplicité de compétences.

En parallèle, de nombreux chercheurs issus de domaines complémentaires comme la linguistique, la psycholinguistique ou la neuropsychologie — à l'instar d'Ellis, Levelt, Garrett ou Van Galen — ont approfondi la compréhension des processus sous-jacents à l'écriture en étudiant les interactions entre la formulation syntaxique, la mémoire, l'attention et les mécanismes moteurs de la transcription. Ces travaux ont permis de mieux identifier les sources des difficultés rencontrées tant par les débutants que par les scripteurs expérimentés, et d'élaborer des pistes didactiques fondées sur une analyse fine des contraintes cognitives et linguistiques propres à chaque profil d'apprenant.

Ainsi, les recherches sur le processus rédactionnel convergent vers plusieurs objectifs fondamentaux : modéliser les étapes de la production écrite de manière réaliste et intégrative ; expliquer les difficultés rencontrées selon les contextes linguistiques et culturels ; proposer des dispositifs pédagogiques qui prennent en compte la complexité cognitive de l'écriture ; et offrir aux apprenants des outils concrets pour améliorer leurs compétences scripturales. Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, ces apports théoriques constituent un socle indispensable pour analyser les spécificités du public apprenant palestinien, et pour concevoir des pratiques pédagogiques innovantes qui répondent aux enjeux identifiés dans notre terrain d'étude.

L'évolution de ces modèles reflète une progression vers une compréhension plus complexe et intégrée de l'écriture. Les premiers modèles, comme celui de Rohmer, étaient linéaires et simplistes. Les modèles ultérieurs, comme ceux de Hayes et Flower, ont introduit la notion de récursivité et d'interaction entre les différents processus. Les recherches plus récentes ont intégré des aspects socioculturels, métacognitifs et motivationnels, reconnaissant l'écriture comme une activité multidimensionnelle influencée par de nombreux facteurs. Cette évolution des modèles a des implications importantes pour l'enseignement de l'écriture, particulièrement en langue étrangère. Elle suggère la nécessité d'une approche pédagogique qui :

- Reconnaît la nature récursive et non linéaire du processus d'écriture.
- Prend en compte les différences entre novices et experts, adaptant l'enseignement en conséquence.
- Intègre des considérations socioculturelles et contextuelles dans l'enseignement de l'écriture.

- Met l'accent sur le développement de compétences métacognitives et d'autorégulation.
- Reconnaît l'importance de la motivation et des facteurs affectifs dans le processus d'écriture.

Dans le cadre de notre thèse, nous accordons une attention particulière aux modèles de Hayes et Flower (1980, 1995) ainsi qu'à la version révisée de Hayes (1996, 2012). Ces modèles offrent une perspective pragmatique et opérationnelle du processus d'écriture, tout en intégrant les dimensions cognitives et physiques de la tâche. Leur approche a profondément influencé la recherche en didactique de l'écriture et demeure une référence incontournable, malgré certaines critiques qui leur ont été adressées.

Le modèle initial de Hayes et Flower (1980) a révolutionné la compréhension du processus d'écriture en le présentant comme un ensemble d'opérations cognitives récursives plutôt que linéaires.

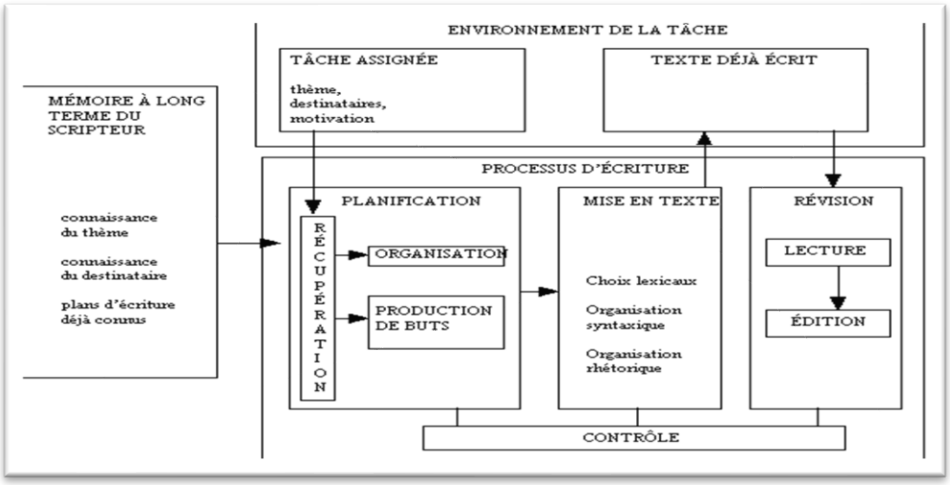


Figure 3 : Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

Le modèle ci-dessus[71] identifie trois processus principaux :

1. **La planification** : Cette phase implique la génération d'idées, leur organisation et la définition d'objectifs. Hayes et Flower insistent sur l'importance de la planification, qui se concentre tant sur la forme que sur le contenu. Le scripteur puise dans sa mémoire à long terme et dans l'environnement de la tâche pour structurer le contenu à présenter. Cette étape est cruciale, car elle établit les fondations sur lesquelles le texte sera construit.
2. **La mise en texte** : Ce processus correspond à la traduction des idées en langage écrit. Il nécessite une maîtrise des codes linguistiques (grammaire, orthographe, syntaxe) et discursifs (cohérence, cohésion) pour véhiculer efficacement l'information. Le scripteur doit transformer les idées abstraites issues de la planification en phrases bien structurées, ce qui implique une coordination complexe entre les connaissances linguistiques et les objectifs de communication.
3. **La révision** : Cette étape consiste en une relecture attentive, l'évaluation du texte produit par rapport aux objectifs initiaux, et des modifications éventuelles pour améliorer la qualité du texte. Hayes et Flower mettent en avant l'aspect itératif de ce processus, qui peut entraîner des modifications substantielles du texte, voire une refonte complète de certaines parties.

Quinze ans plus tard, Hayes (1996) propose un nouveau modèle qui complète et complexifie le premier, sans en changer la perspective, mais en

[71] Figure extraite de l'article « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens » de Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol, paru dans *Pratiques*, n° 115-116, 2002, pp. 37-50, consulté le 15 novembre 2023, via https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967.

affinant et en accentuant l'approche cognitiviste comme l'explique De Miniac : *« perspective cognitiviste réaffinée, voire accentuée »* (2000 : 35). Ce nouveau modèle s'articule autour de deux composantes centrales : l'individu et le contexte de production. La première composante comprend trois catégories : l'affectivité, les connaissances du sujet (ou mémoire à long terme, incluant les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques) et les processus cognitifs, sur lesquels porte le changement le plus significatif. Quant à la deuxième composante, elle concerne l'environnement de la tâche, c'est-à-dire les aspects externes au rédacteur susceptibles d'influencer le déroulement de l'activité et le processus général de production (*Ibid*.). En intégrant ces deux composantes, Hayes répond aux critiques formulées à l'encontre de son premier modèle.

Ce deuxième modèle souligne la spécificité du cognitivisme, centré sur le fonctionnement interne de l'individu. Comme l'explique Hayes (1995), *« la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de la production »* (cité par De Miniac, 2000, p. 37). Ainsi, ce modèle envisage une relation bidirectionnelle entre la motivation et l'écriture : la motivation influence l'écriture, tout comme l'écriture peut affecter la motivation et l'affectivité. De Miniac (2000) souligne cet aspect en s'appuyant sur les exemples de Hayes (1995) dans le domaine de la santé mentale, où l'écriture est utilisée comme outil pour réduire le stress. Dans notre étude, nous estimons que le fait de mettre les étudiants en contact avec des situations d'écriture authentiques (comme l'actualité ou des sujets de la vie quotidienne) avec des locuteurs natifs ou francophones pourrait les motiver à écrire et, par extension, à apprendre à écrire. Cela correspond également à la prise en compte d'un récepteur, élément central dans le modèle de Hayes et Flower.

Le modèle de Hayes et Flower montre le cheminement du scripteur expérimenté, qui doit accomplir plusieurs tâches simultanément. Autrement dit, il doit relire au fur et à mesure de l'écriture et revenir en arrière pour détecter d'éventuelles erreurs et évaluer l'adéquation du texte à son objectif. Hayes et Flower décrivent ce processus comme celui d'un *« penseur dans un état permanent de surcharge cognitive »*, car il doit gérer diverses contraintes, telles que les connaissances, les conventions linguistiques des textes écrits et les contraintes rhétoriques (1980, cité par Mangenot, 1995, p. 20). Cependant, ce modèle semble ne pas prendre en compte les scripteurs débutants ou intermédiaires en langue étrangère, quel que soit leur âge. Nous pensons que la surcharge cognitive serait encore plus prononcée chez les scripteurs débutants que chez les expérimentés.

Pour réduire cette surcharge cognitive chez les étudiants palestiniens en FLE, il pourrait être utile de décomposer les opérations de rédaction d'un texte. Par exemple, en leur demandant de travailler sur une seule opération à la fois plutôt que sur les trois simultanément, afin de faciliter la tâche procédurale et de diminuer la surcharge cognitive. Le modèle révisé de Hayes (1996, 2012) a apporté des améliorations significatives en intégrant de nouveaux éléments :

1. **La motivation** : Hayes reconnaît l'importance des facteurs motivationnels dans le processus d'écriture, y compris les objectifs, les prédispositions, les croyances et les attitudes. Cette dimension affective influence chaque étape du processus d'écriture.
2. **La mémoire de travail** : Le modèle met en avant le rôle central de la mémoire de travail dans la gestion des différents processus d'écriture. Elle est considérée comme un espace où les informations sont temporairement stockées et manipulées pendant l'acte d'écriture.

3. **Les processus cognitifs** : Hayes approfondit la compréhension des processus cognitifs impliqués dans l'écriture, tels que l'interprétation du texte, la réflexion et la production de texte. Ces processus sont interdépendants et en constante interaction.
4. **L'influence de l'environnement de la tâche** : Le modèle prend en compte l'impact du contexte social et physique sur le processus d'écriture, reconnaissant que l'écriture ne se produit pas dans un vide, mais est influencée par de nombreux facteurs externes.

Ces modèles ont été largement utilisés et validés par de nombreuses recherches, telles que celles de Garcia-Debanc (1986), qui a exploré leur application dans l'enseignement de l'écriture, les Rencontres pédagogiques (1988), qui ont discuté de leur pertinence dans divers contextes éducatifs, et Davide & Séguy (1994), qui ont examiné leur utilité pour comprendre les difficultés d'écriture des apprenants. De Miniac (2000) a souligné l'importance de ces travaux dans l'évolution de la didactique de l'écriture.

L'application de ces modèles à l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah présente plusieurs avantages :

1. **Analyse des processus d'écriture** : Ces modèles offrent un cadre théorique solide pour analyser les processus d'écriture des apprenants palestiniens en FLE, permettant d'identifier les difficultés à chaque étape du processus.
2. **Facteurs motivationnels et contextuels** : L'intégration de facteurs motivationnels et contextuels dans le modèle révisé de Hayes est particulièrement pertinente pour comprendre les défis spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants palestiniens dans leur contexte socioculturel unique.

3. **Impact des TIC** : Ces modèles permettent d'évaluer l'impact des TIC sur chaque phase du processus d'écriture, en comparant les productions manuscrites et numériques. Par exemple, l'utilisation d'outils numériques modifie-t-elle la phase de planification ou de révision ?
4. **Écriture collaborative en ligne** : Les modèles offrent un cadre pour examiner comment l'écriture collaborative en ligne peut influencer les différentes étapes du processus d'écriture, notamment la planification et la révision. Comment la collaboration modifie-t-elle ces processus par rapport à l'écriture individuelle ?
5. **Défis cognitifs en FLE** : La prise en compte de la mémoire de travail dans le modèle de Hayes (2012) est particulièrement intéressante pour comprendre les défis cognitifs auxquels sont confrontés les apprenants de FLE, qui doivent gérer simultanément plusieurs aspects de la langue étrangère.

L'application des modèles de Hayes et Flower à l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université An-Najah offre un cadre théorique riche pour notre recherche, malgré leur conception initiale pour l'écriture en langue maternelle. Ces modèles nous permettent d'examiner en détail les processus cognitifs et les stratégies employées par les apprenants palestiniens lors de la production écrite en français, tout en considérant l'influence des technologies numériques.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, ces modèles guident le développement de stratégies pédagogiques adaptées aux défis uniques rencontrés par les apprenants palestiniens. Ces défis incluent la transition entre l'arabe et le français, l'adaptation à des normes culturelles et linguistiques différentes, et l'utilisation des technologies numériques dans le

processus d'écriture.

Comme le souligne Mangenot (1995), les apprenants de langue étrangère font face à une « surcharge cognitive » permanente, devant gérer simultanément diverses contraintes linguistiques et rhétoriques. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans ce contexte offre de nouvelles opportunités, mais soulève également des questions. Guénette et Lyster (2013) suggèrent que les outils numériques peuvent faciliter certains aspects du processus d'écriture, tout en introduisant de nouveaux défis.

Par exemple, l'écriture collaborative en ligne sur des plateformes comme Wikipédia peut non seulement développer des compétences linguistiques, mais aussi renforcer l'engagement des étudiants dans un projet collectif. Cependant, l'utilisation d'outils comme ChatGPT pour l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles nécessite une réflexion approfondie sur la nature et la qualité des retours fournis aux apprenants.

En conclusion, cette approche nous permet d'analyser et d'améliorer les pratiques pédagogiques en FLE à l'Université An-Najah. Elle contribue au développement de stratégies d'enseignement innovantes, intégrant efficacement les TIC pour améliorer les compétences d'écriture des étudiants, tout en prenant en compte les spécificités du contexte palestinien. Cette recherche ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour l'enseignement du FLE dans un environnement où la langue, la culture et la technologie interagissent de manière complexe.

Après avoir examiné les aspects généraux du processus d'écriture et leur application dans notre contexte spécifique, il est maintenant essentiel d'approfondir l'une des phases cruciales de ce processus : la textualisation, également connue sous le nom de mise en texte. Cette étape, qui consiste à transformer les idées en langage écrit, représente un défi particulier pour les apprenants de FLE et mérite une attention particulière dans notre analyse.

2.10 TEXTUALISATION : DU CONCEPT À L'ÉCRIT EN FLE

La textualisation, étape cruciale du processus d'écriture en langue étrangère, représente un défi considérable pour les apprenants du Français Langue Étrangère (FLE), particulièrement dans le contexte de l'Université An-Najah. Cette phase, qui consiste à transformer des concepts abstraits en un texte linéaire et cohérent, met en lumière les complexités cognitives et linguistiques auxquelles sont confrontés les étudiants palestiniens.

Silva (1993) souligne la nature laborieuse de la textualisation en langue étrangère, caractérisée par une production plus lente, des textes plus courts, et un recours fréquent aux dictionnaires. Cette observation est particulièrement pertinente dans le contexte palestinien, où les étudiants doivent naviguer entre l'arabe, leur langue maternelle, et le français, accentuant ainsi les difficultés de production écrite.

Woodly (1993) définit la textualisation comme le processus de linéarisation des idées pour atteindre un objectif communicatif. Cette définition met en évidence la complexité cognitive de l'acte d'écriture en FLE, où les apprenants doivent non seulement maîtriser les aspects linguistiques, mais aussi organiser leurs pensées de manière cohérente dans une langue qui n'est pas la leur. Dans le cadre de notre recherche à l'Université An-Najah, cette

perspective soulève des questions sur l'impact des TIC sur ce processus de linéarisation. Les outils numériques facilitent-ils cette transformation des idées en texte cohérent, ou ajoutent-ils une couche de complexité supplémentaire ?

Schneuwly (1988) souligne l'importance des opérations de textualisation pour produire un texte cohésif et cohérent. Cette notion est centrale dans notre étude, car elle permet d'examiner comment les étudiants palestiniens gèrent ces opérations dans leurs productions écrites, tant manuscrites que numériques. L'analyse comparative de ces deux corpus pourrait révéler des différences significatives dans la manière dont les apprenants abordent la cohésion et la cohérence textuelles selon le mode de production.

Bronckart (1996) distingue trois catégories fondamentales d'opérations de textualisation : la connexion, qui concerne l'organisation logique et syntaxique des propositions entre elles ; la cohésion nominale et verbale, qui assure l'articulation référentielle et temporelle à l'intérieur du texte ; et la prise en charge énonciative, qui renvoie à la manière dont le locuteur s'engage dans son discours, notamment par l'usage des marques personnelles et modales[72]. Ces trois opérations jouent un rôle crucial dans la production d'un texte cohérent et interprétable, un défi particulièrement manifeste pour les apprenants de FLE à l'Université An-Najah de Naplouse. Dans le cadre de notre recherche, il serait pertinent d'examiner comment l'intégration des technologies numériques (TIC) peut soutenir ou transformer ces opérations : par exemple, les plateformes collaboratives et les correcteurs automatiques

[72] Dans la terminologie de Bronckart (1996), la connexion désigne l'articulation logique des segments textuels (ex. : emploi de connecteurs), la cohésion nominale et verbale désigne la reprise des référents (pronoms, reprises lexicales) et la gestion des temps verbaux pour assurer la continuité du sens, et la prise en charge énonciative renvoie aux marques qui situent l'énonciateur par rapport au contenu (modalisation, point de vue, marques de subjectivité).

aident-ils à renforcer la cohésion nominale et verbale ? Les outils de révision assistée influencent-ils la gestion de la prise en charge énonciative et le positionnement subjectif des étudiants dans leurs textes ? Ce questionnement ouvre des perspectives didactiques importantes pour adapter les pratiques pédagogiques au contexte numérique.

Reuter (1996) propose une vision plus large de la compétence scripturale, incluant la planification, la textualisation, la scription et la révision. Cette approche holistique est particulièrement pertinente dans le contexte de notre recherche, car elle permet d'examiner comment l'utilisation des TIC peut influencer chacune de ces étapes dans le processus d'écriture des étudiants palestiniens. Par exemple, l'écriture collaborative en ligne sur des plateformes comme Wikipédia pourrait-elle modifier la phase de planification ou de révision ?

Schneuwly (1988) met l'accent sur les opérations de cohésion, de connexion/segmentation et de modalisation. Ces aspects sont cruciaux pour évaluer la qualité des productions écrites des apprenants, tant dans les textes manuscrits que numériques. Notre étude pourrait examiner si l'utilisation des TIC modifie la manière dont les étudiants gèrent ces opérations, notamment en ce qui concerne la modalisation et la prise en charge du contenu par l'énonciateur.

Pour conclure, les théories sur la textualisation constituent un cadre précieux pour examiner les défis et les opportunités qu'apporte l'intégration des TIC dans l'enseignement de l'écriture en FLE à l'Université An-Najah. Elles offrent une approche méthodique pour traiter les aspects de cohérence, de cohésion et de qualité textuelle, tout en prenant en compte les particularités du contexte d'apprentissage palestinien.

Notre recherche peut dès lors s'orienter vers plusieurs axes spécifiques :

- L'évaluation de l'impact des TIC sur la rapidité et la qualité de la production écrite en FLE ;
- L'analyse des différences dans la gestion des opérations de textualisation entre des corpus manuscrits et numériques ;
- L'exploration de l'influence des outils numériques sur la cohésion et la cohérence textuelles ;
- L'examen de l'efficacité de l'écriture collaborative en ligne pour l'amélioration des compétences de textualisation ;
- L'évaluation de la pertinence des retours fournis par des outils comme ChatGPT et Wikipédia sur la qualité textuelle des productions des apprenants ;

Ces pistes de recherche, que nous avons choisies et dont nous allons rendre compte, permettent non seulement de mieux comprendre les processus de textualisation en FLE, mais également de développer des stratégies pédagogiques novatrices adaptées au contexte spécifique de l'Université An-Najah. Dans le cadre de notre étude, ces théories fournissent une base solide pour analyser l'impact des TIC sur le processus de textualisation en FLE. Mais notamment, les outils numériques pourraient-ils simplifier certaines opérations de textualisation, telles que la cohésion, en rendant les ressources linguistiques plus accessibles ? De même, comment l'écriture collaborative en ligne modifie-t-elle la prise en charge énonciative et la cohérence globale des textes produits ?

La comparaison entre les corpus manuscrits et numériques envisagée dans notre recherche permettra également d'examiner comment les TIC influencent les stratégies de textualisation des apprenants, en révélant potentiellement des variations dans la longueur des textes, la complexité

syntaxique ou encore la richesse lexicale selon le mode de production.

Enfin, notre intérêt pour l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles avec des outils numériques comme ChatGPT et les plateformes de rédaction collaborative en ligne comme Wikipédia soulève des questions cruciales concernant la nature et la qualité des retours pédagogiques. L'intégration de ces outils dans le processus d'enseignement-apprentissage de la textualisation en FLE doit se faire en tenant compte des spécificités du contexte palestinien, afin de maximiser leur efficacité. Ainsi, ces théories sur la textualisation non seulement enrichissent la compréhension des processus d'écriture en FLE, mais aussi ouvrent la voie à des pratiques pédagogiques innovantes, parfaitement alignées avec les besoins et les réalités de l'Université An-Najah. Cependant, pour approfondir notre compréhension de ces processus et explorer pleinement le potentiel des TIC dans l'enseignement du FLE, il est nécessaire d'élargir notre perspective théorique. C'est pourquoi nous nous tournons maintenant vers une approche socio-interactionnelle et socio-constructiviste, qui nous permettra d'examiner comment les interactions sociales et la construction collaborative du savoir peuvent enrichir le processus d'apprentissage de l'écriture en FLE.

2.11 VERS UNE PERSPECTIVE SOCIO-INTERACTIONNELLE ET SOCIO-CONSTRUCTIVISTE

Cette dernière section du deuxième chapitre doit se conclure par la mise en place d'une perspective socio-interactionnelle et socio-constructiviste, en lien avec la sous-section intitulée « Évolution de la perspective actionnelle vers les perspectives socio-interactionnelle et socio-constructiviste ». L'analyse des approches pédagogiques dans l'enseignement des langues met en évidence une tension entre l'idéal de la communication authentique et les contraintes

pédagogiques, souvent éloignées de la réalité quotidienne des apprenants. Cette tension est particulièrement visible dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université An-Najah de Naplouse. Bien que visant le développement de la compétence communicative, les activités langagières proposées ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des apprenants palestiniens, dont le contexte socioculturel et linguistique diffère sensiblement de celui envisagé par les modèles pédagogiques européens.

L'intégration des principes de la perspective actionnelle (PA), qui considère les apprenants comme des acteurs sociaux, permet de mieux aligner les tâches d'apprentissage avec les réalités sociales et professionnelles auxquelles ces apprenants seront confrontés (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, la mise en œuvre de ces tâches nécessite une adaptation au contexte local, en tenant compte des compétences linguistiques préexistantes des apprenants ainsi que des défis cognitifs et affectifs propres à leur apprentissage de la langue française. Cette adaptation est essentielle pour éviter les écueils de l'approche communicative (AC), qui, bien qu'intentionnée, peut ne pas répondre adéquatement aux besoins réels des apprenants en raison d'un décalage avec leur quotidien.

L'approche actionnelle offre une perspective plus ancrée dans la réalité des apprenants en concevant la tâche comme une activité sociale, où l'apprenant est impliqué dans des activités qui peuvent être tant langagières que non langagières. Puren (2006) souligne que l'approche actionnelle offre une perspective plus ancrée dans la réalité des apprenants en concevant la tâche comme une activité sociale. Par exemple, une tâche pourrait consister à organiser un projet ou à résoudre des problèmes en groupe, où l'usage de la langue s'avère nécessaire dans des situations authentiques. Il est donc crucial

que l'enseignant soit capable d'adapter ces tâches en fonction des compétences, des intérêts et du contexte socioculturel des apprenants, ce qui est particulièrement important dans un contexte non francophone tel que celui des territoires palestiniens.

À l'Université An-Najah de Naplouse, l'intégration de tâches authentiques dans l'enseignement du FLE constitue une opportunité précieuse pour rendre cet enseignement plus pertinent et motivant pour les étudiants palestiniens. En axant ces tâches sur des activités qui correspondent aux besoins réels des étudiants, telles que la préparation d'une présentation sur un sujet d'actualité ou la rédaction d'un courrier électronique professionnel, il est possible d'aligner l'enseignement sur les compétences nécessaires à leur vie quotidienne et professionnelle.

Toutefois, la mise en œuvre de ces tâches authentiques dans l'enseignement du FLE pose des défis spécifiques qui exigent une adaptation minutieuse en fonction des niveaux de compétence des apprenants et des contextes socioculturels locaux. Les enseignants doivent concevoir ces tâches en tenant compte des particularités individuelles des étudiants, notamment de leurs compétences cognitives, affectives et linguistiques. Par exemple, il ne suffit pas que les apprenants soient en mesure de réaliser des tâches langagières telles que la rédaction d'un texte ou la participation à une discussion. Ils doivent également être préparés à gérer des aspects non langagiers, tels que l'organisation de projets collectifs ou la résolution de problèmes en groupe (Conseil de l'Europe, 2005).

Ces défis sont amplifiés par des obstacles propres au contexte palestinien, tels que les coupures fréquentes d'électricité et les problèmes de connexion internet, qui perturbent la continuité des activités d'apprentissage en

ligne. Ces interruptions peuvent entraîner des retards dans les réponses des apprenants aux questions et commentaires de leurs collaborateurs francophones, notamment sur des plateformes collaboratives telles que Wikipédia. Ce problème est d'autant plus accentué par le manque d'autonomie de certains apprenants, souvent habitués à des méthodes d'apprentissage plus traditionnelles, centrées sur des examens écrits, des dossiers, et des devoirs sur table, rendant ainsi difficile l'adaptation à une culture d'apprentissage basée sur la collaboration.

Un autre obstacle majeur réside dans les interactions avec des contributeurs externes, comme les utilisateurs de Wikipédia. Par exemple, un apprenant palestinien a récemment collaboré avec un francophone pour rédiger un article sur une ville palestinienne, mais cet article a été supprimé par un utilisateur israélien, sous prétexte que la ville en question serait israélienne et non palestinienne. Ce type d'incident peut non seulement démotiver les apprenants, mais aussi mettre en lumière les tensions politiques qui influencent l'apprentissage et la collaboration en ligne. Ces aspects seront examinés en détail dans l'analyse du corpus textuel numérique, qui constituera une partie essentielle de notre étude analytique dans cette recherche.

Pour que ces tâches soient efficaces dans le contexte palestinien, elles doivent être soigneusement adaptées aux réalités spécifiques des apprenants de FLE à l'Université An-Najah. Cela implique de prendre en compte les défis propres à l'apprentissage de l'écriture et la capacité des apprenants à mobiliser leurs compétences dans un environnement où la langue cible n'est pas couramment utilisée en dehors de la classe. Un des défis principaux est de concevoir des tâches qui permettent aux apprenants de se percevoir comme des acteurs sociaux, même en l'absence d'un environnement francophone

immédiat. Cela peut inclure l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour créer des opportunités d'interaction authentique avec des locuteurs natifs, ainsi que la mise en place de projets collaboratifs en ligne. Ces initiatives exposent les apprenants à des situations de communication réelles, favorisant ainsi le développement de compétences socio-interactionnelles.

La perspective actionnelle constitue un cadre prometteur pour l'enseignement de l'écrit en FLE, particulièrement dans des contextes non francophones comme celui des territoires palestiniens. Cependant, pour qu'elle soit véritablement efficace, il est crucial de l'adapter minutieusement aux besoins et aux réalités spécifiques des apprenants locaux. Les tâches conçues doivent non seulement viser le développement des compétences langagières, mais aussi permettre aux apprenants de se percevoir comme des acteurs sociaux, capables de s'engager de manière significative dans un monde globalisé. À la lumière de ces considérations, il convient maintenant d'explorer comment l'écriture et la transformation numérique s'articulent dans ce nouveau paradigme d'enseignement du FLE en contexte palestinien.

2.11.1 Écriture et transformation numérique

La transition des textes manuscrits aux textes numériques dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) pose des défis tout en offrant de nouvelles opportunités pour les étudiants palestiniens. Thorne et Reinhardt (2008) notent que les textes numériques favorisent une interactivité accrue et encouragent la révision collaborative, ce qui peut renforcer la cohésion et la cohérence des productions écrites. Toutefois, cette transition exige une adaptation des pratiques d'écriture des étudiants, notamment en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs logiques et des indices temporels.

L'analyse comparative des corpus manuscrits et numériques révèle que les étudiants ont tendance à utiliser ces éléments de manière plus fréquente dans les textes numériques, ce qui contribue à une structuration plus efficace du discours.

Cependant, les étudiants peuvent rencontrer des difficultés en raison de leur formation initiale en écriture manuscrite, qui privilégie une structure narrative plus linéaire et moins interactive. Dans le contexte de l'Université An-Najah, il est essentiel de former les étudiants à identifier et à utiliser efficacement les indices textuels, qu'ils soient manuscrits ou numériques. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du FLE offre des opportunités considérables pour renforcer ces compétences, notamment grâce à l'utilisation d'outils comme ChatGPT, capables de fournir des retours immédiats et personnalisés. Il est également important de prendre en compte la structure linguistique de l'arabe, qui peut influencer la manière dont les étudiants perçoivent et utilisent ces indices textuels. Des stratégies pédagogiques adaptées sont donc cruciales pour aider les étudiants à surmonter ces défis et à produire des textes plus cohérents et compréhensibles, renforçant ainsi leur compétence textuelle en français (Thorne & Reinhardt, 2008).

2.11.2 Vers une pédagogie adaptée aux TIC

Il est impératif que les enseignants de l'Université An-Najah développent des méthodes pédagogiques qui exploitent pleinement le potentiel des TIC pour améliorer la compétence textuelle des étudiants. Cela pourrait inclure l'intégration d'exercices de rédaction numérique dans le curriculum, ainsi que l'utilisation d'outils numériques pour analyser et corriger les textes en temps réel. Cette approche permettrait non seulement de renforcer la

cohérence et la cohésion des textes produits, mais aussi de préparer les étudiants à une communication écrite plus efficace dans un monde de plus en plus numérique.

Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, l'analyse des indices textuels dans les situations d'énonciation revêt une importance capitale. La capacité des apprenants palestiniens à produire des textes cohérents repose en grande partie sur leur maîtrise des indices qui orientent l'interprétation du lecteur et clarifient les intentions du scripteur. Cette problématique est particulièrement cruciale dans le contexte de la transition des textes manuscrits aux textes numériques, qui modifie non seulement la forme du texte, mais aussi la manière dont ces indices sont perçus et interprétés par le lecteur (Thorne & Reinhardt, 2008).

La « double incertitude » théorisée par Vigner (1998) se manifeste particulièrement dans ce contexte de transformation numérique, où le scripteur anticipe les réactions du lecteur, tandis que ce dernier s'efforce de saisir le sens précis du message. À l'Université An-Najah, où la transition entre les deux types de textes est encore en cours, il est crucial de comprendre comment ces indices textuels peuvent être adaptés ou modifiés pour faciliter cette transition et renforcer la cohérence et la cohésion textuelles. Cette approche est d'autant plus pertinente dans un contexte où les étudiants, issus d'un environnement linguistique arabe, doivent naviguer entre deux systèmes linguistiques et culturels distincts, ce qui peut exacerber les ambiguïtés et les malentendus (Vigner, 1998).

L'analyse des indices textuels dans les deux corpus - manuscrits et numériques - révèle des différences significatives en termes de cohésion et de

clarté. Les textes numériques, souvent révisés en ligne et de manière collaborative, montrent une utilisation accrue des connecteurs logiques et des indices temporels, éléments cruciaux pour la compréhension et la structuration du discours (Charolles, 1997). Toutefois, cette transition ne se fait pas sans difficultés. Les apprenants palestiniens, habitués à une structure narrative plus linéaire dans les textes manuscrits, peuvent rencontrer des obstacles dans l'adoption de nouvelles pratiques d'écriture, où la fluidité et l'interactivité du texte numérique exigent une adaptation des stratégies de production textuelle.

Cette observation mérite d'être approfondie. En effet, la transition du manuscrit au numérique implique non seulement un changement de support, mais aussi une transformation des processus cognitifs impliqués dans l'écriture. Selon Flower et Hayes (1981), le processus d'écriture implique trois phases principales : la planification, la mise en texte et la révision. Dans le contexte numérique, ces phases peuvent se chevaucher davantage, offrant plus de flexibilité mais exigeant aussi une plus grande maîtrise métacognitive.

Pour les apprenants palestiniens de FLE, cette transition peut être particulièrement complexe. Makhlouf et al. (2013) soulignent que les apprenants arabophones font face à des défis spécifiques liés aux différences structurelles entre l'arabe et le français. Par exemple, la tendance à la répétition et à l'élaboration en arabe peut entrer en conflit avec l'exigence de concision et de progression linéaire des idées en français, une différence qui peut être accentuée dans l'environnement numérique où la brièveté est souvent valorisée.

De plus, l'utilisation accrue des outils numériques peut influencer la manière dont les apprenants abordent la cohésion textuelle. Warschauer (2007) suggère que l'écriture numérique favorise une approche plus modulaire et non linéaire de la construction du texte. Cela peut être bénéfique en termes de

flexibilité, mais peut aussi poser des défis pour les apprenants habitués à une progression plus séquentielle des idées.

Il serait donc pertinent d'explorer comment les stratégies d'enseignement peuvent être adaptées pour faciliter cette transition. Cela pourrait inclure l'utilisation d'outils d'écriture collaborative en ligne, l'enseignement explicite des conventions de l'écriture numérique en français, et des exercices ciblés sur la restructuration et la révision de textes dans un environnement numérique.

Notre analyse, basée sur l'étude des corpus et des théories linguistiques contemporaines, suggère que les indices textuels jouent un rôle fondamental dans la réussite de cette transition numérique, particulièrement dans le contexte de l'Université An-Najah. Pour maximiser l'efficacité de l'enseignement du FLE, il est impératif de former les étudiants à identifier et à utiliser ces indices de manière efficace, tant dans les textes manuscrits que numériques, où la dynamique de l'écriture collaborative et l'usage des TIC sont prédominants.

En outre, il est essentiel de prendre en compte l'influence de la structure linguistique arabe sur l'apprentissage du français. La structure narrative et syntaxique de l'arabe, qui diffère sensiblement de celle du français, peut parfois entraver la clarté et la cohérence des textes produits par les apprenants. Il est donc nécessaire de développer des stratégies pédagogiques spécifiques qui prennent en compte ces différences, afin de mieux guider les apprenants dans l'utilisation des indices textuels appropriés et dans la construction de textes plus cohérents et compréhensibles (Thorne & Reinhardt, 2008).

En conclusion, l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah nécessite une réflexion approfondie sur la manière dont

ces technologies peuvent être utilisées pour améliorer les compétences textuelles des apprenants. Notre recherche-action propose d'explorer comment les outils numériques, tels que, Wikipédia, ChatGPT, pourraient fournir des retours immédiats et personnalisés sur la cohérence et la cohésion des textes, aidant ainsi les étudiants à affiner leur maîtrise des indices textuels et à produire des textes plus efficaces (Charolles, 1997). Ces retours peuvent être particulièrement utiles pour surmonter les défis posés par la transition entre le manuscrit et le numérique, en offrant aux apprenants une rétroaction continue et adaptée à leurs besoins spécifiques.

L'examen des indices textuels dans les situations d'énonciation est donc essentiel pour comprendre comment les apprenants de l'Université An-Najah peuvent améliorer leurs compétences textuelles en FLE, notamment dans le contexte de l'écriture numérique. Cette analyse, enrichissante sur le plan théorique, a également des implications pratiques pour la conception de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des étudiants palestiniens. C'est dans cette optique que nous introduirons la section suivante, qui explorera comment le Web 2.0 participatif peut être utilisé pour instaurer une perspective socio-interactionnelle et socio-constructiviste en ligne, spécifiquement adaptée au contexte universitaire palestinien.

2.11.3 Le Web 2.0

Les années 2000 ont marqué une transformation significative du paysage numérique avec l'émergence du « Web 2.0 » ou « Web participatif ». Cette évolution a introduit des plateformes interactives telles que les réseaux sociaux, les blogs, les forums, les encyclopédies collaboratives et les moteurs de recherche, qui ont révolutionné l'accès à l'information et la communication entre les internautes. Ces outils ont non seulement renforcé les méthodologies

communicatives dans l'enseignement des langues étrangères, mais ont également encouragé l'adoption d'approches dites *« post-actionnelles »*. Parmi celles-ci, on trouve l'approche « *co-actionnelle »* de Puren (2002), la « *communic'actionnelle* » de Bourguignon (2006), l' « *inter-actionnelle* » d'Ollivier (2010), et la « *text'actionnelle* » d'Achard-Bayle (2016). Ces approches sont particulièrement prometteuses dans le contexte exolingue palestinien, cadre de notre étude.

Le Web 2.0 offre aux apprenants de langues étrangères des opportunités de collaboration accrue, facilitant la communication et l'interaction dans des contextes d'apprentissage authentiques qui transcendent les limites spatiales et temporelles. Dans ce cadre, l'apprenant devient un acteur social à part entière, ce qui justifie notre choix d'expérimenter l'écriture collaborative en ligne selon l'approche interactionnelle d'Ollivier (2010). Cette expérimentation, à notre connaissance, est la première du genre dans une université palestinienne, et vise à démontrer comment l'utilisation d'Internet et des supports numériques, combinée à une approche interactionnelle et socio-constructiviste (Vygotsky, 1934), peut motiver les apprenants et améliorer l'apprentissage de l'expression écrite. Cette recherche confirme la concordance entre les courants didactiques et les technologies.

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues tend à privilégier ces principes et objectifs de communication et d'interaction, et à développer, pour leur efficacité, l'usage des supports numériques tels que la visioconférence, le courrier électronique, les listes de diffusion, les réseaux sociaux, les forums de discussion, les outils de clavardage, les blogs et les wikis. Parallèlement, le développement des approches actionnelles se donne pour objet d'accorder à l'apprenant le statut de « créateur-acteur » social dans

son scénario d'apprentissage. La théorie de l'action, définie par Leontiev comprend trois niveaux : les activités ; l'action ; les opérations. D'après cette théorie, une activité donnée provient d'un besoin lié à un motif, une action à un objectif et enfin une opération aux conditions nécessaires à son exécution (1981 : 17-18).

Selon Grosbois (2012), l'apprentissage des langues étrangères est plus efficace et porteur de sens lorsqu'il s'agit de combiner la théorie de l'action et la dimension sociale inhérente avec l'apprentissage. En d'autres termes, communiquer et interagir se conjuguent dans une situation d'interaction et d'échange social. Dans cette perspective, nous nous trouvons dans le cadre méthodologique d'une « approche par tâches ». À cet égard, Narcy-Combes (2005) fait la distinction entre micro-tâches et macro-tâches en se posant la question du rapport entre tâches et TICE. Pour lui, au niveau global, les macro-tâches s'inscrivent dans des pratiques sociales qui servent d'objectif aux apprenants et peuvent déclencher des interactions et des échanges entre les participants. Ces macro-tâches sont porteuses de sens. Le niveau local, quant à lui, autrement dit les micro-tâches, vient en accompagnement, afin de soulever les problèmes relatifs à leur réalisation notamment en matière linguistique ou langagière et de permettre un travail linguistique en fonction des besoins et intérêts. De ce fait, ce n'est pas la tâche en tant que telle qui participe à l'apprentissage de la langue mais la conjonction de micro- et de macro-tâches.

Afin que les macro-tâches et, plus spécifiquement, les micro-tâches puissent être efficacement réalisées ou pour que leur mise en œuvre soit facilitée, le recours à Internet et aux technologies de l'information et de la communication (TIC) s'avère indispensable. Ces outils offrent en effet de nombreuses opportunités tant pour les apprenants que pour les enseignants de

langue. Quelles sont ces opportunités ? Nous abordons cette question dans la section suivante.

Cette section souligne l'importance du rôle des TIC dans l'enseignement des langues, en particulier dans le contexte des tâches pédagogiques. Les TIC, en permettant un accès facile à des ressources variées et à des outils interactifs, facilitent la mise en place de macro-tâches (tâches globales) et de micro-tâches (tâches spécifiques), essentielles dans un cadre d'apprentissage communicatif.

Dans le contexte universitaire palestinien, en particulier à l'Université An-Najah de Naplouse, l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) pourrait répondre à plusieurs défis spécifiques. D'une part, les ressources pédagogiques en français disponibles localement peuvent être limitées, et l'accès aux supports numériques et aux outils en ligne permettrait de pallier ces lacunes. D'autre part, la possibilité d'une collaboration en ligne avec des locuteurs natifs ou d'autres apprenants francophones est un avantage clé que les TIC peuvent offrir, renforçant ainsi la compétence textuelle à travers une pratique plus authentique de la langue.

Il est également important de considérer que l'introduction des TIC dans l'enseignement du FLE peut transformer la dynamique de classe, en passant d'une approche traditionnelle centrée sur l'enseignant à une approche plus collaborative et centrée sur l'apprenant. Cela pourrait favoriser un engagement plus actif des étudiants palestiniens, leur permettant d'améliorer leur cohésion et leur cohérence textuelle en travaillant sur des tâches collaboratives en ligne.

Enfin, une réflexion sur les défis spécifiques liés à l'utilisation des TIC dans ce contexte est nécessaire. Par exemple, la qualité de l'infrastructure numérique, l'accès à Internet, et les compétences technologiques des

enseignants et des étudiants peuvent influencer la réussite de ces initiatives. Dans ce cadre, une formation adéquate et un soutien continu sont essentiels pour maximiser les avantages des TIC dans l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah. Ainsi, la prochaine section devrait explorer en détail les opportunités offertes par les TIC, en tenant compte à la fois des potentialités et des limitations propres au contexte universitaire palestinien.

2.11.4 Potentialités des TIC et du travail collaboratif

Les travaux de Vygotsky (1934), Leontiev (1981) et Bruner (1983) constituent un appui théorique au concept d'environnement d'apprentissage où un rôle principal est donné à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. De ce fait, l'apprentissage se base sur une aide mutuelle entre un expert (le collaborateur) et un novice (l'apprenant), ce qui permet à ce dernier de progresser au sein de ce que Vygotsky (1997) appelle sa zone de proche développement (désormais ZPD), aussi nommée « zone de développement proximal », dans laquelle on distingue, toujours selon Vygotsky, ce que l'apprenant accomplit seul, à l'aide d'un pair ou d'un collaborateur plus compétent. Pour lui, l'apprenant peut atteindre un niveau de connaissances et de performance plus élevé grâce à l'interaction sociale.

De son côté, Bruner (1983) rejoint Vygotsky dans la mesure où le développement du langage s'inscrit dans son fonctionnement social par des activités qui ne sont pas nécessairement verbales : *« l'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte »* (*Ibid.*, : 202). Ceci dit, cette approche d'apprentissage met l'apprenant au cœur de son apprentissage, au cours duquel il cherche des informations utiles répondant à ses besoins et

construit son propre rythme tout en étant guidé par un expert ou tuteur.

Plusieurs études, entre autres, Mangenot (2002a-2016), Grosbois (2012), Puren (2012, 2013, 2016) et Ollivier (2010-2016b) ont montré comment le Web 2.0 et la communication médiatisée par ordinateur (désormais CMO) favorisent l'enseignement et apprentissage des langues étrangères par l'interaction et la collaboration. Selon Kitade (2000), les dispositifs et les palettes d'outils numériques permettent une interaction et une collaboration plus étroite entre un grand nombre de participants ou internautes (Lamy & Hampel, 2007).

D'après Kern, Ware et Warschauer (2004), la CMO s'est effectuée dans un premier temps au sein de groupes constitués, afin de permettre une collaboration et une interaction plus étroites entre les différents acteurs. Suite à cela, les avantages linguistiques, cognitifs, socio- et interculturels offerts par la communication exolingue ou l'interaction entre les membres de diverses cultures peuvent être exploités ; sachant par ailleurs que, suivant cette perspective didactique, la tâche s'effectue souvent grâce à l'intervention des natifs. C'est cette perspective et ce type de tâche que nous avons adoptés pour notre expérimentation de l'écriture collaborative en ligne dont le détail sera présenté dans la partie méthodologique de cette recherche.

Nous nous intéressons ici plus spécifiquement aux potentiels mis à disposition des sciences du langage. Parmi les avantages des TIC, Grosbois (2012) retient que l'apprenant, en fonction de ses besoins et intérêts, a la possibilité d'accéder à des matériaux nombreux et divers, de communiquer plus librement à l'oral/à l'écrit de manière synchrone ou asynchrone, d'échanger des documents authentiques et de participer notamment à un projet collaboratif

et collectif qui, lui, donne aux apprenants de langue étrangère le statut d'« acteur-créateur ». De ce fait, l'apprenant se trouve dans une approche « socio-constructiviste » d'apprentissage où il construit lui-même son savoir grâce à son entourage et ses collaborateurs.

Le recours à Internet et aux TIC pourrait faire l'objet d'une production écrite de qualité pour les apprenants de LE. À cet égard, le projet mené par Ollivier (2010) à l'Université de Salzbourg avec des étudiants de FLE est un exemple frappant. Son expérience consiste à proposer aux apprenants de FLE de rédiger, en collaboration avec des natifs, des articles ou notices portant sur les villes et villages d'origine de leur famille et de les publier ensuite sur un site très connu et visité, en l'occurrence la plateforme Wikipédia. À la suite des résultats issus de son expérimentation, Ollivier souligne que les contributions relues, modifiées et corrigées par la communauté Wikipédia ont fortement motivé les apprenants et ont surtout suscité chez eux un souci de relecture, de précision et de réflexion. Le projet que nous avons mené s'inscrit, lui aussi, dans cette démarche.

Un second projet s'intitulant « Le Français en première ligne », assez important en FLE, est mené par Mangenot et Zourou (2007). Celui-ci montre bien que les universités ont tendance à combiner la formation des formateurs et la formation en langue avec les interactions communicationnelles et culturelles possibles par le biais des partenariats avec l'étranger. Il s'agit d'un projet de télécollaboration qui propose à des étudiants en master professionnel en FLE de l'Université de Grenoble d'encadrer à distance des apprenants du français en Espagne. En France, les tuteurs ou collaborateurs accompagnent ces étudiants dans l'accomplissement de leurs tâches à distance. Autrement dit, la communication s'effectue de manière asynchrone.

Pour conclure, nous pouvons dire que le Web 2.0 est au service de la formation des formateurs et des apprenants à travers la mise en place de partenariats avec l'étranger : les tuteurs ou les enseignants améliorent leur apprentissage du métier et se forment également à un usage raisonné des technologies, d'une part ; les étudiants bénéficient d'interactions avec des locuteurs natifs tout en ayant l'intérêt, le plaisir et la motivation d'apprendre, à leur rythme et en fonction de leurs besoins, d'autre part. De plus, ces étudiants peuvent développer des compétences métacognitives et des aptitudes au travail en collaboration et en traitement de données, actualiser leur potentiel d'apprentissage et de création, et enfin communiquer - notamment par écrit - plus aisément de manière synchrone ou asynchrone.

Toutefois, il est impératif d'examiner les limites et périls des technologies. Si le Web 2.0 et les outils numériques offrent un potentiel considérable pour enrichir l'enseignement du FLE, ils posent également des défis majeurs. Ces défis incluent le risque de dépendance aux outils numériques, les inégalités d'accès, ainsi que les impacts potentiels sur la qualité de l'apprentissage et la nature des interactions pédagogiques. Une réflexion critique est donc nécessaire pour évaluer comment ces technologies peuvent être intégrées de manière équilibrée et bénéfique dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse.

2.11.5 Limites et périls des technologies

D'après Lebrun (2002), malgré tous les avantages qu'Internet et les outils informatiques offrent à l'enseignant et à l'apprenant de langue étrangère (LE), leur utilisation est marquée par plusieurs contraintes liées au contenu, aux ressources disponibles, et à l'environnement général, comme le matériel fourni et la taille des groupes. En d'autres termes, l'intégration des TIC dans le

processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères a aussi ses limites.

1. La compétence numérique des enseignants :

L'une des premières limites évoquées est la compétence numérique des enseignants. Bien que les TIC soient omniprésentes, tous les enseignants ne sont pas suffisamment familiarisés avec ces outils pour les intégrer efficacement dans leurs enseignements (Lebrun, 2002). Cela est particulièrement pertinent dans le contexte palestinien, où les ressources technologiques peuvent être limitées et où la formation continue des enseignants peut ne pas toujours inclure une dimension technologique. La transformation numérique exige non seulement une connaissance technique, mais aussi une capacité à adapter les pratiques pédagogiques pour exploiter pleinement le potentiel des TIC. Cela pose une question centrale dans notre thèse : comment les enseignants de FLE à l'Université An-Najah peuvent-ils être mieux formés pour intégrer ces technologies dans un contexte où les moyens et l'accès aux ressources sont inégalement distribués ?

2. Les défis rencontrés par les apprenants :

Les apprenants, de leur côté, sont confrontés à des difficultés variées, notamment l'utilisation de sites non fiables et l'accès à des informations parfois erronées ou inappropriées. Cela entraîne un besoin accru de supervision par les enseignants pour contrôler la navigation des apprenants (Lebrun, 2002). Dans notre recherche, cette contrainte peut être particulièrement exacerbée par le fait que les étudiants palestiniens, en raison de la barrière linguistique et du manque

d'accès à des ressources fiables en français, peuvent être plus vulnérables aux erreurs et à la désinformation en ligne. Cela soulève des questions sur l'efficacité des TIC dans l'amélioration de la cohérence et de la cohésion des textes en FLE, l'un des axes principaux de notre thèse. L'utilisation de technologies telles que les logiciels de traduction et de correction automatique, les plateformes interactives comme Facebook, Wikipédia, ChatGPT, etc., peut offrir un soutien précieux, mais comporte également des risques si les apprenants ne sont pas formés à évaluer la qualité des informations fournies par ces outils.

3. La transformation du rôle de l'enseignant :

L'intégration des TIC modifie également le rôle de l'enseignant. Comme le souligne Grosbois (2012), l'enseignant perd progressivement son rôle traditionnel de transmetteur du savoir pour devenir un tuteur ou un guide. Cette transformation, souvent vue comme une avancée vers une pédagogie plus active et centrée sur l'apprenant, pose toutefois des défis. L'enseignement de la langue, qui requiert une structuration rigoureuse et une progression logique, peut se heurter à l'approche de l'horizontalité offerte par les TIC, où les apprenants accèdent à l'information de manière non linéaire, en fonction de leurs intérêts (Grosbois, 2012). Pour vos étudiants palestiniens, cette non-linéarité pourrait entraîner des difficultés supplémentaires dans l'organisation de leurs idées et la structuration de leurs textes, ce qui affecterait directement la cohésion et la cohérence de leurs productions écrites.

4. Les risques de déconnexion entre apprentissage et formation :

Grosbois (2012) met en garde contre le risque pour les apprenants de ne pas pouvoir établir un lien clair entre information et formation, se concentrant

davantage sur les aspects techniques que sur les objectifs linguistiques et didactiques. Cette dérive, où la technologie devient un but en soi plutôt qu'un moyen, peut être particulièrement préjudiciable dans le contexte de l'enseignement du FLE. Les étudiants risquent de se perdre dans les aspects fonctionnels des outils numériques, au détriment de leur développement linguistique. Cela rejoint une problématique centrale de notre thèse : comment s'assurer que l'usage des TIC, y compris des plateformes collaboratives et des outils de correction automatique, ne détourne pas les apprenants de leurs objectifs principaux de maîtrise de la langue française ?

5. Le besoin d'une articulation logique entre action et apprentissage :

Selon Grosbois (2012), il est crucial de trouver une articulation logique entre les activités orientées vers l'action (comme la navigation sur le Web ou l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne) et celles qui relèvent directement du processus d'apprentissage de la langue. Cette articulation est d'autant plus nécessaire dans un environnement où les apprenants, souvent autonomes, risquent de confondre l'efficacité technique avec l'acquisition réelle de compétences linguistiques. Pour les étudiants de l'Université An-Najah, cette confusion pourrait être encore amplifiée par les défis linguistiques spécifiques au contexte palestinien, où les structures complexes de l'arabe interfèrent avec l'apprentissage du français. Cette situation nécessite une réflexion approfondie sur les méthodes d'intégration des TIC pour s'assurer qu'elles soutiennent véritablement l'acquisition des compétences textuelles et ne se contentent pas de rendre l'apprentissage superficiel.

En conclusion, bien que les TIC offrent des possibilités considérables pour l'enseignement du FLE, leur intégration doit être soigneusement gérée

pour éviter ces pièges. Notre recherche, en explorant les défis spécifiques liés à l'usage des TIC dans le contexte palestinien, contribue à cette réflexion en proposant des solutions adaptées aux besoins des apprenants palestiniens, tout en tenant compte des limitations technologiques, culturelles et pédagogiques.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans ce deuxième chapitre, nous avons entrepris une étude approfondie de l'évolution de l'écriture à l'ère du numérique, en nous concentrant sur les dimensions didactiques et linguistiques pertinentes dans le contexte universitaire palestinien. Nous avons examiné comment l'écriture, traditionnellement conçue comme un acte isolé, a été transformée par l'intégration des technologies numériques, engendrant de nouvelles modalités d'apprentissage et d'enseignement en français langue étrangère (FLE).

Les situations de communication écrite et de production textuelle ont été revisitées à la lumière des outils numériques, soulignant à la fois les opportunités et les défis que ces technologies apportent. Les indices textuels d'une situation d'énonciation, les marques formelles de l'énonciation, et les modalités d'un énoncé ont été réévalués dans un contexte où les pratiques d'écriture sont de plus en plus influencées par des interfaces numériques interactives.

En explorant les spécificités de l'écriture en langue étrangère dans le contexte palestinien, nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés spécifiques, notamment sur le plan micro- et macro-structurel. Les étudiants de l'Université An-Najah, par exemple, semblent être bien formés aux compétences linguistiques de base (syntaxe, lexique), mais peinent à maîtriser les compétences textuelles plus complexes, telles que la cohésion et la

cohérence textuelles. Cette lacune est exacerbée par un enseignement qui met moins l'accent sur les compétences macro-structurelles, souvent cruciales pour la production de textes cohérents et interprétables.

Par ailleurs, nous avons discuté de l'évolution de la perspective actionnelle vers des perspectives socio-interactionnelles et socio-constructivistes, particulièrement en lien avec la tâche d'écriture. En nous appuyant sur les théories de Ricœur, d'Achard-Bayle et de Pešek, nous avons approfondi la conception du texte non seulement comme une tâche langagière, mais aussi comme une action sociale, où l'écriture devient un moyen d'interaction et d'engagement dans des situations professionnelles ou sociales. Cette perspective élargie permet de reconsidérer le rôle de l'écriture en FLE, en mettant en avant non seulement la production de textes, mais aussi leur fonction dans des contextes plus larges.

Cette conclusion partielle s'inscrit dans le cadre général de notre thèse qui explore l'impact du numérique sur la cohésion et la cohérence des productions écrites en FLE chez les étudiants palestiniens. Les problématiques soulevées dans ce chapitre, telles que la complexité de la production écrite en contexte numérique et l'influence des outils technologiques sur les pratiques d'écriture, sont directement liées à l'objectif de notre recherche.

L'accent mis sur les défis spécifiques rencontrés par les apprenants palestiniens, notamment leur difficulté à maîtriser les aspects macro-structurels de l'écriture, reflète les réalités du contexte éducatif à l'Université An-Najah. Ces difficultés sont potentiellement amplifiées par un environnement d'apprentissage où l'intégration des technologies numériques n'est pas encore optimisée pour soutenir pleinement le développement des compétences textuelles. De plus, l'approche socio-constructiviste, qui considère l'écriture

comme une action dans un contexte social, peut offrir de nouvelles perspectives pour l'enseignement du FLE, particulièrement dans des environnements où le contact avec des locuteurs natifs est limité.

Dans ce chapitre, nous avons exploré l'impact des technologies numériques sur l'écriture en FLE dans le contexte universitaire palestinien, en mettant en lumière les défis et les opportunités que ces technologies présentent pour les apprenants. À travers une analyse approfondie, nous avons mis en évidence les difficultés auxquelles font face les étudiants, notamment en ce qui concerne la cohésion et la cohérence textuelles, deux éléments cruciaux pour la production écrite en langue étrangère.

Les hypothèses de notre recherche, qui découlent de cette analyse, permettent de poser les bases pour les études empiriques à venir, visant à tester l'effet des TIC sur les compétences textuelles des étudiants palestiniens. Ces hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : L'utilisation des TIC dans l'apprentissage du FLE à l'Université An-Najah modifie profondément la nature de l'écriture, en déplaçant l'accent de la maîtrise des structures linguistiques vers la gestion de l'hypertextualité et des formats numériques, ce qui pourrait nuire à la cohérence textuelle : cette hypothèse est directement liée à notre problématique sur l'influence des technologies sur la cohésion et la cohérence textuelles. Dans un contexte où les étudiants palestiniens sont de plus en plus exposés aux TIC, il est crucial de comprendre comment ces outils reconfigurent leurs compétences rédactionnelles.

Hypothèse 2 : L'intégration des outils numériques tels que les correcteurs automatiques et les traducteurs en ligne limite le développement de la

conscience métalinguistique chez les apprenants palestiniens, en les rendant dépendants de ces technologies pour la révision de leurs textes : cette hypothèse traite de l'une des principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage du FLE, à savoir le développement d'une compétence textuelle autonome. Dans le contexte palestinien, où l'accès à des ressources éducatives peut être limité, la dépendance excessive à ces outils pourrait avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage à long terme.

Hypothèse 3 : Les pratiques d'écriture collaborative en ligne améliorent la cohésion intra- et transphrastique des textes produits par les étudiants palestiniens, en favorisant une meilleure compréhension des métarègles textuelles **:** cette hypothèse explore les avantages potentiels de l'écriture collaborative, un aspect que nous avons déjà identifié comme crucial dans notre recherche. En testant cette hypothèse, nous pourrions découvrir des stratégies pédagogiques efficaces pour renforcer les compétences textuelles des apprenants palestiniens en utilisant les TIC.

Hypothèse 4 : L'hypertextualité et la navigation non linéaire, caractéristiques des environnements numériques, augmentent le risque de désorientation cognitive chez les apprenants palestiniens, ce qui pourrait nuire à leur capacité à produire des textes cohérents **:** cette hypothèse s'ancre dans notre analyse des défis posés par les TIC. Elle est particulièrement pertinente dans un contexte où les étudiants peuvent ne pas être pleinement préparés à naviguer dans des environnements d'apprentissage complexes et non linéaires.

Hypothèse 5 : L'intégration des TIC, et plus particulièrement des plateformes d'écriture collaborative en ligne, améliore la cohésion et la cohérence des textes produits en FLE par les étudiants palestiniens, en comparaison avec les textes manuscrits traditionnels **:** Cette hypothèse examine l'impact des technologies

numériques sur les compétences textuelles des étudiants, en tenant compte des défis spécifiques identifiés dans le contexte palestinien, tels que le manque de ressources pédagogiques adaptées.

Hypothèse 6 : Les retours fournis par des locuteurs natifs dans le cadre d'activités d'écriture collaborative en ligne ont un impact plus que significatif sur la qualité des productions écrites en FLE que les corrections automatiques générées par des outils tels que ChatGPT **:** cette hypothèse s'intéresse à l'importance des interactions humaines dans l'amélioration des compétences textuelles, mettant en lumière l'impact potentiel des TIC sur la qualité de l'apprentissage.

Ces hypothèses, qui émergent des analyses menées dans ce chapitre, constituent le fondement de nos futures recherches empiriques. Elles nous permettront de mieux comprendre les défis et les opportunités spécifiques que présente l'écriture numérique pour les étudiants palestiniens de l'Université An-Najah. Nous verrons encore d'autres hypothèses, qui se concentre sur les aspects purement linguistiques et textuels, à la fin du troisième chapitre intitulé *Linguistique textuelle*. Ces deux chapitres, en complément l'un de l'autre, ont pour but de préparer le terrain pour l'analyse comparative des corpus textuels manuscrits et numériques que nous aborderons dans la partie analytique de cette recherche.

CHAPITRE 3
LINGUISTIQUE TEXTUELLE

3 CHAPITRE 3 : LINGUISTIQUE TEXTUELLE

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la maîtrise de la compétence textuelle constitue un enjeu fondamental, en particulier dans les contextes où les étudiants doivent développer des habiletés rédactionnelles dans la langue cible tout en affrontant deux niveaux de complexité complémentaires. La première est linguistique, puisqu'elle suppose de s'approprier les structures grammaticales, lexicales et syntaxiques du français, souvent très éloignées de celles de l'arabe. La seconde est discursive, car elle implique la capacité à organiser les idées, à construire la cohérence et la cohésion du texte, et à mobiliser des genres discursifs conformes aux normes académiques du français. À l'Université An-Najah de Naplouse, notre terrain de recherche, ces défis apparaissent de manière particulièrement marquée, à la fois en raison des spécificités de la langue arabe *(cf.* partie I, chapitre 1, section 1.1.1 ainsi que les analyses présentées plus bas) et des transformations pédagogiques induites par l'intégration progressive des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Dans cette perspective, il apparaît essentiel de rappeler que la linguistique textuelle, entendue comme l'étude des propriétés organisationnelles du texte au-delà de la phrase, s'est affirmée dès les années 1960 comme une réponse à la nécessité de dépasser les limites de la phrase isolée. Les travaux de Benveniste (1966), en introduisant une réflexion fondatrice sur l'énonciation, ont ouvert la voie à une compréhension du texte comme lieu d'inscription du sujet parlant. Parallèlement, Greimas (1969) a contribué à formaliser l'analyse textuelle dans une perspective plus large, centrée sur les mécanismes discursifs et la structuration du message. Ce double

apport a permis d'asseoir théoriquement les notions de cohésion et de cohérence *(cf.* partie I, chapitre 3, sections 3.9.1 et 3.9.3), considérées désormais comme des conditions incontournables de la textualité (Halliday & Hasan, 1976 : Charolles, 1978).

Ce troisième chapitre poursuit ainsi un double objectif : d'une part, clarifier les fondements théoriques indispensables à la compréhension de la compétence textuelle, en revisitant les travaux majeurs de la linguistique textuelle et discursive (Adam, 1990 : Achard-Bayle, 1997, 2010, 2019) ; d'autre part, articuler ces fondements à notre terrain spécifique, en interrogeant le rôle des TIC dans l'évolution des pratiques rédactionnelles des étudiants palestiniens. À ce titre, le passage des textes manuscrits aux productions numériques, souvent révisées en collaboration et enrichies par des outils automatiques ou l'intervention de locuteurs natifs, impose de repenser la cohésion, la cohérence et plus largement les métarègles définies par Charolles (1978).

Nous situerons d'abord l'émergence de la notion de texte et ses prolongements vers la compétence textuelle, en retraçant les principales contributions théoriques (Benveniste, 1966 : Adam, 1990 : Dabène, 1987). Ensuite, nous préciserons comment les notions de cohérence et de cohésion textuelles se structurent autour de modélisations complémentaires (Halliday & Hasan, 1976 : Carter-Thomas, 2000 : Combettes, 1992). Enfin, nous interrogerons les perspectives ouvertes par la linguistique de corpus et l'essor de l'écriture numérique (Sinclair, 1991 : Mayaffre, 2007 : Rossana de Angelis, 2020), en envisageant leurs implications pour l'enseignement du FLE à l'université An-Najah.

En somme, ce chapitre vise à établir un socle conceptuel rigoureux permettant d'articuler la théorie à la pratique, et de préparer la transition vers notre réflexion méthodologique, centrée sur l'analyse comparative de corpus manuscrits et numériques. À travers cette approche, nous nous efforçons de contribuer à une didactique du FLE plus sensible aux défis contemporains, en intégrant la spécificité du contexte palestinien et les apports des technologies éducatives pour l'amélioration de la compétence textuelle.

3.1 ÉMERGENCE DE LA NOTION DE TEXTE

Dans cette dynamique, il importe de souligner que la notion de texte s'est progressivement affirmée comme un objet scientifique à part entière, consacrant une véritable inflexion épistémologique au sein des sciences du langage. Le regard des linguistes s'est ainsi déplacé de la phrase, envisagée comme unité grammaticale close, vers le texte conçu comme une entité complexe, porteuse de sens, régie par des principes de cohésion et de cohérence, et requérant une articulation étroite entre syntaxe, sémantique et pragmatique.

3.1.1 Genèse : des prémices aux fondements (Benveniste, 1966 ; Greimas, 1969)

L'étude du texte comme unité d'analyse linguistique ne saurait être appréhendée sans rappeler l'apport décisif d'Émile Benveniste et d'Algirdas Julien Greimas[73]. Benveniste (1966) ouvre la voie à une réflexion sur l'énonciation et sur l'inscription du locuteur dans le langage, posant ainsi les jalons d'une approche qui dépasse la phrase isolée pour considérer le texte

[73] Parmi beaucoup d'autres. Voir la synthèse d'Adam 2010 in Achard-Bayle éd. 2010 Verbum : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/verbum/XXXII/atilf_Verbum_XXXII_2_4_Adam.pdf

comme un fait de discours. Dans la même perspective, Greimas (1969) systématise l'analyse sémiotique en introduisant des outils pour décrire les structures narratives, contribuant à fonder une première vision du texte comme organisation signifiante dotée d'une cohérence interne et d'une finalité communicative (Benveniste, 1966 ; Greimas, 1969).

3.2 Déploiement du concept : Adam, Achard-Bayle et la grammaire textuelle

Jean-Michel Adam, figure majeure de la linguistique textuelle, consolide et diversifie cette notion à partir des années 1990 (Adam, 1990, 1992, 2006). Il définit le texte comme une configuration multi-niveaux, organisée selon cinq plans : sémantique, rhétorique, narratif, actantiel et énonciatif (Adam, 1992). Ce modèle systémique permet d'articuler cohérence et cohésion, reliant les microstructures (enchaînements syntaxiques) aux macrostructures (progression thématique et organisation logique du discours). Pour les étudiants palestiniens en FLE, ce cadre théorique fournit une grille de lecture pour comprendre et améliorer la structuration textuelle, notamment dans le passage de productions manuscrites souvent linéaires à des textes numériques plus structurés et enrichis grâce aux révisions collaboratives (Adam, 2006).

Guy Achard-Bayle prolonge cette réflexion en insistant sur l'articulation entre grammaire textuelle, genres discursifs et intentionnalité communicative (Achard-Bayle, 1997, 2010, 2019). Selon lui, l'enseignement du texte ne peut se limiter à une approche formelle : il doit intégrer la dimension pragmatique et dialogique des actes de langage. Dans notre terrain de recherche, cette perspective revêt une pertinence particulière en ce qu'elle éclaire la manière dont nos apprenants mobilisent le français pour produire un

discours ajusté aux normes académiques, tout en tenant compte de leurs représentations culturelles et linguistiques héritées de l'arabe. À titre d'exemple, l'analyse de copies manuscrites et numériques révèle que certains étudiants recourent fréquemment à des structures syntaxiques influencées par l'arabe, telles que l'usage récurrent des coordinations « et » pour enchaîner des propositions, ou la tendance à privilégier une progression thématique linéaire, souvent au détriment de la hiérarchisation logique attendue en français académique. De même, les révisions collaboratives en ligne montrent comment l'introduction de marqueurs de cohésion textuelle — connecteurs logiques, reprises anaphoriques ou reformulations — contribue à corriger ces écarts, en facilitant l'appropriation de normes discursives propres au français universitaire.

3.3 La place centrale de la grammaire textuelle : Combettes et Pešek

La grammaire textuelle, parfois désignée sous le terme de « grammaire transphrastique » (Combettes, 1988), se situe au croisement de la syntaxe et de l'analyse du discours. Elle examine les relations qui articulent les phrases entre elles ainsi que les procédés linguistiques qui assurent la continuité thématique au sein d'un texte (Combettes, 1988 ; Pešek, 2014). Dès la fin des années soixante-dix, Michel Charolles (1978) a mis en évidence l'importance des connecteurs logiques et temporels pour instaurer une cohérence sémantique, une perspective enrichie par Ondrej Pešek (2014), qui met l'accent sur les mécanismes d'inférence et de réorganisation cognitive mobilisés par le lecteur comme par le scripteur.

Dans le cadre de notre recherche-action à l'Université An-Najah, cette approche s'avère particulièrement éclairante pour analyser comment les outils numériques — tels que les correcteurs automatiques ou les dispositifs de

relecture collaborative — soutiennent le renforcement de la cohésion textuelle. En effet, comme le souligne Pešek (2014), la grammaire textuelle fonctionne comme un dispositif de médiation cognitive : elle guide l'apprenant dans la reconstruction du sens au-delà des marqueurs linguistiques explicitement présents, en activant des inférences et en opérant une réorganisation cognitive du discours. Cette perspective s'inscrit dans le prolongement des travaux initiaux en psycholinguistique textuelle, notamment ceux de Gaonach (1987, 1991)[74], qui ont montré comment la compréhension et la production textuelles reposent sur des processus mentaux d'intégration et de hiérarchisation de l'information. En mobilisant cette conception dynamique, nous constatons que, dans le contexte du FLE et des environnements numériques, les étudiants palestiniens parviennent, grâce aux technologies d'écriture collaborative et à l'intervention de locuteurs natifs, à réajuster la structuration de leurs textes, à expliciter les relations logiques et à affiner la progression thématique, contribuant ainsi à une amélioration tangible de la cohérence de leurs productions.

Ces apports théoriques viennent ainsi compléter de manière décisive les perspectives plus structurelles de Benveniste (1966) — qui fonde l'étude de l'énonciation comme inscription du locuteur — et d'Adam (1999) — qui formalise les séquences et structures textuelles — en introduisant une dimension pragmatique et cognitive indispensable pour saisir le texte comme un objet de communication situé dans un contexte d'apprentissage spécifique. Comme le souligne Pešek (2014), « la grammaire textuelle fonctionne comme un médiateur cognitif entre les unités linguistiques et la construction du sens

[74]Voir **:** https://shs.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664?lang=fr (Consulté le 20 juillet 2025).

global par l'apprenant » (p. 58), mettant en évidence le rôle actif du scripteur dans l'organisation logique et sémantique du discours.

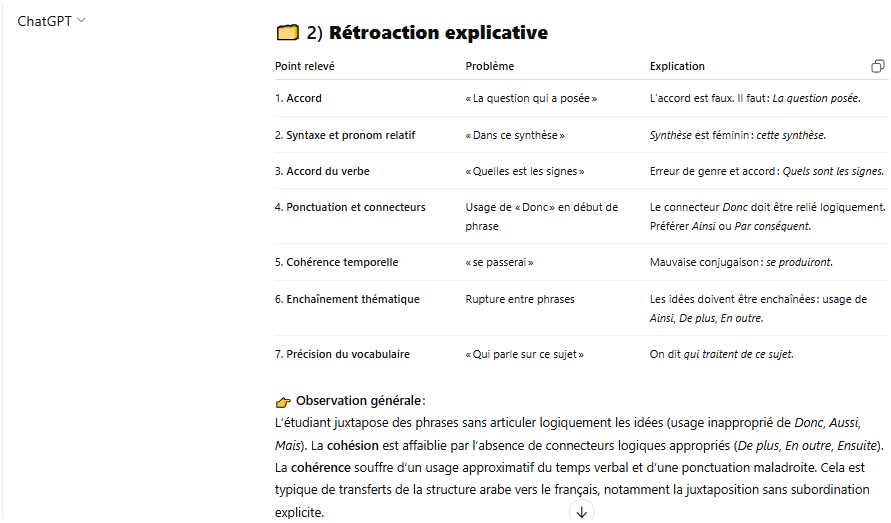
Cette articulation prend tout son sens dans notre terrain à l'Université An-Najah, où les apprenants palestiniens, en raison de l'influence de la structure linguistique arabe, tendent à juxtaposer les propositions sans marquage explicite de la cohésion. À titre d'exemple, un extrait brut de notre corpus manuscrit illustre ces difficultés :

> *« La question qui a posée dans ce synthèse est " Quelles est les signes […]? Donc, dans ce texte on présentera trois documents qui parle sur ce sujet. […] selon la Bible qui appelle ces derniers jours […], Alors , La Bible a donner une définition sur la fin , il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains , la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes , il décrit les évènements qui se passerai sur le monde. […] les signes mineurs qui sont passe […] ,Mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […]. »*[75] [76]

Le texte corrigé et réécrit par ChatGPT : (Voir ci-après la rétroaction de ChatGPT sur le texte de l'étudiant n° [11523967].

> *« La question posée dans cette synthèse est la suivante : Quels sont les signes qui annoncent la fin ? Dans cette optique, nous présenterons trois documents qui abordent ce thème sous différents angles. Selon la Bible, ces événements marquent l'avènement des derniers jours. Elle en donne une définition précise et affirme qu'il ne s'agit pas seulement de la fin du monde au sens strict. En outre, elle évoque les signes annonciateurs, tels que la fin des gouvernements humains et la disparition des religions jugées infidèles à Dieu et aux hommes. Elle décrit également les événements qui surviendront à l'échelle mondiale. Il convient enfin de distinguer les signes mineurs, déjà observables, des signes majeurs, qui se manifestent aujourd'hui et se poursuivront ultérieurement. »*

[75] Extrait original sur l'athéisme, issu du corpus textuel manuscrit, soumis à ChatGPT pour correction et reformulation.
[76] Texte rédigé par l'étudiant n° [11523967].


ChatGPT

2) **Rétroaction explicative**

Point relevé	Problème	Explication
1. **Accord**	« La question qui a posée »	L'accord est faux. Il faut : *La question posée.*
2. **Syntaxe et pronom relatif**	« Dans ce synthèse »	*Synthèse* est féminin : *cette synthèse.*
3. **Accord du verbe**	« Quelles est les signes »	Erreur de genre et accord : *Quels sont les signes.*
4. **Ponctuation et connecteurs**	Usage de « Donc » en début de phrase	Le connecteur *Donc* doit être relié logiquement. Préférer *Ainsi* ou *Par conséquent.*
5. **Cohérence temporelle**	« se passerai »	Mauvaise conjugaison : *se produiront.*
6. **Enchaînement thématique**	Rupture entre phrases	Les idées doivent être enchaînées : usage de *Ainsi, De plus, En outre.*
7. **Précision du vocabulaire**	« Qui parle sur ce sujet »	On dit *qui traitent de ce sujet.*

Observation générale :
L'étudiant juxtapose des phrases sans articuler logiquement les idées (usage inapproprié de *Donc, Aussi, Mais*). La **cohésion** est affaiblie par l'absence de connecteurs logiques appropriés (*De plus, En outre, Ensuite*). La **cohérence** souffre d'un usage approximatif du temps verbal et d'une ponctuation maladroite. Cela est typique de transferts de la structure arabe vers le français, notamment la juxtaposition sans subordination explicite.

Figure 4 : Rétroaction de ChatGPT sur l'extrait du texte intitulé « Athéisme » de l'étudiant n° [11523967].

Le premier extrait met en évidence une insuffisance en marqueurs logiques pertinents : les connecteurs *donc*, *alors* ou *aussi* y sont employés sans réelle fonction argumentative, ce qui engendre des ruptures syntaxiques et nuit à la progression du propos. L'étudiant enchaîne ainsi des énoncés sans établir de liens explicites, affaiblissant la structuration interne du texte. La cohérence s'en trouve altérée, d'autant plus que l'emploi des temps verbaux reste approximatif et la ponctuation, perfectible. Ces failles traduisent fréquemment l'influence de la syntaxe arabe, où la juxtaposition tend à prévaloir sur la subordination. L'usage d'outils numériques tels que ChatGPT contribue néanmoins à pallier ces lacunes à condition qu'il soit réflexif : l'apprenant peut enrichir son texte de marqueurs de progression (comme *ensuite*, *de plus*, *en outre*) et restructurer ses séquences pour répondre aux standards du discours argumentatif en FLE.

Ce processus rejoint les principes développés par Charolles (1978, 1988) et Adam (1999), qui insistent sur la nécessité de combiner indices visibles et relations implicites pour construire la cohérence globale : « La cohésion n'est pas seulement affaire de connecteurs visibles, mais de relations implicites organisées dans une architecture globale du discours » (Charolles, 1978, p. 47). Ainsi, comme l'illustre Charolles (1988) dans le numéro spécial de *Pratiques* consacré à l'« Organisation des textes », un récit peut sembler enchaîner des phrases grammaticalement correctes sans pour autant produire une cohérence interprétative si les relations logiques ou temporelles entre ces phrases ne sont pas établies. À l'inverse, l'ajout d'éléments organisateurs (connecteurs temporels, reprises anaphoriques, progressions thématiques) permet de transformer une juxtaposition de phrases en un texte véritablement structuré.

En complément, l'apport des travaux de Benveniste sur l'énonciation et de Pešek sur la grammaire textuelle éclaire la dimension cognitive de la production écrite. Dans le contexte de l'Université An-Najah, cette approche offre aux étudiants palestiniens des leviers pour dépasser la juxtaposition et élaborer des textes conformes aux exigences académiques francophones, tout en développant une conscience discursive plus affinée.

Dans la section suivante, nous préciserons dès lors les notions et formats du « texte » et du « discours », une distinction essentielle pour notre étude puisqu'elle éclaire à la fois la structuration formelle des productions et leur visée communicative dans le cadre académique palestinien.

3.4 Du texte au discours : vers une perspective interactionnelle

Dans la continuité de ces contributions théoriques, la distinction entre texte et discours apparaît essentielle pour saisir toute la dimension communicative de l'écriture en FLE. Gérard Vigner (1979) définit le texte comme une « modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs » (p. 10). Cette définition souligne ce qui constitue le propre du texte écrit, entendu non comme un simple agencement de phrases, mais comme un acte de transmission intentionnel, orienté vers un destinataire identifié, au moyen d'un code linguistique partagé.

Or, cette approche trouve une illustration concrète dans l'analyse de notre corpus manuscrit à l'Université An-Najah : nombre de productions montrent que nos étudiants, bien qu'ayant acquis une certaine maîtrise grammaticale, peinent à mobiliser cette compétence au service d'un *discours* structuré. Par exemple, la juxtaposition de phrases sans connecteurs ni ancrage énonciatif clair comme (« Donc… Alors… Aussi… ») révèle que l'apprenant reste souvent au stade du *texte* comme produit formel, sans parvenir à l'inscrire dans une logique discursive orientée vers l'autre (Adam, 1999).

Cet écart se manifeste lorsque l'étudiant se limite à reprendre des contenus de documents sources sans les articuler dans un propos personnel et argumenté. Dans ce cas, le produit écrit, considéré uniquement comme un texte, se réduit à une simple accumulation d'informations, caractérisée par un manque de cohésion et de structuration interne. L'enjeu pédagogique consiste donc à guider l'étudiant vers la production d'un véritable discours, c'est-à-dire une réalisation qui dépasse le seul enchaînement de phrases pour intégrer une dimension discursive et pragmatique : prise en compte du destinataire,

structuration argumentative cohérente et organisation des informations en vue de négocier le sens. Cette distinction met en lumière le fait que le critère linguistique pertinent ici n'est pas seulement textuel (cohésion et relations logiques), mais réside également dans la capacité à transformer le texte en un discours communicatif et intentionnel.

C'est précisément là qu'interviennent les outils numériques et l'écriture collaborative : en confrontant l'étudiant à des rétroactions immédiates (via ChatGPT ou des relectures croisées), ces pratiques favorisent une prise de conscience des métarègles textuelles (Charolles, 1978) et discursives (Benveniste, 1974). À l'Université An-Najah, cette démarche se révèle particulièrement adaptée, car elle répond à une double nécessité : renforcer la compétence linguistique tout en ancrant les productions dans les conventions discursives du français académique.

En 1993, Jean-Michel Adam propose une perspective plus systématique de la notion de texte, le définissant comme une configuration structurée qui s'organise selon plusieurs modules de gestion des conduites langagières. Cette approche englobe à la fois les dimensions locales (liaisons syntaxiques, cohérence microtextuelle) et globales (organisation ou progression thématique) du discours. Adam (1993) distingue cinq plans d'organisation textuelle : plan sémantique, plan rhétorique, plan narratif, plan actantiel et plan énonciatif. Ces plans permettent de structurer le texte de manière cohérente, reliant les propositions entre elles dans une continuité fluide. Dans le cadre de notre thèse, ces cinq plans, détaillés plus bas, nous offrent un cadre théorique solide pour évaluer la cohésion et la cohérence dans les productions des étudiants palestiniens, des compétences souvent déficientes dans leur écriture.

Les trois premiers plans proposés par Adam se concentrent sur l'organisation pragmatique du discours, en particulier la visée illocutoire du texte et la manière dont l'auteur structure son propos pour influencer le destinataire. Les deux plans suivants concernent la structuration interne du texte, c'est-à-dire la manière dont les différentes propositions sont reliées afin de former une unité de sens organisée et cohérente, ce qui évite toute impression de succession aléatoire de phrases. Cette distinction entre organisation pragmatique et organisation textuelle est essentielle pour analyser les productions des étudiants palestiniens. Dans nos observations, les corpus manuscrits montrent souvent un déséquilibre dans la maîtrise des dimensions locale et globale du texte, avec des phrases juxtaposées sans articulation claire. En revanche, les textes numériques révèlent une amélioration notable, favorisée par l'utilisation des technologies numériques telles que les correcteurs orthographiques et grammaticaux ou les outils de reformulation automatique (par exemple Antidote, Grammarly ou ChatGPT). Ces outils permettent à l'étudiant de repérer et corriger plus efficacement les fautes lexicales, les erreurs de conjugaison ou certaines incohérences de ponctuation. Là où un texte manuscrit pouvait accumuler des phrases indépendantes (« Donc… Aussi… Mais… »), le texte révisé par voie numérique intègre fréquemment des connecteurs plus précis (« De plus, Par ailleurs, En outre »), témoignant d'une assistance à la réécriture et d'une progression vers une structuration plus cohérente.

Toutefois, cette amélioration reste partielle, car ces outils, bien qu'efficaces pour la micro-correction, n'assurent pas à eux seuls la cohérence globale du propos ni la structuration argumentative attendue dans le discours universitaire (Charolles, 1978 ; Adam, 1999). Par exemple, nous constatons que certains étudiants insèrent bien des marqueurs de liaison fournis par les

suggestions automatiques, mais les emploient hors contexte (« En revanche » en début de phrase sans opposition réelle, ou « Cependant » sans contraste pertinent). Autrement dit, l'outil numérique corrige la forme mais ne garantit pas la maîtrise des usages discursifs sous-jacents ou sémantico-logiques.

Cet écart met en évidence la nécessité de coupler l'usage des TIC à un accompagnement pédagogique explicite sur la cohérence textuelle : par des ateliers de réécriture, des analyses de corpus, et des séances de révision collaborative, il s'agit de passer d'une simple correction mécanique à une compréhension consciente des métarègles qui gouvernent l'articulation logique du discours en FLE. C'est à cette condition que les productions numériques dépassent le stade du « texte formellement correct » pour devenir de véritables discours argumentés, construits, cohérents et adaptés aux normes universitaires francophones.

Jean-Michel Adam (1993) introduit l'idée d'un processus interactif entre plusieurs sous-systèmes, notamment les systèmes de connaissances linguistiques et cognitives des sujets. Cette interaction se manifeste au niveau local par des liaisons syntaxiques et l'emploi de connecteurs logiques, et au niveau global par la progression thématique et la structuration textuelle. Par exemple, un étudiant peut relier deux phrases par un connecteur logique comme « par conséquent » ou « en revanche », ce qui établit une cohérence locale, tandis que la répétition de thèmes principaux ou l'utilisation de reprises anaphoriques contribue à la cohérence globale du texte. Cette approche est cruciale pour l'analyse des productions des étudiants de l'Université An-Najah, où nous constatons souvent des lacunes tant dans la progression logique des idées que dans la cohésion intra- et interphrasique. Bien que les technologies numériques offrent des outils pour pallier certaines de ces difficultés,

Viehweger (1990) rappelle que l'analyse textuelle exige un modèle complexe pour saisir les interactions entre sous-systèmes et leurs effets sur la production et la réception des textes. Les cinq plans d'organisation textuelle décrits par Adam, que nous détaillerons ci-après, constituent ainsi une grille de lecture essentielle pour l'analyse comparative de nos deux corpus (manuscrit et numérique) dans le cadre de cette étude.

De son côté, Guy Achard-Bayle (2010) conçoit la textualité comme « ce qui fait d'une actualisation discursive (énonciative, pragmatique, contextuelle) d'énoncés une unité séquentielle ». Pour lui, le texte se caractérise par « l'ensemble de liens, relations, liages, matérialisés par une marque ou un marqueur qui joue ou appuie sur la cohésion des unités ». Achard-Bayle s'intéresse particulièrement à la cohésion et à la cohérence textuelles, cherchant à « voir comment la cohérence et la cohésion vont (plus ou moins) de pair au fil du texte et suivent le 'fil' que 'tisse' le texte ». Il combine ainsi l'analyse de la représentation des entités en discours (sémantique référentielle) et l'étude de la continuité de leurs dénominations (linguistique textuelle).

Ondrej Pešek, quant à lui, se concentre sur l'interaction entre la linguistique textuelle et les processus cognitifs dans l'interprétation des discours. Dans ses travaux, notamment son article[77], il explore la relation entre les structures linguistiques du texte et les mécanismes mentaux impliqués dans la compréhension. Claude Patricia Tardif cite dans son texte que Pešek (2022) cherche à établir une connexion entre les éléments linguistiques observables dans les textes, tels que le lexique, la grammaire et l'organisation textuelle, et les opérations cognitives que les lecteurs mobilisent pour construire le sens.

[77] Pešek, O. (2022). Structure textuelle globale et représentation computationnelle. Un défi pour l'analysetextuelle des discours. *Écho des études romanes*, 18, 117-135. https://doi.org/10.32725/eer.2022.008 (Page consultée le 20 mars 2023).

Son approche vise à intégrer la dimension cognitive dans l'analyse textuelle, en considérant à la fois la production et la réception des textes. Cette perspective permet d'examiner comment les structures textuelles guident et influencent les processus d'interprétation des lecteurs, tout en tenant compte des aspects dynamiques de la communication et de la contextualisation

Dans son article « La notion de texte » (2019), Jean-Michel Adam reprend et approfondit ses idées autour de l'analyse textuelle contemporaine. Il met en avant la nature dynamique du texte, le concevant à la fois comme un produit achevé et un processus en constante interaction avec son contexte de production et de réception. Cette conception, qui s'articule également autour des genres textuels (scientifique, littéraire, politique, etc.), s'avère particulièrement pertinente pour notre étude, dans laquelle les étudiants palestiniens naviguent entre différents genres discursifs dans leurs productions écrites en FLE. L'usage des technologies numériques accentue cette interaction entre genres, en modifiant non seulement les pratiques d'écriture, mais également les attentes en matière de cohésion et de cohérence textuelles.

Dans cet article, Adam propose une introduction détaillée aux fondements théoriques de l'analyse textuelle. Il souligne que le texte ne se réduit pas à une simple succession de phrases ou d'énoncés. Au contraire, il s'agit d'un objet complexe doté d'une structure interne qui organise les relations entre les phrases, tout en intégrant des éléments extratextuels issus de la situation de communication dans laquelle il est produit.

Adam (2019) insiste sur la nécessité de considérer le texte à la fois comme une entité finie et comme un processus évolutif, s'adaptant constamment au contexte. Cette perspective rejoint la notion de « genre textuel », où chaque texte s'inscrit dans un cadre discursif particulier (qu'il soit

politique, scientifique ou littéraire), avec des attentes spécifiques en termes de structure et de contenu. Ainsi, le texte ne peut être vu de manière autonome, mais toujours en interaction avec d'autres textes et discours. La notion (linguistique) de texte a également été redéfinie au moment de l'émergence de la linguistique de corpus, marquant un tournant dans l'analyse textuelle. En effet, cette approche quantitative et empirique, fondée sur l'étude de vastes ensembles de données textuelles, a permis de réévaluer les critères d'analyse des structures linguistiques et des phénomènes de cohésion et de cohérence. Elle a ouvert de nouvelles perspectives sur la manière dont les textes sont produits, reçus et interprétés dans différents contextes discursifs.

3.5 LE TEXTE AU MOMENT DE L'APPARITION DE LA LINGUISTIQUE DE CORPUS

La réflexion sur la notion de texte, historiquement fondée sur une vision structuraliste, a d'abord envisagé celui-ci comme une unité close, composée d'énoncés liés selon une organisation formelle (Hjelmslev, 1943 ; Halliday & Hasan, 1976). Halliday et Hasan (1976) ont introduit la notion de *texture*, désignant la cohésion interne qui distingue un texte d'une simple juxtaposition de phrases. Cette conception, encore pertinente, a néanmoins évolué : les approches contemporaines insistent davantage sur le texte comme processus discursif, social et cognitif (Bronckart, 2004 ; Adam, 2019).

Ainsi, Jean-Michel Adam (1999 ; 2019) complète la perspective structurale par une dimension pragmatique : pour lui, le texte s'inscrit dans une dynamique d'interaction et ne peut être isolé de son contexte de production et de réception. Cette approche est prolongée par Maingueneau (2004) qui, tout en maintenant l'opposition texte/discours, en propose une lecture nuancée : le

texte devient une trace matérielle du discours, porteur de marques énonciatives qui renvoient à une situation d'énonciation spécifique. Finalement, cette conception rejoint les analyses d'Adam mais aussi de Ricœur (1986), pour qui le texte, en dépassant l'événement singulier de l'énonciation, conserve une autonomie interprétative tout en restant ouvert à la pluralité des lectures que permet son inscription dans un horizon discursif élargi.

Cette tension entre stabilité formelle et fluidité contextuelle est aujourd'hui amplifiée par l'avènement du numérique, qui confère au texte une dimension ouverte, interactive et collaborative (Lundquist, 2015). Dans ce cadre, la réflexion d'Authier-Revuz (1995) éclaire de manière particulière notre propos : l'intertextualité ne constitue pas seulement un phénomène théorique, mais un principe structurant du fonctionnement textuel en contexte numérique. En effet, le sens d'un texte n'apparaît plus comme un donné clos, mais comme un produit dynamique façonné par ses liens avec d'autres discours — qu'il cite, contredit ou prolonge. Cette conception justifie le passage vers une approche méthodologique centrée sur la linguistique de corpus, où l'analyse doit intégrer les multiples résonances intertextuelles que génère l'écriture numérique et collaborative.

3.5.1 De la linguistique textuelle à la linguistique de corpus : une évolution méthodologique

L'évolution de la notion de texte est inséparable du développement des outils d'analyse. Les premiers linguistes textuels (Hjelmslev, Halliday, Hasan) ont ouvert la voie à une étude au-delà de la phrase. Weinrich (1976) souligne la nécessité de dépasser les limites syntaxiques pour appréhender le texte comme un tout cohérent. Toutefois, comme l'ont montré Adam (1990, 1999), Charolles (1988) et Combettes (1992), cette réflexion n'est pas demeurée

purement théorique : elle s'est nourrie d'analyses empiriques de corpus concrets, confirmant que la textualité se manifeste dans l'observation des régularités et des variations discursives. L'émergence de la linguistique de corpus (Sinclair, 1991) marque un tournant dans cette perspective : grâce aux corpus authentiques, il devient possible de repérer des régularités lexicales et syntaxiques, révélant des schémas de cohésion et de cohérence jusque-là ignorés. Dans cette lignée, Rastier (1989) considère le texte comme « l'objet empirique premier » de la linguistique.

Ainsi, la linguistique de corpus ne remplace pas la linguistique textuelle : elle la complète en lui fournissant des outils pour observer le texte en situation réelle, dynamique et variable (Achard-Bayle, 2014). Cela ouvre des perspectives didactiques, notamment pour l'enseignement du FLE.

3.5.2 Vers une didactique intégrée du texte en FLE : l'apport des TIC

Sur le plan didactique, la notion de texte comme processus implique de dépasser l'enseignement normatif de la phrase pour développer une compétence textuelle globale (Bronckart, 2004). L'écriture devient une activité itérative : planifier, rédiger, réviser. Dans ce cadre, les TIC offrent un environnement propice : elles facilitent la co-construction, la révision partagée et l'évaluation collaborative (Dillenbourg, 1999 ; Lundquist, 2015).

Or, à l'Université An-Najah, cette approche prend un relief particulier. Contrairement à d'autres contextes FLE — par exemple le contexte marocain, où la diglossie arabe-darija/français favorise la paraphrase orale et écrite plutôt que l'élaboration textuelle originale (Boutkhil & Loukili, 2019), ou le contexte chinois, où la distance typologique entre le mandarin et le français rend l'écriture collaborative plus complexe à mettre en œuvre (Gu & Wang,

2021) —, le contexte palestinien présente une forte influence de l'arabe standard, langue de l'enseignement formel, et une tradition de la production écrite centrée sur la restitution de savoirs sous forme de textes rédigés de manière individuelle. Ainsi, dans plusieurs modules de licence, notamment en « expression écrite avancée », des enseignants ont récemment introduit des séances où les étudiants, répartis en petits groupes, rédigent collectivement des synthèses ou des commentaires sur Google Docs ; chacun intervient pour reformuler, commenter et corriger les énoncés. De plus, certains groupes prolongent ce travail en créant des discussions sur Wiképédia ou sur la plateforme Moodle pour négocier les reformulations, vérifier la cohérence des connecteurs et clarifier l'enchaînement logique des arguments (Al-Qadi, 2021 & Hilal, 2022). L'introduction de ces pratiques collaboratives en ligne permet de rompre avec le modèle transmissif et répétitif en instaurant des routines de relecture mutuelle, de correction partagée et de négociation du sens, processus qui renforcent l'appropriation des métarègles textuelles et la conscience des principes de cohésion et de cohérence (Charolles, 1997).

3.5.3 Traduction et interculturalité : un prolongement essentiel

En traductologie, la question du texte interroge la tension entre la fidélité linguistique et l'adaptation culturelle (Vinay & Darbelnet, 1958 ; Hurtado Albir, 2001). Toury (1995) insiste sur la normativité : chaque texte traduit doit obéir aux conventions du système d'arrivée. Pour Nord (2005), cette approche fonctionnelle est indispensable : elle rappelle que traduire un texte, c'est le recontextualiser.

Dans le contexte de l'Université An-Najah, cet enjeu est double : traduire les productions écrites des étudiants vers le français implique non seulement de maintenir la cohésion et la cohérence textuelles — c'est-

à-dire d'assurer une progression logique des idées, la continuité référentielle et l'usage approprié des connecteurs (Charolles, 1997) — mais aussi de prendre en compte les contraintes culturelles qui influencent la manière dont les arguments sont formulés. Par exemple, un essai rédigé par un étudiant palestinien sur une thématique sociopolitique peut contenir des références implicites au contexte local ou à des expressions idiomatiques en arabe standard qui nécessitent une reformulation adaptée en français pour préserver le sens tout en respectant les normes discursives académiques francophones (Hilal, 2022).

Les outils de traduction assistée par ordinateur (TAO), tels que SDL Trados ou MemoQ, mentionnés par Gouadec (2007), soutiennent ce processus en offrant des mémoires de traduction et des banques terminologiques qui aident à garantir la cohérence terminologique entre plusieurs versions d'un même texte. À l'Université An-Najah, certains enseignants de traduction encouragent déjà les étudiants à utiliser ces outils pour harmoniser leurs travaux collaboratifs — par exemple, dans le cadre de projets où un même rapport est coécrit en arabe puis traduit collectivement en français. Toutefois, sans formation pratique, ces logiciels peuvent induire une dépendance mécanique : certains étudiants se contentent de valider automatiquement les suggestions proposées, au risque de générer des incohérences sémantiques ou des formulations qui ne respectent ni la cohérence discursive ni les particularités socioculturelles du contexte palestinien (Al-Qadi, 2021). C'est pourquoi l'intégration pédagogique des TAO s'accompagne de modules de sensibilisation à la relecture critique, à la vérification des chaînes de références et à l'adaptation interculturelle, afin de renforcer la conscience textuelle des apprenants et leur capacité à produire des textes conformes aux métarègles de cohésion et de cohérence (Charolles, 1997 ; Gouadec, 2007).

En définitive, envisager le texte comme une entité dynamique, ouverte et traversée par des processus d'intertextualité — entendue ici comme la multiplication et la mise en relation des versions successives produites, corrigées et retravaillées — constitue le socle de notre démarche. Renforcer la compétence textuelle en FLE requiert en effet une didactique articulée, qui mobilise de manière complémentaire l'exploitation de corpus authentiques, la révision collaborative en ligne et la traduction comme exercice réflexif et critique. Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, où l'écrit est encore souvent appréhendé sous un angle normatif et reproductif, cette approche intégrant les technologies numériques ouvre de nouvelles perspectives d'autonomisation des étudiants. Concrètement, elle les engage, par exemple, à transformer une juxtaposition de phrases indépendantes (« Donc… Aussi… Mais… ») en un enchaînement cohérent grâce à des connecteurs plus précis (« De plus, Par ailleurs, En outre »), signe d'une meilleure prise en compte de la cohésion textuelle. Ces activités amènent les étudiants à négocier le sens avec leurs pairs et leurs enseignants, à développer une conscience accrue de la cohésion et de la cohérence, et à dépasser une simple conformité formelle pour tendre vers une écriture socialisée et contextualisée. Ainsi, notre recherche s'inscrit au croisement de la linguistique textuelle, de la didactique du FLE et de la traductologie, afin de contribuer à la construction d'un modèle pédagogique ancré dans les spécificités sociolinguistiques de l'Université An-Najah tout en répondant aux exigences des évolutions contemporaines de l'enseignement des langues. Dans cette continuité, nous ouvrons à présent une nouvelle sous-section qui exposera les fondements théoriques et empiriques relatifs à l'étude des textes, de leurs textures discursives et des supports médiatisés et linguistiques constituant nos corpus.

3.5.4 Textes, textures, documents médiatisés et linguistiques des corpus

L'avènement du numérique a profondément transformé la linguistique de corpus, redéfinissant les concepts de texte, texture et documents médiatisés. Bien que les premières techniques d'exploitation des corpus aient été développées dans les années 1970 pour l'analyse lexicale, c'est au début des années 1990 que les textes sont devenus des objets d'étude spécifiques (Meyer, 2012). Sinclair (1991) a notamment analysé des corpus de textes étendus en anglais pour identifier les modèles lexico-grammaticaux sous-jacents.

L'ère numérique a profondément transformé notre conception du texte et de la textualité. Mayaffre (2007a : 17) décrit cette évolution en ces termes : *« Un texte antinaturel donc, dématérialisé – virtuel pourrait-on dire commodément –, dont les contours physiques tels que perçus depuis des siècles sont abolis, et la structure et le contenu – entendons, pour faire simple : la textualité – reconsidérés »*. Cette nouvelle approche, rendue possible par les technologies numériques, remet en question les notions traditionnelles de texte et de textualité. Mayaffre (2007a) souligne notamment l'émergence d'un « dépassement/complément de la linéarité », qui redéfinit la structure et l'organisation textuelles. Ces changements ont des implications importantes pour l'analyse et l'exploitation des corpus, ouvrant de nouvelles perspectives dans le domaine de la linguistique et de l'étude des textes.

L'impact des technologies numériques sur les méthodes d'exploitation des corpus a provoqué une remise en question du concept de texte. Mayaffre (2007) évoque notamment le « dépassement/complément de la linéarité », impliquant une redéfinition de la textualité. Cette évolution de la linguistique de corpus à l'ère numérique présente des implications significatives pour l'enseignement des langues, notamment du français langue étrangère (FLE),

offrant de nouvelles opportunités pour enrichir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce contexte, il est pertinent d'explorer la matérialité des textes dans la linguistique de corpus, qui examine comment les textes, bien qu'immatériels dans l'environnement numérique, conservent une dimension tangible et structurée essentielle pour leur analyse et compréhension.

3.5.5 La corporéité du texte : un enjeu de la linguistique de corpus

Dans son article intitulé « *La linguistique de corpus à l'épreuve du numérique : textes, textures, documents* », Rossana De Angelis explique qu'en analysant les corpus, il devient possible d'identifier trois types de lecture qui se distinguent de la lecture linéaire traditionnelle, dès lors que le texte est confronté au numérique. Selon Mayaffre (2007), cité par De Angelis, ces lectures complémentaires sont : *« [l]ecture quantitative, lecture paradigmatique (via des index notamment), et lecture hypertextuelle (via des liens et renvois), […] en complément de la lecture linéaire usuelle* » (Mayaffre, 2007a, p. 18). Ces multiples modes de lecture résultent de la combinaison de deux perspectives textuelles linguistiques. D'une part, la linguistique de corpus dans un contexte numérique, où les textes sont constitués de formats numériques variés. D'autre part, l'herméneutique matérielle (Szondi, 1975) appliquée à l'analyse automatisée des textes. De cette intersection découle une approche nouvelle, nommée philologie ou herméneutique numérique. Comme l'indique Viprey (2005), cette approche vise à combiner lecture linéaire et « lecture tabulaire et réticulaire », tout en tenant compte de la matérialité inhérente aux textes linguistiques.

Les logiciels d'analyse textuelle quantitative brisent souvent la linéarité du texte en représentant les données sous forme de tableaux : alphabétiques, de fréquences ou de distances. Bien que ces tableaux ne prétendent pas se

substituer au texte, ils offrent une vision organisée de la matière textuelle, devenant des bases pour l'interprétation (Mayaffre, 2007a).

Le véritable enjeu réside dans l'identification des relations non syntaxiques qui structurent le texte dans son ensemble. Il ne s'agit pas seulement de la cohésion grammaticale, mais aussi de l'organisation thématique, des isotopies lexicales, des collocations récurrentes ou encore des réseaux de cooccurrences qui donnent au texte sa texture et sa cohérence globale. Ce type d'analyse permet de renouer avec l'étymologie des termes *texte*, *textualité* et *texture*, en considérant le texte comme un tissu d'unités lexicales et sémantiques dont l'entrelacement construit des thématiques récurrentes (Mayaffre, 2007a).

La linguistique de corpus numérique contribue à formaliser cette vision du texte comme texture. En effet, l'analyse automatique des corpus, par des outils statistiques et lexicométriques, permet d'objectiver les cotextes et les contextes, en révélant des régularités et des réseaux sémantiques sous-jacents aux textes. Toutefois, cette objectivation ne saurait se suffire à elle-même : elle requiert une interprétation herméneutique et didactique qui situe les résultats dans un horizon communicatif et pédagogique spécifique, comme celui de l'Université An-Najah.

Dans cette perspective, « le corpus est la seule forme possible d'objectivation de l'intertexte » (Rastier, 1998, p. 17), c'est-à-dire des relations effectives qu'un texte entretient avec d'autres textes précis auxquels il se réfère, qu'il cite ou qu'il transforme. Mais au-delà de l'intertexte, Mayaffre (2007a) propose la notion d'architexte, qui désigne les régularités globales, d'ordre générique ou discursif, repérables à travers des corpus numériques de grande taille. Ainsi, « les corpus numériques – par leur taille et leur

organisation – doivent être élaborés et perçus comme des architextes psémantiques qui comprennent, en leur sein, les ressources textuelles nécessaires à leur compréhension et à leur interprétation » (p. 21).

Les textes traditionnels ne répondent plus directement aux exigences de la linguistique de corpus numérique, car leurs formats originaux (imprimés, manuscrits ou numérisés en images) ne sont pas immédiatement exploitables par les outils d'analyse automatisée. La textualité contemporaine doit donc être repensée comme une combinaison de parcours linéaires et réticulaires (Adam, 2006, p. 5). Cependant, pour que ces textes puissent être intégrés dans un corpus et analysés par des logiciels de lexicométrie ou de textométrie, ils doivent être convertis en formats électroniques normalisés, dépourvus de codes parasites. Ces derniers peuvent prendre la forme de balises HTML visibles dans les transcriptions, comme `<p class="MsoNormal">Bonjour</p>`, de résidus de mise en forme issus de documents Word ou RTF, tels que `{\rtf1\ansi\deff0 ...}`, ou encore de caractères parasites liés aux encodages (` `, `â€™`). On y retrouve également des indications éditoriales ou des métadonnées, par exemple « Page 3 — Université An-Najah, Département de français », qui perturbent le calcul lexicométrique. Leur suppression est donc indispensable pour garantir une analyse fidèle des corpus.

Selon Sinclair, toutes les caractéristiques matérielles des textes ne peuvent être codées par les machines, même si certaines deviennent essentielles. Par exemple, la distinction entre les termes polish et Polish en anglais peut être identifiée à partir des différences matérielles dans l'utilisation des majuscules (1991 : 28).

Un problème persiste dans la linguistique de corpus : la difficulté de coder la mise en page des textes, ce qui affecte l'analyse de genres comme la

poésie visuelle ou les textes multimodaux (Allwood, 2008). Des corpus spécifiques comme ceux des bandes dessinées, tels que les mangas, nécessitent un travail de codification préalable pour prendre en compte l'aspect graphique (Unser-Schutz, 2011). La lente évolution des techniques de codage pour les éléments non linguistiques freine ainsi l'analyse des documents multimodaux (Bateman, Delin & Henschel, 2002).

Cette matérialité des textes devient encore plus évidente lors de l'analyse automatique des textes numériques. Caro Dambreville (2007) qualifie les documents numériques de « virtuels » : les signes ne sont lisibles qu'à travers un dispositif de décodage, contrairement au document papier, qui présente l'information et son support de manière indissociable (Caro Dambreville, 2007, p. 46). Comme le souligne Genette (1987), le support physique rend le texte présent et visible, alors que le texte numérique met en suspens cette matérialité une fois retiré du dispositif.

3.5.6 Au-delà et en-deçà de l'immatériel : la réalité concrète des écrits numériques

L'article de Rossana de Angelis (2017) sur « La linguistique de corpus à l'épreuve du numérique » soulève des questions importantes sur l'évolution de la conception du texte et des pratiques d'analyse textuelle à l'ère numérique. Ces réflexions peuvent être mises en perspective avec notre corpus d'écrits d'étudiants palestiniens en licence de FLE, qui comprend à la fois des textes manuscrits et numériques.

De Angelis souligne que le passage au numérique remet en question la conception traditionnelle du texte comme objet matériel concret (Adam & Goldstein, 1976). Les textes numériques sont souvent considérés comme « dématérialisés », ce qui soulève la question de la « matérialité propre

du numérique » (Doueihi, 2011). Cela nous amène à réfléchir sur la façon dont nous pouvons appréhender la matérialité des productions écrites de nos étudiants, qu'elles soient manuscrites ou numériques.

L'auteure propose d'adopter une approche d'herméneutique numérique, inspirée de l'herméneutique matérielle de Szondi (1975), pour prendre en compte la dimension matérielle des textes numériques dans leur analyse. Cette approche pourrait être pertinente pour analyser notre corpus mixte, en considérant les spécificités matérielles des textes manuscrits et numériques produits par les étudiants palestiniens.

De Angelis met en avant l'idée que le numérique offre de nouvelles possibilités d'exploitation et d'interprétation des textes. Mayaffre (2007) souligne que l'herméneutique numérique permet d'identifier des parcours interprétatifs basés sur l'analyse matérielle des éléments textuels. Cette approche pourrait être appliquée à notre corpus pour étudier les différences entre les productions manuscrites et numériques des étudiants, en termes de structure, de cohérence et d'utilisation du lexique.

L'article évoque également le concept de « dépassement/complément de la linéarité » (Mayaffre, 2007) permis par le numérique. Dans le contexte de notre étude, cela pourrait nous amener à examiner comment les étudiants palestiniens structurent différemment leurs textes selon le support utilisé (papier ou numérique).

Cela dit, les approches d'analyse textuelle assistée par ordinateur mentionnées (lexicométrie, textométrie, logométrie) pourraient être appliquées à la partie numérique de notre corpus pour identifier des patterns linguistiques spécifiques aux productions des étudiants palestiniens en FLE. Les réflexions

de De Angelis sur l'évolution des pratiques d'analyse textuelle à l'ère numérique offrent des pistes intéressantes pour aborder notre corpus mixte d'écrits d'étudiants palestiniens. Elles nous invitent à considérer à la fois la matérialité des textes et les nouvelles possibilités d'analyse offertes par le numérique, tout en tenant compte des spécificités de notre contexte d'étude.

Toujours dans l'article de Rossana De Angelis, intitulé « La linguistique de corpus à l'épreuve du numérique : textes, textures, documents », l'auteure explore la transformation du concept de texte à l'ère numérique. Elle souligne que dans ce contexte, les frontières traditionnelles du texte s'effacent, la notion de « textualité » devient centrale, et les méthodes d'analyse nécessitent une adaptation de nos habitudes perceptives et interprétatives. L'un des changements majeurs, comme le souligne De Angelis, est le processus de dé-linéarisation, qui remet en cause la structuration traditionnelle du texte dans l'analyse linguistique. Ce processus invite à reconsidérer les définitions classiques du texte, longtemps décrites en termes de progression séquentielle et d'agencement logique des unités linguistiques, comme on peut le lire chez Weinrich (1976) ou dans certains travaux de Jean-Michel Adam (1999, p. 5). Toutefois, il convient de préciser que des auteurs tels que Rastier (2001, p. 21) ou Détrie, Siblot et Vérine (2001, p. 349) ne se limitent pas à une vision purement linéaire : leurs analyses prennent également en compte la complexité des réseaux sémantiques, des isotopies et des relations discursives. C'est pourquoi l'apport des approches numériques ne se réduit pas à contester la linéarité, mais bien à la compléter par la possibilité de modéliser des parcours multiples, à la fois séquentiels et réticulaires, dans la construction et l'interprétation des textes (Adam, 2006 : 5).

Dans le cadre de la culture numérique, et afin de faire progresser notre réflexion sur la notion de texte, celui-ci se reconfigure progressivement en une véritable « texture », marquant une évolution significative par rapport aux formes traditionnelles (De Angelis, 2020). Dès les années 1990, la linguistique de corpus avait déjà mis en évidence la spécificité du document comme objet distinct du texte, spécificité aujourd'hui réinterrogée à la lumière des nouvelles pratiques de numérisation et de circulation numérique. Cette dynamique conduit à repenser la relation entre texte et document : ce dernier est désormais envisagé comme un objet linguistique façonné par des usages et des pratiques interprétatives spécifiques. Dans cette perspective, les approches d'herméneutique matérielle permettent d'élargir la réflexion en concevant le texte non seulement comme un artefact linguistique, mais aussi comme le résultat de « gestes herméneutiques », c'est-à-dire des opérations concrètes d'interprétation, de sélection, de mise en forme et de circulation effectuées par les lecteurs et les scripteurs (Szondi, 1975 ; Molinié, 2005 ; Mahyew, 2007). Ces gestes sont particulièrement visibles dans le numérique : l'annotation, l'hyperlien ou encore la réécriture collaborative redéfinissent le texte comme espace d'interprétation partagé et continuellement reconfiguré.

L'herméneutique numérique, en particulier, se distingue par son attention à la matérialité du texte dans les corpus. Grâce aux logiciels d'analyse automatique, les textes numériques sont analysés à partir de leur composition matérielle : caractères, espaces, ponctuation, etc., par des processus de lemmatisation (Mayaffre, 2007a : 24). L'ordinateur décompose ainsi le texte en unités sémiotiques minimales, telles que des lettres et des ponctuations, pour en permettre l'analyse. Contrairement à l'idée que les textes numériques seraient dématérialisés, ces derniers deviennent, en fait, sur-matérialisés, car leur traitement repose sur leur structure matérielle au sein du corpus. De ce fait,

la distinction entre texte et document devient floue, car la matérialité du texte joue un rôle central dans son analyse.

Cette prise en compte de la matérialité numérique modifie également les pratiques analytiques dans le domaine de la linguistique de corpus. Comme l'explique Rastier (2005 : 38), la ponctuation, souvent négligée dans les grammaires formelles, acquiert une nouvelle importance grâce à l'analyse en corpus, qui révèle des corrélations entre les contenus lexicaux et les marques de ponctuation. Cela renforce l'idée que le texte numérique, loin de se dissoudre dans une virtualité immatérielle, devient un objet d'analyse fortement matérialisé. La distinction entre texte et document, auparavant claire, s'estompe alors dans le cadre de la numérisation, et cette évolution nous invite à redéfinir la nature des objets étudiés dans la linguistique de corpus.

En somme, De Angelis (2017) montre que la numérisation bouleverse non seulement notre conception du texte, en introduisant l'idée de "texture", mais également la relation entre texte et document. Cette évolution conduit à une réévaluation des concepts fondamentaux des sciences du langage, notamment en ce qui concerne la matérialité des textes numériques. L'intégration de ces nouveaux objets dans les pratiques d'analyse linguistique ouvre la voie à une réflexion plus large sur les relations entre les pratiques et les objets dans la linguistique de corpus.

Ces réflexions théoriques jouent un rôle fondamental dans l'élaboration d'une méthodologie pédagogique adaptée à l'enseignement du FLE, en particulier dans le contexte de l'Université An-Najah à Naplouse. La question de la définition du texte et de son interaction avec le discours est essentielle pour comprendre l'acquisition des compétences textuelles. Dans un environnement où les étudiants passent du manuscrit au numérique, les

conceptions du texte comme unité sémantique (Halliday & Hasan, 1976) ou modèle abstrait (Jeandillou, 2006) offrent des pistes pour clarifier les objectifs pédagogiques et adapter les stratégies d'enseignement.

L'utilisation des TIC et de l'écriture collaborative en ligne, dans le cadre de l'apprentissage du FLE à An-Najah, mérite d'être repensée à la lumière de ces approches théoriques. Par exemple, la réflexion d'Achard-Bayle (2014) sur la cohérence et la complétude est particulièrement pertinente pour évaluer les productions écrites des étudiants dans un contexte numérique où les outils technologiques facilitent révisions et collaborations.

Ainsi, l'articulation entre texte et discours, telle qu'abordée par Adam (2019) et Charaudeau (2015), aide à mieux comprendre les défis liés à l'enseignement des compétences textuelles dans un cadre numérique. Que les textes soient manuscrits ou numériques, il est crucial de réfléchir à leur structure et à la manière dont les étudiants peuvent intégrer les concepts de cohésion et de cohérence dans leurs productions.

Cette approche théorique s'inscrit en parfaite cohérence avec les objectifs centraux de notre recherche. L'étude des productions textuelles des étudiants de l'Université An-Najah nous permet d'observer comment ces derniers mobilisent et négocient différents genres discursifs en FLE, que ce soit à travers des supports manuscrits ou numériques. Dans cette perspective, les travaux de Jean-Michel Adam (1990, 1999) enrichissent notre analyse en considérant le texte non comme une simple juxtaposition de phrases, mais comme une unité construite au sein d'un contexte communicatif élargi. Cette conception nous invite à interroger la manière dont les technologies numériques, en modifiant les pratiques d'écriture et de révision, influencent la

structuration textuelle et la cohérence des productions étudiantes, particulièrement dans un environnement académique interactif.

3.6 PLANS D'ORGANISATION TEXTUELLE

En combinant les apports de Vigner sur la didactique des genres et l'analyse d'Adam sur l'organisation textuelle, nous affinons ainsi notre réflexion sur le développement des compétences scripturales en FLE et ses répercussions directes sur les pratiques pédagogiques au sein du contexte palestinien. Ce double ancrage théorique se révèle particulièrement pertinent pour notre recherche, dans la mesure où il permet de mettre en évidence la manière dont les étudiants de l'Université An-Najah mobilisent concrètement les ressources textuelles pour structurer et articuler leurs écrits, qu'ils soient manuscrits ou produits en contexte numérique collaboratif.

En effet, notre problématique centrale — évaluer l'impact du passage des textes manuscrits aux textes médiatisés sur la cohésion et la cohérence des productions — suppose de disposer d'un cadre robuste pour analyser finement les différentes strates d'organisation interne du texte. Or, la typologie des cinq plans proposée par Adam constitue un outil opératoire essentiel pour comparer ces deux corpus : elle permet de saisir les continuités, mais aussi les éventuelles ruptures dans la maîtrise des structures textuelles lorsque les étudiants passent d'un mode d'écriture traditionnel, souvent plus linéaire et reproductif, à une écriture numérique, plus dynamique et ouverte à la réécriture collaborative.

C'est dans cette continuité que nous détaillerons à présent les cinq plans d'organisation textuelle identifiés par Adam, afin de préciser comment ils structurent notre cadre analytique et alimentent l'examen contrastif des deux corpus étudiés.

3.6.1 Plan de la visée illocutoire et de la cohérence

Le plan de la visée illocutoire et de la cohérence textuelle joue un rôle central dans l'analyse de la production écrite, en particulier dans le contexte du FLE, où les apprenants doivent non seulement maîtriser les aspects formels du texte (cohésion), mais également comprendre comment un texte peut être perçu comme cohérent grâce à l'organisation de ses actes de discours. Ce plan relève d'une approche macro de l'analyse textuelle, selon laquelle un texte ne se réduit pas à une simple juxtaposition d'énoncés, mais constitue une séquence d'actes illocutoires, c'est-à-dire des actions de langage réalisées à travers le discours (promettre, interroger, prédire, etc.). Ces actes sont structurés et hiérarchisés de manière à former un acte discursif unifié, assurant ainsi la cohérence globale du texte.

Dans cette perspective, Jean-Michel Adam (1993) reprend la notion de hiérarchie illocutoire développée par Viehweger (1990), qui suppose que chaque texte est organisé autour d'un acte illocutoire dominant, soutenu par des actes subsidiaires. Ces actes subsidiaires sont rattachés à l'acte dominant selon des rapports fonctionnels spécifiques, créant une structure hiérarchisée. L'exemple qu'Adam donne d'un discours politique de Giscard d'Estaing, prononcé en 1978, illustre parfaitement ce phénomène. Dans ce discours, Giscard appelle implicitement les citoyens à voter pour la droite sans jamais le formuler de manière explicite. Ici, l'acte dominant (un appel indirect au vote) émerge des actes subsidiaires (promettre, interroger, etc.), permettant ainsi au lecteur ou à l'auditeur de dégager une intention globale du locuteur sans qu'elle ne soit directement exprimée.

Ce processus illustre combien, à travers une succession d'actes illocutoires, un texte peut être perçu comme cohérent, au-delà de la seule

répétition lexicale ou de l'organisation thématique (Adam, 2008). La cohérence textuelle repose ainsi sur la capacité à articuler des *visées discursives* multiples — informer, convaincre, raconter, expliquer — en une intention communicative unifiée.

Cela met en lumière non seulement des fragilités au niveau de la compétence scripturale, mais également une maîtrise encore partielle des conventions discursives spécifiques au français, souvent éloignées de celles de la langue arabe. Par exemple, la rhétorique arabe traditionnelle privilégie parfois l'amplification stylistique ou l'ornementation poétique en tête de texte, retardant l'exposition du propos central (As-Safi, 1992). À l'inverse, l'écrit académique en français repose sur une structuration explicite et linéaire dès l'introduction, où l'annonce du plan et la formulation claire de la problématique constituent des attentes normatives incontournables.

De surcroît, il est fréquent d'observer, dans les productions des apprenants arabophones, une tendance à recourir à des répétitions ou à des omissions de connecteurs logiques, qui fragilisent la lisibilité argumentative (Obeidat, 2019). Ainsi, un essai universitaire peut comporter une succession d'idées intéressantes mais insuffisamment hiérarchisées, faute de marques discursives précises (*toutefois*, *en outre*, *ainsi*), ce qui nuit à la progression de l'argumentation et à la perception de la cohérence globale.

L'analyse des textes recueillis à l'Université An-Najah confirme ces écarts structurels. Dans un récit manuscrit, par exemple, un étudiant relate une expérience personnelle : « Je suis allé au marché avec ma mère, il faisait très chaud… Pourquoi les gens ne respectent-ils jamais les règles de propreté ? ». L'insertion soudaine de cette question rhétorique, non reliée au déroulement narratif, rompt la continuité de la visée narrative et crée une digression difficile

à interpréter. De même, dans un essai numérique soumis sur une plateforme collaborative, un paragraphe censé développer une réfutation juxtapose plusieurs arguments : « Certains disent que l'apprentissage en ligne est utile. L'enseignement en présentiel est meilleur. Les étudiants doivent rester motivés. Les professeurs n'ont pas assez de temps. ». L'absence de marqueurs logiques tels que *cependant*, *au contraire* ou *en revanche* empêche le lecteur de saisir l'opposition entre les idées, dispersant ainsi l'effet persuasif escompté.

Ces constats soulignent l'importance, pour notre recherche, d'interroger la capacité des apprenants à gérer simultanément cohésion et cohérence — notamment à travers la construction d'un acte dominant et de visées secondaires articulées. Cette dimension est d'autant plus centrale que l'usage des outils numériques, loin de résoudre ces difficultés de structuration, peut parfois les accentuer si l'accompagnement didactique n'est pas explicite. À cet égard, la comparaison entre le corpus manuscrit et le corpus médiatisé permettra d'évaluer dans quelle mesure les supports numériques facilitent ou freinent l'organisation illocutoire des textes et l'appropriation progressive des conventions discursives françaises.

Nous voyons donc que la maîtrise des visées discursives, en interaction avec la cohésion formelle et l'agencement thématique, constitue un axe essentiel de notre analyse et un levier pour repenser l'enseignement de l'écriture universitaire en FLE au sein de l'Université An-Najah.

Ces observations mettent en évidence une double difficulté : d'une part, l'insuffisante automatisation des conventions discursives spécifiques au français ; d'autre part, l'influence persistante de structures rhétoriques issues de la langue arabe, où la progression textuelle et les visées pragmatiques répondent parfois à d'autres logiques discursives (As-Safi, 1992 ; Obeidat,

2019). Cette tension souligne, dans notre contexte, la nécessité d'amener les étudiants à prendre conscience de la pluralité des visées discursives et de leur articulation cohérente au sein de la production écrite.

C'est dans cette perspective que notre analyse croise systématiquement ces dimensions en examinant le plan de la visée illocutoire et ses interactions avec la cohésion thématique et syntaxique. Pour évaluer la cohérence des textes produits par les apprenants palestiniens, il apparaît dès lors indispensable de dépasser l'observation des seules marques de cohésion formelle : il s'agit également de saisir comment les actes illocutoires se structurent autour d'une intention communicative explicite et dominante.

Cet aspect revêt une importance particulière dans le cadre d'une approche communicative de l'enseignement du FLE, où l'objectif fondamental est de permettre aux étudiants de produire des discours adaptés aux diverses situations de communication. La notion de dérivation d'un macro-acte, conceptualisée par Adam (1993), éclaire cette articulation : la cohérence d'un texte ne procède pas seulement de la successivité des actes illocutoires qui s'enchaînent vers l'avant, mais également de leur agencement rétrospectif, par lequel chaque nouvel énoncé réoriente, précise ou réévalue les précédents. Ainsi, la progression textuelle se construit à double sens — prospective et rétrospective —, ce qui confère à l'ensemble du discours une unité sémantique globale et stable malgré la diversité des segments énonciatifs.

Dans l'analyse de nos deux corpus — manuscrit et numérique —, nous examinerons ainsi la manière dont ces mécanismes sont mis en œuvre par les étudiants pour organiser leur discours et clarifier leur visée dominante. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) constituent, à cet égard, un levier pédagogique prometteur : elles peuvent aider les apprenants à

identifier, visualiser et réorganiser leurs actes de discours, contribuant de ce fait au renforcement de la cohérence textuelle.

Dans le prolongement de cette réflexion, nous aborderons à présent le plan du repérage énonciatif**,** qui permet d'analyser comment les marques de l'énonciation — pronoms, marques de modalité, formes verbales — participent à la construction de la cohérence et à l'ancrage de la visée illocutoire dans le texte.

3.6.2 Plan du repérage énonciatif

Le plan du repérage énonciatif constitue un outil essentiel pour appréhender les diverses modalités d'énonciation dans les productions écrites des apprenants, en particulier dans le cadre de l'enseignement du FLE. Jean-Michel Adam (1999) propose une typologie des formes d'énonciation qui éclaire la manière dont les textes se construisent à travers des postures énonciatives variées et ancrées dans des contextes spécifiques. Cette distinction revêt une importance particulière dans notre étude, car elle permet d'évaluer la compétence énonciative des étudiants palestiniens et leur aptitude à gérer des situations communicatives différenciées.

Plus précisément, Adam différencie deux formes fondamentales d'énonciation dans le discours : celle de l'oralité, caractérisée par une interaction immédiate, et celle de l'écriture, où la communication s'établit à distance. L'énonciation orale repose sur la co-présence spatio-temporelle des interlocuteurs, rendant les indices déictiques (tels que « je », « ici », « maintenant ») directement accessibles et facilitant ainsi l'ancrage référentiel (Adam, 2008 : 54). En revanche, en contexte écrit, notamment dans l'enseignement du FLE, cette immédiateté disparaît, obligeant l'émetteur à

expliciter le contexte discursif pour assurer une interaction différée. Adam nomme cette modalité « énonciation de discours actuelle écrite », qui implique la verbalisation explicite d'éléments contextuels souvent implicites à l'oral, à travers des marqueurs temporels, modaux ou introductifs (*Ibid*., : 60-62).

Cette explicitation devient un enjeu pédagogique majeur à l'Université An-Najah, car elle conditionne non seulement la cohérence textuelle mais aussi la réussite communicationnelle des productions académiques. En effet, diverses recherches mettent en évidence que les apprenants arabophones rencontrent des difficultés spécifiques à transposer ces mécanismes discursifs, lesquelles résultent à la fois des différences structurelles entre oral et écrit et des particularités rhétoriques propres à la langue arabe (As-Safi, 1992 ; Obeidat, 2019).

Un exemple typique observé dans notre corpus concerne le recours insuffisant à des repères spatio-temporels explicites. Dans un récit manuscrit, un étudiant évoque une expérience vécue en écrivant : *« J'ai quitté la maison. Je suis allé à l'université. J'ai parlé avec mon professeur. Ensuite j'étais de nouveau chez moi. »* Or, l'absence de marqueurs temporels ou de transitions comme *« le lendemain »*, *« plus tard dans la journée »* ou *« après cette rencontre »* fragilise la progression narrative et rend difficile pour le lecteur de reconstituer la chronologie des événements. Ce type d'ellipse, fréquent dans les productions d'apprenants palestiniens, illustre la nécessité de travailler l'agencement rétrospectif et prospectif des actes discursifs, afin de renforcer la continuité logique et l'efficacité communicative des textes.

Cette problématique s'inscrit dans une question plus large : existe-t-il une différence rhétorique fondamentale entre la manière d'écrire en contexte palestinien et en contexte français ? La comparaison concerne non seulement

les genres textuels produits, mais aussi les normes discursives qui les structurent et la pédagogie qui en découle.

En effet, les genres textuels, tels que définis par Bhatia (1993) et Swales (1990), ne sauraient être considérés comme universels ; ils sont indissociablement liés à leur contexte social et culturel. En France, la production académique se caractérise par un codage normatif rigoureux : progression logique, articulation claire des parties du texte, emploi systématique de connecteurs logiques et visée illocutoire unifiée (Adam, 2008). Cette structure s'inscrit dans une tradition rhétorique occidentale héritée de la logique aristotélicienne, valorisant une écriture linéaire et explicite (Genette, 1987).

À l'opposé, les traditions rhétoriques arabes, comme le montre As-Safi (1992), favorisent souvent des formes discursives plus cycliques ou digressives, où l'amplification stylistique et la répétition jouent un rôle central, et où la thèse peut être retardée dans le discours. Ce modèle valorise une dynamique plus enveloppante et émotionnelle, parfois aux dépens d'une progression argumentaire linéaire, ce qui se traduit par des difficultés chez les apprenants palestiniens à expliciter clairement les repères énonciatifs indispensables à la construction d'une situation d'énonciation à distance.

Les études contemporaines en didactique du FLE confirment cette disparité. Obeidat (2019) observe que les textes produits par des étudiants arabophones manquent souvent de cohérence, en raison d'un usage limité ou inapproprié des connecteurs et marqueurs énonciatifs. Ce phénomène ne s'explique pas uniquement par une maîtrise linguistique imparfaite, mais plutôt par un décalage entre les conventions discursives de leur langue première et celles requises dans l'écriture académique française. Cette inadéquation nuit à

la formulation d'une intention communicative claire et à la structuration conforme aux attentes de cohérence pragmatique.

Sur le plan pédagogique, il apparaît que la formation à la rédaction académique en Palestine diffère notablement de celle pratiquée en France. Là où en France l'apprentissage repose sur l'analyse explicite de modèles normés et l'entraînement systématique à la structuration textuelle (Coffin, 2006), l'enseignement palestinien est souvent plus implicite et moins systématique, confronté à un double défi : enseigner à la fois la langue et les conventions discursives étrangères, dans un contexte parfois limité en ressources didactiques (Abouabdou, 2015).

Cette divergence méthodologique contribue aux difficultés rencontrées par les étudiants palestiniens. En l'absence d'une explicitation rigoureuse des normes rhétoriques françaises, notamment celle d'une énonciation de discours actuelle écrite impliquant une verbalisation claire du contexte, ces apprenants tendent à reproduire les schèmes discursifs de leur langue maternelle, ce qui peut engendrer des incompréhensions et des difficultés d'adaptation aux exigences universitaires françaises.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche-action à l'Université An-Najah, il nous paraît essentiel de repenser les pratiques pédagogiques en proposant un enseignement explicite et contextualisé des normes rhétoriques françaises, tout en développant la conscience interculturelle des apprenants. Une telle approche favoriserait une appropriation progressive des marqueurs énonciatifs propres à l'écrit académique, renforçant ainsi la cohérence textuelle et la réussite communicative.

Nos analyses des corpus manuscrit et numérique confirment ces enjeux : nous y constatons fréquemment des difficultés dans l'explicitation des ancrages énonciatifs, compromettant la perception d'une intention illocutoire claire et la cohérence globale des textes. Dès lors, la maîtrise de l'énonciation de discours actuelle écrite apparaît comme un levier didactique fondamental, notamment à travers des activités ciblées sur la gestion des indices déictiques et la verbalisation du contexte dans l'écrit.

Cette problématique est d'autant plus sensible pour les étudiants palestiniens que la gestion des marqueurs énonciatifs — pronoms personnels, déictiques — pose fréquemment problème, engendrant des ruptures communicationnelles amplifiées par la différence entre les systèmes énonciatifs de l'arabe et du français. En effet, l'arabe privilégie une gestion différente de l'implicite et de la distance temporelle, ce qui complique l'acquisition de ces compétences dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Par ailleurs, Adam (1999) introduit la notion d'énonciation non-actuelle, où le locuteur se situe en dehors de son discours. Ce type d'énonciation, très présent dans les écrits académiques, tend à neutraliser l'implication personnelle et à instaurer une distance objective. Cependant, les étudiants de FLE éprouvent souvent des difficultés à adopter cette posture, notamment lorsqu'elle est peu ancrée dans leur culture linguistique. Notre analyse corpusculaire permettra de mesurer la capacité des apprenants palestiniens à ajuster leur posture énonciative selon les exigences du contexte académique.

Enfin, les autres formes d'énonciation décrites par Adam — proverbiale, logique, poétique — enrichissent notre cadre d'analyse. L'énonciation proverbiale, caractérisée par un « on » indéfini et un présent a-

temporel, est parfois employée de manière inappropriée par les étudiants dans des textes argumentatifs, nuisant à la clarté et à la cohérence. L'énonciation logique, détachée du contexte immédiat, est fondamentale pour les discours rationnels, tandis que l'énonciation poétique, plus distante et neutre, offre une autre modalité. Comprendre ces distinctions nous aidera à évaluer la flexibilité énonciative des apprenants et leur capacité à adapter leur style en fonction du genre et de l'objectif du texte.

Dans cette optique, notre recherche vise également à mesurer l'impact des TIC, notamment l'écriture collaborative et les outils numériques, sur la compétence énonciative des étudiants. Ces technologies pourraient-elles faciliter une meilleure gestion des modes d'énonciation et ainsi contribuer à la cohésion et la cohérence des textes ? C'est cette hypothèse que nous interrogeons à travers l'analyse comparative de nos corpus, en lien direct avec les objectifs pédagogiques du Département de langue et civilisation françaises à l'Université An-Najah.

3.6.3 Plan de la cohésion sémantique

Le plan de la cohésion sémantique joue un rôle central dans la structuration des textes, qu'ils soient réels ou fictionnels. Dans une perspective textuelle, il s'agit de maintenir une cohérence interne au niveau du contenu sémantique, assurant ainsi que le monde représenté par le texte (qu'il soit ancré dans la réalité ou dans la fiction) conserve une logique propre et une continuité thématique. Jean-Michel Adam (1999) explique que cette cohérence sémantique est régie par ce qu'il appelle la macro-structure sémantique, ou thème global d'un énoncé, qui assure la cohésion entre les différents éléments discursifs.

Dans cette conception, le texte est perçu comme un ensemble signifiant qui fonctionne à partir d'un cadre conceptuel cohérent. Cela se manifeste de manière particulière dans les récits fictifs ou merveilleux, où une logique interne spécifique est instaurée pour suspendre les règles habituelles de la réalité. Adam illustre cette idée avec des exemples d'énoncés tels que « Il était une fois... », une expression qui invite le lecteur à adopter une perspective décalée par rapport au réel. Ici, le narrateur met en place une double distanciation : énonciative (le narrateur ne fait pas partie de l'univers narré) et fonctionnelle (le lecteur est averti de l'ancrage fictif de l'histoire). Ces éléments créent une forme de cohésion sémantique en alignant l'énoncé avec les attentes du genre narratif.

Dans le cadre de l'apprentissage du FLE par les étudiants palestiniens, la question de l'organisation textuelle, notamment dans les récits, soulève des enjeux importants. Toutefois, contrairement à l'idée fréquemment avancée selon laquelle il existerait une différence fondamentale entre la structure narrative en arabe et en français, nos observations montrent que, du point de vue de l'organisation logique, les récits traduits de l'arabe au français ne révèlent pas de discontinuité majeure dans leur structuration. Cela suggère que les difficultés que rencontrent les apprenants en matière de cohésion sémantique ne relèvent pas tant d'une opposition stricte entre les logiques narratives des deux langues, mais plutôt d'un décalage dans la maîtrise des mécanismes linguistiques et discursifs propres au français, notamment dans la mise en œuvre explicite des marqueurs de cohésion et de progression argumentative. En arabe, la narration peut en effet s'appuyer sur des procédés implicites ou sur une organisation plus circulaire, mais la structure globale du récit reste comparable à celle attendue en français. Cette constatation invite donc à dépasser une vision dichotomique pour privilégier une approche

pédagogique qui aide les étudiants à expliciter davantage leurs choix discursifs dans la langue cible, en tenant compte à la fois des convergences et des différences culturelles et linguistiques.

Adam (1999) poursuit son analyse en montrant comment certaines structures syntaxiques et sémantiques, telles que « J'ai rêvé que… » ou des constructions hypothétiques (« Si + imparfait + conditionnel »), permettent de suspendre temporairement les conditions de vérité habituellement appliquées à l'univers de référence. Cela signifie que l'univers discursif est momentanément soumis à une logique alternative, qui n'est plus celle de la réalité empirique mais celle de la fiction ou de l'hypothèse. Cela est particulièrement pertinent pour l'analyse des slogans publicitaires, comme le montre l'exemple d'Adam : « Les chats achèteraient Whiskas ». Ici, le slogan projette un univers hypothétique et fictionnel, suspendant la réalité pour créer un effet de surprise et d'adhésion chez le lecteur.

Dans notre étude, nous pouvons nous demander si les étudiants palestiniens parviennent à maîtriser ces outils sémantiques et syntaxiques, et comment cela affecte la qualité de leurs productions textuelles. La macro-structure sémantique est-elle respectée dans leurs récits ou leurs textes argumentatifs ? Les TIC, notamment à travers l'écriture collaborative en ligne, pourraient-elles faciliter l'acquisition de ces compétences ? Il serait également intéressant de voir dans quelle mesure l'intervention des locuteurs natifs (via des révisions collaboratives en ligne) peut aider à améliorer la cohésion sémantique des textes des apprenants. En analysant les différences entre les textes manuscrits et numériques, nous espérons comprendre comment la dimension numérique influence la capacité des étudiants à structurer et à organiser leur discours autour d'un thème cohérent.

3.6.4 Plan de la connexité textuelle

Le plan de la connexité textuelle appartient à la grammaire transphrastique, qui traite des mécanismes permettant d'assurer la continuité au sein d'un texte au-delà du niveau de la phrase. Il s'agit ici d'identifier des marques micro-linguistiques qui favorisent l'enchaînement des propositions tout en garantissant une progression fluide et cohérente. Parmi ces procédés, on retrouve la pronominalisation (emploi de pronoms pour reprendre des éléments déjà évoqués), la définitivisation (utilisation d'articles définis pour marquer une reprise), ainsi que la référentialisation déictique cotextuelle, où des termes comme « ici » ou « maintenant » permettent de référer directement au contexte du discours.

Ces procédés incluent la nominalisation (transformer un verbe en nom, par exemple *« décider »* → *« la décision »*), la substitution lexicale (remplacer un terme par un synonyme ou une expression équivalente), et la reformulation (réécrire ou préciser une idée). À cela s'ajoutent les recouvrements présuppositionnels, qui consistent à introduire une information de manière implicite, en supposant qu'elle est déjà connue du lecteur ou qu'il peut l'inférer à partir du texte.

Par exemple, si un étudiant écrit *« Après avoir arrêté de fumer, il a retrouvé une meilleure santé »*, la phrase présuppose implicitement qu'il fumait auparavant, sans que cela soit énoncé directement. Ce type de reprise implicite participe à la cohérence du discours, car il relie les informations entre elles par un jeu d'allusions et de savoirs partagés. Ces différents procédés, en travaillant à la fois sur l'explicite et l'implicite, assurent la continuité sémantique et renforcent la cohésion du texte (Adam, 1999).

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, ces procédés constituent un défi particulier pour les étudiants palestiniens, en raison des différences entre l'arabe et le français en matière de cohésion textuelle. Dans la langue arabe, la pronominalisation est souvent plus implicite, laissant davantage de place à l'interprétation contextuelle, alors qu'en français, des outils de reprise explicites sont attendus pour garantir une continuité textuelle.

Par exemple, dans une production arabe, il est courant d'écrire : *« Mohammed est allé voir son ami. Puis Ø a acheté du pain »*, où le sujet du second verbe reste implicite et doit être déduit du contexte. En français, cette formulation créerait une ambiguïté ; l'énonciateur doit préciser : *« Mohammed est allé voir son ami. Puis il a acheté du pain »*. Ce décalage illustre la difficulté rencontrée par les apprenants palestiniens : la gestion de l'implicite, naturelle en arabe, devient source de ruptures de cohésion lorsqu'ils produisent des textes en français (Charolles, 1997).

De plus, les opérations tels que la progression thématique, qui repose sur ces mécanismes de reprise, jouent un rôle clé dans l'organisation textuelle. Lorsque cette progression n'est pas bien maîtrisée, le texte peut apparaître confus et dénué de structure, ce qui compromet l'efficacité du message. Cette question est particulièrement importante dans le contexte académique, où la clarté et la cohérence sont des critères essentiels de la qualité des productions écrites (Combettes, 1992).

Dans le cadre de notre recherche, nous chercherons à examiner si l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut contribuer à améliorer la maîtrise de ces procédés de cohésion textuelle. Par exemple, des plateformes d'écriture collaborative en ligne pourraient permettre aux étudiants de corriger plus facilement les erreurs de reprise et

d’apprendre à mieux structurer leurs textes. De plus, l’intervention de locuteurs natifs pour fournir des corrections et des retours détaillés sur la cohésion des textes pourrait renforcer la compétence des apprenants en matière de connexité textuelle.

Enfin, dans le cadre de notre étude, nous analyserons de manière comparative les productions manuscrites et numériques des étudiants. Nous évaluerons si l’intégration des outils numériques favorise une meilleure utilisation des procédés de cohésion et de connexité, ce qui nous permettra de formuler des recommandations pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des apprenants palestiniens en FLE.

3.6.5 Le plan de la séquentialité du texte

Le plan de la séquentialité du texte constitue un élément central dans l'analyse textuelle, car il concerne la manière dont les différentes parties d’un texte s’enchaînent pour former une unité cohérente. Ce plan traite de la typologie linguistique, autrement dit, des types de textes qui émergent en fonction de leur structure interne, tels que le récit, la description, l'argumentation, et le dialogue. Cette classification des séquences textuelles, qui transcende la simple juxtaposition de phrases, constitue une clé pour comprendre la dynamique compositionnelle des textes. Dans les sections suivantes, nous approfondirons cette typologie en lien avec nos corpus manuscrits et numériques.

Pour conclure cette partie, Jean-Michel Adam propose une vision du texte comme une unité hétérogène et complexe, qu’il qualifie d’« entité structurellement ouverte » (Charolles, 1993, cité par Adam, 1997). Selon Adam, cette ouverture textuelle est le résultat de l'agencement de

séquences — des unités compositionnelles plus grandes que la phrase mais plus petites que le texte entier. Ces séquences, qui peuvent inclure des récits, des descriptions, ou des arguments, ne s'intègrent pas nécessairement de manière fluide les unes dans les autres. Elles rompent ainsi avec une vision strictement linéaire ou homogène des typologies textuelles et montrent que le texte fonctionne sur plusieurs plans d'organisation simultanés.

L'intérêt de cette conception pour notre recherche repose sur la complexité et l'hétérogénéité des textes produits par les étudiants palestiniens, en particulier dans le cadre de l'apprentissage du FLE. En effet, l'une des problématiques majeures que nous avons identifiée est la difficulté des apprenants à maîtriser la séquentialité textuelle dans des écrits académiques ou professionnels en français. Dans leur langue maternelle, l'arabe, la structure textuelle repose souvent sur des conventions discursives qui diffèrent de celles du français, notamment en ce qui concerne la progression thématique et l'enchaînement des idées (Benrabah, 1991). Ainsi, il est fréquent de constater une absence de continuité logique dans les textes des apprenants, en particulier dans le cadre des productions argumentatives où les différentes séquences textuelles semblent mal articulées.

Dans le cadre de notre étude comparative entre les corpus manuscrits et numériques, nous prêterons une attention particulière à la manière dont les outils numériques, tels que les plateformes d'écriture collaborative ou les logiciels de correction, peuvent aider les étudiants à structurer leurs écrits en suivant une séquentialité plus claire et plus adaptée aux conventions du français écrit. Les TIC pourraient ainsi jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la cohérence séquentielle des textes produits par les apprenants palestiniens, tout

en les aidant à mieux gérer la diversité des genres discursifs en fonction des contextes de communication.

Enfin, la question de la séquentialité nous amène à réfléchir à une autre dimension fondamentale de la textualité : qu'est-ce qu'un discours dans cette perspective ? Pour Adam, le discours est plus qu'une simple succession de phrases ou de propositions ; il est un ensemble organisé de séquences qui, malgré leur hétérogénéité, forment une unité de sens. Cette vision permet d'aborder la cohérence textuelle de manière plus souple et plus nuancée, en tenant compte des diverses dynamiques discursives qui interviennent dans la production et la réception des textes (Adam, 1999).

3.7 DISCOURS

Dans le cadre de notre recherche, consacrée à l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, la distinction entre *texte* et *discours* revêt une importance théorique et pédagogique particulière. Cette distinction nous permet non seulement de clarifier comment les étudiants palestiniens mobilisent la langue dans des contextes variés — manuscrits ou numériques — mais également d'examiner les incidences des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la cohérence et la cohésion de leurs productions.

Afin de structurer cette sous-section, nous présenterons d'abord les principales définitions du discours (Maingueneau, Adam, Benveniste), en explicitant comment elles se complètent et s'opposent. Ensuite, nous exposerons les implications de ces approches pour l'enseignement du FLE à An-Najah, notamment dans le passage du manuscrit au numérique. Enfin, nous

conclurons en discutant des enjeux spécifiques que pose la diversité des genres discursifs pour nos étudiants palestiniens.

D'un point de vue théorique, Maingueneau (1998) propose une définition large du discours, en insistant sur sa dimension pragmatique : le discours désigne l'usage de la langue en situation, qu'il s'agisse d'un énoncé formel — « le président a fait un discours » — ou d'une prise de parole quotidienne — « tout ça, c'est des discours ». Cette diversité, qui recouvre des formes aussi variées que le discours politique, polémique ou poétique, révèle la flexibilité inhérente au langage et la nécessité, pour l'apprenant en FLE, de s'adapter à différents registres et contextes.

Dans cette perspective, Maingueneau rappelle que le discours est une organisation *transphrastique*, c'est-à-dire qu'il excède la simple phrase pour construire du sens à travers la cohésion des énoncés. Cette notion rejoint directement l'enjeu central de notre thèse : évaluer comment les étudiants structurent leurs idées au-delà de l'unité phrastique, notamment à l'ère du numérique où l'écriture collaborative introduit de nouvelles pratiques discursives.

Benveniste (1966) constitue une référence fondatrice dans la distinction entre texte et discours en les rattachant à l'énonciation. Pour lui, le discours est la langue assumée par un locuteur dans une situation d'intersubjectivité, ancrée dans un cadre spatio-temporel et relationnel précis. Cette perspective met en évidence la dimension interactionnelle et subjective de toute production langagière.

Jean-Michel Adam (1990, 1999) prolonge et affine cette réflexion en distinguant explicitement le texte du discours. Alors que le texte, pris

isolément, demeure une abstraction linguistique susceptible d'analyse indépendante, le discours renvoie à l'insertion de ce texte dans un contexte pragmatique et interactionnel : « le discours est l'inclusion d'un texte dans son contexte » (Adam, 1999, p. 39). Cette différenciation s'avère centrale pour notre étude : elle nous permet d'identifier, dans un premier temps, les caractéristiques linguistiques des textes produits (cohésion lexicale, liens syntaxiques), avant de les réinscrire dans leur dimension discursive (conditions de production, usages collaboratifs).

Dans le contexte de l'Université An-Najah, cette articulation prend tout son sens : l'introduction des TIC (Wikipédia, forums de relecture, plateformes éducatives) favorise l'écriture collaborative et reconfigure la relation entre énonciateur et destinataire. Elle introduit une dynamique d'interaction qui, tout en complexifiant la production écrite, peut contribuer à renforcer la cohérence textuelle.

Ces approches, bien que distinctes, se complètent et se nuancent mutuellement. Tandis que Maingueneau insiste sur la diversité des genres discursifs, Adam précise la frontière entre texte et discours, et Benveniste met en évidence la dimension intersubjective. Dans le contexte palestinien, cette triangulation théorique nous paraît indispensable pour saisir les défis spécifiques rencontrés par nos étudiants : contrairement à d'autres contextes FLE (marocain, français ou brésilien), la situation palestinienne se caractérise par une tension particulière entre la structure rhétorique de l'arabe — marquée par une complexité périodique et une linéarité variable — et les exigences discursives du français académique, qui impose des normes de cohésion plus explicites et souvent linéaires (Charolles, 1988).

Enfin, l'intégration progressive et massive des technologies de l'information et de la communication à l'Université An-Najah reconfigure en profondeur la maîtrise des différents types de discours par les apprenants. La collaboration en ligne, qu'elle prenne la forme de forums de discussion, de co-écriture asynchrone ou de production d'hypertextes, introduit une hybridation discursive inédite qui requiert une adaptation rhétorique permanente. Dans ce cadre, notre analyse comparative des deux corpus — manuscrit et numérique — interroge la manière dont cette hybridation contextuelle affecte la capacité des étudiants à gérer les liens transphrastiques et à maintenir une cohérence globale, conformément aux métarègles textuelles définies notamment par Charolles (1997).

Ainsi, cette réflexion sur le discours nous a permis de poser les bases théoriques pour aborder la suite de notre développement. Nous montrerons comment, à l'ère numérique, le texte ne peut être appréhendé sans prendre en compte son ancrage discursif et contextuel : il se révèle être indissociablement un produit linguistique et un acte social situé.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la sous-section suivante, « Texte = Discours + Contexte : Repenser l'interaction textuelle à l'ère numérique », qui approfondira l'articulation entre l'écriture, le discours et le contexte technopédagogique. Nous y analyserons comment les étudiants palestiniens négocient cette interaction complexe entre production textuelle et environnement numérique, et en quoi cette dynamique influe sur la cohésion et la cohérence de leurs productions en FLE, tout en renouvelant les pratiques pédagogiques à l'Université An-Najah.

3.7.1 Texte = Discours + Contexte

Dans son entretien intitulé *Texte, contexte et discours en questions* avec Jean-Michel Adam en 2006, Guy Achard-Bayle soulève une question centrale en demandant à Adam s'il maintient l'équation suivante : discours = texte + contexte. Par ailleurs, Achard-Bayle (2014) précise que, selon Adam, l'un des premiers défis rencontrés dans la définition du texte est sa diversité et son hétérogénéité, aspects qu'Adam a déjà abordés dans son article *La notion de texte*. Cette complexité du texte découle de son abstraction théorique, où l'on doit isoler le texte de son contexte pour en comprendre sa structure propre. L'abstraction permet de distinguer le texte de son environnement immédiat, ainsi que des contraintes extralinguistiques auxquelles il pourrait renvoyer, sans toutefois chercher une correspondance exacte entre l'univers extra-linguistique et le texte (Adam, 2019).

Adam définit le texte comme une série d'énoncés syntaxiquement corrects, organisés selon des règles de cohérence qui assurent la continuité sémantique entre les phrases. Il identifie par ailleurs cinq types de textes prototypiques – narratif, descriptif, explicatif, dialogal et argumentatif – qui servent de modèles pour analyser la structure et la cohésion des productions écrites. Toutefois, il convient de rappeler que la distinction entre texte et discours ne repose pas sur l'opposition entre écrit et oral, mais sur une différence d'échelle analytique.

C'est dans ce cadre que Provost-Chauveau (1971) propose une définition complémentaire : pour lui, le texte constitue une unité de communication finie et autonome, organisée autour d'une intention de sens, mais toujours ouverte à des prolongements. À l'inverse, le discours correspond à l'intégration de plusieurs textes dans une dynamique plus large, inscrite dans

une chaîne interactionnelle et historique. Autrement dit, si le texte se présente comme une totalité linguistique, le discours relève d'un continuum, un espace de circulation où chaque texte prend sens en fonction de ses relations avec d'autres productions. Cette perspective éclaire notre démarche : les textes produits par les étudiants palestiniens à l'Université An-Najah ne peuvent être étudiés de façon isolée, mais doivent être compris comme des fragments d'un ensemble discursif marqué par les pratiques pédagogiques, les révisions collaboratives et les influences intertextuelles introduites par les technologies numériques.

Charaudeau (2015) rappelle que le texte n'est pas une entité autonome, mais une production langagière qui prend sens dans une situation de communication donnée. Il le définit comme une séquence organisée d'énoncés construite selon des règles de cohésion et de cohérence, mais toujours orientée par une visée discursive. Cette perspective met en lumière que le texte, qu'il soit écrit ou oral, contient nécessairement des discours sous-jacents, révélés notamment par les jeux d'intertextualité et par les traces d'énonciation qui inscrivent l'énoncé dans une dynamique d'échange. Autrement dit, le texte suit une logique interne propre, mais il ne cesse de dialoguer avec d'autres discours, ce qui en fait un élément dynamique et intégré du processus discursif global.

Pour répondre à cette interrogation, Achard-Bayle (2014) souligne que le discours intègre le texte, tout en le dépassant, puisqu'il englobe également les dimensions situationnelles et interactionnelles propres à toute activité discursive. Cette perspective conduit à distinguer deux niveaux de discursivité : le niveau textuel, qui relève de l'organisation linguistique, et le niveau discursif, qui implique l'inscription du texte dans un contexte d'énonciation. Ainsi, dans l'analyse des travaux de Jean-Michel Adam, il

convient de dissocier le texte du discours tout en admettant qu'ils s'articulent pour constituer un phénomène discursif plus large. Achard-Bayle (2006) précise d'ailleurs que cette relation ne doit pas être envisagée comme une opposition, mais comme un rapport d'inclusion et de complémentarité : le texte et le discours coexistent dans une compatibilité dynamique qui rend compte de la complexité de l'énonciation en contexte.

La réflexion de Provost-Chauveau (1971) est fondamentale pour comprendre cette relation. Selon elle, l'analyse d'un texte unique doit s'appuyer sur une typologie textuelle, car le texte isolé ne peut renvoyer qu'à lui-même, tandis que l'analyse du discours suppose un assemblage de textes. Adam (1999) développe cette idée dans son ouvrage *Linguistique textuelle*, où il affirme que le discours ouvre le texte à une situation d'énonciation-interaction unique et à une interdiscursivité constante.

Enfin, Achard-Bayle (2006) et Guilhaumou (2002) montrent que l'évolution de l'analyse du discours a conduit à élargir la perspective vers une approche herméneutique. Celle-ci considère les textes non plus seulement comme des objets linguistiques formellement analysables, mais comme des productions situées qui doivent être interprétées à la lumière de leurs contextes d'émergence et de circulation. Dans cette perspective, le texte est compris à la fois comme matériau langagier et comme lieu d'interprétation, ce qui permet de dépasser une opposition trop stricte avec le discours. En effet, l'analyse met en évidence que les deux notions s'articulent : le texte fournit la trace observable et structurée, tandis que le discours correspond aux processus interprétatifs et aux cadres socio-historiques qui lui donnent sens.

Dans le contexte actuel de la transition des textes manuscrits aux textes numériques, la redéfinition du texte devient primordiale. Il est essentiel

d'étudier comment cette transition influence l'écriture collaborative en ligne, ainsi que les nouvelles pratiques pédagogiques qu'elle pourrait engendrer dans l'enseignement des compétences textuelles en FLE, notamment dans des contextes universitaires tels que celui de l'Université An-Najah en Palestine. Pour comprendre pleinement ces dynamiques, il est nécessaire de se pencher sur les différentes typologies de textes, qui constituent une base théorique essentielle à l'analyse des pratiques discursives et textuelles dans ces environnements numériques. C'est ce que nous aborderons dans la prochaine section dédiée à la Typologie des textes.

3.8 TYPOLOGIES DES TEXTES

Les textes se distinguent et se classent par rapport aux autres en fonction des critères sur lesquels repose la typologie textuelle. Dominique Maingueneau souligne d'ailleurs que *« la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte dépend en grande partie des types de textes auxquels il est rattaché* » (2000 : 144). Il existe en effet plusieurs catégories de typologies textuelles : les typologies textuelles ou discursives, les typologies pragmatiques, les typologies sémantiques, les typologies énonciatives et les typologies séquentielles. Pour notre analyse, nous nous appuierons notamment sur les typologies énonciatives d'Émile Benveniste et les typologies séquentielles de Jean-Michel Adam.

3.8.1 TYPOLOGIES ÉNONCIATIVES

Selon Jean-Michel Adam (2017), les typologies énonciatives d'Émile Benveniste mettent en avant la position de l'énonciateur, qu'elle soit proche ou distante des énoncés. Adam cite plusieurs distinctions énonciatives importantes issues de différents linguistes : « noncal » et « toncal » chez Damourette et

Pichon (1936), « énonciation historique » et « énonciation de discours » chez Benveniste (1966, 1974), « monde débattu » et « monde racontant » chez Harald Weinrich (1964), « actuel » et « inactuel » chez Eugenio Coseriu (1974), ainsi que « registre énonciatif » et « registre non actualisé » chez Desclés et Guentchéva (1987) (Adam, 2017 : 44). Ces distinctions révèlent que la typologie énonciative repose sur l'acte d'énonciation, défini par Benveniste comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

Ainsi, deux axes majeurs structurent l'analyse linguistique de l'énonciation. Le premier axe s'intéresse aux embrayeurs, tels que les pronoms personnels, les indicateurs spatio-temporels et les temps verbaux (par exemple, « je », « tu », « ici », « maintenant »). Ces marqueurs permettent de situer l'énoncé dans un cadre communicatif spécifique. Le deuxième axe porte sur la manière dont l'énonciateur se positionne par rapport à son interlocuteur, son énoncé et le monde extérieur, révélant ainsi une dimension intersubjective dans le discours.

En ce qui concerne les mondes énonciatifs, Benveniste distingue deux types principaux. Le premier, dissocié de la situation d'énonciation, correspond au « récit » où les traces de l'énonciateur sont absentes, et les événements relatés sont souvent exprimés au passé, de manière objective. Ce monde est marqué par l'absence de l'énonciateur et par une distance temporelle et narrative vis-à-vis de l'énoncé. Le second type de monde est le « discours », qui, au contraire, est directement lié à l'instance d'énonciation, incarnée par des marqueurs tels que « je », « tu », « ici » et « maintenant ». Dans ce cadre, l'énonciateur est pleinement impliqué dans le présent de la communication, et la subjectivité de l'énoncé est plus apparente (Benveniste, 1972).

Dans le cadre de notre thèse, ces distinctions énonciatives trouvent une pertinence particulière, notamment en ce qui concerne l'analyse des textes numériques produits par les étudiants palestiniens dans le contexte de l'enseignement du FLE. En effet, la manière dont les étudiants palestiniens, en particulier dans un environnement où la langue arabe joue un rôle structurant, mobilisent les marques de subjectivité (embrayeurs, pronoms, temps verbaux) dans leurs productions écrites peut être révélatrice de leur compréhension des nuances énonciatives en français.

L'écriture collaborative en ligne, que nous analysons dans notre recherche, permet de voir comment les étudiants naviguent entre ces mondes énonciatifs. Dans les textes manuscrits, la distance énonciative peut se manifester différemment par rapport aux textes numériques, notamment en raison de l'immédiateté des outils numériques et de leur tendance à favoriser un « discours » plus interactif et ancré dans l'instant. Cette différence pourrait avoir des implications importantes pour la cohérence et la cohésion textuelles, deux éléments centraux dans l'enseignement des compétences textuelles en FLE que nous explorons.

De plus, dans le cadre d'une pédagogie intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC), il est intéressant d'observer comment les étudiants adaptent leurs pratiques d'énonciation dans un contexte numérique par rapport à un contexte manuscrit. L'analyse des types de discours en ligne pourrait ainsi révéler une évolution des modes de positionnement énonciatif, influencée par les interactions numériques et l'immédiateté de la communication.

Enfin, cette réflexion permet d'interroger le rôle de la langue maternelle des étudiants palestiniens (l'arabe) dans leur acquisition du FLE. L'arabe, avec

ses propres marqueurs énonciatifs et ses structures discursives, peut jouer un rôle dans la manière dont les étudiants appréhendent la distinction entre récit et discours en français. Cela constitue un point clé dans l'évaluation de leurs compétences textuelles, en particulier en termes de cohérence et de conformité aux normes du discours académique en français.

3.8.2 TYPOLOGIES SÉQUENTIELLES

Les typologies textuelles, selon Jean-Michel Adam (2017 : 50), reposent sur la notion de séquence, qu'il définit comme « une unité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie ; un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent : le texte ». Cette définition souligne que la séquence est une unité textuelle complexe, structurée autour de propositions principales, appelées « macropropositions », qui sont elles-mêmes interconnectées avec d'autres « macropropositions » similaires (*Ibid*.).

L'étude de l'hétérogénéité des textes présente un défi majeur en linguistique. En effet, les textes peuvent être constitués de périodes et de phrases qui composent des paragraphes, où les macropropositions formant une séquence sont organisées selon des schémas préformatés, tels que « narratif », « argumentatif », « explicatif », « dialogal » et « descriptif ». Ces relations, qualifiées de « macrosémantiques », sont acquises avec la langue et structurent l'information textuelle sous forme de schémas de structuration (*Ibid*.).

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrons particulièrement sur les séquences argumentative et descriptive, car les étudiants du département

de français de l'Université An-Najah de Naplouse sont régulièrement amenés à produire des textes argumentatifs, que ce soit lors de leurs épreuves écrites, dans les activités en classe, ou lors des examens du DELF à différents niveaux. Il est crucial d'évaluer leur capacité à développer des arguments solides, à défendre leurs points de vue, et à structurer leurs raisonnements en passant des prémisses à des conclusions, tout en utilisant des techniques telles que l'étayage, la justification, l'opposition et la concession.

Pour l'Université An-Najah de Naplouse, l'analyse des séquences textuelles en français est particulièrement pertinente dans le contexte de l'enseignement du FLE. L'étude approfondie des séquences argumentatives et descriptives permet de mieux comprendre comment les étudiants utilisent les structures linguistiques pour argumenter et décrire, ce qui est essentiel pour leur réussite académique et professionnelle.

Les difficultés rencontrées par les étudiants palestiniens peuvent souvent être liées à des différences structurelles entre l'arabe et le français, en particulier dans la façon dont ils construisent des arguments ou décrivent des situations. L'analyse des séquences textuelles peut révéler des éléments importants sur la manière dont ces étudiants s'approprient les normes discursives du français et les adaptent à leurs propres pratiques linguistiques.

En outre, l'évolution des formats textuels, de manuscrit à numérique, impacte également la façon dont les étudiants élaborent et structurent leurs écrits. Les outils numériques offrent des possibilités uniques pour la production et la révision des textes, ce qui pourrait influencer la façon dont les séquences argumentatives et descriptives sont développées et présentées. L'intégration de ces outils dans l'enseignement peut contribuer à renforcer les compétences

textuelles des étudiants et à améliorer leur capacité à produire des textes cohérents et argumentés en français.

3.8.2.1 Séquence descriptive

Jean-Michel Adam (2017) précise que la séquence descriptive se distingue des autres structures textuelles par une faible autonomie organisationnelle. Contrairement à la séquence narrative ou argumentative, elle ne repose pas sur un regroupement performatif des propositions en macropropositions hiérarchisées, ce qui limite sa capacité à constituer une unité textuelle indépendante. Autrement dit, les propositions descriptives se juxtaposent sans construire, à elles seules, une progression textuelle forte. Cette caractéristique explique pourquoi, dans la majorité des textes, la séquence descriptive apparaît comme subordonnée à une autre séquence dominante. Par exemple, dans un récit, la description des personnages ou des lieux ne prend sens qu'en relation avec l'action narrative qui l'encadre et la hiérarchise.

Adam identifie plusieurs types de descriptions, chacun ayant une fonction spécifique : la topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), la prosopographie (description des qualités physiques d'un être animé réel ou fictif), l'étopée (description des qualités morales d'un personnage réel ou fictif), le parallèle (description comparative de deux êtres ou objets), le portrait (description morale et physique d'un personnage), et le tableau (description vivante et détaillée d'actions et de qualités physiques ou morales) (Adam, 2017 : 87). Adam rappelle que « *le descriptif n'est, en fait, qu'un répertoire d'opérations producteur de propositions descriptives qui sont regroupées en périodes plus qu'en macropropositions ordonnées ; ces périodes, d'étendue variable, sont ordonnées par des plans de textes* » (*Ibid.*, : 88-89). Autrement dit, une

description ne se limite pas à une liste d'énoncés juxtaposés : elle s'organise en unités discursives plus larges qui forment des blocs cohérents selon un agencement textuel global.

Prenons, par exemple, un exercice fréquent dans les productions des étudiants de l'Université An-Najah : la description d'un lieu familier (une salle de classe, une bibliothèque, un quartier). Dans un texte manuscrit, un apprenant peut enchaîner des phrases descriptives sans réelle articulation (« La bibliothèque est grande. Elle est calme. Il y a des livres. »). Ces énoncés correspondent à des propositions descriptives isolées. En revanche, lorsque l'étudiant mobilise un plan textuel explicite — par exemple en regroupant ses propositions en sous-parties (l'emplacement, l'ambiance, les ressources disponibles) — il construit des périodes descriptives qui s'enchaînent selon une logique plus globale. Ce passage du descriptif juxtaposé au descriptif structuré illustre bien ce qu'Adam désigne par la nécessité d'ordonner les périodes descriptives dans un plan de texte cohérent.

Dans notre analyse comparative, cette distinction prend tout son sens : nous observons si l'usage des TIC et de l'écriture collaborative aide les étudiants à dépasser la simple juxtaposition d'énoncés pour organiser leur description selon des plans textuels explicites, favorisant ainsi la cohérence et la progression discursive (Adam, 2017 : 88-89).

Selon Adam (2017), la séquence descriptive est régie par quatre macro-opérations descriptives essentielles : la thématisation, l'aspectualisation, la mise en relation, et la sous-thématisation. La thématisation, ou « thème-titre », consiste à introduire le sujet de la description par un nom propre ou commun servant de base à la prédication, et peut être réalisée de trois manières : pré-thématisation, post-thématisation, et ré-thématisation. L'aspectualisation

implique la fragmentation du tout en parties et la qualification de ces parties. La mise en relation regroupe les opérations de contiguïté (position temporelle/spatiale) et de comparaison-analogie. Enfin, la sous-thématisation permet de faire d'une partie sélectionnée un nouveau thème.

L'analyse de la séquence descriptive en tant qu'élément textuel subordonné est particulièrement pertinente pour l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah de Naplouse. Comprendre comment les étudiants utilisent les séquences descriptives dans leurs écrits peut fournir des indications précieuses sur leur maîtrise des structures textuelles et leur capacité à intégrer ces structures dans des textes plus complexes, tels que les dissertations argumentatives.

Les étudiants palestiniens peuvent éprouver des difficultés spécifiques lorsqu'il s'agit de structurer efficacement des passages à visée descriptive, difficultés qui prennent souvent racine dans les écarts existants entre les structures textuelles de l'arabe et celles du français. En arabe, la description s'inscrit fréquemment dans une logique d'énumération ou d'accumulation d'images, sans hiérarchisation ni progression explicite, tandis qu'en français, elle suppose généralement une organisation progressive et thématisée de l'information (Adam, 1997 ; Achard-Bayle, 2006).

Un exemple issu de notre corpus illustre bien cette tension. L'un de nos étudiants, rédigeant un texte sur la fin du monde, écrit : *« La Bible a donner une définition sur la fin, il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les évènements qui se passerai sur le monde »*. Dans cet extrait, l'étudiant juxtapose des énoncés assertifs à visée énumérative, sans les intégrer dans une progression logique claire. On observe

une succession de propositions juxtaposées, qui traduit une organisation textuelle plus proche des usages scripturaux en arabe qu'une véritable structuration argumentative en français.

Or, l'écriture descriptive en français exige fréquemment la mobilisation de macro-opérations textuelles telles que la thématisation (c'est-à-dire la mise en avant d'un axe directeur, par exemple *la vision biblique de la fin du monde*) et l'aspectualisation (la mise en relief de dynamiques temporelles et causales). Une version réécrite, plus conforme aux attendus du FLE, pourrait prendre la forme suivante :

> *« Selon la Bible, la fin du monde n'est pas une simple disparition, mais une transformation annoncée par plusieurs signes. Elle prévoit notamment la chute des gouvernements humains et la disparition des religions jugées infidèles. Ces événements, décrits comme imminents, marqueront l'avènement d'un monde renouvelé. »*

Cette reformulation illustre comment une description mieux organisée articule les éléments énumérés autour d'un fil directeur, reliant chaque proposition au thème principal et insérant des marqueurs de cohérence temporelle. Dans le cadre de notre recherche à l'Université An-Najah, l'analyse détaillée de tels passages descriptifs permettra de repérer les tendances dominantes : par exemple, une prédominance des phrases juxtaposées, l'absence de connecteurs logiques (tels que *ainsi*, *de plus*, *en outre*) ou une difficulté à opérer une hiérarchisation des informations. En étudiant la manière dont nos étudiants activent — ou non — des macro-opérations comme la thématisation et l'aspectualisation, nous serons en mesure de mieux cerner leurs représentations de la description et d'identifier les ajustements pédagogiques nécessaires pour renforcer cette compétence dans un contexte d'écriture numérique et collaborative.

La transition des textes manuscrits aux formats numériques pourrait d'ailleurs offrir de nouvelles opportunités pour remédier à ces difficultés : les outils numériques permettent en effet une révision facilitée, une structuration par paragraphes, l'insertion de commentaires ou encore la co-construction du texte avec des pairs ou des tuteurs natifs. De ce fait, le numérique pourrait devenir un levier pour développer la capacité des étudiants à articuler la description non plus comme une simple juxtaposition d'énoncés, mais comme une unité textuelle structurée, conforme aux métarègles discursives du FLE (Charolles, 1997 ; Adam, 2017).

3.8.2.2 Séquence narrative

Selon Adam (2017), une séquence narrative peut inclure des propositions descriptives ainsi que dialogales. Adam précise que le genre narratif comprend plusieurs sous-genres, tels que la fable, l'épopée, et le roman. Cependant, pour qu'une narration soit pleinement effective, elle doit satisfaire plusieurs conditions : une succession d'événements ordonnée dans le temps (T), qui doit être orientée vers une conclusion ; la présence d'une unité thématique ; des prédicats (être, avoir, faire) liés à un sujet d'état ; une transformation des prédicats à travers la situation initiale, le déroulement et la situation finale ; une causalité narrative qui introduit et développe l'intrigue ; et enfin, une évaluation finale qui conclut la séquence narrative et lui confère une signification implicite (*Ibid*. : 92).

Cependant, dans le cadre de notre recherche menée à l'Université An-Najah, il nous apparaît superflu de développer plus avant la question de la narration en tant que telle, dans la mesure où notre corpus textuel, composé de productions d'étudiants en FLE, s'inscrit essentiellement dans une visée descriptive, informative et argumentative, et non strictement narrative. De ce

fait, notre analyse se concentrera prioritairement sur les séquences relevant de ces trois fonctions discursives, en particulier sur les macro-opérations qui assurent la cohérence et la progression thématique de l'argumentation et de la description, conformément aux métarègles énoncées par Charolles (1997) et aux principes de textualité développés par Adam (1997, 2017).

3.8.2.3 Séquence argumentative

Jean-Michel Adam (1997) distingue entre l'argumentation en général et la séquence argumentative. L'argumentation en général se caractérise par la construction par un énonciateur d'une représentation discursive visant à modifier la perception d'un interlocuteur concernant un objet de discours donné. En revanche, la séquence argumentative a pour but de démontrer ou de réfuter une thèse spécifique. Cette démarche ne se limite pas à la simple accumulation d'arguments ; il est crucial de sélectionner ces arguments en fonction des valeurs et des croyances de l'auditeur ou du lecteur (*Ibid*.).

Jean-Michel Adam distingue deux modes de composition des propositions argumentatives. Le premier mode est de nature progressive et permet de parvenir à une conclusion par inférence, qui peut parfois sembler aussi absurde qu'amusante. Ce mode repose sur des prémisses majeures et mineures pour en déduire une conclusion sous la forme d'un syllogisme (si P alors Q), où le lecteur/interprétant est censé inférer la donnée implicite de manière autonome. Adam précise que ce modèle représente une version simplifiée du raisonnement argumentatif, réalisé à travers l'indiction et le syllogisme, défini comme *« un raisonnement dans lequel certaines prémisses étant posées, une proposition nouvelle en résulte nécessairement par le seul fait de ces données »* (Adam, 2017 : 152). Pour illustrer ce mode, Adam présente les exemples suivants :

1. *« Toutes les vertus sont dans les fleurs. Toutes les fleurs sont dans le miel »*. (*Ibid*.)
2. *« Il n'y a pas de bulles dans les fruits. Donc, il n'y a pas de bulles dans Banga »*. (*Ibid*.)

Dans le premier exemple, l'absence de conclusion explicite — *« Donc toutes les vertus dans le miel »* — démontre que le lecteur est censé inférer la conclusion implicite. Le second exemple illustre une prémisse sous-entendue : *« Or il n'y a que des fruits dans Banga »* (*Ibid*., p. 153). Adam souligne que ces cas illustrent l'enthymème, où une conclusion implicite est déduite à partir des prémisses. Il note que dans le premier exemple, ajouter une conclusion explicite n'apporterait pas de valeur supplémentaire puisque la conclusion implicite est suffisamment évidente pour le lecteur. De plus, la publicité pour Banga utilise une prémisse non explicitée pour éviter des accusations de publicité mensongère, laissant le lecteur faire les déductions nécessaires.

Le deuxième mode est régressif, où une affirmation est faite en avance, puis justifiée par des données ultérieures. Par exemple : « *Chacune de ces questions comporte une réponse claire. Je n'ai pas à vous la dicter car nous sommes un pays de liberté* » (*Ibid*.). Dans cet exemple, l'élément « car » modifie l'ordre de l'argumentation, passant d'une conclusion suivie d'une justification à une structure où la justification précède la conclusion. Un autre exemple est : *« Même si leurs nombreuses couches sont délectables, le secret de nos lasagnes reste impénétrable »*. (Findus, Adam, 2017 : 154). Ici, le « même si » crée un schéma concessif qui permet de tirer une conclusion opposée à la valeur négative de la proposition. Ce schéma est basé sur (SI p ALORS q) et son corollaire (SI non p ALORS non q).

Dans le contexte de l'Université An-Najah de Naplouse, les étudiants en FLE doivent fréquemment produire des textes argumentatifs pour diverses évaluations académiques et activités en classe. La compréhension des distinctions entre l'argumentation générale et la séquence argumentative est cruciale pour développer des compétences textuelles robustes. La capacité à utiliser correctement les modes de composition argumentatifs décrits par Adam peut améliorer la qualité des écrits argumentatifs des étudiants, les aidant à structurer leurs arguments de manière cohérente et convaincante.

Les exemples fournis par Adam montrent l'importance de l'inférence et de la structuration implicite dans les arguments. Pour les étudiants palestiniens, il est essentiel de maîtriser ces concepts pour éviter des conclusions hâtives ou des arguments non fondés. En particulier, la compréhension des schémas argumentatifs complexes, tels que les enthymèmes et les arguments régressifs, est cruciale pour produire des textes argumentatifs pertinents et bien structurés, ce qui peut également enrichir leur préparation pour des épreuves comme le DELF. En intégrant ces approches dans l'enseignement du FLE à An-Najah, il est possible de renforcer les compétences argumentatives des étudiants, en les aidant à développer des arguments plus sophistiqués et adaptés aux exigences académiques internationales.

3.8.2.4 Séquence explicative

L'objectif d'une séquence textuelle explicative est de présenter des phénomènes de manière logique, raisonnée et intelligente, alors qu'un texte expositif-informatif vise principalement à répondre à des questions préalables posées par le lecteur (Adam, 2017). Jean-Michel Adam distingue clairement entre ces deux types de textes.

Pour Adam, la séquence explicative commence par l'introduction d'un premier opérateur, tel que « pourquoi ? » ou « comment faire pour ? », qui sert à établir la schématisation initiale au moyen de la première macroproposition explicative. Ensuite, le second opérateur, « parce que », conduit à la réponse, aboutissant à la proposition explicative proprement dite. La séquence se termine par l'introduction d'une troisième macroproposition qui synthétise ou développe davantage la réponse donnée (*Ibid*.).

3.8.2.5 Séquence dialogale

Le concept de dialogue s'étend au-delà des simples formes verbales. Comme l'explique Bakhtine : *« En effet, le dialogue n'est pas seulement des formes mais il peut comprendre, au sens plus large du mot, à la fois la communication verbale directe et à haute voix entre deux personnes et toute forme de communication verbale »* (M. Bakhtine, 1981 : 171, cité par Adam, 1997 : 213). Adam (1997) approfondit cette notion en soulignant la nature moins structurée de la séquence dialogale par rapport à d'autres formes textuelles. Il met en évidence la complexité énonciative du dialogue textuel, qui peut intégrer divers éléments :

> *« La séquence dialogale est un mode de composition moins structuré que les quatre précédentes et a une impression de désordre et d'hétérogénéité qui prédomine. [...] le dialogue textuel manifeste un mécanisme énonciatif complexe et puisse comporter des moments narratifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs, cela ne constitue donc pas un argument de différentiation pertinent* » (*Ibid*.).

Cette perspective souligne la versatilité et la richesse du dialogue comme forme de communication et de composition textuelle. Dans le cas du dialogue, la compétence textuelle se manifeste par la capacité à gérer les échanges, à intégrer différents types de séquences (narratives, descriptives,

explicatives, argumentatives) de manière fluide, et à maintenir la cohérence globale malgré l'apparente hétérogénéité de la structure dialogale. Cette compétence est essentielle non seulement pour la production de textes écrits, mais aussi pour la communication orale et la compréhension de textes complexes.

Ainsi, la compétence textuelle englobe et dépasse les spécificités du dialogue, s'étendant à toutes les formes de production et de compréhension textuelle. Elle représente un enjeu majeur dans l'enseignement des langues, notamment en français langue étrangère, où elle constitue un objectif central dans le développement des compétences communicatives des apprenants.

3.9 COMPÉTENCE TEXTUELLE

Nous avons choisi de placer cette section consacrée à la compétence textuelle en conclusion de ce chapitre pour une raison méthodologique majeure : elle constitue le pivot reliant notre cadre théorique aux volets méthodologique et analytique de notre recherche. En effet, c'est dans la confrontation des deux corpus — manuscrit et numérique — que cette notion prend tout son sens, notamment pour évaluer comment l'évolution des supports et des pratiques numériques influe sur la cohérence et la cohésion des productions textuelles des étudiants palestiniens.

Ainsi, même si la compétence textuelle sous-tend l'ensemble de notre réflexion, il nous a paru pertinent de la traiter en dernier lieu, afin de montrer en quoi elle cristallise les enjeux croisés de notre étude : ceux liés à la linguistique textuelle, à l'enseignement du FLE et à l'impact des technologies numériques dans un contexte universitaire précis, celui de l'Université An-Najah de Naplouse.

La compétence textuelle, que Michel Dabène (1987) qualifie également de « compétence scripturale »**,** peut être définie comme « l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité langagière » (Dabène, 1987). Cette compétence s'inscrit comme un sous-ensemble de la compétence langagière globale, laquelle englobe à la fois des savoirs linguistiques, pragmatiques et socioculturels. Dabène précise d'ailleurs que « la compétence langagière se divise en deux sous-ensembles : la compétence textuelle et la compétence orale » (*Ibid*., : 39).

Selon Dabène, la compétence textuelle mobilise divers savoirs, savoir-faire et représentations, nécessaires pour produire et comprendre des écrits adaptés à un contexte donné. Il en distingue quatre composantes fondamentales : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique, auxquelles s'ajoute une dimension encyclopédique qui nourrit les pratiques discursives. Dabène identifie également deux sous-ensembles dans le savoir-faire : le savoir-faire « générique », qui couvre l'ensemble des activités de production et de réception des textes, et le savoir-faire « spécifique », qui se manifeste par les compétences de lecture (savoir-lire) et d'écriture (savoir-écrire).

Jean-Michel Adam (1990) complète cette approche en soulignant que la compétence textuelle découle d'une extension de la compétence linguistique : « L'extension de la compétence linguistique (connaissance intériorisée de la langue par le sujet parlant) doit se faire certes dans le sens d'une compétence de communication […]. et d'une compétence discursive […]. Cette double compétence permet de juger de l'appropriété contextuelle […] mais également dans le sens d'une compétence textuelle générale » (Adam, 1990, p. 108).

Dans le cadre de notre recherche, cette définition prend un relief particulier. L'étude de la compétence textuelle s'avère incontournable pour saisir les écarts et les tensions qui se manifestent dans la production écrite des étudiants palestiniens. L'influence prégnante de la structure linguistique arabe — notamment la tendance à l'oralisation, à l'énumération ou à la juxtaposition — affecte directement la capacité à organiser l'information de manière cohérente et hiérarchisée selon les normes discursives du français (Adam, 1997 ; Achard-Bayle, 2006).

Nous considérons, avec Adam (1997) et Charolles (1997), que la compétence textuelle repose sur l'articulation de deux dimensions complémentaires : une compétence micro-structurelle (gestion des enchaînements phrastiques, choix lexicaux, ponctuation) et une compétence macro-structurelle (planification du texte, progression thématique, structuration des macro-propositions). Leur interaction conditionne la cohérence globale du texte.

Ce point est d'autant plus crucial que notre dispositif méthodologique compare deux types de corpus : l'un manuscrit et l'autre produit et révisé en contexte numérique et collaboratif. Nous interrogeons ainsi l'apport potentiel des outils numériques — correcteurs automatiques, plateformes collaboratives, assistance par IA comme ChatGPT — pour renforcer la cohérence et la cohésion des écrits. Ces outils constituent des leviers pédagogiques qui, bien intégrés, peuvent aider à développer la compétence textuelle, notamment en donnant accès à des retours immédiats, à des reformulations et à des aides à la planification textuelle (Lamy & Hampel, 2007 ; Puren, 2020).

En plaçant cette section en fin de chapitre, nous mettons en évidence que c'est bien la compétence textuelle — articulée aux concepts de cohérence

et de cohésion — qui permettra de lire et de comparer nos deux corpus à l'aune des transformations numériques et des pratiques pédagogiques innovantes que nous proposons pour le contexte spécifique de l'Université An-Najah. C'est pourquoi nous présenterons, pour clore ce chapitre théorique, une définition précise de cette notion, afin d'établir le cadre conceptuel nécessaire à notre démarche méthodologique et analytique.

3.9.1 COHÉRENCE TEXTUELLE

La cohérence textuelle est une notion clé souvent mentionnée dans les grilles de correction des textes produits par les apprenants en langue étrangère. Cette notion, centrale pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), pose de nombreux défis tant pour les enseignants que pour les apprenants. En effet, les enseignants déplorent fréquemment l'absence de cohérence dans les productions textuelles des étudiants, tandis que ces derniers tendent à confondre la cohérence avec la cohésion textuelle. Si ces deux concepts semblent proches, ils diffèrent par leur portée. Alors que la cohésion se manifeste au niveau local du texte, par l'enchaînement grammatical et lexical des phrases, la cohérence relève du niveau global, ou macro-structurel, et concerne la progression logique des idées, l'organisation des champs lexicaux et la continuité thématique et argumentative. Par exemple, un texte cohérent se distingue par la fluidité des idées, une progression claire des arguments et un enchaînement logique des paragraphes.

Selon le dictionnaire Le Petit Robert (1993 : 463), la cohérence se définit comme une *« union étroite des divers éléments d'un corps »* et comme une *« liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ; absence de contradiction »*. Cette définition souligne l'importance d'une organisation textuelle claire où les différentes parties du texte forment un ensemble logique.

À cet égard, François Rastier (1989 : 281) explique que les propriétés de cohésion et de cohérence permettent à un texte d'être *« irréductible à une simple suite de phrases »*. En d'autres termes, un texte ne se limite pas à l'accumulation de phrases bien formées, mais requiert une structure plus complexe où chaque phrase s'insère dans une progression textuelle cohérente.

De plus, Michel Charolles (1978 : 7) précise qu'« un *ensemble de phrases ou de syntagmes ne constitue pas forcément un texte »,* insistant sur le fait que des règles spécifiques doivent être suivies pour assurer une bonne formation textuelle. Ces règles concernent non seulement la formation correcte des phrases, mais également l'organisation du texte dans son ensemble. La cohérence repose donc sur la capacité à structurer un texte de manière à transmettre un message compréhensible, clair et logique.

Quant à la distinction entre cohésion et cohérence, Robert de Beaugrande (1979 : 490) précise que *« la cohésion est un aspect de la grammaticalité et la cohérence un aspect de l'acceptabilité »*. Autrement dit, la cohésion renvoie aux marques linguistiques assurant le liage formel des énoncés, tandis que la cohérence relève de leur pertinence et de leur intelligibilité dans un contexte donné. Charolles (1978), dans une perspective encore en construction, propose de définir quatre « méta-règles de cohérence » (répétition, progression, non-contradiction, relation), mais il convient de noter que certaines d'entre elles touchent directement à la cohésion textuelle. Cette ambiguïté témoigne du caractère évolutif de la réflexion sur les rapports entre cohésion et cohérence, qui sera ensuite clarifiée dans les travaux postérieurs.

Dans le cadre de notre thèse, qui explore l'impact des technologies numériques sur la production textuelle en FLE, l'importance de la cohérence textuelle devient un enjeu central. L'étude comparative que nous menons à

l'Université An-Najah de Naplouse entre les textes manuscrits et les textes numériques montre que la maîtrise de la cohérence textuelle reste un défi majeur pour les apprenants palestiniens. La complexité de la structuration des idées dans une deuxième langue, exacerbée par les différences entre les structures linguistiques de l'arabe et du français, pourrait expliquer pourquoi la cohérence est souvent négligée dans les productions écrites.

Nous observons également que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)**,** telles que les correcteurs automatiques, les logiciels de traduction et les outils collaboratifs en ligne, pourrait jouer un rôle significatif dans l'amélioration de la cohérence textuelle. Ces outils fournissent des retours immédiats sur la structure textuelle, notamment en facilitant la révision et la réécriture des textes. En particulier, les plateformes collaboratives, comme les wikis, offrent des espaces où les apprenants peuvent recevoir des commentaires continus de la part de leurs pairs et des locuteurs natifs, améliorant ainsi leur capacité à structurer des idées de manière cohérente.

Cependant, il est important de noter que l'intégration des outils numériques doit être accompagnée d'une formation pédagogique adaptée pour que les apprenants puissent pleinement en tirer profit. En effet, les outils technologiques seuls ne peuvent garantir une production cohérente ; ils doivent être utilisés de manière réfléchie et en complément d'un enseignement explicite des stratégies de structuration textuelle. En conclusion, la cohérence textuelle, en tant qu'aspect fondamental de la compétence textuelle en FLE, mérite une attention particulière dans le cadre de notre recherche. L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE, en particulier dans le contexte palestinien, représente une voie prometteuse pour améliorer la capacité des étudiants à

produire des textes cohérents et bien structurés. C'est dans cette perspective que nous détaillerons, dans la sous-section suivante, les principales règles de cohérence qui serviront de repères théoriques pour l'analyse de nos corpus et l'élaboration de nos propositions pédagogiques.

3.9.2 RÈGLES DE COHÉRENCE

3.9.2.1 Méta-règle de répétition

La répétition est l'une des règles essentielles dans l'établissement de la continuité textuelle, mais il convient de nuancer sa place. Comme l'a observé Bellert (1971 : 336), « *la répétition constitue une condition nécessaire – quoiqu'évidemment non suffisante – pour qu'une séquence soit cohérente* » (cité par Charolles). Toutefois, si Charolles (1978) la classe parmi les « méta-règles de cohérence », les recherches ultérieures, notamment celles de Halliday et Hasan (*Cohesion in English*, 1976), permettent de mieux situer ce phénomène du côté de la cohésion. En effet, la répétition fonctionne avant tout comme un mécanisme linguistique de reprise, assurant la continuité référentielle et la liaison formelle entre les énoncés. Elle constitue donc moins une règle de cohérence au sens pragmatique qu'un outil de cohésion, indispensable pour garantir la lisibilité et l'intelligibilité globale du texte. Les différentes formes de répétition se représentent ainsi :

1. Les anaphores pronominales :

L'utilisation des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs et indéfinis permet de répéter un syntagme ou une phrase de manière implicite. Cela aide à maintenir la référence d'un élément du texte à travers des passages successifs. Par exemple, Charolles illustre ce processus par l'énoncé suivant : *« une vieille femme a été assassinée la semaine dernière à Besançon. Elle a été retrouvée étranglée dans sa baignoire »* (1978 :15). Ici, le

pronom « elle » fait référence à *« une vieille femme »* précédemment mentionnée, renforçant ainsi la continuité discursive. Cependant, il existe des cas particuliers où le pronom anticipe sur son référent. Par exemple, dans *« Je vous l'avouerai : ce crime m'a bouleversé »*, le pronom « l' » précède l'identification du crime et nécessite un feedback sémantique pour être interprété correctement (*Ibid*.).

2. La définitivisation et les référentiations déictiques contextuelles :

Cette technique repose sur l'utilisation d'articles définis et d'adjectifs possessifs ou démonstratifs qui permettent de rappeler un substantif mentionné dans une phrase précédente. Un exemple cité par Charolles (1978) est : *« Ma grand-mère a deux chèvres. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. Les chèvres se baladent autour »* (p. 15). Dans cet exemple, *« les chèvres »* reprend l'élément *« deux chèvres »* introduit antérieurement, assurant ainsi la continuité référentielle. Cependant, certaines contraintes sémantiques limitent l'emploi des déterminants définis, notamment lorsque le nom répété se trouve dans l'entourage immédiat du nom original. Par exemple, *« Jérôme vient d'acheter une maison. Cette maison est grande et a du cachet »* (*Ibid*.).

3. Les substitutions lexicales :

Les substitutions lexicales, qui accompagnent souvent l'usage des définis et des déictiques contextuels, permettent d'éviter les répétitions directes des termes déjà mentionnés. Un exemple illustrant cette pratique est : *« il y a eu un crime la semaine dernière à Besançon : une vieille femme a été étranglée dans sa baignoire. Cet assassinat est odieux »* (Charolles, 1978 : 16). Cependant, Charolles souligne qu'il existe des contraintes sémantiques concernant l'emploi des substitutions. Selon lui, en français, un terme générique

ne peut précéder son représentant spécifique. Par exemple : *« un homme a déserté à Emagny en 1871. Le Prussien s'est réfugié dans une ferme où il a été bien accueilli »* (*Ibid*.).

4. Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence :

Dans ce cas, la cohérence du texte repose sur des inférences qui ne sont pas explicitement exprimées dans le discours, mais qui doivent être reconstruites par le lecteur pour que la continuité textuelle apparaisse clairement. Un exemple présenté par Charolles (1978) est la séquence suivante :

1. *« Est-ce que Philippe a vendu sa voiture ? »*
2. *« Non, il a vendu sa bicyclette. »*
3. *« Non, on lui a volé. »*
4. *« Non, il a maigri »* (*Ibid*. : 18).

Dans cet exemple, les séquences S1 (1 + 2) et S2 (1 + 3) sont jugées cohérentes, car elles reprennent une présupposition implicite *(« Philippe a vendu quelque chose » ou « quelque chose est arrivé à la voiture de Philippe »).* En revanche, la séquence S3 (1 + 4) est perçue comme incohérente, car elle ne recouvre aucune présupposition issue de la question initiale.

Dans notre thèse, qui examine l'impact des technologies numériques sur l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, la méta-règle de la répétition joue un rôle crucial dans le développement de la cohérence textuelle des apprenants. La capacité à maintenir la continuité référentielle et à utiliser efficacement les ressources linguistiques pour assurer la cohésion est souvent un défi pour les apprenants

palestiniens. Cela peut être en partie attribué aux différences structurelles entre l'arabe, leur langue maternelle, et le français, qui impose des contraintes différentes sur l'organisation référentielle et les structures anaphoriques.

L'introduction d'outils numériques, tels que les correcteurs automatiques et les plateformes collaboratives, pourrait offrir aux apprenants une opportunité de mieux maîtriser ces règles de répétition. Par exemple, les outils de révision en ligne permettent de signaler les problèmes de cohésion textuelle, tandis que les plateformes collaboratives offrent un espace où les étudiants peuvent échanger des commentaires sur la manière d'améliorer la cohérence de leurs textes. Cela est particulièrement pertinent dans le contexte de l'Université An-Najah, où l'accès aux retours continus, à la fois des enseignants et des pairs, est limité. Les technologies numériques peuvent compenser cette lacune en fournissant des feedbacks immédiats et en aidant les étudiants à mieux comprendre l'importance de la répétition dans la cohérence textuelle.

En conclusion, la méta-règle de la répétition, bien que souvent négligée par les apprenants, est un élément essentiel dans la production de textes cohérents. L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE pourrait améliorer la compréhension et l'application de cette méta-règle, renforçant ainsi la capacité des étudiants à produire des textes plus cohérents et mieux structurés.

3.9.2.2 Méta-règle de progression

La deuxième méta-règle, en complément de celle de la répétition, introduit l'idée de progression dans le texte. Elle implique que l'apprenant ne doit pas se contenter de répéter indéfiniment les informations déjà données

pour assurer la cohérence, mais doit aussi introduire une valeur de progression. Comme le souligne Charolles, ***« la production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre*** *(dont on a de la peine à saisir exactement les mesures)* ***entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhétorique)***. **Une telle performance exige donc que soient conjointement maitrisées les MRI et MRII »**[78] (Charolles, 1978 : 21). En d'autres termes, cet équilibre exige que soient maîtrisées conjointement les Méta-Règles d'Information (MRI) et les Méta-Règles d'Information et d'Inférence (MRII). L'exemple suivant illustre cette idée :

> *« Les veuves ne reçoivent pas la moitié de la retraite de […]. Les femmes non mariées perçoivent une pension […]. Elles n'ont que cinquante pour cent des indemnités […]. Du temps qu'il était retraité, les épouses des retraités partageaient avec […] »* (*Ibid.* : 20-21).

En d'autres termes, pour qu'un texte soit jugé cohérent, l'apprenant doit veiller à apporter de nouvelles informations à chaque séquence, car il a un message à communiquer au lecteur. Cependant, cette progression ne peut se faire de manière aléatoire. Elle doit s'appuyer sur une organisation précise entre les thèmes, c'est-à-dire les éléments que l'on pose dans le texte pour en parler, et les rhèmes, c'est-à-dire ce que l'on dit à propos de ces thèmes. La progression « thème-rhème » consiste donc à relier une information déjà dite, supposée connue, à une nouvelle information, assurant ainsi la clarté et la cohérence du texte (Carter-Thomas, 2000).

Dans le cadre de notre thèse, l'application de cette méta-règle est cruciale pour comprendre comment les apprenants palestiniens en FLE, notamment à l'Université Nationale An-Najah de Naplouse, peuvent améliorer

[78] Mis en gras par l'auteur du texte.

leur cohérence textuelle. L'introduction des TIC, telles que les outils de correction automatique ou les plateformes d'écriture collaborative, pourrait potentiellement renforcer cette progression thématique et rhématique. Par exemple, l'utilisation de wikis ou d'outils d'aide numérique comme ChatGPT et les logiciels de traductions et de correction automatique permet aux apprenants de recevoir des retours sur la structure et la clarté de leurs textes. Ces technologies peuvent guider l'apprenant à introduire de nouvelles informations de manière cohérente, tout en maintenant une continuité thématique. Ainsi, les apprenants deviennent plus conscients de la nécessité d'une progression thématique, ce qui est souvent un point faible dans les textes produits sans assistance numérique.

En nous basant sur les écrits de Charolles (1978) et de Carter-Thomas (2000), nous pouvons également démontre que les apprenants peuvent mieux appréhender la notion de progression sémantique grâce aux outils numériques. Ces derniers les aident à identifier les moments où de nouvelles informations doivent être introduites dans le texte, et à comprendre comment relier ces informations à celles déjà énoncées. De plus, les exercices en ligne qui favorisent l'écriture collaborative permettent aux étudiants de mieux intégrer les concepts de cohérence et de progression, puisque les échanges entre pairs et les révisions répétées les confrontent à des modèles de texte mieux structurés.

Cette perspective est particulièrement pertinente dans le contexte éducatif palestinien, où la structure linguistique de l'arabe peut influencer la manière dont les étudiants abordent la progression thématique en français. En arabe, la structure thématique-rhétique peut différer, ce qui peut entraîner des difficultés dans la production de textes cohérents en français. Les TIC, en

fournissant des retours immédiats et des exemples pratiques, aident à pallier ces difficultés et à renforcer l'apprentissage de la progression textuelle, contribuant ainsi à une meilleure maîtrise de la cohérence dans les écrits académiques en FLE.

3.9.2.3 Méta-règle de non-contradiction

La méta-règle de non-contradiction relève pleinement de la cohérence textuelle, car elle concerne l'organisation logique et sémantique des contenus. Elle impose que les informations introduites dans le texte ne contredisent pas celles déjà établies, assurant ainsi une continuité interprétative. Comme l'explique Charolles (1978), cette règle garantit la compatibilité interne des propositions et empêche l'émergence de conflits entre les idées exprimées. Elle s'applique à différents niveaux de la structure textuelle : au plan énonciatif, où il s'agit d'éviter les contradictions dans la position du locuteur ; au plan inférentiel, où il convient d'assurer la validité des enchaînements logiques ; et enfin au plan représentationnel, où le texte doit maintenir une cohérence entre les mondes ou modèles du monde qu'il met en scène. En ce sens, la non-contradiction ne relève pas de la simple régularité formelle, mais bien d'une exigence pragmatique et cognitive qui conditionne l'acceptabilité du texte dans son ensemble.

Les contradictions énonciatives se manifestent lorsque le cadre énonciatif change brusquement, créant ainsi une rupture dans le système de repérage temporel ou personnel. Par exemple, dans la séquence : *« Malko entra sans frapper dans le bureau du chef de la CIA. Il portait un costume sombre et tenait à la main une magnifique valise en crocodile »* (*Ibid.*, : 23), le texte reste cohérent car il n'y a pas de changement brusque de temps ou de personne, et les marques linguistiques assurent une continuité fluide. Toutefois, si un

changement de personne ou de temps était introduit sans préparation, cela engendrerait une contradiction énonciative.

Les contradictions inférentielles ou présuppositionnelles, quant à elles, surviennent lorsque les inférences dérivées d'une proposition contredisent le contenu sémantique précédemment établi. Charolles illustre cette notion par des exemples tels que : *« Ma tante est veuve. Son mari collectionne des machines à coudre »* ou *« Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une autre »* (*Ibid*., : 24). Dans ces cas, les présuppositions issues des termes « veuve » et « vendre » contredisent les propositions précédentes, créant ainsi une incohérence textuelle.

Les contradictions liées aux mondes et aux représentations du monde touchent à la logique modale, comme le décrit Charolles. Ces contradictions concernent des phénomènes linguistiques où un énoncé peut représenter plusieurs mondes possibles. Un exemple tiré de J. Morgan, cité par Charolles (1978 : 27), est le suivant : *« Pierre rêve qu'il est Allemand et que personne ne le sait »*. Ici, deux mondes sont en opposition : le monde actuel, où Pierre n'est pas Allemand, et un monde alternatif créé par le rêve, où il l'est. Le verbe (rêver) fonctionne comme un (créateur de monde), engendrant une réalité alternative où ce qui est impossible dans le monde actuel devient vrai dans le monde du rêve. Ainsi, la contradiction réside dans l'opposition entre ces deux mondes, l'un où Pierre est Allemand, l'autre où il ne l'est pas.

Dans le cadre de notre thèse sur l’enseignement de la compétence textuelle en FLE à l’Université An-Najah de Naplouse, la méta-règle de non-contradiction est particulièrement pertinente pour analyser les productions textuelles des étudiants. En effet, les apprenants, notamment ceux dont la langue maternelle est l’arabe, peuvent rencontrer des difficultés dans la gestion

des contradictions énonciatives et inférentielles, en raison de différences structurelles entre le français et l'arabe. Par exemple, en arabe, la structure du discours permet souvent des changements plus flexibles dans le repérage temporel ou personnel, alors qu'en français, de tels changements non justifiés peuvent engendrer une incohérence textuelle.

L'introduction des TIC dans l'enseignement, et en particulier les outils d'aide à l'écriture tels que ChatGPT, pourrait offrir aux étudiants palestiniens des moyens de détecter et corriger ces contradictions. Grâce à ces outils, les apprenants peuvent recevoir un retour immédiat sur leurs erreurs, ce qui les aide à mieux comprendre les règles de non-contradiction et à les appliquer dans leurs productions écrites. L'écriture collaborative en ligne, telle que celle pratiquée sur des plateformes comme Wikipédia, permettrait également de développer une meilleure maîtrise de la cohérence textuelle, car les apprenants sont exposés à des pratiques de révision collective où les contradictions sémantiques sont régulièrement pointées et corrigées.

En outre, l'outil numérique peut aider à rendre explicites les différents "mondes" représentés dans un texte, notamment en facilitant la visualisation des réalités alternatives ou des hypothèses implicites que les étudiants peuvent avoir du mal à saisir en raison des différences linguistiques entre l'arabe et le français. Ainsi, l'enseignement de la compétence textuelle en FLE pourrait être enrichi par l'intégration d'exercices visant à identifier et corriger les contradictions énonciatives, inférentielles et modales dans les textes produits par les apprenants.

L'usage de ces outils numériques pourrait donc non seulement améliorer la cohérence des textes produits, mais aussi renforcer la compréhension des règles linguistiques et discursives propres au français. Cela

rejoint les objectifs de notre thèse qui cherche à évaluer l'impact des TIC sur les compétences textuelles des étudiants palestiniens, en mettant l'accent sur l'amélioration de la cohérence et de la progression sémantique dans les textes.

3.9.2.4 Méta-règle de relation

Dans son analyse des structures textuelles, Charolles met en lumière la notion de congruence et d'incohérence entre les différentes séquences textuelles. En se basant sur trois exemples distincts *: « Marie est malade » (« p »), « Marie va bientôt accoucher » (« q ») et « les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels » (« r »)* (*Ibid.* : 23), il explique que ces trois énoncés appartiennent à un même monde (M) mais sont interprétés différemment en fonction de leur relation sémantique. Les deux premières séquences, « p » et « q », sont jugées cohérentes car elles présentent des informations liées logiquement (maladie et grossesse peuvent, dans certains contextes, être perçues comme ayant une relation). En revanche, la première et la troisième séquence, « p » et « r », sont considérées comme incohérentes, car elles ne partagent aucune relation sémantique évidente, créant ainsi une rupture dans la cohérence textuelle.

Cette analyse de Charolles montre que la cohérence textuelle n'est pas seulement une question de grammaire ou de syntaxe, mais aussi de relations logiques et sémantiques entre les propositions. Les énoncés doivent entretenir un lien de continuité thématique pour que le texte soit perçu comme cohérent par le lecteur. Lorsqu'une séquence n'a aucun rapport avec la précédente, elle est perçue comme dissonante, ce qui peut nuire à la compréhension globale du texte.

Dans le cadre de notre thèse portant sur l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse, cette réflexion sur la cohérence sémantique est particulièrement significative. Les étudiants apprenant le français comme langue étrangère (FLE) peuvent éprouver des difficultés à établir des relations logiques et cohérentes entre les différentes séquences de leur discours écrit, en partie en raison des différences linguistiques entre l'arabe et le français. En arabe, les liens entre les propositions peuvent être implicites, et les apprenants peuvent, par conséquent, avoir tendance à négliger les connexions explicites entre les idées en français, ce qui entraîne des incohérences similaires à celles que Charolles illustre dans ses exemples.

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), notamment les outils numériques tels que les correcteurs automatiques et les plateformes d'écriture collaborative, pourrait offrir aux apprenants des ressources pour mieux comprendre et maîtriser ces relations sémantiques. Ces outils permettraient non seulement de repérer les incohérences dans leurs textes, mais aussi de leur proposer des révisions pour améliorer la congruence entre les différentes parties de leur production.

De plus, en proposant aux apprenants de travailler sur des exercices où ils doivent identifier des relations sémantiques et logiques entre différentes propositions, nous pourrions renforcer leur capacité à produire des textes cohérents. Par exemple, en leur demandant de relier des énoncés comme ceux analysés par Charolles, les étudiants pourraient mieux comprendre comment la cohérence textuelle repose sur des connexions thématiques explicites, et non simplement sur une juxtaposition de phrases grammaticalement correctes.

Enfin, dans un contexte éducatif tel que celui de l'Université An-Najah, où les étudiants palestiniens peuvent être confrontés à des défis linguistiques et technologiques spécifiques, il est crucial de proposer des outils didactiques adaptés. Ces outils doivent être capables de prendre en compte les particularités linguistiques de l'arabe et du français tout en intégrant l'utilisation des TIC pour améliorer la cohérence textuelle. Cela s'inscrit dans l'objectif général de notre recherche, qui est d'explorer comment les TIC peuvent transformer l'enseignement du FLE, notamment en améliorant les compétences des apprenants en matière de cohésion et de cohérence textuelles.

Après avoir posé les fondements de la cohérence textuelle, qui détermine l'organisation sémantique et logique d'un texte, il nous paraît indispensable d'examiner la cohésion textuelle comme son corollaire linguistique. En effet, si la cohérence rend compte de la structuration des idées au niveau global, la cohésion en constitue la manifestation visible à travers un réseau de marqueurs linguistiques qui assurent l'enchaînement et la continuité du discours. Comme le rappelle Charolles (1978), ces mécanismes garantissent au lecteur les repères nécessaires pour interpréter correctement la progression thématique, condition première d'une lecture fluide et compréhensible.

3.9.3 COHÉSION

La cohésion textuelle s'inscrit avant tout au niveau local du texte et relève d'une compétence linguistique de nature micro-structurelle. Elle repose sur l'usage approprié de dispositifs tels que les connecteurs temporels, spatiaux ou argumentatifs, la ponctuation, les anaphores et les références, qui assurent la continuité phrastique et rendent le discours plus intelligible. Comme le rappelle Maingueneau (2002 : 99), la cohésion désigne *« l'ensemble des*

moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte ».

Les marques de cohésion constituent, à ce titre, un pilier de l'architecture textuelle puisqu'elles relient les propositions, organisent le discours et structurent la logique argumentative. Favart et Chanquoy (2007) distinguent trois grands systèmes qui contribuent à cette fonction : les marques de référence, les connecteurs logiques[79] et la ponctuation. Charolles (1995) complète cette typologie en soulignant l'importance des organisateurs métadiscursifs et des reprises anaphoriques, qui balisent le texte et guident la lecture.

La production d'un texte cohérent implique par ailleurs une démarche progressive : l'auteur construit d'abord une représentation mentale de son contenu, passe par une phase de rédaction intermédiaire avant d'aboutir à une version finale destinée à un destinataire (Favart & Chanquoy, 2007). Cette transition, de l'avant-texte au texte définitif, garantit la mise en place des marqueurs nécessaires à la lisibilité et à l'enchaînement logique des idées.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, la question de la cohésion acquiert une dimension particulière. Les étudiants palestiniens, apprenants du FLE, sont confrontés à des écarts typologiques significatifs entre leur langue première, l'arabe, et le français. L'usage des connecteurs, des

[79] Pour J. M. Adam, le classement des connecteurs se fait en trois catégories textuelles : les organisateurs textuelles (connecteurs temporels et spatiaux, connecteurs énumératifs, marqueurs de topicalisation et marqueurs d'exemplification et d'illustration), les marqueurs de prise en charge énonciative (marqueurs de point de vue, connecteurs de reformulation et marqueurs de structuration de la conversation) et les connecteurs argumentatifs (opposition-concession, explication et justification, complémentation et conclusion). (Adam, 2006 : 114-122)

reprises anaphoriques ou des substituts lexicaux constitue ainsi une difficulté majeure, ces procédés n'ayant pas toujours d'équivalents directs en arabe. La maîtrise de ce réseau linguistique, pourtant essentiel pour garantir l'enchaînement fluide du discours, exige un accompagnement didactique ciblé.

Dans cette perspective, les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent un levier stratégique pour pallier ces obstacles. Des outils numériques — plateformes collaboratives, correcteurs automatiques, systèmes de révision entre pairs — permettent de détecter les lacunes en matière de cohésion et de proposer des alternatives concrètes. Des exercices interactifs invitant les étudiants à insérer des connecteurs ou à reformuler des phrases pour améliorer les reprises anaphoriques constituent, par exemple, une voie pertinente pour développer cette compétence.

Notre recherche-action, fondée sur la comparaison entre un corpus manuscrit et un corpus numérique annoté par des locuteurs natifs, vise précisément à évaluer l'incidence de ces outils numériques sur la qualité des marques de cohésion dans les productions étudiantes. L'enjeu est double : outiller les apprenants pour structurer efficacement leurs idées et vérifier, de manière empirique, l'impact des TIC sur la maîtrise progressive de ces marqueurs dans le contexte universitaire palestinien.

Dans cette dynamique, la progression thématique mérite une attention particulière. Selon Adam (2011), elle éclaire la manière dont les thèmes et propos se succèdent et s'articulent, renforçant ainsi l'articulation entre cohésion phrastique et cohérence globale. Bien maîtrisée, elle contribue à la production de textes structurés et aisément interprétables. En abordant la cohésion après la cohérence, nous optons pour une logique de continuité : il s'agit de passer du niveau macrostructurel — l'organisation conceptuelle et

sémantique — à son expression linguistique concrète, assurée par des marqueurs qui guident la lecture et soutiennent l'intelligibilité du discours. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des travaux de Charolles (1978, 1995) et d'Adam (2011) et conforte le cadre théorique dans lequel s'ancre notre analyse comparative, adaptée aux spécificités pédagogiques de l'Université An-Najah.

3.9.4 PROGRESSION THÉMATIQUE

Dans la continuité des travaux de Combettes, Guy Achard-Bayle et Ondřej Pešek (2020) ont apporté des contributions notables à l'étude de la progression thématique, en particulier dans le cadre de l'organisation des paragraphes. Dans leur article intitulé *« Modèles d'organisation thématique des paragraphes et entre les paragraphes, à l'épreuve de la Rectorique de Cicéron* », ils démontrent comment les principes de la progression thématique s'appliquent non seulement à l'échelle de la phrase, mais aussi au niveau plus global du paragraphe et du texte entier.

Achard-Bayle et Pešek s'appuient sur les travaux de l'École de Prague, en particulier ceux de Daneš (1974) et Firbas (1964, 1992) sur la Perspective fonctionnelle de la phrase, pour examiner comment la progression thématique contribue à la structuration et à l'organisation des paragraphes. Ils mettent en lumière l'importance de considérer la progression thématique en relation avec d'autres aspects de l'organisation textuelle, tels que la prise en charge énonciative, l'orientation argumentative, et l'ordonnancement séquentiel.

Cette approche élargie de la progression thématique vient enrichir et compléter les modèles proposés par Combettes, en offrant une vision plus intégrée de la cohérence textuelle. Elle insiste non seulement sur les relations

entre phrases successives, mais également sur les liens thématiques qui traversent l'ensemble du texte. Cette perspective revêt une importance particulière dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), où les apprenants doivent maîtriser à la fois la construction de phrases cohérentes et l'organisation logique de paragraphes et de textes.

Dans le cadre de l'apprentissage du FLE à l'Université Nationale An-Najah de Naplouse, cette approche globale de la progression thématique se révèle particulièrement pertinente. Les étudiants palestiniens, souvent confrontés à des difficultés liées à la structure linguistique de l'arabe et du français, doivent apprendre à organiser leurs idées non seulement au niveau phrastique, mais également à travers des structures plus complexes comme les paragraphes et les textes entiers.

Cette approche répond directement aux problématiques soulevées dans notre thèse, notamment en ce qui concerne l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants en FLE. Elle fournit un cadre théorique pertinent pour l'analyse et l'optimisation de la cohérence textuelle dans les productions écrites des apprenants, tout en prenant en compte les spécificités linguistiques et culturelles propres au contexte palestinien.

3.9.4.1 DÉFINITION DE « THÈME/RHÈME »

La compréhension des notions de thème et de rhème est fondamentale dans l'analyse de la structure informationnelle des énoncés, particulièrement pertinente dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Université Nationale An-Najah de Naplouse. Le thème, également appelé topique, représente l'élément dont on parle dans un énoncé. Comme le définit Le Petit Robert, le thème est le *« sujet, proposition qu'on développe*

(dans un discours, un ouvrage didactique ou littéraire) » (Rey-Debove & Rey, 1993 : 2547). Dans le contexte linguistique, Dubois et al. (1994 : 482) précisent que le thème est *« le constituant immédiat (syntagme nominal) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat) »*. Adam apporte une perspective énonciative à cette définition :

> *« Le groupe le plus à gauche, le* ***thème***[80]*, est, du point de vue de l'énonciateur, le point de départ de l'énoncé. Ce groupe est moins informant, en raison de son inscription dans le co-texte d'une reprise (un élément déjà cité est thématisé : phénomène d'anaphore) ou, en raison de son inscription dans le contexte, d'un repérage déictique liée à la situation d'énonciation. »*. (2005 : 57).

Le rhème, quant à lui, également appelé « focus », apporte l'information nouvelle relative au thème. Le Petit Robert le définit comme l'« *information apportée dans l'énoncé à propos du thème »* (Rey-Debove & Rey, 1993, p. 2247). Adam (2005 : 57) complète cette définition en soulignant que *« le groupe le plus à droite, le rhème, correspond à ce qui est dit au thème ; c'est l'élément phrastique posé comme le plus informant, celui qui fait avancer la communication »*.

Il est important de noter que la position gauche ou droite n'est pas systématique pour le thème et le rhème. Une mise en relief du rhème peut se faire par une dislocation gauche, comme dans l'exemple : *« Qui est venu ? – Pierre, est venu. »*.

Dans le cadre de notre thèse consacrée à l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah, la prise en compte de la structure thème-rhème revêt une importance particulière à plusieurs égards. Tout d'abord, une meilleure

[80] Mis en gras par l'auteur du texte.

compréhension de ce mécanisme syntaxique et discursif peut contribuer de manière significative au développement de la compétence textuelle des étudiants. En effet, la capacité à organiser un énoncé en distinguant clairement le thème — ce dont on parle — et le rhème — ce que l'on en dit — permet aux apprenants de structurer plus efficacement leurs productions écrites et orales en français, garantissant ainsi une plus grande lisibilité et une meilleure fluidité.

Par ailleurs, l'examen comparatif de cette structure en français et en arabe met en lumière certaines divergences qui, si elles ne sont pas explicitement travaillées, risquent de provoquer des interférences linguistiques nuisant à la cohérence textuelle. Une telle approche contraste interlinguistique favoriserait ainsi une meilleure compréhension interculturelle, tout en outillant les étudiants pour surmonter les obstacles liés aux différences morphosyntaxiques entre leur langue maternelle et la langue cible.

En outre, l'intégration judicieuse des technologies de l'information et de la communication ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement de la progression thématique. Des outils numériques, notamment les plateformes d'aide à l'écriture, peuvent être conçus pour repérer automatiquement la structure thème-rhème dans les textes des apprenants et fournir des rétroactions ciblées, facilitant ainsi une prise de conscience des enchaînements discursifs et des ajustements à opérer.

Enfin, l'analyse systématique de la progression thématique au sein des productions écrites des étudiants pourrait constituer un indicateur pertinent de leur degré de maîtrise de la cohérence textuelle en français. À travers cette évaluation, il devient possible de mesurer les effets des dispositifs pédagogiques mis en place, notamment ceux mobilisant l'écriture collaborative

et la révision en ligne, et d'ajuster les pratiques didactiques pour mieux répondre aux besoins spécifiques du contexte palestinien.

3.9.4.2 DIFFÉRENTS TYPES DE PROGRESSION THÉMATIQUE

La progression thématique est un concept fondamental dans l'analyse de la cohérence textuelle. Elle se décline en plusieurs types, chacun jouant un rôle spécifique dans l'organisation de l'information au sein d'un texte. Les principaux types de progression thématique incluent la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thème dérivé. Chacun de ces types contribue à structurer le discours et à faciliter la compréhension du lecteur.

3.9.4.2.1 Progression linéaire (évolutive)

Combettes (1983) décrit la progression linéaire comme un mécanisme où le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante, produisant ainsi une continuité textuelle que l'on peut visualiser sous la forme d'une montée en escalier. Cette organisation favorise une cohésion forte et une progression fluide dans le discours. Dans son illustration classique, il propose l'exemple : « Marie lit **une histoire**. **L'histoire** parle de l'amour **des couples**. **Ces couples** se sont enfin séparés l'un de l'autre. »[81] Ici, chaque rhème sert de base pour introduire le thème de la phrase suivante, conformément au schéma :

[81] Cet exemple a été créé par nos soins.

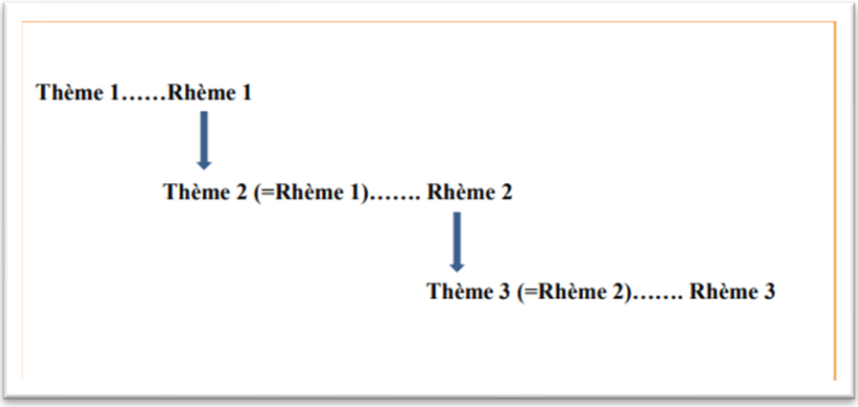


Figure 5 : schéma de la progression linaire. (Bernard Combettes 1983: 91).

- T1 (Marie) → R1 (lit une histoire)
- T2 (L'histoire) → R2 (parle de l'amour des couples)
- T3 (Ces couples) → R3 (se sont enfin séparés l'un de l'autre)

Où T représente le thème et R le rhème de chaque phrase.

Appliquons ce schéma à un extrait de notre corpus, dans lequel la progression linéaire est tentée mais parfois entravée par des ruptures discursives et syntaxiques :

« **La fin du monde** est **un action** passerai à notre monde, **cet action** nommée […]. L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin. **Les signes mineurs qui sont passe**[…], Mais **les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après** […]. »

Dans cet extrait, on peut identifier la structure thème-rhème suivante :

- T1 (La fin du monde) → R1 (est un action passerai à notre monde, cet action nommée [...])
- T2 (Cet action) → R2 (L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin)
- T3 (Les signes mineurs) → R3 (qui sont passe [...])

- T4 (Mais les signes majeurs) → R4 (qui sont passe aujourd'hui et après [...])

Ce schéma montre une volonté claire d'enchaînement linéaire : chaque rhème devient le point de départ (thème) de la phrase suivante. Cette progression permet d'introduire successivement la notion générale de « fin du monde », puis les « signes mineurs », puis les « signes majeurs », organisant ainsi l'information de manière évolutive. Cependant, la présence de ruptures syntaxiques, d'omissions et d'incohérences lexicales entrave la fluidité et la cohérence textuelle, illustrant les défis rencontrés par nos apprenants palestiniens dans la structuration thématique des textes en français.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université Nationale An-Najah de Naplouse, la compréhension et l'appropriation de ce modèle de progression thématique linéaire revêtent une importance particulière. Tout d'abord, elle facilite le développement de la cohérence textuelle, un point crucial pour nos étudiants dont la langue première, l'arabe, présente parfois des modes d'organisation textuelle moins stricts en termes de continuité thématique. En effet, le décalage entre les systèmes discursifs arabe et français peut entraîner des difficultés spécifiques, notamment dans l'utilisation des reprises anaphoriques et des connecteurs logiques, qui sont essentiels à la construction d'un discours cohérent en français (Charolles, 1978).

Par ailleurs, identifier cette progression permet d'améliorer la compréhension écrite des étudiants en leur fournissant des outils analytiques pour suivre le fil du discours, qu'il soit narratif ou argumentatif. La maîtrise de ce mécanisme est également un levier pour renforcer les compétences

rédactionnelles, en particulier dans la production de textes complexes où la logique interne doit être explicite et rigoureuse.

Dans cette optique, les technologies numériques peuvent jouer un rôle essentiel. Des outils d'aide à l'écriture, capables d'analyser la progression thème-rhème et de signaler les ruptures dans la cohérence, offriraient un retour immédiat et ciblé aux étudiants. Ces dispositifs pourraient être intégrés à des plateformes collaboratives, permettant par exemple des exercices interactifs visant à identifier et construire des progressions linéaires, ou encore des activités d'écriture collective en ligne où la structuration du discours est au cœur de la production. À titre d'exemple, la production de l'étudiant présentée ici :

> *« La fin du monde est un action passerai à notre monde, cet action nommée […]. L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin. Les signes mineurs qui sont passe[…], Mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […] »*[82].

Cet exemple, bien qu'abrégé, montre comment l'apprenant juxtapose plusieurs unités thématiques sans assurer une progression thématique continue. On observe notamment des ruptures dans l'articulation entre les signes « mineurs » et « majeurs », qui restent posés comme des blocs d'information sans véritable enchaînement argumentatif ni hiérarchisation. Une correction respectant le principe de progression linéaire, que pourrait suggérer un outil tel que ChatGPT, serait la suivante :

[82] Le texte original a été volontairement abrégé afin d'éviter la reproduction intégrale de la copie de l'étudiant. Nous avons retenu uniquement les segments essentiels pour l'analyse de la progression thématique.

« *La fin du monde est un événement qui affectera notre monde. Cet événement est appelé la fin des temps. L'islam parle des signes mineurs et majeurs annonçant cette fin. Les signes mineurs sont déjà passés. Quant aux signes majeurs, ils commencent à se manifester aujourd'hui et continueront à apparaître dans l'avenir*. »

Dans cette version corrigée, chaque phrase s'appuie explicitement sur le rhème de la précédente, qui devient le thème de la suivante, assurant ainsi une progression thématique claire et linéaire :

- T1 (La fin du monde) → R1 (est un événement qui affectera notre monde)
- T2 (Cet événement) → R2 (est appelé la fin des temps)
- T3 (L'islam) → R3 (parle des signes mineurs et majeurs annonçant cette fin)
- T4 (Les signes mineurs) → R4 (sont déjà passés)
- T5 (Quant aux signes majeurs) → R5 (ils commencent à se manifester aujourd'hui et continueront à apparaître dans l'avenir)

Cette correction illustre le potentiel des outils numériques à repérer les ruptures dans la progression textuelle et à proposer des reformulations qui renforcent la cohérence et la clarté des productions écrites. Leur intégration dans l'enseignement du FLE à l'Université An-Najah pourrait ainsi considérablement améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants palestiniens en les guidant vers une organisation thématique plus rigoureuse et compréhensible.

En somme, l'analyse précise de la progression thématique dans les productions écrites des étudiants constitue un indicateur fiable de leur niveau de maîtrise de la cohérence textuelle en français. En combinant un

enseignement explicite de ce mécanisme avec un accompagnement via des outils numériques adaptés, nous pourrions améliorer significativement la qualité des textes produits par les étudiants palestiniens, en tenant compte des spécificités linguistiques et culturelles propres à leur contexte.

3.9.4.2.2 Progression à thème constant

Combettes (1983) définit la progression à thème constant comme une organisation textuelle dans laquelle le même thème est conservé sur plusieurs énoncés successifs, tandis que les rhèmes varient afin d'apporter des informations nouvelles. Cette structure est particulièrement adaptée aux textes narratifs ou descriptifs, car elle maintient l'attention du lecteur sur un élément central, garantissant ainsi une continuité et une cohérence textuelles. L'exemple classique proposé par Combettes est : « ***Frédéric***[83] *lisait les journaux. Un matin* ***il*** *trouva une offre d'emploi.* ***Frédéric*** *alla aussitôt au siège de la société.* ***Le jeune homme*** *se présenta à l'accueil (…) »*[84], où « Frédéric » constitue le thème constant et les différentes actions sont les rhèmes successifs. Cette progression peut être schématisée comme suit 1.1., 1.2., 1.3 :

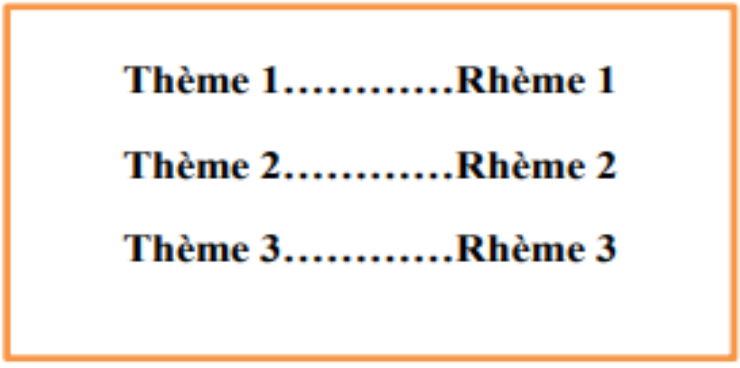


Figure 6 : schéma de la progression à thème constant (*Ibid.*)

[83] Mis en gras par l'auteur de l'exemple.
[84] Exemple tiré du site suivant : http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/progres.htm. (Une page web consultée le 15 septembre 2022).

- T (Frédéric) → R1 (lisait les journaux)
- T (Frédéric) → R2 (trouva une offre d'emploi)
- T (Frédéric) → R3 (alla au siège de la société)
- T (Frédéric) → R4 (se présenta à l'accueil)

L'analyse d'un extrait issu de notre corpus illustre une tentative de progression à thème constant, bien que perfectible :

> *« La Bible a donné une définition sur la fin, il affirme que ce n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les événements qui se passeront sur le monde. »*

Dans ce passage, le thème stable pourrait être identifié comme « La Bible » ou « Le discours biblique sur la fin », qui sert de point d'ancrage aux rhèmes successifs introduisant la définition, les signes précurseurs et les événements futurs. Le schéma serait donc :

- T (La Bible) → R1 (a donné une définition sur la fin)
- T (La Bible / Il) → R2 (parle des signes avant ce jour)
- T (La Bible / Il) → R3 (décrit les événements à venir)

Toutefois, la cohérence de la progression est perturbée par des ruptures syntaxiques et une articulation incomplète des idées, notamment par l'usage répétitif de « il » sans clarification explicite, ce qui crée des ambiguïtés dans la continuité thématique. De plus, les erreurs lexicales et syntaxiques (ex. « passerai », « donné » au lieu de « donnée ») fragilisent la fluidité et la lisibilité du texte. Dans cette perspective, la correction proposée par ChatGPT offre une reformulation respectant la progression à thème constant tout en améliorant la cohérence syntaxique et lexicale :

> *« La Bible donne une définition de la fin du monde. Elle affirme que ce n'est pas encore arrivée. Elle parle aussi des signes avant ce jour, comme la fin des gouvernements humains et la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes. Ensuite, elle décrit les événements qui se produiront dans le monde. »*

Cette correction présente plusieurs améliorations :

- Le thème « La Bible » est maintenu explicitement dans chaque phrase, assurant ainsi une progression à thème constant claire.
- Les rhèmes introduisent de nouvelles informations de façon graduelle et cohérente : définition, affirmation temporelle, signes, puis description des événements.
- La structure syntaxique est simplifiée et clarifiée, ce qui facilite la compréhension du texte.
- Les accords grammaticaux et le lexique sont corrigés, contribuant à la fluidité et à la correction linguistique du texte.

Cette démarche d'analyse et de correction illustre parfaitement les enjeux de la progression à thème constant pour nos étudiants palestiniens. En effet, dans le contexte universitaire de l'Université An-Najah de Naplouse, la maîtrise de cette progression favorise la cohérence des productions écrites et orales, notamment dans des textes explicatifs ou descriptifs. Par ailleurs, les difficultés relevées dans le texte original sont symptomatiques des défis linguistiques et discursifs liés à la transposition des structures arabes vers le français.

En intégrant les technologies numériques, notamment des outils d'aide à la rédaction comme ChatGPT, il devient possible de fournir un retour immédiat et ciblé sur la progression thème-rhème, en détectant les ruptures de

cohérence et en suggérant des reformulations adaptées. Ces outils, combinés à des activités pédagogiques interactives, peuvent considérablement renforcer les compétences textuelles des apprenants palestiniens, en les aidant à structurer leurs discours de manière plus claire et conforme aux attentes discursives du français. Ainsi, la progression à thème constant, analysée et corrigée grâce aux technologies numériques, constitue un levier essentiel pour améliorer la cohérence textuelle dans l'enseignement du FLE au contexte palestinien.

3.9.4.2.3 Progression à thèmes dérivés (éclatés)

Combettes propose la progression à thème dérivé (ou éclaté) comme un schéma idéal pour organiser une description, où un **hyperthème** général (T0) est décliné en sous-thèmes (T1, T2, T3...), chacun accompagné de son rhème respectif (R1, R2, R3). Ce modèle favorise la cohérence en ancrant la description dans une unité globale et en permettant une déclinaison logique et segmentée des informations (Combettes, 1983). Il illustre ce concept avec l'exemple suivant : *« **Les élèves** travaillent à l'étude. **Jean** écrit. **Paul** réfléchit sur son cahier. **Jacques** trace un cercle avec son compas. »*[85]. Ce schéma[86] peut être représenté ainsi :

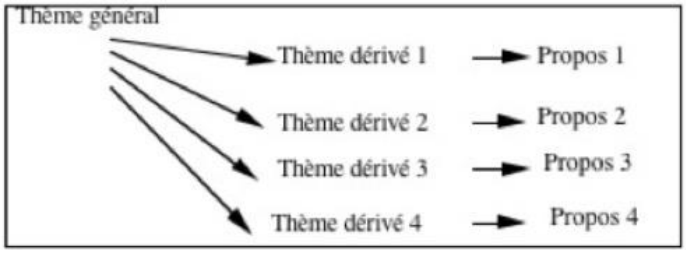


Figure 7 : schéma de la progression à thème dérivés. (*Ibid*.)

[85] Exemple tiré du site suivant : http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/progres.htm (Une page web consultée le 15 septembre 2022).

[86] Schéma extrait de la page web suivante : https://www.sculfort.fr/articles/grammaire/avance/progthematiques.html, consultée le 1er février 2023.

- T0 (Hyperthème) : « Les élèves »
- T1 (Sous-thème) : « Jean » → R1 « écrit »
- T2 (Sous-thème) : « Paul » → R2 « réfléchit sur son cahier »
- T3 (Sous-thème) : « Jacques » → R3 « trace un cercle avec son compas »

Cette progression permet de maintenir la cohésion et la clarté, notamment dans les textes descriptifs, en reliant constamment chaque nouvelle information au thème général. Dans nos analyses comparatives entre les corpus manuscrit et numérique d'étudiants palestiniens, nous constatons que la progression à thème dérivé est rarement mise en œuvre de manière explicite et cohérente. Plusieurs facteurs expliquent ce déficit :

L'arabe, langue première des apprenants, a une organisation thématique et rhématique qui diffère sensiblement du français. En arabe, la progression textuelle peut s'appuyer davantage sur des chaînes répétitives ou des structures parallèles, sans nécessairement articuler une hiérarchie claire entre un hyperthème et ses sous-thèmes (Dik, 1997 ; Al-Batal, 2004). Cette différence structurelle rend difficile pour les apprenants palestiniens de penser et de construire leurs textes selon un modèle de progression dérivée typiquement français (Chabane & Lemoine, 2015).

Les étudiants manifestent souvent un manque de contrôle sur les outils linguistiques nécessaires pour établir et maintenir un hyperthème stable, comme l'usage correct des pronoms, déterminants et substitutions lexicales. Ce déficit engendre des ruptures thématiques où le lien entre l'hyperthème et les sous-thèmes est insuffisamment marqué (Charolles, 1985 ; L'Homme, 2007).

En conséquence, la progression éclatée, qui demande un repérage clair des sous-thèmes, est difficilement perceptible.

La progression à thème dérivé requiert une capacité à analyser un ensemble global puis à le fragmenter logiquement. Or, nos étudiants présentent une difficulté à segmenter mentalement leur discours en sous-parties cohérentes, souvent par manque d'entraînement à la planification textuelle et à la réflexion analytique en langue cible (Paltridge, 2001 ; Hyland, 2003). Cette faiblesse impacte la production écrite, d'autant plus dans un contexte où l'écrit est souvent spontané et non guidé.

Dans le contexte de l'Université An-Najah, les pratiques pédagogiques traditionnelles privilégient encore largement la production manuscrite et l'enseignement centré sur la correction grammaticale, sans nécessairement intégrer des outils spécifiques pour travailler la progression thématique. L'introduction récente des TIC et des environnements numériques collaboratifs n'est pas encore pleinement exploitée pour travailler la structuration thématique (Liu & Sadler, 2003 ; Warschauer, 2000). Cela limite les occasions pour les apprenants d'expérimenter et de visualiser concrètement la progression à thème dérivé. En lien avec notre problématique de thèse, nous suggérons que l'intégration des technologies numériques, telles que les outils de cartographie mentale (MindMeister, Coggle) et les plateformes d'écriture collaborative (Google Docs, Wikis), pourrait pallier ces lacunes en :

- **Visualisant la structure hyperthématique** : Les apprenants peuvent représenter graphiquement les relations entre hyperthème et sous-thèmes, facilitant ainsi la compréhension de la progression à thème dérivé (Novak & Cañas, 2006).

- **Favorisant l'interaction et la co-construction** : L'écriture collaborative en ligne permet aux étudiants de proposer, discuter et réviser ensemble la progression thématique, ce qui stimule leur réflexion analytique et leur appropriation des structures textuelles (Storch, 2005).
- **Proposant des exercices interactifs ciblés** : Par exemple, identifier dans un texte les thèmes dérivés, puis réécrire en respectant ce schéma, ou encore reconstruire un texte à partir d'un hyperthème donné.

Ces approches peuvent particulièrement bénéficier aux étudiants palestiniens en leur offrant un appui visuel, une médiation sociale et une répétition constructive qui compensent les limites liées à la langue première et aux méthodes traditionnelles.

La progression à thème dérivé constitue un modèle de structuration textuelle précieux pour développer la cohérence et la cohésion dans les productions écrites en FLE. Toutefois, nos corpus d'étudiants palestiniens à l'Université An-Najah révèlent une difficulté récurrente à appliquer ce schéma, liée à des facteurs linguistiques, cognitifs et pédagogiques, ainsi qu'à l'influence des pratiques traditionnelles. Dans le contexte palestinien, marqué par une transition progressive vers le numérique, il est essentiel d'intégrer de manière réfléchie des outils numériques et des activités collaboratives qui permettent de travailler explicitement ces compétences textuelles. Cette intégration favorisera non seulement une meilleure maîtrise des progressions thématiques, mais aussi une appropriation plus globale des codes de l'écriture en français.

CONCLUSION PARTIELLE

Cette analyse partielle de la linguistique textuelle, dans le cadre de notre thèse, met en lumière l'importance de comprendre comment les différents aspects du texte – cohérence, cohésion, progression thématique – sont affectés par l'introduction des outils numériques et l'écriture collaborative en ligne. Nous avons émis plusieurs hypothèses, notamment sur l'impact des TIC sur la qualité des textes en FLE et sur le rôle des retours natifs. L'approche comparative entre les corpus manuscrits et numériques nous permettra de déterminer si ces outils contribuent effectivement à une meilleure maîtrise des compétences textuelles chez les apprenants palestiniens.

Ces problématiques sont particulièrement pertinentes dans le contexte de l'Université An-Najah de Naplouse, où l'environnement éducatif en pleine transformation numérique influence directement les pratiques pédagogiques. Les étudiants palestiniens, confrontés à des défis linguistiques uniques en raison de la structure de leur langue maternelle, bénéficient d'une analyse approfondie de ces outils pour déterminer dans quelle mesure ils favorisent une écriture plus cohérente et cohésive en FLE. Nous citons ci-après la deuxième partie de nos hypothèses cette thèse.

Le système linguistique arabe, par ses spécificités syntaxiques et morphologiques, notamment la structure des phrases et l'organisation des idées, influence négativement la cohésion intra- et interphrastique dans les productions écrites en FLE des étudiants palestiniens. Cette influence engendre des difficultés dans l'acquisition des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelles propres au français. Les erreurs textuelles récurrentes observées chez ces apprenants concernent principalement les niveaux macrostructurels, c'est-à-dire l'organisation des idées et la structuration du texte, et se manifestent

différemment selon que les productions sont manuscrites ou numériques, sous l'effet des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

L'intégration des TIC modifie la manière dont les étudiants construisent la cohérence et la cohésion textuelles. Elle favorise une meilleure structuration linguistique grâce à des processus itératifs de correction et d'édition en temps réel. Toutefois, une dépendance excessive aux correcteurs automatiques affaiblit leur capacité à produire des textes cohérents et fluides de manière autonome, limitant la réflexion sur la structuration du discours. Par ailleurs, les étudiants palestiniens rencontrent des difficultés particulières dans la gestion des connecteurs logiques et des structures discursives complexes, ce qui affecte la cohérence globale de leurs productions.

Les textes manuscrits des apprenants révèlent une plus grande richesse lexicale mais comportent davantage de fautes grammaticales et orthographiques. En revanche, les productions numériques se montrent plus homogènes sur le plan formel grâce aux outils de correction automatique, mais exposent des lacunes plus marquées en termes de cohésion, en raison notamment de la dépendance à ces outils. Ainsi, les corrections automatisées réduisent les erreurs de surface (syntaxe, orthographe) tout en étant moins rigoureuses sur la cohésion interphrastique.

L'écriture collaborative en ligne, notamment sur des plateformes telles que Wikipédia, favorise l'amélioration des compétences textuelles en stimulant la révision, l'auto-correction et l'apprentissage collectif des normes linguistiques et discursives du français. Elle renforce plus efficacement l'acquisition des métarègles de cohésion textuelle, telles que définies par Michel Charolles, en incitant les étudiants à réviser et restructurer leurs textes selon ces normes. Par ailleurs, les textes corrigés par des locuteurs natifs

montrent une amélioration significative dans l'utilisation des connecteurs logiques et des marqueurs de cohésion, ce qui demeure moins évident dans les corrections automatisées.

Les retours des locuteurs natifs, particulièrement sur l'utilisation des connecteurs, la structure argumentative et la cohérence globale, permettent aux apprenants de développer une meilleure maîtrise des compétences textuelles avancées. Ces bénéfices sont souvent moins perceptibles dans les feedbacks automatisés. En ce qui concerne les retours des contributeurs de Wikipédia, ils aident à identifier des incohérences textuelles, mais leur efficacité reste limitée, car ces corrections sont parfois lacunaires ou orientées vers des normes locales, peu adaptées au cadre académique.

L'usage d'outils comme ChatGPT dans l'enseignement du FLE accélère les corrections linguistiques (orthographe, grammaire) et propose des suggestions pour améliorer la cohérence textuelle. Cependant, son action demeure limitée dans la correction de la cohésion interphrastique, qui nécessite un niveau d'analyse plus contextuel et approfondi.

Enfin, les étudiants qui travaillent avec des outils numériques améliorent principalement la correction des erreurs de surface, tandis que ceux qui bénéficient de corrections manuscrites intègrent davantage les remarques sur la cohésion logique, en raison de la nature plus détaillée et personnalisée de ces retours manuels.

Ces hypothèses, qui renforcent l'approche comparative de notre étude, devront être validées ou infirmées dans la partie analytique de la thèse. Elles permettront d'explorer dans quelle mesure les outils numériques et les retours de locuteurs natifs influencent l'acquisition des compétences textuelles en FLE

chez les apprenants palestiniens, en tenant compte de leurs spécificités linguistiques et contextuelles. Le processus analytique se basera sur des données empiriques issues des corpus manuscrits et numériques, ainsi que sur les retours des contributeurs natifs et des outils collaboratifs en ligne, afin de déterminer l'impact réel de ces facteurs sur la cohérence et la cohésion textuelles. Ce travail permettra ainsi de valider, d’affiner ou de rejeter certaines de ces hypothèses, en fonction des résultats obtenus dans notre recherche-action.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, EXPÉRIMENTAL ET ANALYTIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1
EN AMONT DES EXPERIMENTIONS : ÉTUDE DU TERRAIN ET DE LA POPULATION DE LA RECHERCHE

4 CHAPITRE 1 : EN AMONT DES EXPÉRIMENTATIONS : ÉTUDE DU TERRAIN ET DE LA POPULATION DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en Français Langue Étrangère (FLE) à l'université An-Najah de Naplouse, nous avons mené deux expérimentations sur deux années consécutives, impliquant un groupe d'apprenants en troisième année de licence de FLE. La première expérimentation s'est déroulée en janvier 2018, tandis que la seconde a débuté en mars 2019 et s'est achevée en septembre 2020.

Préalablement à ces expérimentations, nous avons procédé à une collecte de données approfondie. Cette étape préliminaire était essentielle pour établir une base méthodologique solide et contextualiser notre recherche. Notre approche s'est appuyée sur une distinction claire entre la « méthode », qui désigne le matériel pédagogique utilisé, et la « méthodologie », qui englobe les principes théoriques sous-jacents. Cette distinction s'est avérée cruciale pour analyser efficacement les pratiques d'enseignement et leurs fondements théoriques dans le contexte spécifique de l'université An-Najah.

L'évolution rapide des méthodologies en FLE au cours des dernières décennies a souligné l'importance d'adopter une approche critique et réflexive. Notre recherche visait ainsi à examiner l'efficacité des méthodes employées, leur adéquation avec les principes méthodologiques dont elles se réclament, et leur pertinence pour notre public d'apprenants palestiniens.

Dans la définition de notre projet de recherche, nous nous sommes appuyés sur les fondements énoncés par Christian Puren. Notre démarche est

partie d'un constat concret - les défis rencontrés par les étudiants en licence de FLE à An-Najah - pour construire une problématique plus large sur l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle dans ce contexte spécifique.

Cette approche méthodologique rigoureuse nous a permis de collecter des données pertinentes et fiables, servant de base solide pour nos deux expérimentations successives. Elle a également facilité l'analyse comparative des résultats obtenus sur les deux années, offrant ainsi une perspective longitudinale précieuse sur l'évolution des compétences textuelles de nos apprenants.

4.1 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Notre recherche s'est déroulée à l'Université Nationale An-Najah, située à Naplouse, dans le nord de la Cisjordanie. Cette institution, fondée en 1918 en tant qu'école primaire, a connu une évolution remarquable. En 1965, elle s'est transformée en collège offrant une formation professionnelle de deux ans, principalement destinée à la formation des enseignants.

4.1.1 Université nationale An-Najah

L'année 1977 a marqué un tournant décisif avec l'obtention du statut d'université nationale, accompagnée de l'ouverture de deux facultés fondatrices : la Faculté des sciences humaines et sociales et la Faculté des sciences. Depuis, l'université n'a cessé de croître et de diversifier son offre de formation.

Selon les données de l'Université An-Najah et l'agence de presse Ma'an, l'université comptait environ 24 000 étudiants en 2024, confirmant ainsi son rôle central dans l'enseignement supérieur palestinien. L'Université An-Najah

propose un large éventail de programmes académiques répartis sur plusieurs niveaux de diplômes. Selon les rapports récents, elle offre plus de 180 programmes couvrant les niveaux de licence**,** master**,** doctorat ainsi que des diplômes intermédiaires**.** (An-Najah National University[87] et وكالة معا الاخبارية)[88].

4.1.2 Détail des programmes de l'Université nationale An-Najah

L'Université nationale An-Najah se distingue par la richesse et la diversité de son offre académique. Elle propose soixante-douze programmes de licence couvrant des domaines variés, allant des sciences naturelles comme la chimie, la physique ou les mathématiques, aux sciences humaines telles que la littérature, les langues et l'histoire, sans oublier les sciences sociales avec la psychologie ou les sciences politiques. À cela s'ajoutent cinquante-cinq programmes de master qui permettent aux étudiants de se spécialiser dans des champs académiques, scientifiques et professionnels incluant notamment l'administration des affaires, l'éducation, la santé publique ou encore l'ingénierie. L'institution offre également neuf programmes de doctorat dans des disciplines relevant des sciences naturelles, de l'ingénierie ainsi que des sciences humaines et sociales. En complément, environ vingt programmes de diplôme sur deux ans visent à former des techniciens qualifiés dans des secteurs tels que l'ingénierie appliquée, les soins infirmiers ou la biotechnologie.

À travers cette offre, l'université réaffirme son engagement à dispenser un enseignement de qualité et à adapter ses filières aux besoins évolutifs de la société

[87] Ceci est le site officiel de l'Université An-Najah : https://www.najah.edu/ar/about/annu-facts/ (consulté le 10 janvier 2024).

[88] Ceci est le site officiel de l'Agence de presse Ma'an. : https://www.maannews.net/news/2121537.html (consulté le 10 janvier 2024).

palestinienne et internationale. Ce contexte institutionnel constitue ainsi un cadre privilégié pour notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en Français Langue Étrangère, en offrant un terrain riche pour analyser les pratiques pédagogiques et les défis auxquels sont confrontés les étudiants.

4.1.3 Département de français de l'Université An-Najah

Nous avons choisi d'orienter notre recherche vers le département de français de l'Université Nationale An-Najah pour plusieurs raisons significatives. Tout d'abord, ce département est le lieu où nous avons obtenu notre licence, ce qui nous confère une expérience personnelle précieuse et une compréhension approfondie de son fonctionnement.

Cette familiarité nous a permis d'acquérir une connaissance détaillée des méthodes pédagogiques employées, des programmes d'études, des modalités d'évaluation, ainsi que des manuels utilisés. Nous sommes également conscients des difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage du français au sein de ce département. De plus, notre relation avec l'équipe pédagogique a facilité notre collecte de données, rendant notre recherche plus fluide et pertinente.

Enfin, il convient de noter que le département de français d'An-Najah est le plus grand de la Cisjordanie et a été le premier à être créé par le consulat français dans la région. Cette position en fait un contexte particulièrement riche pour explorer les enjeux liés à l'enseignement/apprentissage du français en Palestine. En somme, le choix de ce département comme terrain de rehcerche s'inscrit dans une volonté d'analyser des pratiques pédagogiques au sein d'un environnement que nous connaissons bien et qui présente un intérêt

académique majeur.

4.1.4 Objectifs et structure du département de français

Le département de langue et de civilisation française a été fondé en 1999 par le Consulat général de France à Jérusalem. Sa mission est double : d'une part, familiariser les étudiants avec la langue, l'histoire et la civilisation françaises, et d'autre part, former sur quatre ans de futurs professeurs de français destinés à enseigner dans le réseau de l'Institut français et les établissements scolaires palestiniens, notamment dans les écoles pilotes.

Actuellement, le département compte huit enseignants[89], dont cinq titulaires d'un doctorat (avec le statut d'assistant professor), deux titulaires d'un Master, et une assistante de recherche. Il accueille environ une centaine d'étudiants[90], auxquels il dispense, sur huit semestres, un large éventail de matières incluant la littérature, FLE (1 et 2), traduction et interprétariat (de l'arabe vers le français et inversement), introduction à la linguistique, linguistique contrastive, expression écrite (1, 2, 3 et 4), expression orale (1, 2, 3 et 4), compréhension orale (1,2, 3 et 4), compréhension écrite (1, 2, 3 et 4), grammaire (1, 2, 3 et 4), phonétique, informatique, lecture des textes littéraires (1 et 2), francophonie, pratique de classe (1 et 2), évaluation des compétences linguistiques, etc.

Le nombre d'inscrits au département varie annuellement selon la

[89] De plus, une professeure du consulat, attachée administrative à l'agence Expertise France, occupe le poste de chargée de mission pour l'enseignement du français.
[90] La grande majorité des inscrits au département de français est de sexe féminin. Ces étudiantes proviennent principalement du nord de la Cisjordanie, notamment des villes de Naplouse, Tulkarem, Salfit, Jénine, Ramallah, Tubas et Qalqilya.

demande et les critères d'admission fixés par l'université et l'équipe pédagogique. Une note supérieure à 65/100 au baccalauréat est généralement requise pour l'admission. Entre 2005 et 2013, le département recevait environ 80 demandes par an, selon Maha ITMEH, ancienne responsable de la formation. Cette forte demande initiale s'expliquait par l'attrait pour la langue française, le manque de places dans d'autres spécialités, et les perspectives d'emploi perçues.

Nous estimons que cette popularité était également due au désir des étudiants de devenir bilingues ou trilingues, et à leur souhait de poursuivre des études supérieures en France ou dans un pays francophone, attirés par la qualité et la réputation des universités françaises, ainsi que par des frais d'inscription plus abordables que ceux des universités palestiniennes privées ou semi-privées.

Cependant, après 2013, le département a connu une baisse significative des inscriptions, principalement due au manque de débouchés sur le marché du travail, notamment dans le secteur de l'enseignement, et à la réduction du nombre de stages linguistiques financés par le Consulat de France (limités à 2 ou 3 étudiants par an, sélectionnés sur dossier et entretien).

4.1.5 Analyse critique des programmes du département de français

Le Département de français de l'Université An-Najah propose deux programmes principaux. Le premier, une licence en Langue et Civilisation française, exigeait initialement la validation de 143 crédits pour obtenir le diplôme. Cette formation comprenait un éventail de modules obligatoires et optionnels répartis sur plusieurs niveaux : universitaires, facultaires, et de

spécialité. Cependant, en 2013, une réforme administrative a modifié cette structure en supprimant 18 crédits obligatoires de la faculté, ramenant le total à 125 crédits. Bien que cette réforme ait allégé le programme, elle a suscité des critiques quant à son impact sur l'acquisition des compétences linguistiques des étudiants.

Parmi les problématiques soulevées, la progression des étudiants apparaît comme un enjeu majeur. En effet, il leur est permis de passer en troisième année même s'ils n'ont pas validé certaines compétences clés en deuxième année, notamment en expression écrite. Par exemple, un étudiant peut suivre le cours d'Expression écrite 3 sans avoir acquis les compétences nécessaires en Expression écrite 2, ce qui conduit à une accumulation de lacunes. Cette faille dans la progression pédagogique contribue à des difficultés croissantes à mesure que les étudiants avancent dans leur cursus.

Une autre difficulté réside dans l'hétérogénéité des niveaux linguistiques des étudiants en première année. Certains ont déjà obtenu le DELF A2 avant d'entrer dans le programme, tandis que la majorité n'a aucune connaissance préalable de la langue française. Cette disparité décourage les grands débutants, qui se retrouvent souvent dépassés dès le début de leur apprentissage.

Par ailleurs, une utilisation excessive de la langue arabe en classe pose un problème d'immersion linguistique. Les cours de spécialité, censés être dispensés en français, sont fréquemment expliqués en arabe, tant par les enseignants que par les étudiants eux-mêmes. Cette pratique nuit à l'objectif principal de ces cours, qui est de renforcer la maîtrise du français.

De plus, une séparation stricte existe entre les compétences de

compréhension et d'expression, tant à l'écrit qu'à l'oral. Or, ces compétences devraient être travaillées de manière intégrée pour permettre aux étudiants de développer une compétence globale en FLE. La formation actuelle ne parvient pas à favoriser cette synergie, limitant ainsi l'efficacité de l'apprentissage.

Le programme manque également de modules théoriques essentiels tels que la sociolinguistique, la pragmatique, l'énonciation, ou encore la sémiotique des textes et des discours. L'absence de ces disciplines limite la capacité des étudiants à appréhender les aspects plus complexes de la langue et du discours, ce qui réduit leurs perspectives académiques et professionnelles. Nous considérons qu'il serait indispensable d'introduire ces matières dans le cursus pour offrir une formation plus complète et en adéquation avec les besoins des apprenants.

Un autre point de critique concerne le fait qu'environ un tiers des modules suivis sont dispensés en arabe et n'ont aucun lien direct avec la langue française. Bien que cela échappe à la responsabilité directe de l'équipe pédagogique, cela complique davantage la formation en langue française, car les étudiants passent une partie considérable de leur temps à étudier des matières qui ne contribuent pas à leur spécialisation.

Parallèlement aux défis liés à l'environnement non francophone, les critiques évoquées plus haut ajoutent des obstacles supplémentaires pour les étudiants. En outre, bien que le programme aspire à ce que les étudiants atteignent le niveau C1[91] du CECRL à la fin de leur cursus, la majorité termine

[91] Chaque année, seulement 2 à 3 étudiants sur une promotion d'une vingtaine parviennent à atteindre ce niveau à la fin de leur quatrième année d'études.

avec un niveau B1 ou B2[92]. Ce décalage s'explique en partie par le contexte non francophone dans lequel évoluent les étudiants, leur manque de pratique en dehors des cours, et une démotivation marquée par l'utilisation fréquente de l'arabe, même en classe.

La perception du français comme une langue difficile pour les étudiants palestiniens est un autre facteur qui contribue à ces difficultés, comme le soulignent des recherches précédentes (Itma, 2009). De plus, il existe un décalage entre le nombre d'heures d'enseignement dispensées au département et les exigences horaires nécessaires pour les épreuves du DELF/DALF, comme l'explique le tableau ci-après :

Niveau selon le CECR	Nombre d'heures/ épreuve de DELF	Nombre d'heures/ Année universitaire	Année d'étude
A1	80	230	1ère année
A2	180-240	420	2ème année
B1	300-400	420	3ème année
B2	400-600	440	4ème année
C1	600-900	---	---

Tableau 1 : Comparaison entre le nombre d'heures recommandées pour la préparation aux examens DELF/DALF et le nombre d'heures effectives d'enseignement au département de français.

Afin d'améliorer la qualité de cette formation, il serait pertinent d'encourager une immersion linguistique plus poussée en réduisant l'usage de l'arabe en classe, d'intégrer des modules théoriques plus diversifiés et de réformer la progression pédagogique pour s'assurer que les étudiants maîtrisent les compétences de base avant de passer à des niveaux plus avancés. Un ajustement du nombre d'heures d'enseignement aux exigences des épreuves du

[92] Selon le programme de la formation, le niveau B1 du CECRL doit être acquis à la fin de la deuxième année et le niveau B2 du CECRL doit être acquis à la fin de la troisième année.

DELF/DALF permettrait également de mieux préparer les étudiants aux défis de ces certifications. Ainsi, une telle révision du programme pourrait non seulement renforcer les compétences linguistiques des étudiants, mais aussi améliorer leur engagement dans l'apprentissage, et par conséquent, leur succès académique et professionnel.

Le deuxième programme, introduit en 2015, combine un majeur en français et un mineur en anglais. Pour obtenir ce diplôme, les étudiants doivent valider un total de 130 crédits. Cela inclut 18 crédits obligatoires au niveau universitaire, 76 crédits pour des modules spécifiques à la spécialité en français, 6 crédits pour des modules optionnels en français, 24 crédits pour des modules de spécialité en anglais, ainsi que 6 crédits pour des modules optionnels en anglais.

L'apprentissage simultané du français et de l'anglais peut toutefois soulever des défis linguistiques. En effet, les différences structurelles entre les deux langues, notamment au niveau grammatical et sémantique, peuvent entraîner des interférences. Il n'est pas rare que les étudiants en FLE calquent des éléments de la langue anglaise (ou même de l'arabe) sur le français. Cela peut se traduire, par exemple, par l'ajout incorrect de terminaisons en « s », « ed » ou « ing » aux verbes français, empruntant ainsi des règles morphologiques propres à l'anglais.

Ces phénomènes d'interférence soulignent la complexité d'acquérir une maîtrise fluide du français dans un contexte où plusieurs systèmes linguistiques coexistent. Pour mieux comprendre ces difficultés chez les étudiants palestiniens inscrits dans ce programme, nous examinerons plus en détail les résultats de notre questionnaire de départ, ainsi qu'un échantillon représentatif de nos corpus textuels, dans le troisième chapitre de cette partie. Cette analyse

permettra d'identifier les principales difficultés rencontrées et d'affiner notre compréhension des mécanismes d'apprentissage en contexte multilingue. Une telle étude est cruciale pour adapter les approches pédagogiques et proposer des solutions concrètes afin d'améliorer l'enseignement du FLE dans un environnement où l'influence d'autres langues, comme l'anglais et l'arabe, est omniprésente.

4.2 QUESTIONNAIRE DE DÉPART ET COLLECTE DE DONNÉES

L'objectif de cette étape est de constituer notre premier corpus textuel manuscrit en vue de notre première expérimentation. Pour ce faire, nous avons adressé un questionnaire (*cf.* Annexe n°14) à 26 étudiants en troisième année de licence (BA). La majorité des répondants sont de sexe féminin, ce qui reflète une tendance générale dans l'apprentissage des langues vivantes. En effet, les jeunes femmes semblent montrer un intérêt plus marqué pour ces disciplines, tandis que leurs homologues masculins ont tendance à s'orienter davantage vers des spécialités scientifiques et professionnelles.

Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'analyse de corpus manuscrits, un domaine complexe qui nécessite une approche méthodologique rigoureuse. La constitution d'un corpus textuel manuscrit implique plusieurs étapes, notamment la collecte, la transcription et l'analyse des données. Dans notre cas, le questionnaire sert de base pour recueillir des données et des productions écrites des étudiants, qui formeront notre premier corpus textuel manuscrit.

Il est important de noter que la gestion numérique de manuscrits pose des défis particuliers, notamment en ce qui concerne la structuration des données. Notre approche devra prendre en compte non seulement le contenu textuel, mais aussi les aspects graphiques et spatiaux des productions

manuscrites, qui peuvent fournir des informations précieuses sur le processus d'écriture des apprenants.

4.2.1 Choix de la population

Nous avons spécifiquement choisi les étudiants de troisième année comme groupe cible pour notre questionnaire, car ils devraient posséder une connaissance solide et une expérience suffisante de l'apprentissage du français, leur permettant de répondre de manière pertinente et autonome. En revanche, les étudiants de première et de deuxième année n'ont pas encore atteint ce niveau de maîtrise, ce qui justifie leur exclusion de l'échantillon retenu pour cette enquête.

4.2.2 Élaboration du questionnaire

Avant de soumettre le questionnaire aux participants ciblés, nous avons procédé à un test préliminaire portant sur la clarté, la durée, la facilité de compréhension, ainsi que la fluidité du formulaire en collaboration avec le responsable de la formation. Cette phase avait pour objectif d'évaluer la manière dont les questions étaient perçues et d'ajuster, si nécessaire, l'ordre des questions et les choix de réponses proposés (Baillargeon et Martin, 1998). En d'autres termes, cette démarche nous a permis d'identifier et de corriger toute ambiguïté dans les items/questions, assurant ainsi l'élaboration d'un questionnaire auto-administré, auquel les participants pourraient répondre de manière autonome, sans intervention de notre part.

Par la suite, nous avons sollicité quatre participants pour estimer la durée moyenne requise afin de répondre au questionnaire de manière satisfaisante. Selon leurs retours, cette durée moyenne s'établit entre 7 et 8 minutes.

Suite à cette phase de pré-test, plusieurs modifications mineures ont été apportées. Nous avons ajusté le format des questions, notamment en passant de questions à choix multiples à des cases à cocher uniques, afin de rendre les réponses plus précises et faciliter une analyse statistique plus rigoureuse. De plus, certaines questions ont été traduites en arabe afin de garantir une compréhension parfaite et d'éliminer tout risque d'ambiguïté. Enfin, la formulation de deux questions, en particulier les questions 11 et 13 (*cf.* Annexe 14), a été entièrement revue. Plutôt que d'utiliser des termes généraux potentiellement vagues, nous avons opté pour des exemples concrets afin d'assurer que les répondants saisissent le sens exact de chaque item.

Le questionnaire final, conçu via Google Forms, se compose de 25 items, comprenant principalement des questions fermées avec des cases à cocher, de type "choix multiples", où les étudiants sélectionnent les réponses qui correspondent le mieux à leur situation. D'autres questions nécessitent simplement de cocher « Oui » ou « Non » (Singly, 2012), comme illustré dans la figure ci-après :

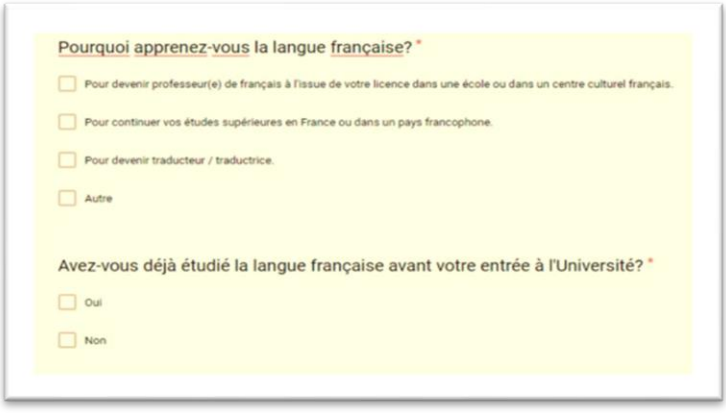


Figure 8 : Exemple tiré des questions fermées.

L'utilisation de Google Forms pour la conception de notre enquête s'est révélée particulièrement avantageuse. Ce logiciel facilite non seulement la

collecte des réponses, mais offre également des options avancées pour l'analyse statistique. Grâce à cet outil, le traitement des données a été rendu bien plus précis qu'il ne l'aurait été avec une analyse manuelle. Toutefois, s'il s'avère particulièrement efficace pour l'analyse des questions fermées, il l'est moins pour celles à réponses ouvertes, qui nécessitent une analyse qualitative plus approfondie.

Nous avons également intégré des questions ouvertes dans notre questionnaire, conformément aux recommandations de Jean-Christophe Vilatte (2007). Ces questions encouragent les répondants à réfléchir, à s'exprimer librement et à partager leurs avis, ce qui les rend plus engageantes et dynamiques. En offrant cette liberté de réponse, nous espérons obtenir des informations plus riches et nuancées, que nous n'aurions pas nécessairement anticipées en proposant des réponses préformulées. Les participants ont ainsi la possibilité de formuler leurs réponses en fonction de leur propre savoir et expérience[93], ce qui enrichit la qualité et la profondeur des données recueillies. Ce type de question se justifie par sa capacité à révéler des perspectives inédites et des détails auxquels l'enquêteur n'aurait peut-être pas pensé, comme l'illustre la figure suivante :

[93] En revanche, les questions fermées présentent certaines limites. Comme le souligne Jean-Christophe Vilatte (2007), ces questions suscitent souvent des réponses automatiques, où les participants se contentent de cocher une case « Oui » ou « Non ». De plus, il arrive que les répondants ne se sentent pas concernés par la question, mais se trouvent néanmoins contraints d'y répondre. Cette situation peut conduire à des réponses peu réfléchies ou peu représentatives de l'opinion réelle du participant.

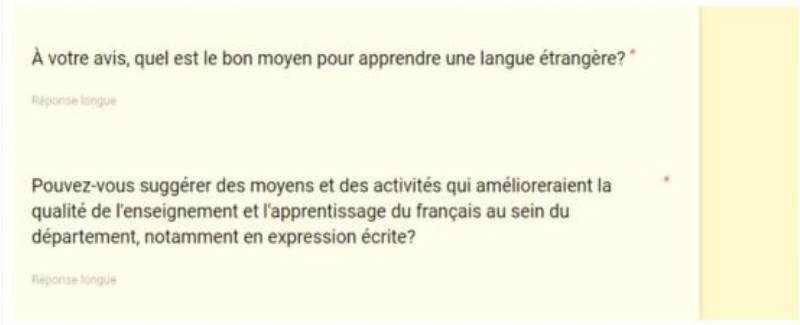


Figure 9 : Exemple tiré des questions ouvertes.

Les questions du questionnaire sont organisées en quatre sections principales : informations personnelles des participants, perceptions sur l'écriture et son apprentissage, difficultés rencontrées dans l'écriture, et enfin, la pratique de la langue en général, avec un accent particulier sur la pratique de l'écriture. Une section explore également les opinions des participants sur les meilleures méthodes pour enseigner et apprendre l'expression écrite. Afin de mener cette analyse de manière rigoureuse, nous avons adopté une approche mixte, combinant à la fois une méthode qualitative et quantitative (Guével et Pommier, 2012 : 24).

D'une part, nous employons une méthode quantitative pour l'analyse des données issues des questions fermées. Ces données sont traitées automatiquement grâce à des outils statistiques, permettant d'obtenir une vue d'ensemble sur les réponses des participants. D'autre part, nous optons pour une méthode qualitative pour les questions ouvertes. L'analyse de ces réponses se fait de manière manuelle, car ces questions nécessitent une explication plus approfondie de la part des répondants, souvent basée sur leur expérience ou leurs opinions, ce qui enrichit l'interprétation des données.

L'élaboration et l'interprétation d'un questionnaire exigent des compétences spécifiques et une maîtrise des outils méthodologiques (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347). Il est important de souligner que notre

questionnaire reflète uniquement une partie de la réalité du terrain, puisque sa conception a été guidée par les objectifs de notre recherche et adaptée au public cible. Les résultats obtenus fournissent donc une compréhension partielle, mais éclairante, du phénomène étudié, dans les limites définies par la nature des questions posées.

4.2.3 Choix de l'outil de recueil de données

Cinq raisons principales nous ont conduit à opter pour l'utilisation d'un questionnaire en ligne plutôt que pour des entretiens dans le cadre de notre enquête auprès des étudiants. Tout d'abord, le questionnaire écrit offre un avantage logistique majeur : il est facile à distribuer et permet de toucher un large public en peu de temps et à moindre coût[94] (Mackintosh, 1995). Ensuite, l'entretien direct pourrait susciter de la gêne ou de l'embarras chez les participants, notamment en raison de la présence de l'enquêteur. À l'inverse, le questionnaire anonyme assure aux répondants un espace de confiance, où ils peuvent s'exprimer librement sans ressentir de pression extérieure (Deveraux-Ferguson, 2000). Troisièmement, ce type de questionnaire permet aux participants de répondre à leur propre rythme, favorisant ainsi la réflexion et l'expression d'idées auxquelles nous n'aurions peut-être pas pensé au préalable. En quatrième lieu, ce format de collecte de données facilite l'analyse statistique précise des réponses, ce qui est plus difficile à réaliser avec des

[94] La passation de notre questionnaire s'est effectuée par voie électronique, notamment via l'envoi d'e-mails et l'utilisation de diverses plateformes de réseaux sociaux telles que Facebook, WhatsApp, Viber, et Messenger. Ce mode de distribution présente plusieurs avantages, dont la facilité de collecte des données et l'absence de déplacements physiques requis pour les participants, ce qui élimine également les coûts supplémentaires liés à la logistique. Cette méthode assure une diffusion rapide et large, tout en offrant un accès direct aux répondants dans des délais réduits.

données qualitatives obtenues par entretien. Enfin, le caractère standardisé du questionnaire garantit la systématicité des réponses et permet de recueillir des informations plus précises et uniformes (Boukous, 1999).

En conclusion, l'analyse des réponses obtenues dans la section suivante offre une meilleure compréhension des défis rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage du français, en particulier en ce qui concerne la compétence écrite.

4.3 ANALYSE DE DONNÉES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pour mener à bien cette analyse, nous avons choisi de structurer notre questionnaire en trois catégories distinctes. Dans un premier temps, nous examinerons les questions et éléments relatifs au profil et aux informations personnelles des répondants. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'analyse des difficultés rencontrées par les étudiants palestiniens en licence de FLE, en particulier celles liées à l'écriture. Enfin, nous explorerons les suggestions formulées par les étudiants concernant les moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en mettant l'accent sur l'expression écrite au sein du département de français de l'Université An-Najah.

Ce chapitre se conclura par un récapitulatif des résultats de l'analyse ainsi qu'une réponse préliminaire à notre problématique de recherche. Cette approche nous permettra d'obtenir une vision globale des enjeux auxquels font face les apprenants et de formuler des recommandations pertinentes pour le développement des pratiques pédagogiques.

4.3.1 Profil des étudiants enquêtés

La majorité des étudiants inscrits au département de français de

l'Université An-Najah sont des femmes. En effet, selon les données recueillies, 84,6 % des inscrits, soit 22 étudiantes, sont de sexe féminin, tandis que seulement 15,4 %, représentant 4 étudiants, sont de sexe masculin. Il convient également de noter que l'âge des étudiants se situe entre 21 et 24 ans. Cette forte prédominance féminine a déjà été expliquée dans les sections précédentes.

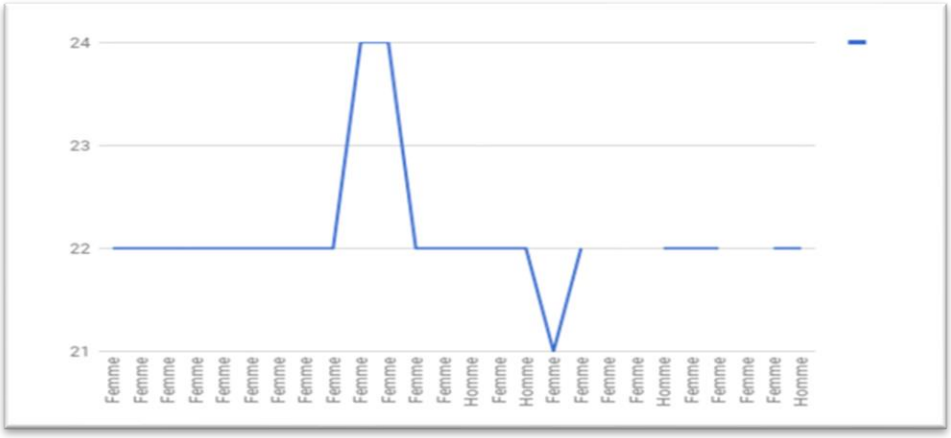


Figure 10 : Âge et sexe des participants à l'enquête.

Concernant le choix de la spécialité « Langue et Civilisation Française » au niveau de la licence, 53,7 % des étudiants interrogés ont indiqué que leur décision était motivée par leur projet professionnel. Ceux-ci visent principalement à devenir enseignants de français dans des écoles pilotes ou des centres culturels français, ou encore à exercer en tant que traducteurs dans des institutions étrangères. En revanche, 34,6 % des étudiants ont choisi cette spécialité pour des raisons académiques, prévoyant de poursuivre leurs études supérieures en France ou dans un autre pays francophone. Enfin, 11,5 % des étudiants ont exprimé un intérêt pour le français dans le but de voyager en France et d'approfondir leur connaissance de la culture et de la civilisation françaises. Cette répartition peut être illustrée comme suit :

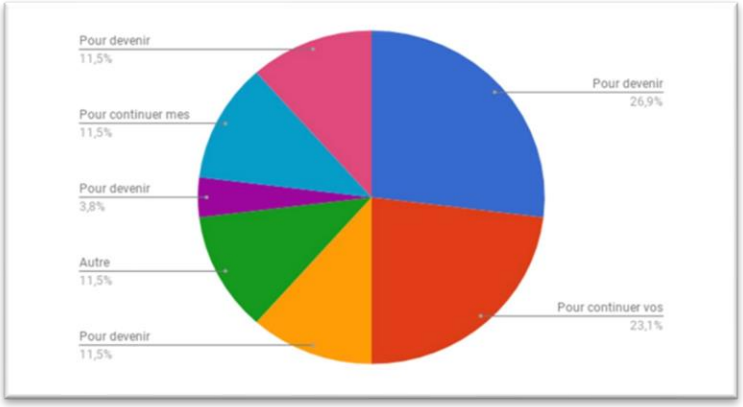


Figure 11 : Motivations des étudiants pour le choix de la licence en langue et civilisation françaises.

D'après le graphique présenté ci-dessous, il ressort que 92,3 % des étudiants proviennent d'un environnement non francophone. En d'autres termes, ils ont été scolarisés dans des établissements où la langue française n'était pas enseignée. À l'inverse, 7,7 % de l'échantillon ont eu un premier contact avec la langue française avant leur entrée à l'université, soit dans des écoles pilotes, soit dans des centres culturels français.

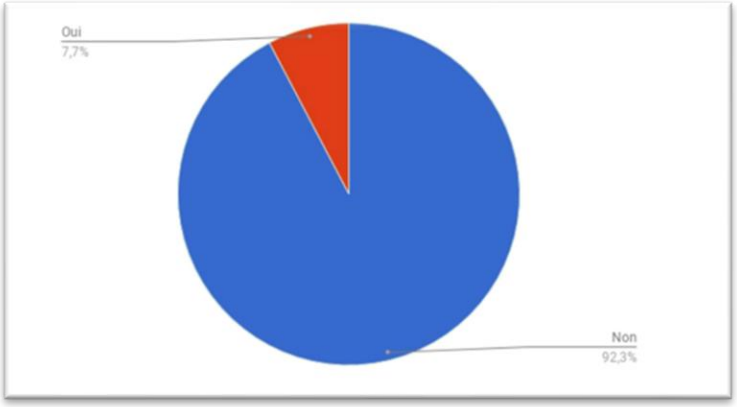


Figure 12 : Nombre d'étudiants ayant déjà étudié la langue française avant leur admission à l'université.

Il est intéressant de noter que dans les écoles pilotes réservées aux filles, le français est enseigné comme deuxième langue étrangère après l'anglais jusqu'au niveau Tawjihi, l'équivalent du baccalauréat dans le système éducatif

français. Cependant, dans les écoles pilotes pour garçons, la langue française est uniquement enseignée jusqu'à la neuvième année, équivalente à la troisième en France. Cela suggère que l'absence d'un apprentissage prolongé du français dans les écoles masculines pourrait expliquer, en partie, les difficultés rencontrées par la majorité des étudiants provenant d'un milieu non francophone dans l'acquisition de la langue française à l'université.

Concernant les cours supplémentaires de français suivis en dehors du département, 65,4 % des étudiants de l'échantillon, soit 17 étudiants, en suivent régulièrement, tandis que 34,6 %, soit 9 étudiants, n'en suivent pas. Cette majorité, qui opte pour des cours dans des centres culturels français, peut s'expliquer par plusieurs facteurs.

Premièrement, l'insuffisance des heures créditées pour les modules spécialisés dans leur formation pousse les étudiants à chercher des compléments pédagogiques. Deuxièmement, les étudiants sont attirés par des méthodes et des manuels d'apprentissage jugés plus modernes et adaptés à leurs besoins dans ces institutions extérieures, lesquels mettent davantage l'accent sur l'aspect culturel.

Troisièmement, le désir de bénéficier de l'enseignement de professeurs natifs ou francophones, ce qui offre aux étudiants des opportunités supplémentaires pour pratiquer la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, favorise ce choix. Cela leur permet aussi de nouer des relations sociales avec des francophones, renforçant ainsi leur immersion linguistique. Enfin, les examens du DELF/DALF se déroulant toujours dans ces centres culturels, les étudiants choisissent souvent ces institutions pour mieux se préparer aux épreuves en passant des examens blancs, ce qui les aide à se préparer au mieux pour leurs examens finaux.

En ce qui concerne les cours supplémentaires de français suivis par les étudiants en dehors du département, 65,4 % des étudiants de l'échantillon suivent de tels cours, soit 17 étudiants, tandis que 34,6 % n'en suivent pas, soit 9 étudiants comme illustré ci-après :

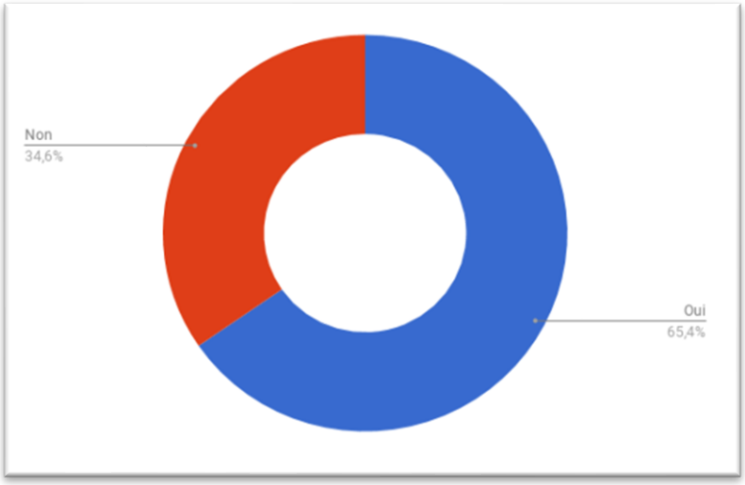


Figure 13 : Nombre d'étudiants suivant des cours supplémentaires en dehors de l'université.

Cette forte majorité d'étudiants qui optent pour des cours supplémentaires dans des centres culturels français s'explique par plusieurs raisons. Premièrement, l'insuffisance des heures de crédits dédiées aux modules spécialisés dans la formation universitaire conduit les étudiants à rechercher des alternatives pour améliorer leurs compétences. Deuxièmement, ces étudiants trouvent que les méthodes et manuels proposés en dehors du département sont souvent plus modernes et attractifs, notamment parce qu'ils mettent davantage l'accent sur la dimension culturelle, ce qui répond mieux à leurs attentes. Troisièmement, ils apprécient l'opportunité d'apprendre avec des professeurs natifs ou francophones, ce qui leur permet de pratiquer la langue tant à l'écrit qu'à l'oral, et de tisser des liens avec des locuteurs natifs dans un

cadre plus interactif. Enfin, les examens de certification DELF/DALF ayant lieu dans ces centres, les étudiants optent souvent pour des cours dans ces établissements pour préparer des examens blancs, un exercice qui les aide à mieux se préparer pour l'épreuve finale.

Selon les réponses des étudiants concernés, 76,5 % d'entre eux suivent des cours dans les centres culturels français, 11,8 % participent à des rencontres avec des francophones, et 11,8 % recourent à des cours en ligne pour poursuivre leur apprentissage, comme illustré par le graphique ci-dessous. Cette analyse met en lumière l'importance des cours supplémentaires dans le processus d'apprentissage du français pour les étudiants du département de FLE.

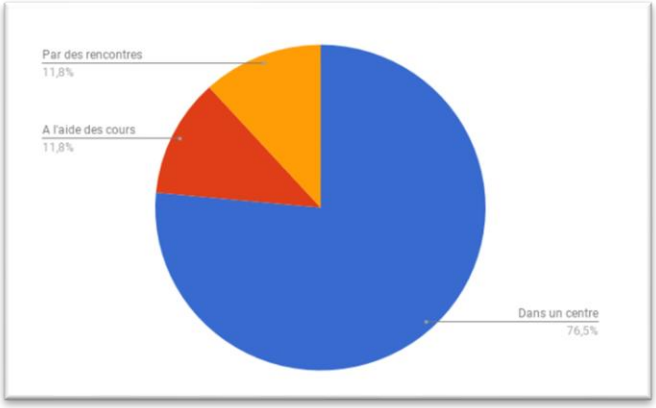


Figure 14 : Nombre d'étudiants suivant des cours de français parallèlement à leurs études universitaires.

Pour conclure cette section, nous pouvons affirmer que le fait que la majorité des étudiants provienne d'un milieu non francophone confère à l'apprentissage du français un caractère particulièrement ardu à leurs yeux. Cette perception de la difficulté les incite à redoubler d'efforts dans leur apprentissage. Autrement dit, un premier effort est fourni dans le cadre universitaire, tandis qu'un second est entrepris à travers des cours supplémentaires suivis en dehors de l'université, comme nous l'avons

mentionné précédemment. Ces observations seront approfondies dans la section suivante, où nous analyserons les questions relatives aux difficultés spécifiques à l'apprentissage du français.

De plus, nous avons constaté une hétérogénéité importante des niveaux dans les classes. Certains étudiants ont déjà appris le français à l'école, tandis que d'autres sont de grands débutants. Cette disparité peut évoluer de deux manières : soit elle s'accentue, soit elle se réduit, en fonction de la motivation des étudiants moins expérimentés à combler leur retard et à atteindre le niveau de ceux qui ont déjà une base linguistique.

Dans les sections suivantes, les résultats des questions ouvertes seront présentés en respectant l'anonymat des participants, identifiés par un code spécifique. Par exemple, un témoignage pourrait être répertorié sous la forme suivante : [Etu3-22] : *« L'expression écrite est difficile à maîtriser, notamment en ce qui concerne la grammaire et le choix des mots. »* Cette codification (Etu) permet de préserver l'anonymat des étudiants tout en facilitant l'analyse des réponses recueillies.

4.3.2 Défis de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les universités palestiniennes

Le graphique ci-dessous illustre que la majorité des étudiants interrogés (soit 21) considèrent l'apprentissage du français comme une tâche difficile. Ce constat s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, la différence significative entre le système linguistique arabe et français, notamment en ce qui concerne l'alphabet et la grammaire, constitue un obstacle majeur pour les étudiants palestiniens. Cette disparité linguistique exige un effort d'adaptation considérable.

D'autre part, l'exposition limitée à la langue française en dehors du cadre académique joue un rôle crucial dans ces difficultés. Les étudiants n'ont souvent pas accès à des environnements francophones ou à des ressources supplémentaires en dehors des cours. Cette absence de pratique régulière renforce les lacunes, particulièrement en expression orale et écrite, nécessitant ainsi plus de temps et d'effort pour atteindre une maîtrise adéquate du français.

Ces éléments montrent que, dans le contexte palestinien, l'apprentissage du français demande non seulement un engagement académique important, mais aussi des solutions pédagogiques adaptées à ces particularités linguistiques et contextuelles.

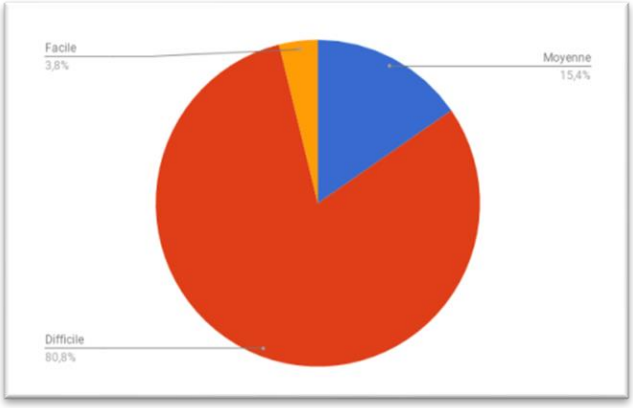


Figure 15 : Perception de la langue française au sein de l'échantillon de la population.

À cet égard, 22 étudiants de l'échantillon expriment une insatisfaction quant à leur niveau en langue française, tandis que seulement 4 étudiants se déclarent satisfaits. Cette insatisfaction est expliquée par les étudiants eux-mêmes. Certains affirment qu'ils devraient atteindre le niveau B2, conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues, étant donné qu'ils sont en quatrième année. Cependant, ils constatent qu'ils n'ont même pas atteint le niveau B1, qui doit être acquis à la fin de la deuxième

année. Ils signalent également des difficultés à rédiger des textes clairs et sans erreurs.

D'autres étudiants font état d'une incapacité à progresser, tant à l'oral qu'à l'écrit, en raison du manque d'opportunités de pratiquer la langue avec des locuteurs francophones. Cette situation est particulièrement difficile pour les étudiantes, qui, en raison de la culture arabo-musulmane prédominante, rencontrent des occasions très rares d'exercer le français en dehors du cadre académique. Parmi les témoignages des étudiants relatifs à leur satisfaction quant à leur niveau de langue, ceux mentionnés ci-après ont particulièrement retenu notre attention[95] :

> [Etu-15] : « non, parceque j'ai pas bien pratiquer la langue car je trouve pas l'occasion pour paratiquer la langue hors l'universite. »
>
> [Etu-22] : « No. j'arrive pas a avancer car j'apprends juste la langue a l'unversite. »
>
> [Etu-16] : « Non, j'ai besoin de travailler plus pour atteindre le niveau requis mais le probleme je connais pas des francophones. »
>
> [Etu-19] : « je ne suis pas satisafaite de mon niveau parce que je suis maintenant en 4eme annee et j'arrive pas à bien comprendre un natif ni à parler coorectement ni a ecrire un texte sans erreur. »
>
> [Etu-20] : « non, je ne suis pas satisfait de mon niveau car je suis cense avoir le niveau b2 cette annee mais je travaille encore pour avoir déjà le b1....j'arrive pas a reusir ce niveau. »
>
> [Etu-10] : « Non je dois avoir Le Niveau b2 et j'ai même pas Le b1. ».

Selon les résultats des enquêtes, la compétence la plus difficile pour les

[95] Nous tenons à préciser que les phrases entre guillemets sont reproduites exactement comme écrites par les étudiants afin de mettre en évidence les erreurs de morphosyntaxe et de cohésion.

étudiants est l'expression écrite, qui est classée en première position en termes de difficulté. En effet, 19 étudiants de l'échantillon estiment que cette compétence est particulièrement ardue, tandis que 7 étudiants considèrent que l'expression orale, c'est-à-dire le fait de parler et de comprendre, pose davantage de difficultés.

La majorité des participants à l'enquête estiment que l'expression écrite est la compétence la plus difficile à maîtriser (Voir figure ci-après), et ils justifient leurs réponses de la manière suivante : premièrement, l'expression écrite engendre une certaine appréhension, poussant de nombreux apprenants à passer la première demi-heure d'un examen d'écriture à réfléchir sur la manière de commencer leur texte sans écrire une seule lettre.

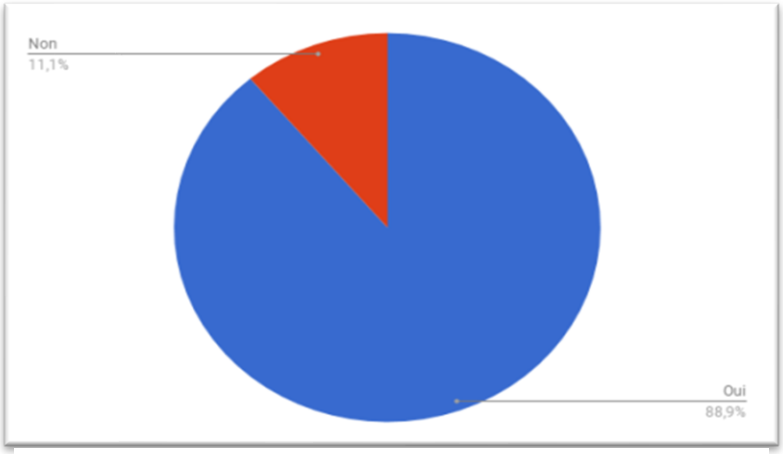


Figure 16 : Nombre d'étudiants rencontrant des difficultés en expression écrite.

Deuxièmement, comme illustré dans le graphique ci-dessous, 34,6 % des étudiants de l'échantillon déclarent avoir des difficultés à rédiger un texte cohésif et cohérent, en raison de problèmes grammaticaux tels que la conjugaison (25,8 %), l'utilisation des modes et des temps verbaux (34,4 %), ainsi que l'accord (4,3 %), la ponctuation (12,9 %) et les connecteurs logiques

(12,9 %), qui sont essentiels pour clarifier et structurer un texte. Troisièmement, certains rencontrent des difficultés avec l'orthographe (8,6 %) et le lexique (39 %), ce qui signifie qu'ils peinent à utiliser le vocabulaire approprié à la situation donnée. Enfin, 4,3 % des étudiants ne savent pas adapter le registre de langue en fonction du destinataire et du contexte, que ce soit en utilisant le tutoiement ou le vouvoiement, ou en choisissant un langage soutenu, courant ou familier.

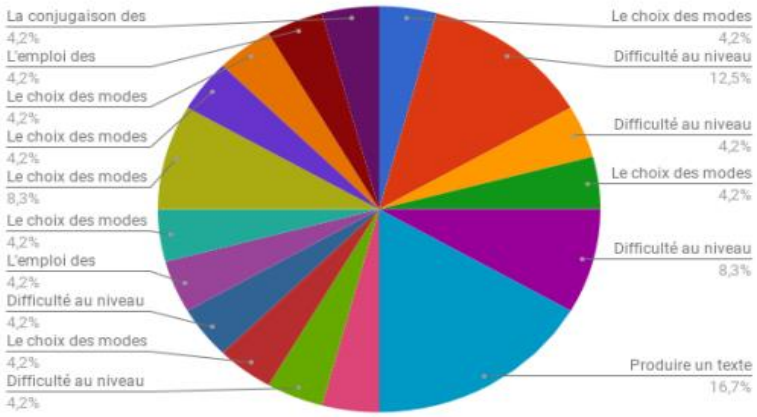


Figure 17 : Types de difficultés rencontrées par les étudiants de l'échantillon.

Ci-après, nous présentons quelques témoignages des étudiants concernant leurs difficultés liées à l'écriture :

> [Etu-26] : « L'expression écrite Parce qu'il ont besoin d'un vocabulaire et de règles appropriés. »
> [Etu-25] : « L'expression écrites car je arrive pas employer les connecteur logique et la ponctution. »
> [Etu-19] : « pour moi la compétence le plus dur est la production écrit. il demande un bon connaissance linguistique de la langue et réfléchir avant d'écrire..moi, quand j'ai un exemen en production écrit déjà je suis peur d'écrire et je prend le premier demi heurs juste en réfléchissant comment commencer mon texte et comment lies mes aidée. »
> [Etu-22] : « L'expression écrite. Difficile écrit avec un bon

grammaire et emploi les bonnes vocabulaires. »

Il est important de noter que nous avons demandé aux participants de justifier leurs choix concernant la compétence qu'ils trouvent la plus difficile. Seuls les quatre étudiants mentionnés précédemment ont fourni des explications. À la lecture de leurs témoignages, nous constatons que les réponses des étudiants sont souvent relativement brèves et comportent des erreurs significatives, surtout pour un niveau de troisième année.

Ces erreurs se répartissent en deux catégories : la première concerne des fautes grammaticales liées à l'accord, à la conjugaison des verbes et à l'utilisation de la négation, ce qui reflète des lacunes au niveau microstructurel. La seconde catégorie englobe des erreurs de ponctuation et d'emploi de connecteurs logiques, impactant la cohérence globale du texte. En revanche, la minorité d'étudiants ayant jugé la compétence orale difficile a évoqué des problèmes de prononciation des voyelles.

Ces difficultés phonétiques peuvent donc affecter leur production écrite, car une mauvaise prononciation peut entraîner des erreurs de transcription et d'orthographe. De plus, ces étudiants éprouvent des difficultés à s'exprimer clairement ou à se faire comprendre, notamment en raison du manque de pratique de la langue en dehors des cours, comme le montrent les témoignages suivants :

[Etu-24] : « la prononciation est difficile surtout les voyelles. »

[Etu-23] : « j'ai vraiment un probleme dans le pratique de l'oral vu que notre pays est non francophone. »

Selon les données recueillies, plusieurs facteurs principaux contribuent aux difficultés d'apprentissage de la langue française, en particulier en ce qui

concerne l'expression écrite chez les étudiants palestiniens en licence de FLE. Premièrement, au moment de rédiger un texte, seulement 11,1 % des participants (voir figure ci-après) se servent d'un dictionnaire arabe-français/français-arabe, tandis que 88,9 % recourent à des logiciels de traduction automatique ou demandent l'aide d'autres personnes.

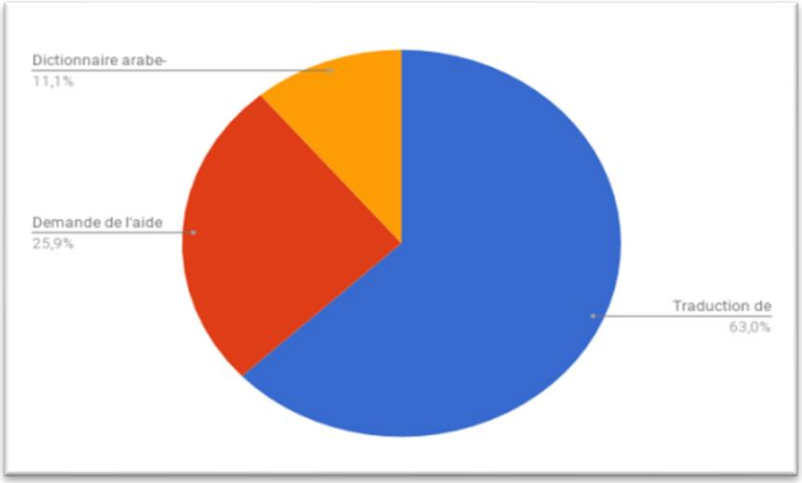


Figure 18 : Stratégies de rédaction employées par les étudiants participants lors de la production écrite.

Cependant, l'utilisation de la traduction automatique présente davantage d'inconvénients que d'avantages. En effet, les étudiants ont tendance à écrire en arabe parlé, et ces outils ne sont pas efficaces pour ce type de traduction, fournissant souvent des résultats littéraux qui ne tiennent pas compte du contexte global du texte. Cela conduit fréquemment à un vocabulaire inapproprié pour la situation donnée, rendant ainsi le texte incompréhensible et incohérent aux yeux des lecteurs. Ces observations soulignent l'importance d'une approche plus approfondie dans l'enseignement de l'expression écrite, qui pourrait aider les étudiants à développer des compétences linguistiques plus solides et adaptées.

Deuxièmement, l'usage excessif de la langue arabe en classe constitue un facteur perturbateur et un obstacle à l'acquisition de la langue cible, bien que son utilisation modérée puisse prévenir des blocages chez l'apprenant (Castellotti, 2001). Il est à noter que 22 étudiants de l'échantillon recourent à la langue arabe durant les cours comme le montre le graphique ci-après. Cette situation met en évidence l'importance de trouver un équilibre entre l'utilisation de la langue maternelle et l'immersion dans la langue étrangère, afin de favoriser un apprentissage efficace et de maximiser les opportunités de pratique de la langue cible.

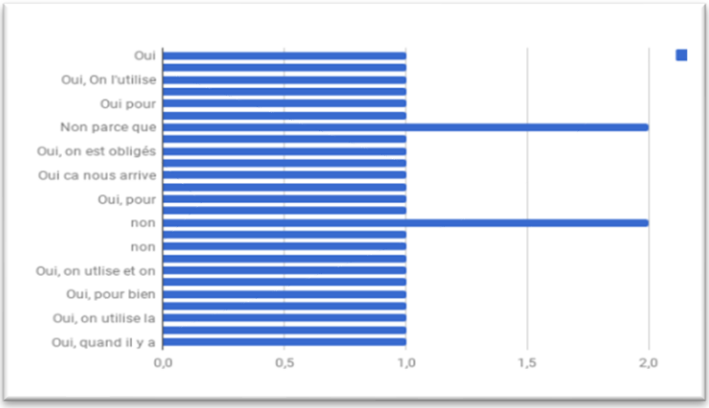


Figure 19 : Nombre d'étudiants participants ayant recours à la langue arabe en classe

Troisièmement, 74,1 % des enquêtés indiquent qu'ils ne trouvent pas d'opportunités pour pratiquer la langue, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en dehors du cadre scolaire. Peu d'étudiants de l'échantillon parviennent à établir des contacts écrits avec des francophones. Cette situation s'explique, comme nous l'avons déjà mentionné, par l'environnement non francophone en Palestine et par la culture arabo-musulmane, qui limite souvent les interactions sociales. En particulier, les jeunes femmes peuvent hésiter à sortir avec des étrangers pour pratiquer la langue, en raison des normes socioculturelles qui peuvent

considérer ces interactions comme mal vues dans la société palestinienne.

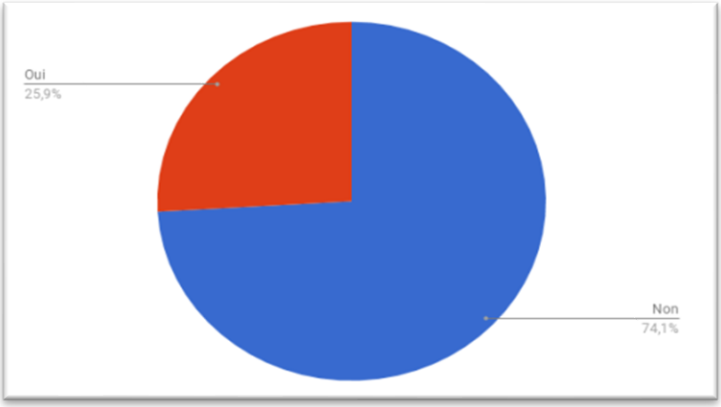


Figure 20 : Pratique du français en dehors de la classe : contacts écrits et oraux des étudiants avec des francophones.

L'absence de contexte francophone accessible limite donc les possibilités d'immersion et de pratique, cruciales pour l'apprentissage d'une langue. Des recherches montrent que l'engagement dans des échanges linguistiques avec des locuteurs natifs ou des francophones est fondamental pour améliorer les compétences linguistiques, car cela permet d'acquérir des nuances et des usages authentiques de la langue (Dörnyei, 2005). Il est donc essentiel d'explorer des solutions pour créer des environnements favorables à la pratique du français en dehors des cours, tels que des programmes d'échange linguistique ou des événements culturels.

Quatrièmement, comme l'illustre le graphique ci-dessous, 77,8 % des étudiants interrogés ne participent pas à des ateliers d'auto-évaluation, d'auto-correction et de réécriture, malgré les bénéfices considérables que ce type de pratique pourrait leur offrir. En effet, ces séances permettent aux apprenants de retravailler leurs productions écrites, d'identifier leurs erreurs et de les corriger soit par eux-mêmes, soit avec l'aide de l'animateur de l'atelier.

Intégrer des ateliers d'auto-correction et de réécriture au sein du

département de français favoriserait l'autonomie des étudiants, en leur permettant d'assumer eux-mêmes la responsabilité de l'évaluation et de la révision de leurs textes. Ce processus contribue non seulement à éviter la répétition des mêmes erreurs, mais aussi à améliorer de manière significative leurs compétences en expression écrite.

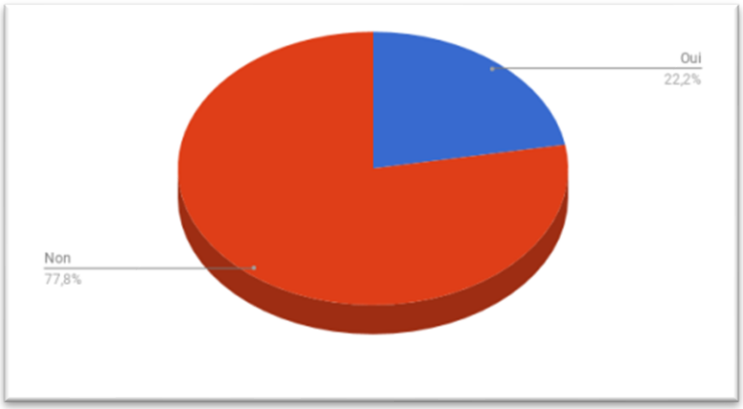


Figure 21 : Nombre d'étudiants participant à des ateliers et pratiquant l'autoévaluation, l'autocorrection et la réécriture.

Enfin, 81,1 % des étudiants interrogés (*cf.* figure ci-après) estiment que leurs enseignants adoptent systématiquement la même approche lorsqu'ils travaillent l'expression écrite en classe. Le manque de variation dans la méthode d'enseignement limite l'enrichissement des contenus et risque de rendre les séances monotones, diminuant ainsi l'intérêt et l'engagement des apprenants. En effet, cette uniformité pédagogique nuit à la motivation des étudiants, ce qui peut freiner leur progression, voire entraîner une régression. Diversifier les stratégies d'enseignement, en incluant des activités interactives et innovantes, serait plus propice à l'amélioration de leurs compétences en expression écrite.

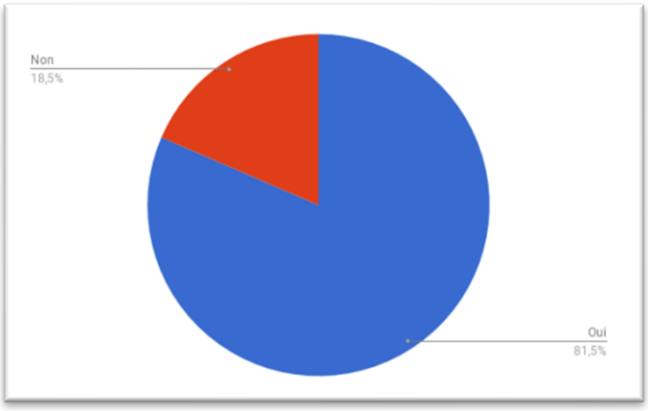


Figure 22 : Nombre d'étudiants estimant que leurs enseignants utilisent une approche uniforme pour l'expression écrite en classe.

En conclusion, nous présenterons dans la section suivante des moyens et des activités proposés par les étudiants eux-mêmes, visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français au sein du département. Ces suggestions portent notamment sur les stratégies permettant de surmonter les difficultés spécifiques à l'expression écrite, tout en renforçant les compétences générales en langue.

4.3.3 Propositions pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français au sein du département

Les suggestions formulées par les étudiants sont nombreuses et variées, mais certaines se démarquent par leur pertinence et leur faisabilité. Premièrement, plusieurs enquêtés proposent de renforcer la pratique orale et écrite avec des locuteurs natifs ou des francophones par la création d'un forum ou d'un blog. Ce dispositif leur permettrait de développer des amitiés, de pratiquer la langue en dépassant les contraintes géographiques et temporelles, ainsi que les limitations matérielles, sociales et politiques. En outre, cela favoriserait un contact linguistique authentique, l'enrichissement du vocabulaire et la correction des erreurs linguistiques.

Deuxièmement, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) est perçue comme une source de motivation pour 88,9 % des étudiants (*cf.* figure ci-après). L'utilisation des NTIC transformerait un apprentissage perçu comme traditionnel et potentiellement monotone. Que ce soit pour la soumission des devoirs, les examens, ou encore les discussions en ligne, les NTIC offrent une diversité de méthodes de communication et permettent d'accéder à des contenus authentiques, mieux adaptés aux besoins des apprenants, tout en renforçant leur niveau linguistique.

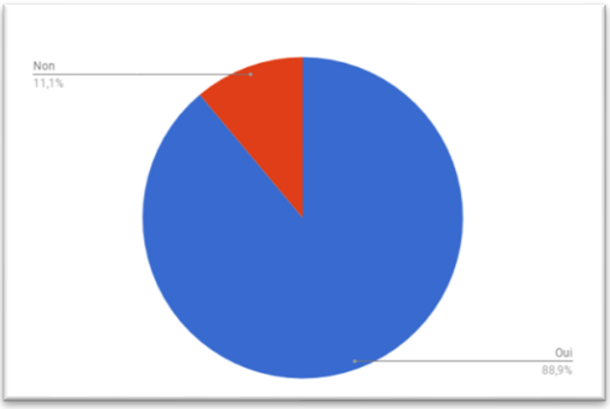


Figure 23 : Nombre d'étudiants considérant l'intégration des TIC en classe de FLE comme facteur de motivation pour l'apprentissage du français.

Troisièmement, pour améliorer leurs compétences orales, certains étudiants recommandent l'écoute de chansons en suivant les paroles ou le visionnage de documentaires et de vidéos sous-titrées en français. Cela les aiderait à améliorer leur prononciation et leur compréhension de la langue parlée. Quatrièmement, la lecture d'articles et de romans en français est également suggérée pour combler des lacunes grammaticales et comprendre les structures linguistiques utilisées dans des textes bien rédigés.

Enfin, les étudiants soulignent l'importance des ateliers de réécriture et des exercices d'auto-correction et d'auto-évaluation. Ils préfèrent une évaluation formative à une évaluation sommative, estimant que la première les pousse à progresser avec motivation, tandis que la seconde, centrée sur l'obtention de bonnes notes, n'encourage pas un apprentissage durable. En somme, ces ateliers permettraient aux étudiants d'améliorer leurs compétences rédactionnelles de manière plus autonome et efficace.

CONCLUSION PARTIELLE

Suite à l'analyse approfondie de notre enquête, plusieurs conclusions se dégagent concernant la maîtrise de l'expression écrite chez les étudiants palestiniens en licence de FLE. Il apparaît que cette compétence représente à la fois une difficulté majeure et une nécessité impérieuse. En effet, 88,9 % des étudiants interrogés rencontrent divers obstacles dans leur pratique de l'expression écrite, laquelle est perçue comme la compétence la plus complexe parmi les autres (compréhension orale, expression orale, etc.). Pourtant, elle revêt une importance capitale, étant donné que 88,3 % des étudiants choisissent le français dans le cadre de leur projet professionnel ou académique. Ainsi, 53,7 % envisagent le français comme essentiel pour leur carrière future, tandis que 34,6 % le voient comme un atout académique.

La maîtrise de l'expression écrite est donc indispensable, tant pour ceux qui se destinent à devenir enseignants que pour ceux qui ambitionnent de poursuivre leurs études supérieures en France. Un enseignant de FLE ne peut efficacement transmettre une compétence qu'il ne maîtrise pas lui-même, et les étudiants souhaitant évoluer dans un cadre académique francophone seront amenés à rédiger des rapports, mémoires, thèses, ou encore des courriers dans un français correct et formel.

Les statistiques recueillies confirment que le contexte non francophone de la Palestine, ainsi que le manque de contact régulier avec des locuteurs natifs, qu'il soit oral ou écrit, constituent des freins majeurs à l'apprentissage du français, et plus particulièrement à celui de l'expression écrite. Cela souligne la nécessité de créer des opportunités de pratique authentique, que ce soit par des échanges en ligne avec des francophones ou par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques. Ces solutions alternatives, également suggérées par les étudiants eux-mêmes, peuvent considérablement améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la langue, en offrant un environnement propice à l'acquisition des compétences écrites dans le contexte universitaire palestinien.

En somme, cette analyse met en lumière l'importance d'une approche pédagogique innovante et contextualisée, capable de répondre aux besoins des étudiants tout en prenant en compte les défis spécifiques liés à l'environnement linguistique et culturel de la Palestine. Dans le chapitre suivant, nous détaillerons les expérimentations que nous avons mises en place pour constituer nos deux corpus textuels — manuscrit et médiatisé — afin d'examiner de manière plus approfondie l'impact des outils numériques et des pratiques pédagogiques sur l'acquisition des compétences linguistiques en expression écrite.

CHAPITRE 2

MISE EN PLACE DES EXPÉRIMENTATIONS : CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT VS CORPUS TEXTUEL NUMÉRIQUE

5 CHAPITRE 2 : MISE EN PLACE DES EXPÉRIMENTATIONS : CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT VS CORPUS TEXTUEL NUMÉRIQUE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie adoptée pour la réalisation de nos expérimentations, ainsi que les différentes étapes expérimentales qui ont permis de recueillir les données nécessaires à l'analyse. L'objectif de ce cadre méthodologique est de détailler l'ensemble des processus suivis afin de tester les hypothèses posées dans les chapitres précédents, en particulier concernant l'impact des technologies numériques sur la compétence textuelle en FLE dans le contexte palestinien. Ce processus s'appuie sur l'analyse des deux corpus textuels, qui sera approfondie dans le dernier chapitre analytique de cette thèse.

Dans un premier temps, nous exposons les principes méthodologiques qui ont guidé notre démarche. Nous nous attardons sur les fondements théoriques de la recherche-action, une approche méthodologique souvent privilégiée dans les études pédagogiques et linguistiques. Ensuite, nous décrivons les dispositifs expérimentaux mis en place pour constituer nos deux corpus textuels : l'un manuscrit, l'autre numérique. Ces corpus ont été réalisés par un groupe d'apprenants de l'Université An-Najah de Naplouse, à travers des activités pédagogiques distinctes. L'analyse des données s'appuie sur une approche mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs afin de mieux comprendre les dynamiques d'apprentissage.

Dans une seconde partie, nous détaillerons les expérimentations, en justifiant le choix du public cible pour chacune d'entre elles. Nous expliquerons également l'élaboration des corpus et le choix de la grille d'évaluation de la

cohérence textuelle adoptée dans l'analyse, en justifiant son utilisation. Cette grille nous permettra d'évaluer l'impact des environnements numériques sur la qualité des productions écrites, en particulier en termes de cohérence et de cohésion textuelles.

Enfin, nous aborderons les limites inhérentes à notre recherche, qu'elles soient d'ordre méthodologique ou liées au terrain d'étude. Nous mettrons en lumière les contraintes spécifiques au contexte universitaire palestinien, notamment les limites relatives à la correspondance en ligne et aux dispositifs pédagogiques utilisés.

5.1 RECHERCHE-ACTION

Pour répondre efficacement aux questions de recherche de notre thèse, nous avons opté pour une approche méthodologique basée sur la recherche-action, comme le recommande François Mangenot (2000). Cette approche, à la fois pragmatique et réflexive, permet une interaction directe entre théorie et pratique, engageant les participants activement dans le processus de recherche. Elle est particulièrement appropriée pour les études pédagogiques visant à tester des innovations dans des contextes éducatifs spécifiques. En l'occurrence, l'objectif principal de notre recherche est de comprendre l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les pratiques pédagogiques et sur l'acquisition de la compétence textuelle en Français Langue Étrangère (FLE), notamment dans un cadre aussi particulier que celui de l'Université An-Najah, dans les territoires palestiniens occupés.

L'approche systémique que nous adoptons, inspirée par Mangenot (2000), envisage l'apprentissage comme un ensemble complexe d'interactions entre différents facteurs : pédagogiques, technologiques, socioculturels et

politiques. Cet angle permet de mieux comprendre comment l'intégration des TIC modifie les pratiques d'enseignement, tout en prenant en compte les spécificités du contexte palestinien, où le français n'est pas la langue dominante. Nous cherchons ainsi à évaluer comment ces changements influencent l'acquisition des compétences textuelles, en particulier la cohérence et la cohésion textuelles, deux dimensions centrales de notre problématique de thèse.

L'université An-Najah, dans les territoires palestiniens, présente des défis éducatifs uniques. Les étudiants y apprenant le français font face à un environnement non francophone et à des contraintes géopolitiques et socioculturelles qui influencent leur processus d'apprentissage. C'est pourquoi la recherche-action s'avère particulièrement utile dans ce contexte, car elle permet d'impliquer activement les étudiants et les enseignants dans la transformation des pratiques pédagogiques. De plus, cette méthodologie offre la possibilité de créer des environnements d'apprentissage en ligne grâce aux TIC, permettant ainsi de contourner certaines des limites imposées par l'absence de contacts directs avec des francophones.

L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE, notamment à travers des outils comme Wikipédia, offre des opportunités d'apprentissage collaboratif et interactif. Selon Serres (2012) et Puren (2009), ces environnements numériques permettent aux apprenants de s'engager dans des activités d'écriture collaborative en ligne, renforçant ainsi leur autonomie et leur motivation. Les TIC offrent également une flexibilité pédagogique, où les étudiants peuvent accéder à une variété de ressources et d'outils en ligne, améliorant ainsi leur apprentissage par la pratique de la réécriture et de l'auto-correction. Pour les apprenants palestiniens, cette intégration compense le

manque de contact direct avec des francophones, tout en leur offrant des opportunités d'interaction avec des locuteurs natifs via des plateformes en ligne.

En ce sens, l'approche systémique que nous adoptons permet de relier les facteurs éducatifs et sociaux au sein d'un environnement technologique en pleine évolution. Elle nous aide à comprendre comment l'utilisation des TIC influence non seulement l'apprentissage du français, mais aussi la manière dont les enseignants et les apprenants interagissent avec les nouveaux outils pédagogiques. Cette analyse devient cruciale pour adapter les pratiques d'enseignement du FLE aux spécificités de l'Université An-Najah, tout en prenant en compte les besoins spécifiques des étudiants palestiniens.

En conclusion, la combinaison de la recherche-action et de la perspective systémique permet de proposer des réponses aux problématiques soulevées dans notre thèse, notamment en ce qui concerne l'impact des TIC sur la cohérence et la cohésion des productions écrites. Elle ouvre également la voie à des stratégies pédagogiques innovantes et adaptées au contexte éducatif particulier de l'Université An-Najah. Ainsi, cette méthodologie favorise une réflexion approfondie sur les moyens d'améliorer les pratiques pédagogiques en FLE, en tenant compte des défis propres à l'apprentissage dans les territoires palestiniens occupés.

5.1.1 Recherche-action : concepts fondamentaux, objectifs et modalités pratiques

D'après la définition d'Arthur Gélinas et Raymonde Brière (1985, cité par Poellhuber & Boulanger, 2001 : 19), la recherche-action est : *« une approche à l'étude des phénomènes sociaux liés au changement, à partir de la mise en acte dans des situations sociales concrètes, avec les acteurs concernés,*

d'où émerge un processus d'enrichissement, de développement, de réorientation des actions et des connaissances ». Cette approche comporte ainsi deux objectifs complémentaires : d'une part, elle vise un changement ou une transformation pratique (le volet « action »), et d'autre part, elle produit des connaissances nouvelles sur le phénomène étudié (le volet « recherche ») (Gauthier, 1992, cité par Poellhuber & Boulanger, 2001).

Et, comme le souligne Charlier (1998, cité par Montagne-Macaire, 2007 : 97), *« issue de la pratique, [la recherche-action] vise à la compréhension de la complexité de cette dernière ».* Elle permet d'observer des processus d'enseignement et d'apprentissage dans des contextes institutionnels ou durant des actions de formation. L'un de ses avantages majeurs est qu'elle ne se limite pas à proposer des changements pratiques ; elle rend également ces pratiques conscientes et compréhensibles pour les acteurs impliqués.

Pour atteindre les objectifs de la recherche-action, Dominique Montagne-Macaire (2007 : 109-110) s'appuie sur les travaux précurseurs d'Ardoino (1966) et Roegiers (1997) pour identifier cinq niveaux d'intervention. Bien que ces niveaux fonctionnent de manière distincte, ils interagissent continuellement et s'ajustent en fonction des relations et tensions qui émergent entre eux.

I. **Niveau intrapsychique** : il s'agit des représentations liées à l'apprentissage et à l'enseignement, des profils d'apprentissage et des styles d'enseignement.
II. **Niveau des interrelations** : ce niveau analyse les relations entre les acteurs.

III. **Niveau microsocial (ou niveau du groupe)** : il concerne des groupes tels que les apprenants, les enseignants en formation ou les équipes pédagogiques. Chaque groupe agit selon ses besoins et ses rôles, avec sa propre dynamique.

IV. **Niveau méso-social** : ce niveau englobe l'institution, la région ou les instances stratégiques qui influencent la prise de décisions.

V. **Niveau macro-social (ou institutionnel)** : il englobe la société entière, les théories de référence, ainsi que les finalités et les valeurs, souvent sous forme prescriptive (ex. : programmes officiels), et parfois sous forme incitative (ex. : le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes).

La recherche-action prend en compte ces différents niveaux simultanément, ce qui lui permet de *« faire émerger et analyser les divers niveaux et les mettre en relation par le biais des liens et des tensions qui les animent et des ajustements qui les caractérisent » ((Ibid*., : 110). D'un point de vue pratique, la recherche-action peut être conduite soit individuellement, soit par un collectif, soutenu par un ou plusieurs chercheurs. Cette approche requiert une implication active des parties prenantes touchées par la problématique étudiée. Le chercheur, pour être efficace, doit avoir une connaissance approfondie du contexte d'intervention ainsi que des dynamiques spécifiques aux acteurs du système éducatif en question, chaque milieu étant unique par ses caractéristiques et défis propres. Il est essentiel d'adapter les interventions en fonction de la singularité de l'environnement éducatif concerné. Comme l'observe Narcy-Combes (2005 : 112-113), cette démarche demande *« une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisation, un bilan et une publication »*. Elle peut également être collaborative, tenant compte des opinions des apprenants. Cette

collaboration exige un suivi rigoureux afin de documenter les actions entreprises, tout en veillant à obtenir le consentement des participants (Montagne-Macaire, 2007 : 98).

La recherche-action est une approche qualitative privilégiée dans le cadre de notre thèse, plutôt que quantitative. Elle utilise des outils de recherche spécifiques, notamment des méthodes de communication directe comme les entretiens semi-directifs et l'observation participante. Cette dernière nécessite une immersion du chercheur sur le terrain, lui permettant de recueillir des informations approfondies, bien que cela puisse parfois compromettre son objectivité en raison du manque de recul. L'observation participante offre l'opportunité de vivre la réalité des sujets étudiés, facilitant ainsi la compréhension de mécanismes souvent difficiles à saisir pour un observateur extérieur.

De plus, cette approche favorise un climat de convivialité, rendant les dispositifs plus engageants et ludiques. Elle doit également faire preuve de flexibilité en répondant aux incidents critiques et en s'adaptant aux nouvelles situations empiriques rencontrées au cours de la recherche. Cette adaptabilité est essentielle pour obtenir des résultats pertinents et significatifs (Rogers, 2001 & McNiff, 2013).

5.1.2 La recherche-Action appliquée à la didactique des langues

Depuis environ quinze ans, la didactique des langues, influencée par des approches anglo-saxonnes et américaines, s'est intéressée à la recherche-action, comme en témoignent des modèles tels que l'Action-Research (Ellis, 1997) et, dans un contexte francophone, celui proposé par Narcy-Combes (2005). Par ailleurs, des approches ethnographiques issues de la tradition

germanique, proches de l'observation participante (Dausendschön-Gay, 2005 ; Montagne-Macaire, 2006, cités par Montagne-Macaire, 2007), bien que moins répandues en France, méritent également d'être mentionnées. Ces méthodologies permettent d'observer des situations d'enseignement à travers des catégories préétablies, tout en intégrant une participation active du chercheur. Celui-ci observe les interactions en classe, noue des contacts avec les participants et tente de comprendre le sens de leurs actions (Montagne-Macaire, 2007).

En ce qui concerne la didactique des langues, la recherche-action se manifeste sous plusieurs formes, qu'il s'agisse de l'évaluation de dispositifs, de la révision des programmes ou encore de la résolution de problématiques spécifiques visant à transformer en profondeur les pratiques pédagogiques. Montagne-Macaire (2007) identifie trois grands axes à travers lesquels cette méthode s'applique, soulignant une évolution progressive de l'objet de la recherche vers l'action :

- Les initiatives de recherche axées sur des innovations pédagogiques et didactiques ;
- Les programmes de formation destinés aux enseignants, aux équipes pédagogiques et aux projets dans les institutions éducatives ;
- Les études sur des tâches spécifiques ou des dispositifs didactiques, comme l'observation de la mise en œuvre de remédiations grammaticales ou la gestion de projets pédagogiques.

Cette orientation est en lien direct avec notre propre recherche, car elle apparaît comme une démarche adaptée pour explorer les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. En effet, la recherche-action s'inscrit toujours dans un cadre social précis : « *l'intervention poursuivie*

présuppose toujours l'espace réel d'une institution, d'une association ou d'une organisation et l'espace symbolique d'un projet de renouveau... » (Resweber, 1995, cité par Richer, 2011 : 50). Ce contexte doit être appréhendé dans toute sa complexité *: « La conception de la recherche-action demande la prise en compte d'un degré plus élevé de la complexité sociale que la recherche seule ou que l'action seule »* (Liu, 1997 : 137). Il est donc nécessaire d'adopter une perspective systémique qui prend en compte les interactions entre les différents éléments qui composent ce contexte.

5.1.3 Perspective systémique

La perspective systémique ou écologique (*Cf.* Van Lier, 1999) constitue une approche d'analyse adaptée à la complexité des situations pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Elle considère un cours de langue comme un système global composé de divers sous-systèmes (enseignants, apprenants, ressources matérielles et humaines, institution), qui interagissent pour former un tout cohérent. Dans ce cadre, l'apprenant joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances par le biais d'un investissement personnel et d'un engagement social, en interaction constante avec ses pairs, ses enseignants et les outils numériques mis à sa disposition.

Cette perspective met en avant la recherche-action comme une méthode systémique pour faciliter l'intégration des technologies dans l'apprentissage (Mangenot, 2000). François Mangenot (2000) définit l'intégration des TIC comme « l'efficacité avec laquelle l'outil informatique est utilisé au service de l'apprentissage ». Il identifie plusieurs bénéfices potentiels liés à l'utilisation des TIC, notamment en termes de temps supplémentaire pour l'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'augmentation de l'activité des

apprenants, de meilleure appropriation de la langue et de motivation accrue.

Dans ce cadre, la recherche-action se présente comme une approche systémique, non seulement dans sa méthodologie mais aussi dans ses analyses et interventions. Elle permet de cibler différentes variables telles que l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels et le dispositif pédagogique global (Rézeau, 1996 ; Mangenot, 2000). Ces variables doivent être prises en compte pour comprendre comment les TIC s'implantent dans un environnement d'enseignement et quels sont leurs impacts sur les pratiques pédagogiques, la motivation et l'autonomie des apprenants.

Il est primordial, selon Charlier, Bonamy et Saunders (2003), de passer d'une simple innovation technologique à une véritable innovation pédagogique, où les technologies deviennent un vecteur de transformation des pratiques. Tardif (1998) souligne la nécessité d'une transition d'un paradigme centré sur l'enseignement vers un paradigme orienté vers l'apprentissage. Toutefois, Watzlawick, Weakland et Fisch (1975, cités par Cohen & Schumacher, 2006) mettent en garde contre la supposition que tout changement technologique constitue nécessairement un progrès. Il est essentiel de bien identifier les réels apports des TIC pour éviter cette idée erronée.

Dans notre recherche, qui vise à intégrer les technologies numériques dans l'enseignement de l'écriture au sein du département de français de l'université An-Najah, nous adoptons une approche en trois phases. Cette démarche inclut l'expérimentation sur le terrain, l'élaboration et l'analyse d'un corpus textuel, ainsi que l'étude des effets de l'intégration des TIC sur la compétence textuelle des étudiants. Nous procéderons également à une évaluation approfondie de cette expérimentation pour déterminer son impact réel. Dans cette perspective, nous présentons deux expérimentations distinctes

ainsi que les deux corpus textuels correspondants, afin de comparer les résultats obtenus et d'affiner notre analyse.

5.2 Expérimentation 1 : corpus textuel manuscrit

Avant de procéder à cette première expérimentation, nous avons adressé une demande officielle à la direction de l'université An-Najah de Naplouse ainsi qu'à la direction du département de français, sollicitant leur autorisation pour mener cette étude. Après avoir reçu leur accord, nous avons mis en place la première phase de l'expérimentation. Celle-ci a débuté par la conception et la distribution d'une enquête préliminaire à destination des étudiants en licence de FLE (voir Annexe n° 14 pour le questionnaire ainsi que l'analyse correspondante à la Partie II, Chapitre 1). L'objectif principal de cette première expérimentation était de constituer un corpus textuel manuscrit qui servirait de base à nos analyses.

5.2.1 Choix de la population

Dans le cadre de notre recherche, nous avons délibérément choisi de travailler avec les textes des étudiants de troisième année du département de français de l'Université An-Najah. Ces étudiants sont censés avoir atteint le niveau DELF B2 conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) et au programme d'enseignement suivi par le département. Le niveau B2 est particulièrement pertinent pour notre recherche car, à ce stade, les étudiants doivent avoir acquis des compétences textuelles solides, tant au niveau micro-structurel que macro-structurel. Le Conseil de l'Europe précise d'ailleurs que, à ce niveau :

> « *Les personnes de ce niveau peuvent écrire des textes détaillés et clairs sur une variété de sujets qui les intéressent. Elles sont capables de rédiger un essai ou un rapport, pour diffuser des*

> *informations ou présenter des arguments pour ou contre une opinion donnée. Elles sont également en mesure de rédiger des lettres exprimant des réactions à des événements ou expériences personnelles* » (Conseil de l'Europe, 2001a : 169).

Ce choix de population est stratégique dans notre recherche-action, car il permet de tester la capacité des apprenants à produire des textes argumentatifs, cohésifs et cohérents. L'analyse du corpus textuel que nous constituerons vise à vérifier si les étudiants sont effectivement capables de structurer leur pensée de manière argumentative et de rédiger des textes respectant les règles de cohésion et de cohérence textuelle, selon les attentes définies par le CECR. Ce cadre théorique nous servira de base pour évaluer la qualité des productions écrites et mesurer l'impact de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les compétences textuelles des étudiants.

Ce choix d'étudier les productions écrites des étudiants de niveau B2 s'inscrit parfaitement dans la problématique centrale de notre recherche, à savoir l'évaluation des compétences textuelles en FLE dans un contexte d'intégration des technologies numériques. À l'Université An-Najah, où l'enseignement du FLE est confronté à des défis spécifiques liés aux compétences textuelles des étudiants palestiniens, il est crucial de déterminer si l'utilisation des TIC peut améliorer la cohésion et la cohérence dans leurs productions écrites. Ce niveau B2, qui marque un tournant dans l'acquisition des compétences avancées en langue étrangère, nous offre une population idéale pour observer les bénéfices potentiels des outils numériques.

La question de savoir si les TIC, en tant que support pédagogique, peuvent favoriser l'écriture collaborative en ligne et permettre une meilleure appropriation des métarègles de la cohésion textuelle (*cf.* Charolles, 1978) est

au cœur de notre démarche. De plus, le contexte spécifique des étudiants palestiniens, pour qui l'apprentissage du français s'inscrit souvent dans une dynamique multilingue et multi-scripturale (arabe, anglais, français, etc.), demande une attention particulière à la manière dont les TIC peuvent transformer les pratiques d'écriture et de révision textuelle.

5.2.2 Élaboration du corpus

Le corpus que nous avons constitué est composé d'une cinquantaine de textes rédigés par des étudiants de troisième année de la licence FLE au département de français de l'Université An-Najah (*cf*. Annexe n° 31, pour l'échantillon représentatif du corpus textuel manuscrit). Ces textes, qui constituent une partie intégrante des évaluations en expression écrite 4, sont de nature descriptive et argumentative. Ils ont été produits dans le cadre des examens, et nous avons veillé à ce qu'ils soient représentatifs des compétences linguistiques développées par les étudiants à ce stade de leur formation.

Pour l'analyse du corpus, nous adoptons une méthodologie rigoureuse et visuelle en identifiant les éléments linguistiques erronés à l'aide de caractéristiques distinctives : certains éléments sont marqués en gras, en italique, ou soulignés en rouge. Les omissions d'éléments linguistiques essentiels, tels que les auxiliaires ("être" et "avoir"), les signes de ponctuation, les connecteurs logiques ou les énoncés inachevés, sont indiquées par des crochets […] pour une meilleure lisibilité. Ce même signe est utilisé tout au long de notre analyse afin de couper certaines parties du texte non pertinentes et de ne conserver que les énoncés les plus représentatifs.

L'approche analytique adoptée suit un double mouvement, allant de l'analyse globale du texte à l'analyse locale des phrases. En termes d'analyse

globale, nous examinons plusieurs aspects textuels, tels que le type de texte (descriptif, argumentatif), sa longueur, le registre de langue utilisé, le nombre de connecteurs logiques, ainsi que le vocabulaire employé. Cette analyse s'accompagne également d'une évaluation de la cohérence textuelle, prenant en compte l'utilisation des marqueurs énonciatifs, des connecteurs logiques (comparaison, addition, argumentation, etc.), ainsi que des reprises anaphoriques (nominales et pronominales). Nous prêtons également attention à la segmentation du texte en paragraphes, ainsi qu'à la progression thématique.

En ce qui concerne l'analyse micro-structurelle, elle se concentre sur des éléments linguistiques précis tels que l'emploi correct des articles définis et indéfinis, l'accord entre le nom et l'adjectif, l'utilisation des adjectifs possessifs et démonstratifs, la conjugaison des verbes, l'orthographe, l'utilisation des prépositions, ainsi que la ponctuation interne à la phrase. Cette approche nous permet de décortiquer les textes en profondeur pour identifier les points faibles et les réussites des étudiants. Nos analyses s’appuient sur une grille d’évaluation spécifique, que nous développerons en détail plus bas.

Ceci dit, cette analyse méthodologique détaillée s’inscrit dans le cadre de notre recherche sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du FLE, en particulier dans le développement des compétences textuelles chez les étudiants de l’Université An-Najah. En examinant les productions écrites à différents niveaux (global et micro), nous visons à déterminer dans quelle mesure l'usage des TIC peut favoriser une meilleure maîtrise des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelle. De plus, cette approche permet de repérer les aspects que les technologies numériques peuvent potentiellement améliorer, notamment en termes de révision collaborative et d'interaction entre les étudiants, ce qui

correspond à l'une des hypothèses clés de notre recherche-action.

Le contexte spécifique de l'Université An-Najah, où les étudiants doivent naviguer entre plusieurs langues et systèmes d'écriture, accentue l'importance d'une analyse fine des productions textuelles. L'intégration des TIC pourrait, dans cette perspective, jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité des textes produits, en apportant des outils facilitant la correction, l'auto-évaluation et l'apprentissage collaboratif. Cela nous conduit à aborder notre deuxième expérimentation dans la section suivante.

5.3 Expérimentation 2 : corpus textuel numérique

Notre expérimentation a été mise en place au mois de mars 2019 au sein du département de français de l'Université Nationale An-Najah de Naplouse en Palestine. Le cadre de l'expérimentation s'inscrit dans un cours d'expression écrite 4 intitulé « Linguistique des textes » qui vise à développer les compétences textuelles chez les apprenants. Avant de mener cette deuxième expérimentation, nous avons, comme pour la première, sollicité l'autorisation du directeur du département de français. Notre expérimentation consiste en une contribution à l'encyclopédie Wikipédia en publiant des articles sur des villes et villages palestiniens étant donné que la version française de Wikipédia ne contient que peu d'entrées sur la Palestine. Le projet mené a pour but d'enrichir cette encyclopédie. Quel est donc le public visé par notre expérimentation et son niveau de langue ? Nous répondons à cette question dans la section suivante.

5.3.1 Cadre et population de l'expérimentation

Nous avons décidé de nous inspirer de l'expérimentation menée par Christian Ollivier à l'Université de Salzbourg, réalisée en 2006 et 2007. Cette

étude portait sur deux groupes d'étudiants de français de second cycle ayant atteint un niveau minimum de B1+ selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'objectif de cette expérimentation était de vérifier l'acquisition et l'application des compétences linguistiques et textuelles dans un contexte collaboratif numérique. Ollivier s'est intéressé à l'intégration des technologies numériques, notamment l'écriture sur des plateformes collaboratives telles que Wikipédia, dans le processus d'apprentissage.

L'adaptation de cette méthode dans notre propre recherche est cruciale pour évaluer si une telle approche peut être appliquée dans le contexte universitaire palestinien, plus particulièrement dans le département de français de l'Université An-Najah. À notre connaissance, notre expérimentation constitue la première étude scientifique menée en Palestine dans ce domaine. Cette démarche nous a permis d'observer comment l'intégration des TIC peut influencer les compétences textuelles des étudiants, et plus particulièrement leur capacité à rédiger et à publier des articles cohérents et cohésifs sur des plateformes collaboratives telles que Wikipédia.

Notre expérimentation s'est donc focalisée sur un groupe d'étudiants palestiniens en licence de FLE, dont le français est la deuxième langue étrangère (LE) après l'anglais. Sur les 18 participants, 13 étaient des femmes et 5 des hommes, âgés de 21 à 26 ans. Le déséquilibre entre les sexes (72,2 % de femmes) peut s'expliquer par la tendance des jeunes filles à s'orienter davantage vers l'apprentissage des langues étrangères, tandis que les garçons privilégient généralement les filières scientifiques. Nous avons également choisi les étudiants en fin de troisième année pour cette expérimentation, car à ce stade de leur parcours, ils sont censés atteindre un niveau de compétence

linguistique équivalent au DELF B2 selon le CECRL. Ce niveau est fondamental pour la rédaction d'articles de qualité sur Wikipédia. Cependant, selon les résultats de l'enquête menée après l'expérimentation, seulement 16,7 % des étudiants avaient effectivement atteint ce niveau au moment de la rédaction de leur article. Ces résultats soulignent l'écart entre le niveau attendu et le niveau réel des étudiants, mettant ainsi en évidence les défis auxquels ils sont confrontés en matière d'acquisition des compétences linguistiques dans un contexte numérique et collaboratif.

L'intégration des résultats d'Ollivier dans notre cadre pédagogique pourrait donc fournir des pistes intéressantes pour adapter ces pratiques innovantes au contexte particulier de l'Université An-Najah, tout en tenant compte des spécificités socioculturelles et pédagogiques locales.

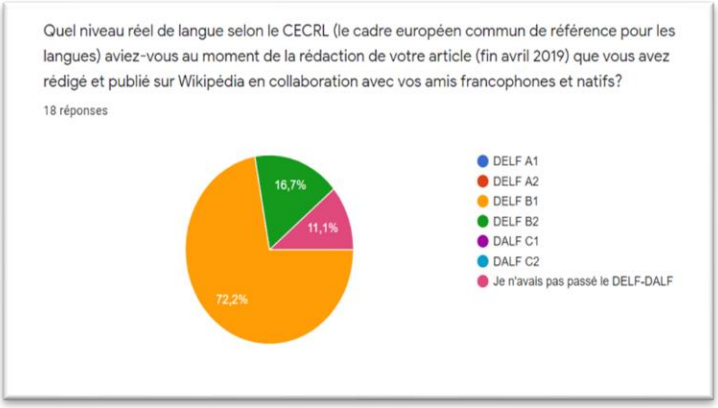


Figure 24 : Niveau de langue des étudiants au moment de la rédaction des articles.

De plus, le niveau linguistique actuel des apprenants, c'est-à-dire après une année d'expérimentation, reste quasiment le même que celui au moment de l'expérimentation, en l'occurrence le niveau B1. Autrement dit, le niveau de langue de la majorité des sondés n'a pas progressé. Seuls deux étudiants sur 18,

soit 11.1 % de l'ensemble, sont parvenus au niveau C1, niveau de langue à atteindre en quatrième/dernière année de Licence. Ce manque de connaissances linguistiques et ce ralentissement dans la progression d'acquisition du français d'une année sur l'autre proviendraient vraisemblablement du fait que 12 étudiants sur 18 ont choisi « français majeur-anglais mineur » comme spécialité et du fait que seulement 6 étudiants ont choisi le français majeur comme spécialité. Est-ce que le fait d'étudier deux langues en parallèle impacte négativement la maîtrise des deux langues étrangères ? Par ailleurs, cela traduit peut-être le fait que la grande majorité des sondés n'ont pas appris le français à l'école, soit 72.2 % des répondants. Enfin, il se peut que les étudiants ne pratiquent pas le français, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en dehors de la classe. De ce fait, collaborer entre apprenant étranger et natif francophone pour une telle tâche s'avère judicieux. Nos analyses reposent sur un échantillon représentatif issu des deux corpus textuels, lesquels seront présentés en détail dans le dernier chapitre de cette thèse.

5.3.2 Correspondance Metz-Naplouse sur Facebook et écriture collaborative sur Wikipédia

Dans le détail, le dispositif consiste ainsi à mettre en contact étudiants palestiniens en licence de FLE et natifs/francophones : les apprenants palestiniens rédigent des articles/notices sur des villes palestiniennes qui ne sont pas recensées sur Wikipédia ; il s'agit de mettre en œuvre une double collaboration, à deux niveaux d'attention/conscience textuelle : d'abord, les apprenants rédigent en binôme ; à l'issue de la rédaction, la première version des articles relue par les natifs - qui orientent les demandes de révisions/corrections linguistiques par la fonction « discussion » de Wikipédia - fera l'objet de la publication finale sur la plateforme.

Afin de faciliter la mise en œuvre de notre projet d'écriture collaborative, nous avons créé un groupe Facebook privé (*cf.* Annexe n°33), que l'on a nommé « Together : publication des articles/notices sur Wikipédia »[96]. Dans ce groupe, nous avons demandé aux étudiants palestiniens et aux personnes natives francophones, sinon aux collaborateurs de nos connaissances, de nous rejoindre en leur communiquant l'intitulé de notre groupe Facebook. Le nombre total des membres de ce groupe, y compris étudiants, natifs francophones et nous-même en tant que porteur/tuteur du projet et administrateur du groupe, est de 71 membres. Nous remarquons que le nombre des collaborateurs natifs francophones est presque trois fois plus élevé que le nombre d'étudiants palestiniens. Cela se traduit par le fait que les collaborateurs portent une attention très particulière à notre projet et qu'ils sont fortement motivés à y participer.

Concernant la partie technique et pratique de la plateforme Wikipédia, le groupe Facebook nous a permis d'expliquer aux étudiants et aux collaborateurs francophones la façon dont on crée un compte Wikipédia (*cf.* Annexe n°34). En effet, pour que la modification, la correction et la rétroaction sur les articles puissent être effectuées, il est nécessaire de faire partie de ses membres. Par la suite, nous leur avons fait part du fonctionnement, des principes et des recommandations qui fixent les grandes lignes définissant la nature de Wikipédia et les conditions de son élaboration, faute de quoi la publication ne peut pas avoir lieu.

Aussi, cet espace numérique nous a permis de réussir notre travail de rédaction collective en ligne en termes d'organisation et de gestion. Autrement

[96] Adresse Web du groupe « Together : publication des articles/notices sur Wikipédia » sur Facebook : https://www.facebook.com/groups/2388452077872246?locale=fr_FR

dit, cela nous a permis de demander aux étudiants palestiniens de nous faire part, via une publication en public sur le groupe Facebook, du nom de la ville sur laquelle ils veulent rédiger leur article. Ensuite, nous avons demandé aux collaborateurs natifs francophones de choisir librement leur binôme palestinien en fonction de leur souhait, de leur intérêt et de la ville à laquelle ils s'intéressent le plus. De plus, avant le début de la collaboration avec des natifs francophones, nous avons mis à la disposition des étudiants des logiciels médiatisés et des outils informatiques pour l'apprentissage, qui proposent des corrections tels que Cordial, Reverso, BonPatron, TALN, ChatGPT, des assistants de traduction automatique, Google Docs. Enfin, nous avons exploité la page Facebook pour remettre les modifications, les corrections, les commentaires et les rétroactions sur les textes car certains collaborateurs francophones avaient du mal à transférer ces derniers sur la page de discussion de la plateforme Wikipédia (*cf.* Annexe n°35).

A la suite de notre expérience avec les étudiants de troisième année, avec lesquels nous avons travaillé lors de nos études de Master 2 en 2018, il nous a semblé pertinent, voire indispensable, d'accompagner également les étudiants de fin de troisième année en 2019, ainsi que les collaborateurs francophones. Cet accompagnement, qui s'est déroulé avant, pendant et après l'expérimentation, était nécessaire pour éviter que les étudiants ne se retrouvent livrés à eux-mêmes face aux exigences du projet. De ce fait et afin de réaliser une expérience la plus objective et scientifique possible, nous avons joué le rôle de tuteur mais sans participer à la relecture, à la correction et à l'évaluation des articles rédigés par les apprenants. Pour conclure, les résultats et les analyses présentés dans les sections suivantes s'appuient sur une double approche : qualitative et quantitative. D'une part, l'approche qualitative se manifeste à travers l'analyse linguistique et la comparaison des deux corpus

textuels étudiés ; d'autre part, l'approche quantitative repose sur l'analyse des données statistiques issues des réponses des étudiants, collectées à partir de nos questionnaires de réflexion. Cette méthodologie mixte nous permet ainsi de confronter les données linguistiques aux perceptions des étudiants, enrichissant considérablement notre étude. À ce stade, il est pertinent de se pencher sur la grille d'évaluation adoptée pour les corpus textuels.

5.4 Grille d'évaluation adoptée pour les corpus textuels

Pour évaluer la cohérence textuelle des productions écrites dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'utiliser la grille d'évaluation proposée par les linguistes québécoises Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine (2005). Cette grille, particulièrement détaillée, se concentre sur les aspects de la cohérence du texte, tout en permettant à l'enseignant et à l'apprenant de suivre la progression des apprentissages attendus. La grille intègre les quatre méta-règles de cohérence définies par Michel Charolles (1978), à savoir : la méta-règle de répétition**,** la méta-règle de progression**,** la méta-règle de non-contradiction**,** et la méta-règle de relation, qui interviennent tant au niveau micro-structurel qu'au niveau macro-structurel du texte.

Comme l'illustre la grille (*cf.* Annexe n°36)[97], chaque section comporte des composantes associées à des critères d'adéquation et d'inadéquation. Cette grille se présente sous la forme de trois colonnes : la colonne centrale contient les méta-règles accompagnées de leurs composantes, tandis que les colonnes latérales sont réservées à l'inscription des résultats correspondants à chaque cas numéroté dans les copies des étudiants.

[97] Cette grille d'évaluation est disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2005-n138-qf1181461/55464ac.pdf (Consulté le 20 mars 2021).

Cependant, la grille initiale ne prend pas en compte les aspects strictement micro-structurels, comme les fautes grammaticales ou syntaxiques. Pour pallier cette limite, nous avons élaboré un tableau supplémentaire (*cf*. Annexe 40) qui permet de comptabiliser les marques adéquates et inadéquates à ce niveau. Ce tableau rend visible le nombre d'utilisations correctes et incorrectes, en comparant ces chiffres au nombre total d'occurrences observées. De cette façon, nous comblons les lacunes de la grille initiale tout en apportant un éclairage quantitatif sur la performance des étudiants au niveau micro-structurel.

Les textes analysés dans le chapitre suivant sont des synthèses rédigées par les étudiants de troisième année lors d'un examen final en « expression écrite avancée ». Cependant, la consigne de l'examen, mentionnée ci-après, manquait de clarté : elle n'indiquait ni le nombre minimum ou maximum de mots à écrire, ni le temps imparti pour la réalisation de la tâche. De plus, elle n'a pas rappelé aux étudiants l'importance de structurer leurs synthèses autour d'une problématique, de développer des arguments pour ou contre, ni d'intégrer des exemples, éléments pourtant essentiels pour l'évaluation d'une rédaction argumentative ou synthétique. Ce manque de précision dans la consigne a pu affecter la performance des étudiants en matière de cohésion et de cohérence textuelle.

Vous êtes demandé de rédiger une synthèse sur un sujet de votre intérêt.

5.4.1 Corpus textuel manuscrit vs corpus textuel numérique

Avant d'attaquer le compte-rendu de notre étude, nous soulignons que la partie empirique de celle-ci repose sur deux corpus de productions écrites déférentes des étudiantes en troisième année de Licence. Elle projette d'une part de les analyser du point de vue des phénomènes ou opérations de cohésion

et de cohérence, de la micro- à la macro-structure, de la phrase au texte suivant les travaux d'Adam (2018 et 2011), Charolles (1978 et 1995), Combettes (1983), Achard-Bayle (2016), et d'autre part, de les comparer à deux niveaux de réalisation : au premier niveau, il s'agit d'analyser et d'évaluer un corpus où les apprenants rédigent sur support papier sans intervention de locuteurs-scripteurs natifs, alors qu'au second niveau l'analyse porte sur une version numérique de notices après que celles-ci ont été relues en ligne par des natifs. Cette étude comparée vise à évaluer en quoi les natifs et leurs compétences textuelles innées ou non consciente ont une influence sur les productions des apprenants.

Notre premier corpus textuel est manuscrit. Celui-ci contient une cinquantaine de textes produits manuellement (évaluations finales de productions écrites), sur papier et sans aucune aide, par les étudiants de troisième année en licence de FLE. Le second corpus textuel, quant à lui, est un corpus numérique, sinon médiatisé, qui contient neuf articles rédigés (*cf*. Annexe n°38, liens vers les articles sur Wikipédia) sur la plateforme Wikipédia par les mêmes apprenants à l'aide des outils numériques, entre autres de correction automatique, et en collaboration avec des natifs francophones non apprenants. Ces textes sont de type descriptif.

L'étude comparée porte donc sur deux stades de productions écrites, manuscrite vs numérique, où l'on peut déterminer l'impact des TIC sur l'acquisition-apprentissage de la compétence textuelle ; mais elle vise également et en priorité à déterminer les niveaux de conscience de cette compétence chez les apprenants tout comme chez les natifs qui participent à la tâche collaborative. De plus, la partie comparative de ces deux corpus permet aussi de relever les erreurs les plus marquantes, fréquentes, aux niveaux phrastique et textuel. Cela nous conduira à voir quel est le niveau textuel le plus

problématique, intra- et/ou transphrastique ; elle nous permettra également de voir si ces erreurs sont plus fréquentes dans le corpus manuscrit que dans le corpus médiatisé, sous le double effet de l'écriture collaborative et de l'intervention des outils d'aide numérique. Pour ce faire, la méthodologie adoptée relève d'une recherche-action (Catroux, 2002) et s'inspire au plan théorique des perspectives/approches *« post-actionnelles »,* comme nous l'avons précédemment dit, par le biais de l'expérimentation que l'on a mise en œuvre.

5.4.2 Limites de la recherche

Malgré les contributions théoriques, pratiques et méthodologiques que nous avons présentées, notre recherche présente certaines limites qui méritent d'être soulignées. Ces limites sont liées au contexte spécifique de notre étude, au corpus collecté et à la population cible, ainsi qu'à divers aspects méthodologiques.

Tout d'abord, les contraintes liées au terrain de recherche sont notables. Le département de français, depuis sa création, accueille un nombre limité d'étudiants par rapport aux autres départements de la faculté. Cette situation entraîne des groupes-classe réduits, souvent composés d'une dizaine d'étudiants, bien en dessous du nombre minimal requis pour former un groupe-classe. De plus, le niveau des étudiants varie d'une promotion à l'autre, influencé par des facteurs externes tels que la qualité des enseignements et le climat d'apprentissage au sein du département. Ces éléments rendent l'analyse des résultats plus complexe, car la disparité dans le niveau des étudiants peut affecter la validité des conclusions.

En ce qui concerne le calendrier de l'expérimentation, celle-ci a été menée en plein second semestre, ce qui a posé des défis en termes de

disponibilité et de motivation des étudiants et des collaborateurs francophones. Nous aurions préféré organiser l'expérimentation durant les vacances d'été, période où les étudiants sont souvent plus motivés pour reprendre les cours. Malheureusement, nous avons dû nous conformer aux contraintes du calendrier universitaire, ce qui a limité notre capacité à mobiliser tous les participants.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, il est essentiel de reconnaître la difficulté de contrôler l'ensemble des variables pouvant influencer les résultats. Les situations pédagogiques étant uniques, leur reproduction dans des conditions identiques est pratiquement impossible. Comme l'explique Mialaret (2004) dans le texte ci-après, chaque situation d'apprentissage est intrinsèquement liée à ses acteurs, qui en sont transformés. Cette singularité rend difficile l'application des résultats obtenus à une population plus large, et soulève des questions quant à la généralisabilité de nos conclusions.

> *« Les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont 179 vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions. »* (*Ibid.*, : 10).

Ainsi, ces limites, bien qu'importantes, ne remettent pas en cause la pertinence de notre recherche. Elles soulignent plutôt la complexité inhérente à la recherche dans un contexte éducatif spécifique et mettent en lumière la nécessité d'une approche rigoureuse et nuancée.

CONCLUSION PARTIELLE

La présentation de la recherche-action dans une perspective systémique nous a permis de mieux appréhender l'importance de la prise en compte de

diverses variables interagissant lors de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un cursus pédagogique. Cette approche a révélé la complexité de la situation pédagogique au département de français de l'université An-Najah, soulignant la nécessité d'interventions à plusieurs niveaux : relationnel, administratif et pédagogique. Elle a également mis en lumière de nombreux défis liés à l'implémentation d'une activité novatrice, qui s'éloigne des pratiques pédagogiques traditionnelles et qui dépasse les limites de l'université.

De plus, notre analyse a fait ressortir le rôle essentiel de divers éléments, tels que la motivation des étudiants, les compétences pédagogiques en matière de TIC, le calendrier, la durée des échanges et le choix des outils de communication. Chacun de ces facteurs est crucial pour établir une communication efficace à distance dans un nouvel environnement technologique. Dans le chapitre suivant, nous examinerons un échantillon représentatif de corpus textuels afin de répondre à nos questions de recherche et à nos problématiques. Cela nous permettra également de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses dans le deuxième et troisième chapitre de la première partie de la thèse.

En résumé, cette exploration systémique de la recherche-action met en évidence la complexité des interactions nécessaires à l'intégration réussie des TIC dans l'enseignement du FLE. Les résultats préliminaires soulignent l'importance d'une approche holistique qui tient compte des dimensions relationnelles, administratives et pédagogiques. Les défis identifiés et les compétences nécessaires constituent des éléments clés pour orienter les futures interventions pédagogiques et enrichir le processus d'apprentissage des étudiants. Le passage à une analyse plus concrète des corpus textuels dans le

chapitre suivant promet de fournir des insights précieux pour une compréhension approfondie des dynamiques en jeu dans notre recherche.

CHAPITRE 3
ANALYSE D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DES CORPUS TEXTUELS MANUSCRIT ET NUMÉRIQUE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

6 CHAPITRE 3 : ANALYSE D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DES CORPUS TEXTUELS MANUSCRIT ET NUMÉRIQUE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Cette partie analytique s'inscrit également dans le prolongement de travaux que nous avons présentés et publiés à l'occasion de deux colloques internationaux auxquels nous avons participé. Le premier, intitulé *Numérique et didactique des langues et cultures : nouvelles pratiques et compétences en développement*, sous la direction de Louise Ouvrard et Catherine Brumelot, a été publié en 2022 aux Éditions des Archives Contemporaines et fait suite à une communication que nous avons présentée en novembre 2020. Notre contribution dans cet ouvrage s'intitule *Écriture collaborative sur Wikipédia : une approche interactionnelle et socio-constructiviste pour l'acquisition de la compétence textuelle chez les apprenants palestiniens en licence de FLE*.[98]

Le second, *Autour du texte dans les études françaises,* est un ouvrage collectif dirigé par Alicja Bańczyk et Alicja Hajok, édité par l'Université Jagellonne (*Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*, *Biblioteka Jagiellońska*) à Cracovie en 2022, dans le cadre d'un colloque organisé par l'Association des Romanistes Polonais « Plejada », en coopération avec l'Université Jagellonne et l'Université Pédagogique de Cracovie. Notre contribution à ce second volume, intitulée *Du texte manuscrit au texte numérique : quelle nouvelle*

[98] ABOHALTAM, Ahmmad (2022), « Ecriture collaborative sur Wikipédia. Une approche interactionnelle et socio-constructiviste pour l'acquisition de la compétence textuelle chez les apprenants palestiniens en licence de FLE », in OUVRARD, Louise ; BRUMELOT, Catherine (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement.*, Editions des archives contemporaines, Coll. « Plidam », France, ISBN : 9782813004109, pp. 163-186, doi : https://doi.org/10.17184/eac.5754

notion de texte et quelle approche socio-interactionnelle mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en FLE dans le contexte universitaire palestinien ?[99], approfondit ces mêmes problématiques en les reliant au contexte spécifique de l'Université nationale An-Najah de Naplouse.

Ces deux publications constituent une part de la présente thèse, car elles nourrissent notre réflexion sur l'évolution de la notion de texte, les pratiques pédagogiques innovantes et l'impact du numérique sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au sein de notre terrain de recherche.

6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ISSUS D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DU CORPUS TEXTUEL MANUSCRIT

6.1.1 Analyse au niveau matériel de l'ensemble des textes

Concernant l'analyse de l'ensemble des synthèses ou textes dans notre premier corpus textuel, nous nous appuyons sur un échantillon représentatif. Les synthèses diffèrent d'un étudiant à l'autre en fonction des thématiques auxquelles ils s'intéressent. Celles-ci ont des intitulés variés : la fin du monde, le soufisme, l'athéisme, la télépathie, les erreurs médicales. Nous notons que toutes nos analyses sont effectuées de manière anonyme ; les textes étudiées et analysées correspondent aux productions des étudiants identifiés par les codes suivants : [11523410], [11527313], [11422396], [11523967] et [11420453]. En lisant les productions écrites en question, nous avons constaté que les

[99] ABOHALTAM, Ahmmad (2022). Du texte manuscrit au texte numérique : quelle nouvelle notion de texte et quelle approche socio-interactionnelle à mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en FLE dans le contexte universitaire palestinien ? [in] Bańczyk, A., Hajok, A., (eds), Autour du texte dans les études françaises, Biblioteka Jagiellońska, Pp.141-158.

étudiants font une synthèse de plusieurs textes étant donné qu'ils emploient parfois des termes techniques et un vocabulaire précis. Autrement dit, la consigne mentionnée dans la copie de l'examen n'est pas claire. Cette partie de l'examen, d'un barème de quinze points, fait l'objet de la cinquième question de l'épreuve finale qui est notée sur cinquante points. Les cinq questions de l'examen sont des questions ouvertes qui demandent aux apprenants de rédiger un texte dépassant 100 mots pour chaque texte, ce qui représente au moins 500 mots pour l'ensemble des textes : toutes les synthèses que nous avons analysées comptent entre 264 et 374 mots. De ce fait, nous voyons que cette surcharge de questions provoque une surcharge cognitive et un stress chez les étudiants au moment de la rédaction. De plus, la plupart des étudiants commettent beaucoup d'erreurs (sémantiques, syntaxiques, de ponctuation) et produisent souvent des textes non terminés. Cela rend leur texte incohérent et perturbe donc la compréhension de ce dernier.

La correction des textes, quant à elle, est limitée uniquement au plan micro-structurel. En d'autres termes, le professeur ne s'appuie sur aucune des grilles du CECRL et se contente seulement de souligner les erreurs morphosyntaxiques tels que l'accord nom/article, l'accord nom/adjectif, l'accord sujet/verbe, l'accord sujet/participe passé, la conjugaison, sans faire aucune remarque pouvant aider les étudiants à comprendre leurs erreurs. En ce qui concerne la correction au niveau de l'ensemble du texte et au niveau macro-structurel, elle est totalement omise. Autrement dit, le professeur ne fait aucune remarque tenant compte du vocabulaire adapté à la situation, de la forme du texte et de sa segmentation en paragraphes, du registre de langue utilisé, du type de texte rédigé, de l'utilisation des connecteurs logiques. Ainsi dans sa correction, le professeur ne tient pas compte des marques de la cohérence du texte écrit et se limite à corriger les erreurs morphosyntaxiques. Il adopte

d'ailleurs une simple grille d'évaluation manuscrite qui se structure en trois composantes : synthèse (6 points), morphosyntaxe (7 points) et orthographe et ponctuation (2 points).

En ce qui concerne le niveau phrastique, celui-ci est marqué par le non-respect des modalités de l'emploi de la ponctuation comme on peut le constater dans les trois textes suivants : *la fin du monde*, *l'athéisme* et *le soufisme*. Or, dans les deux autres textes (*Les erreurs médicales* et *la télépathie*), l'emploi de la ponctuation et des majuscules est plus ou moins respecté, mais reste non maîtrisé. À cet égard, nous pensons que le fait d'intégrer les TIC dans les modules d'expression écrite permet d'éviter le mauvais emploi de la ponctuation et des majuscules au moment de la rédaction. Le traitement de texte Word propose en effet une correction automatique au niveau de la ponctuation, de l'emploi des majuscules et de la morphosyntaxe.

Au niveau interphrastique, nous avons constaté que les trois synthèses suivantes (*La fin du monde, la télépathie* et *le soufisme*) sont divisées en 4 et 5 paragraphes, et présentent une forme plus ou moins aérée, bien que les phrases soient longues et souvent non terminées. Quant aux deux autres synthèses (*L'athéisme* et *les erreurs médicales*), elles se caractérisent par des ratures, une écriture non claire et une présentation non aérée, les paragraphes n'étant pas bien délimités (*cf.* Annexes n° 31a et n° 31d). Autrement dit, on a l'impression que l'on lit un texte constitué d'un seul paragraphe. Enfin, une telle segmentation de ces deux textes est née d'une mauvaise organisation des idées et d'une écriture d'un seul jet.

Pour conclure, le niveau textuel de l'ensemble des textes est marqué par le non-respect du type d'écrit attendu, à savoir la synthèse. En effet, les productions étudiantes ne présentent pas une véritable structuration

argumentative et ne font apparaître ni problématisation ni prise de position. Elles se réduisent à une succession d'informations juxtaposées, ce qui donne une impression de « descriptivité ». Toutefois, il ne s'agit pas ici de séquences descriptives au sens strict qu'Adam (1992) définit comme une organisation textuelle autonome et stabilisée. Les étudiants recourent plutôt à des énoncés descriptifs ponctuels, mobilisés comme des « preuves d'argument », sans parvenir à les intégrer dans une véritable démarche argumentative.

6.1.2 Analyse au niveau macro-structurel des textes

Au niveau macro-structurel des textes, nous remarquons que les étudiants ont des compétences textuelles générales qu'ils tiennent d'ailleurs peut-être de leur langue maternelle telle que l'emploi de la progression thématique à thème constant, des reprises anaphoriques pronominales, des connecteurs logiques simples. Néanmoins, ils commettent des erreurs de logique et de cohérence. Ces erreurs macro-structurelles sont beaucoup plus intéressantes à analyser et à corriger éventuellement que les erreurs micro-structurelles car elles provoquent l'incohérence textuelle dans les copies des étudiants. Pour ce qui est de la répétition dans l'ensemble des textes, celle-ci n'est pas exagérée étant donné que les étudiants ont réussi à employer certaines opérations textuelles au moment de la rédaction, malgré leur emploi logique et syntaxique erroné, telles que l'emploi des anaphores, de la définitivisation, des référenciations déictiques contextuelles et des progressions thématiques.

Dans l'ensemble des productions étudiées, nous relevons que la progression thématique dominante est celle dite à thème constant. Cette organisation discursive, caractérisée par la reprise du même thème d'une phrase à l'autre, constitue l'un des procédés de base de la séquence descriptive (Adam, 2011). Ce choix structurel révèle une tendance à reproduire des

schémas syntaxiques et discursifs empruntés à la langue maternelle des apprenants, en l'occurrence l'arabe. Cette observation corrobore des constats déjà établis par des chercheurs tels que Charolles (1978) et Laufer & Berman (1988), selon lesquels la cohérence thématique dans les textes de scripteurs débutants ou intermédiaires est souvent assurée par une forte linéarité et une faible densité de variations argumentatives.

L'extrait cité ci-après illustre parfaitement cette continuité thématique. Chaque proposition débute par un retour au même référent (*il*) suivi d'un verbe de parole ou de pensée, reproduisant un enchaînement quasi mécanique. Cela témoigne d'un ancrage cognitif fort dans la langue première : en arabe, l'usage de reprises anaphoriques directes et de reformulations successives constitue une stratégie habituelle pour maintenir la cohésion (Halliday & Hasan, 1976 ; Charolles, 1978).

> « L'un d'athées donne son opinion sur l'athéisme, **il** n'est pas convaincu, **il** pense que […], **il** ajoute que […], **il** dit le jugement […], **il** pense que […], **il** précise que […] »

Les étudiants recourent ici à une progression discursive qui leur permet d'introduire les thématiques abordées, de rapporter des propos et de construire une forme de narration explicative. Cette démarche s'appuie notamment sur l'emploi récurrent — et parfois excessif — du pronom personnel de la troisième personne du singulier (« il »). Ce pronom remplit une double fonction : référer tantôt à une instance énonciative abstraite (par exemple « l'athée » qui formule son opinion sur la question de l'existence, comme dans le texte intitulé *L'athéisme*), tantôt à des figures d'autorité ou des entités conceptuelles (la Bible, l'Islam) comme on l'observe dans *La fin du monde*. L'exemple suivant illustre clairement cette tendance, tout en mettant

en évidence certaines difficultés morphosyntaxiques et discursives caractéristiques du corpus manuscrit ou numérique produit par nos étudiants :

> « […] **la Bible** a donner une définition sur la fin, **il** affirme que n'est pas une destruction mauvaise de la terre […], **il** parle des signes […], **il** décrit les évènements qui se passerai […] »

Cet extrait met en lumière plusieurs phénomènes linguistiques et textuels significatifs pour notre problématique. Premièrement, l'usage du pronom *il* révèle une surcharge anaphorique : l'étudiant mobilise ce pronom pour désigner tour à tour *la Bible* (objet concret) et un locuteur implicite (une autorité religieuse, un narrateur abstrait). Or, cette alternance de référents n'est pas suffisamment clarifiée et structurée par des marqueurs syntaxiques explicites (par exemple, l'introduction d'un syntagme nominal reprenant le référent ou l'emploi d'un connecteur de reformulation). En l'absence de ces balises syntaxiques, la chaîne référentielle devient confuse, ce qui nuit à la clarté énonciative et à la cohérence globale du texte (Adam, 2005).

Deuxièmement, la phrase souffre d'erreurs morphologiques récurrentes : l'auxiliaire *a donner* au lieu de *a donné* trahit une confusion fréquente entre l'infinitif et le participe passé, symptôme typique chez les apprenants dont la langue première n'inclut pas de formes verbales composées identiques (Gagnon, 2008). Par ailleurs, l'absence de négation explicite (*n'est pas une destruction mauvaise*) et la maladresse syntaxique (*se passerai* au lieu de *se passeront*) témoignent d'un défaut de maîtrise de la concordance des temps et de la morphologie verbale, problématique récurrente en contexte FLE pour des étudiants arabophones (Ben Mohamed, 2017).

Enfin, sur le plan discursif, le texte illustre une forte dimension descriptive — centrée sur l'énumération de signes et d'évènements — sans

articulation argumentative explicite. Cette prédominance de la description, souvent au détriment de la structuration logique (connecteurs, subordination), est conforme aux observations relevées dans les corpus manuscrits et numériques analysés (Charolles, 1978 ; Plane, 2013). Elle suggère que les étudiants tendent à juxtaposer des segments informatifs sans recourir aux métarègles d'enchaînement et de progression textuelle (Charolles, 1997).

D'un point de vue didactique, ce constat peut être interprété de manière ambivalente. D'une part, cette progression à thème constant constitue un indice de compétence textuelle minimale, puisque les apprenants manifestent une capacité à maintenir un fil conducteur – ce qui est essentiel pour garantir la cohérence locale (Charolles, 1978 ; Adam, 2011). D'autre part, elle révèle une limitation structurelle : l'absence de progression thématique plus élaborée (progression à thème dérivé, progression linéaire, progression à thème éclaté) restreint la complexité syntaxico-discursive, freinant ainsi l'enrichissement argumentatif et l'autonomisation stylistique (Dolz & Schneuwly, 1998).

Dans le contexte universitaire palestinien, et plus particulièrement à l'Université An-Najah, l'enseignement du FLE se heurte de manière récurrente à la persistance de schémas rhétoriques issus de la tradition discursive arabe. Cette influence s'observe notamment dans la manière dont les étudiants structurent leurs textes argumentatifs ou descriptifs. En effet, l'écriture en arabe tend à privilégier une organisation du discours souvent qualifiée de circulaire ou de spiralée, où l'idée principale est abordée de manière indirecte, enrichie par des digressions narratives ou anecdotiques avant d'être reprise et reformulée en conclusion. Ainsi, au lieu de développer une progression linéaire, caractéristique de la dissertation francophone, l'étudiant a tendance à multiplier les détours argumentatifs, ce qui peut nuire à la clarté du fil directeur.

Cette spécificité rhétorique se double d'un goût pour l'amplification. L'usage fréquent de répétitions, de synonymies et de périphrases, hautement valorisé dans la tradition oratoire arabe, se retrouve souvent tel quel dans les productions écrites en français langue étrangère. Cet usage, loin d'être perçu comme une faiblesse dans la culture de départ, témoigne d'un souci de persuasion et d'insistance, mais il se heurte aux exigences de concision et de précision imposées par les genres universitaires francophones.

De plus, l'organisation du raisonnement tend à suivre un cheminement inductif, où l'on privilégie l'accumulation d'exemples, d'allusions ou de citations religieuses avant de formuler explicitement une thèse. Dans une dissertation académique rédigée en français, cette démarche se traduit souvent par une absence d'annonce du plan, une formulation tardive ou implicite de l'idée principale et une articulation logique parfois insuffisamment marquée par les connecteurs discursifs.

Ces éléments expliquent en grande partie les difficultés récurrentes constatées lors de l'analyse des productions textuelles des étudiants d'An-Najah. Ceux-ci mobilisent encore largement des structures de discours héritées de leur langue première, même lorsque leur maîtrise de la syntaxe et du lexique du FLE est jugée satisfaisante. Dans ce contexte, l'enjeu pédagogique majeur consiste à accompagner les étudiants vers une appropriation consciente de modèles de progression thématique plus diversifiés et adaptés aux standards universitaires francophones.

Il devient dès lors indispensable de concevoir des dispositifs de remédiation ciblant ces écarts. L'écriture collaborative en ligne, la réécriture assistée par des outils numériques tels que ChatGPT ou l'intervention directe de locuteurs natifs constituent à cet égard des leviers prometteurs. Ces

pratiques, en créant un espace de confrontation entre modèles discursifs distincts, permettent aux étudiants de mieux percevoir les différences structurelles entre leur culture rhétorique d'origine et les attentes spécifiques de la rédaction universitaire en français. À travers des activités de reformulation et de reconstruction textuelle, il est ainsi possible de renforcer la cohérence et la progression thématique, tout en réduisant l'impact des répétitions excessives ou des digressions mal maîtrisées.

En définitive, comme l'ont montré Charolles (1978) et Nonnon (1991), la maîtrise de la cohérence textuelle et de la progression thématique ne saurait être envisagée indépendamment d'une connaissance approfondie des métarègles inhérentes à chaque culture écrite. Comme le rappelle Nonnon, « l'enseignement de l'écriture ne peut se réduire à la transmission de règles linguistiques ou syntaxiques ; il suppose aussi un travail sur les représentations que les élèves se font des textes, sur leurs fonctions et sur les modes d'organisation qui leur donnent sens » (Nonnon, 1991, p. 52). Cette remarque met en évidence que l'acquisition de la compétence textuelle implique à la fois des savoirs linguistiques et une acculturation aux normes discursives propres au contexte académique francophone.

Dans cette perspective, l'alternance entre écriture manuscrite, production numérique et activités collaboratives apparaît comme une modalité didactique pertinente pour accompagner cette transition progressive. À cet égard, la prégnance marquée du thème constant, mise en évidence dans notre corpus, ne saurait être interprétée uniquement comme une lacune structurelle. Bien au contraire, elle constitue un point d'ancrage précieux pour la progression pédagogique. En prenant appui sur ce schéma discursif familier, il devient envisageable de guider les étudiants vers une diversification graduelle

de leurs compétences dans l'emploi de structures textuelles, afin de produire des textes plus complexes, cohérents et en adéquation avec les métarègles de la textualité telles que les a formulées Charolles (1978) et que d'autres chercheurs, tels que Peytard (1993) ou Paveau (2017), ont actualisées dans le cadre des pratiques d'écriture numérique contemporaines.

De plus, nous remarquons que les étudiants coupent les chaînes de références et sautent d'une progression thématique à une autre dans le même paragraphe, autrement dit les synthèses en question sont constituées d'un mélange de trois types de progression dans la mesure où aucune synthèse n'est purement constituée d'une seule sorte de progression. En outre, ils emploient des substituts pronominaux erronés et fabriquent de nouveaux thèmes qui ne sont pas issus des phrases précédentes en utilisant par exemple le pronom impersonnel « on » (*Cf.* Annexe, infra premier paragraphe - n◦ 31a). Un tel emploi de progressions thématiques est dû, nous semble-t-il, à la négligence des opérations de planification (préécriture- écriture-réécriture) et à l'ignorance de l'importance de l'utilisation de brouillon. Cela crée donc de l'ambiguïté et de l'incohérence thématique. L'emploi des anaphores[100], quant à lui, est plutôt non maîtrisé. À ce stade, les étudiants emploient incorrectement plusieurs types d'anaphores dans leurs textes, entre autres, l'anaphore nominale et pronominale. L'anaphore nominale est peu utilisée par les étudiants.

Les exemples ci-après que nous soumettons à l'analyse mettent en évidence un dysfonctionnement récurrent dans la maîtrise des déterminants définis et démonstratifs, ainsi qu'un défaut d'accord entre ces déterminants et les groupes nominaux qu'ils introduisent.

[100] Nous renvoyons à l'annexe n°32 pour l'analyse des anaphores présentes dans les cinq textes du corpus manuscrit.

> « La fin du monde est un action passerai a notre monde, cet action nommée […]. L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin. Les signes mineurs qui sont passe[…], Mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […] » *et* « A cause de plusieur raisons comme un croyance que le mot sofisme a été pris de […] mais ces croyances ont croyance fausse. […] »[101]

Dans le premier extrait, la discordance apparaît dès l'association de *« un action »* alors que le nom *« action »* est féminin en français ; le déterminant défini ou indéfini devrait donc être accordé (*« une action »*). Cette erreur se reproduit avec *« cet action »*, où le démonstratif masculin singulier *« cet »* contredit également le genre du nom. De même, dans la suite de l'énoncé, la reprise des segments nominaux *« signes mineurs/majeurs »* est syntaxiquement fautive puisque le verbe *« passé »* n'est ni accordé en genre ni en nombre et qu'il ne respecte pas la concordance temporelle attendue dans ce contexte narratif.

Dans le deuxième exemple, le syntagme *« un croyance »* souffre de la même infidélité morphosyntaxique : *« croyance »* est un nom féminin, ce qui impose l'emploi du déterminant *« une »*. Par ailleurs, la répétition de *« croyances ont croyance fausse »* manifeste une difficulté à reformuler ou à substituer le substantif de manière plus naturelle, ce qui alourdit l'énoncé et en altère la cohésion.

Ces erreurs illustrent plusieurs phénomènes linguistiques étroitement liés à l'interlangue des apprenants palestiniens :

1. **L'interférence morphosyntaxique** : en arabe, les déterminants définis sont le plus souvent exprimés par l'article *« al- »* préfixé, qui ne connaît

[101] Nous renvoyons à l'annexe n°31e pour une analyse détaillée de ce texte.

ni variation de genre pour le déterminant, ni la complexité des démonstratifs français. La différenciation fine entre *« ce »*, *« cette »*, *« cet »*, *« ces »* en fonction du genre, du nombre et de l'initiale phonétique du nom est une difficulté notoire pour des locuteurs dont la langue maternelle structure différemment la détermination (Saïd, 2011 ; Debrauz, 2016).

2. **La généralisation excessive d'un schéma syntaxique** : les étudiants ont tendance à reprendre un nom déjà introduit en substituant simplement le déterminant, sans percevoir que la syntaxe française exige non seulement un accord mais aussi une articulation logique entre le déterminant, le nom et l'adjectif ou la subordonnée qui le complète (Charolles, 1978).
3. **Une cohésion lexicale restreinte** : la répétition quasi littérale du même substantif avec un déterminant différent – *« croyances… croyance »* – illustre une faible maîtrise des procédés de reformulation par synonymie ou hyperonymie (Halliday & Hasan, 1976). Cette limite affecte directement la cohérence globale du texte et fragilise la progression argumentative.

Dans le contexte de l'Université An-Najah de Naplouse, ces erreurs soulignent l'urgence de concevoir des activités explicites de sensibilisation morphosyntaxique, centrées sur l'accord déterminant-nom-adjectif, et de développer des compétences de paraphrase écrite. Une piste concrète consiste à mettre en place des ateliers de correction collaborative, en combinant l'analyse de corpus authentiques (comme celui que vous constituez) et l'utilisation d'outils d'annotation automatisée (par exemple ChatGPT) pour signaler les discordances et suggérer des reformulations.

Par ailleurs, l'approche comparative entre texte manuscrit et texte numérique pourrait révéler que ces erreurs sont parfois atténuées lorsque l'apprenant dispose d'outils de correction intégrés (correcteur orthographique, propositions contextuelles) ou bénéficie d'un retour immédiat de la part d'un pair ou d'un tuteur natif. Une analyse fine permettra ainsi de mesurer si le passage à l'écriture collaborative en ligne améliore effectivement la précision morphosyntaxique, notamment sur ces aspects déterminants pour la cohésion et la conformité aux métarègles énoncées par Charolles (1978) ou Halliday & Hasan (1976).

L'extrait ci-dessous révèle aussi de manière significative l'une des difficultés majeures rencontrées par les étudiants palestiniens en FLE, à savoir la gestion de l'anaphore pronominale. Dans cet extrait, l'emploi du pronom personnel « il » pour désigner *la Bible* est inapproprié, car il entre en contradiction avec le genre grammatical du nom auquel il renvoie. En français, une telle discordance devrait être corrigée soit par une reprise explicite du nom (une reprise par "elle"), soit par une reformulation qui évite l'ambiguïté, là où l'arabe tolère une flexibilité plus grande et s'appuie souvent sur le contexte immédiat pour lever l'équivoque (Saïd, 2011 ; Debrauz, 2016).

> *« La Bible a donner une définition sur la fin, il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les évènements qui se passerai sur le monde »*

De plus, le texte met en évidence une tendance à multiplier mécaniquement le même pronom pour assurer la continuité référentielle, ce qui aboutit à un style répétitif et affaiblit la fluidité discursive. Or, comme le rappelle Charolles (1978), une anaphore maîtrisée suppose non seulement l'adéquation morphosyntaxique, mais aussi une capacité à diversifier les

formes de reprise, qu'il s'agisse de substituts lexicaux, de reformulations partielles ou de structures elliptiques contrôlées. À cela s'ajoute une surcharge syntaxique perceptible dans l'enchaînement des relatives, qui alourdit inutilement la phrase et reflète une insécurité rédactionnelle, fréquente à ce stade intermédiaire de l'acquisition scripturale (Bronckart, 1997).

Il apparaît également que ces productions souffrent d'un usage imprécis du pronom impersonnel, souvent calqué sur des habitudes langagières issues du dialecte palestinien, où le recours à des formes floues est socialement et pragmatiquement admis. Ce transfert interlinguistique tend à limiter l'éventail des procédés de reprise, pourtant essentiels pour clarifier les liens entre les segments du discours (Halliday & Hasan, 1976 ; Nonnon, 1991).

Dans le contexte de l'Université An-Najah, ces constats confirment la nécessité de mettre en place une progression pédagogique articulant sensibilisation aux spécificités de la cohésion française et entraînement intensif à la reformulation. La rédaction collective, la correction entre pairs, l'appui sur des outils d'annotation automatisés ou semi-automatisés comme ChatGPT, ainsi qu'un travail contrastif régulier entre l'arabe et le français constituent autant de leviers pour développer une conscience linguistique plus aiguë et réduire ces interférences (Saïd, 2011 ; Saada-Robert, 2015). Une telle démarche s'inscrit pleinement dans l'enjeu plus large que nous poursuivons à travers cette recherche-action : rendre l'apprenant acteur de ses révisions et lui donner les moyens de construire une compétence textuelle solide, cohérente et conforme aux métarègles de la langue académique.

Concernant l'emploi de l'anaphore résomptive, certains étudiants recourent à ce procédé pour reformuler un contenu propositionnel (sémantique) énoncé précédemment. En d'autres termes, ils parviennent à résumer et

condenser le contenu des énoncés antérieurs en mobilisant des expressions référentielles qui remplissent la fonction d'anaphore résomptive. Parmi ces expressions, l'on trouve notamment des syntagmes nominaux définis, des démonstratifs ou encore des pronoms, comme l'illustrent les exemples ci-après. Il s'agit donc, conformément à la typologie proposée par Salcedo Daval (2015), d'une anaphore résomptive avec recatégorisation, par laquelle l'étudiant mobilise un autre concept pour reprendre une ou plusieurs propositions antérieures.

Extraits d'étudiants :

- *« Avez-vous déjà eu une idée et votre ami pense à la même ? Ou vous avez pensé à une certaine personne et votre téléphone a soudainement sonné. Ce phénomène s'appelle la télépathie […] »*
- *« […] on arrive que **les opinions des athées** soient parallèles. Ils suivent le même chemin […] »*
- *« […] c'est la transmission de la pensée à distance sans qu'intervienne la technologie pour favoriser **cette communication**. »*
- *« Quelle est l'idée qui vient à l'esprit ? **Cette question** est une question ouverte car […] »*

Nous constatons également que les étudiants recourent fréquemment à l'anaphore pronominale. L'usage répété du pronom personnel de troisième personne du singulier (*il*) et du pronom relatif (*qui*) pour remplacer un nom ou un groupe nominal apparaît nettement dans les exemples suivants. À cela s'ajoute l'emploi du pronom impersonnel *il*, lequel renvoie parfois à un antécédent flou pour le lecteur, mais considéré comme évident pour l'auteur. Cette tendance résulte de l'interlangue, notamment de l'influence du dialecte palestinien, où le pronom impersonnel est utilisé pour désigner un antécédent

souvent implicite. Or, en français académique, une telle imprécision peut nuire à la cohérence textuelle et désorienter le lecteur.

Exemples :

> *- « le but du soufi est s'immegner en Dieu par une pensée profonde. Il est l'accès a la vérité. Donc, il est dit que si tu veux […] certains soufi qui utiles […] la pensée soufisme est très fort est a un impacte sur le monde […] donc il est devenir une spiritualité universelle et il s'est structure en […] »;*
> *- « La question qui a posée dans ce synthèse est " Quelles est les signes […]?. Donc, dans ce texte on présentera trois documents qui parle sur ce sujet. […] selon la Bible qui appelle ces derniers jours […], Alors , La Bible a donner une définition sur la fin , il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains , la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes , il décrit les évènements qui se passerai sur le monde. […] les signes mineurs qui sont passe […] ,Mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […]. » ;*
> *- « […] je vois que les médecins qui doit être responsable […] » ;*

Ces extraits mettent en évidence plusieurs phénomènes linguistiques significatifs pour notre recherche sur l'enseignement de la compétence textuelle en FLE à l'Université An-Najah. D'une part, l'emploi de l'anaphore résomptive atteste que certains étudiants parviennent déjà à mobiliser des procédés de cohésion discursive relativement élaborés. La capacité à reformuler un contenu propositionnel antérieur par le biais de syntagmes nominaux définis, de démonstratifs ou de périphrases paraphrastiques — tels que *ce phénomène* ou *cette question* — témoigne d'un début de maîtrise des métarègles de cohérence textuelle, comme l'a décrit Charolles (1997). Toutefois, cette compétence demeure fragile, car les erreurs morphosyntaxiques, les imprécisions lexicales ou les fautes d'accord réduisent

souvent l'efficacité communicative de ces reprises, limitant ainsi leur portée fonctionnelle dans le texte.

D'autre part, l'influence de l'interlangue, en particulier du dialecte arabe palestinien, apparaît nettement dans la manière dont certains étudiants emploient le pronom impersonnel *il* sans antécédent explicite. En arabe dialectal, les chaînes référentielles peuvent reposer sur une économie syntaxique où le contexte pragmatique suffit à garantir la cohésion, ce qui contraste avec l'exigence du français, qui requiert une explicitation claire et systématique de l'antécédent pour maintenir la continuité référentielle (Gadet, 2003). Cette interférence structurelle contribue à la rupture du fil discursif et explique certaines zones d'incohérence observées dans notre corpus.

De plus, l'abondance du pronom *il* ou du pronom relatif *qui* révèle une cohésion pronominale parfois trop répétitive, marquée par une faible diversification lexicale. Or, selon Halliday et Hasan (1976), la cohérence textuelle efficace suppose non seulement l'usage de pronoms mais aussi la capacité à recourir à la substitution lexicale et à la reformulation synonymique. Dans les productions recueillies, la substitution s'opère souvent de façon mécanique, sans ancrage dans un réseau sémantique plus riche, ce qui engendre un effet de redondance et fragilise la progression du discours.

Enfin, la recatégorisation, lorsqu'elle est correctement maîtrisée, constitue un indicateur prometteur de l'appropriation des métarègles discursives par les étudiants. Dans l'énoncé « on arrive que les opinions d'athées parallèle », on observe une tentative de recatégorisation : le terme « opinions » est convoqué pour désigner ce qui devrait relever, dans une perspective argumentative, des *arguments* ou des *positions*. L'étudiant substitue ainsi une catégorie lexicale descriptive à une catégorie discursive

argumentative, ce qui entraîne une perte de précision sémantique et un brouillage de la lisibilité en français. Cette opération reste approximative et semble calquée sur des schémas de l'arabe, où des notions comme « croyance », « idée » ou « opinion » s'emploient de manière plus flexible. Ces constats rejoignent les observations de Corder (1967) sur l'interlangue : les erreurs observées ne sont pas de simples défaillances, mais bien des jalons dans le processus de construction de la compétence textuelle, révélant les tentatives d'appropriation des ressources discursives de la langue cible.

Ces éléments soulignent combien il est essentiel, dans notre contexte universitaire palestinien, de renforcer l'enseignement explicite des stratégies de reprise anaphorique, de substitution et de reformulation, tout en tenant compte des particularités linguistiques et culturelles propres à nos apprenants. Une telle prise en compte est indispensable pour consolider la cohésion et la cohérence textuelles dans une perspective d'écriture académique et collaborative en ligne.

En ce qui concerne les prises en charge énonciative, elles sont très médiocrement réalisées. Elles ne se justifient pas dans un texte et sont totalement négligées dans deux autres. En d'autres termes, les marques de l'énonciation, les indices spatio-temporels, les prises de position, les connecteurs de point de vue et les verbes de modalités sont presque absents. Les étudiants se contentent de rédiger un raisonnement non argumenté, c'est-à-dire un résumé, en utilisant le pronom personnel de la troisième personne du singulier pour synthétiser et rapporter la parole de l'autre. Nous avons également constaté qu'ils emploient parfois un vocabulaire non approprié à la situation proposée. De ce fait, les mots choisis ou mal choisis, nuisent à la

cohérence du texte, à la continuité thématique et à la relation logico-sémantique entre ces mots et les autres.

De surcroît, ils n'utilisent pas des termes et des expressions d'usage courant relatifs à la situation proposée qui francisent leurs propos et permettent une exploitation argumentative. Autrement dit, le lexique employé par les étudiants ne confère pas aux énoncés une valeur polémique et une orientation argumentative. Ainsi, le poids des mots ne se laisse pas apprécier par le lecteur du texte.

L'examen attentif de l'emploi des connecteurs logiques au sein des productions écrites de nos étudiants révèle un domaine de maîtrise encore très lacunaire, quoique partiellement amorcé. Il ressort en effet que, si certains connecteurs — en particulier ceux relevant de l'opposition, de l'addition ou de la liaison — apparaissent sporadiquement, leur emploi demeure souvent limité à des formes élémentaires et à une palette lexicale très réduite. Nous relevons, par exemple, que l'usage récurrent de « et » comme unique marqueur d'addition, ou de « mais » pour exprimer systématiquement l'opposition, trahit une compétence textuelle encore embryonnaire quant à la diversité et à la nuance des articulations logiques. Ce constat rejoint les travaux de Halliday et Hasan (1976) qui soulignent que la cohésion textuelle repose non seulement sur la présence de marqueurs, mais également sur leur pertinence sémantique et leur adéquation au fil argumentatif.

Notre corpus révèle ainsi un double phénomène : d'une part, une surutilisation mécanique de quelques connecteurs élémentaires, et d'autre part, une méconnaissance des alternatives synonymiques ou paraphrastiques (Charolles, 1997). Cet écart de compétence se manifeste notamment dans des

textes tels que *La fin du monde*, où l'on observe une densité relativement importante de connecteurs, mais dont la redondance, couplée à une articulation logique défaillante, nuit paradoxalement à la cohésion globale du discours. À l'inverse, d'autres textes présentent de longues phrases juxtaposées, non ponctuées ou dépourvues de tout lien logique explicite, ce qui engendre une lecture heurtée, fragmentée et cognitive ment coûteuse pour le lecteur.

Cette faiblesse est particulièrement visible dans l'emploi des connecteurs argumentatifs et organisateurs textuels, quasi absents ou mal intégrés. Les marqueurs de justification ou de conséquence, par exemple, sont rares, ce qui fragilise la progression logique des idées et limite la dimension argumentative des textes. L'exemple suivant l'illustre de manière significative :

> *« Ce victime peut demander son droit soit aller à l'office d'hôpital ou soit aller à la tribunal mais le secteur de la santé a placé une loi qui paient de l'indemnité pour les victimes. »*

Dans cet extrait, le connecteur *mais* est employé à contre-emploi : loin d'introduire une opposition réelle, il juxtapose deux énoncés qui relèvent d'une relation causale ou explicative. Le marqueur adéquat aurait été un connecteur de conséquence ou de justification tel que *c'est pourquoi*, *de ce fait* ou *ainsi*. Ce glissement révèle une absence de maîtrise des relations logiques fondamentales et une confusion quant à la nature des liens discursifs.

Plusieurs extraits confirment par ailleurs une tendance similaire :

- *« La pensée du soufisme est une pensée profonde même si pour les soufis […] »*
- *« Pour être soufis les gens crois que l'on peut devenir simplement soufis mais cette croyance est fausse on besoin de la sincérité et l'amour. »*

- *« Les gens qui lient le soufisme à leurs vêtements mais ces croyances est fausse. »*
- *« La télépathie existe mais à la point de vue de la physique. »*
- *« La télépathie existe est possible de contrôler le pense de n'importe quelle personne, mais il y une importante questions les gens possèdent cette capacité naturellement. »*

Dans ces exemples, le connecteur *mais et même si* est systématiquement mobilisé pour introduire un segment qui ne relève pas d'une opposition discursive véritable, mais plutôt d'une précision, d'un développement ou d'une explication. Cette confusion entre opposition, restriction et précision nuit à l'intelligibilité de l'énoncé et témoigne d'une faible sensibilisation à la typologie des marqueurs de relation.

À ce déficit s'ajoutent des perturbations morphosyntaxiques récurrentes : erreurs d'accord (par exemple *ces croyances est fausse*), emploi approximatif des articles, des démonstratifs et des pronoms, ainsi qu'une alternance incontrôlée entre les personnes énonciatives (*on, je, nous*). Cette dernière particularité brouille la perspective énonciative et interrompt la cohérence interlocutive du texte, aspect fondamental dans une production argumentative ou explicative (Adam, 2011).

S'ajoute enfin un problème de ponctuation, qui reste globalement limitée à l'usage basique de la virgule et du point. L'absence de signes plus élaborés (deux-points, point-virgule, parenthèses, tirets) réduit les possibilités de hiérarchisation des segments, et renforce l'effet de juxtaposition monotone (Catach, 1994). Notons que ce déficit peut être expliqué, en partie, par l'influence de la langue première : en arabe, la ponctuation est moins normée et l'usage des majuscules n'existe pas, ce qui peut expliquer la difficulté à intégrer ces conventions dans l'écrit français.

Ces constats convergent vers un enjeu didactique majeur pour notre terrain d'étude : l'enseignement explicite de la cohésion textuelle, notamment par une pédagogie contrastive qui met en lumière les différences structurelles entre l'arabe et le français, constitue un levier indispensable pour renforcer la maîtrise des marqueurs de relation. Une sensibilisation progressive à la variété et à la valeur argumentative des connecteurs, adossée à des activités d'écriture collaborative et de correction entre pairs, pourrait offrir aux étudiants un environnement propice à l'expérimentation et à l'appropriation progressive de ces outils linguistiques (Gérard & Roubaud, 2019).

Dans le contexte universitaire palestinien, notamment au sein du département de langue française de l'Université An-Najah, cette approche trouve tout son sens : les contraintes liées à l'enseignement du FLE dans un environnement où l'arabe dialectal et standard coexistent requièrent une prise en compte fine des interférences interlangagières. Le recours aux outils numériques et aux environnements collaboratifs pourrait y jouer un rôle décisif pour multiplier les occasions de manipulation des connecteurs et de révision collective, tout en diversifiant les corpus et les types de textes travaillés.

En définitive, ces observations, tout en soulignant les faiblesses actuelles, confirment l'intérêt d'une démarche intégrant simultanément la dimension morphosyntaxique, la cohésion et la cohérence textuelles, et une réflexion métalinguistique sur les écarts entre L1 et L2, à la lumière des métarègles discursives (Charolles, 1997).

6.1.3 Analyse au niveau micro-structurel des textes

Dans le cadre de notre corpus, il ressort de manière saillante que les étudiants palestiniens inscrits au Département de Langue et Civilisation

Françaises de l'Université An-Najah de Naplouse rencontrent des difficultés notables à l'échelle micro-structurelle, notamment sur le plan morphosyntaxique. Autrement dit, l'usage de l'orthographe lexicale et grammaticale – englobant l'emploi des articles définis et indéfinis, des démonstratifs, des reprises anaphoriques, des accords (nom/adjectif, sujet/verbe, sujet/participe passé), ainsi que la conjugaison, la place de l'adjectif ou encore la ponctuation – demeure fréquemment approximatif.

L'une des faiblesses récurrentes est la sélection lexicale inadéquate au regard des thèmes traités, engendrant une certaine opacité de sens pour le lecteur, comme nous l'avons observé dans l'analyse détaillée (*cf.* Annexe n° 31e). Cette inadéquation, à notre sens, souligne une tension entre la maîtrise limitée du lexique spécialisé et le calque fréquent sur la langue première (L1), ce qui confirme les constats de Besse et Porquier (1991) sur l'influence persistante de la langue source en situation d'acquisition du FLE.

Concernant la gestion des articles définis et indéfinis, nos observations confirment que l'accord en genre et en nombre est imparfaitement maîtrisé. Les exemples suivants illustrent cette récurrence d'erreurs :

- « […] soit aller à la tribunal […] » ;
- « Les scientifique crois que […], il n'y a pas un section de cerveau […] » ;
- « L'athéisme que represent chez les palestinien » ;
- « La fin du monde est un action passerai à notre monde […] ».

Ces occurrences mettent en évidence une interférence structurelle liée à la L1. En arabe, le système de genre grammatical diffère substantiellement de celui du français, ce qui engendre une confusion quant au marquage du masculin et du féminin ainsi qu'au traitement du pluriel (Boula de Mareüil & Adda-Decker, 2002). À l'échelle didactique, cette difficulté requiert une

attention particulière dans les dispositifs de remédiation grammaticale, notamment par le biais d'exercices ciblés de contrastivité linguistique (Di Sciullo, 1991).

Les démonstratifs illustrent également cette maîtrise incomplète :

- *« La question qui a posée dans ce synthèse […]. A la fin de ce synthèse, il faut savoir qu'il y a […] » ;*
- *« La fin du monde est un action passerai a notre monde, cet action nommée […] » ;*
- *« on présentera ces type d'erreurs médicales […]. » ;*
- *« cet phénomène appelle la télépathie […]. ».*

Ces extraits montrent que les étudiants ont tendance à calquer la prononciation à l'écrit (« cet » au lieu de « cette ») ou à confondre genre et nombre, ce qui révèle une influence forte de l'oralité sur la production écrite. Comme le soulignent Gadet et Guérin (2016), cette perméabilité entre oral et écrit constitue un enjeu majeur pour la formation linguistique universitaire en contexte diglossique.

La question des reprises anaphoriques révèle un usage partiel ou erroné, ce qui fragilise non pas seulement la syntaxe phrastique, mais plus fondamentalement la cohérence textuelle et l'organisation de la progression thématique (Charolles, 1978 ; Adam, 2011). En effet, la gestion des chaînes référentielles relève d'une grammaire de texte : elle implique d'assurer la continuité entre les segments discursifs et de maintenir une lisibilité d'ensemble. Les différentes formes d'anaphores mobilisées – qu'elles soient nominales fidèles, conceptuelles, pronominales complètes ou partielles – témoignent d'une volonté d'assurer cette continuité, mais leur emploi reste souvent approximatif. L'effet produit est une rupture dans le fil

thématique, révélant que les étudiants n'ont pas encore acquis pleinement les outils nécessaires à la gestion de la cohérence textuelle (*cf.* annexe 23).

Du point de vue orthographique, une distinction s'impose entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale (Catach, 2000). La première, liée à la stabilisation de l'unité lexicale, souffre d'erreurs d'usage fréquentes (*Cf.* annexe 24). La seconde, plus structurelle, se matérialise par des fautes dans les accords morphologiques et la conjugaison.

L'accord nom/adjectif demeure un point de tension manifeste :

- *« […] les religion non vérité […], il rajoute qu'il y a des raisons psychologique […] les opinion d'athes paralelle […] » ;*
- *« […] mais ces croyances ont croyances fausse […] la vrais raison est le mot […] la pensée soufisme est tres fort […] ont différents nom comme […] » ;*
- *« […] ou un accident médicale désigne couramment toute forme […]. »*

Ces discordances reflètent, une fois encore, l'impact des structures de la L1, où la flexion adjectivale obéit à des logiques différentes de celles du français (Benmamoun, 2000). De même, l'accord sujet/verbe et la conjugaison, regroupés ici pour des raisons de lisibilité analytique, témoignent de confusions structurelles, accentuées par la tendance à calquer l'oral à l'écrit. Les exemples suivants l'illustrent :

- *« les signes mineurs qui sont passe […] » ;*
- *« les signes majeurs qui sont passe […] » ;*
- *« les gens sont divise […] » ;*
- *« […] il est devenir […] » ;*
- *« la question qui a posee » ;*
- *« ils ont influe a la mentalité européenne […] » ;*
- *« […] ils sont ferme son mentalité […] ».*

Ces erreurs confirment, dans la lignée de Puren (2006), l'importance de renforcer la sensibilisation aux temps verbaux et aux auxiliaires dans l'écriture académique, notamment à travers des exercices contextualisés intégrant des corpus authentiques. Enfin, l'emploi des prépositions constitue un autre point de vigilance, révélant souvent un calque syntaxique de l'arabe vers le français :

- *« on presentra trois documents qui parle sur ce sujet » ;*
- *« ils cherchent de Dieu dans différentes façons » ;*
- *« soit aller à la tribunal » ;*
- *« on peut vivre san dieu ».*

Ces écarts, largement attestés dans les corpus d'apprenants arabophones (Benrabah, 1997), soulignent la nécessité de travailler la micro-syntaxe en contexte contrastif. Pour ce qui est de la ponctuation, son usage reste fragmentaire et largement limité aux marques les plus élémentaires (point, virgule). L'absence ou le mésusage des majuscules et autres signes typographiques s'explique en partie par la structure de l'écriture arabe, qui ne mobilise pas ce type de distinctions (*cf*. Kouloughli, 1994). Cet aspect, pourtant déterminant pour la clarté du discours, requiert donc une didactisation spécifique, notamment par l'introduction d'ateliers de relecture collaborative et d'annotation, dans une approche de recherche-action adaptée à notre contexte.

Au regard de ces observations, il apparaît indispensable de repenser la formation morphosyntaxique en FLE à l'Université An-Najah, en l'articulant plus étroitement à une approche contrastive et communicative. Les erreurs relevées justifient le recours à des outils numériques de relecture assistée, à l'instar de ChatGPT ou de correcteurs plus spécialisés (Bonneton-Botté, 2022), à condition qu'ils soient intégrés dans un scénario pédagogique interactif et réflexif. Une telle démarche contribuerait non seulement à réduire les erreurs

formelles, mais aussi à favoriser la prise de conscience linguistique des étudiants, ce qui constitue, à notre sens, une condition essentielle pour renforcer leur autonomie rédactionnelle dans une université en pleine mutation numérique.

6.1.4 Évaluation des rétroactions de ChatGPT sur la cohérence et la cohésion textuelle

Dans le cadre de notre recherche doctorale conduite au sein du Département de langue et de civilisation françaises de l'Université Nationale An-Najah de Naplouse, nous avons entrepris d'interroger l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur le développement de la compétence textuelle en Français Langue Étrangère (FLE). Plus précisément, notre étude s'intéresse à l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles dans les productions écrites d'étudiants palestiniens, en mobilisant l'outil d'intelligence artificielle ChatGPT comme dispositif d'assistance à la révision et à la réécriture.

Afin d'étayer empiriquement cette réflexion, nous avons constitué un échantillon représentatif de textes étudiants (voir tableau ci-après) illustrant un éventail d'erreurs récurrentes : désordres syntaxiques, approximations lexicales, structuration discursive déficiente, interférences de la langue première, ou encore inadéquations aux normes rédactionnelles attendues en contexte académique francophone. À titre d'exemple, plusieurs extraits mettent en lumière des formulations problématiques telles que : *« L'un d'athées donne son opinion sur l'athéisme, il n'est pas convaincu, il pense que […] »,* ou encore *« La fin du monde est un action passerai à notre monde, cet action nommée […] »*, lesquelles traduisent à la fois une confusion morphosyntaxique et une cohésion insuffisante du propos.

Extrait original de l'étudiant	Correction proposée par ChatGPT (reformulation)	Rétroaction
1. « L'un d'athées donne son opinion sur l'athéisme, il n'est pas convaincu, il pense que […], il ajoute que […], il dit le jugement […], il pense que […], il précise que […] »	**Correction** : « Un athée exprime son opinion sur l'athéisme : il affirme ne pas être convaincu, explique ses raisons, précise son jugement et développe son point de vue. »	Réduction des répétitions, amélioration de la syntaxe et de la progression énonciative.
2. « La fin du monde est un action passerai à notre monde, cet action nommée […]. L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin. Les signes mineurs qui sont passe[…], Mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […] »	**Correction** : « La fin du monde est un événement qui affectera notre monde ; cet événement est désigné comme […]. Dans l'islam, on distingue des signes mineurs déjà apparus et des signes majeurs à venir. »	Correction des temps, usage approprié du lexique (« action » → « événement»), reformulation et structuration des idées.
3. « A cause de plusieur raisons comme un croyance que le mot sofisme a été pris de […] mais ces croyances ont croyance fausse. […] »	**Correction** : « Pour plusieurs raisons, certains pensent que le terme soufisme provient de […], mais ces croyances sont infondées. »	Correction syntaxique, clarté lexicale et fluidité argumentative.
4. « La Bible a donner une définition sur la fin, il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les évènements qui se passerai sur le monde. »	**Correction** : « La Bible propose une définition de la fin du monde et précise que ce n'est pas […]. Elle évoque les signes annonciateurs tels que la fin des gouvernements humains et des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, et décrit les événements qui se produiront à l'échelle mondiale. »	Correction du verbe, accord des temps, usage d'un style plus académique, structuration en phrases claires.
5. « Avez-vous déjà eu une idée et votre ami pense à la même ? Ou vous avez pensé à une certaine personne et votre téléphone a soudainement sonné. Ce phénomène s'appelle la télépathie […] »	**Correction** : « Avez-vous déjà eu une idée qu'un ami partageait en même temps ? Ou pensé à une personne avant de recevoir soudainement son appel ? Ce phénomène est désigné par le terme 'télépathie'. »	Ajustement de la cohérence narrative et correction du registre.

6. « […] on arrive que les opinions des athées soient parallèles. Ils suivent le même chemin […] »	**Correction** : « […] on constate que les opinions des athées sont similaires ; ils suivent une même ligne de pensée. »	Précision lexicale et cohérence sémantique.
7. « […] c'est la transmission de la pensée à distance sans qu'intervienne la technologie pour favoriser cette communication. »	**Correction** : « […] il s'agit de la transmission de la pensée à distance, sans recourir à la technologie pour faciliter la communication. »	Reformulation pour plus de précision et de fluidité.
8. « Quelle est l'idée qui vient à l'esprit ? Cette question est une question ouverte car […] »	**Correction** : « Quelle idée nous vient à l'esprit ? Il s'agit d'une question ouverte car […]. »	Ajustement stylistique et cohérence discursive.
9. « Le but du soufi est s'immegner en Dieu par une pensée profonde. Il est l'accès a la vérité. Donc, il est dit que si tu veux […] certains soufi qui utiles […] la pensée soufisme est très fort est a un impacte sur le monde […] donc il est devenir une spiritualité universelle et il s'est structure en […] »	**Correction** : « Le but du soufi est de s'immerger en Dieu grâce à une pensée profonde, afin d'accéder à la vérité. Ainsi, certains soufis utilisent […]. La pensée soufie est très forte et exerce une influence mondiale ; elle est devenue une spiritualité universelle et s'est structurée en […]. »	Correction orthographique, syntaxique, cohérence argumentative et respect du registre formel.

Tableau 2 : Évaluation de la qualité des rétroactions de ChatGPT sur la cohérence et la cohésion des écrits d'apprenants palestiniens.

Les extraits sélectionnés ont été soumis à ChatGPT, auquel nous avons demandé de fournir des versions corrigées accompagnées de propositions de reformulation et d'explications détaillées. L'analyse des retours générés s'est organisée selon quatre critères principaux :

- La justesse grammaticale et syntaxique des corrections ;
- La progression de la cohérence sémantique et la logique argumentative ;

- Le respect des règles de cohésion intra- et interphrastique (Charolles, 1978 ; Adam, 2005) ;
- La conformité aux normes discursives propres au FLE académique (Bautier, 2006 ; Plane, 2013).

Ces retours automatiques ont ensuite été soumis à une évaluation critique par les étudiants, visant à apprécier leur fiabilité, leur valeur pédagogique et leur capacité à encourager une réécriture consciente et réfléchie chez eux. Nos observations initiales révèlent que, dans la majorité des cas, les reformulations proposées permettent de clarifier le propos, de lever certaines ambiguïtés et de renforcer la cohérence argumentative. Ainsi, par exemple, lorsqu'un étudiant écrivait : *« Les gens disent la vérité toujours »*, l'outil suggérait : *« Les gens disent toujours la vérité »*, ce qui améliore la syntaxe tout en respectant l'intention de l'auteur. De même, une phrase telle que *« Il a discuté sur le problème »* était reformulée en *« Il a discuté du problème »*, rectifiant un calque syntaxique de l'arabe.

Cependant, certaines suggestions restent approximatives ou insuffisamment sensibles aux dimensions socio-discursives et culturelles propres au contexte palestinien. Ainsi, l'expression *« la résistance »*, lorsqu'elle était utilisée dans un cadre politique, pouvait être remplacée automatiquement par *« l'opposition »*, ce qui modifie la charge pragmatique et culturelle du terme. De même, un proverbe traduit littéralement de l'arabe, tel que *« Il casse la tête des autres »*, pouvait être reformulé en *« Il dérange les autres »*, gommant la dimension imagée et métaphorique caractéristique de la rhétorique arabe. Ces cas montrent que, si les outils numériques sont utiles pour corriger la langue sur le plan grammatical ou syntaxique, ils peinent encore à

intégrer pleinement la richesse des dimensions socio-culturelles et pragmatiques (Dagenais, 2011 ; Cummins, 2008).

Inscrits dans cette démarche exploratoire, nous cherchons à interroger la validité pédagogique de l'intelligence artificielle en tant que partenaire de co-écriture, en évaluant sa capacité à compléter — voire rivaliser avec — l'intervention humaine, notamment celle des enseignants ou des locuteurs natifs, dans le développement de la compétence textuelle en FLE.

Cette réflexion s'inscrit plus largement dans la transformation des pratiques pédagogiques à l'ère du numérique et de la médiation automatisée. Elle invite à repenser les équilibres entre accompagnement humain et assistance algorithmique, tout en tenant compte des besoins et contraintes spécifiques à l'environnement universitaire palestinien. À travers l'analyse croisée des extraits, des corrections proposées par ChatGPT et de nos propres évaluations, nous mettrons en lumière les apports, limites et enjeux éthiques liés à l'usage de l'IA pour améliorer la cohérence et la cohésion textuelles dans les productions étudiantes.

Notre évaluation montre que ChatGPT garantit une correction rigoureuse des erreurs morphosyntaxiques, telles que les accords ou les temps verbaux, et contribue à lisser le fil argumentatif en réduisant les ruptures de cohésion textuelle (Lala et al., 2022). Toutefois, cet outil présente des limites, en particulier dans la prise en compte des dimensions pragmatiques des énoncés, des implicites culturels, ainsi que des intentions discursives, restant souvent superficiel sur le plan rhétorique, surtout pour soutenir une argumentation complexe (Biber & Gray, 2016).

Dans le cadre spécifique de l'Université An-Najah de Naplouse, l'usage de ChatGPT apparaît comme un support pertinent pour pallier certaines interférences structurelles liées à la langue arabe en tant que langue première (Gagnon, 2008). Son efficacité dépend cependant d'une intégration dans une démarche métacognitive et collaborative, encourageant les étudiants à questionner, justifier et affiner collectivement les propositions de reformulation (Lévy & Vignaux, 2022).

Il semble dès lors indispensable d'accompagner ces corrections automatiques d'une co-évaluation humaine, idéalement menée par un locuteur natif ou un enseignant de FLE, afin d'assurer une cohérence discursive et culturelle en adéquation avec les exigences et règles de Charolles (1978). Dans cette configuration, la correction générée par l'intelligence artificielle ne constitue pas une version finale, mais plutôt une étape intermédiaire entre la production initiale et la version retravaillée après révision humaine. Cette médiation permet d'offrir aux étudiants une première base de réécriture, tout en les amenant à exercer leur jugement critique et à comprendre les mécanismes textuels en jeu.

En définitive, cette approche souligne l'importance d'une formation à la relecture critique, où l'intelligence artificielle ne se substitue pas au jugement humain, mais s'en fait le prolongement dans une perspective de développement progressif de la compétence textuelle. C'est dans cette optique que nous présentons à présent la synthèse des résultats issus d'un échantillon représentatif du corpus textuel numérique.

6.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ISSUS D'UN ÉCHANTILLON REPRÉSENTATIF DU CORPUS TEXTUEL NUMÉRIQUE

Notre analyse de l'ensemble des articles rédigés se base principalement et en priorité sur la première version (celle des apprenants) et la dernière version (celle des collaborateurs natifs). Il s'agit de relever les maladresses et erreurs micro et macro-structurelles commises dans la première version des articles, d'analyser les rétroactions apportées par les collaborateurs/wikipédiens sur la version relue et corrigée ainsi que d'évaluer l'évolution de la rédaction des articles en termes de qualité progressive. En utilisant la fonction « Voir l'historique de l'article », à titre de nouvelles pratiques pédagogiques, nous pouvons en comparer toutes les versions, repérer le nombre de versions éditées, la taille de l'article, le nombre, la date et l'heure de consultations (statistiques par période), le nombre de vues, le nombre total et le type de modifications (mineur ou majeur), le nombre de caractères, le nombre de mots, le nombre de sections, l'identifiant et la signature d'éditeurs-correcteurs, le nombre de références, les traductions existantes, le créateur et la date de création de la page de discussion, la langue et le modèle du contenu de la page, les images de la page, la taille et la catégorie de la page, les pages et les liens Internet liés, puis analyser les commentaires et la discussion entre les wikipédiens et les étudiants.

6.2.1 Analyse au niveau matériel de l'ensemble des articles

Nous nous focalisons sur quatre articles - « Balata Al-Balad », « Beit Hanina », « Asira AshShamaliya » et « Yatta » - comme échantillon représent atif de notre corpus textuel numérique (*cf.* annexe n°41 pour les liens vers les articles publiés sur Wikipédia par les étudiants). Pour ce qui concerne l'analyse matérielle de l'ensemble des articles, les apprenants en ont rédigé la première version en utilisant Internet et en exploitant, en parallèle, de divers outils

informatiques, comme par exemple, le traitement de texte Word (88.9 %), les logiciels de correction et traduction automatique en ligne (94.5 %) et Google Drive (38.9 %). Ces outils proposent des corrections morphosyntaxiques au niveau de la phrase telles que la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe. Cela explique sans doute le peu d'erreurs micro-structurelles relevées dans les articles.

En comparant avec les synthèses rédigées manuellement, nous remarquons que les étudiants ont produit davantage en termes de quantité mais également de qualité et de créativité. D'ailleurs, tous les articles possèdent d'autres traductions (entre autres en anglais, allemand, espagnol, italien et hébreu) dont se sont servi les étudiants afin de rédiger leur propre article. Un tel résultat est dû à l'aspect collaboratif dans la rédaction des articles et à l'intégration d'Internet et d'outils informatiques qui ont facilité la tâche en termes de temps et d'effort (*cf.* tableau ci-dessous).

Ville	Nbt de sect.	Nb de car.	Nb de coll. Wiki.	Nb de mod.	Nb de vues	Nb de réf.	Nb de liens vers l'art.	Nb de liens depuis l'art.	Nb de lien externes
Yatta	8	4,261	12	25 dont 16 mod. min. (64 %) et 9 mod. maj. (36 %).	126	5 dont 3 réf. uniques.	19	27	8
Asira Ash-Shamilya	12	5,437	12	16 dont 9 mod. min. (56.2 %) et 7 mod. maj. (43.8 %).	40	20 dont 16 réf. uniques	13	149	47
Beit-Hanina	17	12,532	24	93 dont 23 mod. min. (24.7 %) et 70 mod. maj. (75.3 %)	104	38 dont 34 réf. uniques	39	31	39
Balata Al-Balad	16	17,187	18	53 dont 36 mod. min. (67.9 %) et 17 mod. maj. (32.1 %).	74	21 dont 17 réf. uniques	14	147	3

Tableau 3 : Tableau récapitulatif montrant les statistiques générales de chaque article.

6.2.2 Analyse au niveau micro et macro-structurel des textes

Contrairement à la correction des synthèses par le professeur dans le premier corpus textuel, la correction des collaborateurs dans les articles du corpus textuel numérique, concerne aussi bien le niveau micro-structurel que le niveau macro-structurel. Les corrections sont basées sur leurs compétences innées et non conscientes. Elles portent sur le plan micro-structurel : modification et correction des erreurs directement via la fonction « modifier ». Elles concernent également le plan macro-structurel : feedback via la fonction « discussion » de Wikipédia.

Contrairement aux textes rédigés manuellement, le niveau phrastique des productions du corpus numérique se distingue par un meilleur respect des normes de ponctuation, notamment en ce qui concerne l'usage approprié des majuscules et des minuscules. Cette relative conformité s'explique en grande partie par l'utilisation d'Internet et des outils de correction automatique, qui signalent visuellement les erreurs orthographiques et grammaticales, facilitant ainsi leur rectification immédiate. Un exemple représentatif issu de la version initiale d'un article rédigé par un étudiant illustre bien cette dynamique de régulation technique :

> « On dit Balata Al-Balad (le village) pour distinguer de Mokhayamme Balata (le camp). Ce camp a été établi en 1950 pour les réfugiés palestiniens. Il est situé à l'est du village Balata. Il y a plusieurs théories pour le nom du village.
>
> D'abord, l'écrivain Mustafa Al-Dabagh a mentionné dans son livre "بلادنا فلسطين" que " Balata" est le pluriel de "Balat" qui signifie les pavés. Ce pavé est sous la surface de la terre et il permet de passage l'eau d'Ain à travers lui. De plus, Balata en la langue arabe exprime la face dure de la terre. Ensuite, il y a un chêne (le chêne en arabe s'appelle Balot) côte de l'Ain. En addition, en 1956, il y avait une mission américaine qui a forée dans le pavé. Puis, on a indiqué dans un livre en langue allemande que Balata a été nommé pour le chêne qui était à l'époque de araméens. Puis, ce village était habité par un groupe de gens qui s'appelait «

> Les Platines ». Et on a nommé Balata à cause du nom de ce groupe. Peut-être, le nom du village remonte aux Phéniciens qu'il veut dire l'épouse. D'ailleurs, le nom du village est transcrit dans les écrits d'Eusebius et de Jérôme « Balanus ou Balatta ». Ainsi dans la langue araméenne, Balata est une dérivation du mot « Balut » qui signifie « chêne ». Anis Fariha a dit que Balata est un mot de racine sémantique " Bet Plata" qui signifie un endroit pour se cacher et se protéger. Il convient de mentionner qu'il y a 3 villages en Liban (Marj Ayoun, Aley et Byblos) et 10 villages en Syrie (Damas, 7 villages à Lattaquié, Alep et Soueida) qui portent le même nom de Balata. »[102]

L'analyse de cet extrait met en évidence plusieurs constats significatifs pour notre recherche. D'une part, la ponctuation de base et l'emploi des majuscules sont globalement respectés grâce à l'assistance des correcteurs automatiques. Cela révèle l'impact bénéfique des TIC sur la conformité de surface (orthographe, capitalisation). Cependant, le texte manifeste encore diverses insuffisances au niveau phrastique et discursif : on note des incohérences syntaxiques (« pour distinguer de » au lieu de *pour distinguer de* quoi exactement ?), des imprécisions lexicologiques ou des néologismes (« en addition » au lieu de *de plus* ou *en outre*) et une structuration informationnelle confuse marquée par une juxtaposition non hiérarchisée des hypothèses historiques.

Cet extrait illustre ainsi le fait que si la dimension orthographique et ponctuationnelle bénéficie d'un soutien technique, la maîtrise de la cohérence textuelle, de la progression thématique et de l'argumentation demeure tributaire d'un encadrement humain et didactique plus soutenu. Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, ce constat confirme la nécessité de renforcer l'accompagnement pédagogique pour guider les étudiants vers une meilleure structuration logique de l'information et un choix lexical plus

[102] Extrait tiré de l'article « Balata (village) », disponible à l'adresse suivante : https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Balata_(village)&oldid=158692639.

pertinent, notamment lorsqu'il s'agit de productions à visée encyclopédique comme celles publiées sur Wikipédia.

L'exemple de rétroaction (Voir ci-dessous la correspondance entre le collaborateur et les étudiantes) fourni par le collaborateur natif illustre de manière éclairante le rôle complémentaire que doivent assumer les interventions humaines dans un dispositif d'écriture collaborative en ligne. Au-delà de la simple correction formelle — souvent déjà assurée par les outils numériques — cette rétroaction met en évidence la nécessité d'un accompagnement visant à structurer la cohérence discursive et à garantir la continuité textuelle telle que la définit Charolles (1978). En attirant l'attention des étudiantes sur la mise en forme générale, la présentation du plan initial et surtout l'articulation logique des passages, le collaborateur engage les rédactrices à dépasser le niveau de la phrase pour penser l'organisation globale du discours, sa progression thématique et l'enchaînement des idées. Une telle orientation rejoint les principes posés par Adam (2011) pour qui la cohérence textuelle se construit avant tout dans la maîtrise de la macrostructure et l'agencement pertinent des informations.

> « Bonjour [redacted]
> Après avoir relu, modifié et corrigé votre texte, je pourrais vous vous dire que c'est un article très intéressant qui représente des informations précieuses. Est-ce qu'il s'agit d'un article qui parle de votre village d'origine ? Sinon, voici quelques remarques vous aidant à mieux écrire votre texte :
> 1. Il faudrait tout d'abord travailler d'avantage la mise en forme de votre texte ;
> 2. Il me semble judicieux également de revoir la présentation de votre plan de départ ; 3. Il faudrait prendre soin de l'articulation logique des passages et idées de votre article et il y a quelques passages à reformuler; 4. Le texte présente un manque des références: comment vous faites d'ailleurs pour recueillir des informations sur le village que vous décrivez?
> En attendant de vous lire, je vous souhaite une bonne journée.
> Bon travail de rédaction collective! »[103]

[103] Cette rétroaction concernant l'article de Balata, parmi d'autres, est consultable à l'adresse suivante : https://fr.wikipedia.org/wiki/Discussion:Balata_al-Balad.

> « Bonjour Arbou, Merci beaucoup à vos intéressants remarques. En effet, on a essayé de rédiger beaucoup d'informations dans l'article pour que tout le monde puissent bien connaitre ce village. Bonne continuation.

L'invitation à préciser les références utilisées pour la rédaction de l'article souligne par ailleurs un aspect essentiel de la cohésion énonciative : l'inscription du texte dans une intertextualité contrôlée, garante de sa crédibilité et de sa valeur informative. Cet aspect apparaît particulièrement déterminant dans le contexte universitaire palestinien où, comme nous l'avons constaté dans notre corpus à l'Université An-Najah, les étudiants peinent souvent à mobiliser des sources explicites, préférant s'appuyer sur une narration intuitive dont les fondements factuels restent implicites. En cela, la remarque du collaborateur contribue à faire évoluer les pratiques d'écriture vers une plus grande rigueur documentaire, conformément aux exigences du genre encyclopédique.

De ce fait, nous relevons très peu d'erreurs de conjugaison et d'orthographe dans les articles : le fait que quelques erreurs persistent malgré tout s'explique par l'omission, par les étudiants, des corrections automatiques proposées par le logiciel. Or, la ponctuation employée dans la première version des articles se limite essentiellement à l'usage du point et de la virgule. De plus, les étudiants tendent à rédiger des phrases très longues, souvent uniquement séparées par des virgules, ce qui nuit à la clarté et à la fluidité du texte.

Dans la version relue et corrigée, les collaborateurs natifs francophones interviennent pour remédier à ces insuffisances en diversifiant les signes de ponctuation utilisés — tels que les deux-points, le point-virgule, les guillemets, ou encore les parenthèses —, mais surtout en intégrant des connecteurs logiques (marqueurs de cause, de conséquence, d'opposition, d'addition, etc.)

qui évitent la simple juxtaposition des idées et assurent une progression thématique cohérente ainsi qu'une articulation claire entre les phrases. Cette intervention va bien au-delà de la correction formelle, comme le souligne la rétroaction formative mise en lumière par Hattie et Timperley (2007) : elle invite l'étudiant à s'engager dans un processus réflexif portant sur la logique interne du discours et la pertinence des choix discursifs. Par ce biais, la posture adoptée rejoint la notion de « médiation accompagnatrice » décrite par Schneuwly et Dolz (2009), où l'enseignant ou le collaborateur natif agit en véritable co-constructeur du texte, garantissant sa conformité aux normes discursives attendues.

Dans le contexte spécifique de notre recherche-action, cet exemple de rétroaction valide notre hypothèse selon laquelle l'intervention d'un locuteur natif constitue un levier indispensable pour pallier les limites des correcteurs automatiques, notamment en matière de cohérence macrotextuelle et de conformité aux métarègles de Charolles. Il nous confirme également que l'articulation entre outils numériques, révision collaborative et accompagnement humain favorise un apprentissage progressif des conventions de l'écriture académique en français langue étrangère, tout en tenant compte des particularités linguistiques et culturelles des étudiants palestiniens. Ainsi, la complémentarité entre correction formelle et soutien discursif apparaît comme une piste didactique féconde pour repenser l'enseignement de la compétence textuelle à l'Université An-Najah, en lien étroit avec les transformations induites par l'usage des technologies numériques.

Au niveau interphrastique de l'ensemble des articles (Annexe n° 41 — Consulter l'ensemble des liens vers les articles sur Wikipédia), nous remarquons qu'ils sont divisés par sections et que les paragraphes sont bien

aérés grâce à la mise en forme automatique proposée par la plateforme Wikipédia. Bien que les étudiants annoncent au départ un plan pour la planification et la rédaction de leurs textes, les sections y figurant demeurent à revoir et à retravailler car cela nuit à la progression thématique et à l'enchaînement logique des idées. De ce fait, les collaborateurs natifs francophones ainsi que d'autres wikipédiens ont proposé une restructuration des plans initiaux des étudiants via les pages de discussion dédiées mises à disposition par la plateforme, comme indiqué supra dans la rétroaction des collaborateurs natifs. Enfin, le niveau textuel de l'ensemble des articles est marqué par le respect du type de texte demandé qui est en l'occurrence le texte descriptif et informatif. Un seul article, intitulé « la mairie de Naplouse », a été rejeté par l'administrateur de la plateforme Wikipédia car jugé comme étant un texte à caractère publicitaire et ne suivant donc pas les recommandations et conditions de la plateforme.

En ce qui concerne l'analyse micro-structurelle de l'ensemble des articles de notre corpus textuel numérique, nous remarquons[104] que les erreurs morphosyntaxiques liées à la conjugaison, à l'orthographe et à l'accord (sujet/verbe, sujet/participe passé, articles définis/nom, articles indéfinis/nom, pronoms possessifs/nom, adjectif/nom) sont quasiment absentes. Comme mentionné précédemment, cette amélioration significative s'explique principalement par l'utilisation des outils informatiques en ligne, qui contribuent à la correction automatique des erreurs de surface. À titre d'illustration, voici un extrait issu de l'un des articles analysés :

> « Le village dispose de six écoles publiques, d'une clinique gouvernementale et d'une clinique privée. Dans le cadre de la vie sociale du village, on compte

[104] Et contrairement aux synthèses de notre premier corpus textuel manuscrit

également quelques associations de femmes, un club de sports, la défense civile palestinienne, le Croissant-Rouge palestinien ainsi que la police palestinienne.

Autre particularité à souligner dans ces lieux est la présence de l'arbre Beit Al-Zaki, vieux de plus de 900 ans. Considéré par la population comme un arbre béni, les habitants ont coutume de venir déposer leurs vœux et souhaits au pied de cet arbre quasi millénaire. »[105]

Il convient de souligner que les opérations linguistiques relevant de la cohérence textuelle globale se révèlent particulièrement problématiques dans le corpus numérique analysé. En effet, nous constatons une inadéquation du lexique par rapport à la situation de communication, une structuration du plan souvent imprécise ou non hiérarchisée, une répétition redondante d'énoncés similaires, ainsi qu'un usage fautif des connecteurs logiques et des reprises anaphoriques, tant sur le plan sémantique que syntaxique. Selon notre analyse quantitative, 38,9 % des étudiants de notre échantillon rencontrent des difficultés notables dans la construction et l'organisation de leur plan initial, ainsi que dans l'emploi d'un vocabulaire pertinent et adapté au contexte discursif.

Dans ce cadre, l'intervention des contributeurs wikipédiens a joué un rôle déterminant. Par l'intermédiaire de la page de discussion de la plateforme, ces collaborateurs ont guidé les apprenants pour repenser la structuration de leurs textes. Ils ont notamment veillé à ce que les différentes sections suivent une progression logique permettant une meilleure lisibilité et une argumentation plus claire. Par ailleurs, les locuteurs natifs francophones impliqués dans ce processus collaboratif ont également pris soin de retravailler certaines formulations lexicales qui, dans leur version initiale,

[105] Extrait tiré de l'article Asira ash-Shamaliya**,** disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Asira_ash-Shamaliya

compromettaient la compréhension du propos. L'exemple suivant illustre concrètement ces ajustements :

> **Version initiale *:*** « Après la guerre de 1967, les zones occupées par Israël de la Cisjordanie, comprenant une partie de Beit Hanina, et les frontières locales de Jérusalem s'étendent à l'est de Beit Hanina, à partir de maintenant sous le nom de nouvelle Beit Hanina, fait en 1980 et tracée. »[106]
>
> **Version révisée *:*** « Après la guerre de 1967, Israël occupe plusieurs zones de Cisjordanie, dont Beit Hanina. Les frontières municipales de Jérusalem sont alors étendues vers l'est, englobant une partie de ce village, désormais désignée sous le nom de Nouvelle Beit Hanina, officialisée et cadastrée en 1980. »[107]
>
> **Rétroaction d'un des collaborateurs :** « Le texte présente quelques répétitions et redondances, vous pouvez éviter cela en utilisant des pronoms sujet, les déterminants démonstratifs, etc…Pour finir, attention au choix et à l'emploi des vocabulaires du texte. En d'autres termes, il faut prendre soin du lexique du texte pour rendre ce dernier le plus français possible car cela pose, dans la plupart des cas, des malentendus et une incompréhension de certains passages et ce qui empêche par conséquent la compréhension globale du texte mais aussi on perte le file conducteur en lisant le texte. »

L'analyse comparative entre la version initiale et la version révisée du passage concernant Beit Hanina met en lumière plusieurs aspects cruciaux liés à la cohérence, la clarté et la précision textuelles, ainsi qu'à la pertinence lexicale, aspects fondamentaux dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Tout d'abord, la révision opère un déplacement stratégique du syntagme « y compris Beit Hanina » qui, dans la version initiale, pouvait prêter à ambiguïté quant à la relation entre cette localité et la Cisjordanie. En le repositionnant, la version révisée clarifie nettement l'appartenance de Beit Hanina à la Cisjordanie occupée, améliorant ainsi la cohérence référentielle du

---

[106] Extrait tiré de l'article Beit Hanina**,** disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Beit_Hanina

[107] Consulter l'historique des corrections de l'article afin d'examiner cette proposition de modification : https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Beit_Hanina&oldid=159197405.

texte. Cette correction participe directement à la structuration logique du propos, conformément aux principes de continuité textuelle soulignés par Charolles (1978) et la nécessité d'une progression thématique cohérente.

Ensuite, la révision s'attache à un choix lexical plus précis et conforme aux normes du français standard. L'adjectif « nouveau » remplace « nouvelle » (qui aurait induit un désaccord de genre avec « Beit Hanina », un nom masculin), et les termes « fait » et « tracée » sont préférés à « officialisée » et « cadastrée », respectivement, afin d'éviter des approximations terminologiques qui auraient pu générer une confusion conceptuelle. Cette attention portée au lexique illustre un travail de correction qui dépasse la simple correction grammaticale pour englober une adaptation du texte à la norme discursive du français, évitant ainsi des malentendus potentiels qui fragiliseraient la compréhension globale (Adam, 2011).

Enfin, la rétroaction du collaborateur souligne explicitement la nécessité d'éviter les répétitions et redondances, et insiste sur l'importance d'un lexique adéquat pour rendre le texte « le plus français possible ». Cette remarque est cruciale, car elle engage l'étudiant dans une réflexion métalinguistique, un aspect fondamental de la rétroaction formative (Hattie & Timperley, 2007), qui vise non seulement à corriger les erreurs mais aussi à développer l'autonomie langagière et la compétence rédactionnelle.

Dans le cadre spécifique de l'Université An-Najah, où les étudiants palestiniens en FLE doivent composer avec des interférences linguistiques importantes dues à la structure de leur langue maternelle (l'arabe), cette médiation offerte par des locuteurs natifs via des plateformes collaboratives se révèle d'autant plus précieuse. Elle permet de combler des lacunes structurelles et discursives, notamment en matière de cohérence textuelle et de choix

lexicaux, qui sont souvent sources de difficultés pour ces apprenants (Charolles, 1997 ; Adam, 2011).

Ainsi, cette interaction souligne non seulement le rôle indispensable des outils numériques pour la correction formelle, mais surtout l'importance de l'intervention humaine pour garantir la cohérence, la clarté et la pertinence culturelle des textes produits, dans une perspective d'enseignement-apprentissage qui intègre la co-construction des savoirs et la médiation linguistique.

Poursuivons notre analyse en nous intéressant à l'emploi des marqueurs de relation. En effet, 61,1 % de notre population d'apprenants rencontre des difficultés récurrentes dans l'usage approprié des connecteurs logiques — notamment ceux exprimant le but, la conséquence, l'explication, l'illustration, la cause, l'introduction ou encore l'addition. Bien souvent, dans leurs premières versions, les étudiants se limitent à utiliser — parfois de manière inadéquate — des connecteurs élémentaires tels que *donc*, *car*, *alors*, *parce que*, *et* ou *ou*, sans exploiter toute la palette des outils logico-discursifs nécessaires à une progression textuelle fluide et structurée. Cette tendance se vérifie dans l'extrait suivant et la rétroaction associée :

> **Version initiale :** « Asira est tombée sous l'autorité ottomane en 1517 avec toute la Palestine, en 1596, le nom du village est apparu pour la première fois dans les registres fiscaux ottomans, les planteurs ont payé une taxe fixée à 33,3 % pour divers produits agricoles comme le blé, l'orge, les cultures d'été, les olives, les chèvres et les ruches. Lors de sa visite au village, l'archéologue français Victor Guérin l'a décrit comme *un grand village*, ses habitants sont persévérants, leurs maisons sont mieux construites que les villages environnants et leurs jardins plantés de figues, d'oliviers et de légumes. »
>
> **Version révisée :** « Asira est tombée sous l'autorité ottomane en 1517, avec l'ensemble de la Palestine. Par la suite, en 1596, le nom du village est apparu pour la première fois dans les registres fiscaux ottomans. À cette époque, les planteurs de la région devaient s'acquitter d'une taxe fixée à 33,3 % sur divers

produits agricoles, tels que le blé, l'orge, les cultures d'été, les olives, ainsi que sur l'élevage des chèvres et l'exploitation des ruches. Par ailleurs, lors de sa visite au village, l'archéologue français Victor Guérin l'a décrit comme *un grand village,* précisant que ses habitants étaient persévérants. Il soulignait également que leurs maisons étaient mieux construites que celles des villages environnants et que leurs jardins étaient abondamment plantés de figuiers, d'oliviers et de légumes. »

Rétroaction d'un des collaborateurs : « En ce qui concerne le plan de l'article, il faudrait le retravailler. Autrement dit, il est nécessaire d'assurer une linéarité, un ordre et une continuité logique des thèmes et sous-thèmes abordés dans le corps du texte. À défaut, le lecteur peine à suivre le fil directeur et à établir des liens entre les paragraphes. De plus, il convient d'éviter les phrases trop longues, tout en veillant à utiliser la ponctuation et surtout les connecteurs logiques — actuellement trop rares ou mal employés. »

Dans l'examen comparatif de ces deux versions, il apparaît que la version initiale se caractérise par une succession de propositions juxtaposées, insuffisamment articulées par des marqueurs logiques explicites. Cette absence de structuration syntaxique et sémantique altère gravement la cohérence textuelle. L'enchaînement des idées repose uniquement sur une juxtaposition chronologique implicite — la chute sous l'autorité ottomane, l'apparition du nom dans les registres, puis la description archéologique — sans qu'un fil conducteur ne structure leur enchaînement. Le lecteur est alors contraint de reconstruire lui-même les relations de cause, de conséquence ou de chronologie.

La version révisée, quant à elle, montre une amélioration manifeste de la cohésion et de la cohérence, notamment grâce à l'introduction de connecteurs temporels et logiques (« Par la suite », « À cette époque », « Par ailleurs »). Ces marqueurs établissent explicitement des relations d'antériorité, de conséquence et d'illustration, ce qui facilite la compréhension de la progression discursive. L'emploi de la ponctuation a également été optimisé : les phrases longues de la version initiale ont été segmentées,

permettant ainsi une respiration syntaxique plus nette et un meilleur guidage du lecteur.

Cependant, si cette révision marque un progrès, la rétroaction du collaborateur souligne à juste titre que la cohérence globale ne dépend pas uniquement de la micro-structuration interne à la phrase ou au paragraphe. La linéarité du propos exige une organisation macro-structurale qui articule clairement les sous-thèmes — ici, l'histoire administrative, la fiscalité, puis l'observation archéologique — en les reliant par une logique de progression thématique. Or, même dans la version révisée, cette progression reste superficiellement marquée : bien que les connecteurs introduisent une meilleure transition, la hiérarchie informationnelle pourrait gagner en clarté par une réorganisation en paragraphes distincts, chacun dédié à un aspect (contexte historique, fiscalité, témoignage archéologique), avec des transitions assurant la continuité argumentative. Ce constat vaut autant pour l'évaluation des productions d'apprenants que pour l'analyse des corrections proposées par des collaborateurs natifs, ce qui confirme la nécessité d'un double regard critique : celui qui s'attache à la qualité intrinsèque des textes produits et celui qui interroge la pertinence des interventions correctives elles-mêmes.

Cette remarque est particulièrement pertinente dans le contexte de notre recherche doctorale à l'Université An-Najah, où l'une des difficultés relevées chez les étudiants réside précisément dans l'articulation des unités d'information autour d'un axe thématique cohérent. La tendance à juxtaposer des segments discursifs sans connecteurs adaptés ni progression logique est fréquemment observée dans les productions écrites des étudiants palestiniens, surtout dans des écrits narratifs ou expositifs (Berré & Nonnon, 1999 ; Boutet, 2001). Ce constat conforte l'importance de former les apprenants à la maîtrise

non seulement des marqueurs de liaison, mais également de l'architecture textuelle à l'échelle macro, afin d'assurer une continuité et une cohérence soutenues (Charolles, 1997 ; Adam, 2005).

Dans la perspective de notre corpus, cet extrait illustre bien une erreur typique : un usage trop limité ou imprécis des connecteurs, conjugué à un déficit de ponctuation adéquate, entraîne des phrases surchargées et nuit à l'intelligibilité globale du texte. La version révisée, en intégrant des transitions explicites et en affinant la segmentation syntaxique, amorce une remédiation qui reste toutefois à consolider par un travail de planification textuelle.

Nous estimons, à la lumière de cette analyse, qu'une approche pédagogique combinant l'enseignement explicite des fonctions discursives des connecteurs et un entraînement à la structuration logique des sous-thèmes serait particulièrement bénéfique pour nos étudiants. Une telle démarche pourrait être appuyée par des activités de réécriture collaborative et par l'exploitation d'outils numériques comme les correcteurs sémantiques automatisés ou des assistants d'IA tels que ChatGPT, capables de signaler les ruptures de cohérence et de proposer des réorganisations du discours (Wang et al., 2023).

Pour conclure cette section, en ce qui concerne la répétition et la progression thématique, il apparaît que 12 étudiants sur 18, soit 66,7 % de l'ensemble, éprouvent encore des difficultés non seulement à employer correctement, mais surtout à varier les reprises anaphoriques nominales, qu'il s'agisse d'articles définis, de déterminants démonstratifs, de synonymes ou de reformulations. Ces étudiants peinent également à maîtriser les reprises pronominales, qu'elles soient personnelles, possessives, démonstratives ou relatives. Cette faiblesse se traduit le plus souvent par un recours quasi exclusif au pronom personnel à la troisième personne du singulier pour désigner, par

exemple, la ville objet de leur description. Une telle répétition mécanique, dépourvue d'alternance lexicale, altère directement la cohérence textuelle via les chaînes de référence, la clarté du propos et, par conséquent, la compréhension globale du contenu produit.

L'extrait ci-dessous illustre de manière concrète cette problématique. Dans la version initiale, l'enchaînement des phrases révèle une surcharge pronominale et un enchaînement discursif qui, faute de balises temporelles et de connecteurs explicites, fragilise la continuité thématique :

> « À l'époque de la domination turque, il était l'un des villages d'Arqub, qui comptait 24 villages et appartenait également à Al-Qais. Il suivait également la brigade Al-Quds Al-Sharif. Il a commencé à s'appeler "Houssane" après 1525 comme il était … ».

Le lecteur peine ici à identifier sans ambiguïté les référents successifs, l'anaphore « il » étant répétée sans reprise nominale, ce qui impose un effort de reconstruction du sens.

Dans la version révisée, la formulation a été consolidée par les interventions des collaborateurs natifs, qui ont veillé à diversifier les moyens de reprise et à insérer des marqueurs explicites pour ancrer l'information dans une chronologie claire :

> « À l'époque de la domination turque, c'était l'un des villages d'Arqub, qui comptait 24 villages et relevait également d'Al-Qais. Il appartenait aussi à la brigade Al-Quds Al-Sharif. D'après d'anciens registres ottomans, son nom, *Houssane*, apparaît après 1525. »

Cette version manifeste une amélioration nette de la cohérence par la substitution partielle des pronoms par des syntagmes nominaux, l'introduction d'un marqueur d'origine documentaire et la reformulation plus précise de la chronologie. L'exemple confirme ainsi que l'intervention et la collaboration

de locuteurs natifs francophones, grâce à la révision en ligne, ont permis aux apprenants de remédier à certaines lacunes, en particulier sur le plan macro-structurel, en renforçant l'organisation du propos et la continuité thématique. Toutefois, malgré ces ajustements, les difficultés persistantes au niveau micro-structurel, notamment dans la maîtrise fine de la morphosyntaxe, demeurent visibles, ce qui souligne la nécessité d'un accompagnement pédagogique plus ciblé et d'un entraînement plus systématique à la variété des procédés de reprise (Charolles, 1997). Cette dynamique collaborative, rendue possible par les outils numériques et les pages de discussion de Wikipédia (voir Annexe n° 44), illustre pleinement l'intérêt d'une approche hybride combinant écriture collaborative et guidance métalinguistique.

Nous aborderons à présent, dans la dernière section de ce chapitre, l'évaluation globale de l'impact de ces rétroactions sur la compétence textuelle, en mettant en perspective ces apports avec les autres variables identifiées au cours de notre recherche-action, afin de dégager des pistes pédagogiques adaptées au contexte spécifique de l'Université An-Najah de Naplouse.

6.2.3 Évaluation des rétroactions des collaborateurs natifs sur la cohérence et la cohésion textuelles

Dans le prolongement de notre réflexion sur l'impact des pratiques collaboratives numériques, nous avons jugé pertinent de nous concentrer sur trois rétroactions significatives issues de notre corpus publié sur Wikipédia. Ces interventions émanent de collaborateurs natifs francophones et visent à améliorer les productions rédigées par nos étudiants palestiniens de la filière FLE à l'Université An-Najah de Naplouse. Notre objectif est d'évaluer comment ces ajustements contribuent, en pratique, à renforcer l'application des

quatre métarègles proposées par Charolles (1978) : linéarité, hiérarchisation, progression thématique et clôture.

La première rétroaction (voir ci-après), formulée par D. D., révèle un souci précis de cohérence référentielle et syntaxique. Elle attire l'attention sur l'inadéquation des accords entre le genre du référent « village » et les pronoms employés, en soulignant : *« Si Asira ash-Shamaliya est un village, ne pas parler de lui comme "ELLE"... »* et recommande de corriger systématiquement ces erreurs afin d'assurer la continuité référentielle du texte. L'intervenante met également en lumière des segments où la surcharge syntaxique nuit à la progression thématique, comme dans : *« La seconde partie de la phrase est un peu lourde »*, en proposant des reformulations plus fluides. Son insistance sur l'ajout d'informations contextuelles — par exemple, la précision des dates pour Victor Guérin ou pour le mandat britannique — contribue à solidifier la hiérarchisation des informations historiques, tout en comblant des lacunes qui fragilisent la cohésion macrostructurelle. L'appel à illustrer certains passages, tel que : *« Il serait pertinent d'ajouter une photo de cet arbre pour illustrer sa forme particulière »*, va dans le sens d'un renforcement de la clôture informationnelle, en ancrant le texte dans un cadre discursif plus complet et plus lisible.

> **Rétroaction du collaborateur n° 1 : «** Bonjour et merci pour votre texte.
>
> Voici quelques points d'amélioration que je vous propose :
>
> Si Asira ash-Shamaliya est un village, ne pas parler le lui comme "ELLE" et ainsi faire les accords tout au long du texte avec "un village" et non "une ville": - Asira al-Shamaliya est tombée aux mains --> est tombé - Elle comprend des usines de pierre et de savons... --> On y trouve des usines... Géographie L'occupation israélienne a confisqué à ce village environ 1 500 dounams (1,5 km²) et installé sur ce lieu, un camp militaire: La seconde partie de la phrase est un peu lourde --> L'occupation israélienne a confisqué environ 1500 dounams (1,5 km2) à ce village et y a installé un camp militaire.

Lieux et infrastructures Club de sport = quel sport ? Beit Al-zaki : Quel taille fait-il ? Il serait pertinent d'ajouter une photo de cet arbre pour illustrer sa forme particulière et expliquer ce qui le rend béni.

Histoire Période ottomane : Il faudrait préciser la date de la visite de Victor Guérin à Asira, au moins une idée de période.

Mandat Britannique : Quand le mandat britannique a-t-il pris fin ? Qu'en est-il depuis ?

Personnalités célèbres Professeur Ansam Sawalha : Professeur EN pharmacologie et EN toxicologie

Elle a créé le premier centre d'information pharmaceutique et de poisons* sous sa direction pendant plusieurs années (de quand à quand ? ???). Aussi, elle a été le doyen de la faculté de pharmacie de l'Université An-Najah (qui se trouve où précisément ? ? ?). --> la tournure de phrase est un peu lourde, je proposerais plutôt: Elle a créé le premier centre d'information pharmaceutique et de poisons qu'elle a dirigé de ??? à ??? (ajouter les dates). Elle a également été la doyenne de la faculté de pharmacie de l'Université An-Najah (Nablus, Palestine ?)

Comme déjà indiqué, il serait pertinent de développer sur les personnalités Mohammad Said Saber et Hazem Yassin.

Enseignement L'enseignement commene à être dispensé à l'intérieur de la mosquée ou dans une grande cour. --> Orthographe: Commence

Au début de 1940, la première école primaire fut créée dans le village. L'école s'est principalement développée dans les années 1960 et 1970. En 1971, un premier établissement secondaire voit le jour.

Un collège?? ? pour les filles a été fondé en 1950. Asira comprend cinq écoles, trois écoles pour les garçons et deux pour les filles. La plus récente est l'école primaire de Masqat pour les garçons.

--> Avez-vous les noms des écoles ? --> Un collège pour filles (et non pour les filles) ou écoles pour garçons et pour filles (pas besoin de "LES"

Economie L'agriculture: L'agriculture est le principal secteur économique de Asira --> la principale ressource économique de Asira ?

Ces dernières années, on note une forte baisse du nombre d'animaux d'élevage en raison des prix élevés des fourrages et du manque des zones (d'espace ???). --> préciser quelles genre de zones manque (terres d'élevage ?)

Commerce et industrie: des usines de plastique et DE nombreux pressoirs à olives.
N'hésitez pas à revenir vers moi si vous avez la moindre question. D..D ».

La deuxième rétroaction, signée par Madame D., met en évidence les risques de rupture dans la progression thématique et la continuité discursive. Ainsi, la remarque : *« Il faudrait introduire ce sujet et le relier logiquement au passage précédent »* dénote une volonté d'assurer une linéarité plus cohérente entre les sections, évitant ainsi l'effet de juxtaposition. La suggestion de reformuler le titre *« Au-delà de 67 »* pour le rendre plus explicite — *« La situation à partir de l'occupation de 1967 »* — illustre un souci d'alignement terminologique, essentiel pour une hiérarchisation nette du contenu. De même, l'interrogation sur l'agence centrale de statistique et les pourcentages démographiques reflète une exigence de précision, condition sine qua non pour garantir la cohérence interne des données chiffrées. Cette rétroaction révèle, de surcroît, une sensibilité particulière à la clôture discursive, notamment lorsque l'intervenante invite à expliquer des sigles tels que *« JNF »* ou *« Haaretz »*, pour éviter toute opacité pour le lecteur.

> **Rétroaction du collaborateur n° 2 : «** Bonjour, Je fais partie du groupe Together avec Ahmmad ABOHALTAM. J'ai revu votre texte,et je souhaite vous proposer quelques précisions à apporter. Je vais écrire les titres des paragraphes et noter en -dessous mes remarques:
>
> Epoque du mandat britannique: Il faudrait expliquer les raisons de ce mandat donné aux Britanniques et les dates de ce mandat
>
> Epoque jordanienne: Donner les dates et éclaircir la situation de la ville par rapport à la Jordanie, et le reste de la ville Il est écrit dans ce paragraphe "à l'époque" mais on ne comprend pas bien à quoi cela fait référence sous le nom de Ras-...: ce n'est pas clair cette phrase
>
> Au delà de 67: je ne suis pas sûre que ce titre soir le bon, il faudrait peut-être dire: la situation à partir de l'occupation de 1967, ou quelque chose de ce genre "officialisée en 1980": il s'agit bien des limites de la ville? ou vous parlez des frontières? si ce sont les limites de la ville, c'est pour cela que j'ai écrit"cadastrée", s'il s'agit de la frontière, elle elle a été "tracée" effectivement. Il faudrait alors revoir toute cette phrase, en commençant par parler de la nouvelle frontière et dire comment cela a séparé la ville en 2 Selon JNF: dire ce qu'est JNF Le 18 avril 2012... (puis l'exemple de la famille spoliée) il faudrait introduire ce sujet et le relier logiquement au passage précédent

Population et famille: il faudrait expliquer pourquoi vous ajoutez "famille", dire en quoi c'est important en Palestine l'agence centrale de statistique: de quelle Autorité? Les pourcentages de groupes d'âge me semblent erronés ou ne sont pas clairs. On ne comprend pas très bien non plus le pourcentage Femmes/Hommes

Paragraphe 8: je me suis permis de modifier ce titre après lecture de votre texte, vous y parlez bien des "personnages importants" qui y sont nés ou qui y vivent.

Problèmes environnementaux: Dans la logique du chapitre précédent, le titre devrait être: La ville et son environnement Commencer par expliquer rapidement les préoccupations de la Palestine autour du problème de l'eau et ensuite dire que Beit Hanina subit les mêmes problèmes Chenoweth: dire ce que c'est Haaretz: dire ce que c'est — DELAMARRE.

Enfin, la troisième rétroaction, proposée par Martine, souligne des failles dans la cohérence historique et terminologique. Sa remarque : *« La phrase 'la raison... population' est incompréhensible »* indique une rupture de linéarité sémantique dès l'introduction, qui pourrait perturber le lecteur dès l'abord. Martine insiste également sur la nécessité de clarifier des références historiques, comme dans : *« Dire qui est Salah Al-Din »* ou *« Richard 1er, roi d'Angleterre, aussi nommé 'Richard Cœur de Lion' »*. En explicitant ces éléments, l'intervenante participe à rétablir une hiérarchisation rigoureuse des informations et à stabiliser la progression thématique entre les sous-sections. Par ailleurs, sa vigilance sur la précision des titres (*« En 1948 » corrigé en *« À partir de 1948 »*) témoigne d'une attention particulière à la cohérence chronologique, indispensable pour éviter les ambiguïtés temporelles. Ses recommandations pour retravailler des passages tels que *« Les colonies sionistes… »* visent à raffermir la clôture argumentative et à éclairer l'enchaînement narratif des faits historiques.

Rétroaction du collaborateur n° 3 : « Bonsoir, Je fais partie du groupe Together, avec Ahmmahd Jabert. J'ai corrigé l'orthographe et un peu la morphosyntaxe. J'ai un peu changé certains titres pour qu'ils soient conformes à la norme en Français. Ci-dessous en mettant le titre des paragraphes, je vais noter des remarques ou des précisions à apporter:

Introduction: la phrase "la raison...population" est incompréhensible

Histoire: - Dire qui est Salah Al-Din - le "commandant", on dit plutôt le chef des croisés/ Vous avez écrit Richard Rev Ari (?), il s'agissait de Richard 1er, roi d'Angleterre, aussi nommé "Richard Coeur de lion"

Pendant le mandat britannique: - Donner les dates - Expliquer rapidement pourquoi ce mandat britannique, et mettre une source

En 1948: Faire référence à ce qui s'est passé historiquement en 1948, puis ce qui vous avez écrit sur le village de Beit Nouba En 1953: le titre est "En 1948", alors cette date ne convient pas. Je vous propose d'écrire plutôt pour le titre "A partir de 1948" Vous finissez la phrase par "opérations de représailles" il faut ajouter "suite à" et dire l'événement qui a entraîné ces représailles même si vous mettez une référence pour plus d'explication

Les colonies sionistes (sur) "à la place du village" est une meilleure formulation: Vous avez écrit une phrase peu compréhensible: ".... juif au lieu de parle de 3 villages", est-ce que c'est: dans le fonds... on parle de 3 villages palestiniens détruits dont celui de Beit Nouba De plus, il faudrait expliquer un peu l'évolution après la destruction du village et comment ces colonies se sont installées. J'espère que ceci vous aidera, cordialement, Martine »

L'analyse de ces trois rétroactions montre que, prises ensemble, elles révèlent une contribution tangible au renforcement des métarègles charolliennes : elles favorisent une linéarité textuelle plus stable, affinent la hiérarchisation des informations, fluidifient la progression thématique et consolident la clôture discursive. Ces ajustements participent à lever des obstacles structurels fréquemment observés dans les productions étudiantes, notamment le flou référentiel, la surcharge syntaxique ou l'insuffisance contextuelle.

Nous pouvons ainsi avancer que l'intervention de collaborateurs natifs, dans un cadre de révision collaborative en ligne, joue un rôle structurant pour l'amélioration de la cohérence et de la cohésion textuelles. Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah de Naplouse, où les étudiants palestiniens en FLE doivent composer avec des interférences linguistiques liées à leur langue maternelle et à leur bagage socioculturel, ces rétroactions constituent un levier didactique stratégique. Elles offrent un étayage à la fois linguistique et

discursif qui pallie les limites des corrections automatisées et ouvre la voie à une acquisition plus ancrée des normes textuelles du français académique.

6.2.4 Rétroaction ChatGPT vs rétroaction collaborateur natif sur la cohérence et la cohésion textuelles

À la lumière de cette analyse, il apparaît nécessaire d'approfondir, au sein de notre méthodologie de recherche-action, l'intégration de pratiques de rétroaction diversifiées afin d'élaborer des stratégies pédagogiques adaptées à la consolidation de la compétence textuelle des étudiants palestiniens inscrits en FLE à l'Université An-Najah de Naplouse. Dans cette perspective, la comparaison entre les rétroactions générées par ChatGPT et celles proposées par des collaborateurs natifs francophones constitue un enjeu heuristique majeur pour identifier des leviers didactiques différenciés et complémentaires.

L'étude des rétroactions issues de notre corpus Wikipédia révèle que les interventions des collaborateurs natifs se distinguent par une attention fine portée aux spécificités culturelles, aux contextes historiques et aux références implicites. Ainsi, lorsque D. D. souligne l'incohérence référentielle en corrigeant *« Si Asira ash-Shamaliya est un village, ne pas parler de lui comme "ELLE"... »*, elle mobilise une connaissance intuitive du système de genre français et de l'usage pragmatique des pronoms, ajustement qu'une IA générative peut signaler, mais rarement justifier avec autant de pertinence contextuelle. De même, Martine, en précisant : *«Dire qui est Salah Al-Din »* ou *« Richard 1er, roi d'Angleterre, aussi nommé 'Richard Cœur de Lion' »*, démontre une vigilance historique et culturelle permettant de rétablir la linéarité et la clôture du texte tout en facilitant la compréhension pour un lectorat non spécialiste.

À l'inverse, la rétroaction générée par ChatGPT, mobilisée de manière expérimentale sur une version parallèle du corpus, offre une structuration immédiate et exhaustive, particulièrement efficace pour identifier des incohérences grammaticales, des erreurs de syntaxe récurrentes et des ruptures de progression thématique. Son principal atout réside dans sa capacité à produire un retour global, rapide et uniformisé, appuyé sur des principes linguistiques formalisés. ChatGPT signale par exemple de façon systématique les erreurs de cohérence logique, les répétitions inutiles et les flottements terminologiques, et peut suggérer des reformulations, tout en mettant en évidence la nécessité de respecter les articulations logiques entre paragraphes.

Cependant, cette efficacité algorithmique trouve ses limites dès lors qu'il s'agit d'évaluer la dimension pragmatique, l'adéquation interculturelle ou la pertinence socio-historique du contenu. Là où un collaborateur natif détectera l'absence de contextualisation d'un fait ou la maladresse d'un passage culturellement sensible, l'IA s'en tient souvent à une approche formelle et normative de la cohésion textuelle. L'absence de conscience du contexte local, des connotations culturelles et des spécificités discursives du champ traité (en l'occurrence la question palestinienne) constitue une lacune non négligeable, particulièrement pour des étudiants dont la production écrite reste ancrée dans des références historiques et identitaires marquées.

Ainsi, si l'on croise ces constats à l'aune des métarègles de Charolles (1978), la rétroaction de ChatGPT se révèle particulièrement robuste pour renforcer la linéarisation syntaxique, la progression thématique et la hiérarchisation formelle des segments textuels. En revanche, elle se montre moins opérante pour affiner la complétude référentielle dès lors qu'elle requiert une prise en compte des implicites culturels ou historiques. À l'inverse, les

collaborateurs natifs, bien qu'ils interviennent de manière plus ponctuelle et parfois moins systématique, apportent une plus-value indéniable en garantissant la pertinence contextuelle et l'adéquation du discours au lectorat francophone cible.

Dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah de Naplouse, nous estimons qu'un recours combiné à ces deux formes de rétroaction constituerait une approche pédagogique équilibrée. L'IA pourrait être mobilisée en première instance pour fournir un filet de sécurité grammatical et structurel, réduisant ainsi le volume des erreurs de surface et permettant aux étudiants de concentrer leurs efforts sur l'organisation macrotextuelle. La relecture par un collaborateur natif interviendrait ensuite pour valider l'adéquation culturelle, clarifier les allusions historiques et affiner la cohérence globale selon les attentes discursives académiques propres au champ francophone.

Ce double dispositif présente néanmoins certains inconvénients : d'une part, la dépendance exclusive à ChatGPT pourrait induire un apprentissage trop normatif et désincarné, sans réelle appropriation contextuelle ; d'autre part, la sollicitation permanente de collaborateurs natifs, bien qu'idéalement formatrice, reste tributaire de leur disponibilité, de leur engagement bénévole et de la qualité de leur retour, nécessairement variable selon leur expertise ou motivation.

En définitive, nous recommandons, dans le cadre de notre recherche-action, d'encourager l'intégration progressive d'outils d'intelligence artificielle comme soutien à la révision linguistique automatisée, tout en instituant parallèlement des partenariats durables avec des collaborateurs natifs ou des réseaux de relecteurs volontaires. Une telle hybridation pourrait contribuer à

asseoir, de manière pragmatique et réaliste, une pédagogie de l'écriture collaborative en ligne, adaptée aux contraintes et aux ambitions du département de langue et de civilisation françaises de l'Université An-Najah.

CONCLUSION PARTIELLE

D'après les résultats des questionnaires de réflexion que l'on a soumis aux apprenants palestiniens concernant de l'intégration des TIC et de la mise en œuvre d'une réelle approche interactionnelle et socio-constructive pour l'apprentissage de la compétence textuelle, la majorité des étudiants s'est montrée favorable à l'implication de cette approche interactionnelle en ligne.

En termes de statistiques, 88.9 % de notre population (*cf.* Annexe n◦ 42), soit 16 étudiants sur 18, possèdent une bonne maîtrise de l'outil informatique et préfèrent utiliser Internet et des supports numériques tels que l'ordinateur, la tablette, le tableau blanc interactif, le téléphone portable/smartphone.) pour l'acquisition de la compétence de l'expression écrite puisque ces derniers proposent des corrections morphosyntaxiques automatiques. Selon les sondés, il s'agit d'une méthode interactive, vivante, amusante et complémentaire car on trouve des ressources et des supports pédagogiques supplémentaires notamment durant la période particulière d'épidémie de COVID-19.

72.2 % des apprenants (*cf.* Annexe n◦ 43) trouve également que la mise en place d'un projet d'écriture collaborative avec des natifs francophones sur Wikipédia et l'usage des outils informatiques en ligne pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle constituent un facteur fort de motivation, permettent de partager de façon moins formelle la tâche à

réaliser, de baisser la surcharge cognitive chez les apprenants et de prendre connaissances de nouvelles aides numériques. De plus, les corrections et rétroactions des collaborateurs natifs aident les étudiants à surmonter leurs lacunes linguistiques (*Cf.* Annexe n° 44). Nous pouvons donc dire tout d'abord que l'intégration des outils et supports numériques dans le processus d'écriture permet d'éviter les erreurs micro-structurelles chez les étudiants. Ce sont d'ailleurs ces erreurs qui sont les plus fréquemment commises dans notre corpus textuel manuscrit.

Nous pouvons également confirmer que la collaboration des natifs francophones dans une telle expérimentation permet de surmonter davantage les erreurs linguistiques au niveau macro-structurel. Ces erreurs sont d'ailleurs les plus fréquentes dans la première version des articles de notre corpus textuel numérique. Aussi, nous pouvons prétendre que l'apprenant palestinien est un acteur-créateur social de son scénario d'apprentissage s'il est impliqué dans une réelle approche interactionnelle et socio-constructive.

Notre expérimentation d'écriture collaborative et participative à la plateforme Wikipédia valide les critères de collaboration définis notamment par Johnson et Johnson (1989)[108] et nous projette vers de nouvelles perspectives didactiques d'apprentissage des langues étrangères tel que l'apprentissage par consultation. Pour conclure, à part les conditions de production (à la maison ou en cours de semestre vs. pendant un examen), le facteur « type de texte » est une autre variable qui différencie les textes manuscrits et les textes numériques. Finalement, les textes manuscrits/numériques et les textes individuels/collaboratifs ne sont pas les

[108] *Cf.* la référence suivante : D. W. Johnson & R. T. Johnson, *Cooperation and Competition*, Edina, Interaction Book Company, 1989.

seules variables qui distinguent ces deux situations. En d'autres mots, les différences des résultats ne peuvent pas leur être exclusivement attribuées, ce qui est donc une problématique à creuser dans une future recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche, notre objectif premier consistait à interroger l'impact du passage de l'écriture manuscrite à l'écriture numérique sur la cohésion et la cohérence des productions textuelles en Français Langue Étrangère, produites par les étudiants de l'Université Nationale An-Najah de Naplouse. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les Technologies de l'Information et de la Communication, et plus particulièrement les pratiques d'écriture collaborative en ligne sur Wikipédia, pouvaient constituer un levier pour renforcer la compétence textuelle, tout en tenant compte des spécificités linguistiques et culturelles propres au contexte palestinien.

Notre problématique centrale se formulait ainsi : l'usage croissant des TIC, conjugué aux interventions des locuteurs natifs et aux outils de correction automatique tels que ChatGPT, est-il à même d'améliorer la cohésion et la cohérence des textes des apprenants de FLE, ou engendre-t-il au contraire de nouvelles formes de dépendance et de désorientation cognitive ? Pour y répondre, nous avons constitué et analysé deux corpus : l'un manuscrit, témoin d'une pratique plus traditionnelle de l'écrit, et l'autre issu de productions numériques, souvent enrichies par des outils collaboratifs et des corrections automatisées.

Nos analyses nous amènent d'abord à confirmer que l'intégration des TIC transforme effectivement la nature de l'écriture. Si l'on considère la première hypothèse, selon laquelle les outils numériques déplacent l'attention des étudiants de la maîtrise des structures linguistiques vers la gestion de l'hypertextualité, nos résultats indiquent que cette dynamique se vérifie partiellement. L'écriture numérique favorise certes une meilleure correction des erreurs de surface, notamment grammaticales et orthographiques, mais elle tend parfois à affaiblir la cohérence transphrastique lorsque l'apprenant se repose excessivement sur les correcteurs automatiques tels que ChatGPT. Ainsi, cette première hypothèse est validée dans une certaine mesure, car nous observons une tension constante entre l'autonomie rédactionnelle et la dépendance technologique.

Concernant notre deuxième hypothèse, selon laquelle l'usage des traducteurs et correcteurs limite le développement d'une conscience métalinguistique, nos résultats confirment cette crainte. Les étudiants palestiniens, souvent confrontés à un accès restreint à des ressources pédagogiques traditionnelles, exploitent pleinement les potentialités offertes par ces outils, mais au prix d'une réflexion plus superficielle sur la structuration du texte.

L'internalisation des métarègles de cohésion, notamment celles définies par Charolles (1978), demeure incomplète si elle n'est pas accompagnée d'un encadrement pédagogique soutenu. De ce point de vue, l'hypothèse est validée et souligne un enjeu majeur pour l'enseignement du FLE à An-Najah : encadrer l'usage des outils numériques pour qu'ils complètent, sans se substituer, au développement de la compétence textuelle autonome.

En revanche, notre troisième hypothèse, selon laquelle l'écriture collaborative en ligne améliore la cohésion intra- et transphrastique, se trouve largement vérifiée. L'observation des productions co-rédigées sur des plateformes telles que Wikipédia montre que la confrontation à autrui, la nécessité de négocier les choix lexicaux et syntaxiques, et la révision mutuelle favorisent une meilleure maîtrise des articulations logiques. Les étudiants intègrent plus spontanément les connecteurs et les marqueurs discursifs requis pour produire un texte structuré. Cette dynamique collaborative pallie partiellement les lacunes que nous avons relevées dans l'usage isolé des outils numériques.

S'agissant de l'hypothèse portant sur le risque de désorientation cognitive induit par l'hypertextualité et la navigation non linéaire, notre corpus met en évidence que ce risque existe bel et bien, surtout pour les étudiants qui n'ont pas été formés aux stratégies de lecture et d'organisation de l'information numérique. Certains écrits révèlent une perte de fil conducteur et une cohésion affaiblie dès lors que les étudiants naviguent entre plusieurs sources sans maîtriser les principes de sélection et de hiérarchisation des idées. Cette hypothèse se trouve ainsi confirmée, et rappelle la nécessité de former nos étudiants à la lecture critique et à la gestion de l'information hypertextuelle.

Notre cinquième hypothèse, postulant que l'intégration des TIC et de l'écriture collaborative améliore la cohésion et la cohérence par rapport à l'écriture manuscrite traditionnelle, mérite d'être nuancée. Les productions numériques bénéficient indéniablement de processus de relecture facilités et d'une meilleure homogénéité formelle. Cependant, la cohérence logique globale est plus solide lorsque l'écriture est encadrée par des interactions humaines, notamment par des retours approfondis de locuteurs natifs. Ainsi, l'hypothèse est validée sous condition : l'écriture collaborative encadrée se révèle plus bénéfique que l'écriture numérique individuelle non guidée.

Enfin, notre dernière hypothèse, affirmant la supériorité des corrections effectuées par des locuteurs natifs sur les feedbacks automatisés, est confirmée. Les analyses comparatives de

nos corpus ont mis en évidence que les remarques des natifs contribuent davantage à l'enrichissement de la structure argumentative, au raffinement du vocabulaire et à la cohésion logique, tandis que les correcteurs automatiques peinent à détecter les ruptures discursives et se limitent souvent aux niveaux syntaxiques.

Plus largement, l'ensemble de nos résultats éclaire les questions de recherche qui ont guidé ce travail. L'influence des TIC sur la cohésion et la cohérence textuelles se révèle ambivalente : d'un côté, elles offrent des opportunités inédites de correction et de co-construction du savoir linguistique ; de l'autre, elles génèrent des risques de dépendance et d'automatisation de la réflexion rédactionnelle. L'écriture collaborative en ligne, quant à elle, se distingue comme un levier prometteur, à condition qu'elle soit intégrée dans une démarche pédagogique structurée et contextualisée. Les interventions des locuteurs natifs, enfin, demeurent essentielles pour accompagner les étudiants vers une maîtrise plus fine des métarègles discursives.

Les spécificités linguistiques et culturelles arabes, notamment la structure syntaxique et l'organisation thématique propres à l'arabe, expliquent une partie des difficultés rencontrées, en particulier aux niveaux macrostructurels. Celles-ci se manifestent différemment selon que l'écriture est manuscrite ou numérique, mais elles persistent dès lors que la médiation humaine est absente ou insuffisante.

Ces résultats invitent à reconfigurer les pratiques pédagogiques au sein du Département de langue et de civilisation françaises de l'Université An-Najah. Il apparaît essentiel de former nos étudiants non seulement aux outils numériques, mais aussi à la réflexion critique sur leur usage, tout en maintenant une place centrale aux interactions humaines, notamment à travers des projets d'écriture collaborative guidée par des enseignants ou des locuteurs natifs. Dans cette perspective, la complémentarité entre l'écrit manuscrit, garant d'une plus grande concentration linguistique, et l'écrit numérique, catalyseur de révisions itératives et de collaborations, ouvre des pistes pour repenser l'enseignement de la compétence textuelle en FLE dans le contexte palestinien.

En définitive, notre étude confirme que les Technologies de l'Information et de la Communication, combinées à l'écriture collaborative et à l'intervention de locuteurs natifs, constituent un potentiel didactique considérable pour améliorer la cohésion et la cohérence des productions écrites. Toutefois, leur efficacité reste conditionnée par la mise en place de

stratégies pédagogiques adaptées au contexte spécifique de nos étudiants, à leurs contraintes culturelles et linguistiques, et à leur rapport particulier à l'écrit académique.

L'enjeu pour les années à venir sera donc d'inventer un équilibre entre le recours raisonné aux technologies, la valorisation de l'écriture manuscrite comme exercice cognitif structurant, et l'essor de pratiques collaboratives, afin de former des apprenants capables de produire des textes non seulement corrects sur le plan linguistique, mais également cohérents et adaptés aux exigences discursives du français académique.

À ce stade, il nous semble nécessaire d'ajouter un regard auto-critique sur notre démarche : certaines limites demeurent, notamment le nombre restreint de participants, les conditions parfois inégales d'accès aux outils numériques et la difficulté à évaluer finement la part respective des interventions humaines et automatiques dans les progrès observés. Plutôt que de développer longuement ces aspects ici, nous proposons d'en faire un point détaillé lors de la soutenance, où ils pourront être discutés de manière interactive.

Enfin, il convient de rappeler que cette recherche ouvre sur des perspectives professionnelles et scientifiques prometteuses. Sur le plan didactique, elle invite à renforcer la formation des enseignants du FLE dans l'usage critique des technologies éducatives et à concevoir des dispositifs adaptés au contexte universitaire palestinien. Sur le plan scientifique, elle incite à poursuivre l'exploration de l'articulation entre pratiques numériques, écriture collaborative et apprentissage interculturel, en vue de développer des approches encore plus inclusives et transférables à d'autres environnements académiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abohaltam, A. (2022). Du texte manuscrit au texte numérique : quelle nouvelle notion de texte et quelle approche socio-interactionnelle à mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en FLE dans le contexte universitaire palestinien ? Dans A. Bańczyk & A. Hajok (dir.), *Autour du texte dans les études françaises* (p. 141-158). Biblioteka Jagiellońska. https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/8a995b52-e7b8-401d-a1ba-558960a0b2ac/content (Consulté en juin 2022).

Abohaltam, A. (2022). Écriture collaborative sur Wikipédia. Une approche interactionnelle et socio-constructiviste pour l'acquisition de la compétence textuelle chez les apprenants palestiniens en licence de FLE. *Dans L. Ouvrard & C. Brumelot (dir.), Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement* (p. 163-186). Editions des archives contemporaines. https://doi.org/10.17184/eac.5754 (Consulté en juin 2022).

Achard-Bayle, G. (2006). *Textes/Discours et Co(n)textes*. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand. Pratiques, (129-130), 20-49. Diponile sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_129_1_2094 (Consulté le 05 mai 2022).

Achard-Bayle, G. (2010). Linguistique du texte : états de lieux. *Verbum*, *32*(2), 71–94.

Achard-Bayle, G. (2012). Linguistique de la métamorphose. In F. Bancaud & K. Winkelvoss (Eds.), *Poétiques de la métamorphose dans l'espace germanique et européen* (pp. 217–229). Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

Achard-Bayle, G. (2013). Texte et discours se comprennent-ils ? In M. Monte & G. Philippe (Eds.), *Genres et textes : Déterminations, évolutions, confrontations* (pp. 23–38). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Achard-Bayle, G. (2016). L'approche « text'actionnel le ». *In XXe école doctorale de l'Association Gal lica & École doctorale de l'Université Hal le-Wittenberg*, de l'Université de Szeged et de l'Université Masaryk de Brno (p. 247–259). Telč/České Budějovice.

Achard-Bayle, G. (2018). L'approche « text'actionnelle ». In J. Radimský & P. Kyloušek (Eds.), *XXe école doctorale de l'Association Gallica & École doctorale de l'Université Halle-Wittenberg, de l'Université de Szeged et de l'Université Masaryk de Brno* (pp. 247–259). Masarykova univerzita.

Achard-Bayle, G., & Pešek, O. (2020). Modèles d'organisation thématique des paragraphes et entre les paragraphes, à l'épreuve de la Rhétorique de Cicéron. *Discours, 26*. https://doi.org/10.4000/discours.10794 (Consulté le 05 mai 2022).

Adam, J.-M. (1977). Ordre du texte, ordre du discours. *Pratiques, (13)*, 103–111.

Adam, J.-M. (1985a). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (1985b). Quels types de textes ? *Le Français dans le monde, (192)*, 39–44.

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques, (56)*, 54–79.

Adam, J.-M. (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. In C. Reichler (Éd.), *L'interprétation des textes* (pp. 183–222). Paris : Éditions de Minuit.

Adam, J.-M. (1990b). *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles : Mardaga.

Adam, J.-M. (1993). *Le texte narratif : Précis d'analyse textuelle*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2006a). Autour du concept de texte. Pour un dialogue des disciplines de l'analyse de données textuelles. In *Actes des Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (JADT 2006). Disponible sur http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006_JMA.pdf (consulté le 20 mai 2022).

Adam, J.-M. (2006c). *Les textes : Types et prototypes* (4e éd.). Paris : Nathan Université.

Adam, J.-M. (2010). L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975–2010) : Parcours bibliographique en 100 titres. *Verbum*, *32*(2), 237–262.

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Adam, J.-M. (2011a). *Les textes : Types et prototypes* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Adam, J.-M. (2018a). *Le paragraphe : Entre phrases et texte*. Paris : Armand Colin.

Adam, J.-M. (2019a). La notion de texte. In *Encyclopédie grammaticale du français*. http://encyclogram.fr. https://doi.org/10.34847/nkl.c8db7tv9 (Consulté le 5 mai 2022).

Adam, J.-M. (2019b). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Paris : Armand Colin.

Adam, J.-M., & Goldstein, J.-P. (1976). Vers une grammaire de texte. In *Linguistique et discours littéraire : Théorie et pratique des textes* (pp. 185–225). Paris : Larousse.

Alamargot, D., Chanquoy, L., & Lecocq, M. (2005). *Les processus de production de l'écrit* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Al-Farsi, A. (2008). *Al-Lughah al-'Arabiyyah : Al-Tatbiq al-Nahwi* [La langue arabe : Application syntaxique]. Le Caire : Al-Maktabah al-Tawfiqiyyah.

Al-Khalil, I. (2020). *Al-'Asās fī al-Lughah al-'Arabiyyah* [Les bases de la langue arabe]. Beyrouth : Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Allal, L. (2010a). *Évaluation formative et régulation des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Allal, L. (2010b). *La correction des productions écrites : Une analyse des pratiques*. Paris : Éditions du CNRS.

Allal, L. (2010c). La régulation des apprentissages : Origines et évolutions d'une problématique

centrale en didactique et en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (171), 81–90.

Allwood, J. (2008a). Multimodal corpora and the study of spontaneous communication. In L. M. C. D. B. Ionescu-Ruxăndoiu & A. Stefanescu (Eds.), *Linguistic Studies on Spoken Language Corpora* (pp. 113–137). Brill | Rodopi.

Allwood, J. (2008b). Multimodal corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus Linguistics: An International Handbook* (pp. 207–225). De Gruyter Mouton.

Al-Najjar, R. (2020). Erasmus Exchange Programs and Their Impact on Palestinian Students. *International Education Journal*, 25(4), 333–348.

Al-Qadi, M. (2021a). La rédaction collaborative en FLE dans les universités palestiniennes : état des lieux et perspectives. *Revue du FLE,* 5(2), 35–52.

Al-Qadi, M. (2021b). La traduction assistée par ordinateur et l'enseignement du FLE en contexte palestinien : état des pratiques. *Revue Méditerranéenne de Didactique du FLE*, 8(1), 59–75.

Amireh, M. **(**2016). Digital literacy among Palestinian university students: Challenges and opportunities. *Palestinian Journal of Technology and Applied Sciences*, 5(1), 45–59.

As-Safi, A. B. (1992). *Rhetorical and stylistic aspects of Arabic: A functional approach*. Al-Mustansiriya University.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse.

Baillargeon, G., & Martin, Y. (1998). *La construction des savoirs*. Presses de l'Université Laval.

Bailly, D. (1998a). *Apprendre à écrire : L'expression et la production écrite en didactique des langues*. Hachette.

Bailly, D. (1998b). L'écriture en FLE : Expression ou production ?. *Le Français dans le Monde*, 294(2), 51–56.

Bailly, D. (1998c). *L'expression écrite : Une approche différenciée*. Éditions XYZ.

Balpe, J.-P. (1990a). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.

Balpe, J.-P. (1990b). *La génération automatique de textes*. Hermès.

Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford University Press.

Barrot, J. (2020). Integrating technology in the classroom: The role of teacher beliefs and practices. *Journal of Educational Research*, 56(1), 45–63.

Bataineh, R. F., & Al-Abdallah, M. (2020). The impact of digital tools on the writing skills of EFL learners in the Arab world. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2),

765–779.

Bateman, J., Delin, J., & Henschel, R. (2002). A brief introduction to the GEBCO approach. Springer.

Bateman, J., Delin, J., & Henschel, R. (2002). *Multimodality and empiricism: methodological issues in the study of multimodal meaning-making*. GeM report, 1-35.

Bateson, M. C. (1967). *Arabic Language Handbook.* Georgetown University Press.

Beach, R., & Bridwell, L. (1984). *New Directions in Composition Research*. Guilford Press.

Bellert, I. (1971). Quelques problèmes théoriques concernant la notion de cohérence textuelle. *Langue française*, 8(1), 336–345.

Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford University Press.

Benrabah, M. (1991). *Langue et société en Algérie : Éléments pour une étude sociolinguistique de l'arabe algérien*. Editions du CNRS.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard.

Benveniste, É. (1972). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 2). Gallimard.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

Bouchard, A. (1993). La communication écrite en classe de FLE. In L. Pouliot (Ed.), *Compétence de communication écrite* (p.120). Montréal : Éditions XYZ.

Boukous, A. (1999). *Langues, éducation et développement au Maroc*. Casablanca : Najah El Jadida.

Boulch, C. (2010). *Les TIC au service de l'apprentissage des langues*. Éditions Universitaires Européennes.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf (Consulté le 2 avril 2022)

Bourguignon, C. (2006). La perspective actionnelle : Une nouvelle orientation pour l'enseignement des langues en Europe. In C. Puren, D. Coste, & F. Goullier (Eds.), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apports et critiques*. Didier.

Bourguignon, C. (2010). Pour une approche communic'actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (370), 36-39.

Boutieri, C. (2016). *Learning in Morocco: Language politics and the abandoned educational*

dream. Indiana University Press.

Boutkhil, S., & Loukili, M. (2019). Diglossie et pratiques textuelles au Maroc : défis pour le FLE. *Synergies Maroc*, 12, 89–104.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004). *Actions, discours et conceptions : Les conceptions de l'action et du discours et leurs applications didactiques*. De Boeck Supérieur.

Bronckart, J.-P. (2008). *Genèse des discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. De Boeck Supérieur.

Broselow, E. (1983). Non-obligatory control in an Arabic dialect. *Journal of Linguistics*, 19(1), 43-60.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Buridani, C., & al. (1994). *La production écrite en langue étrangère*. Presses Universitaires de France.

Carbonneau, C., & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français*, (138), 78–81.

Caro Dambreville, S. (2007). *L'écriture des documents numériques : approche ergonomique*. Paris : Lavoisier.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W.W. Norton & Company. (Consulté le 21 mars 2021)

Carson, J., & Scarcella, R. (1999). Developing writing skills in a second language: Interaction and collaboration in the classroom. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 199-222). Erlbaum.

Carter-Thomas, S. (2000a). Évaluer la qualité d'un texte scientifique: Un critère de correction d'erreurs. *SYNERGIES*, 13, 25-40.

Carter-Thomas, S. (2000b). Grammatical complexity and language learning. In R. Ellis (Ed.), *Task-based language learning* (pp. 125-148). John Benjamins.

Carter-Thomas, S. (2000c). La correction des erreurs en production écrite. *Revue de Linguistique Appliquée*, 35(2), 57-72.

Carter-Thomas, S. (2000d). La progression thème-rhème en français académique. *Cahiers de linguistique française*, 22, 45-60.

Carter-Thomas, S. (2000e). Strategies for improving writing skills in a foreign language.

Journal of Foreign Language Education, 126(4), 123-135.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8–20.

Charaudeau, P. (2015). Le discours et sa matérialité textuelle. In *Les enjeux du discours* (pp. 125-126).

Charaudeau, P. (2015a). *L'analyse du discours : théorie et méthode.*

Charaudeau, P. (2015b). *Langage et discours : Éléments de sémiolinguistique pour l'analyse*. Hachette.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement* (pp. 13-29). Bruxelles : De Boeck.

Charlier, B. (2003). In B. Charlier, J. Bonamy & G. Saunders (Eds.), *Technologies et innovations pédagogiques* (pp. 33-35). Bruxelles : De Boeck.

Charolles, M. (1978a). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41.

Charolles, M. (1995a). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.

Charolles, M. (1995b). Cohésion textuelle : organisation et relations interphrastiques. *Linguistique Textuelle*, 15(2), 45-67.

Chejne, A. G. (1969). *The Arabic Language: Its Role in History*. University of Minnesota Press.

Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin. Consulté le 20 juillet 2025 à l'adresse : https://shs.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664?lang=fr

Combettes, B. (1983b). Pour une grammaire textuelle : la progression thématique. Bruxelles : De Boeck – Metz, Pratiques.

Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*. University of Chicago Press.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.

Connor-Linton, J., & Polio, C. (2014). The influence of L1 on writing in L2: Rhetorical structures and language transfer. *TESOL Quarterly*, 48(1), 14–40. https://doi.org/10.1002/tesq.201 (Consulté le 25 avril 2022).

Connors, R. J. (1987). The erasure of the sentence. *College Composition and Communication*, 34(4), 437–455. https://doi.org/10.2307/357900 (Consulté le 18 mai 2022).

Connors, R. J. (1987). The role of redundancy in ESL writing. In R. P. M. (Ed.), *Studies in Second Language Acquisition* (pp. 85–99). Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe. (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1998). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence* (2e éd.). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001b). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Conseil de l'Europe. (2005). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cooper, C. R., & Matsuhashi, A. (1983). *Writing in real time: Modelling production processes*. Ablex.

Cornaire, C., & Raymond, P. (1999). Écrire en langue étrangère : Problèmes et solutions pour le français langue seconde. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56(1), 31–50.

Coulthard, M., & Johnson, A. (2010). *The Routledge handbook of forensic linguistics*. London: Routledge.

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Assessing cohesion in texts using automated tools. In R. Ellis (Ed.), *Automated text analysis for second language research* (pp. 45–66). Routledge.

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Text cohesion and writing quality in second language writing. *Journal of Second Language Writing, 32*, 1–16.

Crossley, S. A., Karimi, M. N., & Kim, M. (2020). A dynamic usage-based approach to examining the longitudinal development of complexity, accuracy, and fluency in L2 writing. *Language Learning, 70*(S1), 140–171.

Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2020). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing, 48*, 100699. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.07.003 (Consulté le 26 juin 2022).

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Dabène, M. (1987). *Didactique des langues : Des objectifs à la programmation*. Didier.

Dabène, M. (1987). *La langue et son enseignement*. Hachette.

Dacos, M., & Mounier, P. (2010). *L'édition électronique*. La Découverte.

Dalbera, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus* [En ligne], 1/2002. http://corpus.revues.org/10 (Consulté le 20 mai 2022).

Damette, E. (2007). *L'écrit juridique dans l'enseignement du FLE : Entre acte et pouvoir*. Presses de l'université.

Daneš, F. (Éd.). (1974). *Papers on functional sentence perspective*. Mouton.

De Angelis, R. (2017). La linguistique de corpus à l'épreuve du numérique : textes, textures, documents. *Dossiers d'HEL, 11*, 81–95. https://doi.org/ffhal01511280f (Consulté le 10 mai 2022).

De Beaugrande, R. (1979). *Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts*. Longman.

De Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Ablex Publishing.

De Miniac, C. (2000). Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 29–40). INRP.

De Miniac, C. (2000). *L'école et l'écriture : Apprentissages et socialisation dans les contextes scolaires et extrascolaires*. Presses Universitaires de Rennes.

Dejean, C., & Mangenot, F. (2016). Les interactions entre pairs dans un Mooc de formation d'enseignants. *Éla. Études de linguistique appliquée, 4*(4), 419–431. https://doi.org/10.3917/ela.184.0419 (Consulté le 20 mars 2022).

Demaizière, F., & Dubuisson, C. (1992). Élaborer un questionnaire : savoirs et savoir-faire pour les études en langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 347.

Deschênes, M. (1983). *La rédaction : Comportements et méthodes*. Presses de l'Université Laval.

Desmons, F. (2008). *La production écrite et les nouvelles technologies*. De Boeck.

Détrie, C., Siblot, P., & Vérine, B. (Eds.). (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : Une approche praxématique*. Paris : Champion.

Deveraux-Ferguson, A. (2000). *Research Methods for Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Pergamon.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Doueihi, M. (2011). *La grande conversion numérique* (2e éd.). Paris : Seuil. (1re éd. 2008).

Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Milan : Bompiani.

El-Haddad, A. (2018). The role of English in Palestinian administrative and professional spheres. *Journal of Middle Eastern Studies*, 45(2), 123–138.

Ellis, R. (1988). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.

Espéret, E. (1995). Le processus de l'écriture. In *Les chemins de l'écriture : Approches linguistiques et psycholinguistiques* (pp. 25-48). Paris : Presses Universitaires de France.

Espéret, J. (1995). *La production écrite : Théories et pratiques*. Presses Universitaires de France.

Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3600–3604.

Fauré, G. (2015). La compétence textuelle et la pédagogie numérique. *Le français aujourd'hui*, 192(4), 78–90.

Fayol, M., & Garcia-Debanc, C. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115–116, 37–50. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967 (Consulté le 25 mars 2022).

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.2013 (Consulté le 22 novembre 2021)

Gaboury, J., & Rompré, G. (1989). La correction des productions écrites : État des lieux et perspectives. *Pédagogie du Français*, 22(4), 47–62.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23–49.

Garrett, M. F. (1988). Processes in language production. In F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (Vol. 3, pp. 69–96). Cambridge University Press.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.

Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 2–11.

Gordon, R. G. (2009). The impact of British Mandate on the Arabic language in Palestine. *Historical Linguistics Review*, 29(4), 87–102.

Gouadec, D. (2007). *Profession traducteur*. Paris : La Maison du Dictionnaire.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Graham, S., & Perin, D. (2021). Writing in the digital age: Transforming teaching and learning practices with technology. *Journal of Educational Research*, 114(3), 203–220.

Graham, S., & Perin, D. (2021). *Writing instruction for the digital age: Effective practices and new directions*. New York : Routledge.

Graham, S., & Perin, D. (2021). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.

Greimas, A. J. (1969). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

Greimas, A. J. (1983). *Du sens II : Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.

Grosbois, D. (2011). L'interaction en classe de langue. [Détails d'édition ou revue à préciser].

Grosbois, M. (2011). L'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues : Outils et stratégies. *Alsic*, 14(2), 157–179. https://journals.openedition.org/alsic/2314 (Consulté le 25 mars 2022)

Grosjean, S. (2004). *Apprendre une langue étrangère : Théorie et pratique*. Paris : Hachette.

Gu, M., & Wang, X. (2021). Collaborative writing in Chinese EFL classrooms: Opportunities and constraints. *Language Teaching Research*, 25(4), 487–506.

Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers. *Canadian Modern Language Review*, 69(2), 129–153.

Guével, A., & Pommier, J. (2012). *Analyser un questionnaire : méthodes et techniques*. Paris : Éditions INSEE.

Hajjaj, A. (2013). L'impact de l'interférence linguistique sur l'apprentissage du français chez les étudiants arabophones. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, 1(4), 20–30.

Hajjaj, A. (2013). Les erreurs linguistiques fréquentes dans la production écrite des étudiants en FLE : étude de cas des étudiants de l'Université An-Najah à Naplouse. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 10(2), 59–73.

Hajjaj, N. (2013). L'enseignement du français en Palestine : Défis et perspectives. *Revue de Didactique du Français*, 28(1), 23–36.

Hall, C. (1990). Managing the complexity of second language writing: A study of the

composing process. *TESOL Quarterly*, 24(4), 753–769.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halté, J.-F. (1997). Les pratiques d'écriture des enseignants : Implications pour l'enseignement du français. In *La correction des productions écrites : Recherches et perspectives* (pp. 39–56). Paris : Didier Érudition.

Halté, J.-F. (1997). Pratiques et défis de la correction des productions écrites. *Didactique du Français*, 25(3), 45–58.

Hatim, B. (1997). *Communication Across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. University of Exeter Press.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.

Hayes, J. R. (2012). Modelling writing and writing processes. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 30–49). Psychology Press.

Hayes, J. R. (2012). *The cognition of writing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). The cognitive processes of writing. Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Introduction to cognitive processes in writing. Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.

Heiden, S., Magué, J.-P., & Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In S. Bolasco (Éd.), *Proceedings of the 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010* (Vol. 2, pp. 1021–1032). Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00549779/fr/ (Consulté le 20 mai 2022).

Hilal, R. (2022). *Enjeux culturels et linguistiques de la traduction en FLE à l'Université An-Najah* (Mémoire de Master). Université de Bethléem.

Hilal, R. (2022). *L'intégration des outils numériques dans l'enseignement du FLE en Palestine : Étude de cas à l'Université An-Najah* (Mémoire de Master). Université de Bethléem.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Minuit. (Ouvrage original publié en 1943).

Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Georgetown University Press.

Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise* (pp. 301–335). Cambridge University Press.

Hurtado Albir, A. (2001). *La didáctica de la traducción : Évolution et état actuel*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin Books.

Jeandillou, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.

Jia, J. (2023). ChatGPT and EFL writing: Opportunities and challenges. *TESOL Journal*, 54(1), 58–73. https://doi.org/10.1002/tesj.668 (Consulté le 8 juillet 2025)

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243–260.

Khalil, M. (2017). Early English education in Palestine: Challenges and opportunities. *Education and Globalization*, 32(1), 45–60.

Kim, Y., & Crossley, S. A. (2018). Linguistic complexity and text quality in second language writing. *Applied Linguistics*, 39(3), 346–368.

Kim, Y., & Crossley, S. A. (2018). Linguistic complexity in L2 writing. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.), *Text complexity and reading comprehension: Perspectives on assessment and instruction* (pp. 78–92). Routledge.

Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 143–166.

Kress, G. (2022). *Literacy in the new media age* (2nd ed.). Routledge.

Kress, G. (2022). *Multimodal communication: Theories and practices*. Cambridge University Press.

Lahlou, S. (2011). The Arabic learner of French: Cognitive implications of the transfer from Arabic to French. *Journal of French Language Studies*, 21(3), 327–346.

Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*. New York: Peter Lang.

Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre : La place de l'acteur humain*. Presses de l'Université de Louvain.

Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. (2004). *Les défis de l'intégration des TIC dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. (2004). Quality integration of ICT in higher education: A guide for best practices. *Les Cahiers de la Recherche en Éducation*, 4(2), 103–115.

Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524–536.

Lehmann, D. (1985). *La grammaire de texte : une linguistique impliquée ? Langue française*, 68, 100-114. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357 (consulté le 10 avril 2022).

Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Pergamon Press. *Canadian Modern Language Review*, 42(5), 1021-1022.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow : Progress Publishers.

Levelt, W. J. M. (1992). Accessing words in speech production : Stages, processes, and representations. *Cognition*, 42(1-3), 1-22.

Li, M., & Zhu, W. (2017). Exploring the impact of collaborative writing and student engagement on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 66-81. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.12.002 (consulté le 27 avril 2022).

Li, M., & Zhu, W. (2017). Good or bad collaborative wiki writing : Exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing*, 35, 38-53.

Li, X. (2019). The impact of digital tools on L2 writing. *Language Learning & Technology*, 23(1), 29-45.

Li, Y. (2019). Digital resources and second language writing : An investigation into online tools

for enhancing written production. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 563-580.

Li, Z., & Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises : Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135-156.

Lorenzo Devilla, A. (2006). La linguistique textuelle au-delà de la phrase. *Langage et Société.*

Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Lundquist, L. (2015). *Écriture collaborative et compétences textuelles*. Paris : L'Harmattan.

Mackintosh, C. (1995). *Techniques de sondage par questionnaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mahmoud, A. (2000). Interlingual transfer of idioms by Arab learners of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 131-145.

Mahyew, T. (2007). *Philologie et herméneutique matérielle*. Paris : PUF.

Maingueneau, D. (1976). *Introduction à l'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.

Maingueneau, D. (2000). *Linguistique des textes et des discours*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Makhlouf, M., Legros, D., & Marin, B. (2013). Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française. *Les Cahiers Pédagogiques*, 1-4.

Manchón, R. M., Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2007). Second and foreign language writing strategies : Focus on conceptualizations and impact of the first language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 241-268. https://doi.org/10.1515/iral.2007.011 (consulté le 15 avril 2022).

Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies : Focus on conceptualizations and impact of first language. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 229-250). Oxford : Oxford University Press.

Mangenot, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères* (Thèse de doctorat). Université Paris 10 Nanterre.

Mangenot, F. (1995). *Texte, cohésion et analyse linguistique*. Paris : Didier Érudition.

Mangenot, F. (2000). L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : De la théorie à la pratique. *Éducation et nouvelles technologies, 5*(2), 45–67.

Mangenot, F. (2006). Apprentissage collaboratif à distance : Le rôle des interactions médiées par les ordinateurs. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 7(2), 81-91.

Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : Le cas du français en première ligne. *Alsic*, 10(1), article alsicv1007-rec5. https://doi.org/10.4000/alsic.400 (consulté le 20 avril 2022).

Margolin, V. (1984). *Design discourse : History, theory, criticism*. Chicago : University of Chicago Press.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse : Meaning beyond the clause* (2nd ed.). Londres : Continuum.

Martin-Routledge, P. (1998). *Statistical methods in survey data analysis*. Cambridge University Press.

Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and linguistic factors in writing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 1–20). John Wiley & Sons.

Mayaffre, D. (2002a). L'Herméneutique numérique. *L'Astrolabe. Recherche littéraire et Informatique*. http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/ (Consulté le 20 mai 2022).

Mayaffre, D. (2002b). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*, 1/2002. http://corpus.revues.org/11 (Consulté le 20 mai 2022).

Mayaffre, D. (2007). Philologie et/ou herméneutique numérique : nouveaux concepts pour de nouvelles pratiques ? In F. Rastier & M. Ballabriga (Eds.), *Corpus en Lettres et Sciences sociales : des documents numériques à l'interprétation* (pp. 15–26). Presses universitaires de Toulouse.

Mayaffre, D. (2007a). Le traitement automatique des corpus linguistiques. In *Corpus numériques et linguistique* (pp. 18–24).

Mayaffre, D. (2007c). L'analyse de données textuelles aujourd'hui : du corpus comme une urne au corpus comme un plan. In A. Salem & S. Fleury (Eds.), *Topographie et topologie textuelles* (pp. 1–12). Lexicométrica.

Mayaffre, D. (2008). L'entrelacement lexical des textes, co-occurrences et lexicométrie. *Texte et corpus*, (3), 91–102. http://web.univ-ubs.fr/corpus/jlc5/ACTES/ACTES_JLC07_mayaffre.pdf (Consulté le 20 mai 2022).

Mayaffre, D. (2012). *Nicolas Sarkozy. Mesure et démesure du discours (2007-2012)*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Mayhew, R. J. (2007). Materialistic hermeneutics, textuality and the history of geography: print spaces in British geography, c. 1500–1900. *Journal of Historical Geography*, 33, 466–488.

Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours : histoire et pratiques*. Presses Universitaires de France.

McCutchen, D. (2020). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–

130). Guilford Press.

McCutchen, D. (2020). *Writing development and cognition: New insights and future directions*. Springer.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.

Meyer, C. F. (2012a). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge University Press.

Meyer, C. F. (2012b). Textual analysis: From philology to corpus linguistics. In M. Kytö (Ed.), *English corpus linguistics: Crossing paths* (pp. 23–42). Rodopi.

Miller, L. (2007). Second language writing research and pedagogy: A role for computer technology? In S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 97–114). Routledge.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Les nouvelles technologies et l'enseignement du français*. Éditions Didier.

Moirand, S. (1979c). *La production d'écrits en langue étrangère*. Didier.

Moirand, S. (1979d). *L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive orale*. Presses Universitaires de France.

Moirand, S. (1982a). *La communication écrite en contexte*. Presses Universitaires de France.

Moirand, S. (1982b). *Les interactions verbales en classe de langue : des textes aux conversations*. Hachette.

Moirand, S. (1982c). *Pour une didactique des discours*. Hatier.

Moirand, S. (1990a). La lecture des textes et l'acquisition des compétences textuelles. *Pratiques*, 67, 41–56.

Moirand, S. (1990b). *Les discours de la presse quotidienne et leur pédagogie*. Hatier/Didier.

Molinié, G. (2005). *Hermès mutilé. Vers une herméneutique matérielle. Essai de philosophie du langage*. Paris : Honoré Champion.

Mortara Garavelli, B. (1988). *Testi regolativi*. Einaudi.

Mousa, A. (2015). The prevalence of English in higher education in Palestine. *Palestinian Academic Journal*, 17(3), 201–215.

Murray, D. M. (2010). *The craft of writing*. Harvard University Press.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Aix-en-Provence : Éditions Ophrys.

Newman, D. (2002). *A to Z of Arabic-English-Arabic Translation*. Londres : Saqi Books.

Nonnon, E. (1991). Activités métalangagières des élèves dans l'écriture. In Y. Reuter (Dir.), *L'écriture : théories et recherches* (pp. 111–132). Presses Universitaires du Septentrion.

Nonnon, É. (1991). Les écrits scolaires : diversité des fonctions, diversité des modes d'enseignement. *Revue française de pédagogi*e, 95(1), 47-73. https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1345

Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam : Rodopi.

Obeidat, A. (2019). Contrastive rhetoric and the rhetorical patterns of Arab ESL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(2), 194–200. https://doi.org/10.17507/tpls.0902.06 (Consulté le 25 mars 2023).

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121–137. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm (Consulté en février et mars 2021).

Ollivier, C. (2011). L'approche interactionnelle en didactique des langues : cadre théorique et implications pratiques. *Revue internationale de communication et de sciences du langage*, 1(1), 45–63.

Ollivier, C. (2013). La place des tâches collaboratives dans les dispositifs en ligne : le cas du FLE à l'Université de Salzbourg. *Alsic*, 16(2), 133–156.

Oulhadj Laceb, M. (2013). La notion d'emphase dans le champ phonétique : les consonnes emphatiques. *Études et Documents Berbères*, 32, 149–163. https://doi.org/10.3917/edb.032.0149 (Consulté le 26 avril 2023).

Paveau, M.-A., & Sarfati, G.-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Péry-Woodley, M. P. (1995). *Cohesion in English: A discourse perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.

Pešek, O. (2020). Éléments linguistiques du discours préfaciel médiéval : analyse textuelle de la préface de *Placides et Timéo*. *Études romanes de Brno*, 41(2), 193–213. https://doi.org/10.5817/ERB2020-2-12 (Consulté en mai 2022).

Pešek, O. (2022). Structure textuelle globale et représentation computationnelle. Un défi pour l'analyse textuelle des discours. *Écho des études romanes*, 18(1):117-135

Pincemin, B. (2011). Sémantique interprétative et textométrie – Version abrégée. *Corpus*, (10). https://corpus.revues.org/2121 (Consulté le 20 mai 2022).

Plane, M. (2006). *L'écriture créative en langue étrangère*. Paris : Didier.

Provost-Chauveau, G. (1971). *Analyse et typologie textuelle*. Manuscrit non publié.

Provost-Chauveau, G. (1971). *Texte et discours : distinction conceptuelle*. Manuscrit non publié.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71. Disponible en ligne : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/ (Consulté le 23 mars 2022).

Puren, C. (2006). *Approche co-actionnelle*. Manuscrit non publié.

Puren, C. (2006). Vers une perspective co-actionnelle pour l'enseignement des langues. *Le Français dans le Monde*, (348), 40-45.

Puren, C. (2009). *L'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : Hachette.

Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rastier, F. (1998). Herméneutique matérielle et artéfacture : Échange entre François Rastier et Bruno Bachimont. *Texto!*. Disponible en ligne : http://www.revue-texto.net/Dialogues/Rastier-Bachimont.html (Consulté le 20 mai 2016).

Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97-111.

Rastier, F. (2005). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. In J. Williams (Éd.), *La linguistique de corpus* (pp. 31-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Disponible en ligne : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html (Consulté le 20 mai 2022).

Reboul, A., & Moeschler, J. (2002). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

Reuter, Y. (1996). *Écrire au collège et au lycée : Pratiques et progressions*. Paris : Armand Colin.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre l'écriture*. Paris : Didier.

Reuter, Y. (1996). La correction des erreurs en rédaction : Vers une approche plus globale. *Didactique des Langues*, 14(2), 89-102.

Reuter, Y. (1996). *L'écriture et ses pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

Reuter, Y. (2000). La dimension collective dans l'apprentissage de l'écriture. *Pratiques*, (107-108), 5-19.

Révész, A., & Michel, M. (2019). Exploring second language writers' pausing and revision behaviors: A mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 605-631.

Révész, A., & Michel, M. (2019). Influence of task complexity on L2 learners' written performance: The role of working memory and language analytic ability. *Applied Linguistics*, 40(3), 505-531. https://doi.org/10.1093/applin/amy020 (Consulté le 30 août 2022)

Révész, A., et al. (2019). Revising and rewriting in second language writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 235-260.

Révész, A., Michel, M., & Lee, M. Y. (2019). Investigating the processes of L2 writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 583-606.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.

Rogers, G. (2001). *The Action Research Guidebook: A Resource for Teachers and Researchers*. Boston : Allyn & Bacon.

Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ryding, K. C. (2014). *Arabic: A Linguistic Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Serres, A. (2012). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge : Cambridge University Press.

Silva, T. (1992). L1 vs L2 Writing: ESL Graduate Students' Perceptions. *TESOL Quarterly*, 26(2), 203-238.

Silva, T. (1992). L2 Writing Process and Product: A Review of the Research. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on Composition: Points of Departure* (pp. 25-44). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.

Sinatra, M. E., & Vitali-Rosati, M. (Eds.). (2014). *Pratiques de l'édition numérique*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.

Sinclair, J., Jones, S., & Dayle, R. (1970). *English Lexical Studies*. OSTI Report.

Singly, F. (2012). *Le questionnaire : Construire un outil d'enquête*. Paris : Armand Colin.

Slakta, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de linguistique appliquée*, (18), 7-20.

Suleiman, Y. (1994). *Arabic Sociolinguistics: Issues and Perspectives*. Richmond, UK : Curzon Press

Szondi, P. (1975). *Introduction à l'herméneutique*. Paris : Gallimard.

Tardieu, C. (2013). Assessment of English language learners in French secondary schools: Implications of the Common European Framework of Reference for Languages. *Language Assessment Quarterly*, 10(3), 348–367.

Tardif, J. (1997). Les connaissances déclaratives et procédurales en éducation. Paris : L'Harmattan.

Thieulin, P. (2004). Modélisation et simulation du comportement dynamique de corpus au moyen de méthodes d'analyse par la théorie des graphes. In A. Salem & S. Fleury (Éds.), *Topographie et topologie textuelles* (pp. 31–38). Paris : Lexicométrica.

Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). Bridging activities, new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572.

Tiersma, P. (2000). *Legal Language*. Chicago : The University of Chicago Press.

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Unser-Schutz, G. (2011). *Text-oriented manga corpus: Building and analyzing large-scale datasets*. Comicology Press.

Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: A neuropsychological perspective. *Acta Psychologica*, 77(1), 95–113.

Van Lier, L. (1999). Ecological perspectives on language learning and teaching. [Consulté le 8 juillet 2025].

Versteegh, K. (2001). *The Arabic Language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Viehweger, D. (1990). *Introduction à la linguistique textuelle*. Berne : Peter Lang.

Vigner, G. (1979). *Communication et apprentissage des langues vivantes*. Paris : Hachette.

Vigner, G. (1982). Erreurs et correction en production écrite. *Langue et Littérature*, 19(3), 65–78.

Vigner, G. (1982). Pour une correction raisonnée des erreurs écrites. *Études de linguistique appliquée*, (48), 27–39.

Vigner, G. (1998). La double incertitude de l'écriture. *Pratiques*, 99(1), 85–97.

Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction*. Paris : Didier.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage* (M. Tchouankine, trad.). Messidor/Éditions Sociales. (Ouvrage original publié en 1934)

Wang, C., & Wang, M. (2019). Effect of alignment on L2 written production. *Applied Linguistics, 40*(3), 422-441.

Wang, C., & Wang, Q. (2019). Translinguistic influence in L2 writing: Evidence from Chinese EFL learners. *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 25-40. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0017 (Consulté le 15 avril 2022)

Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. Teachers College Press.

Warschauer, M. (2006). Literacy and technology: Bridging the divide. In *Theories, technologies, practices of online education*. Palgrave Macmillan.

Warschauer, M. (2006). The future of the internet in education. *Education and Information Technologies, 9*(3), 273-289.

Warschauer, M. (2007). Technology and writing. In C. Davison & J. Cummins (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 907-917). Springer.

Watson, J. C. E. (2007). *The phonology and morphology of Arabic*. Oxford University Press.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Whalen, K. (1994). *Les processus d'écriture : Une introduction*. Éditions Didier.

Witte, S. P., & Cherry, R. D. (1999). Writing processes and writing problems. *Educational Psychologist, 24*(3), 213-230.

Wolff, D. (1996). Les difficultés de la rédaction en langue étrangère. In P. Gruca & M. T. Mainguenau (Eds.), *Les problèmes de la production écrite en langue étrangère* (pp. 105-120). Éditions du CNRS.

Woodley, M. P. (1993). *La textualisation en français langue étrangère : Modèles, observations et propositions pédagogiques* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing, 36*, 90-102. https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004 (Consulté le 28 septembre 2022)

Zufferey, S. (2012). Coherence in written discourse. In M. Maillat, R. Oswald, & T. Samson (Eds.), *Procedural meaning: Problems and perspectives* (pp. 131-148). Cambridge University Press.

SITES INTERNET

Al Jazeera. (2023). *Gaza universities hit by Israeli airstrikes*. Al Jazeera. https://www.aljazeera.com/news/2024/1/24/how-israel-has-destroyed-gazas-schools-and-universities (Consulté le 1er janvier 2024).

Bureau Central des Statistiques de Palestine. (2020). *Education Statistics 2020*. https://www.pcbs.gov.ps/site/lang__en/507/default.aspx (Consulté le 5 mars 2022).

Bureau Central des Statistiques de Palestine. (2021). *Education Statistics*. https://www.pcbs.gov.ps/site/lang__ar/708/default.aspx (Consulté en avril 2023).

Bureau Central des Statistiques de Palestine. (2024). *Rapport sur l'emploi et le chômage en Palestine*. https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Employment2024_A.html (Consulté en janvier 2024).

Institut Français. (2023). *À Gaza, l'Institut français pris dans la tourmente de la guerre*. *Télérama*. https://www.telerama.fr/ (Consulté le 26 juillet 2024).

L'alphabet arabe. (s.d.). *Lexilogos*. https://www.lexilogos.com/arabe_alphabet.htm (Consulté le 8 avril 2023).

La prononciation arabe. (s.d.). *Parlez-vous arabe ?* https://parlezvousarabe.fr/prononciation-arabe/ (Consulté le 10 avril 2023).

Maan News Agency. (s.d.). *Article d'actualité*. https://www.maannews.net/news/2121537.html (Consulté le 10 janvier 2024).

Ministry of Education and Higher Education (MOEHE). (2020). *Site institutionnel*. https://www.moe.edu.ps/tabani/map (Consulté en avril 2023).

Ministry of Education and Higher Education (MOEHE). (2023). *Israeli violations against the Palestinian higher education sector 01/01/2024–16/05/2024* [Rapport]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur de Palestine. https://www.mohe.pna.ps/Portals/0/uploads/ViolationsReport.pdf?ver=KHCQcjKn83FfCg1gcS84nw== (Consulté le 1er janvier 2024).

Ministry of Education and Higher Education (MOEHE). (2023). *Rapport sur les dommages causés aux infrastructures éducatives à Gaza*. https://www.mohe.ps/ar/news (Consulté le 1er janvier 2024).

Samaritan Update. (s.d.). *The Samaritan Update*. http://www.thesamaritanupdate.com/ (Consulté en janvier 2024).

Université An-Najah. (s.d.). *An-Najah Facts*. https://www.najah.edu/ar/about/annu-facts/ (Consulté le 10 janvier 2024).

Université An-Najah. (s.d.). *Présentation de l'Université Nationale An-Najah*. https://fr.najah.edu/node/121 (Consulté en mars 2024).

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1 : L'ALPHABET ARABE. ---------- 33
FIGURE 2 : LES VOYELLES COURTES EN ARABE (LES HARAKATES). ---------- 33
FIGURE 3 : MODELE DU PROCESSUS D'ECRITURE SELON HAYES ET FLOWER (1980) ADAPTE PAR FAYOL (1996).----------159
FIGURE 4 : RETROACTION DE CHATGPT SUR L'EXTRAIT DU TEXTE INTITULE « ATHEISME » DE L'ETUDIANT N° [11523967]. ----------203
FIGURE 5 : SCHEMA DE LA PROGRESSION LINAIRE. (BERNARD COMBETTES 1983: 91). ----------290
FIGURE 6 : SCHEMA DE LA PROGRESSION A THEME CONSTANT (*Ibid*.)----------294
FIGURE 7 : SCHEMA DE LA PROGRESSION A THEME DERIVES. (*Ibid*.)----------297
FIGURE 8 : EXEMPLE TIRE DES QUESTIONS FERMEES.----------319
FIGURE 9 : EXEMPLE TIRE DES QUESTIONS OUVERTES.----------321
FIGURE 10 : ÂGE ET SEXE DES PARTICIPANTS A L'ENQUETE. ----------324
FIGURE 11 : MOTIVATIONS DES ETUDIANTS POUR LE CHOIX DE LA LICENCE EN LANGUE ET CIVILISATION FRANÇAISES.----------325
FIGURE 12 : NOMBRE D'ETUDIANTS AYANT DEJA ETUDIE LA LANGUE FRANÇAISE AVANT LEUR ADMISSION A L'UNIVERSITE. ----------325
FIGURE 13 : NOMBRE D'ETUDIANTS SUIVANT DES COURS SUPPLEMENTAIRES EN DEHORS DE L'UNIVERSITE. ----------327
FIGURE 14 : NOMBRE D'ETUDIANTS SUIVANT DES COURS DE FRANÇAIS PARALLELEMENT A LEURS ETUDES UNIVERSITAIRES. ----------328
FIGURE 15 : PERCEPTION DE LA LANGUE FRANÇAISE AU SEIN DE L'ECHANTILLON DE LA POPULATION.----------330
FIGURE 16 : NOMBRE D'ETUDIANTS RENCONTRANT DES DIFFICULTES EN EXPRESSION ECRITE.---332
FIGURE 17 : TYPES DE DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ETUDIANTS DE L'ECHANTILLON. -----333
FIGURE 18 : STRATEGIES DE REDACTION EMPLOYEES PAR LES ETUDIANTS PARTICIPANTS LORS DE LA PRODUCTION ECRITE.----------335
FIGURE 19 : NOMBRE D'ETUDIANTS PARTICIPANTS AYANT RECOURS A LA LANGUE ARABE EN CLASSE ----------336
FIGURE 20 : PRATIQUE DU FRANÇAIS EN DEHORS DE LA CLASSE : CONTACTS ECRITS ET ORAUX DES ETUDIANTS AVEC DES FRANCOPHONES.----------337
FIGURE 21 : NOMBRE D'ETUDIANTS PARTICIPANT A DES ATELIERS ET PRATIQUANT L'AUTOEVALUATION, L'AUTOCORRECTION ET LA REECRITURE. ----------338
FIGURE 22 : NOMBRE D'ETUDIANTS ESTIMANT QUE LEURS ENSEIGNANTS UTILISENT UNE APPROCHE UNIFORME POUR L'EXPRESSION ECRITE EN CLASSE. ----------339
FIGURE 23 : NOMBRE D'ETUDIANTS CONSIDERANT L'INTEGRATION DES TIC EN CLASSE DE FLE COMME FACTEUR DE MOTIVATION POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS. ----------340
FIGURE 24 : NIVEAU DE LANGUE DES ETUDIANTS AU MOMENT DE LA REDACTION DES ARTICLES. ----------360

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE D'HEURES RECOMMANDEES POUR LA PREPARATION AUX EXAMENS DELF/DALF ET LE NOMBRE D'HEURES EFFECTIVES D'ENSEIGNEMENT AU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS.----------315
TABLEAU 2 :TABLEAU 2 : ÉVALUATION DE LA QUALITE DES RETROACTIONS DE CHATGPT SUR LA COHERENCE ET LA COHESION DES ECRITS D'APPRENANTS PALESTINIENS. ----------401
TABLEAU 3 : TABLEAU RECAPITULATIF MONTRANT LES STATISTIQUES GENERALES DE CHAQUE ARTICLE ----------406

INDEX DES NOTIONS

A

Action, 6, 20, 21, 32, 55, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 124, 171, 174, 180, 181, 182, 276, 278, 289, 336, 337, 338, 340, 372, 385, 389, 424, 425, 431, 457, 493, 497, 498, 502, 503, 504, 505, 508, 509, 510

Adam, 4, 6, 19, 20, 55, 62, 98, 99, 101, 102, 103, 188, 189, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250,252, 253, 269, 270, 272, 273, 355, 366, 368, 369, 382, 386, 390, 397, 402, 403, 405, 423, 425, 426, 427, 433, 461, 498, 499, 500

Anaphore, 273, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 407, 493, 494, 495, 508, 509

Apprenant, 17, 29, 30, 34, 35, 40, 55, 56, 60, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 104, 108, 110, 112, 117, 144, 145, 148, 149, 162, 163, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 192, 193, 194, 196, 232, 243, 260, 261, 262, 266, 322, 335, 341, 350, 353, 374, 376, 418, 419, 477, 497, 498, 499

Apprentissage, 4, 17, 19, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 35, 38, 44, 45, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 69, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 92, 93, 100, 104, 107, 108, 109, 110, 114, 118, 121, 128, 131, 132, 137, 138, 139, 143, 145, 146, 159, 160, 161, 163, 164, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 193, 207, 214, 222, 226, 230, 254, 263, 272, 288, 296, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 309, 312, 314, 315, 316, 321, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 341, 342, 344, 347, 348, 352, 355, 356, 357, 358, 398, 401, 403, 416, 417, 418, 429, 430, 441, 442, 448, 449, 457, 459, 460, 462, 475, 479, 484

Autonomie, 18, 19, 59, 76, 91, 105, 107, 118, 133, 146, 163, 325, 335, 342, 388, 402, 419, 476

C

Charolles, 4, 6, 17, 19, 20, 56, 65, 66, 67, 134, 139, 141, 167, 169, 188, 189, 192, 195, 196, 198, 204, 205, 228, 230, 233, 234, 246, 247, 253, 255, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 277, 284, 288, 344, 353, 355, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375, 378, 381, 384, 386, 390, 392, 396, 398, 402, 403, 405, 408, 415, 420, 433, 434, 452, 497, 498, 499, 500

ChatGPT, 5, 7, 8, 17, 18, 24, 56, 59, 66, 115, 156, 159, 160, 166, 169, 178, 184, 193, 194, 196, 197, 253, 262, 265, 278, 281, 282, 289, 352, 370, 374, 376, 388, 390, 391, 392, 406, 414, 415, 416, 419, 445, 474, 508

Cohérence, 4, 5, 17, 18, 20, 21, 24, 30, 31, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 71, 95, 97, 99, 100, 107, 111, 115, 120, 121, 122, 124, 126, 130, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 151, 156, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 169, 173, 178, 179, 181, 182,183, 184, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 243, 245, 247, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 289, 290, 321, 333, 335, 336, 344, 346, 353, 354, 364, 366, 368, 369, 370, 374, 377, 378, 379, 380, 382, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 392, 396, 398, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 420, 421, 429, 432, 433, 434, 447, 475, 495, 496, 498, 499, 500, 501, 507, 508, 515, 520

Cohésion, 4, 17, 18, 20, 21, 24, 30, 31, 34, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 71, 95, 97, 99, 101, 107, 111, 115, 116, 121, 122, 124, 133, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 151, 156, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 214, 215, 216, 218, 219, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 239, 251, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 268, 269, 270, 275, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 317, 334, 335, 336, 344, 346, 354, 367, 373, 374, 376, 378, 379, 381, 383, 384, 388, 389, 390, 391, 392, 397, 404, 408, 409, 413, 414, 415, 419, 420, 421, 433, 434, 435, 438, 449, 455, 507, 508, 520

Collaborative, 4, 5, 6, 7, 12, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 56, 57, 60, 72, 94, 111, 114, 118, 129, 130, 137, 139, 155, 156, 158, 159, 160, 165, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 183, 184, 192, 196, 198, 202, 203, 205, 214, 216, 218, 225, 227, 229, 231, 232, 233, 237, 239, 243,246, 262, 265, 267, 274, 285, 286, 287, 288, 335, 338, 344, 346, 350, 355, 362, 370, 374, 379, 383, 387, 392, 396, 398, 406, 408, 413, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 428, 447, 453, 508, 511, 518, 519

Compétence textuelle, 1, 4, 5, 17, 20, 24, 25, 32, 52, 56, 57, 61, 65, 66, 68, 71, 72, 76, 78, 79, 83, 84, 85, 99, 101, 111, 130, 166, 173, 183, 188, 189, 203, 205, 231, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 264, 265, 266, 273, 293, 294, 296, 333, 334, 342, 355, 362, 363, 368, 376, 378, 379, 380, 388, 391, 392, 399, 408, 414, 417, 419, 420, 421, 423, 439, 520

Connecteurs, 30, 34, 102, 121, 124, 132, 141, 165, 167, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 204, 217, 222, 245, 268, 269, 270, 277, 288, 289, 319, 321, 345, 364, 366, 368, 370, 380, 381, 383, 398, 400, 403, 404, 405, 406, 407, 420, 434, 477,

492, 495, 496, 497, 498, 500, 508, 520
Connexion, 158, 163, 200
Corpus, 4, 5, 6, 7, 17, 18, 20, 21, 24, 34, 52, 61, 65, 70, 83, 126, 133, 139, 140, 146, 158, 159, 160, 164, 165, 167, 169, 185, 189, 193, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 223, 225, 230, 231, 234, 244, 247, 251, 253, 254, 257, 270, 276, 281, 284, 286, 287, 290, 302, 303, 330, 333, 342, 343, 344, 345, 347, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 363, 367, 368, 371, 372, 374, 378, 381, 383, 384, 387, 392, 393, 394, 395, 397, 399, 400, 406, 408, 414, 415, 418, 419, 420, 421, 437, 438, 450, 451, 452, 454, 456, 459, 461, 485, 495, 503, 504, 505, 509

Corrections, 4, 12, 18, 19, 122, 133, 134, 145, 184, 229, 288, 289, 350, 352, 390, 391, 392, 393, 395, 398, 401, 414, 417, 419, 420

D

Discussion, 4, 6, 20, 70, 89, 163, 171, 234, 350, 352, 393, 395, 399, 400, 408

E

Ecriture, 4, 5, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 84, 89, 93, 94, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 192, 195, 196, 197, 200, 203, 206, 214, 215, 216, 218, 220, 222, 225, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 243, 245, 246, 252, 262, 265, 267, 274, 278, 285, 286, 287, 288, 304, 307, 309, 319, 320, 335, 342, 344, 346, 348, 350, 356, 365, 369, 370, 371, 372, 374, 379, 383, 387, 391, 396, 397, 399, 408, 417, 418, 419, 420, 421, 428, 432, 437, 438, 439, 440, 442, 444, 446, 448, 451, 453, 454, 456, 457, 459, 460, 462, 473, 508, 511, 518, 519
Ecriture collaborative, 4, 114, 155, 184, 192, 356, 408, 420
En ligne, 4, 5, 12, 17, 18, 19, 24, 25, 56, 57, 58, 60, 94, 98, 114, 122, 129, 133, 137, 138, 139, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 178, 180, 183, 184, 191, 204, 205, 214, 227, 229, 234, 237, 239, 256, 260, 262, 265, 274, 278, 286, 287, 288, 290, 308, 314, 327, 329, 334, 335, 344, 351, 355, 370, 374, 379, 393, 396, 400, 407, 413, 417, 419, 420, 421, 446, 453, 454, 455, 456, 476, 511, 518, 519
Enseignement, 1, 4, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 68, 69, 71, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 118, 119, 121, 122, 129, 132, 133, 138, 139, 143, 144, 146, 149, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 188, 189, 191, 192, 203, 206, 207, 214, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 228, 231, 232, 237, 239, 241, 242, 244, 249, 251, 252, 256, 259, 260, 264, 265, 266, 268, 271, 273, 274, 277, 279, 283, 285, 289, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 303, 309, 313, 316, 322, 325, 326, 327, 329, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 358, 362, 363, 369, 378, 379, 383, 399, 403, 406, 410, 417, 420, 421, 423, 428, 429, 430, 431, 437, 441, 442, 444, 446, 449, 451, 455, 459, 469, 470, 479, 502, 503, 507, 508

Évaluation, 113, 388, 408, 427
expérimentation, 12, 171, 175, 176, 293, 303, 342, 343, 347, 348, 349, 352, 356, 383, 418, 511
Expérimentations, 20, 293, 294, 330, 333, 342

F

FLE, 1, 5, 7, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 32, 33, 47, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 93, 94, 98, 100, 101, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122,130, 131, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 198, 200, 203, 205, 207, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 277, 279, 283, 286, 287, 289, 293, 294, 297, 300, 302, 303, 309, 314, 321, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 346, 348, 350, 355, 358, 362, 363, 368, 369, 370, 374, 378, 383, 384, 387, 388, 390, 391, 392, 401, 402, 408, 413, 414, 419, 420, 421, 423, 425, 428, 429, 430, 431, 437, 442, 444, 446, 451, 453, 454, 459, 460, 484, 501, 502, 504, 508, 518

G

Grammaire textuelle, 20, 99, 190, 191, 192, 193, 195, 435

I

Interaction textuelle, 4, 20, 234
Inter-actionnelle, 4, 5, 170

L

Linguistique, 5, 18, 19, 20, 25, 26, 29, 31, 33, 35, 38, 39, 51, 56, 59, 63, 65, 67, 69, 71, 76, 83, 88, 90, 92, 95, 96, 97, 100, 104, 107, 109, 113, 114, 115, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 134, 138, 145, 146, 148, 161, 166, 167, 169, 172, 178, 179, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212,

213, 214, 222, 224, 228, 229, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 252, 253, 262, 268, 269, 270, 272, 282, 287, 288, 297, 299, 301, 313, 315, 316, 320, 324, 327, 330, 348, 349, 352, 371, 376, 385, 388, 403, 413, 416, 421, 422, 425, 426, 430, 431, 432, 433, 434, 437, 438, 442, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 456, 458, 460, 461, 495, 500, 501, 502
Linguistique textuelle, 5, 20, 67, 95, 96, 134, 188, 190, 199, 202, 203, 206, 252, 287, 425, 426, 431, 433, 447, 460
Logiciel, 306, 398

M

Macro-Structure, 225, 227, 354
Macro-Structurel, 123, 124, 181, 254, 343, 353, 364, 366, 394, 395, 408, 418, 475
Manuscrit, 5, 17, 18, 20, 24, 52, 56, 61, 65, 70, 72, 73, 77, 78, 133, 139, 140, 167, 169, 193, 196, 198, 199, 214, 218, 219, 223, 232, 234, 239, 242, 243, 251, 253, 270, 284, 303, 330, 333, 342, 343, 345, 354, 355, 356, 362, 363, 367, 372, 374, 399, 418, 419, 421,423, 485
Micro-Structurel, 124, 343, 353, 354, 364, 384, 394, 408, 475, 516
Micro-Structurelle, 253, 268, 346, 384, 399
Morphosyntaxe, 317, 365, 408, 412
Motivation, 18, 19, 58, 59, 60, 80, 82, 84, 93, 117, 148, 150, 152, 153, 176, 315, 326, 327, 328, 335, 341, 342, 357, 358, 416, 417, 484

N

Numerique, 4, 5, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 52, 56, 58, 60, 66, 72, 73, 75, 78, 107, 110, 130, 133, 138, 139, 140, 144, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 177, 180, 182, 185, 189, 192, 198, 199, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 223, 227, 232, 234, 239, 242, 246, 251, 253, 262, 265, 270, 284, 286, 287, 303, 333, 347, 348, 349, 351, 354, 355, 362, 363, 367, 371, 374, 388, 391, 392, 393, 394, 395, 399, 400, 418, 419, 420, 421, 423, 432, 437, 438, 439, 449, 450, 458, 461, 500, 508

O

Orthographe, 58, 59, 93, 112, 116, 135, 140, 142, 151, 288, 289, 319, 321, 346, 365, 384, 386, 393, 396, 398, 399, 412, 448, 477, 502, 503, 504, 510, 520

P

Perspective actionnelle, 20, 55, 85, 86, 87, 88, 97, 98, 161, 164, 181, 430, 449, 455, 458, 459, 463
Perspective systémique, 336, 341, 357
Phrase, 4, 5, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 69, 70, 71, 121, 134, 141, 142, 144, 188, 189, 190, 198, 202, 203, 227, 230, 232, 255, 257, 258, 271, 275, 276, 277, 278, 282, 346, 354, 366, 368, 375, 393, 397, 405, 409, 410, 411, 412, 413, 447, 492, 493, 502, 504, 508, 509
Planification, 58, 59, 113, 117, 126, 127, 132, 147, 148, 151, 155, 158, 168, 253, 254, 285, 372, 399, 406
Plateforme, 12, 66, 176, 204, 218, 350, 351, 352, 355, 399, 400, 418, 443, 519, 521
Ponctuation, 29, 31, 116, 124, 194, 198, 213, 253, 268, 269, 319, 321, 345, 346, 364, 365, 383, 384, 387, 393, 395, 396, 398, 404, 406, 456, 477, 492, 494, 509, 520
Progression thématique, 20, 29, 31, 95, 136, 190, 191, 192, 199, 228, 230, 247, 253, 262, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 285, 286, 287, 346, 366, 369, 370, 371, 396, 397, 398, 399, 402, 405, 406, 408, 409, 411, 412, 413, 415, 435, 493, 520
Publication, 4, 6, 88, 338, 350, 351, 440, 511

R

Recherche-Action, 4, 18, 25, 56, 66, 133, 139, 169, 192, 223, 270, 290, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 344, 346, 356, 357, 358, 376, 387, 398, 408, 414, 416, 433, 435, 452, 508
Rédaction, 146
Réseaux Sociaux, 56, 170, 171, 308, 441
Rétroactions, 18, 196, 274, 352, 388, 393, 408, 413, 414, 417, 513
Révisions, 4, 133, 191, 214, 227, 262, 267, 350, 376, 421

S

Syntaxe, 5, 29, 30, 32, 33, 93, 109, 116, 126, 131, 151, 181, 190, 191, 194, 266, 288, 370, 373, 387, 389, 415, 447, 494, 507, 520

T

Tâche, 4, 20, 30, 55, 59, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 102, 110, 114, 123, 126, 134, 135, 137, 142, 143, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 172, 175, 181, 316, 350, 354, 355, 394, 417, 463, 519

Texte, 3, 4, 17, 20, 30, 31, 32, 34, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 83, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 117, 121, 125, 126, 127, 130, 131, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 163, 166, 167, 168, 181, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 243, 244, 246, 249, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 268, 269, 271, 273, 275, 281, 282, 286, 287, 318, 319, 320, 321, 322, 345, 353, 354, 357, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 372, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 382, 386, 393, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 404, 406, 409, 411, 412, 414, 418, 419, 420, 423, 424, 425, 426, 427, 432, 434, 438, 440, 444, 446, 454, 455, 456, 457, 458, 460, 461, 462, 474, 477, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 501, 502, 505, 506, 507, 510, 519, 520

Textes, 3, 4, 5, 17, 18, 21, 24, 31, 34, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 130, 135, 137, 139, 140, 148, 153, 157, 159, 160, 165, 166, 167,168, 169, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 188, 191, 192, 195, 197, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 260, 262, 265, 267, 270, 271, 272, 274, 277, 279, 282, 284, 287, 288, 297, 300, 317, 325, 328, 343, 344, 345, 346, 347, 352, 354, 355, 363, 364, 365, 366, 369, 371, 372, 381, 383, 384, 388, 394, 395, 399, 400, 403, 418, 419, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 431, 433, 434, 435, 437, 439, 448, 450, 452, 454, 458, 459, 460, 475, 492, 503, 508, 509, 510, 516, 519, 520

Textualisation, 55, 156, 157, 158, 159, 160, 463

TIC, 1, 4, 5, 15, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 56, 57, 60, 61, 65, 71, 72, 107, 111, 138, 139, 140, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 198, 203, 214, 220, 225, 227, 229, 231, 233, 239, 243, 256, 260,261, 262, 265, 267, 269, 270, 285, 287, 288, 329, 334, 335, 336, 341, 342, 344, 346, 347, 348, 355, 358, 365, 388, 396, 417, 419, 420, 421, 429, 430, 446, 449, 452, 457, 484, 520

W

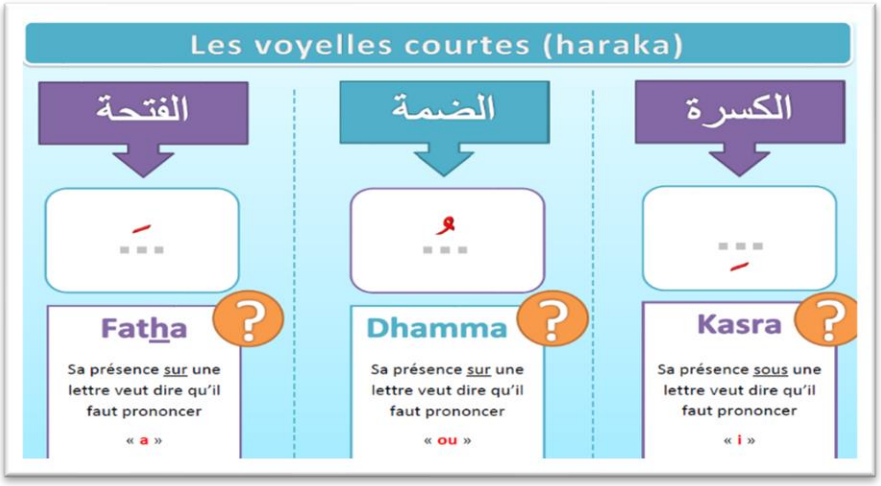
Wikipédia, 4, 5, 12, 17, 18, 21, 24, 56, 59, 66, 77, 137, 140, 156, 158, 159, 160, 163, 169, 176, 178, 233, 265, 288, 289, 335, 347, 348, 350, 351, 352, 355, 362, 393, 395, 396, 399, 408, 414, 417, 418, 419, 420, 423, 511, 518, 519, 521

ANNEXES

Annexe n˚1 : l'alphabet arabe.



Annexe n˚2 : les voyelles courtes en arabe (les Harakates).



Annexe n˚3 : Apprentissage des langues au cycle III (CE2-CM1-CM2) de l'école primaire en France.

Pourcentage de groupes d'élèves... / à la rentrée	...qui étudient l'ALLEMAND	...qui étudient l'ANGLAIS	...qui étudient l'ESPAGNOL
2001	18,6	76,4	02,0
2002	16,4	78,6	02,2
2003	15,1	79,6	02,4
2004	11,5	81,6	02,0
2005	13,1	82,6	02,3
2006	10,6	86,0	01,8

Annexe n°4 : Apprentissages des langues dans l'enseignement secondaire en France.

2a) En LV1	anglais	93 %
	allemand	8 %
	Autres langues	2 %
Notes : (a) En France, 5 millions d'enfants scolarisés dans le secondaire étudient l'anglais en première langue ; (b) l'addition des pourcentages ci-dessus dépassent 100 % car les sections "bilangues" (2 LV1) se développent : elles concernaient 5 % des collégiens en 2004 et 9 % de ceux-ci en 2006.		

Annexe n°5 : Apprentissages des langues dans l'enseignement secondaire en France – suite.

2b) En LV2	allemand	16 % au lycée, 13 % au collège
	espagnol	71 % dans le secondaire
Note : 99 000 élèves du secondaire (soit 6,5 %) étudient une *LV3*		

Annexe n°6 : Apprentissages des langues dans l'enseignement secondaire en France - suite/fin.

2c) Bilan pour l'enseignement secondaire	
97 % des élèves du secondaire en France étudient...	l'anglais
40 % des élèves du secondaire en France étudient...	l'espagnol
15 % des élèves du secondaire en France étudient...	l'allemand
4 % des élèves du secondaire en France étudient...	l'italien
De 2000 à 2006, toutes les langues ont connu des augmentations d'effectifs...	sauf l'allemand

Annexe n°7 : liste des écoles publiques « pilotes » en Palestine qui proposent l'enseignement du français comme seconde langue étrangère.

Ville	Nombre d'écoles	Noms d'écoles
Jérusalem	Deux écoles	▪ Al-Nizamieh ; ▪ Al-Fata.
Banlieues de Jérusalem	Deux écoles	▪ Abu-Dis ; ▪ Al-Azarieh.
Beit Jala	Une école	▪ École publique de Beit Jala.
Beit Sahour	Deux écoles	▪ École primaire de Bet Sahour ; ▪ École secondaire de Bet Sahour.
Ramallah	Cinq écoles	▪ Birzeit Al-Ulia ; ▪ Aziz Shaheen ; ▪ Bent Al-Azwar ; ▪ Amir Hassan ; ▪ Al Dunia.
Jéricho	Deux écoles	▪ Al-Ouja ;

		▪ Abu-Baker.
Naplouse	Trois écoles	▪ Hajja Rashda ; ▪ Kamal Jumblatt ; ▪ Al-Ghazalia.
Naplouse Sud	Deux écoles	▪ Baita ; ▪ Jema'en.
Tulkarem	Trois écoles	▪ Abi Salma Al Karmee ; ▪ Ishbeelia ; ▪ Al-Quds.
Toubas	Deux écoles	▪ Wadi Al-Fara'h ; ▪ École de Toubas.
Salfit	Deux écoles	▪ Salfit Upper ; ▪ Bedia.
Hébron	Trois écoles	▪ Aisha ; ▪ Huda Abdel-Nabi ; ▪ Abdel Haishahin.
Hébron nord/sud	Dix écoles	▪ Salah Eddin ; ▪ Al Yarmouk ; ▪ Al-Qadissiah ; ▪ Al-Aqsa ; ▪ Dar Al-Salam ; ▪ Shuhada ; ▪ Al Zahraa ; ▪ Al Razi ; ▪ Edem Sina ; ▪ Ibn-Sina.
Gaza Nord	Huit écoles	▪ Beit-Lahyia ; ▪ Sakhneen ; ▪ Lycée Qustantina ; ▪ Halima Saadia ; ▪ Al-Shaima'a ; ▪ Aoni El Artani Fille ; ▪ Aoni El Artani Garçon ; ▪ Lycée That El-Sawari.
Gaza Est	Sept écoles	▪ Assad El-Saftawi ; ▪ Hiteen ; ▪ Al-Ramla ; ▪ Al Zahra ; ▪ El-Abass Ibn Abd-El Mutalb ; ▪ Hashem ; ▪ Al-Majdel.
Gaza Ouest	Neuf écoles	▪ Sulman Sultan ; ▪ El-Sawafeir ; ▪ El-Yarmouk ; ▪ Mustafa Hafez ; ▪ Hamama ; ▪ Al Qahira ; ▪ Al Aqsa ; ▪ Palestine ; ▪ Ahmed Shawqi.

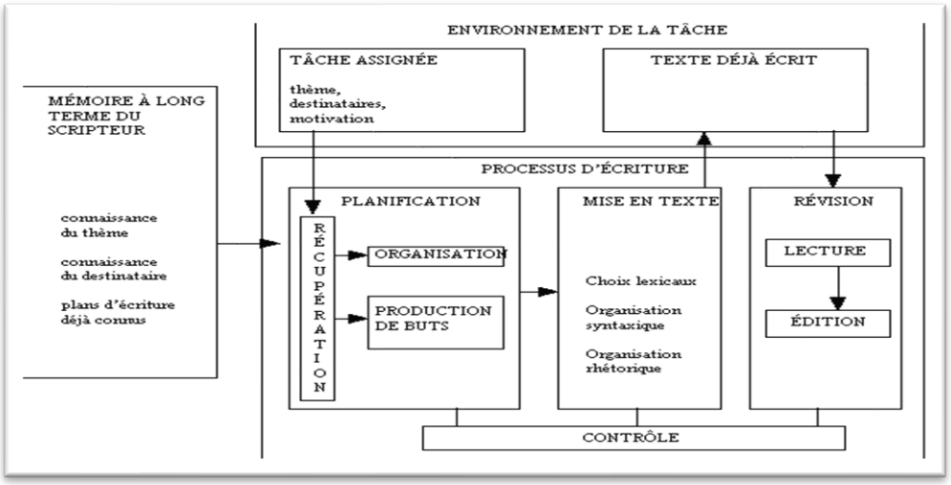
Gaza Centre	Quatre écoles	▪ El-Helwa ; ▪ Al Aicha ; ▪ Deir El Balah ; ▪ Abdullah Ben Rawaha.
Khan Younès	Quatre écoles	▪ Haifa ; ▪ Abdallah Abu Seta ; ▪ Abassan ; ▪ Jenin.
Rafah	Quatre écoles	▪ Jabna ; ▪ Amna Bint Wahab ; ▪ École publique de Rafah ; ▪ Al-Quds.

Annexe n°8 : liste des écoles privées/chrétiennes en Palestine qui proposent un programme de français.

Ville	Nombre d'écoles	Noms d'écoles
Jérusalem	Six écoles	▪ Collège des Frères de Jérusalem - Vieille Ville et Beit Hanina ; ▪ Collège Ibrahimieh ; ▪ École des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition ; ▪ École des Sœurs du Rosaire ; ▪ Rawdat Iz Zuhur ; ▪ École Copte.
Abu Dis	Une école	▪ École Al Jdiide.
Bethléem	Cinq écoles	▪ Collège des Frères ; ▪ École des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition ; ▪ Village SOS ; ▪ École du Petit Prince ; ▪ École melkite.
Beit Sahour	Une école	▪ École du Patriarcat latin.
Beit Jala	Une école	▪ École du Patriarcat latin
Ramallah	Cinq écoles	▪ École Evangélique ;

		▪ École des Sœurs de Saint Joseph de l'Apparition ; ▪ École du Patriarcat latin ; ▪ An-Najah ; ▪ Al-Awael.
Birzeit	Une école	▪ École du Patriarcat latin.
Taybeh	Une école	▪ École du Patriarcat latin.
Naplouse	Quatre écoles	▪ École du Patriarcat latin ; ▪ Al-Ithar ; ▪ Adel Zieter ; ▪ Al Rawdah.
Tulkarem	Trois écoles	▪ Al-Esra ; ▪ Zababdeh ; ▪ École du Patriarcat latin.
Hébron	Deux écoles	▪ Al-Nokhba ; ▪ Al-Kasem.
Gaza	Deux écoles	▪ École des Sœurs du Rosaire ; ▪ École grecque orthodoxe.

Annexe n° 9 : Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1996).



Annexe n° 10 : Rétroaction de ChatGPT sur l'extrait du texte intitulé « Athéisme » de l'étudiant n° [11523967].

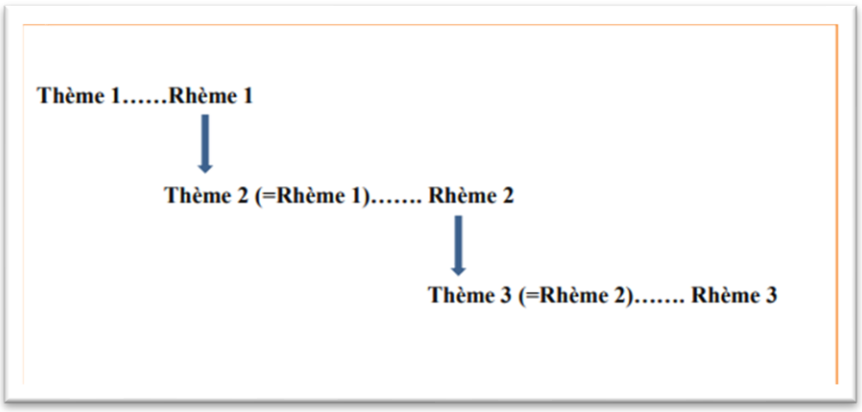
ChatGPT

2) Rétroaction explicative

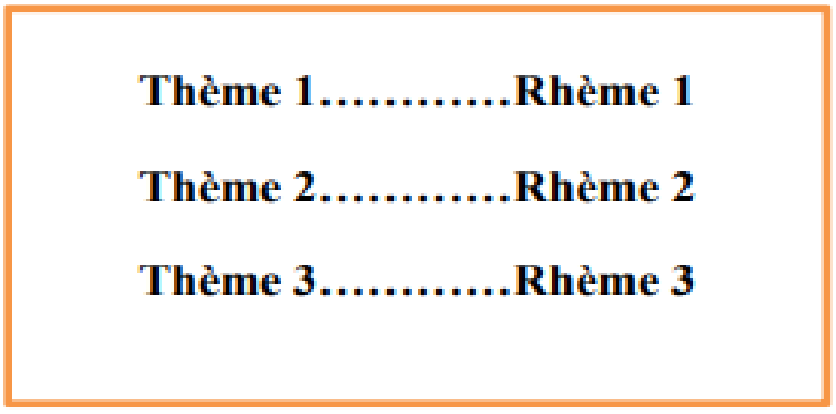
Point relevé	Problème	Explication
1. Accord	« La question qui a posée »	L'accord est faux. Il faut : *La question posée.*
2. Syntaxe et pronom relatif	« Dans ce synthèse »	*Synthèse* est féminin : *cette synthèse.*
3. Accord du verbe	« Quelles est les signes »	Erreur de genre et accord : *Quels sont les signes.*
4. Ponctuation et connecteurs	Usage de « Donc » en début de phrase	Le connecteur *Donc* doit être relié logiquement. Préférer *Ainsi* ou *Par conséquent.*
5. Cohérence temporelle	« se passerai »	Mauvaise conjugaison : *se produiront.*
6. Enchaînement thématique	Rupture entre phrases	Les idées doivent être enchaînées : usage de *Ainsi, De plus, En outre.*
7. Précision du vocabulaire	« Qui parle sur ce sujet »	On dit *qui traitent de ce sujet.*

Observation générale :
L'étudiant juxtapose des phrases sans articuler logiquement les idées (usage inapproprié de *Donc, Aussi, Mais*). La **cohésion** est affaiblie par l'absence de connecteurs logiques appropriés (*De plus, En outre, Ensuite*). La **cohérence** souffre d'un usage approximatif du temps verbal et d'une ponctuation maladroite. Cela est typique de transferts de la structure arabe vers le français, notamment la juxtaposition sans subordination explicite.

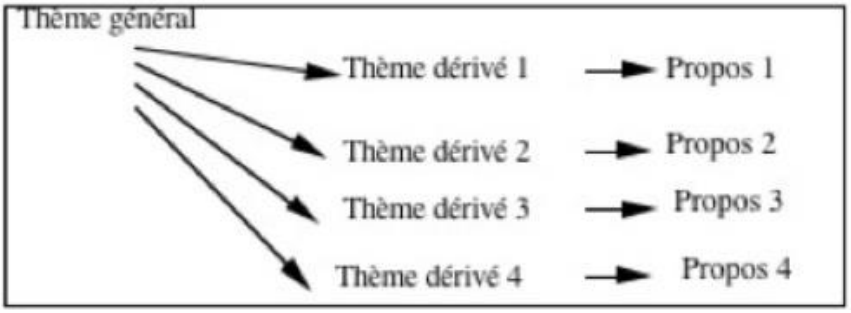
Annexe n° 11 : schéma de la progression linaire. (Bernard Combettes 1983 : 91).



Annexe n° 12 : schéma de la progression à thème constant (*Ibid.*)



Annexe n° 13 : schéma de la progression à thème dérivés (*Ibid*.)



Annexe n°14 : Enquête de recueil de données.

Dans le cadre de notre mémoire de Master 2 et de notre recherche doctorale à l'Université de Lorraine à Metz, nous avons élaboré un questionnaire visant à mieux comprendre les défis rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage du français. Ce questionnaire se compose de 25 questions, à la fois fermées et ouvertes, et s'adresse spécifiquement aux étudiants de troisième année (Bac+3) du département de français. L'objectif principal de cette enquête est double. D'une part, nous souhaitons analyser le profil des étudiants ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit notre étude. D'autre part, nous cherchons à identifier les difficultés spécifiques que rencontrent ces étudiants, notamment en ce qui concerne l'expression écrite. Nous nous concentrerons sur deux niveaux d'analyse :

- Le niveau micro-structurel, qui concerne la correction des phrases.
- Le niveau macro-structurel, qui porte sur la cohérence globale des textes produits.

Les résultats de cette enquête nous permettront d'approfondir notre compréhension des obstacles auxquels font face les étudiants dans leur maîtrise de la langue française écrite. En identifiant ces difficultés, nous espérons contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques au sein du département. Cette version présente une structure logique et fluide, tout en mettant en avant les objectifs et les enjeux de l'enquête.

Question 01 : Quel est votre sexe ?

Homme

Femme

Question 02 : Avez-vous quel âge ?.....

Question 03 : Pourquoi apprenez-vous la langue française? (Une seule réponse acceptée).

Pour devenir professeur(e) de français à l'issue de ma licence dans une école ou dans un centre culturel français.

Pour continuer mes études supérieures en France ou dans un pays francophone.

Pour devenir traducteur / traductrice.

Autre.

Question 04 : Avez-vous déjà étudié la langue française avant votre entrée à l'Université ?

Oui

Non

Question 05 : Si oui, où l'avez-vous apprise ? (Une seule réponse acceptée).

À l'école.

Dans un centre culturel français.

En autonomie.

Autre.

Question 06 : Apprenez-vous la langue française en même temps avec l'Université ?

Oui

Non

Question 07 : Si oui, où l'apprenez-vous ? (Une seule réponse acceptée).

Dans un centre culturel français.

En tandem

A l'aide des cours en ligne.

Par des rencontres avec des francophones.

Autre.

Question 08 : Que pensez-vous de la langue française ? (Une seule réponse acceptée).

Facile.

Moyenne.

Difficile

Question 09 : Êtes-vous satisfait(e) de votre niveau en français ? Justifiez votre réponse.

……
……

Question 10 : Quelles difficultés rencontrez-vous en apprenant la langue française ?

……
……

Question 11 : À votre avis, quelle est la compétence la plus difficile à apprendre (la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale ou l'expression écrite) ? Justifiez votre réponse.

……
……

Question 12 : Avez-vous des difficultés en expression écrite ?

Oui

Non

Question 13 : Si oui, de quel type de difficultés s'agit-il ? (Une seule réponse acceptée).

Le choix des modes et temps verbaux.

La conjugaison des verbes.

L'emploi de l'accord en genre, en nombre, pronoms, marques verbales, etc.

L'emploi des connecteurs logiques.

Difficulté au niveau de l'orthographe.

Difficulté au niveau des vocabulaires relatifs à la situation proposée.

Difficulté au niveau de la ponctuation.

L'emploi les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte (Tutoiement, vouvoiement, langage soutenu, langage courant, langage familier, …)

Produire un texte cohérent et clair.

Autre.

Question 14 : Pour écrire, utilisez-vous ? (Une seule réponse acceptée).

Dictionnaire français-français.

Dictionnaire arabe-français/français-arabe.

Traduction de Google.

Demande de l'aide de quelqu'un.

Autre.

Question 15 : Utilisez-vous la langue arabe en classe et pourquoi ?

……
……

Question 16 : Pratiquez et appliquez-vous ce que vous apprenez en classe ?

Oui

Non

Question 17 : Avez-vous un contact (écrit) avec des francophones ?

Oui

Non

Question 18 : Avez-vous un contact (oral) avec des francophones ?

Oui

Non

Question 19 : Utilisez-vous les nouvelles technologies en classe ?

Oui

Non

Question 20 : Si oui, pensez-vous que ces nouvelles technologies peuvent vous motiver à apprendre le français ? Justifiez votre réponse.

……
……

Question 21 : Avez-vous des cours d'auto-évaluation, d'auto-correction et de réécriture ?

Oui

Non

Question 22 : Pour évaluer, vos enseignants utilisent-ils des grilles d'évaluation ?

Oui

Non

Question 23 : Vos enseignants adoptent-ils la même démarche lorsqu'ils travaillent l'expression écrite en classe ?

Oui

Non

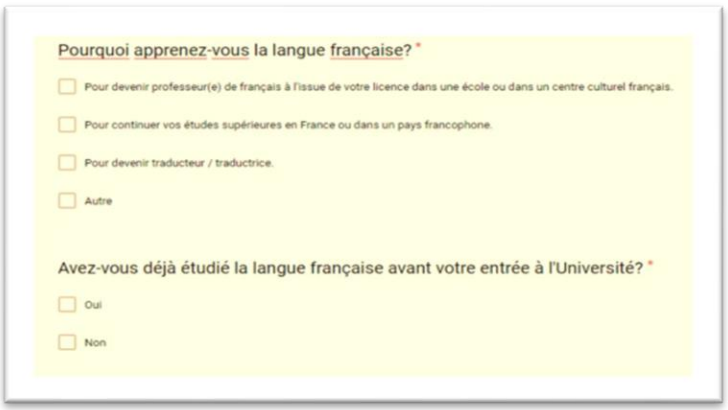
Question 24 : À votre avis, quel est le bon moyen pour apprendre une langue étrangère ?

……
……

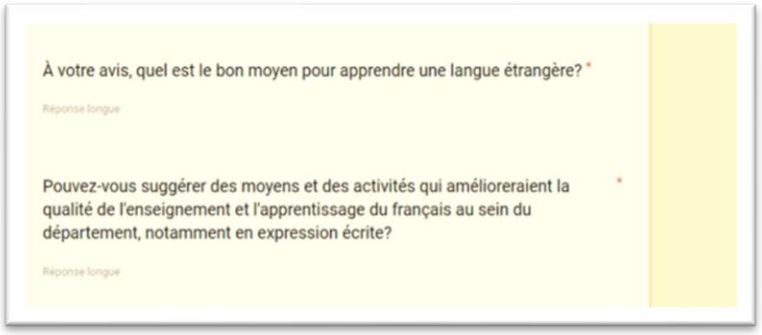
Question 25 : Pouvez-vous suggérer des moyens et des activités qui amélioreraient la qualité de l'enseignement et l'apprentissage du français au sein du département, notamment en expression écrite ?

……
……

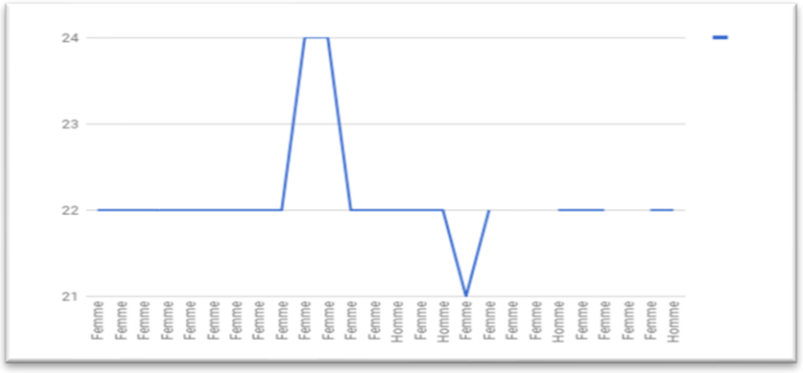
Annexe n°15 : Exemple tiré des questions fermées.



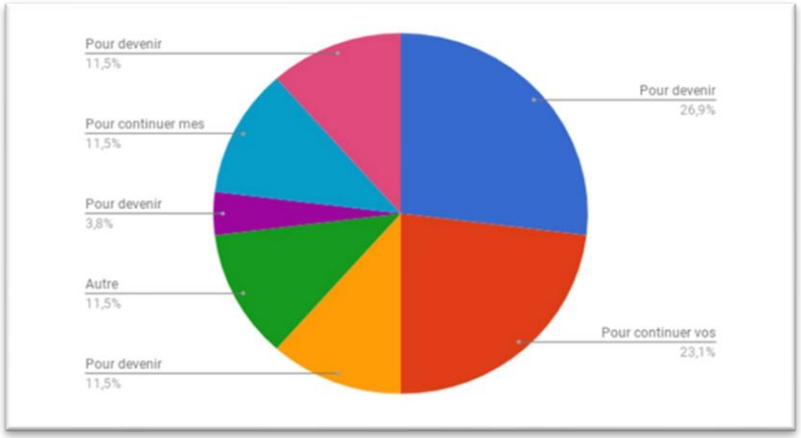
Annexe n°16 : Exemple tiré des questions ouvertes.



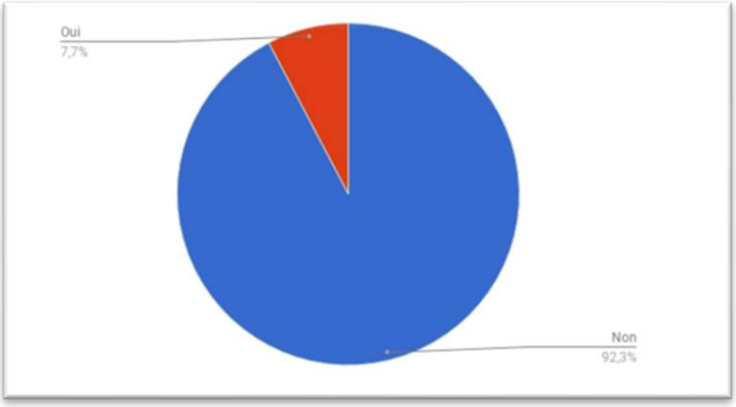
Annexe n°17 : Âge et sexe des participants à l'enquête.



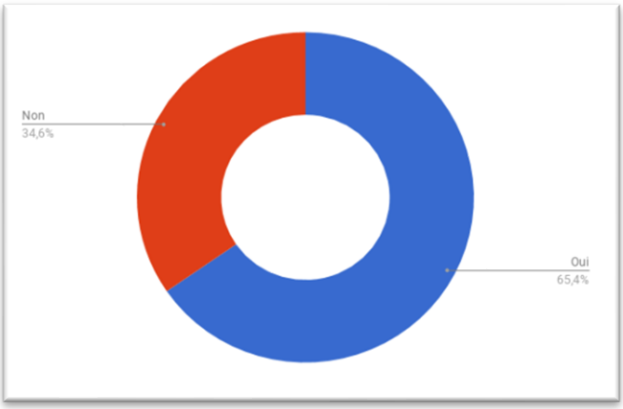
Annexe n°18 : Motivations des étudiants pour le choix de la licence en langue et civilisation françaises.



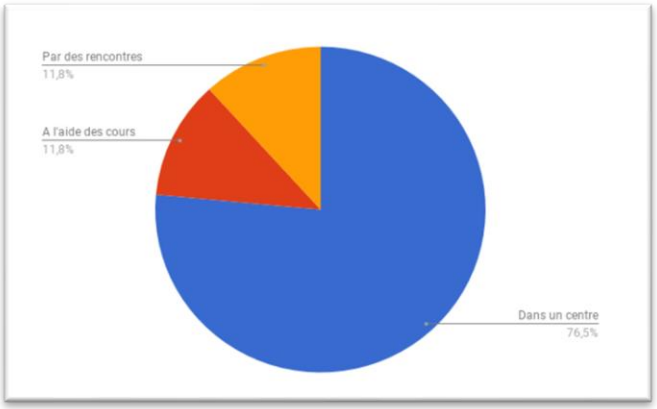
Annexe n°19 : Nombre d'étudiants ayant déjà étudié la langue française avant leur admission à l'université.



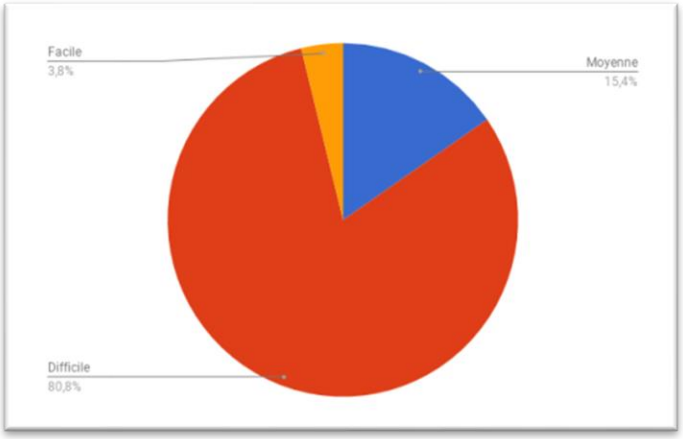
Annexe n°20 : Nombre d'étudiants suivant des cours supplémentaires en dehors de l'université.



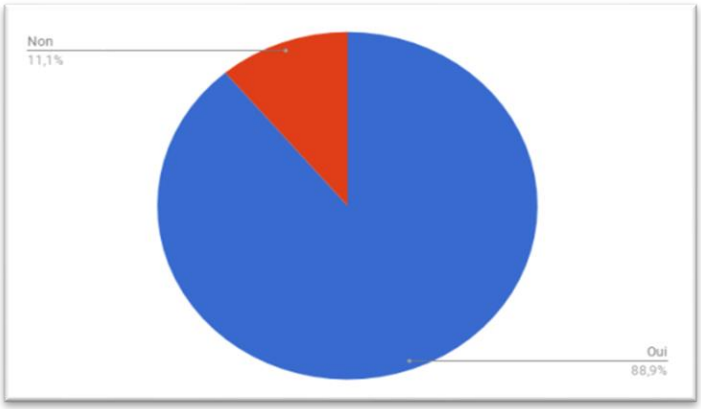
Annexe n°21 : Nombre d'étudiants suivant des cours de français parallèlement à leurs études universitaires.



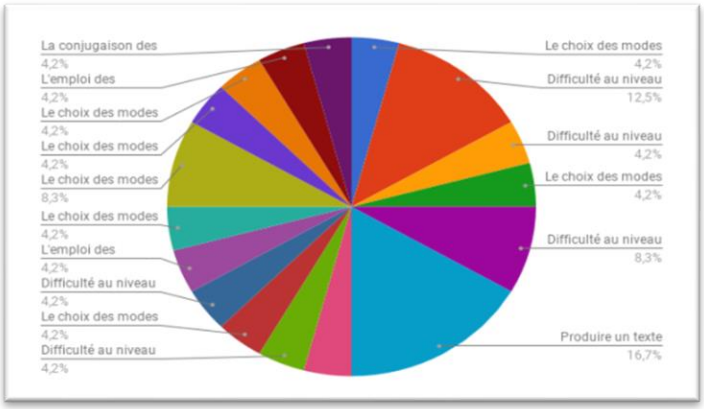
Annexe n°22 : Perception de la langue française au sein de l'échantillon de la population.



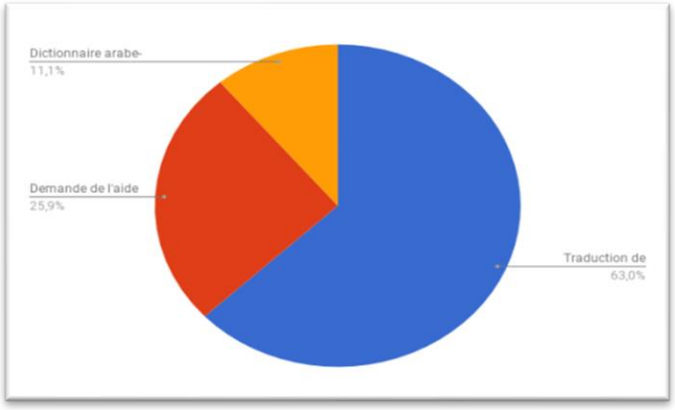
Annexe n°23 : Nombre d'étudiants rencontrant des difficultés en expression écrite.



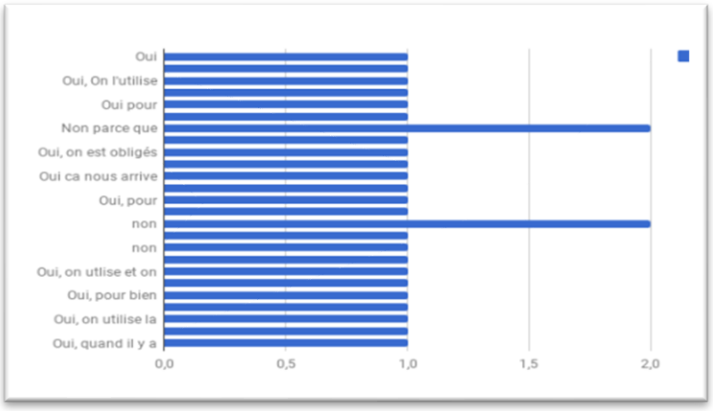
Annexe n°24 : Types de difficultés rencontrées par les étudiants de l'échantillon.



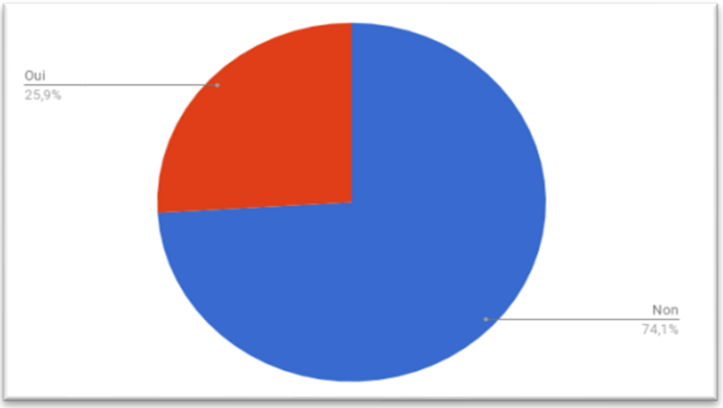
Annexe n°25 : Stratégies de rédaction employées par les étudiants participants lors de la production écrite.



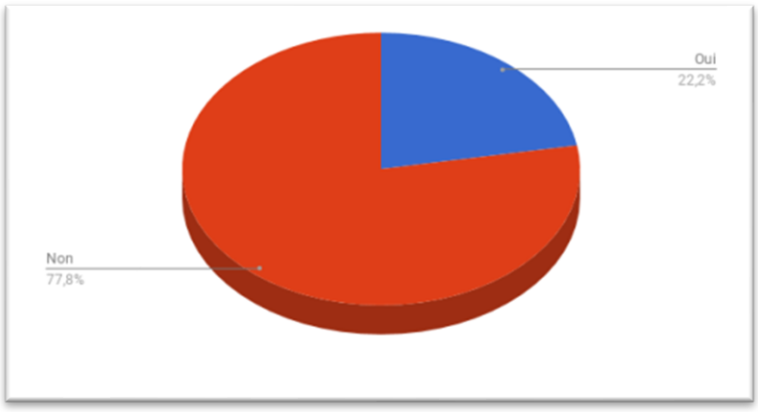
Annexe n°26 : Nombre d'étudiants participants ayant recours à la langue arabe en classe.



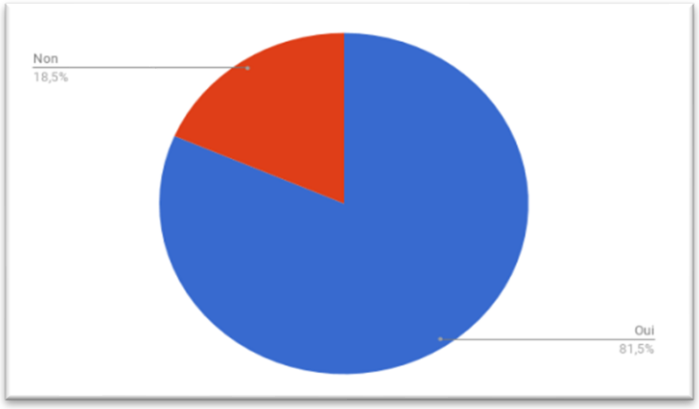
Annexe n°27 : Pratique du français en dehors de la classe : contacts écrits et oraux des étudiants avec des francophones.



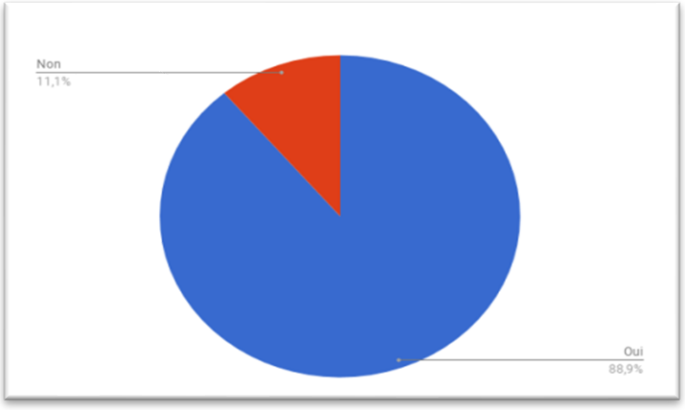
Annexe n°28 : Nombre d'étudiants participant à des ateliers et pratiquant l'autoévaluation, l'autocorrection et la réécriture.



Annexe n°29 : Nombre d'étudiants estimant que leurs enseignants utilisent une approche uniforme pour l'expression écrite en classe.

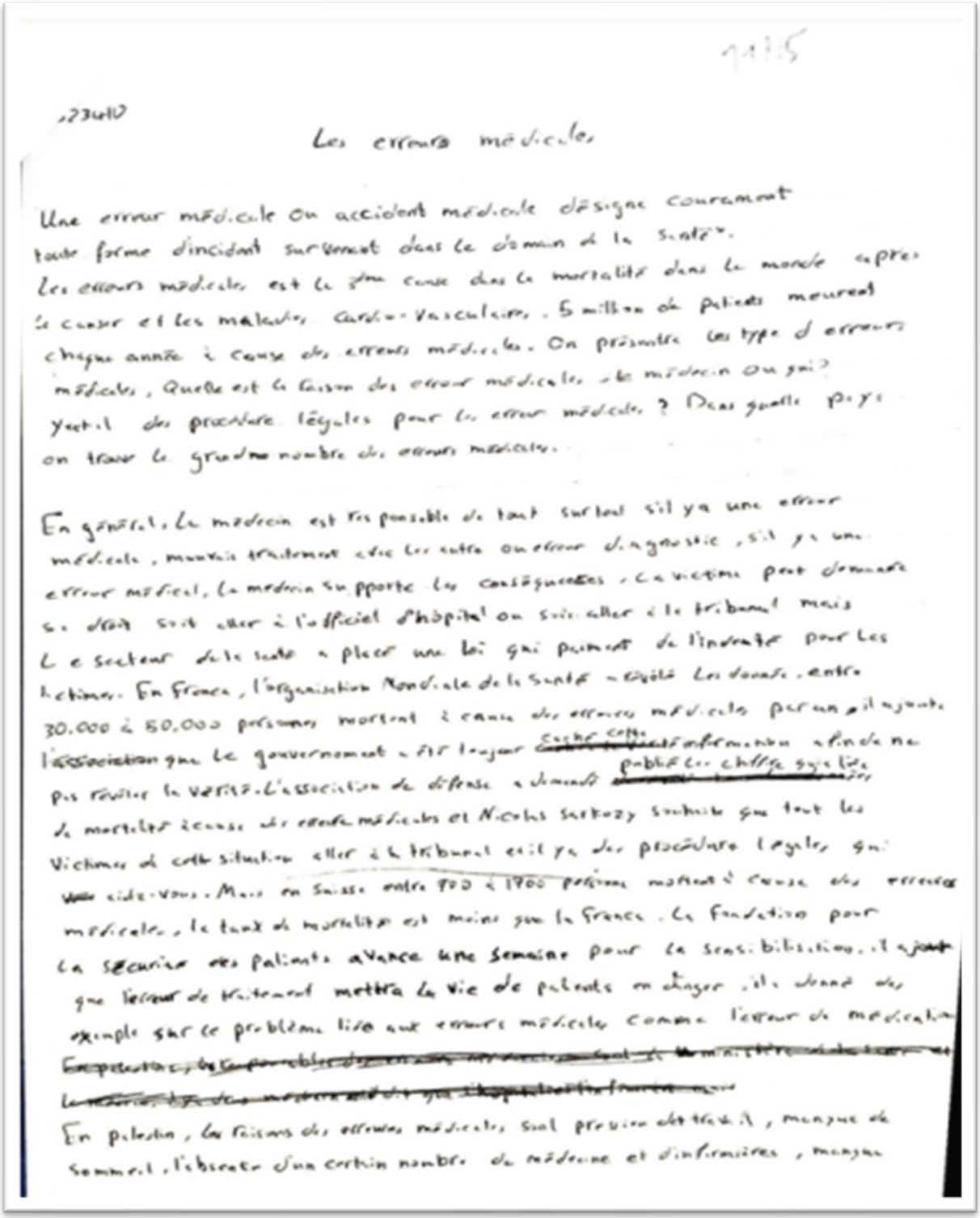


Annexe n°30 : Nombre d'étudiants considérant l'intégration des TIC en classe de FLE comme facteur de motivation pour l'apprentissage du français.



Annexe n° 31 : échantillon représentatif du corpus textuel manuscrit.

- **Annexe n° 31/a : Synthèse sur les erreurs médicales rédigée par l'étudiant [11523410].**



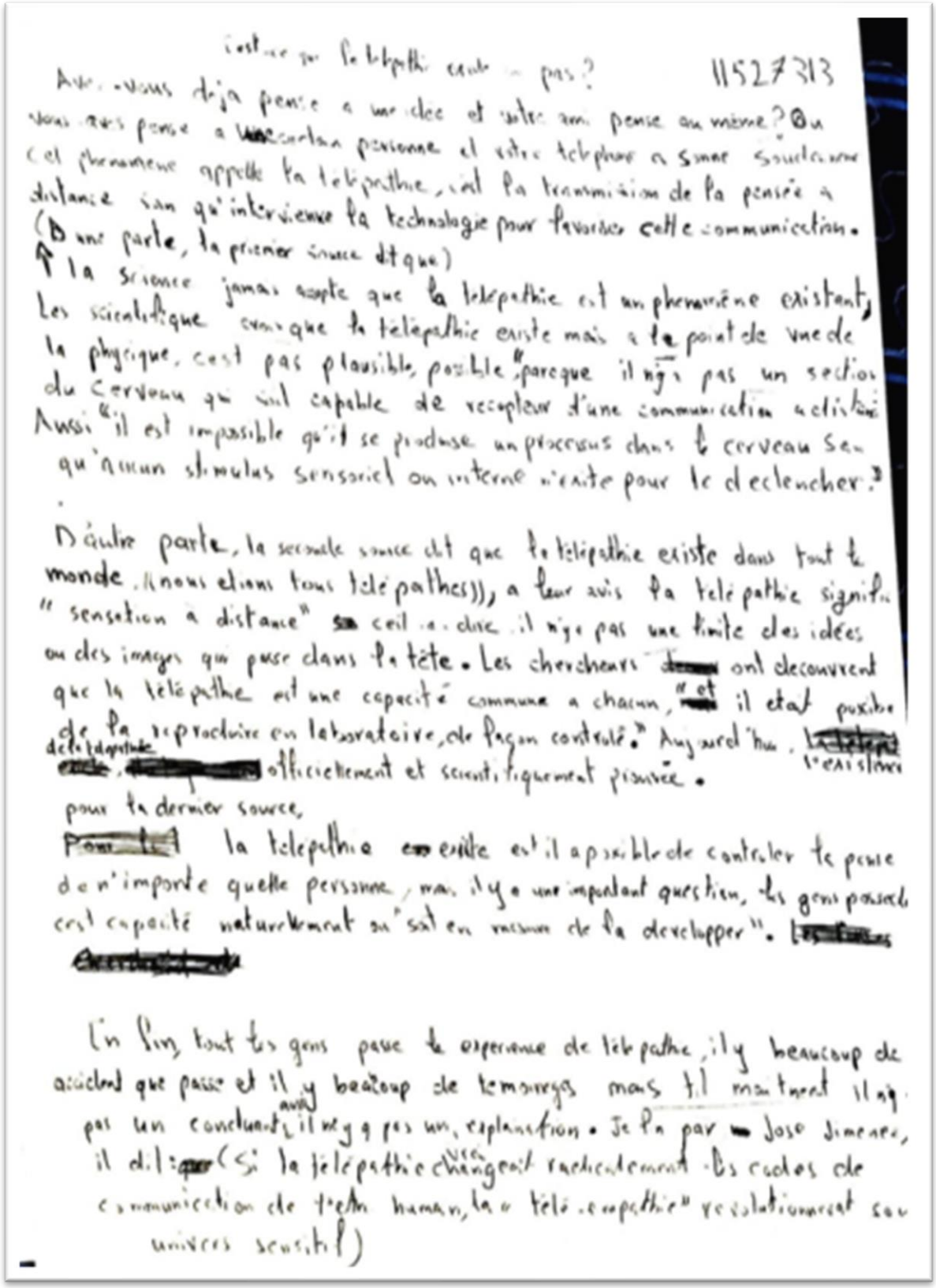
Les erreurs médicales

Une erreur médicale ou accident médical désigne couramment toute forme d'incident survenant dans le domain de la santé.
Les erreurs médicales est la 3ème cause dans la mortalité dans le monde après le cancer et les maladies cardio-vasculaires. 5 million de patients meurent chaque année à cause des erreurs médicales. On présente les type d'erreurs médicales, Quelle est la raison des erreur médicales : le médecin ou qui? Y'a-t-il des procédure légales pour les erreur médicales ? Dans quelle pays on trouve le grand nombre des erreurs médicales.

En général, le médecin est responsable de tout surtout s'il y a une erreur médicale, mauvais traitement chez les cette ou erreur diagnostic, s'il y a une erreur médical, la médecin supporte les conséquences, la victime peut demander ce droit soit aller à l'officiel d'hôpital ou soit aller à le tribunal mais le secteur de la santé a placer une loi qui permet de l'indemniser pour les victimes. En France, l'organisation Mondiale de la Santé a révélé les données, entre 30.000 à 50.000 personnes mortent à cause des erreurs médicales par an il ajoute l'association que le gouvernement a fait toujours [illegible] afin de ne pas révéler la vérité. L'association de défense a demandé [illegible] publier les chiffre qui lie de mortalité à cause des erreurs médicales et Nicolas Sarkozy souhaite que tout les victimes de cette situation aller à le tribunal et il y a des procédure légales qui vous aide-vous. Mais en Suisse entre 900 à 1900 personnes mortent à cause des erreurs médicales, le taux de mortalité est moins que la France. La fondation pour la sécurité des patients avance une semaine pour la sensibilisation. Il ajoute que l'erreur de traitement mettra la vie de patients en danger, il a donné des exemple sur ce problème lié aux erreurs médicales comme l'erreur de médication [illegible]

En palestin, les raisons des erreurs médicales sont previsible et traité à, manque de sommeil, l'absence d'un certain nombre de médecine et d'infirmières, manque

- **Annexe n° 31/b : Synthèse sur la télépathie rédigée par l'étudiant [11527313].**



c'est ce que la télépathie existe ou pas? 11527313

Avez-vous déjà pensé à une idée et votre ami pense au même? Ou vous avez pensé à [redacted] certain personne et votre téléphone a sonné soudainement? Cet phénomène appelle la télépathie, c'est la transmission de la pensée à distance sans qu'intervienne la technologie pour favoriser cette communication. (D'une partie, la premier source dit que)

La science jamais accepte que la télépathie est un phénomène existant, Les scientifique croit que la télépathie existe mais à la point de vue de la physique, c'est pas plausible, possible "parceque il n'y a pas un section du cerveau qui soit capable de recepteur d'une communication existant. Aussi "il est impossible qu'il se produise un processus dans le cerveau sans qu'aucun stimulus sensoriel ou interne n'existe pour le déclencher."

D'autre parte, la seconde source dit que la télépathie existe dans tout le monde. "Nous étions tous télépathes", à leur avis la télépathie signifie " sensation à distance" [redacted] c'est à dire il n'y a pas une limite des idées ou des images qui passe dans la tête. Les chercheurs [redacted] ont découvrent que la télépathie est une capacité commune à chacun, "et il était possible de la reproduire en laboratoire, de façon contrôlé." Aujourd'hui, [redacted] officiellement et scientifiquement prouvée.

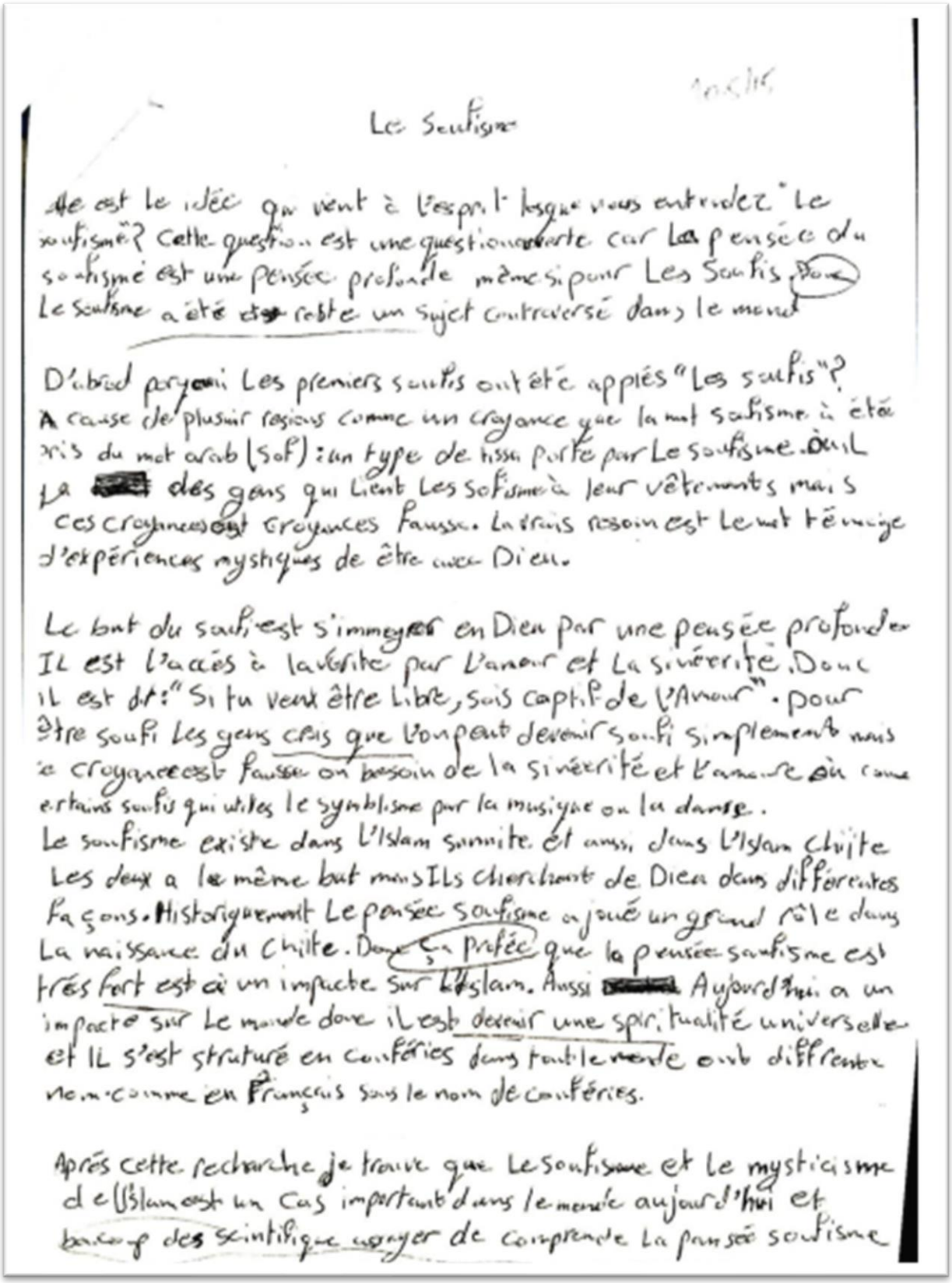
pour la dernier source,

[redacted] la télépathie [redacted] existe est il possible de contrôler la pensé d'n'importe quelle personne, mais il y a une important question, les gens pensent c'est capacité naturellement on sait en raison de la développer". [redacted]

[redacted]

En fin, tout les gens passe la experience de télépathie, il y beaucoup de accident que passe et il y beaucoup de temoignes mais til maintenant il n'y a pas un conclusion, avec il n'y a pas un, explanation. Je l'a par [redacted] Jose Jimenez, il dit: [redacted] (Si la télépathie vrai changeait radicalement les codes de communication de tout humain, la "télé-empathie" révolutionnerait son univers sensitif)

- **Annexe n° 31/c : Synthèse rédigée sur le soufisme par l'étudiant [11422396].**



Le Soufisme

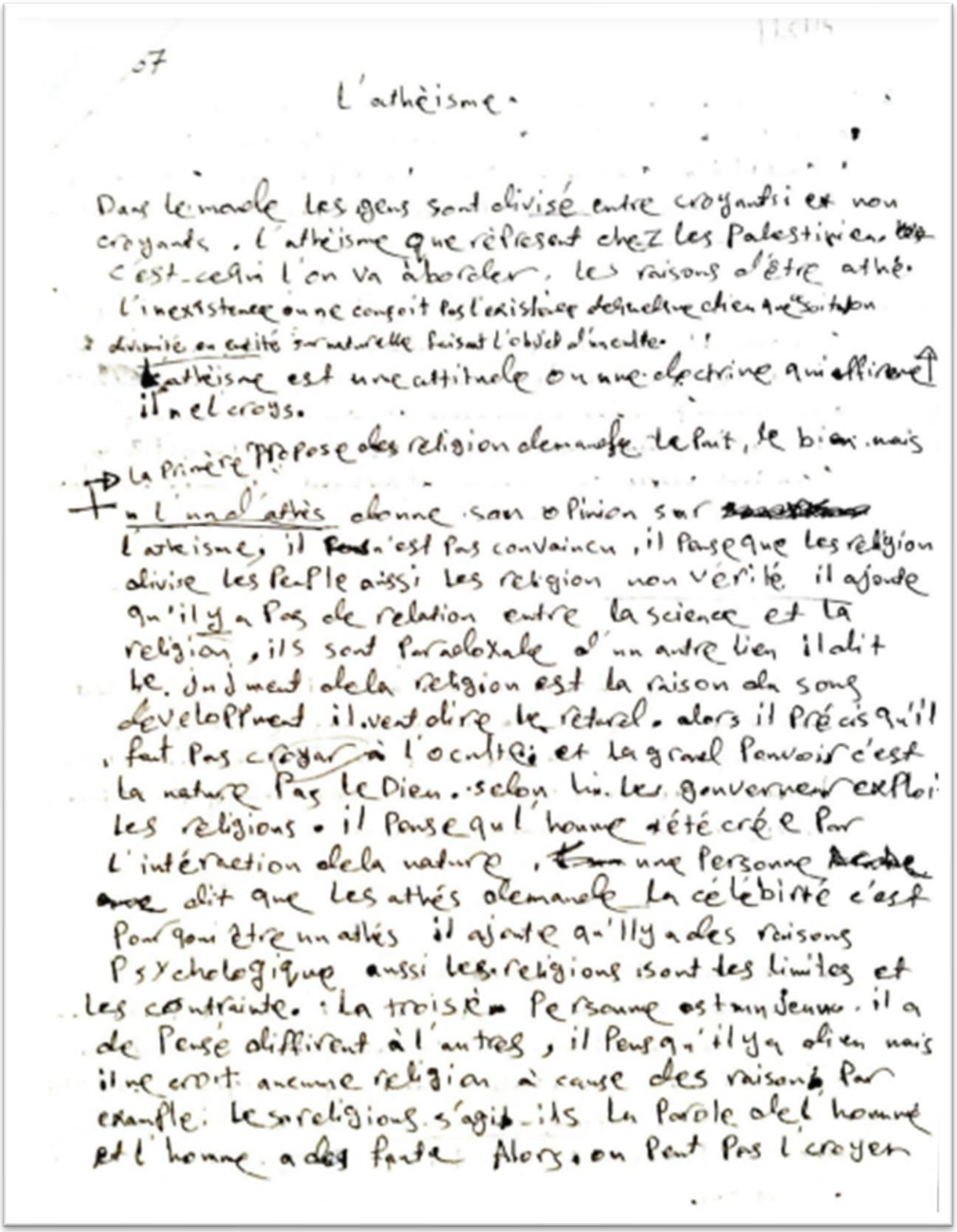
Ce est le idée qui vient à l'esprit lorsque vous entendez "Le soufisme"? Cette question est une question ouverte car La pensée du soufisme est une pensée profonde même si pour Les Soufis, Le soufisme a été et reste un sujet controversé dans le monde

D'abord pourquoi Les premiers soufis ont été appiés "Les soufis"? A cause de plusieurs raisons comme une croyance que la mot soufisme à été pris du mot arab (Souf) : un type de tissu porté par Le soufisme. Ou IL y a des gens qui Lient Les soufisme à leur vêtements mais ces croyances est croyances fausse. La trois raison est Le mot témoigne d'expériences mystiques de être avec Dieu.

Le but du soufi est s'immerger en Dieu par une pensée profonde IL est l'accès à la vérité par L'amour et La sincérité. Donc il est dit: "Si tu veut être Libre, sois captif de L'Amour". pour être soufi Les gens crois que l'on peut devenir soufi simplement mais ce croyance est fausse on besoin de la sincérité et l'amour où comme certains soufis qui utilise le symbolisme par la musique ou la danse.
Le soufisme existe dans L'Islam sunnite et aussi dans L'Islam Chiite Les deux a le même but mais ILs cherchent de Dieu dans différentes façons. Historiquement Le pensée soufisme a joué un grand rôle dans La naissance du Chiite. Donc la préface que la pensée soufisme est très fort est où un impacte sur L'Islam. Aussi Aujourd'hui a un impacte sur Le monde donc IL est devenir une spiritualité universelle et IL s'est structuré en confréries dans tout le monde avec différente nom comme en Français sous le nom de confréries.

Après cette recherche je trouve que Le soufisme et le mysticisme de L'Islam est un Cas important dans le monde aujourd'hui et beaucoup des scientifique voyager de comprendre La pensée soufisme

Annexe n° 31/d : synthèse rédigée sur l'athéisme par l'étudiant [11523967].



07

L'athèisme.

Dans le monde les gens sont divisé entre croyants et non croyants. L'athéisme que réfesent chez les Palestiniens c'est celui l'on va aborder. les raisons d'être athé. l'inexistence on ne conçoit pas l'existence de quelque chose sans existence divinité ou entité surnaturelle faisant l'objet d'un culte.

athéisme est une attitude ou une doctrine qui affirme il n'el croys.

La prière propose des religion allemande le Mal, le bien. mais

l'un d'athès donne son opinion sur l'athéisme, il n'est pas convaincu, il pense que les religion divise les Peuple aussi les religion non vérité il ajoute qu'il y a pas de relation entre la science et la religion, ils sont paradoxale d'un autre lien il dit le. jugement de la religion est la raison du sons développement il veut dire le réturel. alors il précis qu'il faut pas croyer à l'occulte et la grand pouvoir c'est la nature pas le Dieu. selon lui. les gouverneur exploi les religions. il pense qu'homme été crée par l'intéraction de la nature, une personne dit que les athés allemande la célébrité c'est pour qui être un athés il ajoute qu'il y a des raisons Psychologique aussi les religions sont des limites et les contrainte. : La troisième Personne est mon Jeune. il a de pensé différent à l'autres, il pense qu'il y a rien mais il ne croit aucune religion à cause des raisons par exemple. les religions s'agit-ils La Parole de l'homme et l'homme a des fautes Alors, on peut pas l'croyer

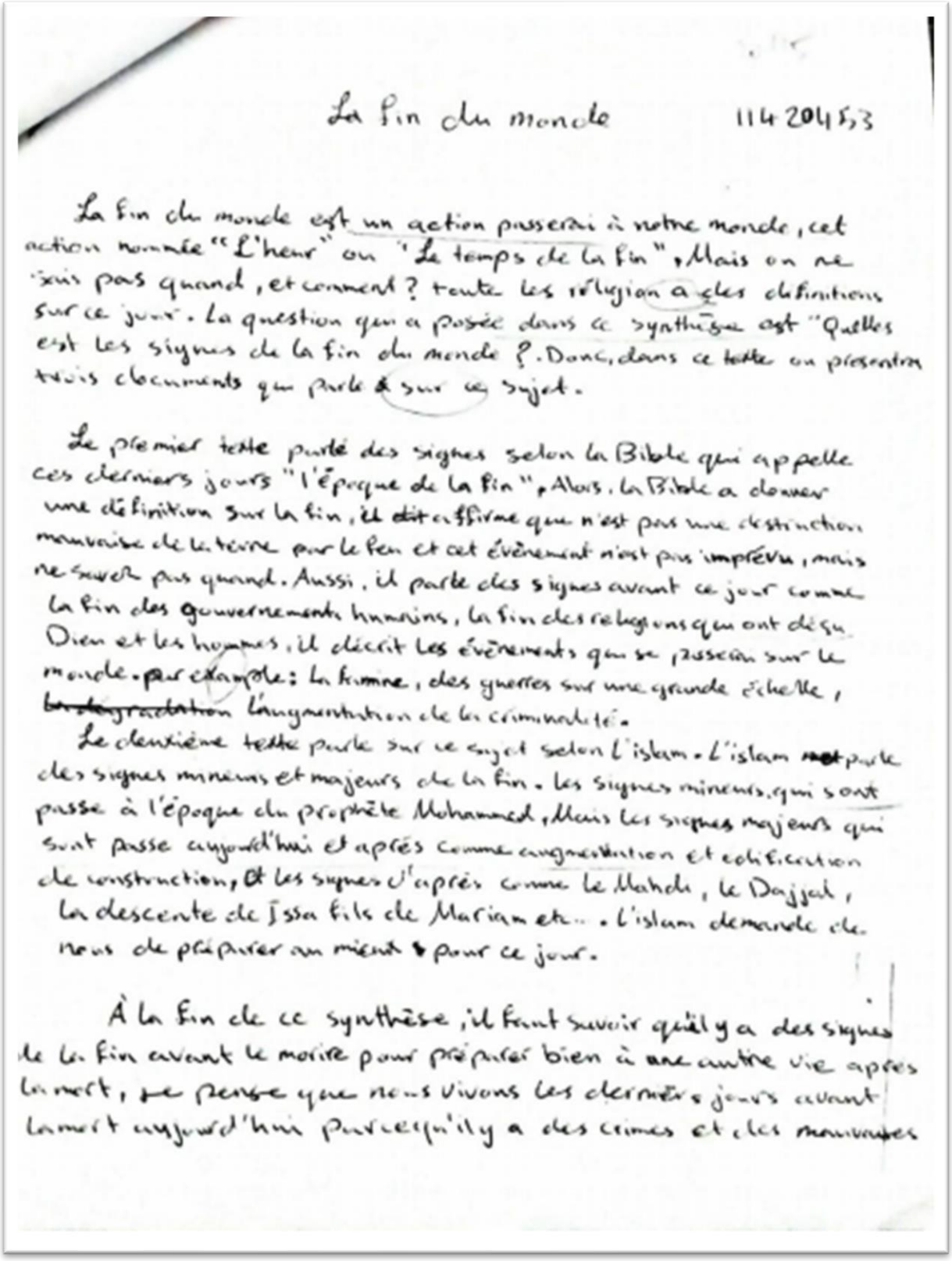
il précise que les religions à cause les conflits entre les gens selon lui les religion a d'intérogiste mais il est inacceptable chaque religion veut publier soi-même qui la droit, la vérité mais il pense c'est la discrimination discriminations.

Un site parle de l'athéisme positive il dit qu'la vie sans alien plus belle, les religion ferme sa liberté et sa vie à cause les limites il ajoute qu'athéisme à son avis « garder et défaud les droit de l'homme » il conteste à ses limite des dieu, il croit que « on peut vivre sans dieu » il demand « réduire l'influence des religions sur l'Etat et l'éducation.

on arrive que les opinion d'athès parallèle. il sont dans la même chemin, ta presque la même pensé sur les religion. l'athéisme chez eux la meilleure solution pour vivre dans une société démocratique et pour vivre mieux sans limites et pour la liberté.

À mon avis d'arrive dans ta pensé des athès qu'ils sont formé son mentalité à penser, l'athéisme publié dans la société palestinienne, je pense qu'ils ont influné à la mentalité Européenne parce que l'origine des athéis. presque chez les Européens aussi je trouve pas tous les athès ont l'envie de parler pourquoi ils sont arrivé

Annexe n° 31/e : Annexe n° 31/e : Synthèse rédigée sur le thème de la fin du monde par l'étudiant [11420453], <u>accompagnée d'une analyse détaillée.</u>



La fin du monde 11420453

La fin du monde est un action passerai à notre monde, cet action nommée "L'heur" ou "Le temps de la fin", Mais on ne sais pas quand, et comment? toute les réligion a ces définitions sur ce jour. La question que a posée dans ce synthèse est "Quelles est les signes de la fin du monde ?. Donc, dans ce texte on présentera trois documents qui parle de sur ce sujet.

Le premier texte parlé des signes selon la Bible qui appelle ces derniers jours "l'époque de la fin", Alors, la Bible a donner une définition sur la fin, il dit affirme que n'est pas une destruction mauvaise de la terre par le feu et cet événement n'est pas imprévu, mais ne savoir pas quand. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les événements qui se passeras sur le monde. par example: la famine, des guerres sur une grande échelle, ~~la dégradation~~ l'augmentation de la criminalité.

Le deuxième texte parle sur ce sujet selon l'islam. L'islam ~~ne~~ parle des signes mineurs et majeurs de la fin. Les signes mineurs qui sont passé à l'époque du prophète Mohammed, Mais les signes majeurs qui sont passé aujourd'hui et après comme augmentation et edification de constructions, Et les signes d'après comme le Mahdi, le Dajjal, la descente de Issa fils de Mariam etc... L'islam demande de nous de préparer au mieux pour ce jour.

À la fin de ce synthèse, il faut savoir qu'il y a des signes de la fin avant le morte pour préparer bien à une autre vie après la mort, je pense que nous vivons les derniers jours avant la mort aujourd'hui parce qu'il y a des crimes et des mauvaises

L'étudiant a choisi d'axer sa synthèse sur le thème de **« La fin du monde »** (voir Annexe 15). Sa production atteint **297 mots**, ce qui constitue une longueur relativement conséquente pour une production en langue étrangère à ce niveau. Au plan phrastique, nous relevons une gestion insuffisante de la ponctuation ainsi qu'une lisibilité limitée. Toutefois, l'étudiant démontre une certaine maîtrise de l'usage des majuscules, notamment pour les noms propres (**Mohammad**, **Mahdi**, **Mariam**, **Issa**, **Dajjal**, **Dieu**, etc.), particulièrement visibles dans le deuxième et le troisième paragraphe.

Sur le plan interphrastique, la structure du texte se divise en **quatre sections** équilibrées : une introduction, deux paragraphes de développement et une conclusion inachevée. Nous constatons donc une relative organisation et une mise en page aérée, malgré des phrases souvent longues et parfois maladroitement segmentées.

Au niveau textuel, le texte présente une densité intéressante de connecteurs logiques (**mais**, **donc**, **et**, **alors**, **aussi**, **comme**, **pour**, **par exemple**, **parce que**, **après**, **aujourd'hui**, **quand**, etc.), dont l'emploi reste cependant partiellement maîtrisé. Par ailleurs, certains termes sont inadaptés au champ notionnel du thème traité, entraînant une confusion pour le lecteur, comme l'illustre l'extrait suivant :

« La question qui a posée dans ce synthèse est "quelles est signes de la fin du monde ?. Donc, dans ce texte on presontera trois **documents** qui parle **sur** ce sujet ».

Dans cette phrase, l'usage du mot **« documents »** pour désigner **les trois religions** abordant la fin du monde est inapproprié : ce choix lexical induit le lecteur en erreur, qui attendrait plutôt des textes écrits ou des sources documentaires au sens académique du terme.

En outre, le texte recèle **41 erreurs** diverses (lexicales, grammaticales, orthographiques, de ponctuation). Le registre de langue se révèle majoritairement familier, ce que confirment des indices typiques du discours oral, notamment des énoncés inachevés et l'emploi du pronom impersonnel **« on »** au lieu de **« nous »**, comme dans :

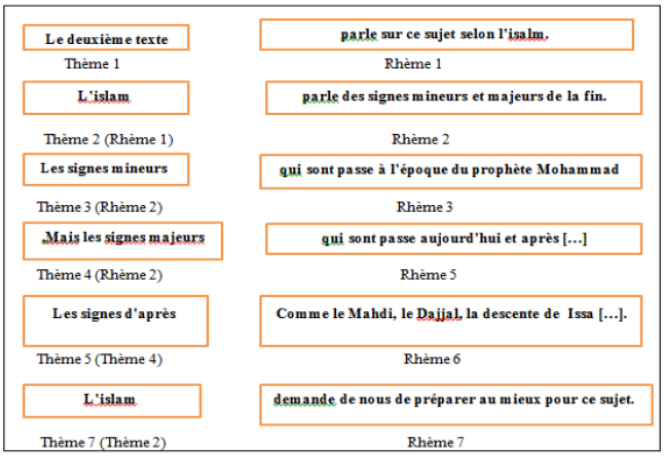
« Mais **on** ne sais pas quand, et comment ».

Concernant l'axe temporel, l'étudiant convoque le présent de l'indicatif, le passé composé et le futur simple, mais sans en maîtriser pleinement l'usage. Sur le plan discursif, le texte est

davantage descriptif qu'argumentatif : il ne respecte pas les attendus d'une synthèse, en particulier l'articulation entre problématique**,** thèse**,** antithèse et arguments.

Progression thématique :

Dans l'ensemble du texte, l'étudiant organise ses informations et ses idées de manière claire et élémentaire. Plus précisément, la progression thématique mobilisée tout au long de sa synthèse combine essentiellement deux types : d'une part, une progression linéaire simple, dans laquelle le thème nouveau reprend un élément du rhème de la phrase précédente ; d'autre part, une progression à thème constant, reposant sur la réitération du même thème d'une phrase à l'autre. Pour illustrer ce phénomène, nous proposons, dans le schéma ci-après, l'analyse du troisième paragraphe du texte, où ces deux modes de progression se manifestent simultanément. Cette structuration thématique rend compte de la dominante descriptive qui caractérise l'ensemble de la production.



Reprises anaphoriques

S'agissant des reprises anaphoriques, l'étudiant recourt à plusieurs formes d'anaphores dans son texte, notamment l'anaphore lexicale (ou nominale) fidèle, l'anaphore nominale conceptuelle, ainsi que les anaphores pronominales, qu'elles soient complètes ou partielles. Il convient toutefois de souligner que la maîtrise de ces procédés reste partielle, comme en témoignent les énoncés suivants :

Anaphore lexicale fidèle :

> « La fin du monde est **un action** passerai a notre monde ,**cet action** nommée […]. L'islam parle **des signes mineurs et majeurs** de la fin. **Les signes mineurs** qui sont passe […], Mais **les signes majeurs** qui sont passe aujourd'hui et après […]. »

Dans la première phrase, l'étudiant emploie l'adjectif démonstratif *cette* pour renvoyer au substantif *action* mentionné précédemment dans le texte. Cependant, l'énoncé révèle une faute grammaticale : l'adjectif démonstratif y apparaît sous la forme *cet*, ce qui constitue une erreur d'accord avec le nom qu'il précède. Par ailleurs, dans la troisième et la quatrième phrase, l'étudiant utilise à deux reprises l'article défini *les* pour reprendre le groupe nominal *des signes mineurs et majeurs* ; toutefois, l'accord syntaxique « sujet–participe passé » s'avère incorrect dans ces occurrences.

Anaphore nominale conceptuelle :

> « […], Alors , la Bible a donner une définition sur la fin , il affirme que n'est pas une destruction mauvaise de la terre par le fer et **cet évènement** n'est pas imprévu , mais ne saurez pas quand. »

Malgré une ponctuation et une syntaxe fautives, l'étudiant condense correctement l'idée en mobilisant **« cet évènement »**, un élément absent de l'énoncé initial, signe d'une appropriation partielle de l'anaphore conceptuelle.

- **Anaphore pronominale complète** :

> « **La question qui** a posée dans ce synthèse est " Quelles est les signes […]?. Donc, dans ce texte on présentera **trois documents qui** parle sur ce sujet. […] selon **la Bible qui** appelle ces derniers jours […], Alors , **La Bible** a donner une définition sur la fin , **il** affirme que n'est pas […]. Aussi, **il** parle des signes avant ce jour comme **la fin des gouvernements humains** , **la fin des religions qui** ont déçu Dieu et les hommes , **il** décrit **les évènements qui** se passerai sur le monde. […] **les signes mineurs qui** sont passe […] ,Mais **les signes majeurs qui** sont passe aujourd'hui et après […]. »

À ce stade de l'analyse, nous avons opté pour une segmentation du texte en fragments, compte tenu du nombre élevé d'anaphores pronominales complètes qu'il recèle. Il convient de préciser que les reprises anaphoriques ont été mises en évidence en rouge et en gras afin d'en faciliter l'observation.

L'étudiant mobilise dans son texte dix anaphores pronominales complètes, dont l'emploi demeure globalement déficient. Plus précisément, seules deux occurrences sur dix présentent une utilisation correcte. Comme l'illustre le découpage textuel précédent, [Etu11420453] recourt à sept reprises au pronom relatif *qui* pour reprendre différents noms ou groupes nominaux, à savoir : *la question, trois documents, la Bible, la fin des gouvernements humains et la fin des religions, les événements, les signes mineurs* et *les signes majeurs*. Or,

dans ces cas, la concordance entre le verbe ou le participe passé et le pronom sujet (*qui*) n'est pas respectée, révélant ainsi une maîtrise encore partielle de l'accord syntaxique.

Quant à la seconde anaphore pronominale, l'étudiant utilise le pronom personnel de la troisième personne du singulier *il* pour désigner *la Bible*. Bien qu'il ait correctement assuré l'accord sujet-verbe, l'emploi même du pronom *il* est fautif, car le substantif *Bible* est de genre féminin en français. Cette méprise s'explique vraisemblablement par une interférence linguistique, le terme *Bible* étant de genre masculin en langue arabe. Il s'agit là d'une erreur récurrente chez les apprenants arabophones, qui reflète la difficulté à transposer correctement le genre nominal d'une langue à l'autre.

Anaphore pronominale partielle :

> « Donc, dans ce texte on presentra trois documents qui parle sur ce sujet. Le premier texte parle des signes selon la Bible […]. Le deuxième texte parle sur le sujet selon l'islam. »

L'anaphore pronominale partielle constitue la dernière catégorie d'anaphore recensée dans le texte étudié. À la lecture attentive des énoncés précédents, il apparaît que l'étudiant recourt à certains termes et expressions inappropriés au regard de la thématique abordée, tels que *documents* et *texte*, ce qui compromet la clarté et la cohérence de la compréhension pour le lecteur. Nous formulons l'hypothèse qu'il souhaitait en réalité désigner *religions* plutôt que *documents* et *verset* plutôt que *texte*. Par ailleurs, il mobilise des adjectifs numéraux ordinaux (*le premier* et *le deuxième*), signalés en rouge, dont l'emploi grammatical est correct, afin de reprendre le substantif *documents*.

Pour clore cette sous-partie, nous observons une diminution notable du recours aux anaphores nominales au profit d'une utilisation accrue des anaphores pronominales, dont la maîtrise reste toutefois partielle.

Connecteurs :

L'analyse du corpus révèle que l'usage des connecteurs constitue l'un des points forts de ce texte, [11420453] y recourant de manière globalement adéquate. En effet, sur dix-sept occurrences identifiées, quatorze sont employées de façon pertinente, ce qui témoigne d'une certaine conscience de l'importance de la structuration logique du discours écrit.

Les connecteurs mobilisés se répartissent entre organisateurs textuels — à savoir les connecteurs temporels et ceux de classification — et marqueurs relationnels à visée argumentative, parmi lesquels nous relevons des connecteurs de justification, d'opposition, d'addition, de liaison, d'illustration, de but et de conclusion. Cette diversité atteste d'une tentative de donner une cohérence interne au propos, bien que certaines maladresses syntaxiques ou lexicales persistent, notamment dans l'agencement des phrases et l'accord morphosyntaxique.

1. Organisateurs textuels

Connecteurs temporels :

> « […] il parle des signes **avant ce jour** comme la fin des gouvernements […]. Les signes mineurs qui sont passe **à l'époque** du prophète Mohammad , Mais les signes majeurs qui sont passe **aujourd'hui** et **après** […]. Il faut savoir qu'il y a des signes de la fin **avant** le morire pour préparer bien à notre vie **après** la mort. »

À travers ces énoncés, l'étudiant parvient à installer une chronologie qui structure le contenu thématique en distinguant les étapes historiques (signes mineurs et majeurs) et en les situant dans une perspective eschatologique. Toutefois, on note des imprécisions morphologiques (« qui sont passe » au lieu de *qui sont passés*) et des incohérences orthographiques (« morire » au lieu de *mourir*).

Connecteurs de classification :

> « **Le premier** texte parle des signes selon le Bible […]. **Le deuxième** texte parle sur ce sujet selon l'islam […]. **A la fin de** ce synthèse, il faut savoir qu'il y a des signes […]. »

Ici, l'usage des connecteurs ordinalisés (*le premier, le deuxième*) illustre une capacité à structurer les parties de la synthèse, marquant clairement la progression discursive. Néanmoins, la formulation présente des erreurs lexicales (« selon le Bible » devrait être *selon la Bible*) et syntaxiques (« ce synthèse » au lieu de *cette synthèse*).

2. Marqueurs de relation

Marqueurs d'exemplification et d'illustration :

> « il parle des signes avant ce jour **comme** la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui […], il décrit les événements qui se passerai sur le monde. **Par**

> **exemple** : La famine, des guerres sur une grande échelle […]. Les signes d'après **comme** le Mahdi, le Dajjal, la descente de fils de Mariem […]. »

L'usage de *Par exemple* explicite l'intention d'illustrer une idée générale par des cas concrets. Cette démarche est pertinente, même si l'énoncé révèle un défaut de concordance verbale (*se passerai* au lieu de *se passeraient*).

Marqueurs d'addition :

> « […] on ne sais pas quand , **et** comment? […], il affirme que n'est pas une destruction mauvaise de la terre par le fer **et** cet événement n'est pas imprevu[…] la fin des religions qui ont déçu dieu **et** les homme […]. L'islam parle des signes mineurs **et** majeurs de la fin. […] les signes majeurs qui sont passe aujourdui **et** apres […]. »

Ces connecteurs soutiennent l'accumulation d'idées, mais l'imprécision syntaxique (*on ne sais* au lieu de *on ne sait*) et orthographique (*aujourdui* au lieu de *aujourd'hui*) témoigne d'une maîtrise encore incomplète.

Marqueurs de liaison :

> « […] la Bible qui appelle ces derniers jours "l'époque de la fin". **Alors**, la Bible a donner une defintion sur la fin […]. **Aussi**, il decrit les evenments […]. »

L'alternance de *Alors* et *Aussi* traduit une volonté de lier les propositions logiquement. Cependant, la conjugaison du verbe (*a donner* au lieu de *a donné*) et les fautes lexicales montrent des fragilités rédactionnelles.

Marqueurs d'opposition :

> « […], cet action nommée "l'heur" ou "le temps de la fin", **Mais** on ne sais pas quand , et comment? […] cet événement n'est pas imprévu, **mais** ne saurez pas quand. […], **Mais** les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […]. »

Dans cet extrait, l'apprenant recourt à plusieurs reprises au connecteur d'opposition *Mais* pour structurer son raisonnement et introduire des nuances. Cette insistance sur *Mais* révèle une volonté de marquer la contradiction ou la limite d'une affirmation précédente, ce qui, du point de vue discursif, est cohérent avec la progression argumentative. Cependant, cette répétition, sans variation, alourdit le texte et nuit à la fluidité syntaxique (Charolles, 1997).

De plus, sur le plan morphosyntaxique, des erreurs élémentaires apparaissent : *cet action* devrait être *cette action*, conformément à la règle d'accord en genre (*action* est féminin) ; *ne saurez pas* au lieu de *ne saura pas* manifeste une confusion entre la deuxième personne plurielle (*vous saurez*) et la troisième personne du singulier (*il/elle saura*).

Ces erreurs sont révélatrices d'une interférence directe avec la langue source, l'arabe. En arabe, l'article défini (*al*) est invariable en genre et en nombre, ce qui peut expliquer la difficulté à accorder correctement le déterminant démonstratif (*cet* vs *cette*). Par ailleurs, l'arabe ne possède pas de conjugaison strictement équivalente pour le futur simple accompagné de la négation *ne ... pas*, ce qui amène souvent l'apprenant à choisir une forme verbale inappropriée (Hagège, 1992 ; Hamdane, 2021).

D'un point de vue didactique, ces occurrences soulignent l'intérêt, dans le contexte spécifique de l'Université An-Najah, de sensibiliser les étudiants aux mécanismes de la flexion nominale et verbale en français, et de travailler la variété des connecteurs pour éviter la redondance (Oger, 2020). Il serait opportun d'encourager l'usage de connecteurs alternatifs à *Mais*, tels que *cependant*, *toutefois*, *pourtant*, afin d'enrichir la cohérence sémantique tout en allégeant le style.

Marqueurs de conclusion :

> « […]. **Donc**, dans ce dans ce texte on presentra trois documents qui parle sur ce sujet. **A la fin de** ce synthèse, il faut savoir qu'il y a […]. »

Dans cet énoncé, l'apprenant fait usage de deux marqueurs de clôture, *Donc* et *A la fin*, qui traduisent une volonté de structurer et de finaliser son développement discursif. *Donc* fonctionne ici comme un connecteur de conséquence et d'annonce, tandis que *A la fin* joue le rôle d'un marqueur de résumé ou de conclusion partielle. Du point de vue de l'organisation textuelle, cette combinaison est pertinente car elle manifeste une compréhension basique de la macrostructure argumentative (Charolles, 1997 ; Adam, 2011).

Cependant, l'extrait présente plusieurs faiblesses linguistiques :

- la répétition fautive (*dans ce dans ce*) signale une absence de relecture attentive ;
- l'accord de genre est incorrect (*ce synthèse* au lieu de *cette synthèse*), ce qui, comme pour *cet action*, révèle l'influence de l'arabe où l'article défini est invariable (*al-*) et où

le genre grammatical, bien que présent, ne s'exprime pas au moyen de déterminants démonstratifs distincts ;

- enfin, le verbe *présentera* est mal orthographié (*presentra*) et le relatif *qui parle* aurait dû s'accorder en nombre (*qui parlent*, car *documents* est au pluriel).

Ces erreurs combinées altèrent la fluidité et la précision de l'énoncé, mais elles traduisent surtout un enjeu plus profond : la difficulté des apprenants à gérer simultanément la cohérence globale du texte et la correction morphosyntaxique au niveau microstructurel (Makhlouf, 2017).

Marqueurs de justification :

> « […] je pense nous vivons les derniers jours avant la mort aujourd'hui **parce qu**'il y a des crimes et des mauvaises […]. »

Dans cet énoncé, l'apprenant mobilise le connecteur causal *parce que* pour expliciter la raison qui soutient son hypothèse eschatologique. L'usage de ce connecteur traduit une capacité à articuler argument et justification, compétence centrale dans la construction de la cohérence argumentative (Charolles, 1997 ; Adam, 2011).

Cependant, la construction syntaxique demeure inachevée et fragilise l'efficacité de l'énoncé : la locution *des mauvaises* est incomplète, car l'adjectif *mauvaises* requiert un nom support (*actions, choses, pratiques, personnes*). Cette omission révèle une difficulté fréquente chez les apprenants arabophones, notamment palestiniens, à assurer la complétude des groupes nominaux, phénomène largement étudié par Benzehaf (2019). En effet, l'arabe tend à autoriser certaines ellipses explicites, compensées par le contexte ou des pronoms redondants, tandis que le français impose des contraintes plus strictes de détermination et de nominalisation.

De plus, la structure « *je pense nous vivons* » présente une absence de subordination (*je pense que nous vivons*) qui illustre également une interférence structurelle de l'arabe standard où la conjonction équivalente (*anna*) est parfois omise en style informel ou dialectal, mais ne peut l'être en français académique (Hagège, 1992).

Marqueurs de but :

> « L'islam demande de nous de préparer au mieux **pour** ce jour. […], il faut savoir qu'il y a des signes de la fin avant le morire **pour** préparer bien à autre vie […]. »

Dans cet extrait, nous relevons un emploi manifeste du marqueur de finalité *pour préparer* qui explicite la visée eschatologique du discours. Cette articulation relève d'un usage pertinent de la subordonnée infinitive de but, ce qui dénote une tentative de structurer l'argumentation selon une logique de progression (Adam, 2011). L'intention de signifier un objectif — se préparer à l'au-delà — est ainsi clairement exprimée.

Cependant, plusieurs maladresses altèrent la précision et la lisibilité du propos :

1. **Formulation redondante** : la répétition de *préparer* (*de préparer au mieux* / *pour préparer bien*) alourdit l'énoncé et témoigne d'une difficulté à varier les structures syntaxiques.
2. **Erreur lexicale** : le mot *morire* est un emprunt fautif à l'italien (*morire* signifie « mourir » en italien), à la place du terme correct *mort*. Cela illustre une confusion lexicale fréquente, notamment lorsque les apprenants s'appuient sur des traductions interlinguistiques approximatives.
3. **Syntaxe maladroite** : l'expression *de nous de préparer* ne correspond pas à une construction correcte en français. L'intention aurait nécessité *nous demande de nous préparer* ou *demande que nous nous préparions*.

Ces défaillances grammaticales sont caractéristiques de transferts négatifs liés à la structure syntaxique arabe, où la formulation de l'obligation religieuse suit un schéma direct sujet-verbe-complément, souvent sans rection complexe (Benzehaf, 2019). En arabe classique, l'impératif religieux est fréquemment exprimé par des verbes à l'infinitif ou à l'impératif sans prépositions intermédiaires, ce qui complique l'acquisition des structures prépositionnelles en français.

Dans l'ensemble, l'utilisation des connecteurs par [11420453] révèle une conscience réelle de l'importance de la structuration discursive, mais le degré de maîtrise linguistique reste entravé par des imprécisions morphosyntaxiques et lexicales. Pour le contexte de l'Université An-Najah, cet exemple illustre bien l'un des enjeux majeurs pour nos étudiants : parvenir à exploiter des marqueurs logiques variés tout en consolidant la précision grammaticale et la cohérence phrastique. Cela invite à renforcer, dans notre démarche pédagogique, des activités de réécriture guidée et d'explicitation des fonctions discursives des connecteurs, conformément aux recommandations de Charolles (1997) sur la cohérence textuelle et aux approches plus récentes intégrant le numérique collaboratif (Camps & Fabre-Cols, 2022).

6.2.5 Pronoms personnels et cohérence énonciative

L'étudiant [11420453] recourt au pronom personnel indéfini **« on »**, employé à la troisième personne du singulier, comme en témoigne l'énoncé : *« Mais **on** ne sais pas »*. L'utilisation de ce pronom vise ici à désigner des personnes non spécifiées ou indéterminées, autrement dit à généraliser un propos. Cependant, l'emploi du pronom **« on »** n'est pas toujours pertinent dans le texte. En effet, l'étudiant manifeste une difficulté à mobiliser ce pronom de manière adéquate, comme le montre l'énoncé : *« Donc, dans ce texte **on** ptesentra trois documents qui parle sur ce sujet »*. Dans ce cas précis, l'usage du pronom **« Je »** ou **« Nous »** aurait été plus approprié, puisqu'il est l'unique auteur de la production écrite.

Par ailleurs, l'étudiant recourt également au pronom personnel **« il »** pour reprendre le substantif **« la Bible »**, ce qui témoigne d'une interférence linguistique. L'exemple suivant l'illustre : *« Alors, **la Bible** a donner une defintion sur la fin, **il** affirme que n'est pas […]. Aussi, **il** parle […], **il** decrit les […] »*. Cet usage erroné du pronom **« il »** relève d'une confusion typique chez les apprenants arabophones, puisque le substantif **« Bible »** est de genre masculin en arabe, bien que l'étudiant ait su accorder correctement l'article **« la »** en français.

En revanche, l'emploi du pronom impersonnel à la troisième personne du singulier est ici maîtrisé, comme dans : *« **il** faut savoir qu'**il** y a des signes de la fin […], parce qu'**il** y a des crimes et des mauvaises […] »*. On constate par ailleurs qu'à la fin de sa synthèse, l'étudiant recourt une unique fois au pronom personnel **« Je »** pour marquer une prise en charge énonciative : *« […] **je** pense que **nous** vivons les derniers jours avant la mort aujourd'hui parce qu'il y a des crimes et des mauvaises […] »*. Néanmoins, cette prise de position n'est ni suffisamment préparée ni cohérente avec la structure du texte ; elle ne s'inscrit pas dans une conclusion logique.

En définitive, ce va-et-vient entre les différents pronoms personnels, combiné à une conclusion inachevée ou maladroitement formulée, nuit à la cohérence globale de la production. Ces confusions perturbent la compréhension du lecteur et illustrent les difficultés persistantes des apprenants palestiniens en FLE quant à l'emploi adéquat des référents énonciatifs.

6.2.6 Articles définis et indéfinis

L'étudiant [11420453] témoigne d'une maîtrise globalement satisfaisante de l'emploi des articles définis et indéfinis. Sur un total de cinquante-sept occurrences relevées dans sa

production, seules deux présentent une erreur, imputable à un problème d'accord entre le nom et l'article. Ainsi, dans l'énoncé *« La fin du monde est* ***un action*** *passerai à notre monde […] »*, l'usage de l'article masculin **« un »** devant le nom **« action »** constitue une faute, probablement d'inattention, d'autant plus que l'étudiant parvient à accorder correctement le participe passé dans la phrase suivante : *«* ***cet action nommée*** *"l'heur" ou […] »*. Cette confusion pourrait également s'expliquer par une interférence linguistique, le substantif **« action »** étant de genre masculin en arabe.

La seconde erreur relève également d'un défaut d'accord article/nom et plus précisément de l'omission de la marque du pluriel : *« […]* ***toute les religion*** *a des définitions sur ce jour. »*. Ici, l'étudiant emploie **« toute »** au singulier au lieu de **« toutes »**, et le substantif **« religion »** reste au singulier alors qu'il devrait être mis au pluriel **« religions »** pour correspondre au sens du syntagme.

Ces exemples illustrent que, malgré une maîtrise générale des règles morphosyntaxiques régissant l'emploi des articles, des imprécisions subsistent, souvent imputables à l'influence de la langue maternelle et à la proximité phonétique ou morphologique entre certaines structures. De tels phénomènes confirment la nécessité de renforcer, dans le contexte universitaire palestinien, l'attention portée à la précision morphologique et à la conscience des genres grammaticaux lors de l'enseignement du FLE.

6.2.7 Démonstratifs

L'étudiant [11420453] révèle certaines difficultés dans l'usage correct des adjectifs démonstratifs, bien que ces occurrences restent limitées. Sur un total de sept adjectifs démonstratifs relevés dans son texte, deux présentent des erreurs récurrentes. La première erreur témoigne d'une méconnaissance du genre grammatical du nom *« synthèse »*, comme en attestent les énoncés suivants : *« La question qui a posée dans ce synthèse […] » et « À la fin de ce synthèse, il faut savoir qu'il y a […] ». L'apparition répétée de cette erreur montre qu'elle n'est pas due à une simple inattention mais révèle plutôt une difficulté persistante à intégrer le genre féminin de ce substantif.

La seconde erreur est d'ordre orthographique et traduit une interférence entre l'oral et l'écrit. L'étudiant emploie l'adjectif démonstratif masculin **« cet »** au lieu du féminin **« cette »**, vraisemblablement en calquant l'orthographe sur la prononciation, comme dans l'exemple

suivant : *« La fin du monde est un action passerai à notre monde, cet action nommée […] »*. Cette confusion souligne la nécessité d'un enseignement plus explicite des correspondances entre le genre, l'accord et l'orthographe, en particulier dans un contexte où la structure de la langue maternelle ne coïncide pas toujours avec les distinctions de genre du français.

Ces exemples confirment que, dans le contexte universitaire palestinien et plus spécifiquement au sein de l'Université An-Najah, il importe de renforcer les activités pédagogiques centrées sur la sensibilisation au genre grammatical et aux accords, tout en tenant compte des interférences typiques entre l'arabe et le français, notamment dans l'écrit académique.

6.2.8 Vocabulaire : calques et impropriétés

L'analyse sémantique révèle plusieurs calques lexicaux : *« l'heur »* pour « la fin du monde », *« action »* pour « événement », *« documents »* pour « religions » et *« textes »* pour « versets ». Ces substitutions confirment une difficulté à mobiliser un lexique spécialisé approprié, notamment lorsque l'étudiant traite de thématiques religieuses ou culturelles à forte charge conceptuelle. L'absence de répétition excessive montre cependant une certaine maîtrise de la variation lexicale.

Orthographe

Orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, également désignée sous le terme d'orthographe d'usage, concerne la manière dont s'articulent sons, graphies et sens pour un lexème donné (Chervel, 1973 ; Cogis, 2005). Dans le corpus étudié, l'étudiant [11420453] manifeste plusieurs erreurs liées à cette dimension, révélant ainsi des difficultés dans la mémorisation ou l'application des conventions orthographiques. Parmi les occurrences relevées, citons :

- *« l'heur »* au lieu de *« l'heure »* ;
- *« presentera »* au lieu de *« présentera »* ;
- *« difinitions »* au lieu de *« définitions »* ;
- *« islam »* au lieu de *« Islam »* (erreur de majuscule) ;
- *« d'aprés »* au lieu de *« d'après »* ;
- *« Mariem »* au lieu de *« Marie »* ;

- *« le morire »* au lieu de *« la mort »*.

Ces erreurs traduisent un manque de vigilance mais aussi des interférences potentielles avec la langue maternelle, où la graphie est parfois moins marquée par l'usage de diacritiques ou par des distinctions typographiques.

Orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale, quant à elle, renvoie aux marques morphologiques et aux accords internes à la phrase (Grevisse & Goosse, 2011). Conformément aux travaux de référence (Chervel, 1973 ; Blanche-Benveniste, 2003), elle constitue souvent un domaine de fragilité pour les apprenants FLE, particulièrement dans un contexte où la langue source – ici l'arabe – présente des structures flexionnelles et des logiques de genre distinctes.

Dans ce corpus, plusieurs catégories d'erreurs se dégagent :

1. Accord nom/adjectif

L'étudiant démontre globalement une maîtrise satisfaisante de l'accord nom/adjectif, qu'il réussit dans huit occurrences sur neuf, comme le montrent les extraits suivants :

- *« Cet évènement n'est pas imprévu »* ;
- *« Sur une grande échelle »* ;
- *« Des gouvernements humains »* ;
- *« Des signes mineurs et majeurs »* ;
- *« Les derniers jours »* ;
- *« Ces derniers jours »*.

Cependant, deux maladresses sont observées : la première relève d'un mauvais positionnement de l'adjectif (*« une destruction mauvaise »* au lieu de *« une mauvaise destruction »*), et la seconde montre une confusion syntaxique où l'adjectif est remplacé à tort par un verbe (*« La fin du monde est un action passerai »* au lieu de *« un évènement prévu »* ou *« un évènement qui se produira »*).

2. Accord sujet/verbe et conjugaison

Les erreurs dans ce domaine révèlent une maîtrise partielle : sur 28 occurrences, 14 présentent une faute, soit une proportion d'environ 50 %. Ces confusions relèvent soit d'un transfert phonographique de l'oral à l'écrit, soit d'un défaut de contrôle morphosyntaxique :

- *« La fin du monde est un action passerai […] »* au lieu de *« qui se passera / se passerait »* ;
- *« Trois documents qui parle sur […] »* au lieu de *« qui parlent de […] »* ;
- *« La Bible a donner […] »* au lieu de *« a donné »* ;
- *« Les évènements qui se passerai […] »* au lieu de *« qui se passeront »* ;
- *« Mais on ne sais pas »* au lieu de *« on ne sait pas »* ;
- *« Toute les religion a […] »* au lieu de *« Toutes les religions ont […] »* ;
- *« Quelles est les signes […] »* au lieu de *« Quelles sont les signes […] »* ;
- *« Mais ne serez pas quand »* au lieu de *« Mais nous ne serons pas quand »*.

Ces erreurs attestent de difficultés récurrentes à maîtriser les flexions verbales et la concordance entre le sujet et le verbe, fréquemment observées chez les apprenants arabophones (Cogis, 2005).

3. Accord sujet/participe passé

L'ensemble des participes passés dans le corpus présente des anomalies d'accord ou d'omission d'auxiliaire, probablement dues à une interférence structurelle avec l'arabe où le passé composé ne comporte pas l'auxiliaire explicite :

- *« Cet action nommée […] »* au lieu de *« Cette action est nommée […] »* ;
- *« La question qui a posee […] »* au lieu de *« qui est posée […] »* ;
- *« Les signes mineurs qui sont passe […] »* au lieu de *« qui sont passés […] »* ;
- *« Les signes majeurs qui sont passe […] »* au lieu de *« qui sont passés […] »*.

Exemples d'énoncés illustrant l'usage d'un registre de langue familier

Nous relevons, tout d'abord, la substitution fréquente du pronom « *nous* » par le pronom indéfini « *on* », ce qui ancre le discours dans un registre familier inapproprié au contexte académique. À titre d'exemples, citons :

- « Mais **on** ne sais pas quand, et comment » ;
- « Donc dans ce texte **on** presentra trois documents qui parle sur ce sujet » ;
- « **on** arrive que les opinion d'athées parallèle » ;
- « […] **on** […] peut pas le croyer ».

Par ailleurs, l'usage d'énoncés inachevés témoigne également d'une maîtrise insuffisante des structures syntaxiques, comme l'illustre l'exemple suivant :

- « … parcequ'il y a des crimes et des mauvaises **[…]** ».

Nous observons également l'omission récurrente de la particule « *ne* » dans la formulation de la négation, conférant aux énoncés une tonalité orale et relâchée :

- « La science jamais **[…]** accepte que la télépathie […] » ;
- « […] c**[…]**'est pas possible […] » ;
- « […] je **[…]** trouve pas tous les athés ont d'envie de parler pourquoi ils sont arrivé » ;
- « […] on **[…]** peut pas le croyer » ;
- « […] il **[…]** y a pas de relation entre la science et la religion […] » ;
- « […] il precise qu'il **[…]** faut pas coryer […] ».

À cela s'ajoute l'omission du subordonnant « *que* », pourtant essentiel pour introduire une proposition complétive :

- « il faut **[…]** ce tribunal place une loi pour les erreurs médicales » ;
- « […] il dit **[…]** le jugement de la religion est la raison […] ».

Exemples d'un vocabulaire inadapté au contexte discursif

Nous avons relevé plusieurs emplois lexicaux inadéquats qui nuisent à la clarté du propos et à la précision terminologique attendue dans un texte académique. Dans le texte intitulé *La fin du monde*, l'étudiant utilise le terme « *documents* » pour désigner les trois religions, ainsi que le mot « *texte* » au lieu de « *verset* », ce qui engendre une confusion interprétative :

> « La question qui a posée dans ce synthèse est "quelles est signes de la fin du monde ?". Donc, dans ce texte on presentra trois **documents** qui parle sur ce sujet. Le premier **texte** parle des signes […]. Le deuxième **texte** parle sur ce sujet […] ».

Cette imprécision sémantique entraîne le lecteur vers une interprétation erronée, l'incitant à comprendre le terme « *document* » au sens administratif ou scriptural général, et non comme une référence aux Écritures religieuses.

Dans le texte *Est-ce que la télépathie existe ou pas ?*, l'étudiant mobilise un lexique flou et inadéquat qui obscurcit le message :

> « […] les scientifique crois que la télépathie existe mais a **le point de vue de la physique**, c'est pas plausible, possible "parce que il n'y a pas de un section du cerveau qui seul capable de **recepteur** d'une communication adition […]. En fin,

> tout les gens passe le **experience** de télépathie, il y beaucoup de accident que passe et il y beaucoup de **témoignages**, il n'y pas de **concluant**, il n'y a pas **replantion** […] ».

Cette formulation laisse entendre une difficulté manifeste à exprimer clairement l'idée selon laquelle la télépathie serait perçue comme un phénomène immatériel, relevant d'une transmission de pensée, et non comme une interaction d'ordre purement physique. La confusion terminologique brouille la compréhension globale du propos.

Dans le texte *Le soufisme*, l'étudiant peine à désigner précisément l'origine du terme étudié, alors que l'usage du terme *étymologie* aurait permis de condenser et clarifier son développement :

> « D'abord […] porquoi **Les premiers soufis ont été appelés** " les soufis "? **a cause de plusieurs raisons** comme un croyance que la mot sofisme a été pris du mot arabe (sof) […] ».

De même, dans le texte *Les erreurs médicales*, l'emploi de termes inappropriés affaiblit la précision du discours :

> « y a t il des procedure légales pour les erreurs? […] si il y une erreur médicale, le médecin supporte les consequences […] ».

Ici, l'étudiant recourt au syntagme « *procédure légale* » au lieu de « *sanction* » ou « *pénalité* » pour désigner la responsabilité juridique du médecin. L'expression « *supporte les conséquences* » traduit quant à elle une calque direct de l'arabe, où le verbe *supporter* est souvent employé à la place du verbe *assumer*.

Enfin, dans le texte *L'athéisme*, l'étudiant manifeste une relative adéquation lexicale à la thématique abordée, ce qui laisse supposer une meilleure maîtrise contextuelle du vocabulaire spécifique.

En définitive, l'analyse des exemples exposés révèle que, bien que les étudiants parviennent à structurer leurs idées et à articuler partiellement leur discours grâce à l'emploi de quelques marqueurs de cohésion, leurs productions demeurent entravées par une maîtrise encore insuffisante de la précision lexicale et des mécanismes morphosyntaxiques fondamentaux. Cette fragilité, manifeste notamment dans le recours à un registre de langue inapproprié, l'approximation des subordonnants ou l'usage fluctuant des négations, souligne

l'urgence de consolider l'enseignement explicite des relations entre morphologie verbale, syntaxe et cohérence textuelle.

Dans cette perspective, il nous paraît indispensable de mettre en place, au sein du Département de langue et de civilisation françaises de l'Université An-Najah, un dispositif pédagogique combinant entraînement méthodique à la réécriture, correction guidée et clarification du vocabulaire disciplinaire. Il s'agira plus particulièrement de renforcer la compétence des étudiants en matière :

- d'accord syntaxique, notamment sujet-verbe ;
- de maîtrise des anaphores et connecteurs logiques dans un cadre discursif académique ;
- d'emploi adéquat de terminologies spécifiques aux thèmes abordés.

À cet égard, l'intégration raisonnée des technologies numériques, notamment l'écriture collaborative assistée par des outils d'intelligence artificielle tels que ChatGPT, ainsi que l'accompagnement par des locuteurs natifs, constitue une voie prometteuse. En effet, ces dispositifs offrent la possibilité de fournir aux apprenants un retour immédiat, détaillé et contextualisé sur leurs productions, favorisant ainsi une prise de conscience progressive des écarts à corriger et une amélioration continue de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Nous postulons que la mise en œuvre de telles pratiques s'inscrit pleinement dans l'esprit de notre recherche-action, visant à adapter l'enseignement du FLE aux besoins spécifiques des étudiants palestiniens et à exploiter le potentiel des technologies pour enrichir les stratégies pédagogiques existantes (Bouchardon, 2014 ; Warschauer, 2010). Ainsi, l'articulation entre innovation numérique et accompagnement humain pourrait constituer un levier essentiel pour élever la qualité des productions écrites et répondre aux exigences académiques contemporaines.

Annexe n° 32 : Analyse syntaxique détaillée des anaphores employées dans les cinq textes.

L'analyse fine des productions révèle que l'anaphore nominale fidèle reste problématique pour la majorité des étudiants. Dans le premier exemple, l'étudiant mobilise l'adjectif démonstratif *« cet »* pour reprendre le nom *« action »* cité dans la phrase précédente. Or, l'accord morphologique est fautif : *« action »* étant un nom féminin, l'adjectif démonstratif adéquat aurait dû être *« cette »*. Cette erreur témoigne d'une interférence probable avec l'usage de l'adjectif démonstratif en arabe. Par ailleurs, on observe également l'emploi fautif de l'article

défini *« les »* pour référer au groupe nominal *« des signes mineurs et majeurs »*, avec une discordance d'accord entre le sujet et le participe passé.

> Exemple extrait : *« La fin du monde est un action passerai a notre monde, cet action nommée […]. L'islam parle des signes mineurs et majeurs de la fin. Les signes mineurs qui sont passe […], mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […]. »*

Dans un second exemple, l'étudiant reproduit le même type d'erreur : le substantif *« croyance »*, au singulier, est repris par l'adjectif démonstratif *« ces »* au pluriel, entraînant une faute d'accord supplémentaire avec le verbe. En outre, dans la phrase finale, le syntagme nominal reste incomplet par omission d'un vocable essentiel (*« derniers »* après *« les deux »*) et l'accord sujet-verbe est lui aussi déficient.

> Exemple extrait : *« A cause de plusieur raisons comme un croyance que le mot sofisme a été pris de […] mais ces croyances ont croyance fausse. […] Le soufisme existe dans l'islam sunnite et aussi dans l'islam chiite. Les deux […] a le même but […]. »*

Ces erreurs montrent clairement la difficulté qu'ont les apprenants à mobiliser l'anaphore nominale fidèle de façon correcte et stable dans leurs productions écrites. Cette anaphore est par ailleurs totalement absente des trois autres textes du corpus, ce qui confirme une maîtrise encore très lacunaire.

Concernant l'anaphore nominale conceptuelle, les étudiants semblent la mobiliser partiellement, malgré un usage maladroit de la ponctuation et des accords. Dans l'exemple suivant, l'emploi du démonstratif *« cet »* avec *« phénomène »* révèle une confusion quant au genre grammatical (le substantif *« phénomène »* est masculin en français, mais l'interférence avec l'arabe conduit l'étudiant à lui attribuer un genre féminin implicite). Dans le second cas, l'article défini *« les »* est mal accordé avec le nom *« opinion »*, qui reste au singulier. De plus, l'omission de l'auxiliaire *« être »* et l'absence d'accord de l'adjectif *« parallèle »* confirment une maîtrise incomplète de l'enchaînement syntaxique.

> Exemples extraits : *« Avez-vous deja a une idee et votre ami pense au même ? Ou vous avez pense a certain personne et votre telephone a sonne soudaine. Cet phenomene appelle la télépathie […]. ». « […] on arrive que les opinion d'athées parallèle. il sont dans le même chemin […]. »*

L'anaphore pronominale constitue également un point faible récurrent dans l'ensemble des copies. Les étudiants recourent au pronom personnel de la troisième personne du singulier

(*« Il »*), du pluriel (*« Ils »*) et au pronom relatif (*« Qui »*) pour reprendre un nom ou un groupe nominal. Cependant, les accords de genre et de nombre sont souvent incorrects, en raison notamment de la non-prise en compte du genre féminin de certains antécédents (*« une pensée profonde »*, *« la pensée soufisme »*, *« la Bible »*, *« la science et la religion »*). Quant au pronom relatif *« qui »*, son emploi reste approximatif et conduit à des erreurs d'accord sujet-verbe.

> Exemples extraits : *« Le but du soufi est s'immegner en Dieu par une pensée profonde. Il est l'accès a la vérité […] certains soufi qui utiles […] la pensée soufisme est très fort est a un impacte sur le monde […] donc il est devenir une spiritualité universelle […]. »*
>
> *« La question qui a posée dans ce synthèse est " Quelles est les signes […] ?. Donc, dans ce texte on présentera trois documents qui parle sur ce sujet. […] selon la Bible qui appelle ces derniers jours […], Alors, La Bible a donner une définition sur la fin, il affirme que n'est pas […]. Aussi, il parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, il décrit les évènements qui se passerai sur le monde. […] les signes mineurs qui sont passe […], mais les signes majeurs qui sont passe aujourd'hui et après […]. »*
>
> *« […] je vois que les médecins qui doit être responsable […]. »*
>
> *« […] il y a pas de relation entre la science et la religion, ils sont paradoxale […].»*

Annexe n°33 : Exemples d'erreurs en orthographe lexicale observées dans les cinq textes

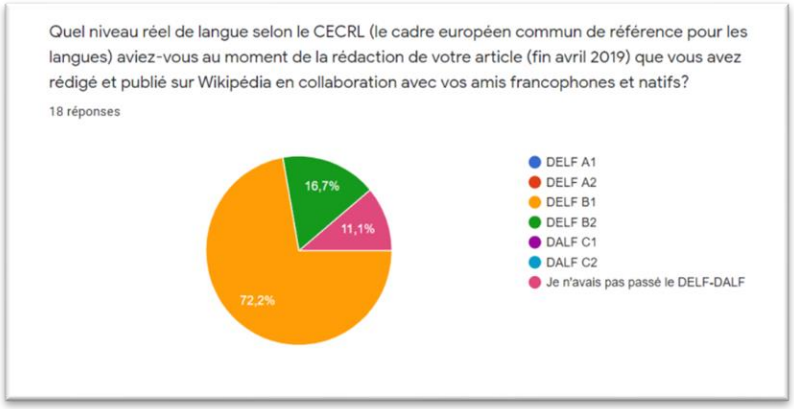
- *« difinitions »* au lieu de *« définitions »*
- *« islam »* au lieu de *« Islam »* (majuscule requise)
- *« d'aprés »* au lieu de *« d'après »*
- *« Mariem »* au lieu de *« Marie »*
- *« le morire »* au lieu de *« la mort »* ; *« jujment »* au lieu de *« jugement »*
- *« sofi »* au lieu de *« soufisme »*
- *« croyer »* au lieu de *« croire »*
- *« diagnostic »* au lieu de *« diagnostique »* (selon contexte)
- *« en fin »* au lieu de *« enfin »*
- *« l'heur »* au lieu de *« l'heure »*

Annexe n°34 : Exemples d'erreurs de conjugaison et d'accord sujet/verbe

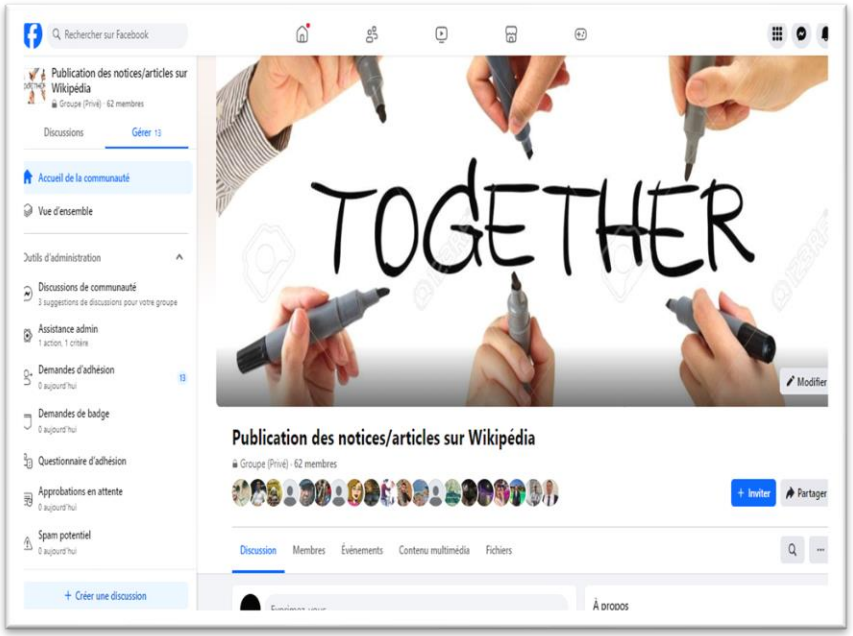
- *« La fin du monde est un action passerai […] »* au lieu de *« qui se passerait / se passera »*
- *« trois documents qui parle sur […] »* au lieu de *« trois documents qui parlent de »*
- *« La Bible a donner »* au lieu de *« La Bible a donné »*
- *« Les évènements qui se passerai […] »* au lieu de *« qui se passeront »*

- *« Mais on ne sais pas »* au lieu de *« on ne sait pas »*
- *« toute les religion a des […] »* au lieu de *« toutes les religions ont […] »*
- *« Quelles est les signes […] »* au lieu de *« Quelles sont les signes […] »*
- *« Mais ne serez pas quand »* au lieu de *« Mais nous ne serons pas quand »*
- *« cet phenomene […] appelle »* au lieu de *« ce phénomène s'appelle »*
- *« les scientifique crois que […] »* au lieu de *« les scientifiques croient que […] »*
- *« tout les gens passe le expérience de télépathie »* au lieu de *« tous les gens passent par la télépathie »*
- *« il pense que les religions divise […] »* au lieu de *« les religions divisent […] »*
- *« les gouverneur exploit […] »* au lieu de *« les gouverneurs exploitent […] »*
- *« on peut pas le croyer »* au lieu de *« on ne peut pas le croire »*
- *« les gens crois que l'on peut devenir soufi […] »* au lieu de *« les gens croient […] »*

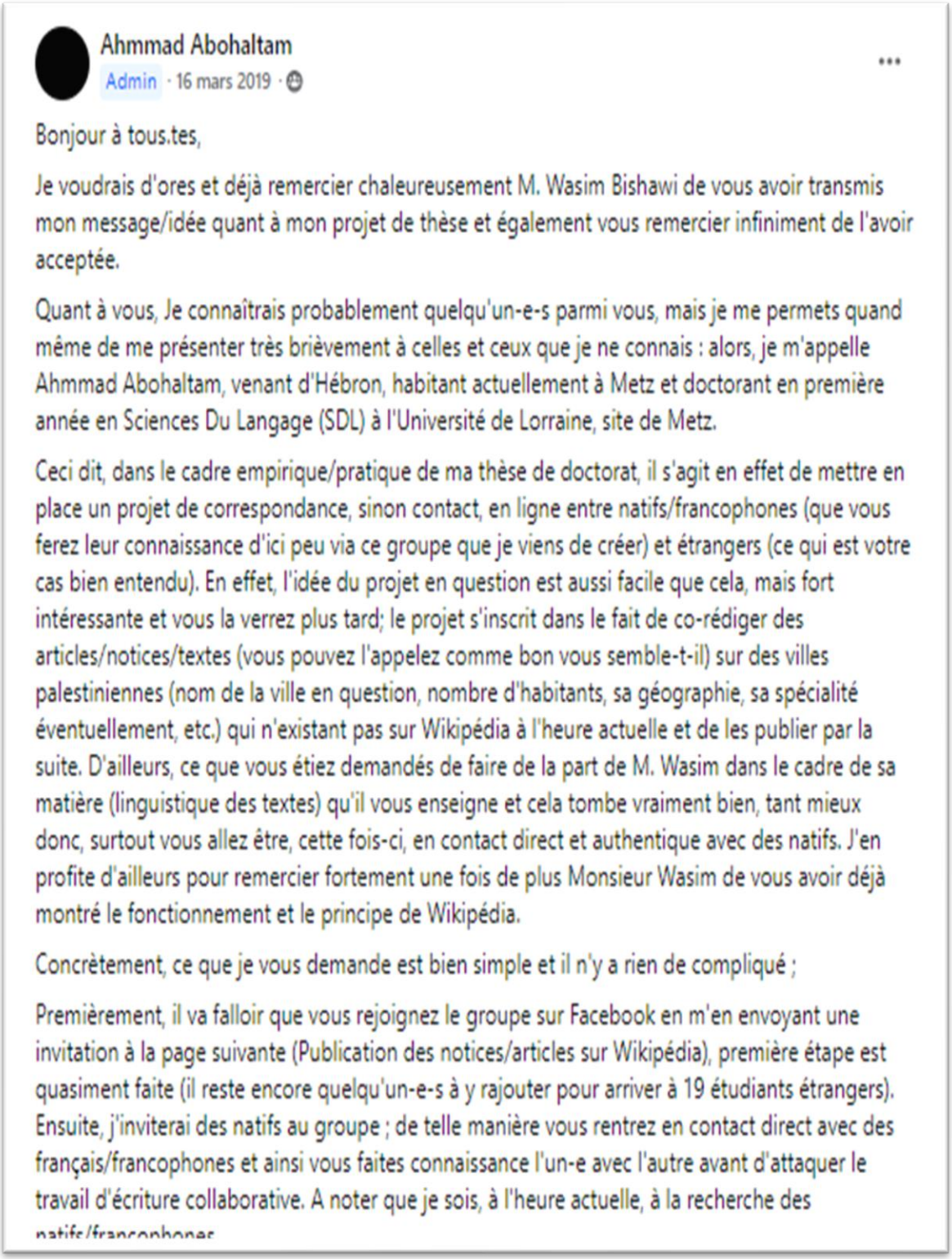
Annexe n° 35 : Niveau de langue des étudiants au moment de la rédaction des articles sur Wikipédia.



Annexe n° 36 : il s'agit du groupe Facebook « Together : publication des articles/notices sur Wikipédia » destiné à mettre en relation les étudiants et les collaborateurs francophones en ligne avant l'expérimentation de l'écriture collaborative sur Wikipédia.



Annexe n° 37 : Explication du fonctionnement, des principes et des recommandations qui fixent les grandes lignes définissant la nature de Wikipédia et les conditions de son élaboration.



Ahmmad Abohaltam
Admin · 16 mars 2019 ·

Bonjour à tous.tes,

Je voudrais d'ores et déjà remercier chaleureusement M. Wasim Bishawi de vous avoir transmis mon message/idée quant à mon projet de thèse et également vous remercier infiniment de l'avoir acceptée.

Quant à vous, Je connaîtrais probablement quelqu'un-e-s parmi vous, mais je me permets quand même de me présenter très brièvement à celles et ceux que je ne connais : alors, je m'appelle Ahmmad Abohaltam, venant d'Hébron, habitant actuellement à Metz et doctorant en première année en Sciences Du Langage (SDL) à l'Université de Lorraine, site de Metz.

Ceci dit, dans le cadre empirique/pratique de ma thèse de doctorat, il s'agit en effet de mettre en place un projet de correspondance, sinon contact, en ligne entre natifs/francophones (que vous ferez leur connaissance d'ici peu via ce groupe que je viens de créer) et étrangers (ce qui est votre cas bien entendu). En effet, l'idée du projet en question est aussi facile que cela, mais fort intéressante et vous la verrez plus tard; le projet s'inscrit dans le fait de co-rédiger des articles/notices/textes (vous pouvez l'appelez comme bon vous semble-t-il) sur des villes palestiniennes (nom de la ville en question, nombre d'habitants, sa géographie, sa spécialité éventuellement, etc.) qui n'existant pas sur Wikipédia à l'heure actuelle et de les publier par la suite. D'ailleurs, ce que vous étiez demandés de faire de la part de M. Wasim dans le cadre de sa matière (linguistique des textes) qu'il vous enseigne et cela tombe vraiment bien, tant mieux donc, surtout vous allez être, cette fois-ci, en contact direct et authentique avec des natifs. J'en profite d'ailleurs pour remercier fortement une fois de plus Monsieur Wasim de vous avoir déjà montré le fonctionnement et le principe de Wikipédia.

Concrètement, ce que je vous demande est bien simple et il n'y a rien de compliqué ;

Premièrement, il va falloir que vous rejoignez le groupe sur Facebook en m'en envoyant une invitation à la page suivante (Publication des notices/articles sur Wikipédia), première étape est quasiment faite (il reste encore quelqu'un-e-s à y rajouter pour arriver à 19 étudiants étrangers). Ensuite, j'inviterai des natifs au groupe ; de telle manière vous rentrez en contact direct avec des français/francophones et ainsi vous faites connaissance l'un-e avec l'autre avant d'attaquer le travail d'écriture collaborative. A noter que je sois, à l'heure actuelle, à la recherche des natifs/francophones

Publication des notices/articles sur Wikipédia

Deuxièmement, je vous demande de faire déjà un compte sur Wikipédia, autrement dit d'y être membre (je crois que vous l'avez déjà fait avec Monsieur Wasim) pour que vous puissiez publier votre PREMIERE version en ligne (mis en majuscule expressément car il y en aura plusieurs) et ensuite je demanderai aux natifs de créer également un compte sur Wikipédia pour qu'ils puissent apporter des modifications dessus, entre autres, des corrections orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales et des modifications sur la forme. En d'autres termes, vous aurez un feed-back sur votre première version et il y aura donc plusieurs versions éditées de leur part (les natifs).

Troisièmement, il va falloir que vous me teniez informé des intitulés/noms des villes sur lesquelles vous travaillez/rédigez vos articles pour que je puisse en tenir au courant les natifs et ce qui leur permettra de vous suivre sur Wikipédia en fonctions de vos villes et d'y apporter les modifications/corrections nécessaires.

Enfin, je vous prie de bien vouloir consulter régulièrement votre compte sur Wikipédia ou l'article que vous avez rédigé même après la remise de votre travail noté pour que vous puissiez répondre aux questions de wikipédiens et inter/agir à leurs modifications et corrections car ceci est vraiment capital en termes de collaboration.

Pour résumer, il s'agit tout simplement de retravailler ou éditer la première version, que vous avez écrite, par les natifs en y apportant des modifications et corrections appropriées,sinon un feed-back, et par vous-même aussi en répondant à leurs questions et en interagissant à leur retour par la fonction (discussion) fournie par la plateforme (Wikipédia), rien d'extraordinaire donc...

S'il y a des points vous paraissant ambigus ou incompréhensibles, je vous remercie de me les signaler pour que je puisse les expliquer autrement.

Restant à votre entière disposition pour toute question/information complémentaire.

Un petit rappel, en collaborant à ce projet, vous faites d'une pierre deux coups : le premier c'est que vous produisez quelque chose de concret et propre à vous, autrement dit vous laissez votre trace sur Internet durant à vie. Le deuxième, quant à lui, c'est que vous participiez à la réalisation d'un projet de recherche, timide, étant le mien.

Je vous prie de bien vouloir m'excuser pour la longueur de mon courriel, mais ceci est normal pour un premier contact entre vous et moi, me semble-t-il...

En vous souhaitant une agréable journée,

Bien cordialement

Annexe n° 38 : Exemples de rétroactions et de retours des collaborateurs francophones sur Facebook concernant les articles des étudiants.




Publication de [redacted]
12 septembre 2020 ·
Bonjour à tous,
A mon tour j'ai lu et rectifié le texte intitulé Beit Nuba. J'ai apporté quelques modifications au niveau de la morphologie et la synthaxe. Le texte n'était pas long contrairement à d'autres mais il y'avait beaucoup de répétition. Ainsi que certains paragraphes n'étaient pas assez clairs "sens ambigu" car emploi de mots qui n'ont pas lieu d'être
Bon week-end
Vous et 1 autre personne
5 commentaires Vu par 38 personnes
J'aime
Commenter
Envoyer
Merci Mouna de ton retour. Belle soirée à toi.
4 ans J'aime Répondre
Auteur
merci bonne soirée à toi aussi
4 ans J'aime Répondre
merci beaucoup.
4 ans J'aime Répondre
Vous voici un second retour R. Bon travail de rédaction
Commenter en tant que Ahmmad Abohaltam

Annexe n° 39 : Grille d'évaluation avec identification des marques adéquates et inadéquates de cohérence, telle que présentée par les linguistes québécoises Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine en 2005.

INADEQUATES ET ADEQUATES DE COHERENCE								
MARQUES INADÉQUATES				CRITÈRES			MARQUES ADÉQUATES	
MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION/CONTINUITÉ								
				Reprise nominale	6	9		
				répétition				
				utilisation d'un synonyme				
				utilisation d'un générique				
				utilisation d'une périphrase				
				utilisation d'un déterminant				
				Reprise pronominale				
				référent absent/lien avec le référent	4			
				référent ambigu				
				genre et nombre				
MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION/ORGANISATION								
				Progression de l'information				
				redondance				
		7	2	ellipse/trop d'implicite				
				rythme trop lent				
				Organisation de l'information				
			5	organisateur textuel	1	3		
				découpage en paragraphes				
				regroupement des idées				
MÉTA-RÈGLE DE NON-CONTRADICTION								
				énonciation				
				changement de narrateur				
				paroles rapportées				
				Temps				
			10	temps du récit				
			8	temps des verbes				
				Sens				
				sens des mots, des expressions, etc.				
MÉTA-RÈGLE DE RELATION								
				lien entre énoncé et contexte				

Annexe n° 40 : Grille d'évaluation intégrant l'analyse du niveau micro-structurel des textes.

		Total	Juste	Erroné
Compétence lexicale	Vocabulaire utilisé dans la situation proposé.			
	Répétions des mots/expression			
	Redondance			
Compétence grammaticale/morphosyntaxique	Articles définis et indéfinis			
	Omission d'article			
	Choix des temps et des modes			
	Adjectifs possessifs			
	Adjectifs démonstratifs			
Ortho. Gramm.	Conjugaison			
	Accord nom/article			
	Accord nom/adjectif			
	Accord sujet/verbe			
	Accord sujet/participe passé			
	Genre de mots			
	Pronoms			
	COD			
	COI			
	Place de l'adjectif			
	Elision			
	Reprise anaphorique nominale			
	Reprise anaphorique pronominale			
Ortho. D'usage	Majuscules			
	Noms féminins et masculins			
	Noms au singulier et au pluriel			
	Accent sur E, I, A, O,			

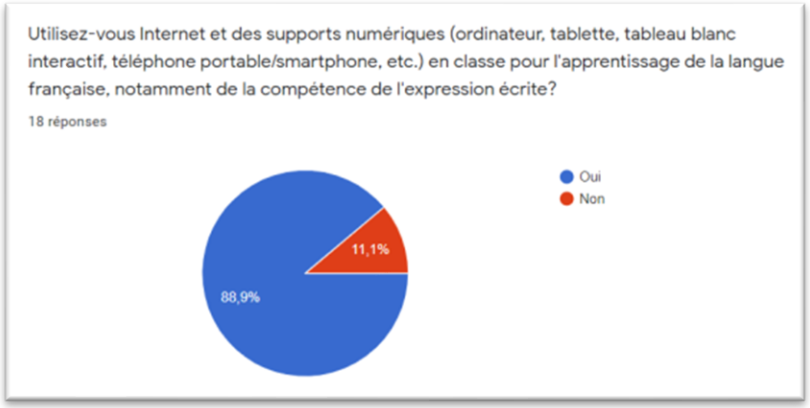
	Utilisation d'adverbes			
	Homophones			
Marqueurs de relation/connecteurs logiques	Connecteurs d'addition			
	Connecteurs d'enumeration			
	Connecteurs d'opposition			
	Connecteurs de concession			
	Connecteurs de restriction			
	Connecteurs de cause			
	Connecteurs d'explication			
	Connecteurs d'illustration			
	Connecteurs de conséquence			
	Connecteurs de conclusion			
	Connecteurs de temps			
	Connecteurs de condition			
	Connecteurs d'alternative			
	Connecteurs de comparaison			
	Organisateurs textuel			
	Marqueurs de prise en charge énonciative			
Mise en page	Ponctuation inter/intraphrastique (signe de ponctuation, majuscule, segmentation du texte, etc.)			

Annexe n° 41 : Publication sur Facebook destinée aux collaborateurs francophones pour lancer le projet d'écriture collaborative en ligne (sur Wikipédia) et débuter la relecture des articles rédigés en binôme par les étudiants de troisième année en licence de FLE.

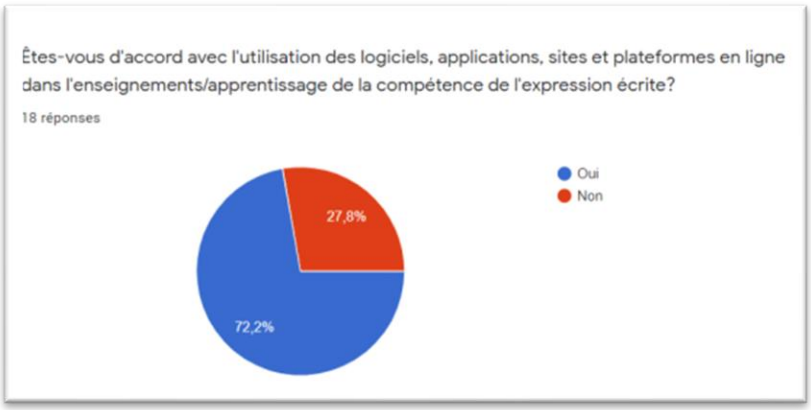
Re-bonjour,
Dans un premier temps, je voudrais vous remercier toutes et tous infiniment de votre souhait de participer à mon projet de doctorat. Je suis bien enchanté de vous et votre engagement va honorer mon travail de recherche. Je vous remercie une fois de plus et soyez les bienvenu-e-s dans ce travail collectif.
Pour faire simple et rendre la tâche plus facile, voici ci-après étape par étape ce qui est à faire. A noter que le travail demandé est assez simple mais fort intéressant.
1. Pour pouvoir participer à mon projet d'écriture collaborative en ligne (sur Wikipédia), il faudra créer un compte Wikipédia via le lien qui suit : **https://fr.m.wikipedia.org/w/index.php?title=Sp%C3%A9cial%3ACr%C3%A9er_un_compte&returnto=Wikip%C3%A9dia%3AAccueil%20principal&campaign=loginCTA&fbclid=IwAR1wmB0W9KI6wTyaBFu_nyiTLLeMVgJa_Yzs339QDK5XORfmO6fkyFWzD8o**.
Si vous avez déjà créé votre compte, vous pouvez attaquer l'étape suivante.
2. Après la création de votre compte sur Wikipédia, vous pouvez commencer, directement en ligne sur la plateforme (Wikipédia), à relire les textes/articles, les éditer, les modifier, les corriger et les commenter. J'attire votre attention sur le point suivant : pour que la modification, la correction, le commentaire soit effectué en votre nom, vous devez vous connecter à votre compte sur Wikipédia et commencer ensuite la relecture, la modification et le commentaire de l'article en question. Voici les villes/textes que je vous demande cordialement et aimablement de les consulter.
1. Tira : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Tira_(Isra%C3%ABl)&oldid=158849502**(Attention, il faut travailler le texte des deux étudiantes palestiniennes [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien.
2. Balata-village : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Balata_(village)&oldid=158692639**(Attention, il faut travailler le texte des deux étudiantes palestiniennes [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on ne connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien.
3. Beit-Nouba : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Beit_Nouba...**(idem, Attention, il faut travailler le texte des deux étudiants palestiniens [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on ne connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien).
4. Houssane : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Houssane...**
(Idem, Attention, il faut travailler le texte des deux étudiantes palestiniennes [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on ne connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien).
5. Yatta : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Yatta...**
(Idem, Attention, il faut travailler le texte de l'étudiant palestinien [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on ne connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez

l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien).
6. Beit-Hanina : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Beit_Hanina...**(Idem, Attention, il faut travailler le texte des deux étudiantes palestiniennes [redacted] car il y a plein de wikipédiens (que l'on ne connait pas) qui ont écrit et travaillé sur la même ville si vous regardez l'historique du texte en question). Pour cela, ce serait plus simple de travailler sur la version ci-dessous tout en cliquant sur le lien).
7. Marada :
https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Marda...(idem pour [redacted])
8. La mairie de Naplouse : **https://fr.wikipedia.org/w/index.php...** (Idem pour [redacted]).
9. Asira ash-Shamaliya : **https://fr.wikipedia.org/wiki/Asira_ash-Shamaliya** (idem pour [redacted]).
Concernant le côté édition, nous pourrions retravailler la présentation des articles/textes (comment ils sont présentés), le plan, la progression des idées, la forme, la morpho-syntaxe (les erreurs), le lexique, l'orthographe, la ponctuation, la conjugaison, la présence des connecteurs logique, la progression thématique, le contenu, la cohésion et la cohérence du texte, le choix des mots, l'objectivité, le style, nous allons aussi rajouter des sources et encore des informations sur les articles car il y a un véritable manque de références et ils sont relativement courts en termes de longueur. Pour cela, il faudra cliquer sur la fonction (MODIFIER) tout en étant connecté sur votre compte, regarder l'image ci-dessous :
Aussi, nous pourrions poser des questions aux étudiants palestiniens, leur laisser des remarques et conseils, donner notre avis, leur donner des pistes et commenter leurs articles par la fonction (DISCUSSION-voir image ci-dessous) en apportant un feed-back. En d'autres termes, il faudra échanger avec l'étudiant palestinien. C'est très important en termes de collaboration et d'interaction et cela va aider les apprenants palestiniens à améliorer leur niveau en français, notamment à l'écrit.
Si vous des questions, n'hésites pas à me solliciter. Je suis à votre entière disposition.
Bon courage et bon travail à tous.
En attendant, je vous souhaite une agréable fin de journée.
Bien cordialement,
Ahmmad ABOHALTAM

Annexe n° 42 : Taux d'usage des TIC chez les étudiants.



Annexe n° 43 : Intérêt de l'usage des plateformes pour l'acquisition de la compétence textuelle.



Annexe n° 44 : Discussion sur la plateforme Wikipédia entre les étudiants et les collaborateurs natifs.



Écriture collaborative sur Wikipédia

éclaircissements à apporter dans certains paragraphes [modifier le code]

Bonjour, Je fais partie du groupe Together avec Ahmmad Jaber. J'ai revu votre texte,et je souhaite vous proposer quelques précisions à apporter. Je vais écrire les titres des paragraphes et noter en -dessous mes remarques:

Epoque du mandat britannique: Il faudrait expliquer les raisons de ce mandat donné aux Britanniques et les dates de ce mandat

Epoque jordanienne: Donner les dates et éclaircir la situation de la ville par rapport à la Jordanie, et le reste de la ville Il est écrit dans ce paragraphe "à l'époque" mais on ne comprend pas bien à quoi cela fait référence sous le nom de Ras-....: ce n'est pas clair cette phrase

Au delà de 67: je ne suis pas sûre que ce titre soir le bon, il faudrait peut-être dire: la situation à partir de l'occupation de 1967, ou quelque chose de ce genre "officialisée en 1980": il s'agit bien des limites de la ville? ou vous parlez des frontiéres? si ce sont les limites de la ville, c'est pour cela que j'ai écrit"cadastrée", s'il s'agit de la frontière, elle elle a été "tracée" effectivement. Il faudrait alors revoir toute cette phrase, en commençant par parler de la nouvelle frontière et dire comment cela a séparé la ville en 2 Selon JNF: dire ce qu'est JNF Le 18 avril 2012.... (puis l'exemple de la famille spoliée) Il faudrait introduire ce sujet et le relier logiquement au passage précédent

Population et famille: il faudrait expliquer pourquoi vous ajoutez "famille", dire en quoi c'est important en Palestine l'agence centrale de statistique: de quelle Autorité? Les pourcentages de groupes d'âge me semblent erronés ou ne sont pas clairs. On ne comprend pas très bien non plus le pourcentage Femmes/Hommes

Paragraphe 8: je me suis permis de modifier ce titre aprés lecture de votre texte, vous y parlez bien des "personnages importants" qui y sont nés ou qui y vivent.

Problèmes environnementaux: Dans la logique du chapitre précédent, le titre devrait être: La ville et son environnement Commencer par expliquer rapidement les préoccupations de la Palestine autour du problème de l'eau et ensuite dire que Beit Hanina subit les mêmes problèmes Chenoweth: dire ce que c'est Haaretz: dire ce que c'est — *Le message qui précède, non signé, a été déposé par* DELAMARRE M (discuter), le 1 septembre 2020 à 21:06 (CEST)

Bonjour monsieur Momen

nous (ma camarade et moi) vous remercions pour votre relecture de notre article et pour votre correction. Merci aussi pour vos question et les remarques. merci de votre collaboration et de votre aide à l'écriture de notre article

Retour au texte-version du 27 avril 2019 [modifier le code]

Chère Dina et Tala,

Tout d'abord, je voudrais vous remercier pour les informations précieuses que vous avez apportées dans le l'article, j'ai appris beaucoup de choses sur la ville que vous décrivez. Sinon, je voudrais vous apporter quelques remarques, conseils et même des critiques afin de vous aider à écrire un article de qualité. Ces derniers peuvent se représenter ainsi :

Fin de la thèse