

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS
FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE**



**«Rétroaction corrective et collaboration pour un étayage de la
production écrite en FLE, cas des apprenants de quatrième
année moyenne à Saida(Algérie)»**

THESE DE DOCTORAT

Option : Didactique du FLE

**Présentée par : TERRAS Imane
Sous la direction de M. Abderrezak AMARA**

Jury:

Président: MILIANI Hadj, Professeur, Université de Mostaganem.

Rapporteur: AMARA Abderrezak, Maître de Conférences, A, Université de Mostaganem.

Examineur1: BRAIK Saadane, Professeur, Centre universitaire de Naama.

Examineur2 : BENSEKET Malika, Maître de Conférences, A, Université de Mostaganem.

Examineur3 : FARI Bouannani Gamal El Hak , Maître de Conférences, A, ENPO, Oran.

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2015/2016

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS
FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE**



**«Rétroaction corrective et collaboration pour un étayage de la
production écrite en FLE, cas des apprenants de quatrième
année moyenne à Saida(Algérie)»**

THESE DE DOCTORAT

Option : Didactique du FLE

Présentée par : TERRAS Imane
Sous la direction de M. Abderrezak AMARA

Jury:

Président: MILIANI Hadj, Professeur, Université de Mostaganem.

Rapporteur: AMARA Abderrezak, Maître de Conférences, A, Université de Mostaganem.

Examineur1: BRAIK Saadane, Professeur, Centre universitaire de Naama.

Examineur2 : BENSEKET Malika, Maître de Conférences, A, Université de Mostaganem.

Examineur3 : FARI Bouannani Gamal El Hak, Maître de Conférences, A, ENPO, Oran.

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2015/2016

À tous ceux qui m'aiment

... que j'aime

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très profondément Monsieur **Abderrezak AMARA**, mon directeur de recherche, son soutien inestimable, sa confiance, et ses encouragements ont été fondamentaux pour la réalisation de cette recherche.

Mes sincères remerciements à Monsieur **Denis Legros**, pour ses précieux conseils.

Je souhaite vivement remercier tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, ainsi qu'à tous mes enseignants de la post-graduation.

Merci aux collégiens, qui ont participé à l'expérience, pour leur attention et leur patience.

Je remercie également les membres de ma famille, ainsi que mes collègues et amies qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

SOMMAIRE

Introduction générale	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	
Chapitre I :L’enseignement/apprentissage du français en Algérie	20
Chapitre II :La place de la production écrite en didactique du FLE et les approches : cognitive et métacognitive	39
Chapitre III :Le sous processus de révision : importance et difficultés en FLE	60
Chapitre IV: Pistes de réponses didactiques : L’étayage comme aide à la révision/réécriture en FLE	87
Chapitre V: Recherches antérieures sur l’effet de l’étayage en didactique de l’écrit	141
Deuxième partie: Cadre expérimental	
Chapitre VI. Questionnaire pré-expérimental : Analyse des représentations des tâches de révision- réécriture en FLE par les enseignants et les apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida	158
Chapitre VII.Cadre général des expériences	181
Chapitre VIII. Etude de l’effet des types de rétroaction corrective sur le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de quatrième année moyenne	196
Chapitre IX. Expérience 2 : Etude de l’effet de l’étayage en fonction des modalités de travail (collaborative vs individuelle) sur le processus de révision/réécriture et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4ème année moyenne.	260
Conclusion générale	327
BIBLIOGRAPHIE	335

Annexes	359
Table des matières	425
LISTE DES TABLEAUX	434
LISTE DES FIGURES	436

Introduction générale

En enseignement/ apprentissage des langues étrangères, s'il existe un domaine de recherches qui suscite un intérêt toujours grandissant, c'est bien, entre autres, celui de l'écrit, un des deux canaux de la langue, qu'il s'agisse de la compréhension ou de la production. En effet, les difficultés relatives à ces activités continuent de faire l'objet des travaux des didacticiens, méthodologues et même enseignants de langues étrangères dont un volet central est les processus rédactionnels.

De ce fait, « l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues » (Dolz, J. et Simard, C., 2009) cette citation indique l'importance de la tâche de production écrite dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit, dans notre recherche, du développement d'une compétence liée à l'apprentissage du FLE, d'où son importance. Il semble donc nécessaire que tout enseignant s'intéresse et se questionne sur les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants dans leurs productions écrites. En effet, c'est uniquement l'analyse des productions d'apprenants qui permet aux enseignants de réguler leurs activités afin de remédier aux difficultés propres à leurs apprenants.

Selon Barré-de Miniac (2000), jusqu'aux années 80, l'écriture était un thème mineur de la didactique du français. Le concept « didactique » qui a fait son émergence dans les années 70 permet de poser clairement les problématiques de transmission et de modes de transmission de savoirs. La théorisation de ce domaine a bénéficié des apports de la recherche dans le champ de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle, de la sociolinguistique... De ce fait, Barbier (2004) souligne l'adoption de trois approches par les travaux sur la production écrite en langue étrangère pour rendre compte de la complexité de l'activité rédactionnelle : approche didactique, approche linguistique, et approche psychologique.

Pour David et Plane (1996, p.3) « L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe, c'est également celui qui nécessite le plus longtemps d'apprentissage. »

Notre étude a évidemment une visée didactique puisqu'elle cherche des moyens pour faire progresser les apprenants à l'écrit mais elle s'appuie sur des processus de révision développés par la psychologie cognitive. Il n'est pas question dans ce travail de faire une analyse des erreurs à l'écrit car selon certains chercheurs, le fait

de se contenter d'une simple analyse des erreurs des apprenants s'avère plus qu'insuffisant (Fari Bouanani, 2008 : 227). D'autres ajoutent que « la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère s'est résolument éloignée des relevés d'erreurs en tant que tels » (Véronique, 2009 : 10). Par ailleurs, Barré-de Miniac, souligne dès 1995, que « la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxiques ».

A-Domaine de la recherche

Ainsi, dans la continuité de notre mémoire de magistère (TERRAS, 2012) dans lequel nous avons élaboré deux séquences didactiques sur l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE, et suite aux résultats obtenus relativement à l'incapacité des apprenants, tous niveaux confondus, à mettre en œuvre de façon consciente, lors de la production écrite, certaines stratégies rédactionnelles leur permettant de réécrire leurs textes de façon à corriger leurs erreurs qui concernent aussi bien la forme que le contenu des textes produits.

Notre travail de recherche s'inscrit donc dans le domaine de la didactique de la production écrite en FLE. Il traite en particulier la problématique du recours à la rétroaction corrective définie comme toute correction explicite ou implicite de la part de l'enseignant ou des pairs (Carroll et Swain, 1993) et la collaboration « étayée » pour la progression des apprenants de la quatrième année moyenne en termes de compétence de révision/réécriture et en termes de qualité des textes rédigés par ces apprenants. L'étayage consiste à guider les apprenants à produire des textes « de qualité » en leur incitant à travailler en groupe dans le but de leur permettre de faciliter la tâche de révision.

Ainsi, nous voudrions analyser les liens entre la présence des rétroactions correctives mentionnées par l'enseignant ou les pairs et le contenu de la production écrite finale des apprenants.

Dans le cadre de l'écrit, des travaux se sont intéressés aux processus impliqués dans l'activité rédactionnelle (Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia...), et d'autres ont mis en évidence d'une part, les effets du travail collaboratif « étayé » ou non sur l'amélioration du produit écrit et d'autre part, ont suggéré que la rétroaction corrective fournie par les pairs permet de développer des compétences de production écrite en FLE (Besse, 2000; Ogden, 2000; Topping, 2005; Hu, 2005 ; Min, 2006). En effet, la prise en considération des rétroactions des apprenants permettrait de rendre saillantes leurs

productions non conformes à la langue cible et leur incitait de les réviser. Cependant, plusieurs variables pourraient influencer la production des corrections tels que le profil des apprenants, le contexte de l'interaction, mais aussi la focalisation attentionnelle (forme ou contenu). L'étude de l'effet de ces facteurs sur la révision/ réécriture et l'apprentissage est toujours d'actualité dans la recherche en langues secondes et étrangères. Or, les résultats de ces recherches varient en fonction du public, du dispositif expérimental, du recueil des données...

Notre expérience en tant qu'enseignante de français, langue étrangère en Algérie depuis quelques années aussi bien au collège, ainsi qu'à l'université, nous a souvent conduit à constater les grandes difficultés que rencontrent les apprenants¹ lors de la compréhension et de la composition de textes recevables : (difficultés linguistiques, pragmatiques; et méthodologiques notamment à mettre efficacement en œuvre des stratégies de production textuelle, et enfin, difficultés d'ordre socioculturel), chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres que l'apprenant ne connaît pas.

Nous avons donc constaté à quel point les connaissances insuffisantes et les représentations partielles des stratégies relatives au processus rédactionnel desservent lourdement l'apprentissage de la production écrite à plusieurs niveaux de l'enseignement, au collège et même à l'université.

Lors de la correction des productions écrites qui présentent le plus souvent toutes sortes de défaillances (orthographiques, lexicales, syntaxiques, ...), avec un contenu décousu, incohérent et parfois mal présenté (absence de ponctuation, pas de paragraphes, et parfois, d'une maladresse de calligraphie), les enseignants se contentent, d'indiquer les erreurs par des rétroactions correspondant au retour que fait l'enseignant sur la production de l'apprenant. Cette rétroaction peut concerner le message ou bien le code. La rétroaction qui nous intéresse pour cette étude est la rétroaction corrective ou *feedback* correctif. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) a permis de développer, une approche positive de l'évaluation qui n'est pas nécessairement sommative mais peut être formative, ce à quoi devraient contribuer les rétroactions correctives de l'enseignant. La notion de compétence partielle introduite permet de mettre en valeur les réussites des apprenants en spécifiant les

¹ Nous avons choisi d'utiliser le mot « apprenants » dans tout notre travail en se référant à Cuq et Gruca(2005 : p.3) qui optent pour l'emploi de ce terme « car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant».

compétences particulières à atteindre en fonction des activités langagières. Ainsi, l'écrit s'est-il vu valorisé avec une reconnaissance de ses spécificités propres. Mais, si le CECRL renvoie à une perspective actionnelle de l'enseignement des langues avec une importante centration sur le sens et les tâches, il n'en reste pas moins que les aspects formels sont une préoccupation principale des enseignants de FLE qui doivent toujours faire acquérir des compétences linguistiques en plus des compétences communicatives - incluant les compétences pragmatiques. Les théories cognitives et même socio-constructivistes ont introduit de nouveaux aspects avec l'importance de la prise en compte du contexte dans l'apprentissage des langues et de la nécessaire co-construction des savoirs, par opposition à leur transmission. Mais ils ne remettent nullement en cause le besoin d'acquisition et d'automatisation des tournures linguistiques et s'intéressent aux processus et à ce qu'Anderson (1983) appelle la procéduralisation. Ainsi l'enseignant se rend-il compte à quel point il est difficile de cerner les difficultés des apprenants à l'écrit et de trouver les solutions efficaces pour les aider à les surmonter ? Ce qui donne à réfléchir à d'autres disciplines pouvant aider à mieux enseigner et apprendre la production écrite. De nombreux auteurs (Charolles, 1986 ; Fayol, 1984 ; Garcia-Debanc, 1986) ont proposé aux didacticiens de se tourner vers les travaux des psychologues pour comprendre comment les sujets s'y prennent pour produire de l'écrit. En effet, les travaux menés dans le domaine de la psychologie cognitive, plaidant pour une approche cognitive de la rédaction, se sont intéressés à ce que font les scripteurs au cours de l'activité rédactionnelle. L'intérêt des chercheurs s'est alors déplacé du produit fini (le texte) vers les processus mis en œuvre lors de l'activité rédactionnelle.

Dans notre recherche, nous étudions la production écrite en classe de langue étrangère du point de vue des processus cognitifs qui la sous-tendent. Ces processus, tels que définis par Hayes et Flower (1980, cité par Garcia-Debanc, 1986), sont :

- a) la planification qui contient les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation du texte à l'auditoire.
- b) la mise en texte qui correspond à la rédaction proprement dite en tenant compte de contraintes locales (lexique, orthographe et syntaxe) et globales (type du texte, structure et cohérence).

c) la révision qui implique une lecture critique du texte en vue du repérage des erreurs et incohérences et de leur correction.

Nous nous intéressons dans ce travail plus particulièrement à la révision, qui est la base de l'apprentissage de la production écrite (Fayol, 2007) et l'une des phases essentielles pour l'amélioration des textes produits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), or, elle semble également être déficiente chez les novices. D'après Fayol (1990), le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez eux, et les rares corrections effectuées se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de repérer leurs erreurs et de les corriger, ajoute l'auteur, contrairement aux apprenants experts qui, eux, reviennent souvent sur ce qu'ils ont écrit.

De surcroît, nos observations en classe de 4^{ème} AM révèlent que le fait de délivrer une rétroaction sur les productions écrites n'est pas forcément gage de son utilisation réelle par les apprenants. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'effet sur l'activité de la réécriture. La rétroaction devrait fournir des informations sur les difficultés rencontrées par les apprenants pour atteindre les objectifs prédéfinis. Elle suggère des corrections visant à réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Cependant, les commentaires des enseignants portent sur des aspects faciles à reconnaître et identifier tels que les erreurs de surface mais plus rarement sur des erreurs du contenu (du fond).

Pour mener la réussite des rédactions de chacun des textes produits, la plupart des enseignants retournent des textes corrigés dont les commentaires mélioratifs ou non, pour aider les apprenants dans leur prochaine rédaction ; l'apprenant qui a produit la première version d'un texte A, est appelé à ne pas reproduire les mêmes erreurs de fond et de forme dans la réécriture de son texte (version 2). Ce qui va entraîner deux productions ayant des visées identiques en théorie mais des contenus différents en réalité. L'amélioration attendue de l'apprenant se voit ainsi tributaire d'un processus de production-rétroaction (de l'enseignant, des pairs ou de l'apprenant scripteur lui-même), sans qu'il y ait vérification de la compréhension des erreurs de la part de ces apprenants. Certains enseignants que nous avons interrogés demandent à leurs apprenants de corriger leurs erreurs mais cette activité concerne les erreurs de langue (orthographe, grammaire, morphologie, etc.) sans toucher le texte entier. Il s'agit de ce fait d'une activité de correction plutôt que d'une réécriture. Par ailleurs, au niveau collégial, l'activité de la

réécriture a peu d'adeptes chez les enseignants, pour eux la correction est considérée comme déjà suffisante.

C'est pourquoi, nous cherchions dans ce travail si les apprenants de quatrième année moyenne prêtent attention aux commentaires inscrits sur leurs copies corrigées que les enseignants leur remettent afin qu'ils en tiennent compte lors de la réécriture. Les enseignants déclarent que les rétroactions ou commentaires qu'ils rédigent ne sont pas reçus d'où l'objectif de faire réécrire aux apprenants leur travail à la lumière des observations et modifications suggérées pour son amélioration. Cependant intégrer la pratique de la réécriture en tenant compte des rétroactions de l'enseignant avec des groupes de plus de 30 apprenants et une moyenne de 30 à 40 minutes de correction par copie ne semble pas une tâche aisée. Les apprenants devraient donc participer à la rédaction et à la correction de leurs travaux produits. L'articulation de la rétroaction avec la collaboration pourrait permettre la réécriture des écrits des apprenants par eux-mêmes. Pour toutes les raisons annoncées plus haut, nous avons choisi de nous pencher sur la question de la production écrite en classe de Français Langue Etrangère d'un point de vue cognitif².

A la suite des travaux menés en psychologie cognitive sur les processus rédactionnels, un courant pédagogique a vu le jour dans le but d'aider les apprenants à développer les méthodes nécessaires pour la production écrite (Dolz, J. et Simard, C., *op.cit.*). La notion de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), évoquée le plus souvent par les psychologues pour expliquer les difficultés des scripteurs à gérer conjointement les différentes composantes du processus rédactionnel, aurait inspiré les auteurs de ce courant pour concevoir des stratégies de « facilitation procédurale » qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'apprenant des outils ou tâches d'aide à l'écriture et à la réécriture (grille de révision, textes ressources, schéma prototypique, recours au traitement de texte ...), ainsi que le travail collaboratif. En Algérie, depuis peu, les enseignants

² Il est à noter que, bien qu'ayant porté sur des apprenants rédigeant en L1, et vu leur utilité dans une perspective didactique, les travaux de Hayes et Flower (1980) comme ceux de Scardamalia et Bereiter (1991) sont tout à fait utilisables en L2 ; telle était la conclusion à laquelle est arrivé Barbier (2004), après avoir présenté deux modèles récents d'écriture en L2 (ceux de Wang et Wen (2002) et Zimmermann (2000)). En outre, Zimmermann (2000, p. 89, cité par Mutta, 2007, p. 47), en se basant sur ses expériences, conclut, « qu'en termes qualitatifs, (presque) rien n'est spécifique de L2 dans le noyau des processus d'écriture ». L'idée donc de la similarité des processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère semble largement partagée dans la littérature spécialisée. Par conséquent, les travaux de Hayes et Flower comme ceux de Scardamalia et Bereiter sont profitables à notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE.

introduisent les activités collaboratives dans leurs classes de FLE dans l'objectif de diminuer la charge cognitive de l'apprenant et de favoriser la construction de ses compétences rédactionnelles.

L'enseignement/ apprentissage du FLE s'effectue dans le cadre d'une pédagogie du projet (Mérieu, 1993) qui favorise le travail collaboratif et les interactions entre enseignant/apprenant et/ou apprenant/apprenant. La pédagogie du projet contribue donc à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, les quatre compétences : écouter/parler et lire/écrire, ce qui lui permettra de construire progressivement ses connaissances de la langue française et de les utiliser à des fins de communication et de documentation.

Certaines recherches montrent une influence positive des rétroactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité vu qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus complexe (Besse, 2000; Ogden, 2000; Topping, 2005; Hu, 2005 ; Min, 2006). Ces recherches mettent en évidence que les pairs sont souvent capables de s'entraider, étant donné que, la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de la relation enseignant/apprenant. Ces rétroactions favoriseraient plus facilement la mise en mots des contenus et le respect des spécificités textuelles, ainsi qu'une meilleure prise en compte des attentes du lecteur. L'environnement collaboratif accroît la communication, le partage d'idées (Pugach & Johnson, 1995) et favorise les conflits cognitifs permettant aux apprenants une remise en question de leurs idées avec celles de leurs pairs pour construire de nouvelles connaissances (Kumpulainen & Kaartinen, 2003). De plus, d'autres travaux relevant de l'approche socio-cognitive de l'apprentissage et du développement cognitif, centrés sur la genèse sociale des processus cognitifs et métacognitifs, ont montré que les rétroactions entre pairs avaient un effet sur le développement des compétences scolaires et le transfert des stratégies cognitives et des processus métacognitifs (Pelgrims Ducrey, 1996). En effet, Marin et Legros (2008 :111) ont également souligné l'importance des connaissances métacognitives : «les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité

métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles ».

Remarquons qu'il ne s'agit pas là d'un développement cognitif piagétien, où la nouvelle étape effacerait en l'intégrant ce que l'apprenant avait déjà acquis. Les stratégies sont des savoir-faire, des pratiques...

Apprendre à utiliser une nouvelle stratégie, dépend du degré de sa complexité et du niveau des apprenants. En effet, les stratégies moins complexes, telles qu'énumérer des contenus ou appliquer un schéma rédactionnel, restent à disposition ; elles sont simples et par conséquent, elles ne disparaissent pas, au contraire : le scripteur ayant un niveau avancé les manie mieux et facilement. Inversement, une stratégie ne s'apprend pas d'un seul coup et une fois pour toutes, elle se forge au fur et à mesure de la pratique et du contexte. Le mode de travail collaboratif fait partie de ces pratiques qui développent les compétences rédactionnelles des apprenants (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996). Tous les auteurs que nous avons cités se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotski (1978, 1997/1934) selon laquelle l'expérience sociale façonnerait la manière de penser et d'interpréter le monde. Les socioconstructivistes prônent l'interaction sociale. Vygotsky soutient l'efficacité d'intériorisation des concepts intellectuels et sociaux grâce à des activités réflexives réalisées en groupe. Les rétroactions vont entraîner des conflits sociocognitifs bénéfiques permettant aux apprenants de s'outiller cognitivement afin de résoudre les problèmes rencontrés et construire leur savoir. (Doise & Mugny, 1997). Les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage, puisqu'ils provoquent des questionnements sur les pratiques utilisées, ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des contributions des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002).

Toutes ces recherches que nous avons citées ainsi que celles réalisées en psychologie cognitive notamment, celles qui ont traité la production en langue seconde et/ou étrangère, mettant en œuvre le fonctionnement cognitif de l'apprenant nous incitent donc à nous pencher davantage sur l'écrit pour tenter de proposer des stratégies d'enseignement efficaces en fonction des spécificités de nos apprenants en contexte plurilingue. Comme nous l'avons déjà annoncé plus haut, cet intérêt a déjà pris naissance lors de notre travail de mémoire de Magistère où les résultats obtenus nous incitent à proposer aux apprenants de rétroagir sur les travaux des pairs (particulièrement capables c'est-à-dire ayant un bon niveau par rapport à leurs binômes afin de leur permettre d'améliorer le produit écrit).

Ainsi, et bien qu'il existe plusieurs orientations du travail collaboratif en fonction des besoins des apprenants et des objectifs assignés (mode présentiel, à distance et en ligne), l'orientation choisie dans le cadre de notre recherche est de type présentiel, en raison des spécificités matérielles de l'environnement de travail et une manipulation élémentaire des TICE de la part de nos apprenants.

Au regard des études admettant les bienfaits de la rétroaction corrective et de l'apprentissage collaboratif, il est légitime de nous intéresser à leurs effets sur la révision/réécriture de l'écrit et sur le développement des compétences scripturales en FLE en termes de qualité des textes produits.

La rétroaction corrective porte sur les erreurs, erreurs qui ont énormément préoccupé et inspiré les chercheurs tels que VanPatten et Williams (2007), qui la considère comme un moyen d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue. À travers cette rétroaction corrective, l'apprenant peut remarquer la différence entre sa forme fautive et la forme correcte fournie par l'enseignant (Lyster, 1998a ; Schmidt, 2001). En effet, le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de donner de l'*input* mais aussi de faire progresser les apprenants en revenant sur leur *output*³. Comme le soulignent Lyster et Saito (2010), la rétroaction corrective est efficace pour l'acquisition de la L2. Ils montrent dans leur analyse que la rétroaction corrective a des effets positifs et durables sur la langue cible. Selon Coşoreanu (2010)

« L'idée généralement défendue par les chercheurs en ALS (...) qu'une situation susceptible de générer de l'apprentissage sera une situation offrant à l'apprenant de prendre conscience d'un écart ou d'une inadéquation entre son interlangue / répertoire linguistique (la représentation, la connaissance ou l'élaboration partielle, provisoire et en évolution que l'apprenant a de la L2) et la L2 telle qu'elle lui est présentée par un référent externe (en général un locuteur expert en qui l'apprenant a confiance). »

C'est ce qui explique qu'il soit essentiel de faire comprendre aux apprenants l'importance de la correction et de sa prise en compte, comme le rappelle Bailly (2000).

Nous choisissons le terme de « rétroaction corrective » au lieu de « correction » pour ne pas laisser penser que c'est l'enseignant qui produit systématiquement la correction considérée comme la substitution directe, à la différence de la demande de rectification.

³ L'*output* correspond à ce que l'apprenant produit, par opposition à l'*input* qui renvoie à ce que l'apprenant reçoit.

La présence de la rétroaction a été largement étudiée dans différentes études de L2 (Sheen, 2004 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster et Ranta, 1997), mais aucune recherche, à notre connaissance, n'a fait, à ce jour, l'inventaire détaillé des techniques de rétroaction utilisées dans des classes de FLE en Algérie. À part l'investigation de l'utilisation de la rétroaction dans des classes de FLE, il est d'une grande importance de mettre l'accent sur les représentations des enseignants de quatrième année moyenne dans différents collèges à la wilaya de Saida ainsi que celles des apprenants quant à cette pratique, une question qui demeure peu explorée. Une divergence de représentations peut, elle aussi, être à l'origine du manque de précision observé, car les représentations des enseignants influencent leur pratique ; celles des apprenants influencent leur apprentissage, et une divergence entre les deux peut, éventuellement, entraîner des effets négatifs sur l'acquisition de la L2 (Schulz, 2001). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé, dans cette recherche, d'examiner dans un premier temps, la pratique réelle des enseignants responsables des classes de quatrième année en FLE et d'identifier les représentations des apprenants et des enseignants à propos de la rétroaction corrective à l'écrit.

Notre étude portera dans un deuxième temps sur la rétroaction corrective de l'enseignant, en situation de présentiel, ce dernier doit sans cesse adapter ses rétroactions aux apprenants concernés, à l'activité en cours, au type d'erreur, en faisant le choix du recours ou non à la rétroaction ou, du type de rétroaction (correction ou incitation à la correction), et de ce sur quoi elle porte, contenu ou forme. Il sera nécessairement question de l'erreur et de l'interlangue (voir *infra*, chapitre 4), nous analyserons notamment les rétroactions qu'elles entraînent. Ainsi, en prenant appui sur la typologie de Zourou (2012) en matière de rétroactions correctives, nous allons² analyser la nature des rétroactions fournies par les enseignants sur les copies en les envisageant d'un point de vue diachronique. Quel type de rétroactions correctives, explicite ou implicite, observe-t-on lors de la révision? Sur quels aspects, linguistiques, et/ou pragmatiques voire sémantiques portent-elles ? Nous nous intéressons par la suite (troisième étape) aux rétroactions des pairs dans le cadre du travail collaboratif. En effet, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'effet de la collaboration sur la production de l'écrit. Celle-ci permet au scripteur de recevoir une réaction de la part de ses pairs et cette

interaction⁴ peut jouer un rôle important dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en langue étrangère (Byrd, 2003 ; Rollison, 2005 ; Hu, 2005 ; Min, 2006...). Nous nous référons aussi au courant socioconstructiviste qui prône l'interactivité (Vygotsky, 1978 ; 1985 ; Barnier & Roux, 1996), Lorsbach & Tobin, 1992). Ainsi, l'apprentissage est un acte de collaboration, favorisant l'exploitation de diverses cognitions présentes dans le groupe et dans l'environnement (Désautels & Larochelle, 2004). L'effet de ce dernier a déjà été mis en valeur par d'autres recherches et modélisations, notamment celle de Hayes et Flower (1980), reprise et élaborée par Hayes en 1996, ainsi que les travaux conduits par Giordan (1987: 197) sur l'influence majeure de l'environnement qui « devrait permettre à l'individu de dépasser le paradoxe de l'apprentissage : l'individu ne peut l'élaborer que par lui-même, mais en s'appuyant sur l'expérience des autres. Dans le même temps, l'apprenant n'élabore pas simplement un savoir : il détermine son propre processus d'apprentissage ». Enfin, au regard des travaux de Zammuner (1995) et de Bouchard (2007), la dynamique du travail collaboratif est le moteur des apprentissages favorisant un apprentissage plus élaboré grâce à une meilleure gestion des critiques des pairs. Les résultats de ces travaux ont permis de noter l'intérêt du travail collaboratif, qui tente d'amener l'apprenant à comprendre le point de vue de l'autre pour avancer. Les stratégies de réalisation d'une tâche se développent au fur et à mesure que l'apprenant prend en considération les remarques des pairs.

L'étayage, défini par Chabanne et Bucheton (2002:19), comme synonyme de l'enseignement:« Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs mais créer les conditions, le désir, de les co-construire, il reste à savoir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement», basé sur les grilles, les questionnaires de révision,...etc, aide également les apprenants à surmonter leurs difficultés (Berg 1999, Boudechiche 2008, Sawadogo 2009).

Un grand nombre de recherches se sont penchées sur la combinaison de la collaboration et de l'informatique avec l'utilisation du traitement de texte par des pairs (Paoletti, 1989), d'outils de rédaction collaborative (Mitchell, 1996) ou de tutoriels orientés vers des stratégies de questionnement (Zellermeyer et Cohen, 1996 ; Roussey, Farioli et Piolat.

⁴ L'interaction permet d'échanger l'information et d'améliorer la production en demandant des clarifications, en posant des questions, en corrigeant des erreurs, etc.

1992) de la production écrite en langue étrangère. Ces travaux ont montré, une fois encore, que la rétroaction des pairs peut exercer un effet important sur les compétences des rédacteurs et notamment dans le cadre de la révision de texte où l'évolution du taux de détection d'erreur et de correction s'est avérée significative (Paoletti, 1989). Pour une meilleure prise en charge de la surcharge cognitive rencontrée par les apprenants, Garcia-Debanco (*op. cit.*) invite les enseignants à mettre en place des situations d'écriture permettant l'activation des processus défaillants chez les apprenants. « Activer une opération, explique-t-elle, c'est aménager une situation telle qu'elle rend cruciale la réalisation la plus complète de l'opération correspondante. » (*Ibid.*, p. 41). Elle précise qu'il s'agirait, au cours de chacune des séances du projet d'écriture, de neutraliser provisoirement tous les autres niveaux pour se focaliser sur l'opération à améliorer. On devrait donc s'attendre à ce que l'activation des processus déficients chez les apprenants, à savoir la révision, leur permettra de produire des textes bien « ficelés » et de meilleure qualité -c'est-à-dire selon Thierry Olive et Annie Piolat (2003) produire un texte bien ajusté aux contraintes de la communication par écrit- que ceux produits sans révision. Est-ce le cas de nos apprenants de quatrième année moyenne? En effet, Hu (2005) et Guénette (2007) mettent en garde que tous les avantages cités par ces recherches ne sont que des avantages potentiels et ne sont pas garantis dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage.. C'est pourquoi, nous nous interrogeons dans notre recherche sur l'effet d'un enseignement explicite des stratégies de révision (comme forme d'étayage) sur la production des textes de meilleure qualité.

B-Questionnement et hypothèses de la recherche

Nos questions centrales sont les suivantes: Quelles sont les pratiques réelles des enseignants et des apprenants de quatrième année moyenne en termes de révision/réécriture des textes? Y a-t-il une relation entre l'enseignement explicite des stratégies de révision ou l'étayage et la qualité des textes produits? La rétroaction corrective de l'enseignant suffit-t-elle seule ou est-il préférable de fournir aux apprenants des rétroactions de leurs pairs pour mieux prendre en charge la tâche d'écriture? La rétroaction ainsi que la collaboration peuvent-elles constituer des outils d'aide à la révision/réécriture des textes argumentatifs par les apprenants de quatrième année moyenne? Et pour quels scripteurs? Pour ceux possédant de 'solides' connaissances en production écrite en FLE ou pour ceux éprouvant encore des difficultés de production

écrite en raison ‘de moins solides’ connaissances en production écrite en FLE? Autrement dit, comment rendre plus efficace le processus de révision/réécriture à travers le recours à la rétroaction en situation de rédaction collaborative?

Telles sont les questions de notre recherche. La réponse à ces questions pourrait permettre de concevoir des démarches plus appropriées en matière d’enseignement-apprentissage de la production d’écrits.

S’interroger ainsi sur l’effet de la rétroaction et la collaboration étayée sur la qualité des productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne, nous conduit à orienter notre problématique générale autour des trois axes suivants:

a- L’identification de l’effet du recours ou non aux différents types de rétroaction corrective fournie par l’enseignant, en fonction des types d’erreur sur lesquels elles interviennent, sur le développement des stratégies de révision en termes de qualité des textes produits.

b- L’adoption d’un étayage particulier en fonction des niveaux des apprenants dans deux situations d’écriture (individuelle/collaborative).

c- L’effet de l’étayage proposé sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Ainsi, nous avons conduit nos expérimentations afin de valider des types d’aide à la révision/réécriture et à la production de texte en FLE, et à enrichir les résultats de nombreux travaux qui ont montré les effets de la rétroaction corrective des pairs sur l’amélioration de la qualité des textes produits (Mangenot et Zourou, 2007, Dejean-Thircuir, Guichon & Nicolaev, 2010, Guichon, Bétrancourt & Prié, 2012). Le bilan de toutes ces recherches expérimentales permet de constater que la situation qui produit l’aide la plus efficace est celle où les apprenants écrivent avec un pair et que le travail de production avec un pair est fructueux, indépendamment même des interventions didactiques de l’enseignant. Notre présent travail de recherche, a un triple **objectif**. D’une part, il a pour but d’obtenir une vue d’ensemble sur les pratiques des enseignants quant à la rétroaction corrective et la collaboration, il s’agit de vérifier si les enseignants de français langue étrangère disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective ainsi que le travail de groupe pour mettre en évidence les formes erronées à l’écrit. D’autre part, cette thèse a pour objectif de faire une étude exploratoire de l’attention que des apprenants prétendent porter aux rétroactions correctives à l’écrit en FLE. Finalement, cette étude vise à étudier l’effet du recours ou pas à un étayage qui consiste à

enseigner explicitement des stratégies de révision dans trois situations différentes : en recevant les rétroactions correctives de l'enseignant, des pairs ou des apprenants eux-mêmes sur le développement des stratégies de révision/réécriture d'un texte argumentatif en FLE, en fonction du niveau de connaissances des apprenants.

Nous avons centré, par conséquent, notre problématique générale autour de deux expériences :

Expérience 1: Effets des types de rétroaction corrective de l'enseignant sur le développement des compétences scripturales des apprenants de quatrième année moyenne en FLE.

Expérience 2: Etude de l'effet de l'étayage⁵ en fonction des modalités de travail (collaborative vs individuelle) sur le processus de révision et de réécriture par les apprenants de 4ème année moyenne.

Notre travail consiste donc à :

1- Mettre l'accent sur les pratiques des enseignants et des apprenants de la rétroaction corrective ainsi que l'aide qu'apporte les enseignants pour aider ces derniers à surmonter leurs difficultés et leur permettre de développer leurs compétences rédactionnelles.

2- Identifier l'effet de la rétroaction corrective et de la collaboration étayée sur la révision/réécriture des textes argumentatifs en fonction du:

a- Type d'erreur (surface/contenu)

b- Niveau des apprenants (bon/moins bon) et constitution des groupes (homogènes et hétérogènes)

c- Situation d'apprentissage ou modalité de travail (individuelle vs collaborative)

3- Evaluer si les apprenants sont en mesure d'intégrer les rétroactions dans leurs réécritures en déterminant à quel point cette intégration dépend du type d'erreur, du niveau des apprenants et du contexte d'apprentissage (évaluation de l'*uptake*).

-Hypothèses

Les hypothèses générales que nous nous émettons, pour répondre à notre problématique sont les suivantes :

-Un apprenant mis en contexte de rétroaction et de collaboration étayée développerait davantage ses compétences rédactionnelles qu'un apprenant qui suit un enseignement

⁵ Il s'agit d'enseigner explicitement aux apprenants de quatrième année moyenne les stratégies qui leur permettent de réviser leurs textes et leur fournir un questionnaire de révision.

traditionnel en recevant les rétroactions de son enseignant ou en absence de rétroaction c'est-à-dire en travaillant individuellement.

-Dans le cadre de la rétroaction corrective et la collaboration étayée, l'attention des apprenants porterait à la fois sur les aspects linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation) et pragmatiques/sémantiques (lexique, pertinence du contenu, clarté des idées et cohérence textuelle).

-Les productions réécrites selon les rétroactions des pairs seraient de qualité meilleure par rapport à celles réécrites par l'enseignant ou individuellement. La réécriture ne se limiterait pas à de simples corrections de forme du texte mais elle serait étendue à des améliorations au niveau du sens et des précisions au niveau des informations relatives au thème de la rédaction.

- L'effet de la rétroaction corrective et de la collaboration étayée sur la révision/réécriture des textes argumentatifs dépendrait de plusieurs variables telles que : le type d'erreur (surface/contenu), le niveau des apprenants (bon/moins bon), la constitution des groupes (homogènes et hétérogènes) et la modalité de travail (individuelle *vs* collaborative).

Nous avons donc examiné un corpus de trois versions écrites par 80 apprenants, dans le cadre de deux expériences évoquées ci-dessus. A l'aide du logiciel STATVIEW, nous avons mené une analyse de contenu et avons pu relever l'intégration ou pas des rétroactions fournies dans les textes réécrits, ainsi que la fréquence de leur emploi, et avons cherché à apprécier le développement des compétences scripturales des apprenants, tant au niveau qualitatif que quantitatif. Nous avons donc examiné les copies du point de vue des productions des apprenants, dans le but de dégager des indices langagiers montrant une appropriation de ces rétroactions et de voir dans quelle mesure il y a eu, ou non, amélioration des pratiques scripturales suite aux rétroactions.

C-Plan de la recherche

Ce travail doctoral s'articule autour de deux parties : une partie théorique, qui comprend cinq chapitres formant les fondements théoriques qui seront nos références dans nos analyses ; une partie expérimentale comprenant quatre chapitres dans lesquels nous exposons notre démarche expérimentale, les résultats obtenus et notre interprétation de ces résultats.

Ainsi, **Le premier chapitre**, porte, sur la didactique de l'écrit en général, et sur la situation du FLE dans l'éducation algérienne du cycle primaire jusqu'au secondaire, en

particulier, tout en insistant sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture au collège en Algérie.

Dans **le deuxième chapitre**, il a été question d'étudier la production écrite d'un point de vue cognitif et métacognitif. Au commencement, les notions de « l'écrit », « l'écriture » et « la production écrite », seront définies et les principaux modèles de production de texte conçus par les psychologues américains Hayes et Flower en 1980, 1981 et 1994 seront présentés. Notre objectif sera principalement porté sur, les pistes théoriques potentielles à l'explication des processus cognitifs intervenant lors de la production des textes. Ensuite, nous étudierons le rôle fondamental que joue la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle. Nous expliciterons ainsi la notion de « surcharge cognitive » que nous avons évoquée plus haut, et qui serait à l'origine des difficultés des apprentis-scripteurs à gérer le processus rédactionnel dans toute sa complexité. Puis, le concept de « métacognition » sera défini et son rôle dans l'activité de production écrite sera interrogé. Nous poserons, à la fin de ce deuxième chapitre, la question de la similitude ou de la différence des processus rédactionnels dans les langues : maternelle et étrangère et nous y apporterons des éléments de réponse en nous référant sur des travaux récents dans ce domaine.

Cette question est fondamentale pour nous, dans la mesure où notre étude vise un public écrivant en langue étrangère.

Nous nous penchons dans **le troisième chapitre** sur le sous processus de la révision, pouvant se dérouler au fil du texte ou à certains moments de l'écriture ; en fin de phrase, de paragraphe ou de texte. Ainsi, dans un premier temps, le concept «révision de texte » et les modèles décrivant ce processus seront approfondis, ensuite, nous nous focalisons sur la présentation des principaux modèles de révision, puis nous essayerons de mettre l'accent sur les différences entre experts et novices pour mieux cerner les difficultés rencontrées par ces scripteurs.

Du fait que la révision constitue un processus complexe dès sa première phase à savoir la détection des erreurs, nous nous permettons d'envisager la proposition d'un double étayage sous la forme d'un enseignement des stratégies de révision et de la collaboration-rétroactions des pairs. L'objectif étant l'analyse de l'effet de cet étayage sur la compétence scripturale en FLE. Par conséquent, nous tenterons d'apporter, dans **le quatrième chapitre**, des réponses didactiques en présentant les différentes aides possibles

à la révision et à la réécriture. Nous présenterons, plus particulièrement, les effets d'un enseignement explicite des stratégies de révision, d'un questionnaire de révision, de la collaboration et des rétroactions correctives, sur la capacité des scripteurs à porter un regard critique sur leurs textes et donc de réussir leurs révisions.

Le cinquième chapitre est consacré à une revue des travaux antérieurs conduits sur les effets des outils déjà présentés comme techniques ou formes d'étayage sur la production écrite et l'amélioration d'un produit écrit en didactique de FLE. Nous citons à titre indicatif des exemples des travaux réalisés en contexte algérien ainsi que des expériences menées en France et ailleurs, ces expériences ont été conduites dans le but d'évaluer et d'analyser les effets de l'étayage à travers le recours à plusieurs outils d'aide à savoir, l'enseignement explicite des stratégies de révision, un questionnaire de révision, la collaboration et les rétroactions des pairs, sur la compétence de révision/ réécriture et la qualité de texte. Pour chacun de ces travaux, nous abordons les points suivants : participants, expérience, recueil des données, traitement des données et résultat afin de déterminer les contributions et les limites de ces travaux quant au domaine de la didactique de l'écrit.

Dans **le sixième chapitre**, nous présentons, par le biais des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants de quatrième année moyenne, une vue d'ensemble sur les pratiques de ces derniers quant à l'activité de révision/réécriture, les questionnaires comportent également des questions sur le recours ou pas à l'étayage sous formes de rétroaction corrective et collaboration des pairs, ce qui va nous aider à apporter des éléments de réponse à notre première question de recherche portant sur les pratiques réelles des enseignants et des apprenants de quatrième année moyenne.

Dans **le septième chapitre**, nous décrivons le cadre général de l'étude: le but de la recherche, les participants, le choix du matériel expérimental, les conditions expérimentales, la procédure, les consignes, les hypothèses et prédictions ainsi que la méthode d'analyse des productions des apprenants.

Les deux chapitres qui suivent, nous ont permis de présenter les deux expériences réalisées sur la rétroaction corrective et la collaboration étayée proposée en didactique de l'écrit en FLE pour des apprenants de quatrième année moyenne. **Le huitième chapitre** est consacré à la présentation de l'expérience 1 relative aux effets des types de rétroaction corrective de l'enseignant sur le développement des compétences scripturales des

apprenants de quatrième année moyenne en FLE. La deuxième expérience est présentée au niveau du **neuvième chapitre**. Nous y avons analysé l'effet de l'étayage en fonction des modalités de travail (collaborative *vs* individuelle) sur le processus de révision et de réécriture par les apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Pour conclure, nous présentons, en fin de thèse, un bilan de notre recherche ainsi que des perspectives didactiques.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE

Chapitre I :
L'enseignement/apprentissage du français
en Algérie

Introduction

L'Algérie est un pays qui rassemble plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères (Bendieb, 2011). Chacune d'elles a une place et un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région : le berbère, le chaoui, le mouzabite, le targui...) ou bien à l'échelle nationale : l'arabe standard, l'arabe dialectal.

Dans ce chapitre, nous allons, tout d'abord, décrire la situation linguistique en Algérie, en mettant l'accent sur la place et le statut qu'occupe le français dans la société algérienne. Ensuite, nous proposons, un bref état des lieux de la didactique de l'apprentissage du FLE et de l'apprentissage de l'écrit en FLE.

Enfin, nous nous interrogeons, sur les effets des réformes mises en place sur l'enseignement/apprentissage de la langue française et l'apprentissage de l'écrit au niveau du système éducatif et au niveau du moyen en particulier.

1. Situation linguistique du français en Algérie: État des lieux

1.1. Histoire et statut du français en Algérie

La diversité des langues en Algérie résulte des colonisations, des invasions et des mouvements migratoires des populations. Le contact des langues à la fois orientales et occidentales a contribué à l'apparition du plurilinguisme en Algérie et le parler des algériens résulte du croisement de plusieurs langues.

Dès l'occupation, les autorités coloniales ont visé l'implantation de la langue française en Algérie, elles ont tenté d'effacer la langue arabe et le berbère au profit de la langue française qui, a été, effectivement, instaurée et enseignée dans les écoles algériennes. En effet, Asselah-Rahal (2000 :26), « le colonisateur a adopté la politique de « déberbérisation » et de « désarabisation » menée en même temps qu'une politique de francisation et instituée dans le but de mieux conquérir l'Algérie ». Bien entendu, l'arabe a été exclu du système éducatif, et il a été limité aux écoles coraniques pour ensuite être secrètement évincé. Les Algériens qui ont fini par s'appropriier la langue française, se sont fixés comme objectif d'apprendre le français, comme un moyen pour s'affirmer et faire face au colonisateur. Il convient de citer, dans ce contexte, le poète égyptien Ahmed Chawqi qui, lors de son passage à Alger en 1895, s'étonnait de l'usage très étendu du français ; « je me suis aperçu que même le cireur de

chaussures (...) dédaignait de parler arabe. Quand je lui adressais la parole dans cette langue, il ne me répondait qu'en français » cité par Dr Hadj Dahmane (2009 :41). Nous pouvons donc conclure qu'il ya eu une sorte de pénétration profonde du français en Algérie durant la période du colonialisme. Certains écrivains algériens ont opté pour la langue française dans la mesure où elle a été considérée comme le seul moyen de combat, les propos de K. Yacine (cité par Dr Hadj Dahmane, 2009 : 45) en témoignent : « la France a envahi mon pays et (qu') elle s'y est taillé une position de force (...), par conséquent, tous les jugements que l'on portera sur moi, en ce qui concerne la langue française, risquent d'être faux si on oublie que j'exprime en français quelque chose qui n'est pas français ».

L'usage du français après l'indépendance s'est étendu en dépit de la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, mais son statut est resté ambigu. En effet, cette langue n'est pas considérée comme langue étrangère, car elle continue à faire partie du répertoire verbal des Algériens, ni comme langue seconde, puisque les enseignements ne sont pas tous dispensés en français, ni comme langue maternelle pour tous sauf pour une minorité francophone. Selon Sebaa (2002 :85) cité par Bellatrache (2009 :111), « sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française ».

L'instauration de la politique linguistique d'arabisation, a entraîné une transformation de l'enseignement du français et le statut de cette langue demeure ambigu. Selon Morsli (1990), les différents statuts qui ont été attribués au français et qui reflètent des approches de politique linguistique différentes expriment « davantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique » (p.33). C'est aussi l'une des raisons qui expliquent que l'institution scolaire a connu plusieurs réformes qui répondaient non seulement à des besoins pédagogiques, mais d'abord à des orientations politiques et à des exigences économiques du pays (Kanoua, 2008 : 185-190). L'analyse de ces réformes est donc complexe, et elle doit prendre en compte ces différentes

orientations pour comprendre les difficultés d'apprentissage du français et en français. Cependant, malgré toutes les décisions politiques vis-à-vis de la langue française, l'Algérie reste l'un des pays où le français est le plus présent. Selon Djaoud (2003), « il ya d'autres domaines où on parle plutôt d'arabisation, c'est le nom des rues et des grands boulevards (même si l'État leur a donné un autre nom arabe) qui restent connus parmi les individus de la population par le nom français : par exemple : Saint-Jean, La Corniche (...). Sur les enseignes des magasins, on trouve par exemple : « Cafétéria », « Boulangerie » (...). En fait, l'abandon du français n'est pas pour aujourd'hui ». Nous comprenons ainsi pourquoi l'usage du français reste très présent en Algérie malgré toutes les décisions politiques et ce n'est qu'en 2002 après la mise en place de l'école que le français et même de l'anglais sont considérés comme des langues étrangères. Nous tenons à préciser que le français occupe une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues étrangères, et la maîtrise de cette langue par un grand nombre de locuteurs algériens en est la preuve. Ceux-ci éprouvent le désir d'apprentissage de cette langue pour des buts de communication, d'accès à la documentation et à la culture françaises et enfin de l'entretien des relations avec les Français. En effet, d'une part, Asselah- Rahal(2000), souligne que dans ce contexte « le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'État en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir politique en Algérie ».

D'autre part, selon un sondage du Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Population et le développement (CENEAP) effectué à la fin de l'année1998, plusieurs parents d'élèves privilégient le français et conseillent à leurs enfants de le choisir comme première langue étrangère (58% y sont favorables), la langue anglaise n'est parlée que par une minorité de jeunes.

Selon Kara et Kebbas (2010), le français en Algérie, a donc un quadruple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire, moyen et secondaire ; langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université ; langue de communication professionnelle ; langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les

pratiques langagières quotidiennes. C'est ce qui détermine son impact sur les procédés de simplification de la communication.

Nous avons choisi d'évoquer cette question du statut de la langue française, car d'une part, et selon Benhouhou (2012 :18), «dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, il est impératif que soit clairement défini le statut de la langue enseignée. En effet, on n'enseigne pas une langue maternelle comme on enseigne une langue étrangère ou une langue seconde » et d'autre part, les productions de nos participants sont écrites en langue française L2. Il nous a semblé indispensable de prendre en compte le contexte linguistique de ces participants afin de mieux comprendre la situation de l'enseignement/apprentissage du français dans le secteur de l'éducation algérienne et plus précisément, au collège.

2. Place du français langue étrangère dans le secteur de l'éducation algérienne

Les langues étrangères occupent une place prépondérante dans le paysage Algérien. Le président de la République Abd El-Aziz Bouteflika a déclaré, lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif (13-05/2000) que :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. » (Site Web de la présidence de la République 2000).

2.1 Introduction du français au primaire

Selon le Ministre de l'Éducation Algérienne Boubekour Ben Bouzid (2009), l'introduction précoce de l'enseignement du français a connu deux phases :

-L'année scolaire 2004-2005: L'enseignement du français langue étrangère a été introduit dès la deuxième année de l'enseignement primaire, ce qui a nécessité un remodelage des programmes d'enseignement du français, une réorganisation des contenus et de leur distribution sur l'ensemble du cursus scolaire des apprenants, les horaires...

Ce changement avait pour objectifs de maîtriser suffisamment la langue dans le but de l'utiliser comme outil de communication dans des situations élaborées voire même complexes, comme moyen d'accès direct à la pensée et aux connaissances universelles et enfin, comme outil d'acquisition des connaissances et des compétences se rapportant à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur.

-L'année scolaire 2005-2006:

La décision de reculer l'introduction du français en 3^{ème} année primaire à partir de la rentrée scolaire 2006-2007 a été arrêtée.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de développer chez l'apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations d'apprentissage adaptées à son développement cognitif.

2.2 Le français au cycle moyen (collège)

a/ Avant la nouvelle réforme

Après l'indépendance, le français était la langue qui prenait en charge les contenus scientifiques et techniques au collège. À cette époque, on parlait d'enseignement moyen. Actuellement et après l'application de l'enseignement fondamental, la langue française s'est transformée en une "langue étrangère", mais qui a toujours sa place en comparaison avec l'anglais (Français coefficient 3 / Anglais coefficient 1). Ce nouveau statut qui lui a été attribué a fait que le nombre d'heures consacré à son enseignement soit réduit (6 h par semaine pour la 7^{ème} année fondamentale, 5h pour la 8^{ème} et 9^{ème} année). Au cycle moyen, l'apprentissage du français se déroule par unité didactique (UD) qui constitue depuis 1975 le cadre méthodologique de l'enseignement du français dans le secondaire et depuis 1998, dans le troisième palier de l'École Fondamentale. L'unité didactique permet à l'enseignant

de rompre avec toutes démarches traditionnelles ponctuelles car il doit prendre en charge certains paramètres généralement négligés tels que:

- L'utilité de la langue: Elle est faite pour communiquer
- La communication en contexte
- La Formation des apprenants: on ne forme pas des linguistes, mais des utilisateurs conscients d'un outil linguistique.

Enseigner par unité didactique permet d'abord d'identifier les compétences déjà acquises chez les apprenants puis d'installer d'autres compétences et performances que l'apprenant doit acquérir à chaque fin d'année. L'identification des pré-requis et des pré-acquis des apprenants permettent à l'enseignant de définir ses objectifs d'enseignement/apprentissage et de construire le programme de remédiation spécifique au groupe-classe qu'il a à charge.

L'U.D a permis de réduire l'improvisation et a obligé l'enseignant à faire de la recherche pour assurer le bon déroulement des cours.

b/ Enseignement moyen et nouvelles réformes du système éducatif (2003- 2004)

En 2003-2004, le système éducatif a appliqué de nouvelles réformes sur les programmes et le système d'enseignement, en remplaçant l'enseignement fondamental (neuf ans d'études de la première à la neuvième année fondamentale) par l'enseignement primaire et l'enseignement moyen (cinq ans d'études au primaire, de la première à la cinquième année et quatre ans au cycle moyen de la première à la quatrième année)

Au cycle moyen (collège), l'apprentissage se fait par projet et chaque projet contient trois séquences dont la progression diffère d'année en année, en fonction des compétences à installer et des objectifs assignés.

Le volume horaire a encore été réduit dans le nouveau système (quatre heures seulement lui sont réservées dont une séance de rattrapage).

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez les apprenants les quatre compétences à savoir: l'oral, l'écrit, la lecture et l'écriture chose qui lui permet

de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Le collégien va, à partir de textes variés, se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour pouvoir aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long de son apprentissage.

Les principaux objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen (collège) diffèrent d'une année à l'autre.

- **En première année moyenne** : permettre à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans différentes situations de communication, à travers la compréhension et la production de textes **explicatif et prescriptif**.

- **En deuxième et troisième année moyenne**: permettre à l'apprenant de développer ses compétences afin de faire face à des situations de communication encore plus variées et plus complexes, à travers la compréhension et la production de textes **narratif**.

- **En quatrième année** : permettre à l'apprenant de consolider les compétences acquises durant les deux précédents paliers en faisant face à des situations de communication de plus en plus complexes à travers la compréhension et la production de textes argumentatifs et de mettre en œuvre la compétence globale acquise au cours du cycle pour faire face aux examens (durant l'année et en fin d'année: BEM).

2.3. Le français au cycle secondaire

Au cycle secondaire, le projet participe au développement des compétences et répond aux objectifs auxquels l'enseignant veut parvenir tout au long de l'année scolaire. La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent encourage l'apprentissage collaboratif entre enseignant/ enseignant pour la mise en place d'un dispositif pré pédagogique (choix des supports, activités à proposer...etc); enseignant / apprenant pour l'organisation de la classe en binômes ou en groupes selon la tâche et apprenant/ apprenants pour une remise en question de ses idées avec celles de ses pairs pour construire de nouvelles connaissances.

La pédagogie du projet s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Le cheminement dans l'apprentissage comprend quatre moments :

- 1- Moment de découverte,
- 2- Moment d'observation méthodique (analyse instrumentée),
- 3- Moment de reformulation personnelle,
- 4- Moment(s) d'évaluation.

Pour installer une compétence chez l'apprenant, l'enseignant doit proposer une typologie d'activités couvrant tous les niveaux taxonomiques qui vont de l'opération la plus simple à l'opération la plus complexe: connaissance, compréhension, application, Analyse, Synthèse et évaluation (voir Bloom B,1956, Lorin Anderson, 2001) ainsi que les trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur).

Un projet peut pédagogiquement revêtir plusieurs buts qui sont les suivants :

- Il doit permettre aux apprenants à s'initier et à apprendre à conduire une recherche personnelle en trouvant eux même la documentation adéquate à leur sujet
- Il doit leur permettre de se responsabiliser et de développer le sens de l'esprit coopératif/collaboratif
- Enfin le projet permet aux apprenants de communiquer efficacement entre eux.

Les raisons pour lesquelles nous devons l'utiliser sont les suivantes:

- L'établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement
- Le développement d'une image plus positive de soi
- L'utilisation de l'information fournie par les pairs
- L'augmentation à bon escient de la signifiante de la matière enseignée
- Une pratique fréquente des habilités cognitives et sociales de haut niveau et développement de l'esprit critique.

3. Place de l'écrit dans la didactique du FLE en Algérie

«L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. » (J. Dolz, 2009) Cette citation nous montre l'importance du travail de production écrite de l'école primaire à l'université. C'est une compétence propre à la discipline du français mais qui est aussi utile pour toutes les disciplines. Il semble nécessaire que tout enseignant s'intéresse et se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants lors de l'activité d'écriture afin qu'il puisse trouver des solutions adéquates à ce problème qui prend de l'ampleur jour après jour.

La séance de production écrite revêt une importance capitale dans les programmes de l'enseignement du français en Algérie. Malheureusement, le contact direct que nous avons eu avec le milieu d'enseignement, à travers notre expérience en tant qu'enseignante, ou bien à travers nos discussions avec les enseignants à ce sujet, ont prouvé que la séance de production écrite reste la plus difficile à gérer à cause du désintérêt total des apprenants ou bien aux énormes difficultés rencontrées par ceux qui, malgré tout, essaient de tout faire pour améliorer leurs compétences rédactionnelles non pas pour se satisfaire mais plutôt pour satisfaire ceux qui les accusent souvent d'être incapable d'écrire une phrase..

Nos apprenants se trouvent en difficulté devant une consigne d'écriture, écrire, pour eux, représente un grand problème. Yves Reuter explique la peur des apprenants face à l'acte d'écriture du fait de la simple raison qu'ils sont toujours confrontés à des textes finis et qui ne portent aucun indice du travail dont ils ont fait l'objet, ce qui les pousse à considérer l'écriture comme quelque chose qui vient d'un seul coup et non pas comme le résultat de tout un travail. Ceci explique le fait que nos apprenants ne font, généralement, pas de brouillon quand ils écrivent leurs textes. Les apprenants considèrent, toujours selon Reuter, le brouillon comme une marque d'incompétence, ils l'associent à quelque chose de sale, d'illisible, plein de taches et de ratures. Contrairement aux textes auxquels ils se sont habituellement confrontés qui sont propres, sans fautes, sans ratures. (2002 : 58)

3.1Aperçu sur la conception de l'écrit dans le milieu institutionnel

3.1.1 L'écrit au cycle primaire.

La lecture de nouveaux programmes(2002) montre que les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère, dans le cycle primaire, sont explicitement définis dès la première année d'apprentissage : « Au terme de la 3ème AP,

mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.» (Document d'accompagnement, programmes de français, 3^{ème} AP et 4^{ème} AP, juin 2011, p.4)

Par ailleurs, ces mêmes programmes stipulent que les activités d'apprentissage, dans le cycle primaire, doivent converger vers l'acquisition d'une compétence de communication aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et ce, en tenant compte des aspects développementaux cognitifs et socio-affectifs de l'apprenant : « L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. » (Programmes de français, 4^{ème} AP, 2011, p.3).

Ces nouvelles orientations quant aux fondements théoriques et méthodologiques de l'enseignement /apprentissage des langues en général et du français en particulier confirment l'optique cognitiviste, constructiviste et communicationnelle dès les premières années d'acquisition/apprentissage du français : « En 4^{ème} AP, l'enseignement explicite de la grammaire entre dans la perspective d'une maîtrise globale de la langue en lecture et production écrite. Ainsi, la langue devient-elle objet d'étude à :

- portée linguistique visant la prise de conscience des règles fondamentales de fonctionnement de la langue ;
- portée cognitive, puisque les activités proposées permettent les opérations de tri, de classification, de catégorisation et de déduction dans une perspective communicative.»

(Ibid., p.22) Ainsi, le français est introduit à partir de la 3^{ème} année avec un volume horaire de trois heures par semaine. A ce stade, l'apprenant découvre l'alphabet latin qui ne ressemble pas du tout à l'arabe (la graphie n'est pas la même et la façon d'écrire qui va de gauche à droite) .Les apprenants étant novices s'entraînent longtemps à dessiner les lettres avant de passer à l'écriture proprement dite des mots et de distinguer les phonèmes des graphèmes et les relations qui existent entre le mot et le son.

Au cours de cette première année scolaire et du premier contact avec la langue française, les apprenants se familiarisent avec cette langue étrangère, au départ, ils commencent par

la construction de petites phrases avec l'aide de l'instituteur. Ce dernier propose généralement des activités qui leur permettent de surmonter leurs difficultés.

Dans le nouveau programme de troisième année primaire, la séance de production écrite est appelée évaluation formative (au lieu d'expression écrite dans les anciens programmes). Cette séance a pour objectif de vérifier le degré d'acquisition des données abordées tout au long de la séquence. Elle est accompagnée d'une grille d'auto-évaluation ayant pour but de guider l'élève pendant l'écriture de son texte.

Arrivés en 4^{ème} année, les apprenants seront capables de produire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit des phrases courtes afin de répondre à une consigne d'écriture ou produire un texte (20 à 30 mots) adapté à la situation de communication.

La cinquième année achève le cycle primaire, à ce niveau, on apprend à l'apprenant la grammaire, la conjugaison, l'orthographe dans le but de le conduire à la réalisation de son projet d'écriture, l'élève est censé avoir acquis le profil de sortie et développé une compétence à l'écrit lui permettant de s'exprimer pour « dire ce qui a été compris, donner un avis sur un texte lu, écrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes. » (Programme de français, 5^{ème}AP, juin 2011, pp.5/6)

Le cycle primaire se couronne par un examen final après quoi, les apprenants sont orientés au cycle moyen. Il faut souligner cependant, que bon nombre d'apprenants ne parviennent même pas à écrire correctement leurs noms et cela est dû à plusieurs facteurs dont les principaux sont :

-La surcharge des classes.

-Le volume horaire consacré à l'apprentissage de cette langue étrangère est insuffisant, ce qui fait que les apprenants ne peuvent pas restituer toutes les informations qui leur sont transmises.

Le Français en 4^{ème} année : 3h

En 5^{ème} année : 5h15

En 6^{ème} année : 5h15

-Les manuels proposent des textes difficiles et ne motivent pas l'apprenant, ce sont des textes qui dépassent leur niveau réel.

-Les apprenants ne sont pas confrontés socialement à cette langue

3.1.2L'écrit au cycle moyen(le collège)

Durant les quatre années du cycle moyen, l'apprentissage de l'écrit permet à l'élève de renforcer les compétences acquises durant les trois années du cycle primaire. A ce niveau, il est attendu de l'élève qu'il développe des compétences à la fois disciplinaires et transversales en vue d'une meilleure préparation à son entrée dans le cycle secondaire. Il s'agit d'un travail de longue haleine qui vise un objectif à long terme, celui d'aider le futur bachelier à la maîtrise de l'écrit, dans au moins une langue étrangère : « Il s'agira pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle. ». En revanche, les témoignages d'enseignants indiquent qu'à ce niveau, les élèves sont toujours incapables de s'exprimer en Français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils ne posent des questions aux professeurs que très rarement, ils s'expriment très mal et généralement le font en arabe.

Durant tout le cursus, et à l'issue de chaque projet didactique, les apprenants produisent deux productions écrites. Ces dernières sont présentées, pour les deux premières années (1^{ère} et 2^{ème} année moyenne), sous forme de textes lacunaires, des dialogues à compléter et ce, selon le modèle étudié en classe.

Pour les années qui suivent (3^{ème} et 4^{ème} AM), ils produiront des paragraphes après des séances de préparation à l'écrit durant lesquelles le professeur propose le sujet, l'explique ; dégage les mots clés ; installe chez eux un vocabulaire adéquat ; dresse un plan de travailAprès production et correction des copies deux séances de compte rendu sont programmées dans le but de corriger l'autre et de s'auto-corriger (collective / individuelle).

La première a lieu en classe, l'enseignant présente un devoir lacunaire qui sera corrigé et amélioré par l'ensemble de la classe.

La seconde en classe ou à la maison, durant laquelle, l'apprenant s'auto-corrige en fonction des annotations et des remarques faites par son enseignant et/ou par ses camarades.

Au collège les apprenants ont 5 heures de cours par semaine pour les quatre années scolaires.

Selon Kandsi (2010/2011) « Malgré tous les efforts fournis pour parfaire la production écrite, bon nombre d'enseignants déplorent les contenus des manuels qui proposent des activités dépassant le niveau réel des élèves en termes de fond et de la forme. Ces facteurs influent négativement sur l'acquisition de l'activité d'écriture, ce qui ne leur donne aucun goût et aucune motivation à la langue (FLE) ».

Nous tenons à signaler que nous nous intéressons dans notre recherche aux apprenants de quatrième année moyenne, l'année qui est le trait d'union entre le primaire et le moyen.

3.1.3.L'écrit au cycle secondaire

Le profil d'entrée en 1ère AS est décrit par les textes officiels (Programme de français, 1AS, juin 2010, p.22) comme une étape synthétique des acquis dans les cycles primaire et moyen. Les Instructions Officielles prônent explicitement l'entraînement de l'élève à distinguer les différents types de textes et à développer des compétences langagières aussi bien en réception qu'en production de l'écrit.

Ainsi, dès son entrée dans le cycle secondaire, l'élève est-il appelé à s'entraîner à des activités de lecture de haut niveau. Il s'agit de «comprendre et interpréter des discours écrits ou oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours. »

Ainsi, trois plans de formation, visant une progression cohérente dans l'approche de l'écrit ont-ils été établis pour le cycle secondaire :

Le premier plan de formation, mis en application en classe de 1ère année vise la consolidation des acquis en compréhension et en réception des textes. A ce niveau, l'élève est censé lire pour comprendre et restituer les informations sous une forme condensée et reformulée (plan de texte, prise de notes, ou résumé...etc.);

Le deuxième plan de formation préconise une approche de l'écrit axée sur deux modèles discursifs, à savoir le texte narratif et le texte descriptif. Il s'agit, à ce niveau, d'apprendre à l'élève à exploiter des textes à forte présence de l'émetteur et du récepteur, autrement dit des textes avec expression des points de vue ;

Quant au 3ème plan de formation, il est destiné aux élèves en fin de cycle et stipule qu'en plus d'un apprentissage axé sur les techniques de l'écrit (plan simple, plan détaillé, reconstitution de texte, compte-rendu objectif, compte-rendu critique, résumé de texte, etc.), l'élève doit être capable de mettre en pratique ses acquis linguistiques et textuels en fonction d'une intention de communication bien définie, à savoir dialoguer, raconter, prescrire, démontrer, argumenter, décrire, etc.

Au secondaire, le programme officiel présente donc trois projets didactiques répartis chacun en deux séquences, à l'issue de chaque séquence, l'apprenant produit un texte qui répond à la typologie étudiée en classe. L'activité d'écriture est précédée par d'autres activités : une lecture analytique d'un texte, et des activités de langue que l'on trouve sur le manuel scolaire pouvant aider l'apprenant à réaliser cette tâche.

L'activité rédactionnelle est omniprésente durant tout le cycle secondaire, en effet, sur une moyenne de douze heures par séquence, quatre heures le sont pour la production écrite.

Au secondaire, le même nombre d'heure est consacré pour les filières scientifiques et techniques.

Ayant discuté avec quelques enseignants qui ont corrigé l'examen final du baccalauréat, nous pouvons noter que malgré les efforts fournis par les enseignants, les résultats demeurent décevants et la plupart des apprenants ne réussissent toujours pas leur activité d'écriture.

Bien que les apprenants aient reçu dix ans d'enseignement de FLE dans les différents paliers, ils éprouvent encore de grands problèmes au niveau de la structure textuelle, la cohérence, etc. Cette situation est alarmante surtout pour les enseignants du secondaire, car elle représente un obstacle quant à la réussite des candidats à la fin de leur cursus scolaire secondaire les préparant ainsi aux études supérieures axées dans leur ensemble sur le FLE.

4. Réforme et approche de l'écrit en classe de FLE

Dans la nouvelle réforme du système éducatif, le principal apport apparaît dans le recours à la pédagogie du projet comme méthode d'enseignement aussi bien dans le domaine des langues, mais également dans toutes les autres disciplines. Dans les manuels de français langue étrangère les thèmes étaient d'actualité, l'enseignant est appelé à clore chaque unité pédagogique par un projet que l'apprenant doit préparer sur la base d'informations nouvelles dont l'objectif est de permettre à l'élève de développer ses compétences communicatives, textuelles et discursives en langue étrangère et essentiellement à prendre en charge la construction de son savoir. Les Instructions Officielles stipulent que «l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire, dans la discipline, par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche ». (Programme de français, cycle moyen, 2011, p.11).

Désormais, la mise en place de la pédagogie du projet devient une exigence pour la réussite du renouvellement pédagogique et méthodologique en classe de FLE instauré en 2002. L'objectif de la mise en place d'une telle approche socioconstructiviste est la conception et la réalisation d'un projet didactique dans un cadre où les apprentissages sont organisés en séquences telles que stipulées par les Instructions Officielles où le projet est décrit comme un « cadre intégrateur dans lequel les apprentis sages prennent tout leur sens. Il permet, en outre, à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif commun. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, participer à l'élaboration d'un écrit collectif, etc. » (Programme de français, cycle moyen, 2011, p.11)

En effet, si l'enseignant assure le rôle de guide, de modérateur ou de fédérateur, l'élève, quant à lui, devient un partenaire actif, responsable et engagé dans un projet qu'il a négocié au préalable avec son enseignant. Selon Bru et Not, le projet pédagogique est défini comme un projet qui « porte sur les actes que l'éducateur se propose (ou qu'on lui propose) d'accomplir pour susciter la (trans)formation de l'élève conformément aux buts assignés à l'éducation. Il précise :

- les buts et les objectifs ;

- les moyens à mettre en œuvre aux différents niveaux d'organisation générale du système éducatif, d'un secteur, d'un établissement, du groupe de travail ;
- les modalités d'évaluation susceptibles de rendre compte des effets de l'action éducative.» (Bru, M. & Not, L., 1987).

L'autre aspect novateur à relever dans les pratiques de classe de français est que la pédagogie du projet se fonde sur les termes d'un contrat préalablement préétabli. Ce contrat, qui est présenté par l'enseignant à ses élèves, doit faire l'objet d'une négociation préalable.

L'adhésion de ces derniers au projet pédagogique tel que présenté par l'enseignant est une condition première pour que ce projet soit concrétisé. Selon Bru et Not, cités par Descotes (1993), ce contrat explicite les éléments dont l'élève a besoin pour construire son savoir. Ce contrat représente une « modalité selon laquelle les buts et les activités font l'objet, pour les atteindre, d'une négociation entre partenaires (...). A la suite de cette négociation -discussion, l'élève s'engage à réaliser les tâches qui lui reviennent aux termes du contrat et dans les conditions où elle les définit.» (Descotes, M., Jordy, J. & Langlade, G., 1993).

Ainsi, le projet pédagogique offre à l'élève, selon ses adeptes, le cadre idéal où il peut s'exprimer, interagir avec ses pairs, s'impliquer de manière active dans ses apprentissages et particulièrement de manière autonome pour la construction de ses connaissances. Ces mêmes auteurs ajoutent que «cette pédagogie vise à fournir à l'élève des occasions d'apprendre à mieux apprécier ses activités et à le préparer ainsi au travail autonome. » (Lacoste, B., p.20).

Nous interrogeons, dans ce qui suit, la littérature pour montrer à l'aide des travaux scientifiques, les apports de la pédagogie du projet et plus particulièrement le travail de groupe dans l'apprentissage du FLE et notamment dans le développement des compétences des apprenants en production écrite.

5. Pédagogie du projet et développement des compétences en production écrite

La pédagogie de projet prône l'interactivité. Elle représente pour l'apprenant un espace d'échanges, d'énergie, de découverte puisqu'elle permet une meilleure prise en charge de la communication entre les apprenants. Selon Perrenoud (2002 :7) la pédagogie de projet

est « Une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ».

D'un point de vue théorique, l'effet des interactions sociales et de la médiation sur le développement de l'intelligence a été mis en évidence par des données issues de recherches qui s'appuient sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage. Perret-Clermont (1996 :50) dans sa recherche sur «l'effet subséquent de l'interaction sur la structuration individuelle» cité par Sakrane (2013) évoque les expériences réalisées par Doise (1973 : 136) dans le champ d'étude de la décision de groupe. L'auteur montre, à l'issue de trois expériences, que « la structuration cognitive des groupes » est plus forte que la « structuration cognitive des individus », car « c'est la divergence au niveau des réponses qui oblige les sujets à effectuer un travail sur les opinions sous-jacentes, et à réorganiser leur approche cognitive du matériel proposé».

Mugny (1996) parvient à la même conclusion, «l'interaction sociale mène à des structurations plus complexes qu'une action individuelle » (Perret-Clermont, op.cit.).

Dans notre travail de recherche, nous nous fixons pour objectif d'étudier le rôle et l'effet du travail collaboratif sur l'amélioration et le développement des compétences en production écrite en FLE.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons décrit et analysé la situation linguistique et celle de l'enseignement du français en Algérie. En dépit de la politique d'arabisation, la langue française occupe une place primordiale dans l'apprentissage/enseignement en Algérie du fait qu'elle représente la première langue étrangère du répertoire linguistique de l'apprenant. Dans ce contexte plurilingue où la première socialisation de l'apprenant se fait en langue maternelle, il serait intéressant de développer dans l'enseignement/apprentissage une approche qui prend en considération des langues et des

dialectes présents pour faciliter chez l'apprenant le transfert et la construction des connaissances, ainsi que celle de son identité.

Nous avons également présenté nombre de décisions ministérielles prises dans le cadre de la réforme : l'introduction de l'enseignement de la langue française au primaire et la recommandation de la pédagogie de projet, méthode favorisée par la tutelle car elle prône l'interactivité, sujet sur lequel nous nous appuyons dans notre recherche dans la mesure où nous faisons travailler nos apprenants de quatrième année en collaboration en vue de la réalisation des tâches de production verbale écrite de textes argumentatifs en français langue étrangère.

Cette activité verbale écrite entretient des relations étroites avec la compréhension de l'écrit particulièrement avec l'émergence des recherches conduites sur la littératie qui mettent en lien le développement social de l'apprenant/citoyen avec la production et la compréhension de l'écrit. Dans cette logique, nous consacrons le chapitre suivant aux modèles de la production écrite proposés dans le cadre des approches : cognitive et métacognitive.

Chapitre II :

La place de la production écrite en didactique du FLE et les approches : cognitive et métacognitive

Introduction

L'avènement de la didactique en tant que discipline autonome, au début des années 80, a été, selon plusieurs spécialistes, d'un apport considérable pour un renouvellement en profondeur des méthodes d'enseignement et des pratiques pédagogiques (Billières M. & Spanghero-Gaillard N. (2005)). La didactique du français langue étrangère en général et de l'écrit en particulier, vit actuellement des progrès importants grâce au contact de cette discipline avec d'autres sciences, comme la psychologie cognitive et la psycholinguistique. Pourtant, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés tout au long du processus rédactionnel et font preuve de stratégies dysfonctionnelles :

Ils ne planifient pas, organisent peu leurs idées, détectent mal leurs erreurs, ne révisent pas leurs brouillons car ils ont une tendance à considérer leur premier jet comme le produit final. Précisons que les travaux conduits en situation plurilingue montrent que l'apprenant rencontre les mêmes dysfonctionnements stratégiques, en contexte monolingue, mais avec quelques difficultés supplémentaires (Marin, Legros, Crinon & Avel, 2004).

Dans le domaine de la didactique des langues, les apports de la psychologie cognitive ont renouvelé la conception de l'enseignement/apprentissage en milieu plurilingue (Jamet, Legros, & Pudelko, 2004 ; Legros & Mecherbet, 2010 ; Roca De Larios, Murphy & Marin, 2002). Selon ces nouvelles approches, le statut du français en tant que langue d'enseignement et de scolarisation permet ainsi de nous interroger sur la problématique du traitement cognitif des textes, et plus précisément des textes argumentatifs dans cette langue chez les apprenants de quatrième année moyenne en milieu plurilingue algérien.

Face aux difficultés liées à la production écrite chez les apprenants de quatrième année moyenne, quel type d'étayage convient le mieux pour y remédier ? Le recours soit à l'enseignement explicite des stratégies de production écrite, notamment la révision, soit aux rétroactions de l'enseignant, ou à celles des binômes, en tant qu'aides, permet-il aux apprenants de développer des compétences en production écrite de texte en FLE ? Notre travail de recherche prend bien en charge le souci de remédiation aux difficultés d'apprentissage de l'écrit en FLE, puisqu'il s'articule autour de l'aide à apporter aux apprenants pour un apprentissage efficace de la production écrite.

1. Ecrit, écriture et production écrite

Ecrit : Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, l'écrit est défini comme « *le domaine de compétence opposable à l'oral* » de plus, il s'agit d' « *un domaine de l'enseignement de la langue qui compte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* » (p.23)

Ecriture :

Quant à l'écriture, elle fait partie de l'enseignement de l'écrit et porte essentiellement sur l'apprentissage et l'utilisation du système graphique, et sur la production de texte.

Production écrite :

Dans plusieurs références, la production écrite n'est pas considérée comme une entrée à part, elle est incorporée dans la signification du terme « écriture ». Elle renvoie à « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* » (Alamargot et Chanquoy, 2002 :45)

Ainsi, nous pouvons noter que la production écrite est une composante de l'écriture, qui est elle-même, une partie de l'écrit. Par ailleurs, nous avons remarqué que le concept de l'écriture est souvent utilisé quand il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle ; dans ce cas, l'écriture renvoie à la transcription orthographique des jeunes apprenants et à la production des textes complexes au collège et même au lycée. Cependant, des chercheurs en didactique du FLE tels que (Véronique & al.,(1992) et Cornaire & Raymond (1994))adoptent plutôt le terme de la production écrite.

Enfin, si le concept de l'écriture renvoie à l'utilisation des moyens (stylo, ordinateur, etc.) permettant de faire des unités graphiques, la production écrite désigne des activités cognitives plus complexes qui servent à composer un texte.

2. La production écrite selon la psychologie cognitive :

2.1. Approche cognitive

La plupart des modèles de production s'appuient sur les théories cognitives (Deschênes, 1988). Ils s'inspirent des approches conçues au début des années quatre vingt pour la

compréhension. L'approche cognitive ouvre une réflexion nouvelle sur l'analyse des processus mentaux mis en œuvre lors de l'activité d'écriture.

Les travaux conduits en psychologie cognitive (Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002), considèrent la production écrite de texte comme une activité de transformation des informations référentielles en une trace linguistique linéaire en fonction d'un objectif communicatif. La production d'écrit met alors en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentielles, linguistiques et pragmatiques), exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision). Les mêmes auteurs ajoutent que l'activité de rédaction nécessite l'articulation de plusieurs connaissances sollicitant à la fois la mémoire à long terme (MLT) du rédacteur, qui permet de stocker les différentes connaissances mobilisées à savoir les connaissances déclaratives ou procédurales, renvoyant au savoir-faire du scripteur et sa mémoire de travail (MDT) qui représente la mémoire au sein de laquelle les traitements sont mis en œuvre. Ces développements théoriques sont importants, dans la mesure où ils permettent de comprendre les différentes exigences de toute production d'écrit, afin de prendre conscience de l'efficacité des outils de travail dans l'amélioration des performances des apprenants, aussi bien en lecture qu'en écriture, conçues comme des activités de construction de connaissances.

2.1.1. Les composantes de l'activité d'écriture dans les modèles cognitivistes

Selon Cuq (2003), le terme de « cognition » « (issu du latin *cognitio*, connaissance) désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. » (p. 44). Cette activité mentale, qu'est la cognition, implique l'activation et la mise en œuvre d'un large éventail de processus mentaux chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée (Matlin, 2001). En psychologie, un processus est une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement. (Cuq, 2003, p. 202).

La sous discipline de la psychologie qui s'intéresse à la cognition est la psychologie cognitive (Lemaire, 2006). Etant donné que l'activité rédactionnelle fait partie des

processus cognitifs humains, elle a fait l'objet de plusieurs recherches en psychologie cognitive. Dans le cadre de ce présent travail, nous nous intéressons, principalement aux résultats obtenus dans le domaine de la psychologie cognitive de la production verbale écrite.

2.1.1.1. Le modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980)

La didactique de l'écrit doit énormément aux théories cognitivistes, en particulier au modèle de Hayes et Flower(1980). Ces derniers ont conservé les trois grandes étapes proposées par Rohmer. Ils présentent un système d'analyse très différent, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux.

Pour élaborer leur modèle, Hayes et Flower se sont basés sur la technique de la réflexion à haute voix. Les scripteurs produisent un texte écrit tout en expliquant oralement comment ils s'y prennent. Selon Piolat et Roussey (1992) qui s'appuient sur cette analyse « un protocole verbal est l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice » (p.107). Ce modèle (voir Figure 2.1) qui a été élaboré à partir de la technique de la réflexion se subdivise en trois grandes composantes : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et l'ensemble des processus liés à l'activité rédactionnelle.

a- L'environnement de la tâche (contexte de la tâche) : C'est tout ce qui est extérieur et qui permet d'influencer l'écriture (environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels).

b- La mémoire à long terme : c'est une véritable réserve qui sert à stocker des informations illimitées en temps et en nombre .C'est dans cette réserve que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à sa tâche (déclaratives ou procédurales). Elles sont souvent identifiées comme étant équivalentes à des connaissances explicites ou implicites. Les premières sont stockées dans la mémoire à long terme sous forme propositionnelle. Cependant, les secondes sont relatives à des plans d'action ordonnés. Cette distinction correspond à une opposition courante entre savoir et savoir faire. Les métaconnaissances indispensables pour rédiger un texte, ainsi que toutes les connaissances antérieures du rédacteur peuvent faciliter la réalisation de sa tâche Pour élaborer un texte, le scripteur doit donc récupérer toutes les informations stockées en MLT et les organiser en fonction de plans d'actions.

Ces deux premières composantes (l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme) sont utilisées par une troisième qui est :

c- Le processus d'écriture : Celui-ci regroupe trois sous processus : la planification, la mise en texte et la révision, en plus d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement.

Selon Hayes et Flower (Hayes, R., & Flower, L.S. 1980), la production de textes mobilise trois processus complexes dont l'interaction est fondamentalement prise en compte au cours de l'écriture :

-La planification (génération, organisation et vérification des buts) : elle se décompose en trois sous-processus. Le premier est celui de la génération, il vise à déterminer les informations qui seront transcrites ultérieurement, issues d'une interaction entre les connaissances stockées en MLT activées en fonction du thème de la rédaction ainsi que celles perçues lors de l'activité rédactionnelle. Toutes les informations sélectionnées sont organisées par la suite en un plan structuré (processus d'intégration). À cette organisation d'informations est associé un processus permettant la vérification de la cohérence de ce qui est écrit avec les intentions du rédacteur.

-La mise en texte : qui permet de transformer le message préverbal en message verbal. D'après Charolles (1986), les opérations de mise en texte font intervenir toutes les capacités linguistiques : les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle des suites anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, ainsi que la distribution des connecteurs logiques et le découpage en paragraphes.

- La révision : elle correspond au temps consacré par les scripteurs à deux opérations :

- **La lecture**, permettant de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte rédigé avec les buts poursuivis. Il s'agit donc de vérifier l'adéquation de chaque phrase (lexique, style, grammaire, orthographe, etc.) aux attentes et de renforcer ainsi le contenu d'informations proposé lors de la mise en texte.

- **L'édition (ou la correction)**, qui consiste à corriger les erreurs détectées et à réécrire tout ou partie du texte pour en élaborer la version définitive (Garcia- Debanc, 1986).

La révision est caractérisée par une sorte de mouvement d'aller et retour entre le texte attendu et le texte produit. Ce processus peut avoir lieu au cours de la mise en texte ou pendant le contrôle du texte écrit. Dans le processus de révision, le scripteur retourne

sur le texte produit et prend le point de vue du lecteur. Si le texte produit ne correspond pas à ses intentions, il va reprendre la planification et la mise en texte.

Ainsi, les trois composants sont gérés par une instance de contrôle (*monitor*), qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité. » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47).

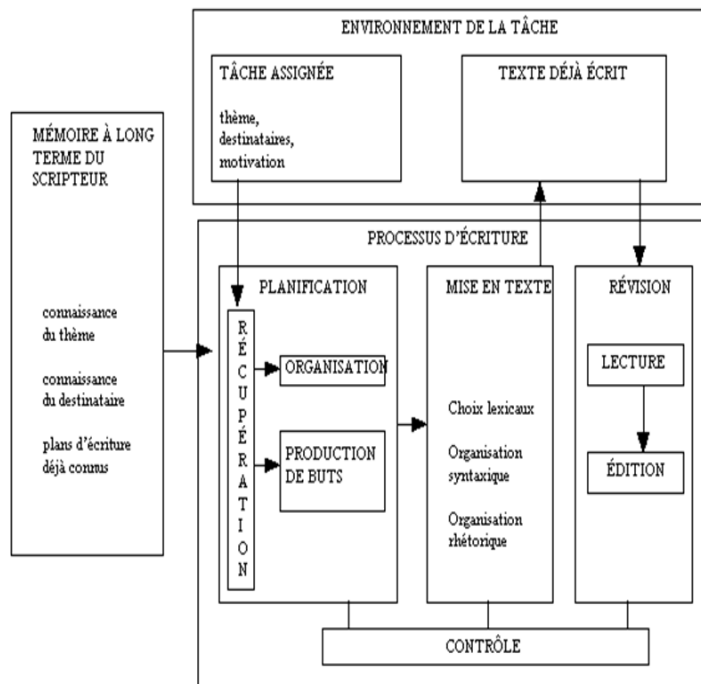


Figure 2.1 : Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)

Le processus rédactionnel, tel qu'il est conçu par Hayes et Flower, fonctionne comme un système dont tous les éléments sont interdépendants. « En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). Au contraire, comme le souligne également Espéret, le processus rédactionnel est interactif.

Il est évident que, en réalité, le discours s'élabore à travers un va et vient permanent d'un niveau à l'autre : on ne suppose pas, pour donner un exemple, que dans une situation activant une conduite argumentative, les opérations de sélection- combinaison définirait en une seule fois, et dans le détail, l'ensemble du contenu discursif, puis que celui-ci serait « mis en mots » après coup. On pense plutôt que la représentation activée de cette conduite définit des cadres sémantiques généraux, des règles qui vont contrôler pas à pas un contenu, dont la

réalisation linguistique s'effectuerait avant la sélection du contenu suivant, et pourrait moduler en retour cette sélection. Ainsi une difficulté de réalisation linguistique peut très bien amener le locuteur à choisir une autre expression et par là-même à orienter différemment la suite de son discours, dans les limites compatibles avec la représentation activée. (Espéret, 1984, cité par Charolles, 1986, pp. 11-12).

De plus, ces processus peuvent intervenir « à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus » (Hayes & Flower, 1981, p. 374).

Dans notre recherche, nous nous intéressons à ces processus rédactionnels qui sont déficients chez les apprentis-scripteurs car selon Fayol (1984), la prise en compte de ces processus permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage/enseignement de la production d'écrits.

Malgré sa place prépondérante, le modèle de Hayes et Flower (1980) n'a pas manqué de critiques. Selon Marin et Legros (2007), ces critiques sont formulées soit par l'un des auteurs mêmes du modèle (Hayes 1996/1998) soit par d'autres auteurs tels que Berninger et Swanson (1994).

La première critique qui lui est adressée est qu'il s'agit avant tout d'un modèle d'expert : il ne peut ainsi décrire les débuts de la production écrite, ni la construction progressive de l'expertise rédactionnelle (Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Marin & Legros, 2007). Aussi, les questions portant sur l'apprentissage de la production de l'écrit ont-elles été ignorées ou moins abordées dans ce modèle (Fayol, 2007).

La deuxième critique est que ce modèle ne se focalise que sur les processus de planification et de retour sur le texte au détriment de celui de la mise en texte. Ce processus est en effet une composante « quasi-vide » dans ce modèle (Fayol, 2007).

La troisième critique est celle d'Alamargot et Chanquoy (2002), elle porte sur le peu d'informations fourni par les auteurs du modèle quant à la dynamique du déroulement des traitements, et ce, en rapport avec la capacité limitée des ressources attentionnelles du scripteur.

En réponse à cette critique, les recherches ultérieures « se sont alors données pour objectif de préciser le rôle joué par la mémoire de travail (MDT), comme interface avec la mémoire à long terme (MLT) lors de l'activité de production de texte. » (Marin & Legros, 2007, p. 98).

En dépit de toutes les critiques, le modèle de Hayes et Flower (1980) a le mérite d'être le premier. Il constitue toujours une référence incontournable dans le domaine de la production écrite, qui est notre sujet de recherche.

2.1.1.2. Le modèle révisé de Hayes et Flower (1981)

Dans le modèle révisé de Hayes et Flower (1981), les auteurs reprennent la description des processus de planification, de mise en texte et de révision. Ils les subdivisent en plans d'actions, de façon à les rendre plus opératoires. Ainsi, la planification est composée de trois plans d'actions qui touchent aux traitements et aux contenus des textes : le plan pour faire « *plan to do* » correspond aux buts rhétoriques et pragmatiques, variables en fonction des intentions du rédacteur, de sa motivation et du type de texte à rédiger (explicatif, argumentatif ou narratif). Le plan « pour dire » (*plan to say*) est relatif aux notes et aux brouillons établis par le scripteur en fonction du texte à écrire. Enfin, le plan « pour rédiger » (*plan to compose*) qui est conçu comme l'élaboration d'un plan procédural facilitant ainsi les traitements linguistiques et procéduraux nécessaires pour la production d'un texte.

Dans leur modèle révisé de 1981 (voir figure 2.2), les auteurs (re)analysent les processus cognitifs en les décomposant en sous-processus.

- **La planification (*planning*)** : Ce processus comprend trois sous-processus dont la fonction est d'établir un plan de composition et des buts pour orienter et guider la mise en texte à partir des informations issues de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche.

- La conception (*generating*) : Elle permet de récupérer en mémoire à long terme toutes les informations pertinentes concernant le sujet à traiter.

- L'organisation (*organizing*) : Elle assure la structuration des informations récupérées, le choix, l'ordre et l'organisation des informations à l'aide de flèches ou d'indexations et fait penser à une première révision.

c- Le recadrage (*goal setting*) : consiste à identifier et à stocker des critères pour juger son texte.

- **La mise en texte** qui consiste à :

-récupérer ou sélectionner en mémoire les informations linguistiques favorisant la production d'un texte cohérent et compréhensible.

- rédiger un texte conforme aux caractéristiques du type de texte à produire.

- enchaîner les phrases de manière cohésive.

- **La révision** à laquelle nous nous intéressons et qui fera l'objet du chapitre suivant, se caractérise par un mouvement d'aller/retour (Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987) qui mènera à l'évaluation du texte. Le retour sur le texte consiste à relire, à (ré) écrire, à (ré) organiser les informations textuelles dans le but d'améliorer la qualité du texte produit ou en cours de construction. « La révision permet au scripteur de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions » (Olive & Piolat, 2003, p.2). Ce processus est divisé en deux sous-processus: la lecture et la correction (Fayol, 2002, p. 48).

a- La lecture (*reading*): Elle permet d'évaluer le degré de conformité entre le texte produit et les objectifs fixés lors de la phase de planification.

b- La correction (*editing*) : Elle permet de faire des modifications de surface (lexicales, syntaxiques...) et de fond (sémantiques et pragmatiques)

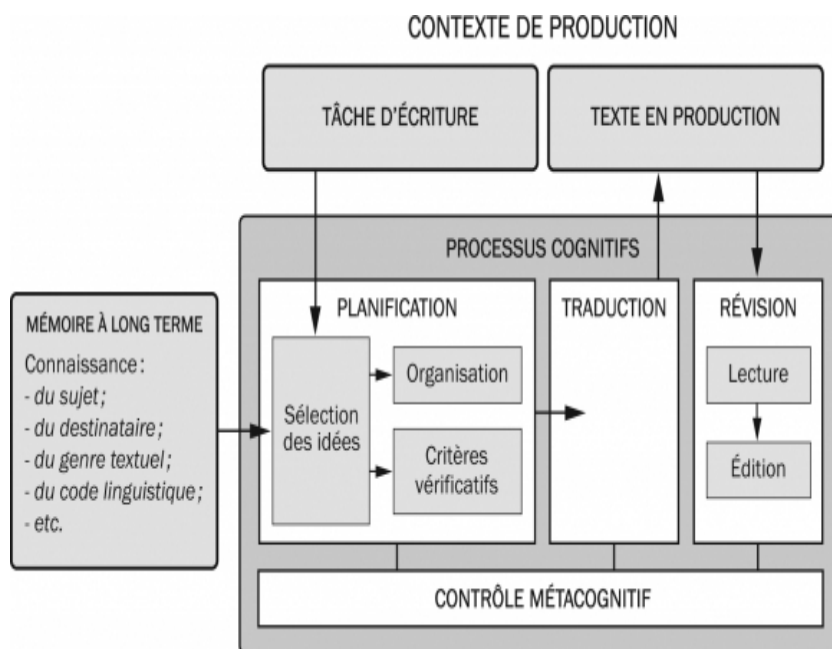


Figure 2.2 : Le modèle révisé de Hayes et Flower (1981)

2.1.1.3. Le Modèle de Hayes (1994)

Malgré la place prépondérante qu'a occupée le modèle de 1980, a fait l'objet de fréquentes critiques puisqu'il a négligé la part du social de l'écriture. Les chercheurs ont mis en valeur l'action du scripteur (ce qu'il fait) et non pas le scripteur lui-même (l'agent de l'action).

Le modèle cognitiviste nommé aussi second modèle a été rénové par Hayes en 1994 (figure 2.3) qui a mis les opérations d'écriture sous l'égide d'autres opérations relatives à des catégories plus générales. Le rapport à l'écriture y est envisagé sous l'angle de la gestion des opérations mentales confrontées au traitement de l'information et qui interviennent au cours du processus d'écriture.

Hayes a accordé une grande importance à la mémoire de travail qui est le mécanisme permettant de réaliser diverses activités cognitives complexes (lecture, raisonnement, compréhension de texte, ...). Ainsi, la mémoire de travail assure des fonctions de traitements (fonctions exécutives) qui gèrent la mise en œuvre de ces processus en leur donnant des ressources cognitives (de l'attention) et une fonction de stockage temporaire (ou de mémoire à court terme) des représentations transitoires élaborées par les processus cognitifs.

La production d'un texte est une activité qui sollicite constamment la mémoire de travail (M.D.T) et qui est contrainte par les limites de celle-ci.

La Figure 2.3 présente une nouvelle configuration du modèle élaboré en 1980. Le but de ce modèle (1994) traduit par Fortier (1995) est d'apporter plus d'éclaircissements au premier (1980).

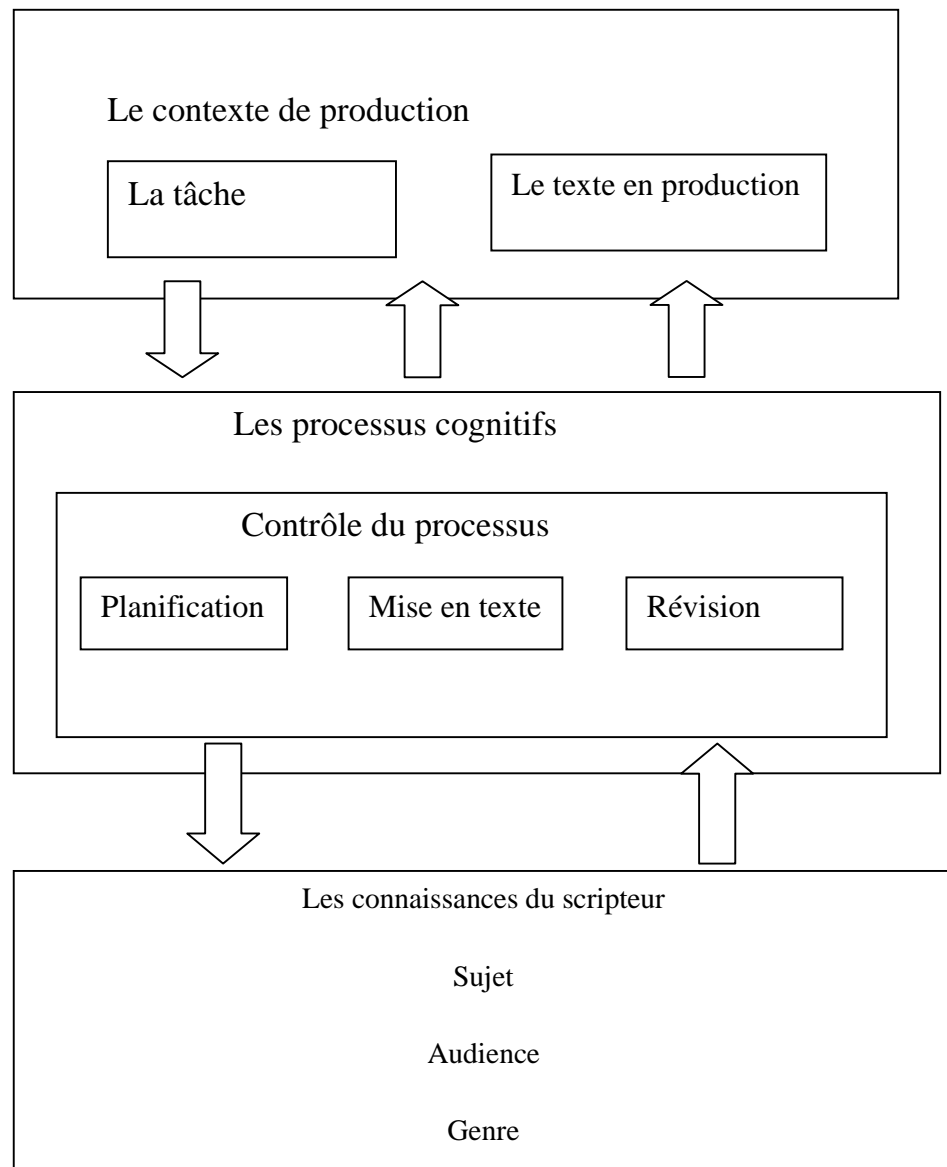


Figure 2.3 : Modèle révisé de Hayes et Flower (1994), traduit par Fortier (1995)

Selon l'interprétation de J. Y Boyer et ses collaborateurs (1995), la mémoire a été déplacée pour montrer qu'elle est importante non seulement dans la planification mais aussi dans les trois (03) processus cognitifs d'écriture. Les appellations des processus d'écriture ont été remplacées par des appellations plus couramment employées. Certaines conventions graphiques ont été clarifiées (dimension des boîtes, flèches indiquant le transfert d'informations...). Les liens entre le processus et les sous-processus sont mis en évidence par l'introduction des sous-processus dans des super-processus. Dans le modèle de 1980,

le moniteur apparaissait dans une boîte parallèle aux trois boîtes du processus d'écriture, Il n'y avait que des lignes non orientées qui représentaient la relation du moniteur à chacune des boîtes du processus. En 1980, le moniteur était décrit comme processus de contrôle, c'est lui qui contrôlait les sous-processus tels que la planification, la génération de phrases et la révision. Dans la figure 2.3, le moniteur apparaît dans une boîte qui identifie les sous-processus d'écriture. En résumé, le second modèle présente les trois composantes suivantes :

- Le contexte de production :

Il comprend tous les facteurs extérieurs au scripteur capable d'influencer l'activité d'écriture tels que les directives reliées à la tâche et le texte que le scripteur a déjà produit.

- Les processus cognitifs :

-la planification qui consiste à décider de ce qui doit être dit et comment il doit être dit.

-la mise en texte qui signifie la transformation de la planification en texte écrit.

-la révision ; c'est-à-dire l'amélioration et l'enrichissement du texte existant.

Par rapport à notre recherche, l'analyse de ces processus impliqués dans la production de textes, nous permettra d'évaluer et de vérifier les stratégies rédactionnelles mises en œuvre par les apprenants lors de la réécriture individuelle et collaborative du texte argumentatif. La question que nous nous posons est comment les apprenants procèdent-ils en situation individuelle et collaborative lors de la réécriture de ce type de texte. Nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à cette question au cours de notre expérimentation.

-Les connaissances du scripteur : c'est-à dire la connaissance du sujet, de l'audience...

Hayes (1990) identifie un nombre de facteurs importants que le scripteur doit prendre en considération pour concevoir une tâche d'écriture. Il fait état de la définition de la tâche, de l'environnement physique, des contextes culturel et social.

Si certaines caractéristiques de la situation d'écriture sont étudiées, d'autres par contre, sont très peu analysées. Nous pouvons citer à titre d'exemple deux facteurs très important dans la situation d'écriture : Le but fixé et le lecteur éventuel.

Englert (1990) souligne que le fait de pouvoir anticiper son lecteur éventuel permet dans la composition d'un texte explicatif, de se percevoir comme quelqu'un qui veut informer et engager ce lecteur dans la compréhension de son texte en tentant de susciter sa curiosité.

Comme nous le remarquons, on touche également à un autre facteur fondamental : le but visé par le scripteur. Martin (1987) pense que le scripteur doit être souvent conscient du but qu'il se fixe et doit réellement œuvrer pour l'atteindre. Nelson et Hayes (1988) ont identifié plusieurs différences dans la perception qu'avaient les scripteurs des buts d'un travail de recherche. Certains d'entre eux considèrent qu'un tel type de tâche se limite à une simple reproduction des informations à faire évaluer par l'enseignant, et d'autres recherchent une perspective particulière dans l'intention de traiter ou de modifier les informations qu'ils vont insérer dans leur texte.

Dans les modèles cognitifs classiques, la situation de production est prise en compte dans le processus de planification, là où le scripteur déterminera un certain nombre de paramètres dont il devra prendre en considération lors de la mise en texte en fonction des objectifs et du lecteur éventuel. Le processus de gestion assurera aussi l'interaction entre la mise en œuvre des activités de production de texte et les caractéristiques de la situation.

2.1.2. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite

En langage quotidien, le terme de « mémoire » correspond à une seule fonction ; celle du stockage mental de l'information. Toutefois, en psychologie cognitive, on distingue trois types de mémoire : la mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme (MCT) et la mémoire de travail (MDT).

Avec le concept de mémoire à long terme, les psychologues font référence à des états mentaux stables concernant de vastes configurations d'informations alors qu'avec celui de mémoire à court terme, ils évoquent les états mentaux concernant le stockage très éphémère de quelques éléments. Avec celui de mémoire de travail, ils rendent compte d'un stockage temporaire mais non passif de l'information. (Piolat, 2004a, pp. 1-2)

Lorsqu'un individu réalise une activité cognitive ou traite une information, il a, en effet, besoin de ressources mentales (appelées aussi ressources attentionnelles). La mémoire de travail est comparée à un système qui assure la fonction de contrôle et de gestion de ces ressources mentales.

La réalisation d'une activité cognitive complexe, comme celle de la production écrite, est contrainte par l'ensemble des ressources dont dispose le scripteur.

Selon Kellog (1996, cité par Piolat, Olive & Farioli, 1996), le rédacteur, utilise, d'une part, un système de traitement à capacité limitée et, d'autre part, dispose de ressources attentionnelles limitées. Cette limite, qui consiste à l'incapacité de dépasser les ressources disponibles, conduit, par conséquent, à un nombre limité d'opérations cognitives. D'après Flower et Hayes (1980, cité par Piolat et al., 1996), le scripteur est « un penseur en état permanent de surcharge cognitive » obligé qu'il est de « jongler avec les contraintes » et les processus pour produire un texte écrit. Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez les apprenti-scripteurs (Garcia-Debanc, 1986). D'où l'unanimité des chercheurs dans le domaine à attribuer les difficultés des scripteurs en apprentissage à une très forte surcharge cognitive. Le rédacteur doit gérer son effort cognitif (ses capacités attentionnelles), et ce, en contrôlant stratégiquement le temps de réalisation des procédures rédactionnelles, tout en évitant d'activer simultanément les trois processus rédactionnels. Ces processus doivent, ainsi, être activés de façon sérielle (voir Piolat et al., 1996). En outre, il est efficace d'automatiser certains traitements, car un traitement « automatisé » est réalisé sans avoir recours à un contrôle conscient, ni à une attention soutenue (Piolat, 2004a). En revanche, un traitement délibéré voire non automatisé est coûteux en ressources attentionnelles. McCutchen (1996/1998) met l'accent sur le rôle que joue la MDT dans l'apprentissage de la gestion de la production écrite par les scripteurs en apprentissage. Elle précise que la maîtrise de la production écrite passe par une gestion coordonnée de traitements automatisés et d'autres délibérés (très demandeurs en ressources mentales), comme ceux de la planification et de la révision. La MDT et ses fonctions de contrôle ont, selon Piolat (2004a), un rôle très important dans le développement même de la production écrite. Cette dernière est une activité cognitive complexe qui met en jeu trois niveaux de traitement, mobilisant, à leur tour, diverses connaissances et plusieurs processus.

Le premier niveau, c'est le niveau sémantique, il renvoie à la construction des représentations préverbaux des idées à communiquer. Le deuxième, correspond à la mise en mots de ces représentations préverbaux et de ces idées ; c'est le niveau linguistique. Le troisième niveau, enfin, concerne la transcription des représentations

verbales ; il s'agit du niveau grapho-moteur. C'est la maîtrise de chacun de ces niveaux en plus de leur gestion globale qui sont à l'origine de la grande complexité de l'apprentissage de la production écrite.

Les traitements impliqués dans chaque niveau mobilisent d'importantes ressources attentionnelles pour les scripteurs en apprentissage. D'où la nécessité d'entraîner ces derniers à automatiser certains niveaux (en particulier le niveau grapho-moteur) pour qu'ils puissent consacrer plus de ressources aux opérations complexes que sont la planification et la révision. Par ailleurs, un autre aspect doit également faire l'objet d'un apprentissage. Il s'agit de développer chez les apprentis-scripteurs des procédures métacognitives de gestion de l'ensemble de leur activité, ces procédures étant aussi exigeantes en ressources attentionnelles.

2.2. Approche métacognitive

Depuis l'antiquité, la pensée sur soi-même occupe les chercheurs. Cependant, c'est à la psychologie cognitive et plus particulièrement aux travaux conduits par Flavell dans les années soixante dix que l'on doit l'émergence du mot «métacognition ». En 1976, Flavell (voir Saint-Pierre, 1994) évoque ce concept pour faire référence à la connaissance du sujet, de ses propres processus cognitifs et de leurs produits. Il s'agissait donc, pour cet auteur, d'une faculté cognitive permettant au sujet de réfléchir sur « la façon dont il réfléchit ». Depuis les travaux princeps de Flavell, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette question et ont pu y apporter plusieurs clarifications (Allal & Saada-Robert, 1992 ; Saint-Pierre, 1994).

Dans la littérature sur le domaine, le mot métacognition se définit comme « la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux » (Saint-Pierre, 1994, p. 529). Ce concept comporte donc deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) et l'utilisation par le sujet de ces connaissances pour réaliser la gestion de ses processus mentaux.

2.2.1 Les connaissances métacognitives selon Flavell

Flavell (1979), considère les connaissances métacognitives comme des croyances ou des connaissances qui portent sur trois catégories : les personnes, les tâches et les

stratégies (voir St-Pierre, 1994). Les connaissances métacognitives au sujet des personnes peuvent être intra-individuelles, interindividuelles ou universelles. Les connaissances métacognitives intra-individuelles renvoient aux connaissances ou les croyances que l'on a sur soi-même comme apprenant ; par exemple, croire que l'on est doué pour les mathématiques ou une autre discipline, être conscient que l'on peut étudier mieux durant la matinée, etc. Les connaissances métacognitives interindividuelles correspondent, quant à elles, à l'ensemble des connaissances et des croyances que l'on dispose sur les autres comme apprenants et les comparaisons que l'on fait entre soi et eux ; par exemple, croire que tel apprenant est plus fort en français que soi. Quant aux connaissances métacognitives universelles, elles concernent le fonctionnement de la pensée humaine d'une façon générale ; par exemple, savoir que l'on ne peut retenir en mémoire un nombre élevé de termes incompris.

La seconde catégorie des connaissances métacognitives, est celle des connaissances qui porte sur le sujet de la tâche, elles représentent tout ce que nous savons ou croyons à propos de la tâche à réaliser : sa portée, son étendue et ses exigences. La comparaison de diverses tâches est également impliquée dans cette catégorie de connaissances métacognitives.

Quant à la dernière catégorie, elle a trait aux connaissances métacognitives relatives aux stratégies cognitives et métacognitives. Le recours à une stratégie cognitive sert à réaliser une activité intellectuelle ; par exemple : reformuler, rédiger un texte, trouver les idées essentielles, etc. alors qu'une stratégie métacognitive aide à gérer cette activité ; par exemple, retourner à une étape précédente de la pensée, repérer une erreur, etc.

Ainsi, avoir des connaissances métacognitives c'est avoir des connaissances ou des croyances sur soi-même, sur autrui, sur la tâche à réaliser ou sur la stratégie ou la manière de la réaliser. Pour Flavell (1979, 1987, voir St-Pierre, 1994), ces connaissances métacognitives peuvent entraîner une « expérience métacognitive », en faisant référence à la conscience qui accompagne la réalisation de l'activité intellectuelle. Flavell met ainsi l'accent sur les connaissances métacognitives : il s'agit de l'aspect déclaratif de la métacognition (le « quoi »). Ses conceptions ont influencé d'autres chercheurs tels que Brown (1978, 1987) cité par St-Pierre (1994) qui s'est concentré

sur l'emploi de ces connaissances en décrivant l'aspect procédural de la métacognition ou la gestion de ses propres processus cognitifs.

2.2.2 Le contrôle et la régulation de ses processus mentaux selon Brown

Brown (1987, voir St-Pierre, 1994) s'est intéressée aux décisions et comportements stratégiques permettant de contrôler et de réguler les activités cognitives. Le chercheur cite trois processus permettant à un sujet donné de réguler son action : planification, contrôle et régulation. Elle met aussi en évidence l'interdépendance de ces trois processus tout au cours de la réalisation de la tâche.

Les activités de planification permettent de prévoir les stratégies ainsi que les étapes de réalisation, et de mobiliser les connaissances nécessaires, etc. Les activités de contrôle de l'action (le monitoring) permettent, quant à elles, de surveiller et de vérifier l'activité en cours, de réviser ou réorganiser les stratégies. Il s'agit également de contrôler la conformité du résultat réel avec celui attendu (Lafortune & St-Pierre, 1996). Les activités de régulation renvoient, de leur côté, aux décisions d'intervention d'après ce qui a été détecté par les activités de contrôle ; par exemple, changer de stratégie ou au contraire la maintenir, apporter des corrections, etc. (Ibid.). En résumé, la régulation serait la correction progressive et constante des écarts entre le produit attendu et le produit réel, ainsi que l'éventuelle réorientation de l'action en fonction des observations faites.

Taurisson (1988, cité par St-Pierre, 1994) illustre ce phénomène de métacognition intervenant lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problème, en disant, que deux personnes semblent coexister chez celui ou chez celle qui apprend. D'abord, il y a un être qui agit ; il résume, se récompense, sollicite l'aide des autres, souligne, etc. C'est l'exécutant ; il exécute les stratégies cognitives, affectives et de gestion des ressources. Et puis, il y a un être qui se regarde agir ; il planifie, évalue, contrôle, réorganise, etc. C'est l'organisateur ; ce personnage qui effectue les stratégies dites métacognitives. (p. 534).

Les trois processus métacognitifs que nous avons cité, sont similaires aux étapes de résolution de problèmes évoquées en psychologie cognitive, à savoir : la planification, le choix d'une stratégie, l'exécution et la vérification. Il nous semble, par ailleurs, intéressant de rapprocher ces processus métacognitifs des processus cognitifs de la

révision dans le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) : définition de la tâche, lecture évaluation, sélection d'une stratégie et modification du texte. D'où l'intérêt que nous portons à la métacognition dans la production écrite en général et au processus de révision en particulier.

2.2.3. Le rôle de la métacognition dans la production écrite :

Le modèle rédactionnel princeps de Hayes et Flower (1980) évoque le rôle implicite de la métacognition dans la production écrite considérée comme une activité cognitive complexe.

En effet, Hayes et Flower, ont signalé le caractère récursif des processus rédactionnels, c'est-à-dire que , chaque processus peut avoir lieu à n'importe quel moment de la tâche. Selon ces auteurs, cette récursivité est assurée par une instance de contrôle qui « comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité. » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47). L'interaction de ces trois processus relève donc d'une gestion métacognitive de l'activité rédactionnelle.

Des chercheurs tels que Berninger et al. (1996, voir Escorcía, 2007), ont rapproché la théorie métacognitive de Flavell du modèle rédactionnel de Hayes et Flower, en considérant le contrôle des processus rédactionnels, comme une instance nécessitant des métaconnaissances relatives aux stratégies d'écriture. Ces métaconnaissances permettent la gestion des processus de planification et de révision qui sont ainsi des procédures métacognitives.

D'autres comme, Piolat et Roussey (1992), ont souligné que Hayes et al. (1987), dans leur modèle des « processus cognitifs de la révision », ont attribué à la révision un rôle métacognitif. La révision assure, en effet, dans ce modèle, une fonction de réflexion et de contrôle de la tâche rédactionnelle (Roussey & Piolat, 2005). Cette dernière permet l'évaluation du texte produit en le comparant avec le texte projeté ainsi que le déploiement de stratégies d'intervention pour une modification éventuelle du texte produit.

En résumé, nous supposons qu'il est nécessaire de porter un intérêt à la nature métacognitive de la révision (voir chapitre suivant, section 3.1.5), en effet, cela nous permettrait de trouver une piste de réponse didactique pour assister l'activité métacognitive de l'apprenant lors de la relecture évaluative de son texte en vue de sa révision et sa réécriture.

3. Les processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2 : similarité ou différence?

Plusieurs chercheurs sont unanimes quant à la similarité des trois processus de l'activité de la production écrite en langue L1 et en langue L2 (Barbier, 2004). En effet, si la production écrite en L2 requiert un minimum de connaissances linguistiques et discursives dans cette langue, pour que le scripteur puisse exprimer ses idées sous une forme linguistique correcte, elle nécessite également l'activation des processus rédactionnels de planification, mise en texte et révision permettant d'atteindre les buts fixés, comme en langue L1.

Ainsi, et bien qu'ayant porté sur des scripteurs rédigeant en langue L1, les travaux de Hayes et Flower (1980) sont tout à fait utilisables en langue L2, vu leur utilité dans une perspective pédagogique ; telle a été la conclusion à laquelle est arrivée Barbier (2004), après avoir présenté deux modèles récents d'écriture en langue L2. En outre, Zimmermann (2000, voir Mutta, 2007), en se référant à ses recherches, conclut qu'en termes qualitatifs, la production écrite en langue L2 n'a rien de spécifique dans le noyau des processus d'écriture. L'avis donc de la similarité des processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère semble être largement partagée dans la littérature spécialisée. Par conséquent, les travaux de Hayes et Flower, sont profitables à notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en langue étrangère.

Conclusion partielle

Dans ce deuxième chapitre, il a été question d'étudier la production écrite d'un point de vue cognitif et métacognitif. Après avoir défini les notions de « l'écrit », « l'écriture » et « la production écrite », nous avons présenté ensuite les processus cognitifs de la production écrite tels qu'ils ont été conçus par les psychologues américains Hayes et Flower dans leurs modèles de 1980, 1981 et 1994 : où nous avons constaté une

évolution remarquable d'un modèle à un autre. Nous avons, par la suite, souligné le rôle clé de la MDT dans la production écrite et plus particulièrement dans la gestion du processus rédactionnel. Il serait donc efficace pour le scripteur de répartir ses ressources attentionnelles, tout au long de l'activité de production écrite, pour alléger sa charge en mémoire de travail. Il serait également pertinent d'apprendre aux apprentis-scripteurs à développer des procédures métacognitives leur permettant une meilleure gestion de leur activité. En effet, le scripteur se trouve souvent en situation de surcharge cognitive car il est appelé à activer et à traiter non seulement les connaissances sur le contenu textuel mais aussi des connaissances sur la langue et ce, pour mettre en mots les idées activées. Ainsi, nous avons interrogé le concept de métacognition qui, comporte deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives (métaconnaissances) et le contrôle de ses propres processus mentaux, en utilisant ces métaconnaissances. Nous nous sommes plus précisément, intéressée à son rôle dans la production écrite en général et dans la révision, en particulier, du fait qu'elle constitue une étape déterminante du processus rédactionnel. Enfin, nous nous sommes posé la question de la différence ou de la similarité des processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2. Il s'agit pour nous d'une question clé du moment que notre travail porte sur des apprenants écrivant en français langue étrangère. Nous avons conclu, à l'instar d'autres chercheurs, que le noyau des processus cognitifs de la production écrite en langue étrangère ressemble à celui de la langue maternelle. Par cette conclusion, nous avons voulu argumenter en faveur de la possibilité, d'utiliser les modèles rédactionnels présentés dans ce chapitre comme des modèles de référence dans notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en FLE.

Chapitre III :

Le sous processus de révision : importance et difficultés en FLE

Introduction

Depuis la publication du modèle de Hayes et Flower (1980), la révision de texte constitue un domaine de recherche à part entière en psychologie cognitive.

Le concept « révision » revêt toujours un sens différent d'un chercheur à l'autre (Heurley, 2006). Cela est du parfois à la traduction du mot révision de la langue anglaise à la langue française. En anglais, il existe trois appellations associées à ce concept :

1-« revision » qui s'emploie souvent pour faire référence au processus qui consiste à réévaluer de manière systématique un texte dans le but de l'améliorer (Voir Hayes et coll., 1987 citées par Heurley. 2006).

2-« revising » c'est-à-dire le retour sur le texte suivi de modifications ou de corrections.

3-« reviewing qui signifie le retour sur ... (Piolat, 1997) ou le réexamen d'un texte ou d'un passage pouvant ou non déboucher sur des modifications de ce dernier. (Flower & Hayes 1981 citées par Heurley 2006)

Tout comme les théories sur le processus d'écriture, les recherches sur le processus révisif se sont d'abord faites en langue maternelle ; après avoir défini et exposé quelques modèles de révision dans ce chapitre, nous avons expliqué la différence entre expert et novice et les stratégies mises en œuvre pour une meilleure révision de l'écrit.

1. Différentes définitions du processus de révision

Nous rappelons que la production écrite est un acte signifiant qui implique la mise en œuvre d'un processus de pensée d'un texte visant à amener l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts pour les communiquer à d'autres. Cette activité exige de la part de l'apprenant scripteur un usage correct et précis des mots de la langue, une bonne utilisation de ces mots et par conséquent une maîtrise des règles de construction des phrases ainsi que leur cohérence, respect de la concordance des temps des verbes, une bonne orthographe, et une utilisation adéquate de la ponctuation. Il s'agit donc de faire appel à plusieurs opérations telles que le choix du lexique, la recherche de la cohérence du texte, le respect de l'orthographe, la ponctuation, etc.

De nos jours, la révision de texte occupe beaucoup plus de place dans le processus d'écriture. C'est une opération complexe qui couvre tous les aspects de la rédaction d'un texte (convenance par rapport au projet de communication, le choix des idées,

l'organisation du texte, choix des moyens linguistiques...). Pendant plusieurs années, on pensait que la révision était limitée à la détection d'erreurs (Bridwell,1980). Depuis les années quatre vingt, les recherches effectuées sur la production écrite ont montré que la révision est un savoir faire qui intervient tout au long du processus rédactionnel (fitzérald,1987 ; Hayes,1995 ; Legendre,2005) dont le but est de mettre au point un texte par des réécritures consécutives permettant son amélioration en fonction de l'intention d'écriture et du type de texte à produire (Legendre ,2005). Fitzérald (1987), ajoute à cela la nature des changements et leur impact sur le produit écrit.

“Revision means making any change at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended text and instantiated, deciding what could or should be changed, how to make desired changes and operating. That is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of text and they may be major or minor”. (P484).

- Selon Mas (1996 : p12), la révision peut s'analyser en trois importantes opérations :

- Relecture de l'écrit (partielle ou totale à différents moments du processus rédactionnel).
- Evaluation de ce qui a été lu (repérage de ce qui est inadéquat).
- Prise de décision de la part du scripteur(en fonction des paramètres en jeu le scripteur va maintenir ce qu'il a écrit ou le réécrire).

-Pour Piolat (1997 : p. 189), il est nécessaire de différencier la « révision » du retour sur le texte (Reviewing). Ce dernier correspond à une composante du processus de révision qui implique une relecture du texte produit(le déjà là). Par contre, la révision représente : « n'importe quel changement effectué à n'importe quel moment du processus d'écriture. Il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème dans le sens où il implique :

- La détection d'absences de correspondance entre les textes souhaités et les textes effectifs,
- Des décisions concernant la manière d'opérer les changements souhaités,
- Le processus qui réalise ces changements ».

-Alamargot et Chanquoy (2001 : p.100) dans un ouvrage sur la production écrite proposent la définition suivante de la révision « concernant tout ce qui est fait pour atteindre un objectif à un certain niveau du texte et sur un certain texte à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût ». Ils soulignent ainsi les dimensions

importantes de l'activité à prendre en compte comme son caractère finalisé, ou bien à étudier comme son coût et ses effets.

La révision représente donc les traitements de contrôle en résolution de problèmes qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans être forcément repérables dans cette réalisation et qui sont soit antérieurs, soit postérieurs à l'exécution (Richard,1990 ;Roussey, 1999).Chesnet et Alamargot (2005) définissent la révision, comme une composante rédactionnelle au même titre que la planification ou la formulation, Selon eux « réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés » (p. 499).

A travers les définitions que nous avons citées, la révision est conçue comme un sous processus du processus de rédaction visant à améliorer le texte écrit (Bisaillon ,1989) tant sur le plan linguistique (orthographe, syntaxe...) que sur le plan sémantique (structure du texte, contenu, cohérence).

Plusieurs modèles se sont succédés dans la littérature spécifiant l'importance du processus révisionnel seulement d'après Piolat et Roussey (1992) le modèle des processus cognitifs de la révision élaboré par Hayes et ses collaborateurs (1987) demeure le plus analytique et le plus complet. Selon Hayes et ses collaborateurs(1992), il existe quatre mécanismes qui interagissent dans ce modèle : la définition de la tâche, l'évaluation, la sélection d'une stratégie et la modification du texte ou du plan.

2. Les principales opérations linguistiques de révision

Les recherches ayant porté sur la révision en FLE ont révélé que chaque apprenant lorsqu'il rédige, effectue certains choix sur l'axe vertical, puis relie les différents éléments (mots, phrases) sur l'axe horizontal du discours. Pour réviser son texte, le scripteur peut recourir à quatre stratégies de révision à savoir : l'ajout, la suppression, la substitution et la permutation/le déplacement. Ainsi, choisir ces procédés pour réviser un texte suppose une recherche manifeste d'une bonne qualité de production écrite, comme le fait indiquer Fabre(1990a) dans ses analyses des brouillons d'apprenants d'école primaire qui précise tout de même que toute modification ne mène pas automatiquement à une amélioration. Pour elle, il existe une relation étroite entre le nombre et la qualité de ces stratégies actualisées par le scripteur. En effet, plus il modifie sa production écrite, plus la possibilité

de toucher les différents niveaux fondamentaux du texte (linguistiques et pragmatiques). Dans cette perspective, il est préférable que l'apprenant bénéficie d'une intervention pédagogique dans le but d'expliciter les procédés de la révision que nous essayerons de définir en se référant non seulement aux travaux de Fabre (1990a, pp54-56) mais aussi ceux de (Bergeron et Harvey , 1998 ; Préfontaine, 1998) pour des raisons de clarté ainsi que pour leur portée dans l'apprentissage de l'écrit.

L'ajout :

L'ajout ou l'addition c'est l'une des quatre façons d'intervenir sur un texte et qui permettrait l'amplification du champ sémantique du texte par le biais d'une opération syntagmatique qui peut s'effectuer d'une part, sur la phrase, en travaillant sur une unité syntaxique élémentaire (syntagme nominal ou syntagme verbal) et d'une autre part, sur le texte en insérant un/ des passage(s) en vue de développer et d'enrichir son contenu.

La suppression

La suppression appelée aussi l'effacement ou la soustraction, est un procédé qui consiste à effacer des éléments présents dans le texte à améliorer et permet d'éliminer les redondances.

Le remplacement :

Le remplacement ou la substitution (commutation) regroupe à la fois les deux opérations que nous venons de présenter à savoir l'ajout et la suppression. En effet, il s'agit de supprimer un élément textuel et de le substituer par un autre en vue d'améliorer le passage erroné. Fabre (1990a, pp54-56) indique que cette stratégie est très utilisée par un bon nombre de scripteurs (novices et experts) dans la réécriture de n'importe quel type de texte. Selon elle, ce procédé permet d'améliorer le texte au niveau de l'organisation textuelle mais aussi à d'autres niveaux tels que le niveau lexical.

Le déplacement

Le déplacement nommé aussi la permutation est un procédé qui intervient aussi bien sur l'axe vertical du discours que sur l'axe horizontal ; il correspond au fait de changer l'ordre des mots dans une phrase ou l'ordre des phrases dans un texte en vue de l'améliorer.

3. De l'importance de la révision dans la production écrite: fonction de contrôle

3.1. Les modèles de révision

Au cours de ces dernières décennies, plusieurs modèles de révision ont été construits et modifiés. L'objectif des chercheurs qui ont mené plusieurs études dans ce domaine est de mieux faire comprendre les processus et les savoirs faire mis en œuvre lors de l'acte de révision. L'activité de révision de texte constitue un objet d'étude complexe. Certains auteurs l'envisagent pendant l'élaboration d'un texte, d'autres en fin du processus rédactionnel. Les travaux de Flower et Hayes (1981), Scardamalia et Bereiter (1983) et Hayes(1995) ont montré que la révision s'insère dans le processus d'écriture, elle constitue un sous processus et peut être réalisé à n'importe quel moment de la rédaction. Mis à part le caractère récursif, que font remarquer ces modèles, ils permettent également de « décrire de façon précise les processus cognitifs et leurs interactions durant la révision de texte. (Vigneau et al. 1997).

En ce qui concerne notre travail, nous allons retenir les modèles de Sommers (1980) ainsi que de scardamalia et Bereiter (1983).Le premier nous permet d'expliquer l'origine des difficultés des apprenants et le second cherche à « définir l'interaction entre la compétence des scripteurs et les facteurs susceptibles d'entraîner la performance de ceux-ci » (Cusson, A, 2003, p 68)

3.1.1 Modèle de révision de Sommers (1980)

Pour mieux comprendre le rôle de la révision dans le processus d'écriture, Sommers compare les stratégies de scripteurs novices et celles de scripteurs experts et analyse par la suite ce qui différencie les uns des autres.

Les résultats auxquels elle a abouti, montre que les scripteurs novices révisent leurs textes de façon linéaire. C'est pourquoi, ils ne font que des changements de surface. Inversement, les experts, révisent leurs textes de manière constante et récursive.

Selon Sommers(1980), si les apprenants ne révisent pas efficacement leurs textes, ce n'est pas par manque d'envie ou de motivation mais plutôt parce qu'ils sont démunis face au processus de révision qui est très complexe. « Ils s'en tiennent au niveau de la microstructure parce qu'ils n'ont pas acquis les stratégies efficaces pour améliorer la macrostructure de leurs textes » (Cusson, A, 2003, p 65).

3.1.2 Modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983)

Comme le modèle de Sommers, le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983) fait ressortir les insuffisances dans les stratégies des experts et des novices mais également met l'accent sur les principales étapes du processus de révision (comparer, diagnostiquer, opérer).

Selon Scardamalia et Bereiter (1983), effectuer une révision profonde et efficace, nécessite la maîtrise de certains savoir-faire afin de pouvoir résoudre correctement les problèmes rencontrés pendant la rédaction et par conséquent de passer d'une étape à l'autre.

1^{ère} étape : Comparaison entre le texte produit et le texte attendu

Selon Anne Cusson (2003, p69) et Laurent Heurley (2006, pp18-19), lors de la comparaison « le scripteur évalue en quelque sorte sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture. Cette évaluation est rendue possible puisque le scripteur peut comparer le texte produit jusque là avec une représentation mentale du texte attendu, dès qu'il ya une perception d'écart le processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) s'enclenche ».

Selon les auteurs si l'apprenant réussit à détecter correctement la présence d'un écart, il pourra passer à la prochaine étape. Sinon, son texte restera tel qu'il est et aucune amélioration ne lui sera apportée.

2^{ème} étape : Diagnostiquer la raison de l'écart

Pour le scripteur, ce diagnostic implique « La sollicitation de connaissances déclaratives emmagasinées dans sa mémoire à long terme » (Anne Cusson, 2003, P 70), de ce fait, les connaissances déclaratives⁶ ainsi que les outils de références (dictionnaires, manuels appropriés...) sont indispensables car ils permettent aux novices d'avancer dans son processus révisionnel.

⁶ Il s'agit des connaissances théoriques : des règles, des catégories de mots (l'article, le verbe) et de la syntaxe (agencement des éléments linguistiques dans un message).

La deuxième étape peut également « se traduire par la modification de l'intention d'écriture, le scripteur change alors le plan original pour le rendre conforme au texte produit ». (Anne Cusson, 2003, p 70).

3^{ème} étape : Opérer (prendre des décisions pour corriger)

Selon A. Cusson, cette phase se subdivise en deux composantes « Choisir une tactique correspond à la première composante. Ici le scripteur a la possibilité d'opter pour certains changements ou il peut décider de laisser son texte tel quel. Cependant, s'il décide de procéder à un quelconque changement, générer un changement dans le texte lui donne l'occasion de le faire ».

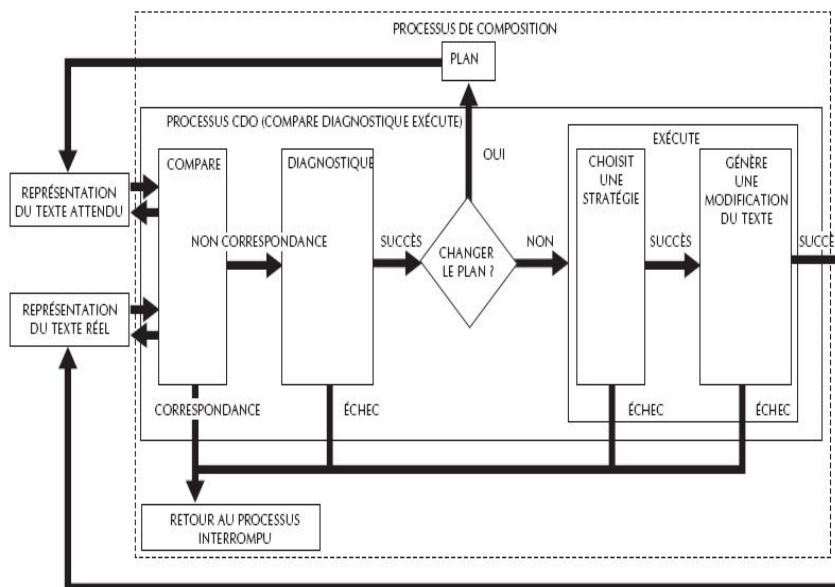


Figure 3.1 : Modèle CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) traduit par Laurent Heurley (2006).

Ainsi, le modèle présenté ci dessus, permet de mieux comprendre le comportement des scripteurs en situation de révision de texte. Ils énoncent certaines causes pouvant être à l'origine d'une révision inefficace chez le scripteur novice. Cependant, ce modèle ignore les opérations cognitives mobilisées au cours de la révision du texte (Marin & Legros, 2008 : 109). Enfin, y aurait-il une contradiction entre le diagnostic « décider de modifier le texte » et l'opération « choisir de ne rien modifier » ?

3.1.3. Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987)

Contrairement au modèle de Scardamalia et Bereiter (1983), le modèle de Hayes et ses collaborateurs (1987), est un modèle qui a été précisément conçu pour décrire le processus de révision dans le cadre de la production écrite (Figure 3.2).

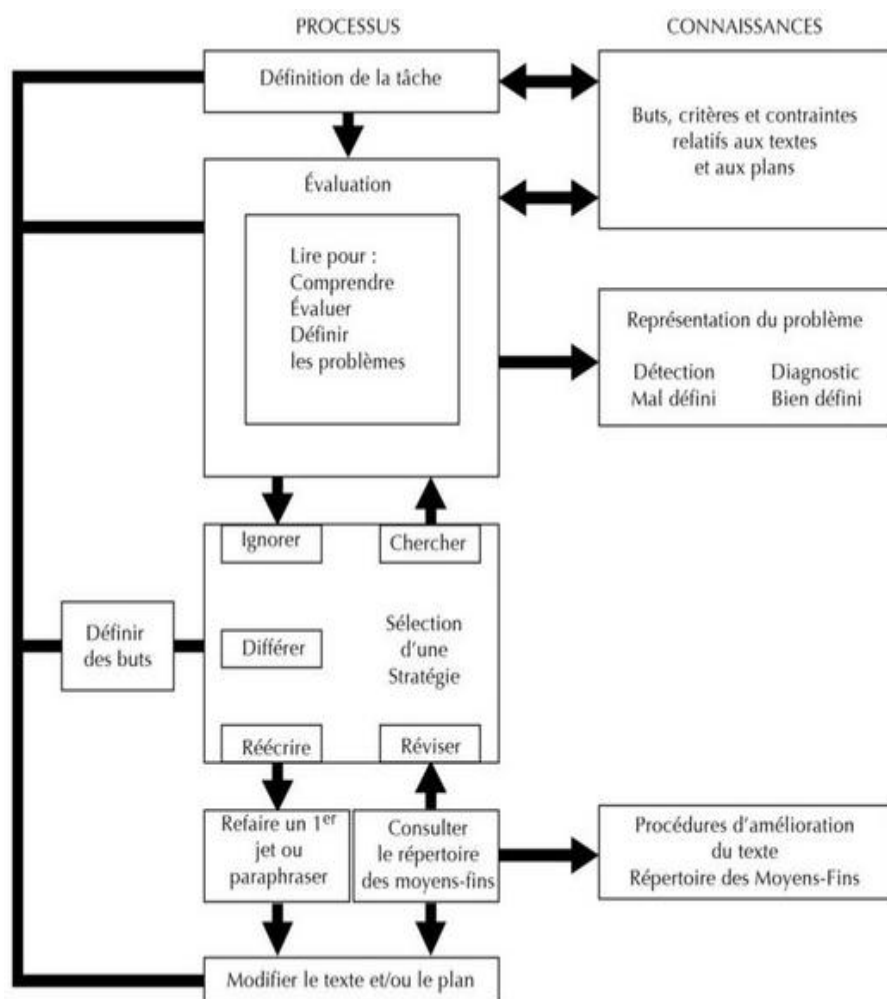


Figure 3.2 : Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) traduit par Laurent Heurley (2006).

Ainsi, les auteurs présentent, d'un part, les connaissances qui interviennent dans le processus de révision (REVISION PROCESS), et d'autre part, ils décrivent les processus mis en œuvre par le scripteur. Le processus de révision est subordonné à un premier processus, **la définition de la tâche** (TASK DEFINITION), qui détermine le comportement du rédacteur c'est-à-dire comment ce dernier se représente la tâche de révision. Ce processus produit une représentation qui sera conservée par la suite en mémoire à long terme. Cette représentation qui définit le but de la révision comporte

des connaissances métacognitives et assure un rôle de régulation. Pendant le processus de révision, la définition de la tâche peut ne pas être modifiée.

Le deuxième processus, est celui de **l'évaluation**, qui consiste à opérer à partir de la représentation que le scripteur se fait de la tâche et peut être conçu comme un type particulier de processus de lecture-compréhension dont la fonction n'est pas de construire une représentation du sens du texte, mais plutôt d'évaluer le texte en détectant tous types de problèmes qu'il contient (fautes d'orthographe ou de grammaire, ambiguïtés, incohérences, problème d'organisation, etc.), par le biais de différents types de traitement (identifier les mots, élaborer des inférences, etc.)

Le processus d'évaluation se compose de trois sous-processus. Il peut s'appliquer sur le texte d'autrui ou sur son propre texte.

1- Le processus de représentation du problème (PROBLEM PRESENTATION).

2- Le processus de détection (DETECTION)

3-Le processus diagnostic (DIAGNOSIS).

Le processus de révision proprement dit ne peut intervenir que lorsqu'un problème est détecté. Il n'est pas nécessaire que la cause du problème ait été identifiée pour qu'il soit mis en œuvre. En effet, lors de l'évaluation, l'apprenant peut détecter un problème sans qu'il ne parvienne à le nommer ou à le diagnostiquer (ce point constitue une différence importante avec le modèle de Scardamalia & Bereiter, 1983).

Une fois qu'un problème est détecté, un processus de **sélection de stratégie**, mène le scripteur à choisir une stratégie afin de résoudre le problème rencontré. Ce processus est donc semblable à un processus de résolution de problème. Le recours à cette stratégie peut mener l'apprenant soit vers l'ignorance du problème soit vers une modification immédiate du texte.

Une fois la décision de modifier le texte est prise, le rédacteur a deux possibilités : réécrire de façon complète le texte ou le réviser. Ainsi, le processus de réécriture est représenté par le fait que le rédacteur décide de conserver la signification du texte et d'abandonner la totalité de la structure de surface d'un passage ou d'un texte pour initier un nouveau processus de mise en texte. La réécriture du texte peut être réalisée de deux façons

différentes, soit en écrivant une nouvelle version, soit en paraphrasant l'ancienne. Le sous-processus de révision désigne quant à lui la mise en œuvre d'une stratégie qui conduit à une suppression partielle ou totale des problèmes rencontrés dans le texte en conservant le maximum du texte initial ou original. En d'autres termes, ce processus fait référence, « aux processus de décision, d'utilisation de l'information issue du diagnostic pour supprimer le problème » (p.229). Selon les chercheurs, l'information d'entrée du sous-processus de révision est fournie par le sous-processus de **diagnostic**. Le sous-processus de révision intervient pour récupérer la solution en mémoire à long terme correspondant au problème à résoudre dans le répertoire des solutions.

3.1.4. Le modèle de révision de Hayes (1996)

Par ce nouveau modèle, Hayes (1996, voir Figure 3.3) est venu apporter des clarifications aux modèles précédents (Modèle de Hayes et Flower (1980) et modèle de Hayes et ses collaborateurs (1987)). Dans ce modèle, qui comprend trois niveaux : ressources, processus fondamentaux et structure de contrôle, les trois sous-processus du processus rédactionnel qui étaient déjà représentés, à savoir la **planification**, la **mise en mots** et la **révision**, sont substitués respectivement par les processus de **réflexion**, de **production de texte** et **d'interprétation du texte**. Ainsi, dans ce nouveau modèle, le sous-processus de révision est désigné par le sous-processus d'interprétation du texte. Selon Hayes (1996), ce sous-processus a pour fonction de produire des représentations internes à partir d'informations d'entrée linguistiques et graphiques. Dans le nouveau modèle, la révision n'est plus considérée comme un sous-processus de base du processus rédactionnel mais comme un processus « composite » qui implique lui-même les trois sous-processus suivants : la lecture critique, la résolution de problème et la production de texte, le tout étant organisé et géré par la structure de contrôle permettant à prendre une décision sur quels sous-processus activés et dans quel ordre. Cette structure est conceptualisée comme un schéma de tâche, ce dernier représente un ensemble de règles de production que le sujet acquiert grâce à son expérience et qui s'activent mutuellement lorsque des indices présents dans l'environnement activent le schéma. Ces connaissances se rapportent au but de la révision (améliorer le texte), aux activités à accomplir (lecture critique, résolution de problème, etc.), à la détermination des sous-buts impliqués dans la gestion de l'attention, aux patrons et aux critères de qualité ainsi qu'aux stratégies de résolution de problèmes spécifiques.

Dans ce cas, le processus de **la lecture** est un processus central extrêmement important dans la révision mais non spécifique à celle-ci.

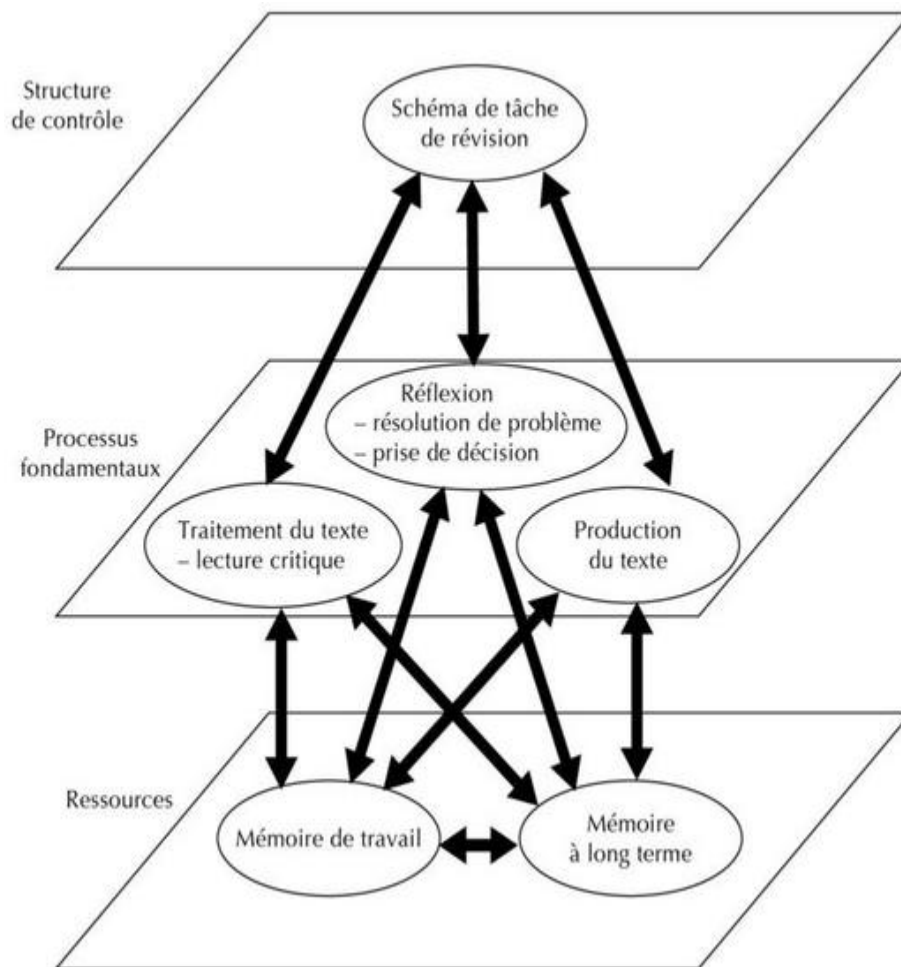


Figure 3.3 : Le modèle de révision de Hayes (1996), traduit par Laurent Heurley (2006).

3.1.5. Modèle de Butterfield et al. (1996)

Ce modèle est une version plus récente de celui de Hayes et al. (1987). Il comprend deux composantes :

1-Environnement du scripteur ou de la tâche qui contient les dimensions rhétoriques et pragmatiques de la production (thème, audience et importance) et la représentation du texte réalisé en cours de révision (format, genre, unités lexicales, unités syntaxiques, propositions, idées essentielles).

2-Système cognitif/ métacognitif : qui contient la mémoire de travail et la mémoire à long terme :

-La mémoire de travail : là où ont lieu les traitements contrôlés. Le scripteur élabore d'abord une représentation des problèmes rhétoriques et une représentation du texte réel. Il repère et diagnostique les problèmes dans le texte représenté. Puis, il sélectionne, modifie ou crée des stratégies de révision du texte représenté. Enfin, il concrétise les révisions du texte représenté au texte réalisé. Ces opérations semblent s'inspirer largement du modèle CDO de Scardamalia & Bereiter (1983).

-La mémoire à long terme : se divise en 2 niveaux :

a-Le niveau cognitif (cognition) qui permet l'emmagasinage des connaissances (référentielles, linguistiques et auto-évaluatives) ; des stratégies sollicitées par l'activité de révision (relecture d'un passage difficile, retour en arrière, prédictions sur le texte en cours de production, comparaison de toutes les possibilités de révision) ; la représentation du texte en cours de révision.

b-Le niveau métacognitif (métacognition) qui assure le stockage des « modèles de connaissances » et des « modèles sur les connaissances » (compréhension des stratégies). La confrontation de ces modèles au texte représenté permet au scripteur de comprendre et d'analyser les stratégies et connaissances qu'il a utilisées pour produire son texte. Les procédures automatisées sont opérées en mémoire à long terme avec un faible coût en mémoire de travail alors que les procédures délibérées et testées vont consommer beaucoup de ressources cognitives en mémoire de travail. Les deux niveaux cognitif et métacognitif s'interfèrent en deux sens : contrôle gestion et contrôle vérification. Ainsi, les connaissances au niveau cognitif sont gérées sur la base des modèles de connaissances au niveau métacognitif ; et les connaissances métacognitives permettent de vérifier les traitements réalisés au niveau cognitif. Le niveau métacognitif est indispensable dans la mesure où il permet de contrôler et de coordonner des connaissances disponibles qui n'ont pas été activées au niveau cognitif.

Roussey et Piolat (2005 : 356) remarquent que : « la distinction des niveaux métacognitif et cognitif dans ce modèle permet de comprendre a) qu'un réviseur puisse employer de façon inappropriée les connaissances dont il dispose, si cet emploi n'est pas guidé ou contrôlé par le niveau métacognitif et b) qu'avoir quelque chose à dire n'est pas forcément associé à savoir quand, comment et pourquoi le dire. »

Marin et Legros (2008 :p111) ont également souligné l'importance des connaissances métacognitives : « les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles ».

Selon Alamargot et Chanquoy (2002 : 54), le modèle de Butterfield et al. (1996) est « le modèle de révision le plus complet » parce qu'il intègre les opérations de révision dans un système cognitif général composé de la mémoire à long terme et de la mémoire de travail. Il relativise aussi la frontière entre l'activité de compréhension et l'activité de production. Par ailleurs, il précise les opérations de révision qui sont gérées par la mémoire de travail et qui peuvent être étudiées en classe de langue.

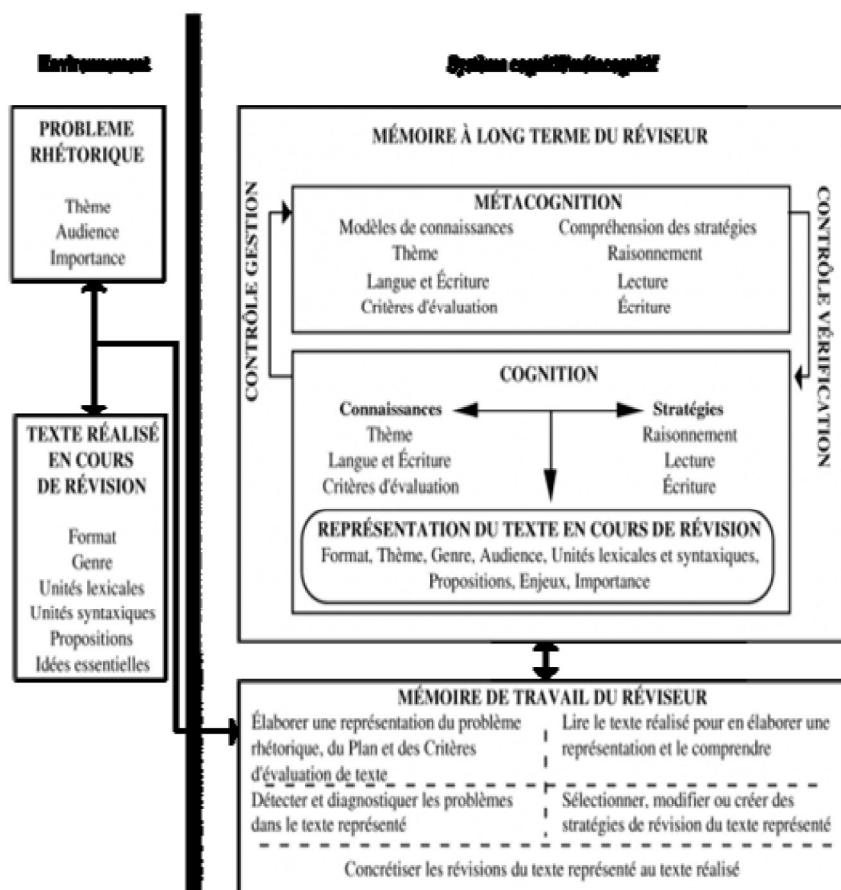


Figure 3.4 : Modèle de Butterfield et Hacker et Alberston. (1996)

3.2. Révision experte vs révision novice

La différence entre le comportement d'un scripteur expert/novice réside d'une part, dans la quantité des révisions effectuées : les scripteurs novices effectuent moins de révision que les scripteurs experts (Fayol, 1991 ; Hayes et al., 1987 ; Olive et Piolat ,2003). Et d'autre part, dans la qualité de ces révisions et donc la qualité des modifications effectuées. En effet, comparativement aux adultes expérimentés en production écrite, qui révisent le contenu et la forme de leur texte, les novices révisent principalement les aspects superficiels de leur texte (sa formulation), et au moment même de sa production (Olive & Piolat, 2003).

Selon Hayes et *al.* (1987), cette différence se justifie par le fait que les novices sont incapables de détecter leurs erreurs, ne peuvent pas les diagnostiquer et ne disposent pas de stratégies de modification. En effet, selon Fayol et Schneuwley (1987), la révision est un processus qui exige, de la part du scripteur, une capacité à se distancier par rapport à son écrit. D'où les difficultés des novices à détecter leurs erreurs. De surcroît, la détection des erreurs ne suffit pas, les novices ne parvenant pas toujours à « diagnostiquer » leurs erreurs en cas de leur détection (Fayol & Schneuwley, 1987). Quant à la sélection et à la mise en œuvre d'une stratégie de correction, il semble qu'elles ne soient pas toujours efficaces. Faute de ressources linguistiques suffisantes, les novices ne parviennent pas facilement à trouver une reformulation plus acceptable que l'originale et la correction échoue souvent à améliorer le produit.

Ainsi et tout au long du processus rédactionnel, le novice éprouve de la difficulté à gérer la coordination des procédures et à les mobiliser à bon escient. Etant donné que toutes les opérations doivent être gérées simultanément par le scripteur, celui-ci particulièrement s'il est novice et n'a acquis aucun automatisme, se retrouve en situation de surcharge cognitive (Garcia Debanc 1986). L'expert, quant à lui, est en situation de résolution de problème. Il utilise des stratégies comme la planification, la révision (Fayol, 1992) et, manipule les contraintes de façon sélective pour éviter la surcharge cognitive (Flower et Hayes, 1980).

Selon Scardamalia et Bereiter, le novice a des difficultés à alimenter son texte et s'interroge le plus souvent sur les niveaux linguistiques. Ils corrigent généralement les erreurs de surface, l'orthographe, la grammaire sans se soucier de ce qui est plus important et qui peut contribuer à l'amélioration du contenu du texte écrit. En revanche,

les experts font non seulement des modifications de surface mais aussi de contenu en procédant par une stratégie « d'essais et erreurs » constante. Ils sont capables d'activer plus de connaissances qu'ils en utiliseront. (Caccamise 1987).

Murray (1978), avance que les rédacteurs expérimentés révisent plus que les novices. Ses recherches montrent que le temps accordé à la révision d'un scripteur à l'autre et que les scripteurs habiles passent plus de temps à réviser leur premier jet qu'à le produire. Lors d'un congrès rassemblant les professionnels de l'écriture, Murray a proclamé, qu'écrire c'est réécrire parce que l'écriture et la réécriture vont de paires.

Sommers (1980) fait remarquer que les experts de l'écriture tiennent davantage compte du destinataire lorsqu'ils rédigent leurs textes. Les novices, se limitent à la révision des mots indépendamment de leur rôle dans le texte, alors que les experts se focalisent sur le contenu de leur argumentation.

Faigley et Witte, (1981) révèlent que lors de la révision, les scripteurs experts se concentrent sur les différents aspects de la production écrite, les changements qu'ils effectuent sont plus importants que ceux effectués par les novices et touchent davantage le sens du texte. Les novices s'arrêtent généralement au mot et à la phrase. Murray ajoute que cette différence pourrait résider dans le sentiment d'échec ressenti par le scripteur inexpérimenté à propos de la révision mais aussi au fait de penser que l'expert est une personne capable de produire un texte du premier coup.

Les résultats obtenus par Hayes et al (1987), ont montré qu'il existe une autre différence au niveau de la détection de l'erreur et de sa caractérisation. Selon les auteurs, les novices détectent moins l'erreur que les experts mais le plus inattendu, est que pourcentage d'erreurs détectées et catégorisées par les novices chute de manière alarmante : Les novices catégorisent seulement la moitié des erreurs qu'ils détectent alors que les experts catégorisent la totalité des erreurs. De la même manière, les experts éliminent 90% des erreurs contre environ 65% chez les novices. En résumé, la caractérisation des erreurs n'est pas une condition indispensable à la mise en œuvre d'une solution.

Les différences entre experts et novices se situent à tous les niveaux de la révision. Lors de la première phase de révision, les experts semblent définir plus de tâches que les novices : Lecture du texte avant le début de la révision, établissement des plans de travail et des objectifs avant la révision, détermination des points nécessaires à l'audience, établissement d'un inventaire des problèmes détectés à la première lecture, détection des

problèmes généraux juste après la première lecture, formulations de rétroactions ou commentaires critiques (autres que liés à l'audience ou aux problèmes généraux).

D'une manière générale pour la définition des tâches, les experts font toujours appel à leurs méta-connaissances : ils ont un certain nombre de critères qualitatifs qui leur sont propres (orthographiques, grammaticaux et syntaxiques), ils préfèrent rédiger un type de texte et pas un autre.

Les experts se consacrent plus à l'évaluation et à la révision de leurs plans que les novices. Ceci pourrait expliquer la plus grande capacité des premiers à détecter des erreurs de haut niveau ou des problèmes généraux.

3.3. Stratégies de révision

3.3.1. Stratégies de révision et production écrite :

Selon Legendre (2005, p.1260), les stratégies se définissent comme « un plan général bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus ».

Associée au mot révision, la stratégie signifie l'ensemble des moyens mobilisés par le scripteur pour réviser son texte ou le texte d'un pair en lui apportant les modifications nécessaires. Les stratégies de révision consistent à relire le brouillon afin de retrouver le fil des idées, à corriger en faisant des ratures : effacer ou ajouter des mots, des phrases.

Plusieurs travaux (Bisaillon, 1991 ; Préfontaine, 1998 ; Cusson, 2003) affirment qu'il est important d'étayer la révision en enseignant les stratégies de révision aux apprenants pour les aider à réussir à l'écrit. Le programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire propose plusieurs stratégies de révision qu'Audrey Allard (2009) présente ainsi :

1. Relecture du texte

-Lecture de texte produit par ses pairs ;

-Soumettre son texte à la critique ;

2. Reconsidérer

-La pertinence et le degré de précision des aspects et des sous-aspects ; ainsi que le degré de précision des faits, des données et des exemples retenus ;

- L'ordre et la progression retenus [...]

- Le déroulement et la progression du récit [...]

- L'harmonisation de la structure d'ensemble du texte

-Le point de vue, le maintien du point de vue, et s'il ya lieu, de justifier les changements ;

3. Améliorer son texte en vérifiant ;

- Si la rédaction respecte les exigences linguistiques de la transposition dans le cas d'éléments transposés de l'oral à l'écrit ou d'un genre de texte à l'autre ;

- Si le vocabulaire et la variété de langue sont adaptés ;

- Si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriés ;

- L'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage ;

4. Corriger son texte ;

5. Rédiger une version finale qui intègre les éléments révisés, améliorés et corrigés.

Ainsi, le programme proposé par l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire propose des stratégies qui touchent l'ensemble du texte permettant à l'apprenant de réviser son texte en profondeur en vérifiant tous les aspects.

3.3.2. Stratégies de révision et types de scripteurs

Dans une étude menée par les chercheurs Fortier(1993) et Préfontaine (1998), portant sur les perceptions des enseignants face à leurs apprenants en situation d'écriture. Préfontaine (1998) distingue dans le tableau suivant, les caractéristiques de onze types de scripteurs selon les stratégies d'écriture auxquelles ils recourent.

Tableau 3.1 : Les types de scripteurs et leurs stratégies de révision selon Préfontaine (1998) (d'après Allard, (2009).

types de scripteurs	caractéristiques propres à leurs stratégies de révision
Performant	Fait un véritable brouillon, relit et corrige son texte puis le met au propre, porte d'abord attention au discours ensuite à la langue, respecte les exigences du travail et la nature de la tâche.
Peu performant	N'utilise pas souvent le dictionnaire, recopie souvent son brouillon sans le corriger ; termine et remet son travail rapidement ; ne remarque pas ses erreurs.
Expéditif	Ne semble pas appliquer de stratégies(ne remet pas en doute l'intention de son texte ni l'orthographe des mots ; ne se relit pas)
Satisfait de lui-même	N'a pas développé le réflexe de se relire et ne se pose pas de questions.
Perfectionniste	Applique systématiquement plusieurs stratégies :relit souvent son texte pour s'assurer qu'il n'y reste vraiment aucune erreur ;s'arrête durant sa

	<p>rédaction pour réfléchir « longuement » sur ce qu'il a écrit ainsi que sur ce qu'il devrait écrire « compte tenu des directives » préfère tout effacer pour recommencer sa rédaction lorsqu'il en est insatisfait.</p>
« Non secure »	<p>Ne se fie aucunement à ses propres initiatives, et il sait par expérience que les autres, enseignants ou élèves vont finir tôt ou tard par lui indiquer le chemin à suivre.</p>
Intéressé	<p>« Pose plusieurs questions afin de s'assurer qu'il a bien compris la tâche ».Prend très au sérieux son travail scolaire.</p>
Dépendant	<p>N'utilise pas ses ressources disponibles (ses notes personnelles, les manuels scolaires, les dictionnaires... ; se comporte face à ses instruments d'aide exactement comme face à ses connaissances, il n'y a pas recours ; sauf si quelqu'un l'y incite et l'y aide.</p>
Non motivé	<p>Aucune information en lien avec les stratégies de révision.</p>
Nerveux	<p>Aucune information en lien avec les stratégies de révision.</p>

Distrait	« ne commence son travail qu'après avoir reçu une stimulation personnalisée de la part de l'enseignant » ; a des difficultés à se concentrer sur sa tâche ; a besoin d'être ramener à la réalité pour réaliser son travail.
Hyperactif	Se concentre difficilement ; « fait répéter plusieurs fois la consigne mais n'écoute pas ».

Nous pouvons conclure à partir de ce tableau, qu'il existe autant de type de scripteurs que de façon de réviser, seulement, la diversité des stratégies ne garantit pas l'efficacité de la révision.

Lors de notre observation de classe, nous avons constaté qu'il existe plusieurs types de scripteurs. Nous avons rencontré des scripteurs peu performants, intéressés, dépendants...mais nous n'avons pas rencontré des non motivés, nerveux, distraits, et hyperactifs.

Pour une bonne prise en charge de la révision, l'enseignant doit d'abord évaluer les besoins de l'apprenant, son attitude envers la révision et son niveau de compétences. Les modèles de Sommers (1980) et Bereiter et Scardamalia (1983), l'aideront à identifier non seulement l'origine des difficultés de chaque apprenant mais également les facteurs pouvant augmenter la performance de celui-ci.

3.3.3. Stratégies pour une meilleure révision de texte

Les résultats de la recherche de (Lecavalier,Préfontaine et Bassard 1991), montrent qu'il existe des stratégies de révision efficaces par rapport à d'autres.

Préfontaine (1998) admet que les stratégies utilisées par les apprenants de niveau collégial étaient efficaces.

-Rédaction avec corrections simultanées à la production écrite

Cette première stratégie est efficace en ce sens qu'elle permet au scripteur de corriger ses erreurs au fur et à mesure qu'ils les détectent et donc de diminuer le nombre de correction en phase finale. Néanmoins, Préfontaine (1998, p.76), précise que, « l'habileté à faire des corrections simultanées à la production dépend(...) des automatismes que le scripteur a développés ».

En utilisant cette stratégie, l'apprenant doit se focaliser sur le contenu et la structure de son texte ainsi que sur l'orthographe et le vocabulaire qu'il emploie.

-L'identification de buts précis propre à chaque relecture successive du texte initial

La seconde stratégie, permet à l'apprenant d'éviter une perte de temps due à de multiples lectures dont les objectifs n'ont pas été déterminés dès le début. En effet, selon Préfontaine (1998,p.79), « la pire stratégie serait de relire le brouillon une seule fois, au complet sans se poser de questions précises et sans se donner de but de révision ».Préfontaine (1998),propose aussi l'utilisation des grilles de révision, ces dernières permettront à l'apprenant d'évaluer le chemin parcouru par rapport à ce qui a été enseigné et au besoin d'ajuster son enseignement. **Le questionnaire de révision** lorsqu'il contient des questions sur différents aspects de la langue aidera l'apprenant et le guidera lors de la relecture de son texte initial ou au cours de la révision. (Préfontaine 1998).

3.4. Révision et réécriture

3.4.1. Réviser pour réécrire ou réécrire pour réviser ?

Il nous paraît nécessaire de distinguer à présent entre la révision d'un texte et la réécriture d'un texte.

Comme nous l'avons déjà cité, la révision constitue la troisième opération du processus rédactionnel. Elle englobe à son tour trois opérations : elle débute par une **lecture critique ou évaluative** permettant par la suite **un repérage** des dysfonctionnements qui nécessite d'être suivie d'interventions afin d'améliorer la production déjà écrite à travers des **corrections** à la fois locales et globales ainsi qu'une réorganisation des informations et une réécriture du texte. Pour ces auteurs, « réviser » un texte consiste à en conserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'ajout, de déplacement ou de suppression. Le « réécrire », par contre, consiste à en conserver l'idée, mais pas le texte (cette dernière stratégie est, d'après ces auteurs, la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis).

Ainsi, nous pouvons conclure que la réécriture est incluse dans le processus de la révision qui l'englobe ; même si elle ne l'implique pas obligatoirement.

Ainsi, le retour sur le texte exige de la part des rédacteurs un certain niveau de compétence, une capacité à repérer dans sa production les éléments défaillants, leurs connaissances linguistiques et référentielles ainsi que leurs expériences rédactionnelles c'est-à-dire qu'ils se sont habitués ou non à réécrire leurs textes.

Dans le même sillage, des chercheurs tels que (Fayol & Gombert 1987 & Reuter, 1996) ont signalé les difficultés des apprenants qui sont appelés à travailler leurs textes. Les attentes sont donc de deux ordres :

-Que le scripteur soit capable d'utiliser toutes sortes de ressources, de stratégies, pendant la production pour faire en sorte que son texte réponde aux exigences de la situation de communication ainsi que la consigne d'écriture.

-Que le scripteur soit capable d'améliorer par le biais de la réécriture un premier jet pour le rendre conforme à ces exigences.

Comme nous l'avons déjà cité, de nombreuses études ont montré que les scripteurs novices procèdent à des révisions limitées par rapport à celles mises en œuvre par des scripteurs expérimentés (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey 1987 ; Préfontaine, 1991). Ces révisions sont très localisées et concernent peu le contenu sémantique du texte. Ces difficultés incitent donc à formuler des hypothèses concernant les obstacles de la révision qu'il importe d'analyser pour construire des situations d'apprentissage et d'enseignement visant à aider les apprenants à dépasser ces difficultés en proposant des aides qui pourraient être des grilles ou des questions visant à saisir et diagnostiquer les écarts éventuels entre leur production et les exigences d'un texte attendu.

En classe, favoriser la réécriture dans les séquences didactiques permettrait ainsi, selon Reuter (1996), de modifier les représentations erronées des élèves sur l'activité rédactionnelle. La réécriture permettrait également d'alléger la tâche, dans la mesure où il ne s'agirait plus de produire un texte parfait dès le premier jet. De plus, elle est moins risquée pour l'image du scripteur, pour reprendre les termes de Reuter, car les ratures ne sont plus considérées comme des marques de ratés. D'un point de vue didactique, la réécriture joue donc deux rôles : celui d'objectif (écrire c'est réécrire donc apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire) et celui de moyen (en réécrivant, on

apprend à mieux écrire).⁷

Que ce soit en révision ou en réécriture, il semble que les chercheurs sont unanimes quant à la grande difficulté du retour sur le texte pour les novices et, partant, pour les apprentis-scripteurs. De là, les aides conçues dans la littérature pour les assister dans la prise en charge de ce processus complexe d'écriture-réécriture.

3.4.2. Difficultés de la révision et de la réécriture

Il est important d'identifier les difficultés qui peuvent empêcher le développement de la compétence rédactionnelle. Fournir un environnement favorable pour améliorer l'activité de révision/réécriture est une tâche difficile surtout si nous n'arrivons pas à surmonter les difficultés qui entravent le développement de cette compétence. Selon S.Plane (1994, 1996), ces difficultés sont généralement relatives à un manque de connaissances antérieures, ou des mauvaises représentations sur le fonctionnement de l'écriture et de son produit, elles peuvent être liées aussi aux pratiques scolaires qui ont été mécanisées. Il existe trois types de difficultés : épistémologiques, psycho-cognitives et affectives, ainsi que les difficultés didactiques et pédagogiques.

3.4.2.1. Difficultés épistémologiques

Les scripteurs novices pensent que l'écriture est une activité linéaire et irréversible. Cela est dû à deux raisons :

La première est relative à la représentation du texte comme un objet préexistant à son expression. Dans ce sens, l'activité d'écriture est considérée comme un transcodage de la pensée, ce qui la réduit à une simple activité de dictée éliminant tout le travail d'élaboration nécessaire permettant l'amélioration du texte. Cette représentation peut être justifiée par l'idée que se font les scripteurs novices sur l'écriture et les scripteurs expérimentés, pour ces rédacteurs novices, les textes d'écrivains sont toujours présentés sous leur forme achevée. Selon eux, les écrivains sont toujours capables de faire ce qu'eux ne réussiront jamais à faire seuls. Ils oublient tout le travail d'écriture préalable, les problèmes rencontrés, les brouillons, les ébauches et les différents essais (Reuter, 1996).

La deuxième cause est liée aux ressemblances que le scripteur novice établit entre la production orale et la production écrite d'une part, et d'autre part, entre la lecture et

⁷ Dans notre étude, et pour des raisons expérimentales, la réécriture est utilisée pour tester nos hypothèses de recherche et non un objectif en soi.

l'écriture. Il existe des similitudes entre le code oral et le code écrit, mais une généralisation de cette analogie peut être déroutante. A l'oral, l'ordre du produit est similaire à l'ordre de la production et les ratures sont impossibles. La lecture nécessite en outre, une disposition de traitement du texte linéaire et qui ne peut être changé.

3.4.2.2. Difficultés psycho-cognitives et affectives

Les obstacles à la révision/réécriture peuvent avoir aussi un lien avec l'effort cognitif. Ce type de difficultés a suscité le plus d'intérêt en didactique cognitive de l'écriture. S. Plane (1994) montre que chacun des sous-processus mis en œuvre lors de la révision et de la réécriture présente des difficultés pour le scripteur novice. Le modèle de révision de Hayes (1996), fait ressortir que le scripteur novice rencontre des difficultés lors de la lecture critique, la résolution de problème et même la production du texte (problème de saisie, de graphisme, etc.) car il doit prêter attention à différents éléments aussi bien au niveau superficiel de la réécriture qu'au niveau profond. Ce qui implique de sa part un effort cognitif important et l'empêche à réussir cette tâche. La notion d'effort cognitif est étroitement liée à celle de la charge mentale. Cette dernière résulte simultanément des contraintes de la tâche que doit réaliser le scripteur et de ses capacités de traitement, capacités dont la puissance proviendrait de son niveau d'expertise (Olive, Piolat, Roussey; 1997). En fait, cette charge mentale qui bloque les scripteurs novices est la conséquence de la non-automatisation des capacités de traitement de texte ; ce qui les conduit à contrôler plusieurs éléments surchargeant ainsi leur mémoire de travail.

A la différence des novices, les rédacteurs ayant un niveau plus élevé d'expertise, peuvent être confrontés à un problème de connaissances thématiques, mais leur maîtrise de l'aspect discursif et rhétorique les aide à combler ce manque et à résoudre tous les problèmes rencontrés, Bereiter et Scardamalia (1998 : 34) décrivent ce type de traitement en disant que ce type de scripteurs « est capable de rédiger autour de son ignorance ».

La question de difficultés liées à la révision et la réécriture peuvent avoir un lien avec le domaine affectif. En effet, Hayes (1996) dans son nouveau modèle de rédaction note que l'affect joue un rôle important en production verbale écrite. Produire un écrit exige un investissement affectif important pour le rédacteur novice, alors que la révision demande une distanciation par rapport au texte en cours de rédaction (Plane ; 1994,1996). Cette distanciation vise à vérifier sa clarté, sa cohérence, etc.

3.4.2.3. Difficultés didactiques et pédagogiques

Au sein de la classe, certaines méthodes et pratiques pédagogiques, peuvent présenter des obstacles à l'apprentissage de la révision et de la réécriture.

Certaines activités et pratiques d'écriture proposées aux apprenants ne permettent pas le développement des stratégies de réécriture. Etant donné que l'activité d'écriture est complexe, certains enseignants ne vérifient que l'orthographe, la syntaxe, la grammaire et laisse en attente ce qui est plus important : le contenu du texte. Les pratiques d'évaluation se font généralement sur des produits finis et non pas en cours d'élaboration. Chose qui ne permettrait pas à l'apprenant de développer ses capacités de révision et de réécriture.

Face à toutes ces difficultés annoncées, le scripteur novice a besoin d'un soutien appelé aussi « étayage » qui ne se limite pas à de simples injonctions. Le recours et la mise en place des dispositifs didactiques qui prennent en considération la complexité de la situation de révision/réécriture en FLE et de la spécificité du fonctionnement, surtout cognitif, de chaque scripteur est importante pour développer la capacité à réécrire chez les apprenants.

Conclusion partielle:

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée au sous processus de révision, pouvant se dérouler au fil du texte ou à certains moments de l'écriture ; en fin de phrase, de paragraphe ou de texte.

Ainsi, dans un premier temps, nous nous sommes focalisée sur la présentation des principaux modèles de révision, qui n'ont pas les mêmes aspects mais qui sont complémentaires .Nous avons cherché à identifier les processus de révision de texte à l'intérieur de chaque modèle puis nous avons essayé de mettre l'accent sur les différences entre experts et novices pour mieux identifier les difficultés rencontrées par ces scripteurs.

Du fait que la révision constitue un processus complexe dès sa première phase à savoir la détection des erreurs, nous nous permettons d'envisager la proposition d'un double étayage sous la forme d'un enseignement des stratégies de révision et de la collaboration-rétroactions des pairs. L'objectif étant l'analyse de l'effet de cet étayage sur la compétence scripturale en FLE. Par conséquent, nous passons au chapitre suivant, et

nous tenterons d'apporter des réponses didactiques en présentant les différentes aides possibles à la révision et à la réécriture. Plus particulièrement, nous présenterons les effets d'un enseignement explicite des stratégies de révision, un questionnaire de révision, la collaboration et les rétroactions des pairs, sur la capacité des scripteurs à porter un regard critique sur leurs textes et donc de réussir leurs révisions.

Chapitre IV

Pistes de réponses didactiques : L'étayage comme aide à la révision/réécriture en FLE

Introduction :

Le concept « d'étayage » correspond au fait de guider les apprenants à produire des textes « de qualité » sur différents thèmes en leur offrant les aides nécessaires (grille ou questionnaire de révision, collaboration, ...) leur permettant de faciliter la tâche de révision. Pour Vygotsky, Cette notion « d'étayage » traduit mieux l'aide interactive offerte par l'enseignant ou par le pair expérimenté au pair novice que la notion « d'entraînement ».

Pendant ces dernières années, les enseignants, en Algérie, introduisent cette notion dans leurs classes de FLE, en demandant aux apprenants d'améliorer leurs textes après leur avoir fourni les outils nécessaires (grille de révision, boîte à outils...) pour accomplir des tâches complexes et cognitivement coûteuses telles que la production écrite. Parfois, ils les mettent en groupes pour rédiger et réécrire des textes dans le cadre de l'élaboration d'un projet final. Les participants à notre recherche sont censés donc habitués à ce genre de situation (travail collaboratif). Dans notre recherche, nous avons pensé à un double étayage. D'une part, nous allons mettre nos apprenants en groupe (travail collaboratif) et d'autre part, nous leur fournirons une aide à la révision/réécriture (enseignement explicite des stratégies de révision, questionnaire de révision, fiche pour donner et recevoir des rétroactions : voir annexe 5 et 6) pour surmonter leurs difficultés de production écrite. Plusieurs recherches (Hu, 2005 ; Berg, 1999) montrent un rapport très étroit entre le degré d'étayage et les bénéfices de la révision en groupe ; autrement dit, pour que la révision collaborative ait des effets positifs sur l'acquisition ou le développement de la compétence rédactionnelle, il est indispensable qu'elle soit étayée.

Chabanne et Bucheton (2002 : 19), considèrent l'étayage et l'enseignement comme des synonymes: « Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs mais créer les conditions, le désir, de les co-construire, il reste à savoir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement ». D'après ces auteurs, l'étayage est une conduite complexe qui exige du professionnalisme de la part de l'enseignant. Il n'est donc pas simple d'apporter un étayage efficace aux apprenants. Lors d'une recherche effectuée par Souame (2008), les résultats ont montré que même en travaillant en groupes à l'aide d'une grille de révision, les apprenants n'ont pas pu améliorer leurs compétences révisionnelles. La chercheuse a

conclu que la révision collaborative étayée n'aboutit pas forcément à la réussite d'une production écrite. Il semble ainsi qu'il y ait une unanimité entre les chercheurs du domaine quant à la grande difficulté du retour sur le texte, pour les apprentis-scripteurs, notamment, pour les novices. De là, plusieurs aides ont été conçues dans la littérature pour assister les apprenants dans la prise en charge de ce processus complexe d'écriture-réécriture. Cependant, il nous paraît important de préciser d'abord, les deux notions suivantes : l'évaluation formative⁸ et l'erreur,⁹ plus particulièrement dans le contexte linguistique, afin de mieux rendre compte de l'importance de ce contexte dans les activités intellectuelles réalisées par les apprenants en situation plurilingue.

1. L'évaluation formative:

C'est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. L'évaluation formative s'utilise afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations, des entretiens, etc.

Autrement dit, c'est une évaluation permanente au sein même d'une étape d'apprentissage, portant sur des éléments ponctuels. Elle informe l'apprenant et l'enseignant sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiation.

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but d'améliorer l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la rétroaction. En effet, l'information interactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position:

- D'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la façon selon laquelle l'information se transmet.

⁸ Nous nous intéressons à l'évaluation formative bien qu'il existe d'autres types qui correspondent au moment d'intervention dans l'apprentissage: avant, pendant ou après l'apprentissage (évaluation diagnostique, sommative, et formative).

⁹ Marquillo Larruy (2003, p120) distingue entre les concepts « faute » et « erreur », pour lui : « les fautes correspondent à des erreurs de type 'lapsus' inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé). Cependant, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement ». A cet effet, nous utilisons dans cette recherche le terme « d'erreur ».

- De la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de **se l'approprier**.
- De l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et
- De s'approprier l'information, c'est-à-dire, d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur la rétroaction.

Une telle formation de l'apprenant, avec la prise de conscience qu'elle suppose a été appelée ainsi. Un certain nombre de techniques peuvent être utilisées pour cette formation à la prise de conscience mais l'un des principes de base est de comparer l'impression (c'est-à-dire ce que l'on se dit capable de faire sur une liste de contrôle) avec la réalité. Dialong¹⁰ met en relation l'autoévaluation et la performance avec cette manière de faire. Une autre technique importante consiste à analyser des échantillons de travaux de l'apprenant et d'autres- et de l'encourager et à acquérir son propre métalangage relatif aux aspects de la qualité et avec lequel il puisse identifier ses points forts et ses points faibles et définir pour lui-même, de manière autonome un contrat d'apprentissage.

2. Les erreurs : une part essentielle de l'apprentissage

L'apprentissage implique de prendre des risques et de commettre des erreurs pour ensuite agir autrement. Les erreurs fournissent des indices pour l'évaluation formative, donnant à l'apprenant une rétroaction qui le renseignera, sur ce qui doit être revu ou, inversement, privilégié. Il est nécessaire que les apprenants comprennent le rôle des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dewey(1933) considérait l'apprentissage et la réflexion sur l'apprentissage comme un cycle continu, ou boucle d'apprentissage, il s'agit donc d'apprendre, de réfléchir pour apprendre de nouveau. En revanche, les recherches qui ont suivi, après plusieurs années, portant sur le cerveau, pointent de nouveau vers la nécessité de la réflexion ou la

¹⁰ Dialong est un programme d'auto-évaluation en langues mis au point par un ensemble d'établissements d'enseignement supérieur européens. Il évalue le niveau de compétence selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

rétroaction individuelle dans tout apprentissage. Ainsi, le cerveau de l'apprenant se réfère à lui-même ; c'est-à-dire que l'apprenant réagit suite à ce qu'il a réalisé comme activité d'apprentissage, d'après sa propre évaluation.

Quand l'enseignant modélise les erreurs éventuelles de ses apprenants, il va les inciter à valoriser leurs propres erreurs en les percevant comme des indices d'information utiles à leur apprentissage.

2.1. Les types d'erreurs

Selon Rahmatian et al. (2005), l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue ; en effet, tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. Plusieurs recherches ont montré que l'erreur a une fonction positive dans l'apprentissage d'une langue, elle constitue ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler. L'erreur est donc considéré comme un indice d'un besoin et constitue une composante naturelle, voire fondamentale du processus d'apprentissage.

Marquillo-Larruy (2003) indique que « *Pour la psychologie cognitive, l'erreur, tel un iceberg, est un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès.* » Cette conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer après une ère où elle était considérée comme néfaste, et synonyme de défaillance de l'apprenant ou de l'enseignant, c'est-à-dire comme une 'faute'. Ce dernier a perdu sa connotation pour être réservé aux défaillances de performance, dues par exemple à la fatigue ou à l'inattention. Quant au terme de l'erreur, il est réservé aux défaillances de compétence.

Plusieurs chercheurs (Tagliante, 2001) ont tenté de répertorier les erreurs en didactique des langues. Pour lui, il existe des erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques. Toutefois, nous nous intéressons dans cette recherche aux types d'erreurs catégorisés par les chercheurs à l'écrit en FLE. Dans ce sens, Demirtas et al. (2009) ont évoqué le niveau pragmatique/sémantique (NP) et le niveau linguistique (NL) auxquels relèvent les erreurs en communication écrite. Ces deux niveaux renvoient respectivement selon les mêmes chercheurs aux niveaux du contenu et de la forme. Le premier concerne les éléments du discours tels que la structure, la cohésion ainsi que la cohérence du texte. Quant au second relatif à la forme, il renvoie aux erreurs linguistiques,

syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. Ainsi, nous nous référons dans cette recherche à la catégorisation d'erreurs faite par le Groupe EVA ainsi que celle proposée par Demirtas(2009) en ciblant les deux types d'erreurs. Définissons- les en détail :

2.1.1 Les erreurs de contenu :

La compréhension de **la consigne** est le premier point auquel l'apprenant doit prêter attention pour éviter le hors-sujet. Vient par la suite, le respect de la consigne ainsi que **les caractéristiques du type de texte à écrire**. Le scripteur n'a pas donc le droit d'écrire un texte descriptif au lieu d'un texte explicatif et cette rédaction devrait se faire de manière structurée et cohérente. Ainsi, le rédacteur doit avant tout respecter la **structure du texte** à rédiger (introduction, développement et conclusion), établir des liens logiques entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) à l'aide **des articulateurs logiques** pour assurer une bonne articulation du texte. Enfin, il s'agit de respecter le genre du texte sinon il va commettre des erreurs de contenu, mais aussi d'erreurs linguistiques appelées les erreurs de forme.

2.1.2 Les erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques ainsi, il s'agit des erreurs relatives aux temps des verbes, à l'orthographe déficiente, au respect de l'ordre des mots, le manque du vocabulaire, etc. A cet effet, le chercheur en didactique du FLE Lokman Demirtas(2008 : p181) a répertorié ces erreurs en trois(03) catégories :

-Groupe nominal : il s'agit des erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs(l'accord en genre et en nombre)

-Groupe verbal : ce sont des erreurs de morphosyntaxe : conjugaison des verbes, l'emploi des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.

-Structure de la phrase : il est question des erreurs relevant de la syntaxe comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.

Cette catégorisation d'erreurs à l'écrit se focalise sur la cohérence et la cohésion textuelle indispensable pour l'acquisition d'une compétence textuelle. Commettre des erreurs sur le plan du contenu et de la forme entraîne de grandes difficultés à rédiger des textes cohérents et compréhensibles.

2.2. Les erreurs récurrentes et leur fossilisation apparente en FLE

Le fait de commettre des erreurs de langue (d'orthographe, de grammaire, etc.) à l'écrit par des apprenants du FLE ne constitue pas leur seule et principale difficulté. En effet, ce problème peut être même constaté chez des scripteurs natifs. Cependant, ce qui fait réfléchir plusieurs chercheurs, c'est l'apparition de façon récurrente de ces erreurs dans les écrits des apprenants tout au long de leur processus d'apprentissage. Des chercheurs tels que Mougeon(2003), Hammerley(1989) et Obadia(2006) ont répertorié des erreurs récurrentes chez des élèves du FLE à l'oral et même à l'écrit. Mais nous nous intéressons dans cette recherche aux erreurs récurrentes de l'écrit. A cet effet, Hammerley(1989, p29) et Mougeon(2003,pp 8-12) qualifient ces erreurs de structurelles, ils les ont regroupés en plusieurs catégories : des erreurs qui portent sur l'emploi des verbes, ou des constructions verbales(exemples : L'internet **permis** d'avoir beaucoup d'informations ; les enfants **sont** (ont) peur ; le monde est devené un petit village ; je **sais**(connais) cette fille). D'autres erreurs concernent l'emploi des prépositions et des déterminants (ce texte parle **de les** (des) avantages ; des erreurs fréquentes portant sur la conjugaison des verbes (exemple, demain, j'**aller** (j'irai) faire du sport ; les erreurs relatives des modes verbaux (**j'envoyrai** (j'enverrai) ma lettre) ; l'emploi des pronoms personnels objets (j'écris **à lui** (je lui écris) ; d'autres erreurs grammaticales persistantes concernent également le genre grammatical(exemples : « Grâce à l'internet, le monde est devenu **une petite**(un petit village) **village** ». Nous pouvons citer aussi des erreurs sociolinguistiques telles que la sur-utilisation du pronom tu dans des contextes requérant l'emploi du pronom vous de politesse : Madame, tu peux répéter la question ? (Madame, pouvez-vous répéter la question ?). La fréquence de ces erreurs dans les écrits de ces apprenants laisse entrevoir une apparente fossilisation chez eux. C'est pourquoi, il nous semble primordial de nous interroger sur le traitement réservé à l'erreur dans l'apprentissage du FLE ainsi que les différentes possibilités de remédiation proposées par les chercheurs.

2.3. Les causes expliquant les erreurs récurrentes en FLE

Plusieurs raisons ont été évoquées par des chercheurs qui se sont penchés sur cette question de l'origine des erreurs commises par les apprenants du FLE (Lightbown, 2003 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002). Une des causes évoquées est celle de l'interférence de la langue maternelle(L1) de l'apprenant arabophone dans le processus d'apprentissage de la langue cible(FLE). En effet, selon AMARA abderrezak (2013) :« Lorsque l'apprenant commence à apprendre une langue étrangère, il parle une langue qui n'est ni la langue maternelle ni la langue cible. On attribue à cet état instable le terme de « *systèmes approximatifs* » ou « *interlangue* ». Durant cette période, l'apprenant, n'ayant qu'une compétence transitoire linguistique et communicative, commet inévitablement des erreurs ». Le même auteur argumente ses propos en se référant à C. Perdue, qui affirme que : « *Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs.* ». Ainsi, la langue maternelle interfère implicitement ou explicitement au cours de l'apprentissage du FLE. Pour Hammerly(1989), l'insuffisance de l'utilisation du français comme moyen de communication en classe et l'inexistence de l'interaction avec des apprenants natifs sont à l'origine des erreurs des apprenants. Ces derniers sont plus exposés à commettre des erreurs de leurs pairs qu'ils prennent souvent pour modèles. Dans le même sillage, Rebuffot(1993) souligne que le fait de ne pas interagir avec des locuteurs natifs influence d'une façon péjorative la qualité du français des apprenants ce qui entraîne des erreurs. Les apprenants disposent d'une seule source d'imitation « l'enseignant » qu'ils prennent souvent comme modèle ce qui reste insuffisant à lui seul pour remédier aux difficultés auxquelles les apprenants du FLE font face. Ces apprenants éprouvent des difficultés majeures en production écrite et commettent plusieurs types d'erreurs qu'il semble pertinent d'y remédier.

2.4. Stratégies pédagogiques pouvant aider à remédier aux erreurs récurrentes

Dans l'objectif de remédier aux erreurs des apprenants à l'écrit, plusieurs chercheurs ont suggéré des stratégies pour améliorer le niveau des apprenants à l'écrit (Vigner,2001 ; Rivard et al,2004 ; Mougeon, 2003 ; Lapkin et Swain,2000 ; Simard et Jean, 2007 ; Cummins,2007). Parmi ces stratégies, ces chercheurs et autre tels que Bisailon (1991) proposent la correction d'erreurs, considérée non seulement comme une composante

importante de la révision et la réécriture du texte mais aussi le processus fondamental de l'activité rédactionnelle. De ce fait, les enseignants sont appelés à amener leurs apprenants à s'auto-corriger afin de mieux performer en écriture. Cependant, le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de quatrième année moyenne confirme que l'activité de révision/ réécriture est peu pratiquée par les enseignants du collège ; or, elle constitue un objet continu de plusieurs études : De Gaulmyn(1992, p199)indique l'importance des corrections dans le processus rédactionnel ; pour lui : « mieux que le texte achevé et définitif , les brouillons, les ratures, les repentirs, les corrections sont les traces de la gestation du texte et des étapes de sa fabrication ». Or, selon Vigner (2001), beaucoup d'apprenants ont du mal à s'auto-corriger du fait qu'ils ne disposent pas de modalités de correction ; pour eux un texte déjà écrit ne nécessite guère un travail de reformulation d'où l'utilité d'une intervention de la part de l'enseignant. En effet, Bisailon (1991, p.59) indique clairement le rôle crucial de l'enseignant en disant que

« Pour qu'il ait apprentissage de l'écrit, il ne suffit pas d'écrire. En effet, les récentes théories sur l'écrit (...) nous ont appris que le processus rédactionnel était complexe et que tous ne l'acquerraient pas par la pratique seulement. Les scripteurs doivent comprendre ce qu'est écrire. L'enseignant doit donc expliquer ce qu'implique l'activité rédactionnelle et instruire les scripteurs sur les composantes du processus (planification, mise en texte et révision/réécriture en mettant l'accent sur le sous processus de la révision/réécriture puisqu'il est apparu que les bons scripteurs sont ceux qui savent réviser et réécrire ».

En outre, Bisailon(1991) propose une grille d'évaluation afin d'amener les apprenants à s'auto-corriger. Pour elle, il est préférable que l'enseignant utilise des outils de référence tels que la grille d'évaluation au lieu de demander aux apprenants de corriger et réécrire leurs textes car ces derniers ne disposent pas des stratégies pour le faire.

Ainsi, différentes recherches montrent le nombre important des difficultés des apprenants du FLE à l'écrit. Or, d'après les résultats de maintes recherches (Mougeon, 2003, p.7), proposer des aides pourrait aider les apprenants du FLE à mieux corriger leurs erreurs et à surmonter par conséquent leurs difficultés.

2.4.1. Enseignement explicite des stratégies de révision

Afin d'amener le scripteur à utiliser une stratégie de révision, il faut lui enseigner cela. Jocelyne Bisailon(1989), propose dans son article intitulé « Et si on enseignait la révision de textes », une démarche qui a fait ses preuves. Ses principales étapes se résument ainsi :

- Fournir des informations sur les stratégies de révision et sur leur utilité en donnant des exemples probants.

-Démontrer les stratégies utilisées à l'aide de plusieurs exemples.

-Expérimenter ces stratégies afin de vérifier si les apprenants les ont bien assimilées. Selon l'auteur, l'apprentissage d'une stratégie prend énormément du temps, l'enseignant doit donc prévoir trois mois de pratique pour passer à l'automatisation. Ainsi, le facteur temps est très important pour l'acquisition de n'importe quelle stratégie.

2.4.2. Le questionnaire d'évaluation/d'autoévaluation : une aide à la relecture et à la révision

Nous avons constaté plus haut, dans le modèle de révision de Hayes et al. (1987), la grande importance de la révision comme activité de contrôle de la production écrite et ses difficultés pour l'apprenti-scripteur dont, entre autres, les difficultés d'ordre métacognitif : problème de définition de la tâche et manque de distanciation par rapport à son propre texte, sachant que cette distanciation est nécessaire pour la relecture critique du texte en cours de production ou de révision.

Si on demande à l'apprenant de relire pour corriger toutes les imperfections, sans aucune autre indication, l'effet de la relecture et de la révision serait très limité : le texte risque d'être survolé hâtivement (Plane, 1994), et ce, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut. Un des moyens permettant au scripteur, qui devient ainsi lecteur, de se distancier de sa production écrite, afin d'y modifier ce qui ne va pas, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques (Ibid.). D'où la conception et l'utilisation des grilles/questionnaires d'évaluation ou de révision pour guider la relecture et la réécriture (Reuter, 1996).

La synthèse des techniques, les outils ainsi que les connaissances acquises englobent toujours les grilles, dans le cadre des séquences didactiques. Ces grilles comportent, en général, des questions auxquelles les apprenants sont invités à répondre par « oui » ou « non » (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...).

Selon Dolz et Schneuwley (2001), la grille d'évaluation constitue une aide précieuse conduisant l'apprenant à réécrire son premier jet et à aboutir à un produit final. Cette grille

guide, plus particulièrement le regard de l'apprenant sur son propre texte. « Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible. » (Dolz & Schneuwley, 2001, p. 8).

Néanmoins, selon Plane (1994), la grille, considérée comme un outil d'autoévaluation, ne permet pas aux apprenants de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. Néanmoins, cette grille se révèle, selon l'auteur, comme un moyen d'évaluation efficace des textes rédigés par les pairs. En effet, l'une des activités de préparation à la réécriture, réalisée fréquemment dans le cadre des séquences didactiques, consiste en la lecture critique critériée des textes écrits par les pairs, notamment les premiers jets, qui font l'objet d'un échange entre les apprenants pour être discutés et évalués selon des critères précis (Dolz & Schneuwley, 2001 ; Plane, 1994 ; Reuter, 1996).

Dolz et Schneuwley (2001) argumentent aussi en faveur de cette démarche qui, pour eux, aide l'apprenant à concevoir la production écrite comme une activité sociale où le texte produit passe par la lecture critique des autres avant qu'il soit mis en circulation (pour l'expert) ou réécrit (pour l'élève).

Par ailleurs, en procédant à la lecture critique des textes des camarades, les apprenants repèrent les imperfections d'un texte en vue de son amélioration. Cela se fait plus facilement avec les textes d'autrui, car les apprenants ont tendance à considérer que leur production est comme une partie de soi-même extériorisée, difficile à mettre à distance et à critiquer. En revanche, le texte d'autrui est d'emblée distant et, par conséquent, plus facile à soumettre à une lecture critique. Mais, en même temps, en apprenant à considérer les textes des autres comme perfectibles, l'apprenant pourrait, également, apprendre à se distancier du sien afin de le traiter un peu comme celui d'un autre (Bounouara, 2008).

En résumé, pour ces auteurs, en activité de révision/ réécriture, le regard du pair sur sa propre production comme le regard sur la production d'un autre, pourraient permettre une distanciation par rapport à son propre texte, cette distanciation est très importante pour la révision et la réécriture.

Ainsi, dans notre deuxième expérience, un groupe de participants utilisera la grille ou le questionnaire d'évaluation pour évaluer le texte d'un pair, nous nous attendons à ce que cette distanciation des apprenants par rapport à leurs textes, permettrait d'avoir un regard critique critérié pouvant mener à l'amélioration des productions écrites des participants.

2.4.3. La rétroaction corrective

2.4.3.1. Définitions:

Différentes ressources pédagogiques francophones et québécoises ont tenté de cerner la signification du vocable de la 'rétroaction' en l'associant à plusieurs termes tels que "correction", "commentaire", "réaction", "critique" et enfin l'expression anglaise "feed-back". Définissons d'abord, ces différents termes auquel renvoie la rétroaction ¹¹:

Correction: action de corriger un devoir, une copie d'élève ou d'étudiant.

Corriger: faire disparaître les défauts, les erreurs. Réviser pour rendre correct.

Commentaire: remarque, exposé qui explique, interprète, apprécie un texte.

Réaction: réponse d'une certaine manière à une action.

Critique: appréciation de l'authenticité d'une chose, de la valeur d'un texte. Art d'analyser et de juger.

Feed-back: mot anglais, de "to feed"(nourrir) et "back"(en retour).

Nous retenons dans un premier temps que la rétroaction est une réponse à une activité réalisée par un apprenant; elle propose une correction commentée tout en exprimant un jugement de valeurs bien argumenté afin d'indiquer à l'apprenant comment parvenir à des connaissances et de lui permettre de les enrichir. Autrement dit, pour fournir des rétroactions, l'évaluateur fait des remarques, pose des questions, fait des diagnostics et propose par la suite des corrections afin d'aider ses apprenants à s'améliorer. Des auteurs tels que Perrenoud (1997) affirme que la rétroaction indique à l'élève les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il a rencontrées lors de l'exécution d'une tâche. Rodet (2000 :

¹¹ Définitions tirées du dictionnaire "le petit Larousse"

47) la considère comme " une réaction déclenchée automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action corrective au sens contraire ». Pérez (2001) propose que la rétroaction concerne l'information fournie à l'apprenant, à la suite d'une réponse incorrecte, dans le but de l'assister dans son cheminement d'apprentissage. Finalement, Scallon (2004), la définit comme une réaction consécutive à un geste, à un comportement ou une réponse qui confirme que ce geste, ce comportement ou cette réponse est correcte ou adéquate.

Les auteurs recensés évoquent diverses fonctions liées à la rétroaction: celle-ci informe l'apprenant sur la qualité de son apprentissage, ce qui contribue à développer sa compétence de régulation. Etant donné qu'elle participe pleinement au processus d'apprentissage en général et à la construction des connaissances en particulier, elle est considérée comme une évaluation formative dans ce sens qu'elle intervient au cours de l'apprentissage de l'élève et elle en fait une partie intégrante (Hattie et Timperley, 2007; Macfarlane et Nicola 2006; Louis, 1999; Rodet, 2000 et Shute, 2008).

Ainsi, le degré de la régulation dépend de la qualité des rétroactions fournies à l'apprenant, ces dernières varient en fonction: des niveaux auxquels elles interviennent, de leurs contenus, leurs formulations ainsi que les changements qu'elles suscitent chez l'apprenant (Bangert-Drowns, Robert, L, 1991; Rodet, 2000; Lee et Dwyer, 1994; Vollmeyer et Rheinberg, 2005; Sugita, 2004; Shute, 2008).

2.4.3.2. Les formes de rétroactions

Certaines recherches effectuées (Giroulx, J., 2004) sur les rétroactions mentionnent qu'elles peuvent être étudiées soit selon la façon dont elles sont transmises: orale ou écrites, soit selon leur intention pédagogique, leur complexité ainsi que l'émetteur ou l'agent de la rétroaction.

A- Selon le mode de transmission de la rétroaction :

▪ La rétroaction orale

C'est le fait d'utiliser des interactions langagières par l'enseignant pour être en mesure de donner des précisions à l'apprenant concernant les erreurs qu'il a commises, les difficultés qu'il a rencontrées pour l'orienter sur les processus cognitifs qu'il doit mobiliser. Pour ce

faire, il est nécessaire selon Rodet(2000) que l'apprenant accorde une attention particulière auditive accompagnée d'une prise de note des rétroactions pour une efficacité à long terme. Pour lui, cette forme de rétroaction qui se déroule sur un mode interactif et linéaire a pour principal avantage la disponibilité de l'information à tout moment du questionnement de l'apprenant.

▪ **La rétroaction écrite**

Rodet(2000), insiste sur les bienfaits de la rétroaction écrite, son principal avantage réside dans le fait qu'elle se déroule sur un mode asynchrone. De son côté, l'évaluateur qui doit anticiper les questions ainsi que les remarques de l'apprenant dispose du temps nécessaire qui le permet. Quant à l'apprenant, il devrait profiter de la permanence de l'écrit en réalisant un véritable travail cognitif et métacognitif, la rétroaction écrite peut être conservée, utilisée et réutilisée dans d'autres situations. Ce type de rétroaction se manifeste soit sous la forme d'un commentaire explicatif et réflexif où nous retrouvons "l'annotation", soit un commentaire verdictif et injonctif où nous décelons "la notation".

a- Le commentaire:

Le commentaire est un fragment de dialogue entretenu par l'enseignant afin d'évaluer le travail de l'apprenant, il apparaît sur la copie de ce dernier dans l'aire scripturale qui lui est habituellement réservée : marge, en-tête, bas de page. Leboeuf(1999), propose un classement du commentaire selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignants qui le fournissent, il en distingue quatre types: explicatifs et réflexifs, injonctifs ainsi que les commentaires verdictifs. Le premier type renseigne explicitement l'apprenant sur les erreurs qu'il a commises ainsi que sur la façon qui lui permet de les corriger. Il indique à l'apprenant à travers ces explications des pistes de remédiation, d'enrichissement et de progression. Ce type de commentaire peut se présenter sous forme d'une annotation ayant pour but d'améliorer la performance de l'apprenant. Les commentaires réflexifs incitent l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage (choix du sujet, des idées, du plan, ...etc). Concernant, les commentaires injonctifs, ils prescrivent à l'apprenant une correction immédiate sans pour autant lui fournir des aides pour lui faciliter la correction. Quant au dernier type nommé le commentaire verdictif, il se produit par l'enseignant sous forme de notation, son contenu dépend de l'écart entre la tâche réalisée par l'apprenant et les attentes

de l'enseignement de cette tâche. Ainsi, nous pouvons affirmer que le terme "commentaire" est générique, il englobe à la fois la notation et l'annotation. Pour le même auteur, le recours au commentaire explicatif assure une meilleure efficacité du travail de l'enseignant qui devrait d'abord planifier ses objectifs pédagogiques afin d'améliorer la performance de l'apprenant.

b-La notation:

La notation appelée également "commentaires appréciatifs" se définit pour Legendre (2005) comme l'action de noter, de rendre un verdict sur la tâche accomplie.

Masseron (1981, dans Leboeuf, 1999), propose de définir la notation comme un jugement fondé sur des critères préétablis par l'enseignant sur la tâche accomplie par l'apprenant en cas de sa réussite. Ce jugement consiste donc à mesurer la réussite de ce dernier en employant par exemple des termes tels que "excellent!", "très bien", "bien"...etc.

c-L'annotation:

Leboeuf(1999), associe le terme d'annotation au type de commentaire explicatif, dans ce sens qu'elle permet d'aider l'apprenant à progresser en améliorant son apprentissage par le biais des remarques ou des suggestions. Elle a pour principale fonction d'amener l'apprenant à participer à la construction de son savoir en l'incitant à identifier ses erreurs, à les répertorier selon les types d'erreurs, à s'autocorriger et enfin à s'autoévaluer, ce qui permet de valoriser et d'encourager l'apprenant.

D'autres chercheurs (Leboeuf, 1999; Simard, 1999; Veslin et Veslin, 1992; Deaudelin et Lefebvre, 2001) ont défini les critères qui assurent une meilleure réception de l'annotation par les apprenants: une annotation efficace devrait être d'abord lisible et en relation avec les objectifs planifiés par l'enseignant et qui correspondent à la tâche. En outre, elle doit porter sur des réussites précises. Les apprenants devraient être au courant des critères de l'évaluation établis par l'enseignant qui devrait tenir compte de ces critères lors de la formulation des annotations. Enfin, l'erreur doit être déterminée et ciblée pour être corrigée par le biais d'une orientation sur les pistes de correction et d'amélioration de la performance de l'apprenant.

B- Selon l'intention pédagogique, la complexité ainsi que l'émetteur ou l'agent de la rétroaction :

▪ Rétroaction directive vs facilitative :

Schute(2008) a mis l'accent sur la différence entre la rétroaction directive et facilitative. Pour lui, la première a pour objectif d'indiquer à l'apprenant ce qu'il doit faire alors que la deuxième a pour but d'orienter l'apprenant dans sa compréhension du contenu de la tâche. Cette stratégie facilitative est un type de rétroaction « étayage », dont les caractéristiques ont été définies par Bransford et al. (2000) comme suit :

- Augmente l'intérêt de l'apprenant pour la réalisation de la tâche.
- Facilite la tâche pour qu'elle soit plus aisément réalisée.
- Propose des pistes afin d'aider l'apprenant à atteindre le but recherché.
- Montre explicitement l'écart entre l'erreur de l'apprenant et la réponse attendue.
- Indique clairement la réponse attendue dans l'activité d'apprentissage à réaliser.

La qualité primordiale d'une rétroaction facilitative est qu'elle offre une orientation voire un guidage dans le but d'améliorer l'apprentissage. Selon Kulhavy, (1977) une rétroaction directive est plus utile pour un apprenant novice, alors qu'une rétroaction directive correspond davantage aux apprenants mieux avancés. Cependant, la rétroaction pourrait ne pas accomplir son rôle facilitateur dans les deux situations suivantes :

- La complexité du contenu de la rétroaction ce qui entrave sa compréhension.
- La disponibilité de la rétroaction avant l'accomplissement de la tâche par les apprenants ce qui les amène à copier les réponses suggérées dans le contenu de la rétroaction proposé sans les comprendre.

2.4.3.3. La place de la rétroaction dans les théories de l'apprentissage:

Plusieurs études issues de domaines différents ont étudié la réaction des enseignants devant les erreurs des apprenants et chacune d'elles a utilisé son propre concept pour identifier cette action. D'abord, les linguistes tels que Lyster et Ranta (1997), préfèrent employer le terme "negative evidence". En outre, les psychologues, utilisent le mot«

feedback ». Quant aux enseignants des langues secondes, cette action est nommée « corrective feedback ». Enfin, dans le domaine qui nous intéresse le plus, en didactique, et plus particulièrement selon Rodet(2000), il s'agit de « la rétroaction » qui signifie la correction, le commentaire, la réaction ou la critique de l'enseignant.

De son côté, Doré (1981 : p2), affirme qu' « un des moyens, dont dispose l'enseignant pour aider l'apprenant à réaliser un apprentissage, est de lui fournir une information portant sur l'adéquation ou l'inadéquation de sa réponse par rapport à une performance attendue». Pour Lightbown et Spada (2006), la rétroaction est une indication qui montre que ce qui a été produit par l'apprenant ne correspond pas aux attentes de l'enseignant. Quant à Mory (1996), il propose de la définir comme étant une réaction indiquant à l'apprenant que sa production n'est pas la bonne ou la production désirée. Ces définitions se rapprochent ainsi à celle proposée par Carroll et Swain (1993), « La rétroaction est toute correction de l'enseignant qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible »

Il est nécessaire de signaler le rôle primordial que joue la correction d'erreurs dans le processus de l'apprentissage et l'enseignement des langues en général et en didactique du FLE en particulier. En effet, l'erreur est un moyen efficace pour apprendre et pour enseigner. Les auteurs tels qu'Astolfi (2009), qui considère l'erreur comme un indicateur du processus d'apprentissage. De leur part, Bruton et Samuda (1980), signalent que l'erreur a surtout une fonction formative, pour eux, il est indispensable de mettre l'accent sur l'impact des erreurs et leur fonction dans le processus d'apprentissage, ce qui nécessite de faire le point sur le rôle des erreurs, non seulement en terme des différentes théories d'apprentissage de la langue, mais aussi, et avec le même degré d'importance, en terme de la méthodologie utilisée pour enseigner la langue cible » (Bruton et Samuda, 1980, p. 49). L'erreur a une double fonction, d'une part, elle aide l'apprenant à vérifier ses hypothèses et fournit à l'enseignant des indications sur les compétences de l'apprenant. Selon Calvé(1992), « l'erreur est toute forme refusée par l'enseignant » il précise que l'erreur est toute production d'apprenant qui dévie des modèles de production utilisés par les locuteurs natifs d'une langue ». Les apprenants peuvent améliorer leur performance par le biais de la correction des erreurs faite par leur enseignant. Ils peuvent comparer entre leur production inadéquate et la production correcte que fournit l'enseignant (Schmidt, 2001). De plus,

l'enseignant peut indiquer à ses apprenants les aspects formels de la langue par le biais des erreurs :

« L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un « feedback constructif » (Bailly, N. et Cohen, M., 2006).

D'une part, les erreurs devraient être identifiées et repérées de façon raisonnable et cohérente car leur apparition en classe de langues est quasi inévitable. Ainsi, l'enseignant doit adapter la technique de la rétroaction en fonction des erreurs de l'apprenant en tenant compte leur niveau et leurs capacités cognitives. Cette correction permet d'entraver ce que Selinker et Lakshmanan (1993), nomment la fossilisation pour désigner la persistance d'employer à long terme des formes erronées de la langue cible.

De plus, certaines erreurs notamment celles qui sont liées aux objectifs de la tâche à réaliser, doivent être immédiatement corrigées. Tandis que d'autres, dont la correction est nécessaire pour des besoins de communication, peuvent être corrigées en mode différé. Toutefois, l'importance de corriger les erreurs n'est pas à démontrer pour une meilleure compréhension du bon usage de la langue.

Pour les besoins de notre étude, il nous semble nécessaire de présenter le point de vue de quelques théories de l'apprentissage du FLE à l'égard de la place qu'occupe la rétroaction et précisément son effet sur l'apprentissage de l'écrit.

2.4.3.3.1. Les théories psycho-cognitivistes:

Contrairement au behaviorisme, qui s'intéresse aux comportements observables d'apprentissage, les théories psychocognitives privilégient les processus mentaux de l'apprenant, tels que le raisonnement, le traitement de l'information, l'analyse, la perception, la résolution de problèmes, les représentations, les conceptions préalables, les images mentales et leur développement (Bertrand, 1998). Selon Neisser (1967), elles englobent « l'ensemble des processus au moyen desquels les entrées sensorielles sont transformées, codées, élaborées, stockées, retrouvées et utilisées » (Huteau, M., 1985). Leur objectif est de comprendre, d'expliquer et de modéliser les activités mentales effectuées par l'individu pour les développer (Vienneau, 2005).

D'après ces théories, « l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures » (Tardif, J., 1992, p34). L'efficacité d'un

tel processus dépend des connaissances acquises par l'apprenant et de la façon dont celui-ci traite la nouvelle information. Cependant, loin de concentrer leur attention sur l'acquisition de nouvelles connaissances, les théories psychocognitives s'intéressent aussi à l'intégration de ces connaissances pour une réutilisation ultérieure. Elles s'intéressent à l'analyse des conditions de l'enseignement et de l'apprentissage « en vue de les reproduire à volonté, qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'apprenant » (Ibid., p. 28).

L'apprentissage se définit donc comme un processus dynamique, constructif et interactif. Dans cette optique, l'enseignant doit présenter l'information à l'apprenant, de sorte que celui-ci puisse l'intégrer d'une manière considérable en mémoire à long terme (Ibid). La langue est le moyen que l'apprenant utilise pour exprimer ses croyances, ses perceptions et ses sentiments. Beefun (2001) estime que, pendant le processus d'apprentissage, et si l'apprenant commet une erreur, l'enseignant doit lui laisser un certain temps pour chercher et restructurer sa phrase. C'est l'apprenant qui doit apprendre à s'autocorriger.

Celui-ci doit écouter et comparer ses productions avec ses variables internes. S'il n'arrive pas à s'auto-corriger, les autres étudiants qui peuvent l'aider sont incités à le faire, sinon l'enseignant intervient. À travers les erreurs des apprenants, l'enseignant peut observer et juger sa pratique. « Les erreurs considérées comme inévitables renseignent l'enseignant sur l'état du développement de L2 de l'apprenant. Les erreurs les plus fréquentes lui indiquent sur quel point travailler » (p. 42).

Au cours de ces dernières années, les théories concernant le traitement de l'information ont occupé une grande place en psychologie cognitive (Goupil et Lusignan, 1993). Elles tentent de décrire les étapes successives qui permettent de passer des stimuli reçus aux réponses données par l'individu et d'expliquer comment on apprend en tenant compte fondamentalement des mécanismes qui gèrent la construction des connaissances (Mvé, 2003). Selon ces théories, les processus cognitifs dépendent de l'attention du sujet (Ligbown et Spada, 2006). Craik et Lockart (1972) ont déclaré que la mémoire peut être considérée comme « le produit de processus d'analyse à la fois perceptifs et cognitifs » (Blanc, N. et Brouillet, D., 2003). Celle-ci est un élément constitutif. Elle est divisée en mémoire de travail (mémoire à court terme) et en mémoire à long terme. La mémoire de travail contient des éléments qui dépendent du sujet (Goupil et Lusignan, 1993). Sa

capacité est limitée et elle joue le rôle d'intermédiaire entre l'information reçue et la mémoire à long terme, qui stocke les connaissances permanentes accumulées jour après jour.

Selon ces théories, l'acquisition de la L2 s'apparente à la construction de n'importe quelles autres connaissances et passe par des étapes jusqu'à ce qu'on puisse les utiliser automatiquement pour parler et comprendre. Segalowitz et Hulstijn (2003) suggèrent que les apprenants fassent attention, dans un premier temps, à tout aspect de la langue cible qu'ils essaient d'apprendre. Dans ce contexte, « faire attention » renvoie à l'utilisation des ressources cognitives pour traiter l'information. O'Malley et Chamot (1990) ont montré l'importance de l'attention des apprenants (soit l'attention dirigée ou l'attention sélective), surtout dans les premières étapes de l'apprentissage de la L2. Le manque d'attention mène au retard ou au ralentissement de l'apprenant dans son acquisition de la L2 (Cyr, 1998).

Lors des premières étapes, les apprenants utiliseront la plupart de leurs ressources cognitives pour comprendre les mots principaux dans un message. Ils ne peuvent alors pas remarquer les morphèmes grammaticaux attachés à certains mots, surtout ceux qui n'affectent pas substantiellement le sens. Graduellement, par l'expérience et la pratique, l'information nouvelle devient plus facile à traiter et les apprenants deviennent capables d'y accéder rapidement, voire automatiquement, ce qui les aide à porter attention aux autres aspects de la langue qui, à leur tour, deviendront graduellement automatiques grâce à la pratique. Notons que la pratique n'est pas mécanique et qu'elle n'implique pas seulement la production langagière : l'exposition et la compréhension pourraient également être prises en compte.

Dans les deux sections suivantes, nous allons exposer en détail comment VanPatten(1996 et 2004) et Schmidt (1990 et 2001) expliquent les démarches du traitement de l'information chez l'apprenant de L2.

2.4.3.3.2. Le constructivisme

Le constructivisme peut être considéré comme l'expansion naturelle du cognitivisme (Tobias, 1991). Cette théorie s'intéresse au rôle central de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, tandis que les théories psychocognitives, comme nous l'avons déjà vu, mettent l'accent sur les opérations cognitives par lesquelles s'effectue l'apprentissage. Le constructivisme estime que l'apprentissage est un processus actif, résultant de l'interaction entre l'apprenant et son milieu. L'apprenant a recours à un certain nombre de structures

cognitives pour traiter les stimuli existant dans son environnement. Il utilise ses connaissances antérieures pour en construire d'autres, c'est-à-dire que les connaissances et l'information de chaque apprenant sont évolutives et changeantes (Legendre, 2004). Cette théorie donne à l'apprenant le rôle principal dans la construction de ses connaissances.

Selon le constructivisme, la langue est comme les autres objets que l'on peut rencontrer dans l'environnement (Gaonac'H, 1987). Elle est une construction. Son acquisition est un processus progressif qui se développe à travers des systèmes successifs. Chaque système a ses règles de fonctionnement et sa cohérence : « production de mots juxtaposés ; marquage syntaxique lié à l'intonation, puis à des mots de liaison ; complexification des relations fonctionnelles exprimables linguistiquement » (Ibid, 1987, p.119)

Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme une partie essentielle de l'apprentissage. L'erreur n'indique jamais l'incompétence de l'apprenant, mais plutôt un obstacle qu'il doit dépasser. Elle aide l'apprenant à bien comprendre les notions abordées. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant souhaite que ses apprenants fassent des erreurs. L'apprenant sera en mesure de bien comprendre ses erreurs et essayera de les éviter à l'avenir. Si l'apprenant fait une erreur, l'enseignant doit la corriger en lui indiquant que sa production n'est pas correcte pour que ce dernier fasse attention à l'avenir (Proulx, 2006).

En somme, les constructivistes voient que la rétroaction corrective est nécessaire en acquisition des L2. Elle aide les apprenants à bien maîtriser la langue.

2.4.3.3.3. La théorie de l'interaction

Sans nier l'importance de l'hypothèse de l'intrant de Krashen, Allwright (1984), Gass (1997) et Long (1991) ont indiqué que l'intrant compréhensible n'est pas suffisant pour bien acquérir une langue. Il faut attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de la langue. Celui-ci ne peut pas apprendre une langue en y étant seulement exposé, comme l'affirme l'hypothèse de l'intrant. L'interaction est nécessaire entre les habiletés intellectuelles de l'apprenant et l'intrant langagier. Selon l'interactionniste Vygotsky (1978), l'apprentissage et le développement cognitif sont deux processus graduels qui résultent de la communication, de l'interaction sociale et de la collaboration avec les autres. Les interactionnistes ont critiqué, en général, les théories psychocognitives, qui ont négligé l'influence de l'environnement éducatif et le rôle de l'interaction sur le processus d'apprentissage de la langue. Les événements externes peuvent aider l'apprenant dans sa

démarche d'apprentissage. L'interaction entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants en classe est également très importante dans l'acquisition des langues (Goupil et Lusignan, 1993). Selon l'interactionniste Gagné, l'apprentissage est un processus qui découle d'une interaction entre l'individu et son environnement, influencé par des événements internes (par exemple, la motivation de l'élève) et par des événements externes (par exemple, la rétroaction fournie par l'enseignant). Il permet aux individus « de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation » (Gagné, 1976 : p5).

Cette théorie défend l'idée qu'il existe une relation causale entre l'interaction et l'acquisition d'une L2 (Lightbown et Spada, 2006). En ce sens, nous pouvons dire qu'elle s'est rangée parmi les nombreuses réactions contre la théorie de Krashen. Dans cette optique, les activités de l'apprentissage en classe de L2 doivent prendre racine dans l'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et leur enseignant, car l'interaction permet d'échanger de l'information et d'améliorer la compréhension en demandant des clarifications, en posant des questions, en corrigeant les erreurs, etc.

Comme nous l'avons déjà vu, l'hypothèse de l'interaction de Long (1996) exige une interaction entre l'enseignant et l'apprenant pour que l'intrant soit compréhensible en classe de L2. De là vient l'importance de la rétroaction corrective en tant qu'acte d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Devant les erreurs faites durant l'interaction, l'enseignant effectue des modifications langagières. Celles-ci jouent également un rôle primordial dans l'acquisition de la langue au même titre que l'intrant compréhensible en attirant l'attention de l'élève sur ses productions fautives. Nous pouvons donc dire que l'interaction est indispensable en classe de langue, comme le soutient Allwright (1984) : « l'interaction est la condition sine qua non de la pédagogie en classe, car toute pédagogie est, nécessairement, le produit d'un processus d'interaction » (p. 159).

2.4.3.4. Le potentiel de la rétroaction corrective :

Coşereanu (2010) indique que

«La correction permettrait d'enclencher une réflexion d'ordre métalinguistique : elle amènerait l'apprenant à entrer dans une procédure réflexive à l'égard de la langue et de la connaissance qu'il en possède »,

Ce qui correspond à la conception cognitive de l'apprentissage des langues actuellement en vigueur. La rétroaction correctrice dépend alors du type d'erreur qui peut être d'ordre lexical, syntaxique, phonologique ou pragmatique. Mais selon Coşereanu (2010), il est nécessaire de différencier entre la rétroaction positive et la rétroaction négative. Elle précise que la rétroaction positive se définit comme une production qui fournit à l'apprenant un modèle des énoncés possibles et grammaticalement corrects dans la langue cible. Quant à la rétroaction négative, elle indique à l'apprenant les énoncés incorrects ou inacceptables dans la L2 (Schachter 1984 ; White 1989 a et b, 1996 ; Long 1996 ; Braidi 2002). Ainsi, « L'hypothèse que la rétroaction correctrice est susceptible d'amener l'apprenant à prendre conscience des points d'inadéquation/écart entre son interlangue et la L2 met au premier plan le rôle de la rétroaction négative que peut endosser la rétroaction. Et, sur ce point, certains chercheurs comme Long & Robinson (1998) et Kazeroni (2004) ont en effet annoncé que la seule exposition de l'apprenant à la rétroaction positive pour le développement de sa L2 est insuffisante. Dans le même ordre d'idée, Lyster et Saito (2010), s'opposent à l'idée de Krashen (1981) pour qui la rétroaction positive serait suffisante ; tandis que d'autres chercheurs considèrent la rétroaction négative comme nuisible au développement de l'interlangue (Truscott, 1999). La rétroaction correctrice est d'autant plus efficiente que l'on considère – contrairement à Krashen, pour qui l'exposition à la L2 suffirait à l'acquisition des aspects formels – qu'il faut produire – c'est ce qu'on appelle l'*output*¹² – pour acquérir une L2 comme l'indique Swain (1993) avec son *output hypothesis* :

“language production provides the opportunity for meaningful practice of one's linguistic resources permitting the development of automaticity in their use.”

L'*output* permet ainsi le passage de la sémantique à la syntaxe, c'est -à-dire qu'il permet le passage de la compréhension d'un message à la production nécessitant l'utilisation des règles de la L2, d'où l'importance de s'intéresser au code lors de la rétroaction correctrice .

D'ailleurs, de plus en plus d'études en anglais langue seconde montrent l'effet positif de la rétroaction correctrice centrée sur le code. Selon Lyster et Saito (2010), cette centration

¹² L'*output* correspond à ce que l'apprenant produit, par opposition à l'*input* qui se réfère à ce que l'apprenant reçoit en réception.

sur le code aurait en effet des répercussions favorables sur le développement de l'interlangue.

Dans le même sillage, Lyster & Saito (2010) mentionnent que les trois types de rétroaction (correction explicite, reformulations et incitations) peuvent être bénéfiques pour le développement de l'interlangue mais que l'efficacité est plus grande si l'on se concentre davantage sur les aspects formels avec les incitations que sur le sens avec les *recasts*.

Coşereanu 2010 rappelle que

«concernant les effets à long terme, l'étude de Doughty & Varela (1998) sur la classe de L2 rapporte que les reformulations implicites (recasts) s'avèrent plus efficaces que l'absence de rétroaction, et d'autres études observent que les répliques [prompts] sont plus efficaces que les reformulations implicites (recasts)(Ammar 2003 ; Havranek & Cesnik 2001 ; Lyster 2004a)»

Il est en tout cas certain que l'enseignant doit donner des signaux non ambigus lors de la rétroaction corrective, de manière à ce que l'apprenant puisse interpréter sans équivoque le message de l'enseignant.

Nous traitons à présent la question de la réparation. Il s'agit de comprendre comment l'apprenant est amené ou non à reprendre son énoncé pour en proposer une nouvelle version, cette fois recevable, du point de vue phonologique, lexical, syntaxique ou pragmatique. Il faut alors se pencher sur le rôle essentiel que joue l'attention de l'apprenant qui doit repérer la nature de son erreur pour pouvoir la corriger.

2.4.3.5. La rétroaction corrective en classe de langue étrangère :

Parler de rétroaction corrective incite à la définition du concept-même : Chaudron (1988, p 152), la conçoit comme « un phénomène complexe ayant plusieurs fonctions ». Pour Ellis (2006, p28) il s'agit « d'un ensemble de réactions à des énoncés d'apprenants comportant une erreur » ; quant à Cosereanu(2010), elle l'a définit comme « une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct ». Cette dernière définition joint celle de Carroll et Swain(1993) qui montrent que la rétroaction désigne toute correction explicite ou implicite indiquant que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible ce qui s'accorde avec celle de Lightbown et Spada(1999) « any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses

that the learners receive ». Plusieurs chercheurs tentent de déterminer les conditions de son efficacité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : D'abord, Lyster et Ranta(1997,p46) ont recensé six types de rétroaction qui peuvent être utilisés par les enseignants et/ ou les apprenants à savoir: **la reformulation** qui concerne une partie ou la totalité de l'énoncé de l'apprenant avec moins d'erreur, **la correction explicite** , quant à elle, consiste à donner la forme correcte , mais, elle se distingue de la reformulation par le fait qu'elle montre explicitement que l'énoncé est incorrect. Contrairement à **la demande de clarification, l'incitation, la répétition et l'indice métalinguistique** qui n'indiquent pas la forme correcte mais fournissent des indices pouvant aider les apprenants à corriger leurs erreurs en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou acquises. Ces quatre types, qui se caractérisent par le fait d'amener les apprenants, à trouver eux même les formes correctes et sans recevoir la bonne réponse ont été regroupés sous la catégorie de la négociation de la forme ou incitations en français et « *prompts* » en anglais (Lyster et Ranta, 2007). Le fait de fournir ou non les formes correctes s'est avéré utile dans les contextes didactiques suite aux erreurs des apprenants.

Lyster et Ranta (1997), ont effectué une expérience qui consiste à identifier les techniques de rétroaction et leur distribution en classe de langue, pour ce faire ils ont enregistré 27 leçons dans une classe d'immersion française à Montréal. Ce qui leur a permis de développer un modèle analytique qui comprend les séquences du traitement de l'erreur en classe. D'après les résultats de cette étude les techniques de rétroaction sont:

a- **La reformulation:** L'enseignant corrige l'erreur de l'apprenant en reformulant complètement ou partiellement l'énoncé de l'apprenant.

b- **La correction explicite:** L'enseignant explique clairement à l'apprenant que sa phrase n'est pas correcte, en lui indiquant la bonne forme.

c- **La rétroaction métalinguistique:** il s'agit d'utiliser des commentaires, des questions ou des renseignements pour montrer à l'apprenant qu'il s'est trompé sans pour autant lui indiquer la bonne réponse.

d- **L'incitation:** L'enseignant utilise une pause stratégique qui se traduit par des signes de ponctuation pour inciter l'apprenant à compléter son énoncé en cherchant la réponse adéquate.

e- **La demande de clarification:** Dans ce cas, l'enseignant demande à l'apprenant de reformuler ou de revoir sa réponse qui est incorrecte.

f- **La répétition:** L'enseignant donne la forme emphatique en répétant l'erreur commise par l'apprenant pour la mettre en évidence.

Selon les résultats de cette expérience, la technique de la reformulation est la plus employée par les apprenants (55%), l'incitation (14%), la demande de clarification l'était à 11%, la rétroaction métalinguistique avec un pourcentage de 8%, la correction explicite (7%), et enfin la répétition (5%).

La même expérience a été effectuée en 2002 par les chercheurs Panova et Lyster(2002) qui ont tenté de repérer le processus de traitement d'erreurs auprès de 25 étudiants du centre éducatif à Montréal. Pour analyser leurs données, ces chercheurs se sont basés sur le même modèle d'analyse proposé par Lyster et Ranta(1997) en apportant quelques modifications. Les résultats auxquels ils se sont parvenus montrent qu'en plus des techniques citées préalablement, les étudiants recourent à une autre technique appelée la traduction. Ces résultats sont présentés ainsi: la reformulation a été utilisée avec un pourcentage élevé par rapport aux autres techniques (55 %); vient ensuite la traduction, 22 % ; puis la demande de clarification, 11 % ; la rétroaction métalinguistique, 5 % ; l'incitation, 4 % ; la correction explicite, 2 % et enfin la répétition, 1 %.

De son côté Nishita (2004) a tenté d'apporter des éléments de réponse quant aux effets de la rétroaction dans un contexte d'apprentissage du japonais comme une langue étrangère aux États-Unis. L'expérience consiste à comparer les interactions effectuées dans deux groupes différents: le premier groupe est composé de 20 étudiants tandis que le deuxième comprend uniquement trois apprenants. Les résultats de cette recherche révèlent qu'on peut répertorier les erreurs en quatre types: les erreurs de la syntaxe, du lexique, de la lecture et de la phonologie. Cette catégorisation correspond à l'utilisation des stratégies de rétroaction suivantes selon leur pourcentage : La reformulation, la correction explicite, la rétroaction métalinguistique, la demande de clarification et l'incitation. Ainsi, l'auteur a conclu que le recours à chaque stratégie de rétroaction est étroitement lié au nombre d'étudiants en classe.

2.4.3.6. Les techniques de rétroaction corrective et leur distribution en classe de langue

La distinction la plus fréquente entre les techniques de la rétroaction se base sur la dichotomie implicite/ explicite ; il s'agit d'indiquer à l'apprenant qu'il existe un écart entre ce qu'il a produit et ce qu'il devrait produire.

Lyster et Saito (2010) indiquent qu'en plus d'une répartition d'implicite à explicite, il faut différencier les *prompts (indications)* et les reformulations.

Les *prompts* ou les indications englobent plusieurs techniques partant du plus implicite au plus explicite :

-La demande de clarification : il s'agit d'indiquer implicitement à l'apprenant que son énoncé est erroné en utilisant des phrases telles que « *je ne comprends pas ce que tu veux dire* » afin de l'inciter à reformuler correctement son produit.

- La répétition : l'enseignant ou le pair répète la phrase contenant la forme erronée tout en indiquant à l'apprenant scripteur qu'il a commis une erreur.

- L'élicitation : permet à l'apprenant de prendre conscience que son énoncé est incorrect par le biais des phrases telles que « ce mot n'existe pas en français » ; cette technique vise à faire réagir l'apprenant.

- L'indice métalinguistique : technique qui consiste à aider l'apprenant à modifier d'une manière correcte son énoncé à l'aide de questions accompagnées d'indices métalinguistiques expliquant, par exemple, qu'il ya une erreur au niveau du genre d'un mot.

Les techniques faisant parties des reformulations sont :

- La reformulation conversationnelle (*recast*): l'énoncé qui contient la forme erronée est reformulé même s'il ya indication implicite (soulignement par exemple) d'une erreur au niveau linguistique.

- La correction explicite : cette technique repose sur le fait d'indiquer explicitement la présence d'une erreur et de fournir la forme correcte avec ou sans explications métalinguistiques.

En 2002, Panova et Lyster ont précisé que le type de rétroaction le plus fréquent en classe de langue seconde ou étrangère est la reformulation de type *recast* c'est-à-dire une hétéro correction. En effet, c'est l'enseignant qui corrige directement la production erronée sans attendre la demande de l'apprenant scripteur ; en d'autres mots, c'est une reformulation de l'énoncé écrit par le scripteur avec élimination de l'erreur. Contrairement au *prompt* qui tend vers une autocorrection c'est-à-dire c'est à l'apprenant lui-même de s'auto-corriger à l'aide de différents indices déjà cités.

Lyster et Saito(2010), considèrent que la distinction entre implicite et explicite pose un problème de délimitation ; pour eux, il faut différencier les *recasts*, et plus particulièrement les corrections explicites et les *prompts* que Lyster et Ranta ont nommé « la négociation de forme ».

2.4.3.7. La notion de l'incorporation ou « uptake »:

Coşereanu (2010) explique ainsi la notion de l'*uptake* :

«Si, pour la plupart des chercheurs interactionnistes, les interactions négociées constituent des conditions particulièrement propices pour l'acquisition, c'est d'abord en ce qu'elles poussent les apprenants à opérer des changements dans leur output. L'interaction est dans ce cas bénéfique dans la mesure où l'apprenant exposé à la rétroaction corrective peut non seulement prendre conscience des inadéquations/écarts entre son interlangue et la L2, mais encore restructurer ou compléter son interlangue afin de pallier ces écarts (Gass 1997 ; Long 1996 ; Pica 1994 ; R. Ellis 2003) ».

Elle ajoute qu'un apprenant qui connaît théoriquement des règles de grammaire peut ne pas être en capacité de les intégrer à son interlangue. Elle se réfère à nouveau aux types de rétroactions correctives, et s'aperçoit que les incitations (*prompts*) entraînent l'assimilation immédiate (*uptake*) et réparation (*repair*) de la part de l'apprenant qui va s'auto-corriger; quant aux hétérocorrections fournies par l'enseignant dans les corrections explicites et les reformulations « *recasts* », elles n'entraînent pas l'incorporation immédiate par l'apprenant. Coşereanu (2010) insiste sur le fait que la correction après rétroaction corrective n'implique pas automatiquement apprentissage et absence de correction immédiate ne veut pas dire qu'il n'y aura aucun impact différé sur l'apprentissage. La réparation est un indicateur selon lequel l'apprenant a perçu l'élément erroné et est dans un processus d'auto-structuration et non seulement d'hétéro-structuration. Ainsi Coşereanu (2010) résume-t-elle :

«L'incorporation pourrait en effet témoigner : d'une part que l'apprenant exposé à la rétroaction corrective était bien animé d'un niveau d'attention suffisant pour prendre conscience de la correction qui lui était adressée – fonction décisive du repérage (*noticing*) dans le traitement de l'input – ; d'autre part, qu'il s'est bel et bien approprié la forme corrigée, qu'il l'a bien intégrée à son répertoire linguistique propre, puisqu'il en fait désormais usage»

2.4.3.8. L'appropriation de la rétroaction par l'apprenant:

Les apprenants intègrent d'une façon différente les rétroactions de leurs évaluateurs. En effet, certains se limiteront à une prise de connaissance de leur note en se contentant de jeter un coup d'œil discret sur le contenu des rétroactions qui lui a été adressé, d'autres utilisent les mêmes contenus pour trouver argument à contestation. D'autres essayeront de les utiliser et de les intégrer dans leur processus d'apprentissage.

La réaction des apprenants face aux rétroactions a été étudiée par les chercheurs que nous avons cités précédemment, il s'agit de Lyster et Ranta (1997), ces derniers préfèrent utiliser le terme de "*uptake*" pour désigner la façon de s'approprier la rétroaction par les apprenants. La deuxième phase de leur expérience consiste à compter le nombre de l'emploi de chaque stratégie par rapport au nombre de réaction de l'apprenant "*uptake*" qui peut se figurer sous forme de "correction" ou "besoin de correction".

L'analyse des résultats de cette recherche montre que la technique de reformulation qui est celle la plus utilisée par les apprenants; est la moins qui suscite l'*uptake* de la part des apprenants, (31%) seulement des reformulations sont suivies d'*uptake*. A cet effet, les chercheurs affirment, que la reformulation est certes la technique la plus utilisée mais elle est la moins appropriée et donc la moins efficace en termes d'*uptake*. Par contre, tous les apprenants ayant reçu une rétroaction par le biais de la technique de l'incitation l'ont appropriée (100%). Ceci dit que la stratégie de l'incitation est la plus adéquate pour amener les apprenants à bénéficier des rétroactions reçus et à les approprier en fonction de leurs besoins. Quant aux autres techniques: la demande de clarification, la répétition ainsi que la rétroaction métalinguistique, elles ont également suscité des réactions de la part de l'apprenant avec les pourcentages respectifs suivants (88%, 86% et 78%). Enfin, 50% seulement a été le résultat de l'*uptake* suscité par la correction explicite. Ces mêmes chercheurs s'accordent pour affirmer que les techniques de la demande de clarification, la

rétroaction métalinguistique ainsi que la répétition servent le plus à capter l'attention des apprenants sur leurs productions et les encouragent à s'autocorriger.

Lyster (1998a) parle de la « négociation de la forme » pour désigner les quatre stratégies qu'il a nommées, en 2004, l'incitation. Pour lui, le fait de fournir une rétroaction portant sur les éléments formels aide les apprenants à maîtriser les aspects formels de la langue.

Dans leur étude, Panova et Lyster (2002) ont montré que les techniques de la demande de clarification, l'incitation ainsi que la répétition sont les stratégies qui ont mené le plus à l'*uptake* (100 %). La rétroaction métalinguistique a contribué à 71 % d'*uptake*. La reformulation était la rétroaction la plus utilisée, mais elle a mené seulement à 40 % d'*uptake* et à 13 % de correction. La correction explicite a mené à seulement 33 % d'*uptake*. Les mêmes chercheurs ont conclu que le choix du type de la rétroaction est lié au type d'erreur. Pour eux, les erreurs grammaticales sont celles qui ont le plus mené aux rétroactions, suivies par les erreurs lexicales puis, par les erreurs phonologiques. Cela n'était pas le cas dans l'étude de Nishita (2004), qui a révélé que la reformulation donne beaucoup d'*uptake* avec les groupes composés de peu d'apprenants.

Sheen(2004), a comparé les trois études suivantes en langue seconde: celle de Lyster et Ranta(1997), la deuxième est celle de Panova et Lyster(2002) et la troisième, celle d'Ellis, Basturkmen et Loewen (2001) menée dans deux classes dans une école privée de Nouvelle-Zélande avec la quatrième qui l'a effectuée lui-même dans deux classes de langue étrangère en Corée. Les résultats de cette recherche montrent que les apprenants dont la langue qu'ils étudient a le statut d'une langue seconde mettent l'accent sur le sens. Ainsi, ils adoptent l'approche communicative. En revanche, ceux de la classe de langue étrangère privilégient une approche plus structurée en se concentrant sur les aspects formels. De plus, cette étude a montré que la reformulation est la technique la plus utilisée dans les deux contextes. La seule différence réside dans le fait qu'elle mène à *un uptake*(82,5%) élevé quand il s'agit d'une langue étrangère par rapport à celui de la langue seconde(31 % dans l'étude de Lyster, 40 % dans celle de Panova et Lyster et 72,9 % dans l'étude d'Ellis et *al.*). Ceci dit que le contexte d'une langue étrangère favorise un enseignement assez structuré d'où l'aspect explicite et clair de la reformulation conduisant ainsi à tant d'*uptake*. Cependant, le manque ou l'insuffisance d'*uptake* dans le contexte d'une langue seconde est du à la nature d'un enseignement axé sur le sens et par conséquent une reformulation assez ambiguë.

Plusieurs recherches expérimentales portant sur l'étude du pourcentage de *l'uptake* résultant de chaque technique ont contribué à enrichir un débat théorique (Long, 2007) sur l'efficacité ou non de la rétroaction. Il est important de signaler que le pourcentage de *l'uptake* n'est pas forcément un indice d'une prise en considération d'une rétroaction et de son intégration dans le processus d'apprentissage. Inversement, la présence de *l'uptake* n'implique pas toujours une amélioration dans la performance de l'apprenant. En effet, ce dernier peut être attribué à une simple répétition du contenu de la rétroaction émise (Mackey et al., 2000). De plus, *l'uptake* peut ne pas être bien approprié par l'apprenant comme il peut être différé.

2.4.3.9. Les types d'erreurs et les techniques de rétroaction

Plusieurs recherches ont tenté de vérifier s'il existe une relation entre le type d'erreur et le type de rétroaction fournie par l'enseignant. De sa part, Lyster(1988), a tenté d'analyser l'interaction enseignant-apprenant par le biais d'un schéma qui tient compte des erreurs d'ordre grammaticales, lexicales et usuelles non sollicitées de la L1 et de six stratégies de rétroaction suivantes: correction explicite, reformulation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique, incitation ou répétition. La rétroaction que fournit l'enseignant devrait être suivie par un *uptake* de la part de l'apprenant qui peut le conduire à une correction/autocorrection/correction par les pairs ou au minimum à une nécessité de correction qui peut se présenter sous forme d'une reconnaissance de l'erreur, production d'une erreur différente, hésitation, ou reproduction de la même erreur ou d'une erreur partielle. Si l'apprenant ne parvient pas à corriger son erreur, l'enseignant peut intervenir en lui fournissant une autre rétroaction. Toutefois, si l'enseignant ne propose aucune nouvelle rétroaction les résultats ont montré que la reformulation est la plus utilisée face aux erreurs grammaticales avec un pourcentage de (72%), tandis que la négociation de la forme qui englobe la correction explicite, la répétition, la rétroaction métalinguistique ainsi que l'incitation a été utilisée pour les erreurs lexicales(55%), quant à la reformulation, elle est utilisée avec un pourcentage de 50% et enfin, la négociation de la forme(38%)ont été utilisées avec les erreurs usuelles (d'usage) de la L1. Ces résultats montrent que le taux d'*uptake* varie en fonction de la catégorie d'erreur ciblée.

D'une autre part, Nishita(2004) a insisté sur le fait que le type de rétroaction est lié au type d'erreur. Il a noté que la reformulation correspond aux erreurs syntaxiques, tandis que l'incitation est préconisée pour les erreurs lexicales.

2.4.3.10. La prise en compte des techniques de rétroaction:

Comme nous l'avons déjà cité, Schmidt(1990) a confirmé que la prise en considération de la rétroaction joue un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue étrangère. Mackey, Gass et McDonough(2000) ont comparé entre deux groupes: le premier est composé de dix apprenants de l'anglais langue seconde et le deuxième est composé de sept apprenants de l'Italien langue étrangère. Cette étude consiste à comparer entre la perception des apprenants dans chaque groupe par rapport à la rétroaction fournie par leur enseignant durant les activités d'interaction en classe de langue. Cette rétroaction concerne les erreurs morphosyntaxiques et lexicales commises par les apprenants ; leur interaction a été enregistrée puis les apprenants ont observé les enregistrements, ils étaient par la suite interrogés sur leurs réactions quant aux rétroactions reçues. Les résultats de cette recherche révèlent que les apprenants ont bien assimilé les rétroactions ciblant les erreurs lexicales, et sémantiques, mais ils n'ont pas pu remarquer la rétroaction ciblant les erreurs morphosyntaxiques. Par la suite, ils ont analysé les différentes stratégies utilisées en faisant référence aux types d'erreurs commis pour conclure la technique la plus utilisée dans la correction des erreurs morphosyntaxiques. Cela implique que les apprenants des langues étrangères risquent de ne pas prendre en considération la stratégie de la reformulation surtout si celle-ci vise les erreurs morphosyntaxiques.

Philp(2003), a essayé d'analyser les variables qui entrent en jeu lors d'une prise en compte de la rétroaction qui se présente comme une reformulation. Son expérience consiste à comparer entre trois groupes composés de onze apprenants chacun et ayant des niveaux différents (avancé, intermédiaire et faible). Ces apprenants étudient dans une université australienne. Les résultats de cette recherche montrent que les variables telles que le niveau des apprenants, la longueur de la reformulation et le nombre de correction effectuées mais surtout le niveau des apprenants influencent largement la prise en considération de la rétroaction. Ainsi, les étudiants de niveau avancé et moyen étaient capables de prendre en considération la reformulation quand elle est courte que

la reformulation longue. Les résultats obtenus par Philp confirment ceux de Celce-Murcia (1991) quant au recours à la rétroaction. Cette dernière affirme qu'on ne doit pas mettre en évidence la forme, surtout si les apprenants sont débutants. Pour ces chercheurs, quand les apprenants sont au début de leur apprentissage, ils sont encore incapables de capter toutes les corrections effectuées c'est pourquoi l'enseignant n'est pas censé corriger toutes les erreurs. En revanche, si ces derniers ont plutôt un niveau avancé, il doit utiliser la rétroaction comme un moyen d'enseignement pour corriger certaines erreurs. Toujours selon elle, si on considère les apprenants adultes de L2 comme les jeunes apprenants de L1, l'enseignement de la grammaire explicite est nécessaire pour eux. Si les apprenants sont des adultes, toutefois, leur apprentissage peut être facilité par une orientation claire sur la forme.

2.4.4. La collaboration :

2.4.4.1. Collaboration, coopération et coordination:

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, la collaboration est un travail réalisé par un apprenant en partenariat avec plusieurs personnes qui génère l'accomplissement d'une tâche. Le travail collaboratif entre apprenants et/ou enseignants se concrétise le plus souvent par un travail d'équipe, perçue comme étant un groupe de personnes interagissant dans le but de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe. Dans les cas où la cible commune d'un travail d'équipe est un objectif ultime à atteindre il s'agira du travail coopératif visant l'apprentissage, lequel peut se définir comme suit : "l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres." (Lopriore, 1999 : p 134). Les tâches coopératives en formation « supposent l'assignation d'une tâche collective exercée en groupe restreint, exigeant un maximum d'interactions entre pairs, sans la supervision directe et immédiate du formateur » (Carré et Caspar, 1999 : p 298). Ainsi, contrairement à une collaboration, une coopération n'engendre pas nécessairement la création d'une

œuvre commune. Quand la cible commune du travail d'une équipe consiste, outre le travail en groupe, en la réalisation d'un produit final, dans ce cas, il s'agit du travail collaboratif qui désigne donc, d'une part, la coopération entre les membres d'une équipe et, d'autre part, la réalisation d'un produit fini.

La coordination vise l'agencement efficace des activités, des personnes et des ressources pour atteindre un but. Dans le contexte de la collaboration, coordonner c'est prendre en charge la gestion de la tâche: découpage en sous- tâches, attribution de responsabilités, orientation vers les ressources, etc. C'est aussi gérer les aspects affectifs et psychosociaux du groupe: reconnaissance de chacun, soutien, encouragement, motivation, climat, etc.

Ricciardi-Rigault et Henri(1989) ciblent trois variables à contrôler, par l'enseignant ou par les apprenants, pour mieux canaliser et coordonner les énergies et les activités du groupe: **la tâche, la constitution et la composition du groupe.**

a- La tâche:

Réaliser une tâche collaborative, c'est travailler ensemble et s'entraider pour que chacun atteigne le but que le groupe s'est fixé en négociation et en tenant compte des attentes de chacun. La tâche mène à une production concrète et fait intervenir les trois composantes du modèle de collaboration. Elle est découpée et organisée en trois sous-tâches génériques: négocier pour s'entendre sur le projet à réaliser, réaliser le projet ensemble et gérer la réalisation du projet en fixant les paramètres matériels, temporels, spatiaux et organisationnels du travail.

b- La constitution et la composition du groupe:

La constitution du groupe ou des équipes donnera lieu à des décisions qui peuvent être prises par l'enseignant ou les apprenants selon leur capacité à le faire. Quelle sera la taille du groupe? Faut-il créer des groupes homogènes ou hétérogènes au regard de l'âge, de l'expérience, de l'expertise technique, de la performance scolaire, etc. ? Quelle méthode doit-on employer pour répartir les apprenants dans les groupes ou les équipes? Ces décisions sont importantes pour les apprenants dans les groupes ou les équipes? L'apprentissage en groupe sera-t-il imposé ou simplement proposé? Ces décisions sont importantes pour les apprenants et elles peuvent influencer la motivation et l'engagement. C'est pourquoi, il est souhaitable que les apprenants comprennent sur quoi elles s'appuient

: données sociodémographiques, éléments de contexte, objectifs d'apprentissage ou type de collaboration souhaité.

2.4.4.2. Différences entre la collaboration et la coopération

Les chercheurs en éducation distinguent généralement les concepts d'apprentissage en situation de collaboration et d'apprentissage coopératif (Henri et Lundgren- Cayrol, 2001). Dans le premier cas, on se réfère au fait d'apprendre, en petits groupes, un contenu donné issu de divers domaines du savoir humain (français, mathématiques, etc.). Les avantages d'une telle collaboration sont évidents si l'on considère que, forcément, lors de la construction de concepts, du développement d'attitudes ou encore de la résolution de problèmes, l'apprenant doit verbaliser les objets mentaux en voie de construction et recevoir la rétroaction des autres membres du groupe. Cette incitation à l'action, de même que la rétroaction, a une incidence positive certaine sur le développement d'une première version de l'objet mental visé et, par la suite, sur sa consolidation. En outre, lors d'un apprentissage coopératif, non seulement les apprenants collaborent-ils à la maîtrise d'un domaine déterminé du savoir, mais, de plus, l'accent est mis sur certaines habiletés telles que la capacité à travailler en groupe, à devenir autonome, à s'entraider.

Ainsi, l'apprentissage coopératif est organisé de manière à ce que chaque apprenant réalise, seul, en pair, ou en groupe, une tâche de construction de savoir dont le résultat sera indispensable à la compréhension d'une entité de savoir plus complexe. Chaque apprenant, pair ou groupe, réalise une tâche différente. En plus la procédure, ainsi que les ressources, leur sont livrées par l'enseignant. Ces tâches peuvent être réalisées avec un décalage temporaire et leurs résultats seront assemblés ultérieurement en construction commune. Heutte (2003 :22) parle de la "*concaténation progressive et coordonnée du fruit de l'action de chacun qui permet d'atteindre l'objectif*" et souligne dans ce type d'organisation de l'apprentissage que la responsabilité de chaque sujet contribuant est diminuée.

L'apprentissage collaboratif diffère par le degré d'autonomie nécessaire en investissement à la réalisation de la tâche, qui est complexe, commune, et ne prévoit ni la procédure ni les ressources uniques et préétablies. Tous les élèves doivent dans cette situation savoir évaluer leurs compétences et estimer l'apport possible pour mener ensemble à la meilleure réalisation de la tâche confiée. Le passage par les étapes de négociations sur

l'organisation, sur le sens, sur la distribution des tâches et d'autres questions, est inévitable, par conséquent, l'outil de langue qui de ce fait sert à la communication efficace entre les apprenants, devient un outil-clé. Le temps y joue le rôle important car dans les situations d'apprentissage collaboratif, les apprenants réalisent leurs tâches simultanément et l'aboutissement de chaque tâche est nécessaire pour atteindre l'objectif final. C'est dans ce type de situations que la démarche individuelle de l'apprenant et la démarche collaborative doivent être parfaitement couplées (Henri F., Lundgren-Cayrol, K., 2001).

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. [...] Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001:42)

Le terme *collectif* est le plus générique parmi les trois termes cités, et n'exprime que le nombre pluriel de sujets interagissants et apprenants. Les termes *coopératif* et *collaboratif* portent en plus des sens différents, relatifs à la *répartition des tâches* et *au résultat acquis*, ainsi qu'au *produit final des tâches, des micro-tâches et des activités individuelles et collectives*. Les dimensions citées distinguent l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.

2.4.4.3. Définition de l'apprentissage collaboratif

Henri et Lundgren-Cayrol (2001, pp42-43) définissent l'apprentissage collaboratif comme étant "une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions du groupe. En fait, la démarche collaborative comprend deux démarches: celle de l'apprenant et celle du groupe.

L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le

cadre des interactions du groupe en partageant ses connaissances. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettant de partager ses idées, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout comme il se sent responsable de l'atteinte de l'objectif qu'il partage avec tous.

Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se fixant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres apprenants et il enrichit à son tour les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe alors que le groupe collabore à ceux des apprenants.

2.4.4.4. La place de la collaboration dans les théories de l'apprentissage:

2.4.4.4.1.L'approche socio-constructiviste

Dans une perspective psychocognitiviste (Anderson, Corbett, Kkoedigner et Pelletier, 1995), appelée également socioconstructivisme (Vygotsky, 1985), les interactions de groupe favorisent l'extériorisation des connaissances préalables des apprenants et l'émergence des conflits sociocognitifs, et stimulent ainsi l'élaboration de nouvelles structures cognitives en plus de faciliter leur intégration dans les structures existantes. Selon une approche sociocognitiviste (Lave, 1993; Lave et Wenger, 1991), les interactions du groupe permettent de situer l'apprentissage en contexte, de favoriser l'ancrage social par le partage et la négociation des connaissances et d'offrir ainsi aux apprenants l'occasion de développer un univers mental et culturel commun. Pour les théoriciens, de la flexibilité cognitive (Spiro, Feltovich, Jacobson et Coulson, 1991), qui perçoivent l'apprentissage comme un phénomène émergent de la diversité des points de vue, les contributions de chacun des collaborateurs offrent un éventail de représentations de l'objet d'apprentissage; elles peuvent faire place à l'expression de divers modes de pensée et favoriser ainsi l'acquisition et le transfert des connaissances. Quant aux théoriciens de la cognition répartie (Pea, 1993; Perkins, 1995), ils peuvent trouver dans la démarche de collaboration un enrichissement exceptionnel, car les sources d'apprentissage ne se

limitent pas aux interactions entre apprenants; elles sont également présentes dans tous les éléments qui composent les environnements de collaboration.

L'approche socioconstructivisme (Vygotsky, 1985), est basée essentiellement sur le modèle social de l'apprentissage (Bandura, 1986), développé par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Dans cette théorie développée par le chercheur Vygotsky (1985) dont le cadre théorique est jusqu'à présent utilisé comme base pour des recherches didactiques en langue étrangère (Cazden, 1994 ; Lantoff et Apple, 1994), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-apprenant et entre apprenant- apprenant. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socioconstruction des connaissances par ceux qui apprennent.

Les conditions de mise en activité des apprenants sont nécessaires, parce que l'acquisition de nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage, c'est ce que l'enseignant transmet à l'apprenant et les formes de mise en activité des apprenants, ainsi que la mise en interactivité entre apprenants et entre enseignant et apprenants. C'est à partir de cela que le savoir se construit. Comme nous l'avons indiqué au début, cette théorie socioconstructiviste a été développée par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Voyons quelques grands représentants de cette théorie.

▪ Vygotsky

Dans ses recherches, Vygotsky (1985) favorise le rôle de la culture dans l'apprentissage. Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'individu est un acteur culturel et social qui construit ses connaissances grâce au processus social et historique. Pour lui, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Vygotsky, in Johsua & Dupin, 1993, p. 106). C'est l'apprentissage qui tire le développement.

De nombreux auteurs (Brousseau, 1986 ; Gilly, 1995, Rivière, 1990 ; Schneuwly, 1987) soutiennent que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective c'est-à-dire propre à un individu,

soit objective c'est-à-dire commune à un groupe. Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective. Dans cette optique, les interactions sociales sont indispensables, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales.

Selon Vygotsky « les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et il parle alors de « zone proche de développement » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Cf. Goupil & Lusignan 1993).

Vygotsky (1985, p. 45) définit la ZPD comme la distance entre deux niveaux : le niveau du développement actuel qui est mesuré par la capacité que l'enfant possède pour résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité que l'enfant possède pour résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par un pair. Apprendre signifie donc former une zone proche de développement. Selon Gredler (1992) Piaget et Vygotsky ont quatre points en commun :

- a- L'établissement d'un cadre théorique pour étudier les processus psychologiques ;
- b- L'identification des structures psychologiques durant le développement ;
- c- L'analyse des processus psychologiques requis dans le but atteindre des niveaux plus élevés de développement ;
- d- L'affirmation que le développement psychologique ne résulte pas par des petits changements isolés.

Dans son ouvrage, *Pensée et langage*, Vygotsky (1985) affirme que « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. » Dans cette perspective, le devoir de l'école est de donner à cet enfant des tâches dont le niveau est supérieur à ce qu'il sait faire. L'enfant est capable d'imiter plusieurs actions qui dépassent les limites de ses capacités. En imitant ses pairs lors d'une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il sait faire de façon autonome. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la **coopération sociale** parce qu'elle permet le développement de plusieurs fonctions

intellectuelles chez l'enfant : l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement. L'apprentissage active le développement mental de l'enfant, il réanime les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. La zone proche de développement a une caractéristique spéciale : elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser l'ordinateur, l'utilisera comme le professeur d'informatique lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent. Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La (ZPD) est une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

▪ **Jérôme Seymour Bruner**

Selon Bruner « le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage ». L'auteur accorde une importance particulière au stade du développement intellectuel chez l'enfant : « il faut respecter les étapes ». Il parle aussi du rôle de **la motivation intrinsèque et de sa valeur**. Inspiré par Piaget, Bruner a mis sur pied trois modes de représentation des connaissances (le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique). Pour Bruner, il existe deux modes d'enseignement :

Le premier est fondé sur l'**exposition** (l'apprenant est auditeur) et le second sur l'**hypothétique** (coopération entre l'apprenant et l'enseignant).

Selon la théorie de Bruner, l'acte d'apprendre comprend trois processus (Lusignan & Goupil, 1993) :

- L'acquisition de la nouvelle information ;
- La transformation de cette information ;
- L'évaluation.

Les principes de cette théorie sont : l'apprentissage par la **découverte**, l'**exploration** et l'action chez l'apprenant.

Bruner (1987) recommande quatre techniques pédagogiques :

- L'emploi des contrastes ;
- La formulation d'hypothèses ;
- La participation (jeu) ;

- L'éveil de la conscience de l'apprenant quant aux stratégies d'apprentissage.

L'œuvre de Bruner comporte deux grandes idées importantes. Selon lui, la culture donne forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolement.

Apprendre est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Bruner, 1987). Pour Bruner, le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre un processus d'étayage. Il affirme que le modèle transmissif n'est plus en mesure de répondre convenablement aux exigences de la maîtrise du savoir-faire, du cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de la capacité à s'auto-évaluer.

Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux aspects socio - affectifs qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

Pour le domaine socio-affectif, nous pouvons citer : la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la *motivation de l'apprenant* dans le champ de résolution du problème ainsi que le but à atteindre. Lors de l'apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte que l'activité donnée soit plus agréable à réaliser en sa présence et avec son aide, tout en évitant que l'apprenant soit très dépendant de lui.

Sur le plan cognitif, les bases d'assistance, concernent :

- La prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche. Cette dernière doit être allégée afin qu'elle soit à la portée de l'apprenant.
- La signalisation des caractéristiques spécifiques de la tâche pouvant mettre l'apprenant sur la voie de la résolution du problème (ce que l'apprenant a fait et ce qu'il aurait dû faire).
- La proposition des modèles de résolution, c'est-à-dire orienter l'apprenant et lui **montrer ce qui peut être fait** sans pour autant lui donner la solution.

Le processus d'étayage produit souvent des effets immédiats et des effets à plus long terme :

- Effets immédiats : l'apprenant qui reçoit une aide parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement lorsqu'il est seul ;
- Effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit de l'explicitation et de la compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

▪ Ausubel et le modèle systématique de l'apprentissage cognitif

Ausubel a réalisé le premier modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement dans lequel il s'est intéressé aux **relations entre la structure cognitive**, les **intentions de l'apprenant**, le **matériel à acquérir** et les modes de **transmission des connaissances** (Lusignan et Goupil, 1993).

En s'intéressant à la réussite scolaire, il affirme que les **connaissances antérieures** déterminent la réussite de l'apprentissage. Sa théorie contient trois éléments fondamentaux : la clarté ; la quantité et l'organisation.

Le concept central de sa théorie est la **structure cognitive**. Pour lui, il ya deux modes d'apprentissage: la réception et la découverte. L'important dans l'apprentissage, c'est la manière dont l'apprenant assimile les connaissances.

▪ Nystrand et le modèle de l'interaction sociale

Nystrand (1989) propose un modèle *socio-interactif*. Dans lequel, il envisage la production écrite comme une négociation de sens qui a pour but de créer un cadre de référence commun entre le scripteur et le lecteur. Selon l'auteur, les compétences des scripteurs varient en fonction du type de texte à produire. Pour lui, le sens est une construction sociale négociée par le scripteur et le lecteur par le biais du texte qui configure leurs buts respectifs. Nystrand reproche à Hayes et Flower (1980) de ne pas avoir donné la même importance à la mise en texte qu'aux autres processus intervenant dans la production. Le chercheur conçoit que la traduction d'idées en texte est la phase la plus pauvre dans le modèle de Hayes et Flower. Nystrand estime que dans leur modèle cognitif, le rédacteur est un être solitaire qui se débat avec ses pensées quant au destinataire, bien qu'il représente une contrainte importante, il n'est pas vu comme élément essentiel du processus rédactionnel.

Le modèle de Nystrand propose trois opérations essentielles réalisées par un scripteur confirmé :

1- L'initialisation du discours écrit : Le début du texte doit établir un cadre mutuel de référence entre le scripteur et son lecteur et donc présenter un sujet clair. Le texte doit

également clarifier la nature de la communication en intégrant des éléments discursifs pour indiquer au lecteur de quel genre de texte il s'agit et comment l'interpréter.

2- La maintenance, la régulation du discours écrit : Après avoir déterminé le cadre de référence, le scripteur doit vérifier que ces informations ne constituent pas une source de trouble potentiel menaçant la réciprocité rédacteur-lecteur.

3- Les élaborations du scripteur : les élaborations de texte incluent les mots, les phrases ainsi que les paragraphes.

Il est aussi important d'évoquer la recherche de Dyson (1990, 1993) qui s'inscrit également dans le courant socio-constructiviste pour qui rédiger implique un dialogue avec l'autre. Composer un texte permet au scripteur de se créer une place dans le monde social. La vision de l'auteur rejoint celle de Bakhtine (1979). Pour lui, le rédacteur est une personne impliquée dans un dialogue avec son auditoire. Selon Dyson apprendre à écrire, c'est « imaginer comment manipuler les mots sur la page afin d'accomplir des genres particuliers de travail social ». Plutôt qu'un modèle, elle présente différentes études de cas qui illustrent comment l'évolution de la maîtrise des formes de discours (oraux et écrits) des enfants est reliée à l'interaction sociale.

L'étude de l'apprentissage dans un contexte collaboratif diffère de celle portant sur l'apprentissage individuel sur plusieurs aspects. Premièrement, la différence principale est qu'on se focalise ici sur des activités de groupe, à savoir la manière dont une connaissance individuelle au final se construit en groupe à travers des échanges, interactions, et collaborations entre les divers protagonistes. Il faut ainsi souligner que toute construction collaborative de la connaissance comporte nécessairement en elle, une dimension individuelle à l'intérieur du groupe (Stahl, 2002).

La deuxième différence importante à souligner entre un paradigme d'apprentissage collaboratif et individuel est reliée de près à la première. Elle relève l'importance des artefacts qui composent le monde comme les objets, les discours oraux, écrits, médiatisés par l'ordinateur etc. L'importance de ces deux arguments a été mise en évidence par le paradigme « micro-éthnologique » (Garfinkel, 1967) d'étude des interactions rendue récemment possible grâce à l'enregistrement audio et vidéo.

Ainsi, des exemples pris sur le vif et soigneusement capturés de construction collaborative de connaissance peuvent être rigoureusement analysés pour mettre en évidence les activités d'apprentissage collaboratif en œuvre et ce, en tenant compte des apports couplés des aspects individuels et l'apport des outils et artefacts divers comme l'ordinateur.

2.4.4.5. Intérêts du travail collaboratif :

Il est question de s'interroger à présent sur l'utilité du travail collaboratif. En effet, certaines tâches peuvent être accomplies par un seul apprenant. Pourquoi alors travailler en groupe. Il est donc nécessaire de prévoir les activités adaptées au travail collaboratif de sorte que la somme des compétences des apprenants permette d'accomplir la tâche. Tous les membres du groupe doivent s'entraider et contribuer à l'atteinte du même but.

A ce sujet, nous avons interrogé des enseignants du moyen sur l'acquisition des compétences de la production écrite, ils pensent que cette activité nécessite un travail individuel. Cependant, les apprenants peuvent collaborer afin d'améliorer leurs produits c'est-à-dire quand il s'agit de la réécriture. Les enseignants expliquent que l'activité de la production écrite ne peut pas toujours se passer de manière collaborative car il faut savoir aussi que peut faire chaque apprenant individuellement.

Les enseignants reconnaissent malgré tout avoir recours au travail collaboratif malgré la difficulté pour certains (notamment les plus anciens) à le gérer. Nous pouvons dire qu'il présente deux types d'intérêts d'ordre général et social.

2.4.4.5.1. Intérêts d'ordre général

A partir de nos observations en classe de quatrième année moyenne, nous pouvons confirmer que le travail collaboratif est une source d'enrichissement de telle façon qu'il permette un échange de connaissances et de ressources et par conséquent de compétences ce qui donne à l'apprenant l'idée que le travail est facile à réaliser car il sera accomplie par tout le groupe et non pas par lui-même de façon individuelle. Nous pouvons donc annoncer que le travail collaboratif favorise la créativité individuelle et groupale des apprenants. De même, il augmente la capacité de participation et de communication.

Dans le même sens, les enseignants nous ont apporté d'autres éléments de réponse à travers les entretiens que nous avons effectués. Ces derniers donnent beaucoup

d'importance au travail de groupe dans ce sens qu'il met les apprenants dans de véritables situations d'investissement et de recherche, surtout pour les apprenants en difficulté, il les met en valeur et les rend donc acteurs de leurs apprentissages.

D'après de nombreux enseignants interrogés, le travail de groupe a plusieurs avantages, il favorise le respect entre les apprenants, l'apprentissage, l'échange d'idées, d'expérience et du savoir.

2.4.4.5.2. Intérêts d'ordre social

Le travail collaboratif installe chez l'apprenant différentes compétences sociales telles que :

-La mise en place des rôles sociaux : Plusieurs rôles peuvent s'attribuer à l'apprenant soit par l'enseignant, soit par ses pairs, soit par lui-même :

- **Le scripteur :** l'apprenant peut choisir de rédiger les idées émises par les membres de son groupe. Il peut tenir ce rôle uniquement lors d'une phase d'écriture si un autre apprenant veut continuer la rédaction.

- **Le lecteur :** c'est lui qui lit les consignes, les documents pour le groupe. Il fournit donc des informations à ses pairs. Son rôle évolue au fur et à mesure qu'il prend l'habitude de travailler ensemble.

- **Secrétaire ou rapporteur :** dans ce cas, l'apprenant présente oralement la production de son groupe à l'ensemble des apprenants de la classe. C'est lui qui domine « les échanges ».

- **Facilitateur :** son rôle consiste à donner la parole aux membres de son groupe afin de vérifier la compréhension de la consigne par ses derniers ce qui leur permet de travailler de manière efficace. Cependant, ce rôle est facultatif en ce sens qu'il est rarement demandé par l'enseignant d'être mis en place.

- **Tuteur :** Son rôle est de faciliter et motiver les apprenants en difficulté en leur expliquant ce qu'ils n'ont pas compris ce qui permet de faire avancer le travail de groupe.

-La notion de cohésion : le bon fonctionnement d'un groupe dépend de l'entente de ses membres. Pour réussir un travail de collaboration, et pour s'investir dans le travail de groupe, les apprenants doivent être conscients de l'intérêt que présente ce dernier.

-L'autonomie, la responsabilisation : Le travail collaboratif met les apprenants dans une situation d'autonomie par rapport à l'enseignant, ils doivent donc être capables d'accomplir seuls la tâche qui leur a été demandée ce qui augmente le sens de la responsabilité chez eux.

-Le sentiment d'appartenance : travailler en petits groupes, permet aux apprenants d'échanger des idées, de s'épanouir loin du regard de toute la classe, de s'intégrer dans le groupe, puisqu'ils occupent tous un rôle précis qui leur attribue une certaine importance. Ainsi, l'apprenant qui fait partie intégrante du groupe va développer un sentiment d'appartenance qui contribue à créer chez lui une motivation intrinsèque pouvant l'aider à réaliser la tâche demandée.

-Les habiletés orales et les habiletés d'écoute : Le travail collaboratif permet de développer la communication. En effet, en petits groupes, les apprenants peuvent communiquer entre eux facilement mieux que de communiquer en classe entière. En outre, ils peuvent développer grâce au travail collaboratif l'habileté d'écoute, du respect et la prise en considération de l'avis de l'autre.

2.4.4.6. La collaboration en classe de langue étrangère :

2.4.4.6.1. Evolution de la pédagogie de groupe :

La pédagogie de groupe a vu le jour en 1920, lorsque Célestin Freinet cherchait une nouvelle méthode pour susciter la curiosité des apprenants, pour les mobiliser et les motiver. Pour lui, les apprenants s'ennuient en classe parce que c'est souvent l'enseignant qui travaille et l'apprenant qui écoute. Au départ, il a mis ses apprenants au travail en leur donnant des tâches qui ont du sens (journal scolaire, jardinage, imprimerie...). L'enseignant a constaté que ses apprenants ont progressé en travaillant en groupe. Malgré les avantages de cette méthode, l'auteur a conclu que seulement les apprenants les plus compétents qui se perfectionnent dans ce qu'ils savent déjà.

Aux USA, John Dewey (1859-1952) pense que l'avenir de la société et de l'école est dans la mise en place d'une coopération qui soit la base de la construction de la société. Dans

Expérience et éducation (1930), il décrit sa méthode “*Learning by doing*”, apprendre en agissant dans laquelle les éléments clefs de sa pédagogie sont : Activité, expérience, situation, interaction et sens du projet.

Roger Cousinet (1881-1973) propose une pédagogie qui aide les apprenants à apprendre en suivant une démarche d'apprentissage, qui s'appuie à la fois sur une confiance en l'apprenant, sur le respect de son activité spontanée, mais aussi sur ce qu'il appelle « l'antinomie » entre enseignement/apprentissage. Pour lui, la coopération doit être une dimension indispensable de l'apprentissage cognitif. Il souligne le rôle important que joue la socialisation dans tout apprentissage, c'est par la vie sociale que l'enfant apprend à préciser sa pensée et à l'améliorer. C'est ainsi qu'il met au point une « méthode de travail libre par groupes », cette dernière donne aux apprenants le choix pour former des groupes ainsi que dans le travail à réaliser. Selon l'auteur, l'égalité des membres du groupe garantit son fonctionnement harmonieux.

Pour Philippe Meirieu (1995), la mise en place du travail de groupe a pour objectif de favoriser le développement de la personnalité et la construction des savoirs. Cependant, pour tirer profits de ce type de travail, l'enseignant doit veiller à ce que les apprenants trouvent au sein du groupe un équilibre entre trois aspects : vivre ensemble, apprendre ensemble, produire ensemble un travail commun et cela pour éviter les dérives économiques et fusionnelles du groupe. Pour Merieu, il faut proposer aux apprenants de travailler en groupe, lorsqu'il s'agit de réaliser une activité qu'ils ne pourraient accomplir individuellement. Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'exister que s'il est pour chaque élève un lieu et un moyen de faire des acquisitions personnelles.

2.4.4.6.2. La collaboration entre pairs pour l'ancrage des régulations :

Selon Dillenbourg et al, (1996), l'interaction avec d'autres apprenants pendant l'apprentissage permet de les aider à mieux comprendre leur propre apprentissage. Ainsi, observer un camarade au moment de son apprentissage, permet à l'apprenant de se comparer à lui et par là d'analyser voire d'améliorer sa propre démarche d'apprentissage en intégrant celle de l'autre ou celle obtenue lors de l'interaction avec les pairs. Selon F.Dolto (cité par P.Juif et L.Legrand : 1974, p70) :

« Contempler sans rien faire d'autre, un camarade oeuvrant, concentré sur un travail librement entrepris où il s'exprime et se complaît ; voir ce travail reçu comme nécessaire par

les autres, voir le maître – l'adulte – présent, attentif, assister et autoriser les échanges joyeux du groupe et inviter chacun à exprimer en paroles son opinion, assister à l'élaboration d'idées à propos de ce témoignage d'un seul, voir que tous les apprenants sont également écoutés, voir s'ébaucher de nouveaux projets que ce travail a suscité, c'est pour l'apprenant qui en est le témoin, une invitation à la fois à la culture et à la société, plus convaincante que toute leçon magistrale, que tout « devoir écrit par ordre, que toute leçon apprise, récitée, notée .

Toutes les ébauches en puissance que ses fantasmes ont prudemment jusque-là enfermées, lovées dans le cœur de cet enfant silencieux, solitaire, commencent à se dérouler cherchant leur expression. Sa langue se délie, ses gestes s'intentionnalisent, avides de rencontrer ces autres qui lui ont révélé le droit à exister. »

La collaboration au moment de l'écriture contribue comme nous l'avons déjà signalé à enrichir le processus du scripteur novice qui travaille individuellement sans le modifier radicalement : les mêmes stratégies sont effectuées afin d'accomplir la tâche d'écriture, mais quand il existe plusieurs scripteurs entre lesquels la charge cognitive est divisée et donc moins couteuse, la tâche devient plus légère.

Le travail collaboratif facilite les procédures ainsi que les conditions dans lesquelles la tâche d'écriture est réalisée : la tâche que réalise chaque apprenant se trouve donc allégée par la présence des pairs, ce qui permet à chacun d'éviter la surcharge cognitive.

Dans le même sillage, Garcia-Debanc (1986) souligne que les interactions au sein d'un groupe permettent de réaliser une tâche plus globale, contrairement à un novice qui aurait des difficultés à réaliser la même tâche, le groupe aide aussi à contrôler divers niveaux d'opérations.

▪ Collaboration entre pairs de niveau hétérogène ou homogène ?

Vygotsky (1965) note que la collaboration serait plus efficace entre pairs ayant des niveaux hétérogènes, et plus particulièrement, entre un apprenant novice ou d'un niveau moins bon avec un autre, ayant un niveau bon. La rétroaction apportée par des pairs qui ont le même niveau serait moins appropriée et sophistiquée que celle apportée par des aides procédurales soigneusement construites et testées.

En revanche, la rétroaction d'un pair peut aider un scripteur novice à développer les connaissances de ses objectifs.

Par ailleurs, Dauite et Dalton (1988) ont proposé des arguments en faveur de la collaboration entre pairs de même niveau. Ils se réfèrent à la théorie élaborée par Bruner

(1985) selon laquelle ce type de collaboration peut libérer certaines énergies qui devraient faire l'objet de plus d'attention dans les études portant sur la production écrite. En d'autres termes, la collaboration motive les apprenants lors de la tâche de l'écriture.

Ces chercheurs considèrent que dans le cadre de la révision de texte, le conflit socio-cognitif pourrait être lié à l'expression de différences et que les conflits verbaux explicites entre deux pairs qui collaborent pourraient servir de modèle au dialogue intérieur du scripteur.

▪ **La collaboration entre lecteur et scripteur :**

Dauite et Kruidenier (1985) ont proposé une stratégie ayant pour objectif de développer ce qu'ils ont appelé « le dialogue intérieur ». Cette stratégie est basée sur le questionnement des scripteurs. Ces derniers se poseront des questions telles que : est-ce que mon argumentation est convaincante ou pas ? Quelle thèse dois-je défendre ? Quelle idée doit véhiculer mon message ?...

Graves (1983) a insisté dans sa recherche sur l'importance du dialogue qui permet au scripteur d'améliorer ses compétences rédactionnelles en discutant son texte avec ses pairs en vue de le réviser.

Dans la présente recherche, nous pensons qu'il existe une complémentarité entre les rôles de scripteur et de lecteur dans le cadre d'une révision et que leur mise en scène pourrait être appropriée à une collaboration entre pairs.

2.4.4.6.3. Constitution des groupes et production écrite :

La question de l'utilité du recours au travail de groupes est une question pratique. Pour y répondre, il convient de chercher si, dans ce contexte, le travail en groupes est une manière d'acquérir plus rapidement, plus durablement et avec efficacité, les savoirs et savoir-faire considérés.

Ainsi, selon Barlow(1993), la réussite du travail en groupe repose sur le principe qui consiste à proposer aux apprenants les activités qu'ils ne pourraient pas accomplir seuls. En les incitant à travailler en groupe, nous amenons les apprenants à mettre en commun leurs richesses, à partager leurs connaissances, à les étayer les unes et les autres pour développer ensemble leurs compétences.

Le même chercheur précise qu'il ya plusieurs possibilités pour former des groupes :

- Aléatoire : le groupe aléatoire suppose plusieurs possibilités de rencontre des apprenants ; or, il peut comporter de la mésentente entre certains apprenants et par conséquent ralentir la tâche à effectuer.
- Par libre choix des apprenants : cette formation de groupe par affinité n'a pas d'effet positif sur la tâche à réaliser. Souvent la discussion des apprenants ne porte pas sur le travail à réaliser.
- Par libre choix de l'enseignant : le choix de l'enseignant dépend de plusieurs critères, le plus souvent :
 - De groupes de niveaux homogènes : les apprenants en difficulté pour reprendre les bases et les bons pour les stimuler.
 - De groupes de niveaux hétérogènes : les bons apprenants aideront leurs pairs en difficulté.

De toute évidence, la constitution des groupes se fait en fonction de la tâche à réaliser. Les groupes de deux à trois apprenants sont à privilégier ; en effet, chacun d'eux peut s'exprimer facilement, contrairement aux groupes plus nombreux qui sont plus difficile à gérer sauf si on attribue à chaque apprenant un rôle bien précis. En effet, cela peut aider à réaliser une tâche qui nécessite de nombreuses compétences différentes. Le choix des apprenants peut donc se faire en fonction des compétences des apprenants.

Nos observations en classe de 4^{ème} année moyenne dans différents collèges de la wilaya de Saida nous ont donné l'occasion d'observer plusieurs formes dans la constitution des groupes lors de la réalisation des travaux de production écrite en groupe menés par différents enseignants.

Lors des séances de production écrite et de réécriture, plusieurs méthodes ont été choisies pour former des groupes mais la plus utilisée est celle du :

-Regroupement par affinité : il s'agit de répartir les élèves en petits groupes (deux à trois élèves par groupe). Les enseignants justifient leur choix pour cette méthode par le fait de vouloir éviter des conflits des élèves sur ce travail qui nécessite beaucoup plus de concentration et de coopération dans la tâche.

Ayant assisté à une telle séance, nous avons remarqué que ce choix de formation de groupes n'a pas eu d'effet escompté. En effet, la majorité des apprenants n'ont pas réalisé

le travail que l'enseignant leur a demandé, se laissant aller à des discussions qui n'ont pas de rapport avec la tâche à réaliser.

Par ailleurs, la majorité des enseignants qui ont recours au travail de groupe dans leurs classes laissent aux apprenants un libre choix pour construire les groupes en pensant qu'ils pourraient de cette façon éviter les conflits entre eux ce qui permet par conséquent d'avoir de bons résultats quant à la réalisation de la tâche de réécriture qui leur était demandée ; or, nous avons remarqué que les apprenants ont plus discuté entre eux au lieu d'essayer de réaliser la tâche de la réécriture.

Un autre mode de constitution de groupes consiste en un :

-Regroupement par niveau : les apprenants travaillaient au minimum par deux pour les meilleurs, et les groupes peuvent être constitués au maximum de 5 élèves où chacun devrait être aidé par ses pairs pour réécrire son texte mais il doit contribuer à son tour à la correction et réécriture des textes de ses pairs en leur indiquant les différentes erreurs commises.

À partir de nos lectures sur la constitution des groupes (Plane, 1994, p27), nous pouvons avancer que les groupes hétérogènes semblent le mieux fonctionner ; mais ce sont aussi les groupes auxquels l'enseignant devrait faire attention dans leur formation.

2.4.4.6.4. Rôles et tâches dans le groupe :

Dans un travail de groupe, les apprenants peuvent occuper plusieurs rôles, mais chacun d'eux doit trouver le rôle qui lui convient :

-Le responsable du travail.

- L'apprenant qui peut apporter des informations, des interrogations, des réponses ou des suggestions.

- Le rapporteur qui présente au groupe classe la production finale.

Ainsi, il s'agit de tenir compte de la tâche à réaliser et des compétences de chaque apprenant dans la répartition des rôles. Chose qui peut être déterminée soit par l'enseignant à condition qu'il ait une certaine connaissance de ses apprenants soit par le groupe lui-même. Il s'agit donc d'être plus directif dans l'attribution des rôles dans le

groupe et de prendre en considération les aptitudes de chaque apprenant du groupe. C'est pourquoi, il faut bien répartir les apprenants afin que chacun puisse trouver sa place dans le groupe.

A la fin du travail en groupe, l'enseignant ne devrait pas hésiter à redonner du temps aux apprenants s'ils en ont besoin même s'il est préférable de leur apprendre à gérer leur temps. En effet, pour la majeure partie des travaux de groupe observés, les apprenants n'avaient pas assez de temps pour accomplir la tâche demandée.

La gestion du temps est aussi à classer parmi les tâches de l'enseignant, qui doit estimer correctement le temps qu'il faudra à ses apprenants pour réaliser la tâche demandée.

2.4.4.6.5. Rôle de l'enseignant :

Le travail collaboratif est un moyen qui sert à modifier les conditions d'exercice de l'enseignant (Merieu, 1995). Son rôle est de favoriser la communication entre ses apprenants et de dynamiser le groupe pour que chacun puisse y effectuer les meilleurs apprentissages dans la tâche effectuée en collaboration. L'enseignant doit être un observateur, il doit garder l'initiative, et continuer à déterminer les tâches et les rythmes de travail tout en fournissant un climat de compréhension au sein de la classe afin de faciliter la tâche aux apprenants, ce qui dépend aussi du degré d'intégration de l'enseignant comme un simple participant au groupe afin d'exprimer librement ses sentiments personnels et non pas forcément des jugements de valeur.

Lors de nos observations dans diverses classes de quatrième année moyenne, nous avons pu observer différents rôles de l'enseignant, il peut être :

- Un observateur afin de cibler les différentes stratégies utilisées, l'adaptation des apprenants dans leur groupe, l'avancement de chacun dans la réalisation de la tâche proposée, ce qui lui permet d'apporter des aides en grammaire, vocabulaire, conjugaison et même au niveau des idées.
- Un arbitre et régulateur qui distribue la parole à chacun et les tâches dans chaque groupe.
- L'enseignant essaye aussi de comprendre les stratégies de chaque groupe, il fait ainsi des tournées dans les groupes, pose des questions, explique des consignes afin d'identifier leur mode de fonctionnement.

De ce fait, l'enseignant ne peut (et ne devrait) pas laisser les apprenants travailler en groupe en autonomie totale. Même si nous avons remarqué que les apprenants ayant un niveau avancé, n'ont pas vraiment besoin d'aide et de surveillance par rapport à ceux qui ont un niveau plus ou moins faible. Néanmoins, il faut que l'enseignant explique bien aux apprenants les consignes avant qu'ils se lancent dans le travail de groupe. Il doit donc vérifier que chaque groupe ait bien saisi ce qu'il doit accomplir pour ne pas perdre du temps inutilement.

2.4.4.6.6. Difficulté à gérer l'hétérogénéité des apprenants :

Parmi les objectifs de l'école algérienne, est d'amener chaque apprenant qui lui est confié à la réussite scolaire. Ainsi, chaque enseignant doit permettre à chacun de ses apprenants de réussir sa scolarité. Or, chaque apprenant est un individu unique, porteur d'une expérience scolaire et familiale et de connaissances qui n'appartiennent qu'à lui. Ainsi, toute classe est hétérogène, c'est ce que confirme Hélène Romian (1993, p24) : « *la classe hétérogène n'existe pas, sauf à nier que les apprentissages langagiers puissent suivre des itinéraires différents selon des paramètres plus ou moins étudiés : le milieu socioculturel, géographique, économique, le type d'école et de classe fréquenté auparavant, les choix didactiques des maîtres successifs* ». La classe parfaitement homogène relève donc d'un idéal hors d'atteinte, fondé sur le souvenir mythique d'une situation d'enseignement privilégiée, qui permettrait à un enseignant de guider son apprenant vers le savoir. Bien que cette relation entre l'enseignant et l'apprenant a été longtemps privilégiée pour accéder aux connaissances, elle constituait un frein à l'apprenant qui dépendait en tout à son enseignant. Si une classe était réellement homogène, il s'y instaurerait ce type de relation de dépendance non réversible entre l'enseignant et un apprenant unique mais démultiplié. Cependant, renoncer à croire à l'existence d'une classe réellement homogène, suppose l'admission de l'existence de différentes formes d'homogénéité, ou d'hétérogénéité.

L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE, a un statut particulier et différent ; en effet, l'apprentissage de cette langue étrangère nécessite de la part de l'apprenant plusieurs compétences et connaissances diversifiées. De ce fait, les apprenants ne se distinguent pas uniquement par leurs connaissances notionnelles, mais aussi par leurs pratiques d'apprentissage et les formes de langage qu'ils utilisent.

Ainsi, la prise en considération de l'hétérogénéité pourrait permettre de tirer le meilleur parti possible d'une richesse que peut entraîner la diversité des apports individuels.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, notre objectif est de présenter les différents outils et tâches didactiques qui peuvent étayer le processus de révision et par conséquent, l'activité de production écrite. Dans un premier temps, nous avons tenté d'éclairer ces différentes aides par l'apport de définitions de concepts ainsi que leurs places dans les théories de l'apprentissage en FLE. Puis, nous avons exposé les apports, les intérêts ainsi que les difficultés qu'elles présentent.

Les apports de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales (Doise & Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993, p. 107) ont fortement contribué à l'élaboration du courant socio-constructiviste. Ce dernier donne la priorité à l'activité de l'apprenant qui construit son système d'apprentissage dans des situations pédagogiques qui l'amènent à se poser des questions.

Les recherches menées sur les interactions sociales (Vygotsky, 1985 ; Doise & Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993, p. 107) ont porté, un grand intérêt aux relations interpersonnelles et au développement de l'apprenant dans son environnement. Ils ont associé les interactions sociales au développement des connaissances.

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons à l'effet de l'étayage par le biais de l'enseignement explicite des stratégies de révision, le questionnaire de révision ainsi que la rétroaction corrective des pairs, sur le développement des compétences de révision/réécriture et sur la qualité des textes produits par les apprenants de quatrième année moyenne. Il s'agit de mettre les apprenants en groupes de 2 et leur demander de réviser le texte d'un pair en formulant des rétroactions dans l'intention de l'améliorer (Hansen & Liu, 2005)

La plupart des recherches actuelles portant sur la révision collaborative en classe de langue ont confirmé qu'il est important d'étayer cette activité intellectuellement et socialement difficile en fournissant aux apprenants les outils méthodologiques nécessaires pour parvenir à de meilleurs résultats lors de la révision collaborative, et réussir la tâche d'écriture. Ainsi, le fait de mettre les apprenants en situation groupale ne garantit guère la réussite de la tâche d'écriture d'où l'objectif de notre étude.

Chapitre V

Recherches antérieures sur l'effet de l'étayage en didactique de l'écrit

Introduction

Ce cinquième chapitre est consacré à une revue des travaux conduits sur l'effet de la collaboration ainsi que la rétroaction en didactique de la production écrite. Dans un premier temps, nous présenterons les travaux portant sur l'effet de la collaboration des pairs sur l'acquisition des compétences de production écrite en FLE et sur la qualité des textes produits. Ainsi, pour chacun de ces travaux, nous abordons les points suivants : participants, expérience, recueil des données, traitement des données et résultat afin de déterminer les contributions et les limites de ces travaux quant au domaine de la didactique de l'écrit.

Nous signalons que la plupart des recherches sur la rétroaction sont en anglais puisque le terme de rétroaction a été développé d'abord par des didacticiens anglophones, puis emprunté par d'autres francophones.

1. Recherches portant sur l'effet de l'étayage (collaboration et rétroaction) sur la compétence de révision / réécriture des textes produits en didactique de l'écrit.

Nous présentons les travaux qui ont étudié l'effet de la collaboration et la rétroaction sur la compétence de révision et de réécriture par les chercheurs suivants à savoir : Paulus(1999) ; Berg(1999) ; Tsui &Ng(2000) ; Min(2006) et Yang et al.(2006).

1.1. Paulus(1999)

Paulus a étudié l'effet des rétroactions des pairs et de l'enseignant sur les corrections et réécritures effectuées par les apprenants et sur la qualité de leurs textes. Pour réaliser son étude, il a choisi 11 étudiants universitaires asiatiques ayant un niveau comparable en anglais langue étrangère. Cinq groupes de deux étudiants ont été formés par l'enseignant qui leur avait enseigné les techniques appropriées pour fournir des rétroactions ; en effet, les étudiants ont réécrit leurs premiers jets en faisant référence aux rétroactions des pairs et à l'aide d'une grille composée de huit questions concernant la pertinence du contenu des textes produits à savoir : les rétroactions positives, indication de la thèse du texte et analyse des arguments soutenant la thèse.

Le chercheur a analysé les textes de ses apprenants selon les trois aspects suivants : les types de corrections effectuées lors de la réécriture, les sources de ces corrections et la qualité des textes produits par les apprenants.

En termes de types de correction effectuée lors des réécritures, Paulus a fait référence à la taxonomie adaptée de Faigley&Witte(1981). En effet, une distinction a été établie entre les corrections qui portent sur le contenu du texte et touchent ainsi le niveau de la microstructure(corrections sémantiques qui se limitent à la phrase)et la macrostructure(corrections importantes qui affectent tout le texte) et celles qui touchent la surface du texte et qui sont divisées en deux catégories : corrections formelles (orthographe, ponctuation, conjugaison,...etc) et corrections qui n'affectent pas le sens(par exemple reformuler ou paraphraser des termes existants pour les expliquer sans changer du sens). Pour déterminer la source des corrections effectuées par les apprenants, chaque rétroaction a été codée dans une des trois sources de corrections à savoir : pair, enseignant, apprenant scripteur. Ainsi, pour mesurer l'effet des rétroactions sur la qualité des textes réécrits, Paulus a comparé entre la première et la deuxième version des textes, ainsi, entre ces deux versions (corrections avec des rétroactions de pairs), les apprenants ont fait des corrections de toutes les sources (pairs, apprenants scripteurs), dont 67% représente des corrections de surface, et 32% sont des corrections portant sur le contenu. 27%des corrections ont été identifiées comme des corrections formelles de l'ensemble des corrections quant aux corrections qui n'affectent pas le contenu, elles représentaient 40%. Les corrections au niveau microstructure représentaient 17 %, quant à celles relatives au niveau de la macrostructure elles occupaient 15 %. Ainsi, les corrections effectuées au niveau de la surface des textes sont plus appropriées par les apprenants que les corrections du contenu. Et le type de correction le plus privilégié était les corrections qui n'affectent pas le sens ou le contenu des textes, en l'occurrence la reformulation ou la paraphrase des termes existants pour les expliquer sans effectuer un changement du sens.

Les sources de correction :

En termes de sources de correction, les rétroactions des pairs étaient deux fois moins importantes que les auto-rétroactions ; en effet, elles occupaient 32% seulement des corrections apportées à la deuxième version du texte (réécriture).

Selon l'étude de Paulus, les rétroactions des pairs incorporées dans les réécritures des apprenants affectent beaucoup plus le sens que la surface du texte. En effet, seulement un tiers des corrections dues aux rétroactions des pairs ont affecté la surface du texte tandis que les deux tiers ont porté sur le contenu du texte.

L'analyse des résultats a révélé que l'amélioration des textes ne correspondait pas au nombre des corrections effectuées au niveau de la réécriture ; en effet, une corrélation non significative a été notée entre d'une part, la réécriture et le pourcentage des corrections du contenu (macrostructure) et d'une autre part, la réécriture et les corrections de surface (microstructure).

Ainsi, selon les résultats de Paulus(1999), les apprenants en L2 se concentrent davantage sur l'aspect formel du texte que sur son contenu quand ils réécrivaient leurs textes. Toutefois, il a observé un pourcentage plus au moins élevé d'incorporation des rétroactions de pairs dans la réécriture (32%) dont 63% étaient des changements de sens ce qui signifie que les apprenants ont pris en compte les rétroactions de leurs pairs et qu'ils les ont intégrées pour les réécritures du contenu(macrostructure).

En conclusion, Paulus confirme l'efficacité des rétroactions des pairs, pour lui, les enseignants peuvent recourir à la collaboration basée sur les rétroactions des pairs en cours de production écrite, ces dernières sont réutilisables par beaucoup d'apprenants dans leurs réécritures (Paulus, 1999 :283).

1.2. Berg(1999)

L'étude de Berg(1999) avait pour objectif central de vérifier les impacts de la collaboration lors de la réécriture sur les types de corrections effectuées par les apprenants d'anglais langue étrangère et par conséquent sur la qualité des textes produits. Pour ce faire, il a choisi 46 étudiants universitaires d'anglais langue étrangère de deux niveaux différents appartenant à quatre classes ; chaque classe était constituée de deux groupes de niveaux différents, deux classes contenaient des groupes expérimentaux, et les deux autres représentaient les groupes témoins. La seule différence entre les groupes expérimentaux et témoins était l'entraînement au travail collaboratif ; en effet, les premiers ont subi un enseignement sur la façon de collaborer en vue d'améliorer la qualité des écrits tandis que les groupes témoins n'ont fait aucune activité de production écrite ou de réécriture et ils n'étaient pas initiés au travail de groupes, tous les groupes ont rédigé un texte narratif (1^{ère} version). Suite à la rédaction de la première version, les groupes ont rédigé une deuxième version suite aux rétroactions des pairs. Enfin, les deux versions ont été analysées.

En termes de corrections effectuées, Berg(1999) à la différence de Paulus(1999) qui s'intéressait aux quatre types de corrections de la taxonomie de Faigley&Witte (1981 :402), se concentrait uniquement sur l'ajout de nouvelles informations ou

suppression de contenu existant c'est-à-dire sur les corrections qui affectent le contenu des textes produits. Les résultats de cette étude montrent que les groupes expérimentaux ont effectué significativement plus de corrections et d'améliorations au niveau du contenu des textes par rapport à ceux du groupe témoin. Ainsi, il a conclu qu'un entraînement à la collaboration pourrait conduire à plus de corrections sémantiques et par conséquent à la rédaction de bonne qualité, sans avoir un lien avec le niveau des apprenants.

1.3. Tsui & Ng(2000)

L'objectif principal de cette étude était de vérifier l'effet des rétroactions (enseignant vs pairs) sur la qualité des textes produits par des apprenants dans un lycée à Hongkong. 27 lycéens apprenant l'anglais ayant le statut d'une langue seconde ont participé à cette expérience qui a duré un an ; ils ont été divisés au hasard en 9 groupes de 3 étudiants ; chaque groupe a discuté les erreurs commises à l'aide d'une grille d'évaluation. Quatre textes ont été rédigés par chaque apprenant au bout d'une année et les données ont été analysées à partir du troisième texte. Ainsi, le recueil des données a été fait à partir :

- Du troisième et quatrième textes rédigés par les 27 apprenants.
- De l'enregistrement de 18 interactions verbales des 9 groupes.
- Des entretiens menés avec six étudiants, en plus de l'analyse des quatre textes qu'ils ont produits au cours de l'année scolaire.

Les chercheurs Tsui & Ng(2000) ont fait une évaluation approximative des résultats ; de ce fait, ils n'ont pas mesuré le taux des rétroactions intégrées sur le nombre total des corrections et réécritures faites par l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, le pourcentage des rétroactions de l'enseignant et des pairs quant à l'étude de cas des six étudiants était calculé.

Les résultats ont montré que 21 sur 27 étudiants ont incorporé moins de 50% des rétroactions de pairs et plus de 50% des rétroactions de l'enseignant. Quant à l'étude de cas des six étudiants, le pourcentage d'intégration des rétroactions de pairs était le suivant : 78%, 75 %, 54%, 35%, 26 %, 20% avec une moyenne de 49%.

1.4. Min(2006)

Min(2006) a mené une recherche auprès de 18 étudiants en deuxième année d'anglais dans une université située au sud de Taiwan. Son but était de mesurer l'effet des

rétroactions de pairs sur les réécritures faites par les étudiants scripteurs. Cette étude a duré un semestre de 18 semaines avec deux séances consacrées à la production écrite pour chaque semaine. Quatre versions de textes ont été rédigées avec des rétroactions de pairs et de l'enseignant. Ainsi, 36 productions écrites de la 1^{ère} version et 36 textes de la quatrième et dernière version représentaient le corpus de cette étude.

Min a eu recours à la taxonomie de Faigley & Witte (1981) pour analyser son corpus selon les trois points suivants : corrections de surface, réécriture de sens au niveau microstructure et macrostructure. Le niveau auquel l'apprenant effectue des corrections ou des réécritures : mot, phrase, ponctuation, paragraphe.

L'analyse des résultats montre :

- Une corrélation significative entre le nombre total des rétroactions effectuées et le nombre des rétroactions utilisées dans les réécritures ; en effet, 42% des rétroactions effectuées et leur utilisation dans les réécritures pour la première version contre 77% intégrées dans le quatrième texte.

- Le lien entre les rétroactions émises par les pairs et le nombre total des réécritures effectuées. Min (2006) a révélé que l'entraînement à la réécriture à travers la collaboration et la rétroaction aboutissait à un nombre élevé de réécritures (80 corrections pour la première version contre 165 pour la quatrième version). Il a conclu que la collaboration et la prise en considération des pairs avaient des effets significatifs sur la qualité des textes réécrits par les étudiants scripteurs.

- Un nombre élevé de corrections affectaient le contenu des textes, en l'occurrence la cohérence et les idées des textes ; en effet, les étudiants ont veillé à réorganiser leurs informations pour les rendre plus compréhensibles. Les réécritures au niveau du contenu (macrostructure) avaient un pourcentage de 56% de l'ensemble des réécritures faites à l'aide des rétroactions des pairs. Quant aux réécritures de surface, elles ne représentaient que 4% ce qui est dû au fait que l'enseignant-expérimentateur a demandé aux étudiants de rétroagir sur le contenu en vue d'améliorer leurs idées.

- Enfin, les étudiants se sont concentrés dans leurs réécritures beaucoup plus sur la phrase avec un pourcentage de (32%), puis sur le paragraphe et le mot avec un pourcentage similaire (20%).

1.5. Yang et al. (2006)

Yang, Badger et Zhen ont fait une étude comparative entre les rétroactions de l'enseignant et celles des pairs dans deux classes d'anglais langue étrangère dans une université en Chine. L'expérience a eu lieu dans deux classes, l'une (C1) est constituée de 38 étudiants ayant subi des rétroactions des pairs, et une autre classe (C2) composée de 41 étudiants qui ont bénéficié des rétroactions de l'enseignant selon la procédure suivante :

Les étudiants de C1 ont rédigé d'abord, une première version du texte, cette étape a été suivie d'une phase de collaboration à l'oral et à l'écrit entre les étudiants du même groupe (la formation des groupes était aléatoire). Enfin, les étudiants ont repris leurs premiers essais en prenant en considération les rétroactions des pairs.

Les étudiants du C2 ont fait les mêmes tâches d'écriture, la seule différence était la source des rétroactions. Yang était l'enseignant des deux classes, il a limité son analyse aux productions de six étudiants de chaque classe en plus de l'enregistrement des interactions orales de trois groupes de pairs.

Le traitement des données était fait selon les étapes suivantes :

-Deux enseignants qui n'ont pas enseigné dans les classes de l'expérience ont d'abord déterminé dans le premier jet tous les points sur lesquels on pouvait fournir une rétroaction (toutes les rétroactions possibles).

-Par la suite, ils ont identifié toutes les rétroactions utilisables fournies par les pairs, et par l'enseignant.

-Enfin, et en s'appuyant sur la taxonomie de Faigley & Witte (1981), les enseignants évaluateurs ont utilisé des codes correspondant aux différents types de réécriture à savoir : les réécritures de surface et celles du contenu. Quant à la qualité des réécritures, ils se sont basés sur la taxonomie de Conrald & Goldstein (1999) qui proposaient trois types de réécritures : a- réécritures avec succès, définies comme celles qui permettent l'amélioration d'un problème évoqué dans une rétroaction, b- réécritures avec échec qui ne mènent à aucune amélioration du texte (Conrald & Goldstein, 1999 :154), c- réécritures à effet neutre : cette catégorie a été remplacée par Yang et al. (2006) par celle de « réécritures à effet mixte ».

À partir de l'analyse des résultats, il s'est avéré que les points de rétroaction potentiels étaient identiques dans les deux classes. Par ailleurs, l'enseignant a émis plus de rétroactions utilisables que les pairs (101 rétroactions contre 61 soit un pourcentage de

43% contre 27 %). Les étudiants ont utilisé 90% des rétroactions utilisables fournies par l'enseignant contre 67% de l'ensemble des rétroactions fournies par les pairs. Cependant, une fois intégrées, les rétroactions provenant des pairs sont mieux réussies que celles des remarques de l'enseignant (98% contre 87%)(Yang et al., 2006 :190).

L'analyse des types de réécriture montre que les étudiants, ayant bénéficié des rétroactions de leurs pairs ont fait plus de réécriture au niveau du contenu (27%) par rapport aux étudiants de l'autre classe (5%). Ainsi, contrairement aux croyances de l'enseignant qui pensait que ses étudiants peuvent bénéficier de ses rétroactions dans l'amélioration des idées de leurs textes, ces derniers n'ont intégré que 5% des réécritures sémantiques suite aux rétroactions de l'enseignant.

Par ailleurs, beaucoup d'étudiants ont fait des réécritures selon leurs propres remarques dès qu'ils doutaient des rétroactions de leurs pairs, ils consultaient l'enseignant, les livres de grammaire ou même les dictionnaires. Ces auto-évaluations ont été plus fréquentes dans la classe avec les rétroactions des pairs que dans la classe des rétroactions de l'enseignant. Selon certains chercheurs (Ferris, Pezone, Tade&Tinti, 1997 : 334, cités par Yang et al.(2006 :192), la dépendance des étudiants à leur enseignant les rend moins autonomes et le fait de ne pas reprendre les rétroactions des autres pourrait être considéré comme un signe d'autonomie.

Les six étudiants choisis par Yang et al, ont intégré un pourcentage élevé des rétroactions utilisables de pairs (67%) ce qui est due aux interactions orales entre les pairs. Il est à noter que la plupart des recherches mesurent le taux d'intégration des rétroactions sur la totalité des rétroactions fournies, sauf celle de Yang et al.(2006), qui ont fait le calcul uniquement sur l'ensemble des rétroactions utilisables., ce qui expliquerait les pourcentages élevés.

2. Recherches portant sur l'effet de l'étayage sous formes de collaboration et de rétroaction sur la qualité des textes produits en didactique de l'écrit.

Différentes études ont étudié l'impact du recours à la collaboration sur la qualité des textes produits, nous citons : Fitzgerald& Markham(1987) ; Daiute et Dalton(1993), Wallace et al. (1996), Sutherland et Topping(1999), Lefebvre et Deaudelin(2001), Nixon et Topping(2001) et Lundstrom& Baker(2009).

2.1. Fitzgerald & Markham(1987)

L'objectif de cette recherche est de vérifier les impacts d'un enseignement du processus de l'écriture et de la réécriture des apprenants sur leurs connaissances en matière de rédaction, leurs compétences de réécriture ; ainsi que sur la qualité de leurs textes. Cette expérience s'est déroulée dans deux classes de 30 collégiens à option langues-arts, réparties de façon aléatoire en deux groupes : groupe d'expérimentation (G1) et groupe témoin(G2).

Le groupe (G1) a suivi un enseignement sur les processus de la rédaction et de la réécriture durant 13 séances de cours donnés par Fitzgerald & Markham(1987), ces apprenants ont fait un entraînement sur des opérations de réécriture : ajout, suppression et remplacement, ils se sont entraînés sur des textes fournies par l'enseignant, puis ils ont essayé de réécrire leurs propres textes à l'aide des interactions avec leurs pairs. Quant aux apprenants du groupe (G2), ils étaient appelés à lire seulement des textes.

Les données ont été recueillies d'une part, à partir des entretiens individuels avec les apprenants sur les corrections potentielles qu'ils souhaiteraient faire sur leur texte et d'une autre part, à partir de deux versions de texte produites par les apprenants.

Résultats : les productions écrites ont été notées selon les critères suivants : ponctuation, structures syntaxiques, développement des idées, organisation des paragraphes, choix du lexique et ordre chronologique. Cette étude a montré que les apprenants ayant bénéficié d'un enseignement sur les processus de l'écriture et de la réécriture ont effectué un nombre important de corrections et de réécritures. Or, la différence entre la qualité des textes produits par les deux groupes n'est pas notable.

2.2. Daiute et Dalton(1993)

Daiute et Dalton(1993) ont réalisé une recherche en vue de mesurer l'effet de la collaboration sur la rédaction des textes narratifs auprès de 14 apprenants âgés de 7 à 10 ans. Ces derniers ont rédigé quatre textes narratifs individuellement et trois en collaboration. L'analyse des résultats indique que les textes produits suite à des séances de collaboration sont mieux rédigés en les comparant avec ceux rédigés individuellement. Ainsi, l'apprenant développe ses compétences de rédaction grâce aux conflits cognitifs suscités par les interactions. En outre, cette étude montre que les connaissances provenant d'un pair sont susceptibles d'être assimilées par l'apprenant puisqu'ils ont le même statut.

Dans le même sillage, Blain(1995) indique que la collaboration met l'écriture dans un contexte social purement naturel qui entraîne une bonne qualité des textes rédigés que celui où l'enseignant fournit une rétroaction écrite.

2.3. Wallace et al. (1996)

Wallace et Hayes ont fait d'abord une recherche en 1991, elle consiste à proposer un enseignement sur les stratégies de réécriture en vue d'inciter les étudiants à réécrire leur texte. Cette intervention pédagogique a eu des résultats positifs sur le nombre de corrections effectuées et par conséquent sur la qualité des textes finaux produits. Par ailleurs, il est important de signaler que les étudiants avaient déjà un bon niveau en matière de rédaction ; de plus, ils venaient d'une université sélective.

En 1996, Wallace et al. se sont reposés la même question et ont réalisé deux expériences : 47 étudiants ont participé à **la première expérience** qui s'est déroulée en quatre séances selon le dispositif expérimental suivant : dans la première séance, les étudiants ont lu des modèles de lettres de motivation ; durant la deuxième séance, les étudiants ont fait des auto-évaluations, et ils se sont attribué une note de 1 à 10. Puis, ils ont discuté avec leurs pairs des modifications à apporter à leurs premières versions, après avoir reçu un enseignement sur les stratégies de réécriture, ce qui leur a permis de réécrire leurs textes (troisième séance). La quatrième séance a été consacrée à une réécriture finale de l'ensemble des textes.

Les résultats montrent que le groupe expérimental a produit un nombre important de corrections que le groupe témoin ce qui explique l'efficacité de l'enseignement des stratégies de réécriture.

Une deuxième expérience a été menée auprès de 61 rédacteurs ayant un niveau faible en suivant les mêmes démarches de la première expérience. Par ailleurs, les résultats n'étaient pas les mêmes. En effet, aucune différence significative n'a été signalée ni en termes du nombre de corrections effectuées par les étudiants ni en termes de qualité de textes produits.

Ces auteurs proposent d'apporter ultérieurement des éléments de réponse quant à l'échec de leur intervention pédagogique avec les étudiants ayant un niveau faible en matière de rédaction.

2.4. Sutherland et Topping(1999)

De leur côté, Sutherland et Topping(1999) ont effectué une recherche dont l'objectif est de vérifier l'impact de l'écriture en dyade au regard de différents modèles de pairage sur la qualité des productions écrites ainsi que sur les représentations des apprenants vis-à-vis de l'écrit. Pour ce faire, ils ont formé deux groupes d'apprenants de 8ans de la manière suivante, le premier groupe était composé de dyades avec des niveaux de compétences différents en matière de rédaction et la consigne était la suivante : l'apprenant le plus compétent donne des rétroactions au moins compétent (le scripteur). Quant au deuxième groupe, il était formé de dyades, ayant des niveaux comparables ; ils n'ont pas reçu une consigne précise ce qui implique qu'ils vont s'entraider pour écrire leurs textes. Ces deux groupes ont été comparés à un troisième qui servait d'un groupe témoin, les apprenants de ce groupe ont effectué la même tâche d'écriture mais individuellement. L'analyse des résultats démontrent une qualité d'écriture plus élevée dans les groupes expérimentaux (1 et 2) par rapport à celle du groupe témoin. Or, les productions réalisées individuellement avant et après les séances de collaboration montrent que les apprenants scripteurs qui ont formé le premier groupe et qui avaient des niveaux d'habileté différents ont significativement progressé. Les participants de cette expérience étaient satisfaits de leurs produits, ils ont affirmé qu'ils appréciaient travailler en collaboration.

2.5. Lefebvre et Deaudelin(2001) : Une autre recherche menée par Lefebvre et Deaudelin(2001) avait pour objectif d'examiner les rétroactions des apprenants et les performances de 16 apprenants de cinquième année primaire divisés en quatre équipes. Durant une période de six mois, les groupes ont rédigé en collaboration quatre articles de presse. L'analyse des résultats montre que le contenu des rétroactions porte surtout sur la première étape du processus d'écriture en l'occurrence 'la recherche des idées' ; de même, elle porte sur la dimension sociale et émotive. Quant au niveau des compétences des apprenants, une stabilité dans les compétences d'un groupe d'apprenants a été remarquée contre une diminution pour les trois autres groupes qui se sont de moins en moins préoccupés de l'étape de la correction et la réécriture.

2.6. Nixon et Topping(2001)

Nixon et Topping(2001) ont conduit une recherche dans laquelle ils ont adapté une démarche d'écriture en dyade afin d'inciter les apprenants à l'utiliser. Ainsi, dix apprenants âgés de 11 ans ont participé à l'étude, ils ont travaillé en collaboration avec des jeunes scripteurs de 5 ans pendant une période de six semaines. Ces séances de collaboration ont été animées par deux enseignants qui avaient pour rôle de favoriser les rétroactions au sein des équipes. L'analyse des résultats indique que le recours à cette démarche d'écriture en dyade favorise l'autonomie des jeunes scripteurs ; en effet, la comparaison entre les premières versions des jeunes apprenants (avant l'expérimentation) et les deuxièmes versions écrites suite à des séances de collaboration indique une progression et un développement des comportements positifs et des compétences de la part de ces jeunes apprenants au regard de l'écrit.

2.7. Lundstrom et Baker(2009)

Ces deux chercheurs ont mesuré l'effet des rétroactions des pairs sur l'amélioration de la compétence de la rédaction des étudiants apprenant une langue étrangère à partir d'une expérience menée auprès de 91 étudiants d'anglais langue étrangère qui ont participé à cette étude, ils ont été répartis en deux groupes, constitués chacun à la fois de bons débutants et de bons étudiants d'un niveau intermédiaire . L'expérience s'est déroulée pendant quatre séances sur un semestre de la manière suivante : les étudiants du premier groupe ont reçu des rétroactions de la part de leurs pairs du deuxième groupe, ces derniers ont donc appris à fournir des rétroactions. Lundstrom et Baker(2009) se sont référés à la grille d'évaluation évoquée par Paulus(1999) et qui comprenait les six critères suivants : cohérence, structures syntaxiques, développement des idées, organisation des paragraphes, choix du lexique et orthographe.

L'analyse des productions écrites produites au début et à la fin de l'expérience révèle que les bons étudiants débutants du deuxième groupe qui avaient pour tâche de donner des rétroactions à leurs pairs, ont significativement amélioré la qualité de leurs écrits en respectant les critères suivants : cohérence, organisation des paragraphes et développement des idées. Contrairement aux étudiants bons intermédiaires du deuxième groupe(les donneurs de rétroactions) qui n'ont pas su améliorer leurs textes.

Deux éléments de réponse ont été proposés quant à l'interprétation des résultats ; tout d'abord, les étudiants du deuxième groupe, qui ont fourni des rétroactions à leurs pairs, ont acquis une compétence qui leur a permis de s'auto-évaluer et de critiquer leurs propres textes pour faire des corrections appropriées. En outre, les bons intermédiaires, avaient déjà fait ce genre de tâche en collaboration avant de participer à cette expérience, c'est pourquoi, ils n'avaient pas vraiment tiré profit de la collaboration.

2.8. Recherche de Hamdaoui. A(2012)

Dans sa recherche «**L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE**», Hamdaoui. A., a essayé de trouver une solution didactique aux difficultés que rencontrent les apprenants de 4ème AM lors de la production écrite d'un texte argumentatif en français langue étrangère. Dans le but d'aider ses apprenants à améliorer leurs écrits, il les mets en groupe pour diminuer la charge cognitive.

Son expérimentation s'est déroulée en deux séances, la première séance comprend deux phases : la préparation à l'écrit puis l'écriture du premier jet (pour les deux groupes), quant à la deuxième, elle a été consacrée à la révision/réécriture des premiers jets.

Deux classes de 28 élèves (26 garçons et 30 filles âgés de 14 à 17 ans) de quatrième année moyenne du collège Haouari Boumediene, Righia de la wilaya d'El Tarf, ont participé à l'expérimentation. Dans son étude, il n'a analysé que les copies des apprenants ayant respecté la consigne de travail. Ainsi, 20 élèves de 4ème M1 constituaient le groupe témoin (G1) et 20 élèves de la 4ème M2 (G2) constituaient le groupe expérimental. Ils ont été choisis après sélection (d'après leurs notes dans trois productions déjà effectuées) pour permettre un certain équilibre de niveau entre les deux classes. Le premier groupe (G1) a été amené à effectuer une révision de sa première version afin de l'améliorer et d'en produire une seconde. Quant au deuxième groupe (G 2), il a été divisé en sous-groupes de quatre choisis et formés d'après le niveau de chaque élève en matière de production écrite (8 faibles, 10 moyens et 2 forts ; cinq groupes ont été formés dont 4 comportaient 2 apprenants faibles et 2 moyens alors que le cinquième comprend 2 moyens et 2 forts).

L'analyse quantitative et qualitative révèle une augmentation significative de la qualité de l'écriture pour les deux groupes. La comparaison entre eux montre une supériorité et une progression marquante en faveur des apprenants du groupe expérimental (G2) et confirme

que la révision d'un texte argumentatif en situation groupale est plus bénéfique qu'une révision individuelle sans interactions.

2.9. Recherche de Sakrane F et Legros D (2012)

Cette recherche étudie les processus cognitifs mis en œuvre dans l'activité de production de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Les apprenti-scripteurs de ce type de texte éprouvent des difficultés à activer les connaissances linguistiques et thématiques et à les mettre en texte. Dans cette recherche les chercheurs se sont intéressés aux interactions verbales en langue maternelle L1 des pairs afin de favoriser la co-planification et la co-écriture (Bouchard, 1995). Le but de la recherche est d'analyser, d'une part, le rôle des interactions verbales des co scripteurs dans l'activation des connaissances discursives et thématiques et, d'autre part, l'effet du travail collaboratif sur l'activité de mise en mots des connaissances activées lors de la tâche de production et par conséquent sur la qualité des textes produits. Deux groupes constituent les participants de cette expérience, le groupe G1 travaille individuellement, le groupe G2 en collaboration. La première tâche individuelle concerne la recherche d'idées (planification), l'ensemble des participants hiérarchise et sélectionne les informations les plus pertinentes, puis (co) écrit un premier jet du texte explicatif, le groupe G1 en individuel et le groupe G2 en binômes constitués à partir du niveau de connaissances linguistiques vs connaissances sur le domaine du monde évoqué dans le texte.

Les résultats de l'expérimentation montre l'effet positif des échanges entre groupes de pairs en présentiel lors de la replanification sur l'écriture (en L2) d'un texte explicatif, et indiquent que dans le cadre du travail collaboratif et d'interaction entre groupes de pairs, l'utilisation de la langue L1 contribue à l'amélioration de la co-écriture de textes explicatifs. En effet, ce recours à la langue maternelle L1 lors des échanges permet une activation optimale des connaissances initiales construites dans les contextes culturels des sujets et facilite également la « fluidité » des interactions entre pairs. Ceci suscite une amélioration du processus de planification. La diminution de la charge cognitive liée à ce dernier permet de réaffecter les ressources mémorielles à un autre sous processus améliorant ainsi l'activité rédactionnelle et la qualité des textes produits.

Conclusion partielle :

Ainsi s'achève la présentation des principales recherches et théories qui constituent le cadre théorique de notre étude. Nous tentons par la suite de présenter les différentes étapes expérimentales qui se fondent sur les apports théoriques précédemment cités nous permettant ainsi de positionner notre étude dans le vaste champ de recherche de l'étayage et qui aboutissent à des perspectives didactiques inhérentes aux spécificités de la révision/réécriture des textes argumentatifs par les apprenants de 4^{ème} année moyenne.

La recension de toutes ces études, met donc, en évidence la diversité des recherches en rapport avec l'étayage de la production écrite notamment en situation de collaboration et de rétroaction. Elle permet d'affirmer que cette démarche d'écriture a généralement des effets positifs sur la qualité des productions des apprenants scripteurs. Elle laisse aussi entrevoir l'impact de la formation des groupes sur les rétroactions ainsi que sur la qualité des productions écrites en précisant en quoi ces rétroactions sont bénéfiques dans l'amélioration de la qualité des textes produits et par conséquent le développement des compétences de l'écrit chez les apprenants scripteurs. Pour cela, nous faisons l'hypothèse que la proposition d'aides à la révision/réécriture est susceptible de conduire les apprenants de quatrième année moyenne à une meilleure production de textes.

Nous tenons à signaler que l'originalité de notre recherche par rapport à tous ces travaux, réside dans les points suivants:

- Langue, participants et type d'écrit : alors que la langue dans la majorité des travaux conduits sur l'effet de l'étayage notamment « la rétroaction corrective et la collaboration » sur la rédaction des textes narratifs ont été faits en anglais langue seconde auprès des étudiants universitaires. Notre travail s'intéresse aux effets d'une situation de révision/réécriture basée sur la rétroaction corrective de l'enseignant (expérience1) et des pairs (expérience 2) sur l'apprentissage de l'écrit d'un texte argumentatif en français langue étrangère par des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Ainsi, il serait intéressant de nous référer d'une part à la théorie de Piaget (1936) qui avance que la connaissance est activement construite par l'apprenant grâce à ses interactions avec l'environnement et d'autre part de celui provenant de l'école socioculturelle russe qui stipule que la construction de toute connaissance est socialement médiatisée (Vygotsky, 1978).
- Révision/réécriture: notre travail tente également de mettre en cohérence les processus cognitifs activés par les scripteurs, lors de l'activité de révision/réécriture du texte

argumentatif, avec les modes d'écriture adoptés par les scripteurs lors de la réécriture des textes produits.

Enfin, et dans le but d'enrichir les travaux antérieurs, nous allons voir dans les chapitres qui suivent, en particulier le huitième et le neuvième, une tentative d'étayage pour la révision en classe de FLE dans laquelle nous utiliserons plusieurs aides afin d'amener nos apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite. Cependant, nous jugeons utile, d'avoir d'abord, une vue d'ensemble sur les pratiques des enseignants quant à l'étayage, notamment au recours de la rétroaction corrective et au travail de groupe, pour répondre à notre première question de recherche : Quelles sont les pratiques réelles des enseignants et des apprenants de quatrième année moyenne en termes de révision/réécriture des textes argumentatifs?

Deuxième partie

Cadre expérimental

Chapitre VI.

Questionnaire pré-expérimental : Analyse des représentations des tâches de révision- réécriture en FLE par les enseignants et les apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

Introduction

« Pourquoi l'acte d'écrire suscite-t-il au collège, chez les enseignants comme chez les apprenants, tant d'inquiétude, d'exaspération et de découragement, parfois de refus? Pourquoi les élèves nous déçoivent-ils et se trouvent-ils souvent déçus par la qualité de leurs travaux écrits? » Voilà comment Catherine Caron (2002, n°1, p.83) débute son article « Écrire au collège » (2002, n°1, p.83). Ces questions, nous avons été nous-mêmes amenée à nous les poser au fur et à mesure de nos observations des copies des apprenants de quatrième année moyenne. La production s'avérait-elle pour ces élèves, une tâche si rude? Quelles sont les pratiques réelles des enseignants et des apprenants de quatrième année moyenne en termes de révision/réécriture des textes?

Nous référant à une enquête réalisée par Fari Bouanani entre octobre 1998 et mai 2006, (2008 p. 227-234), la majorité des enseignants algériens ayant participé à l'enquête témoigne que la situation de l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie n'incite guère à l'optimisme. « Une baisse de niveau » prend de l'ampleur d'année en année. La plupart des enseignants disent être incapables de cerner les vraies causes du problème pour pouvoir proposer des palliatifs à cette situation jugée problématique. Chaque enseignant rejette la responsabilité des déficiences sur l'enseignement antérieur. L'enseignement du supérieur accuse les enseignants du secondaire de ne pas avoir joué pleinement leur rôle. Ceux du secondaire rejettent la faute sur l'enseignement moyen lequel, à son tour, blâme l'enseignement primaire.

Nous nous retrouvons donc face à une situation alarmante, tant à l'écrit qu'à l'oral. De notre côté, nous avons essayé d'analyser les problèmes liés aux pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de quatrième année moyenne en vue d'y apporter des solutions adaptées.

1. Objectif des questionnaires

Notre objectif de départ était d'explorer les pratiques de rétroaction des enseignants du FLE dans différents collèges à la wilaya de Saida, 50 enseignants ont été invités à remplir un questionnaire portant sur leurs pratiques de rétroaction à l'écrit. Les analyses effectuées sur les données recueillies ont servi à traiter différentes questions concernant les pratiques de rétroaction des enseignants, à savoir :

1. correction de toutes les erreurs *versus* correction sélective,

2. correction directe versus correction indirecte,
3. emploi de codes dans la correction,
4. efficacité de la pratique de correction d'erreurs
5. correction d'erreurs : à qui la responsabilité?

2. Présentation des questionnaires

Les questions destinées aux enseignants et même aux apprenants concernent leurs pratiques d'enseignement/ apprentissage de l'écrit en général et en particulier leurs pratiques de révision/réécriture ainsi qu'en classe de 4^{ème} année moyenne à la wilaya de Saida.

Notre questionnaire destiné aux enseignants se compose de sept (07) questions ouvertes, cinq(05) questions fermées et deux (02) questions en éventail (choix d'items proposé).

Quant à celui adressé aux apprenants de 4^{ème} année moyenne au collège Frères Seddik à la wilaya de Saida ; il se compose de neuf (09) questions en éventail (choix d'items proposé) et d'une seule (01) question fermée. Nous tenons à préciser que pour expliquer aux apprenants ce qu'ils allaient faire, nous leur avons consacré une dizaine de minutes avant de leur donner le questionnaire avec la consigne suivante : cochez en toute liberté la réponse qui vous sied le mieux.

L'objectif de nos deux questionnaires était de savoir ce que pensent les enseignants ainsi que les apprenants de 4^{ème} année moyenne à la wilaya de Saida de l'écriture en général et de l'effet de la pratique rétroactive des enseignants lors de la révision en particulier et par là, de mieux cerner certains points lors de notre analyse du corpus.

Ainsi, nous analysons les réponses données dans ces questionnaires d'une part, pour identifier le choix des techniques rétroactives des enseignants du FLE ainsi que leurs effets sur le développement des compétences scripturales des apprenants de 4^{ème} année moyenne, d'autre part, pour déterminer à quel point ces techniques varient selon le type des erreurs ainsi que le niveau des élèves.

Nous présenterons, dans ce qui suit, les résultats des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants.

3. Résultats de l'analyse des questionnaires

3.1. Le questionnaire des enseignants

Afin de traiter les données recueillies par le biais des questionnaires, nous avons eu recours aux statistiques descriptives pour les réponses aux questions fermées, et une analyse qualitative concernant les questions ouvertes. Ainsi, nous avons calculé les moyennes des réponses aux questionnaires, et nous les avons exprimées en pourcentage.

Avant de présenter les pourcentages de réponses relatives aux questions fermées et de dresser un portrait des réponses fournies aux questions ouvertes en lien avec la pratique rétroactive des enseignants lors de la révision et la réécriture, nous nous attarderons aux informations factuelles recueillies grâce à la première et deuxième question du questionnaire des enseignants.

1^{ère} partie : Informations factuelles

Le tableau 6.1 présente une synthèse des caractéristiques de cinquante (50) enseignants participants à notre recherche.

Tableau 6.1 : Les caractéristiques des enseignants interrogés.

Caractéristiques	Enseignants			
	Sexe	Féminin		Masculin
N d'apprenants		Moyenne	N	M
39		78%	11	22%
Nombre d'années d'expérience	Moins de 7ans		Plus de 7ans	
	N d'apprenants	Moyenne	N	M
	19	38%	31	62%

Dans le cadre de la présente recherche, (78%) enseignants sur cinquante (50) interrogés sont des femmes, alors que seulement (22%) sont des hommes. Pour la deuxième question (Q2), 38% d'enseignants sur cinquante (50) possèdent moins de 7ans ; quant aux enseignants ayant plus de 7ans d'expérience, ils représentent (62%).

Nous avons remarqué qu'il ya des différences significatives entre les pratiques des enseignants de l'écrit en fonction de leur expérience. Par exemple, la première catégorie (moins de 7ans d'expérience) préfère la correction de toutes les erreurs relevées dans les écrits des élèves ;pourtant, ils déclarent que la correction des écrits de plus de 30 apprenants et une moyenne de 30 à 40 minutes de correction par copie n'est pas une tâche aisée ce qui les entrave à corriger toutes les erreurs ; pour eux, les apprenants devraient donc participer à la rédaction et à la correction de leurs travaux produits. C'est aussi la façon de faire que préfèrent la plupart des élèves participants. Quant à la deuxième catégorie, les enseignants pensent qu'il serait souhaitable d'éviter cette pratique car corriger toutes les erreurs est un objectif difficile à atteindre. Ils suggèrent la correction de quelques erreurs d'une façon sélective en précisant que cette sélection dépend de la gravité de l'erreur et de ce qui a été travaillé en amont.

2^{ème} partie : La production écrite, la révision et la réécriture

Nous présenterons à présent les pourcentages des réponses par question fermée ainsi que les réponses des questions ouvertes de la deuxième partie. Pour ce faire, nous commencerons, d'abord, par la présentation des réponses relatives à la troisième, quatrième et cinquième question de la deuxième partie du questionnaire.

Tableau 6.2 : Les pratiques de la production écrite, la révision et la réécriture des enseignants interrogés.

Réponses	Q3			Q4				Q5			
	Temps accordé à l'écrit			Oui		Non		Oui		Non	
	S1	S2-S3	S4	N	M	N	M	N	M	N	M
Enseignants	15 (30%)	22 (44%)	13 (26%)	26	52 (%)	24	48 (%)	23	46 (%)	27	54 (%)

Les réponses à la troisième et quatrième question nous indiquent que les enseignants ne consacrent pas tous le même nombre de séances à l'écrit, parmi eux, quinze (15) ou (30 %) des enseignants consacrent une seule séance (S1) à l'écrit ; et vingt deux (22) autres ou (44%) ont répondu par deux à trois séances (S2-S3) ; ces derniers pensent que ce temps est insuffisant pour amener les apprenants à s'exprimer correctement à l'écrit. Alors que 13 enseignants seulement ou (26%) accordent quatre séances (S4) à l'écrit. Ce sont donc ces enseignants qui ont indiqué que le temps qu'ils consacrent à l'écrit est suffisant pour apprendre à écrire en FLE.

En observant les réponses obtenues à la cinquième question de la deuxième partie du questionnaire, nous avons constaté que seulement 23 enseignants (46%) consacrent une séance à la révision et à la réécriture. (33%) d'entre eux proposent des grilles d'auto-évaluation ; et (13%) seulement proposent à leurs élèves de travailler en collaboration.

Pour les autres 27(54%), ils corrigent les copies des élèves en attribuant une note et des rétroactions, puis, ils se contentent d'une séance de correction collective des erreurs récurrentes de leurs élèves ; ensuite, ils choisissent un paragraphe d'un élève ayant un niveau moyen et ils le corrigent d'une manière collective. La sixième question de la deuxième partie du questionnaire nous a permis de savoir quelles sont les aides auxquelles recourent les enseignants pour que leurs élèves puissent améliorer leurs écrits. A cet effet, la majorité des enseignants (27/54%), disent avoir recours aux activités grammaticales (activités de remédiation), (33%) proposent des grilles d'auto-évaluation et (13%) incitent leurs élèves à travailler en équipe. Quant à la septième question, les enseignants étaient unanimes dans leurs réponses, ils affirment tous que le type de texte que les élèves produisent en quatrième année moyenne c'est le texte argumentatif.

Pour savoir quels sont les critères de l'évaluation qui permettent de juger la qualité d'un texte produit par les élèves selon les enseignants participants à notre recherche, nous nous sommes penchée sur la huitième question de la deuxième partie de notre questionnaire.

Tableau 6.3 : Les critères d'évaluation d'un texte selon les enseignants interrogés.

Enseignants		Q8
Nombre	Moyenne	Les critères de l'évaluation d'un texte
25	50%	La maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, etc.)
6	12%	Le contenu (richesse et cohérence des idées)
8	16%	L'organisation générale du texte (respect du plan, développement des idées et des paragraphes)
11	22%	Langue, contenu et organisation générale du texte

D'après les réponses des enseignants, il semble que les critères qui déterminent un texte de bonne qualité pour les enseignants sont la maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, etc.) pour (50%) ; des idées riches et cohérentes (12%) ; puis, une bonne organisation du texte c'est-à-dire le respect du plan ainsi que le développement des idées et des paragraphes (16%). Et enfin, onze (11) enseignants (22%) se basent sur les trois critères cités (langue, contenu et organisation du texte) pour évaluer la qualité des écrits de leurs élèves.

3^{ème} partie : la rétroaction corrective à l'écrit

Nous nous attarderons maintenant aux réponses fournies aux questions fermées et aux questions ouvertes de la troisième partie concernant la correction à l'écrit.

D'abord, les réponses à la neuvième question nous ont indiqué que 40 ou (80%) des enseignants pensent qu'il est important de réagir face à une erreur commise par un apprenant à l'écrit. Ces enseignants affirment qu'il est important d'effectuer des corrections en vue d'aider les apprenants à dépasser leurs erreurs et améliorer par conséquent leur niveau de compétence à l'écrit, ainsi, ils affirment qu'ils les corrigent toutes tandis que 10 ou (20%) seulement des enseignants disent qu'ils ne le font pas en pensant qu'il faut laisser cette tâche aux élèves. La question dix (Q10) de la troisième partie était une question ouverte et visait à comprendre pourquoi les enseignants accordent ils ou pas une importance à la correction de la totalité des erreurs et identifier par conséquent le niveau sur lequel porte la correction et de quelle façon elle se fait (Q11). Les tableaux 6.4 et 6.5 font état des réponses aux questions (Q 9, 10, 11 et 12) données par les enseignants.

Tableau 6.4 : Les pratiques de la rétroaction corrective à l'écrit.

Enseignants	Q9 Correction des erreurs à l'écrit				Q10 Correction de la totalité des erreurs (correction quantitative)				Q11 Correction sélective (qualitative) des erreurs					
	Oui		Non		Oui		Non		forme		contenu		Organisation de texte	
	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M
	40	80	1	20	4	98	23	46	3	62	1	28	5	10
		%	0	%	9	%		%	1	%	4	%		%

Tableau 6.5 : Types de rétroaction corrective les plus utilisés par les enseignants interrogés.

Types de rétroaction corrective les plus utilisés	Nombre et pourcentage d'enseignants	
	N	P(%)
Indication de l'erreur et correction (correction explicite)	5	10 %
Reformulation	12	24 %
Indication de l'erreur sans correction (incitation)	8	16 %
Commentaires généraux	18	36 %
Rétroaction métalinguistique	7	14 %

Le tableau 6.5 met donc en lumière que cinq enseignants (10 %) confirment qu'ils recourent à la correction explicite ; quant à la reformulation elle est utilisée par douze (12) enseignants (24%). Pour l'incitation, elle représente (16%). Nous constatons également à

partir des données du tableau 6.5 que 18 enseignants utilisent les commentaires généraux (36%), Alors que pour la rétroaction métalinguistique, elle ne semble être utilisée que par sept (07) enseignants (14 %).

Nous avons par la suite collecté les réponses fournies à la treizième et quatorzième question de la troisième partie de notre questionnaire où nous avons demandé d'abord aux enseignants s'ils choisissent le type de rétroaction en fonction du type d'erreur que les élèves commettent(Q13) ; puis nous leur avons demandé ce qu'ils pensent à propos de l'efficacité des rétroactions fournies(Q14). Le tableau 6.6 explicite donc les résultats relatifs à la question (Q13 et Q14)

Tableau 6.6 : Lien entre le type d'erreur et la rétroaction corrective et son efficacité.

Enseignants	Q13 :				Q14 :			
	Choix du type de la rétroaction dépend du type d'erreur				Efficacité des types de rétroaction les plus utilisés			
	Oui		Non		Oui		Non	
	N	M	N	M	N	M	N	M
	35	70%	15	30%	23	46%	27	54%

A la lumière des données exposées dans le tableau 6.6, nous pouvons annoncer que (24 %) des enseignants qui utilisent la reformulation ainsi que (10%) ayant recours à la correction explicite croient qu'elle permet aux élèves de comprendre leurs erreurs et de ne plus les commettre. Quant aux enseignants utilisant l'incitation (16 %), ils pensent qu'elle est relativement efficace pour permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs et de les corriger eux-mêmes (auto-correction). Les enseignants faisant recours aux commentaires généraux et aux indices métalinguistiques représentent les pourcentages de (16 %) et de (14%). Ces derniers semblent penser que l'indice métalinguistique ainsi que l'incitation ont des effets bénéfiques pour que les apprenants se rendent compte de leurs erreurs et les corrigent par la suite. Enfin, le plus grand nombre d'enseignant (20%)

soutient que la reformulation est la technique la plus efficace, alors que (54%) jugent que toutes ces techniques sont inefficaces ; toutefois, aucun enseignant parmi ceux interrogés n'a donné une justification.

3.2. Le questionnaire des apprenants

Après avoir présenté les données associées au questionnaire des enseignants, nous consacrerons la partie suivante à la présentation des pourcentages de réponses par question fermée et des réponses fournies aux questions ouvertes relatives à la production écrite, les pratiques de la correction, révision et réécriture à l'écrit. Nous ferons d'abord la présentation des informations factuelles recueillies. Puis, nous nous attarderons aux pourcentages de réponses par question fermée ainsi qu'aux réponses fournies aux questions ouvertes en lien avec la production écrite, la révision et la réécriture des textes en FLE.

1^{ère} partie : Informations factuelles

Le tableau 6.7 présente une synthèse des caractéristiques de cinquante (50) enseignants participants à notre recherche.

Tableau 6.7 : Les caractéristiques des apprenants interrogés

Caractéristiques	Apprenants			
	Féminin		Masculin	
Sexe	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne
	37	74%	13	26%
	15 ans		16 ans	
Moyenne d'âge				

Les réponses aux première et deuxième questions concernant les caractéristiques des apprenants indiquent que, 37 apprenants sur 50 sont des filles, alors que 13 sont des garçons. Quant à l'âge de ces apprenants, il varie entre 14 et 17ans.

2^{ème} partie : la pratique de l'écrit

Nous examinerons à présent les pourcentages obtenus ainsi que les réponses fournies aux questions ouvertes et fermées pour la deuxième partie du questionnaire, portant sur la pratique de l'écrit par les apprenants de 4^{ème} année au collège « Frères Seddik » à la wilaya de Saida. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord penchés sur la troisième question (Q3).

Tableau 6.8 : Autoévaluation des apprenants de leur compétence en production écrite.

Apprenants	Q3 : Compétence en production écrite					
	Très faible (1,2)	Faible (3,4)	Moyenne (5,6)	Bonne (7)	Très bonne (8,9)	Excellente (10)
	0%	10 (20%)	32(64%)	8(16%)	0%	0%

La majorité des apprenants interrogés (64%) considèrent que leur compétence à l'écrit est plutôt moyenne. Alors que très peu d'apprenants, dans une proportion de (16%), pensent être bons et (20%) reconnaissent qu'ils sont plutôt « faibles ».

Le tableau 6.9 présente les réponses des apprenants à la quatrième et cinquième question de la deuxième partie du questionnaire.

Tableau 6.9 : Les pratiques de la production écrite, la révision et la réécriture des apprenants interrogés.

Apprenants	Q4		Q5 :			
	Correction des erreurs		Les sources d'aide			
	Oui	Non	a-rien	b-dict/ internet	c-ami(pair)	d-enseignant
	40(80%)	10(20%)	5(10%)	1(2%)	13(26%)	31(62%)

Le tableau 6.9 nous indique d'abord que la majorité des apprenants (80 %) disent qu'ils corrigent ou tentent de corriger leurs erreurs ; seulement (20%) d'apprenants ont dit qu'ils renoncent à cette activité (Q4). Ces derniers ont confirmé qu'ils corrigent leurs erreurs tout en prenant en considération les remarques (les rétroactions) de leur enseignant (62%); quant à (13) apprenants, ils sollicitent l'aide de leurs amis (pairs) (26%), et enfin un élève seulement consulte le dictionnaire ou internet (02%) (Q5).

Les réponses des apprenants à la sixième et septième question (Q6 et 7) mentionnées dans les tableaux 6.10 et 6.11 nous permettent de constater que le type de rétroaction le plus utilisé par leurs enseignants est la reformulation (30%) à la suite des erreurs de langue, de même que les commentaires (40 %), la correction explicite (6%), ainsi que l'incitation (14%) utilisés par les enseignants qui ont tendance à inciter leurs apprenants à s'auto-corriger. Quant à l'indice métalinguistique, 10% des élèves ont indiqué qu'ils reçoivent ce type de rétroaction. Cela concorde avec ce que nous avons remarqué en analysant le questionnaire des enseignants (voir *supra*, tableau 6.5). Quant au type de rétroaction corrective que les apprenants jugent efficace, il s'agit de l'incitation. (44%) d'apprenants déclarent qu'ils profitent davantage de ce type de rétroaction parce qu'ils les incitent à reprendre l'énoncé fautif et le corriger ce qui corrobore les affirmations de Lyster et Ranta (1997) à ce sujet. Cependant, les réponses à cette question (Q7) indiquent que les pratiques rétroactives des enseignants ne correspondent pas tout à fait à ce que les

élèves préfèrent, ces derniers ont précisé qu'ils préfèrent les rétroactions de leurs pairs (60%).

Tableau 6.10: Types de rétroaction corrective les plus utilisés selon les apprenants interrogés.

Types de rétroaction corrective les plus utilisés	Nombre et pourcentage d'apprenants	
	N	M
Indication de l'erreur et correction (correction explicite)	3	6%
Reformulation	15	30%
Indication de l'erreur sans correction (incitation)	12	14%
Commentaires généraux	20	40 %
Indice métalinguistique	0	10%

Tableau 6.11 : Types de rétroaction corrective les plus préférés selon les apprenants interrogés.

Types de rétroaction corrective les plus préférés	Nombre et pourcentage d'apprenants	
	nombre	Moyenne
Indication de l'erreur et correction (correction explicite)	3	6%
Reformulation	5	10%
Indication de l'erreur sans correction (incitation)	22	44%
Commentaires généraux	1	2%

Indice métalinguistique	19	38%
Autre : rétroactions des pairs	30	60%

Tableau 6.12 : Les critères d'évaluation d'un texte selon les apprenants interrogés.

Apprenants		Q8
N	M	Les critères de l'évaluation d'un texte
6	12%	La maîtrise de la langue (grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, etc.)
26	52%	Le contenu (richesse et cohérence des idées)
1	02%	L'organisation générale du texte (respect du plan, développement des idées et des paragraphes)
17	34%	Langue-contenu-organisation du texte

A la lumière des réponses présentées dans le tableau 6.12, les résultats montrent que les apprenants préfèrent recevoir essentiellement des rétroactions sur le contenu (52%), quant aux critères de la forme (12%) ou de l'organisation de texte (02%), ils ne font l'objet que de très peu d'attention de leur part. D'autres apprenants affirment qu'ils cherchent à corriger des erreurs relatives aux trois aspects de la langue, le contenu ainsi que l'organisation générale du texte (respect du plan, développement des idées et des paragraphes) (34%)

Tableau 6.13: Pourcentage des erreurs corrigées par les apprenants interrogés.

Apprenants	Q9 :				
	Capacité de correction				
	a-moins de 20% d'erreurs soulignées	b-(20%-40%)	c-(40%-60%)	d-(60%-80%)	e- plus de 80% d'erreurs soulignées
2%	50%	14%	28%	6%	

La majorité des apprenants interrogés (50%) considèrent que leur compétence de révision leur permet de corriger entre 20 et 40% des erreurs soulignées par leur enseignant, les apprenants qui ont déclaré avoir reçu des rétroactions de leurs pairs(28%) disent qu'ils peuvent corriger entre 60 et 80% d'erreurs ; d'autres (14%) ont indiqué un taux de correction de 40 jusqu'à 60% et enfin ; trois apprenants seulement (6%) ont signalé pouvoir corrigé plus de 80% d'erreurs.

Tableau 6.14 : Autoévaluation des apprenants de leur compétence de révision.

Apprenants	Q10 :					
	Compétence révision					
	Très faible (1/2)	Faible (3/4)	Moyenne (5/6)	Bonne (7)	Très bonne (8/9)	Excellente (10)
0%	8%	56%	24%	12%	0%	

La plupart des apprenants interrogés (56%) considèrent que leur compétence de révision est entre (5 et 6) c'est-à-dire moyenne. Tandis que certains apprenants (24%), se considèrent comme bons quant il s'agit de s'auto-corriger.

3.3. Interprétations des résultats des questionnaires

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous interprétons les résultats permettant de répondre à notre première question de recherche :

L'analyse du questionnaire adressé aux enseignants nous permet d'annoncer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les pratiques des enseignants de l'écrit en fonction de leur sexe ou de leur expérience. Par exemple, la première catégorie (moins de 7 ans d'expérience : 38%) préfère la correction de quelques erreurs relevées dans les écrits des élèves ; en effet, ils déclarent que la correction des écrits de plus de 30 apprenants et une moyenne de 30 à 40 minutes de correction par copie n'est pas une tâche aisée ce qui les entrave à corriger toutes les erreurs ; pour eux, les apprenants devraient donc participer à la rédaction et à la correction de leurs travaux produits. C'est aussi la façon de faire que préfèrent la plupart des élèves participants. Quant à la deuxième catégorie (plus de 7 ans d'expérience : 62%), la majorité (60%) pensent qu'il serait souhaitable d'éviter cette pratique car corriger toutes les erreurs est un objectif difficile à atteindre. Ils suggèrent la correction de quelques erreurs d'une façon sélective en précisant que cette sélection dépend de la gravité de l'erreur et de ce qui a été travaillé en amont. Celce-Murcia (1991) expliquent que les enseignants ne doivent pas tout corriger au début, car les apprenants sont encore incapables de prendre en considération toutes les corrections effectuées. Long(1991) a précisé qu'il faut se limiter à la correction des erreurs récurrentes et communes. Cette notion de gravité de l'erreur dépend d'une part, selon les descripteurs du CECRL au seuil de tolérance de chaque enseignant, et d'autre part, des critères d'évaluation définis par chaque enseignant : certains se concentrent sur les erreurs de langue et négligent celles relatives au contenu des textes produits ; tandis que d'autres, se focalisent seulement sur la cohérence et la pertinence des idées. Ainsi, l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants indique que tous ces derniers négligent un paramètre important qui est le niveau des élèves et la prise en considération de leur zone proximale de développement (Vygotsky 1978: 86).

En outre, les données de ces questionnaires ont permis d'observer que les deux stratégies de rétroaction les plus pratiquées sont les commentaires (36%), la correction directe des erreurs (la reformulation : 24 %) quant aux rétroactions indirectes (incitation), elles représentent (16%) par le biais des soulignements et des codes. Selon les enseignants interrogés, il est indispensable de recourir à plusieurs stratégies de correction. Ainsi, les rétroactions directes sont utilisées mais sans discernement par la plupart des enseignants de cette étude alors qu'ils devraient être fournies à des apprenants ayant un niveau faible, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est sûr que ses élèves ne vont pas réussir à s'autocorriger ; cette stratégie concerne les erreurs relatives à la langue comme les erreurs de vocabulaire ou de syntaxe (Nishita, 2004). Pour les élèves ayant un niveau moyen et avancé, les enseignants devraient utiliser des stratégies de correction indirecte afin de les impliquer davantage dans le processus de révision et de réécriture (Lyster, 1998b).

En parallèle, les résultats du questionnaire destiné aux apprenants tendent à indiquer que ces derniers privilégient l'emploi de l'incitation à l'aide des codes par leurs enseignants (44%), mais certains ont précisé qu'ils ont du mal à interpréter certains codes. Ce qui nous permet de noter que les codes auxquels recourent les enseignants dans leurs rétroactions devraient être élaborés avec soin, afin que les élèves puissent les comprendre et les prendre en compte lors de l'amélioration de leurs productions écrites. Enfin, lorsque les enseignants et les élèves ont été invités à évaluer les pratiques de rétroaction des enseignants, les résultats indiquent que tous les enseignants étaient réticents à juger l'efficacité de leurs pratiques. Seulement 46 % d'entre eux pensent que leurs élèves réalisent de grands progrès grâce aux rétroactions qu'ils leur fournissent. Plus de la moitié des enseignants (54%) ont considéré que leurs élèves avaient seulement fait quelques progrès.

Enfin, en ce qui a trait à la question de la responsabilité de la correction des erreurs, les résultats de ces questionnaires indiquent que les pratiques rétroactives des enseignants ne correspondent pas tout à fait à ce que les élèves préfèrent. Cependant, ces pratiques ne correspondent pas à ce que les enseignants annoncent, soit que c'était aux élèves de corriger les erreurs. L'analyse de ces questionnaires nous permet de conclure que les rétroactions correctives doivent faire partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit en classe du FLE. Il est alors essentiel que les enseignants adoptent des mesures à long terme, pouvant aider les élèves à devenir autonomes,

capables de corriger eux-mêmes les erreurs. Les données de ces questionnaires révèlent aussi que les enseignants et les élèves considèrent que les rétroactions des enseignants ne mènent pas à l'amélioration de l'écriture des élèves, nous pensons qu'il y a des lacunes importantes dans leurs pratiques. Pour remédier à ces lacunes, et dans l'objectif de rendre plus efficaces et bénéfiques les pratiques de correction d'erreurs pour les élèves en FLE : il faudrait valoriser l'activité de la révision et de la réécriture en mettant l'accent sur la rétroaction corrective et ceci au moment même de la formation des enseignants en FLE.

Pour la question qui concerne le type d'erreur (les idées/le contenu, l'organisation de l'écrit, la langue (le vocabulaire, la grammaire l'orthographe et la ponctuation) auquel les enseignants fournissent des rétroactions. Les élèves, eux aussi, ont été invités à évaluer les rétroactions de leurs enseignants. En effet, la question pour les apprenants «Lors de la réécriture de vos textes, quels types d'erreurs cherchiez-vous (ou votre enseignant/ votre pair) cherche à corriger/améliorer ? (plusieurs réponses sont possibles)

a la forme (grammaire, lexique, conjugaison et orthographe)

b le contenu (la richesse et la cohérence de mes idées)

c l'organisation (développement des idées, des paragraphes, et l'organisation générale)

d Autre, à préciser:.....

correspond à la question pour les enseignants « parmi les erreurs commises par vos élèves, lequel des deux types d'erreurs corrigez-vous ?

Erreurs de langue¹³ erreurs de contenu¹⁴ erreurs de langue et de contenu

Nous avons donc comparé les réponses obtenues par les enseignants et les apprenants. Les résultats montrent que les enseignants donnent très peu de rétroaction sur l'organisation des idées (16%) et le développement du contenu (12%). À l'inverse, ils se concentrent davantage sur les erreurs de type « local » portant sur la langue ou la forme (la grammaire, le vocabulaire, la ponctuation... : 50%). Ceci peut s'expliquer par le fait que ces enseignants ne sont pas conscients des besoins de leurs élèves qui souhaiteraient recevoir

¹³ Respect des règles grammaticales, syntaxiques et orthographiques.

¹⁴ Respect de la consigne, respect de la structure du texte, enchaînement des idées grâce à l'emploi des articulateurs logiques ; présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession...) permettant une cohérence du texte écrit, présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

des rétroactions sur les erreurs « globales » ou de contenu (52%). Ainsi, il est préférable que les rétroactions des enseignants portent beaucoup plus sur les erreurs de type global que de type local.

L'analyse de la onzième (11) question pour les enseignants « Parmi les erreurs commises par vos élèves, lequel des deux types d'erreurs (langue/ contenu) corrigez-vous ? » montre que ces derniers accordent plus de rétroactions sur les aspects formels de l'écrit (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire) (62%) que les aspects du contenu (28%) et de l'organisation de texte (10%). La question (Q12) « Comment réagissez-vous face à une erreur commise par vos élèves à l'écrit ? » indique que le plus grand nombre de rétroactions sont des commentaires écrits généraux, en effet, ces derniers font l'objet de beaucoup d'attention de leur part (36 %). Tandis que (24%) est consacrée à la reformulation (16%) à l'incitation, quant à la stratégie qui consiste à fournir un renseignement linguistique pour aider les élèves à se corriger eux-mêmes, elle est très peu utilisée (14%) et enfin (10%) concerne la correction explicite.

Enfin, les résultats montrent que les commentaires écrits portant sur les points positifs de la rédaction des élèves étaient largement moins nombreux (38%) que les autres commentaires ayant un pourcentage de (62 %).

L'analyse du questionnaire adressé aux apprenants a permis d'examiner les préférences des élèves de 4^{ème} AM. Cette analyse s'appuie sur les données recueillies auprès des élèves des deux classes participant à la recherche, en utilisant un questionnaire comportant dix (10) questions, En ce qui concerne les préférences des élèves en matière de rétroactions des enseignants, l'analyse du questionnaire indique qu'environ la moitié des élèves préfèrent recevoir de la part de leur enseignant plus de rétroactions sur le contenu (52%) et très peu d'entre eux (02%) privilégient des remarques sur l'organisation (le plan, la cohérence des paragraphes, les liens entre les idées, etc : 02%) de leur écrit et 12% préfèrent que leur enseignant insiste sur la langue (la grammaire, la conjugaison, le lexique, la structure de phrase, etc.).

L'une des questions (Q7) « de quel type de correction profitez-vous ? » vise à identifier les stratégies de rétroaction préférées par les apprenants qui ont choisi parmi les techniques de rétroaction que nous leur avons proposées, Les résultats montrent que la majorité des élèves des deux groupes préfèrent en particulier deux stratégies : C (correction indirecte

de toutes les erreurs à l'aide des soulignements, des codes, etc) avec un pourcentage de (44%) et A(rétroaction métalinguistique) avec un pourcentage de (38%).

Les données recueillies à partir du questionnaire des enseignants corroborent celles du questionnaire adressé aux apprenants en ce qui concerne les perceptions des élèves des rétroactions de leurs enseignants, sur leur capacité à corriger les erreurs, et sur leurs opinions quant au sujet de l'intérêt de la rétroaction des enseignants. A partir de l'analyse des jugements des élèves vis-à-vis des rétroactions de leurs enseignants, nous pouvons annoncer que cette dernière constitue une question complexe. Ces réactions dépendent non seulement des caractéristiques des élèves (comme leur sexe, leurs attentes et leur niveau de compétence), mais aussi, elles sont liées aux facteurs relatifs aux enseignants comme le choix du type de rétroaction utilisée, de même que la démarche pédagogique adoptée. Bien que les enseignants ne soient pas nécessairement prêts à changer leurs pratiques en fonction de la préférence de leurs élèves, nous pensons qu'il est toutefois important qu'ils prennent en considération leurs besoins et consacrent plus de temps pour formuler les rétroactions afin de renseigner leurs élèves sur leurs lacunes et de la façon de faire pour dépasser ces lacunes et améliorer par conséquent leur niveau de compétence à l'écrit. Nous suggérons également que les enseignants se familiarisent avec différents types de rétroaction dans le but de cibler les types d'erreurs les plus récurrents. Ce qui va leur permettre d'une part d'améliorer la qualité de leurs rétroactions et d'autre part à aider leurs élèves à s'améliorer.

En répondant à la dernière question (Q9) « Après la correction de votre texte par votre enseignant, vous arrivez à corriger » :

- a moins de 20% des erreurs soulignées
- b entre 20% et 40% des erreurs soulignées
- c entre 40% et 60% des erreurs soulignées
- d entre 60% et 80% des erreurs soulignées
- e plus de 80% des erreurs soulignées

(50%) des élèves estiment pouvoir corriger entre 40% et 60% des erreurs soulignées, trois (03) apprenants ont confirmé que leur capacité de correction dépasse les 80%. Tandis que (28%) pensent qu'ils sont capables de corriger entre 20% et 40%, enfin, (16%) croient qu'ils peuvent corriger entre 60% et 80% des erreurs soulignées. L'analyse de cette question nous fait penser à une autre question à laquelle nous tenterons d'y répondre plus

tard en analysant les produits des élèves avant et après avoir reçu des rétroactions , il s'agit de savoir si les apprenants prennent en considération les rétroactions de leurs enseignants ou de leurs pairs et est ce que cette prise en considération des rétroactions les aide réellement à améliorer leur niveau de compétence à l'écrit. Les réponses des élèves à cette question nous ont rappelées des résultats d'une recherche de Lee et Schallert (2008) qui ont cherché à tester l'effet de la qualité de la relation enseignant-apprenant sur la prise en considération de ces commentaires rétroactifs dans leur révision/ réécriture de textes. Cette recherche a révélé que les apprenants faisant confiance à leur enseignante, et ayant jugé que ses commentaires rétroactifs étaient très utiles sont ceux qui ont pris en considération ses remarques et ils se sont améliorés considérablement dans leurs productions écrites, néanmoins, ceux qui n'ont pas fait preuve d'un degré élevé de confiance vis-à-vis de leur enseignante n'ont pas pris au sérieux les remarques de leur enseignante et ils se sont peu améliorés. Ainsi, selon cette recherche qui correspond parfaitement à l'analyse de cette question, la qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves a fait que certains élèves(62%)pensent que les rétroactions de l'enseignant sont bénéfiques pour eux au cours de la révision/ réécriture, ce qui leur permet d'améliorer la qualité de leur écriture, alors que d'autres (26%) préfèrent recevoir des rétroactions de leurs pairs ; de même qu'il ya des élèves (10%)qui sont complètement désintéressés et ils ont dit qu'ils ne font rien pour améliorer la qualité de leur écrit (Q 5) ;

À la fin du semestre, lors d'une troisième étude, Chandler (2003) a demandé à 21 sujets de remplir un questionnaire afin de connaître la méthode de rétroaction utilisée par l'enseignant qu'ils ont préférée.

Conclusion partielle:

Les conclusions de cette pré-enquête nous amènent à annoncer qu'il serait pertinent que les enseignants du FLE forment des rétroactions correctives aux apprenants quels que soient leurs niveaux. En effet, la rétroaction des enseignants ou des pairs permet aux élèves de prendre conscience du pouvoir de l'écriture: elle les aide à comprendre ainsi ce que le lecteur a appris, a aimé et a ressenti face à leur texte. La rétroaction fondée sur une liste de critères, surtout de la part des enseignants, permet aux élèves de constater si les caractéristiques de leur production écrite répondent de près aux attentes particulières à ce texte. Grâce aux possibilités d'adaptation aux besoins immédiats des élèves, la rétroaction à l'écrit sur les versions préliminaires d'un texte semble être un outil efficace

d'enseignement différencié favorisant les progrès des élèves à l'écrit. C'est pourquoi, les enseignants gagneraient à modifier leurs pratiques pédagogiques en se penchant sur les exigences de l'acte d'écrire, à savoir les processus rédactionnels et les outils opératoires. Si les premiers renvoient aux activités mentales de planification (niveau discursif), de mise en texte (la textualisation) et de révision (reprendre, corriger, améliorer), les seconds se réfèrent à la superstructure et à la grammaire du texte. À ces premiers impératifs, il convient de noter un large intérêt porté sur le produit final au détriment des mécanismes de la production écrite (Planification, textualisation, écriture, réécriture) pourtant fondamentaux.

Chapitre VII

Cadre général des expériences

Introduction

Dans le présent chapitre, nous exposerons les raisons d'être de cette étude et la méthodologie de recherche adoptée. En premier lieu, nous présenterons la situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE au cycle moyen en se référant à quelques travaux universitaires portant sur ce sujet et aux questionnaires que nous avons distribués aux enseignants du moyen, ce qui nous permettra de dresser un état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la production écrite au collège, notamment pour les apprenants de quatrième année moyenne.

Puis, nous tenterons de justifier la méthodologie que nous avons choisie pour cette recherche.

Ensuite, nous discuterons sur la problématique de cette recherche. Les variables sur lesquelles se base notre analyse seront présentées. Pour tester l'effet de l'étayage sur la progression des apprenants de la quatrième année moyenne de la wilaya de Saida en termes de compétence de production et de qualité des textes rédigés par ces apprenants, une grille de révision sera enfin présentée afin d'en fournir des indices.

1. Cadre général

1.1. Situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite et de son évaluation en FLE au cycle moyen :

Nous effectuerons un état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE au collège, et plus particulièrement sur les pratiques de l'étayage sous formes de rétroaction corrective et collaboration en se référant d'une part, aux observations menées en classe de quatrième année moyenne ainsi que les résultats des questionnaires distribués aux enseignants et aux apprenants de ce niveau, et d'autre part, sur les résultats des recherches universitaires portant sur cette situation.

1.1.1. Pratiques de l'écrit par les apprenants du cycle moyen

Nos observations de la situation d'enseignement/apprentissage au cycle moyen en général et en classe de quatrième année moyenne en particulier révèlent que la production des textes en français est une véritable source de découragement pour de nombreux apprenants. Ces derniers éprouvent toutes sortes de difficultés selon leurs

enseignants qui ont évoqué lors de nos discussions avec eux les problèmes suivants : pauvreté des idées, mal structuration des textes, manque d'introduction et/ou de conclusion, absence ou utilisation incorrecte d'articulateurs, incohérence, absence de cohésion, multitude d'erreurs de langue et interférence avec la langue maternelle. A ce propos, Garcia- Debanc (1986) dans son article « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » a écrit « quel que soit le texte à rédiger, l'élève reproduit le même enchaînement d'opérations, butte sur les mêmes difficultés , produit les mêmes erreurs... ».

Par ailleurs, les résultats du questionnaire que nous avons proposé aux enseignants sur les pratiques de leurs apprenants de quatrième année moyenne à l'écrit révèlent que seulement 23 sur cinquante enseignants consacrent une séance à la révision et à la réécriture, dans laquelle, ils leur proposent des grilles d'auto-évaluation où ils doivent répondre par oui ou non (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...). De là, nous pouvons déduire que les apprenants ne révisent et réécrivent leurs textes que rarement, d'ailleurs, c'est ce que nous avons constaté en faisant quelques observations en classe de quatrième année moyenne bien que la majorité des apprenants (80 %) disent qu'ils corrigent ou tentent de corriger leurs erreurs ; seulement (20%) d'apprenants ont dit qu'ils renoncent à cette activité (Q4). Ces résultats joignent ceux de Hoang Thi Hong Hai(2008,76) qui a effectué une recherche sur les pratiques d'enseignement du FLE à l'Université Nationale de Hanoi, et a démontré que (72%) des étudiants témoignent de l'importance de la réécriture dans le processus de la rédaction tandis que (70%) ne relisent leur texte qu'une seule fois et par conséquent, ils ne le réécrivent pas ou rarement en corrigeant seulement les erreurs de langue.

1.1.2. Pratiques des enseignants :

Les observations que nous avons menées dans différentes classes de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida ainsi que les questionnaires avec les apprenants de ce niveau nous permettent de confirmer que ces derniers jugent que les commentaires de leurs enseignants sont trop généraux et qu'ils estiment avoir plus de précision dans les remarques des enseignants afin de corriger et réécrire leurs textes. Ils ajoutent que le

simple soulignement des erreurs ne leur permet pas de les surmonter. De plus, pour certains apprenants, il est difficile de comprendre les annotations de l'enseignant. Par exemple, pour la remarque « bien », un apprenant a signalé qu'il n'arrive pas à comprendre ce qui est bien dans son travail (ses idées, son style, son vocabulaire...etc.). Quant à la situation dans laquelle les apprenants réécrivent leur texte, l'analyse du questionnaire adressé aux apprenants révèle qu'une minorité d'entre eux travaillent en collaboration avec leurs pairs(26%) tandis que la majorité demande l'aide de leur enseignant(62%), c'est pourquoi, notre première expérience porte sur , l'effet des rétroactions correctives de l'enseignant sur le développement des compétences de révision/ réécriture ainsi que sur la qualité des textes produits.

1.1.3. Pratiques de l'étayage de la révision/réécriture au moyen :

Les pratiques de l'évaluation et l'amélioration des produits des apprenants sont présentes dans le manuel de 4^{ème} année moyenne (Programme de quatrième année moyenne, 2013). Ainsi, et comme nous l'avons déjà annoncé, pour effectuer la révision et la réécriture de leurs textes, la majorité des apprenants recourent aux rétroactions de leur enseignant, de plus, même si ces derniers forment des groupes ; cette collaboration se fait de manière aléatoire, c'est-à- dire que les apprenants sont libres de constituer leurs groupes. Quant aux enseignants, ils corrigent les erreurs communes de leurs apprenants ensuite ils choisissent un texte écrit par un apprenant plus ou moins moyen et ils le corrigent devant les apprenants lors d'une séance d'un compte rendu. Pour les autres apprenants, ils reçoivent des rétroactions générales sur leurs écrits telles que : c'est bien, médiocre, hors sujet,...etc. Ces derniers demandent à leurs apprenants de réviser leurs textes en prenant en considération leurs remarques et en utilisant comme aide une grille d'autoévaluation publiée dans le manuel de 4^{ème} année moyenne, présente à la fin de chaque projet d'écriture.

Le questionnaire que nous avons distribué auprès de 50 enseignants ainsi que nos observations en classes de quatrième année moyenne nous ont permis de mettre l'accent sur les pratiques des enseignants de l'étayage, notamment sous forme de rétroaction corrective et de collaboration. Sur les cinquante enseignants interrogés, 20 incitent toujours leurs apprenants à la correction entre pairs, 10 souvent, 10

quelquefois, 05 rarement et 05 jamais. Quant à la réécriture, les enseignants ne lui accordent pas une importance dans leurs pratiques d'enseignement de la production écrite. Pour eux, cette étape ne vient qu'en dernier lieu après la recherche d'idée (la planification) et la rédaction proprement dite (la mise en texte). Ainsi, pour les enseignants, la plus grande difficulté des apprenants réside non dans la correction d'erreurs mais plutôt dans l'expression des idées et la recherche des mots.

Nous pouvons donc en conclure que l'étayage des activités de révision à l'aide d'un enseignement des stratégies de révision dans un contexte de travail collaboratif basé sur l'échange des rétroactions correctives est très peu pratiqué dans l'enseignement du FLE en classe de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida. Certains enseignants interrogés lors de nos entretiens avec eux apprécient ce mode d'apprentissage mais les pratiques restent à améliorer.

Il est à signaler que les études françaises sur la révision/réécriture, l'étayage sous formes de collaboration et rétroaction corrective sont plutôt modestes. Quant aux méthodes d'investigation, elles se limitent généralement aux questionnaires et aux entretiens.

2. Le choix du matériel : les textes argumentatifs

Le langage écrit permet plusieurs dispositifs de structuration et de représentation des contenus. Ces dispositifs renvoient à des schémas et des stéréotypes chez les lecteurs ou rédacteurs selon leur culture et leur formation.

Dans cette recherche, notre attention est portée sur le texte argumentatif du fait qu'il est considéré comme le plus difficile à écrire (selon l'opinion partagée par les enseignants et apprenants enquêtés) et aussi parce qu'en quatrième année moyenne la présence de ce type de texte est considérable dans les cours de français langue étrangère, de même, la quatrième année moyenne constitue la première année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif.

En outre, nous avons choisi de travailler sur la rédaction des textes argumentatifs pour des raisons intrinsèques dues à sa structure, ses caractéristiques ainsi que sur les spécificités de sa rédaction.

2.1. Enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte argumentatif par les apprenants de quatrième année moyenne

2.1.1 Définition d'un texte argumentatif

Le texte argumentatif vise à convaincre le lecteur, et défendre une opinion, en recourant à des idées, des illustrations, etc. Ainsi, il s'agit de prendre une position et de s'opposer implicitement ou explicitement à ceux qui pensent l'inverse. D'après Ducrot « argumenter c'est imposer à un destinataire non seulement des informations mais un cheminement pour lui faire admettre une conclusion »

Le texte argumentatif est un discours dans la mesure où il présente une situation de communication très précise ; il s'agit pour l'émetteur de donner son point de vue tout en cherchant à faire accepter la validité à un récepteur.

Dans son (traité de l'argumentation,1959), Chaim Perelman considère l'argumentation comme la manière de présenter des arguments afin de soutenir une thèse ou une antithèse ce qui permet pour lui l'adhésion d'un auditoire.

Dans ce sens, le texte argumentatif a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui avaient pour objet d'étude l'argumentation dont nous proposons quelques définitions.

Selon M,J Borel (1974), « *l'argumentation relève bien du logique, par sa fonction probatoire et justificatoire, mais d'une logique qui n'est pas normée de l'extérieur par des constantes universelles de type épistémologique ; où cette fonction ne s'effectue que si elle personnalisée à travers la production d'un univers de discours qui n'est pas une copie du « monde réel »...* »Quant à Perelman(1969), il souligne qu' « *une théorie de l'argumentation a pour objet l'étude des techniques discursives visant à provoquer ou à accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »

D'après Vignaux(1978), « *l'argumentation, c'est cette action sur autrui qui emprunte nécessairement le discours aux fins d'y stabiliser des propositions jusque- là particulières en leur donnant statut d'évidences, de généralités partant de contraintes logiques pour le jugement collectif* »

Ainsi, l'argumentation constitue le corps d'un texte argumentatif et comporte des arguments accompagnés d'exemples visant à convaincre les lecteurs.

La rédaction d'un texte argumentatif nécessite la possession d'un savoir portant sur la stratégie argumentative de même que la structure du texte d'où la difficulté de l'écriture de ce type de texte notamment en langue étrangère.

2.1.2 Structure d'un texte argumentatif

Le texte argumentatif est composé de trois parties distinctes : L'introduction, le développement et la conclusion. Cette structure claire et cohérente aide les lecteurs à le comprendre.

Il existe deux catégories de texte argumentatif :

-argumentation à une seule thèse (1).

-argumentation à plusieurs thèses(2).

Introduction :

L'introduction se trouve au début du texte et comprend les trois parties suivantes :

-L'ouverture du texte ou la présentation générale du sujet.

- La reformulation de la thèse dans le but de répondre à la problématique.

-L'annonce du plan de la rédaction.

A cette étape, le scripteur ne montre pas encore son point de vue ni ses arguments mais il se situe devant la problématique. Ainsi, il s'agit de présenter clairement la situation problématique qui consiste à controverser.

Développement ou corps du texte :

Il est formé de paragraphes constitués d'arguments accompagnés d'exemples à illustrer. Dans cette partie, l'apprenant scripteur expose les différents arguments qui visent à convaincre le lecteur de sa prise de position. Chaque argument est considéré comme l'unité de base de l'argumentation ; en effet, il développe une seule idée à l'aide d'idées secondaires.

Conclusion :

C'est dans ce dernier paragraphe, introduit généralement par un connecteur logique que l'apprenant scripteur fait rappeler les arguments les plus forts qui soutiennent sa thèse ainsi que les réponses aux questions posées dans l'introduction.

Le scripteur peut terminer son texte en donnant son avis personnel comme il peut utiliser une conclusion ouverte en présentant la perspective du problème.

2.1.3. Caractéristiques du texte argumentatif

2.1.3.1. Système d'énonciation

Les textes argumentatifs se caractérisent par l'utilisation de la première personne comme indice de la présence du locuteur dans le texte. Ainsi, le locuteur peut se manifester (utilisation de la première et deuxième personne et présence des marques de jugement) ou pas (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la troisième personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent intemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

2.1.3.2 Choix du lexique

Un choix du lexique approprié amène le scripteur à mieux exprimer ses opinions sur la thèse et par conséquent, de mieux convaincre ses lecteurs. Ce choix est considéré comme l'indicateur du degré de certitude :

-L'affirmation : en argumentant, le scripteur affirme sa certitude par l'utilisation des mots, des locutions, des verbes qui peuvent exprimer sa conviction dans ses idées par exemple : "assurément", "sans aucun doute", "il est certain que", "toujours", "jamais"...

Toutes ces marques d'un jugement personnel sont appelées modalisations.

- L'hésitation : En employant des expressions telles que "peut-être", "il est possible que»... . Le scripteur manifeste son émotion, sa sincérité et son attachement à la thèse exposée.

- Les connotations pour indiquer un jugement de valeur : connotations positives pour le point de vue défendu ; négatives pour le point de vue refusé.

2.1.3.3. Connecteurs logiques

Il s'agit des mots ou des locutions invariables, appartenant à différentes classes grammaticales qui marquent un rapport de sens entre des propositions, des phrases ou des parties d'un texte.

Pour les rapports exprimés implicitement :

- La ponctuation : Les deux points « : » (donner un exemple ou introduire une explication, une illustration directe), les parenthèses « () » (fournir des détails supplémentaires), le point d'exclamation « ! » (exprimer des attitudes), le point d'interrogation « ? » (prévenir une explication)
- La juxtaposition de deux arguments qui forment une suite logique.
- La composition du texte en paragraphes.
- Le jeu des temps verbaux.

En ce qui concerne les rapports exprimés explicitement : nous citons quelques exemples :

La cause : Car, en effet, du fait que, parce que, ...etc

La conséquence : donc, aussi (suivi de la reprise du sujet), alors, en conclusion, en conséquence, c'est pourquoi, par conséquent, ainsi, dès lors, d'où, etc.

L'hypothèse : Si, à condition que, à supposer que, pourvu que, au cas où, à moins que, etc.

3. Procédure expérimentale et consignes

Les deux expériences ont eu lieu durant le premier trimestre de l'année scolaire 2013-2014. L'objectif de l'enseignement de la production écrite du premier trimestre de la quatrième année moyenne a été le même pour les quatre classes : 4^{ème} AM1, 4^{ème} AM 2 (expérience 01) et 4^{ème} AM3, 4^{ème} AM4 (expérience 02): rédiger des textes argumentatifs pour défendre un point de vue : « protéger l'environnement ».

Le même enseignant a assuré l'enseignement de la production écrite pour les quatre groupes, ces derniers ont subi des séquences d'enseignement et des consignes d'écriture en fonction des objectifs de travail.

En effet, lors de la première séance, les apprenants avaient pour consigne de produire individuellement, des textes argumentatifs sur la protection de l'environnement. Cette première étape de la démarche expérimentale mise en œuvre se justifie par notre souci de cerner les connaissances préalables des apprenants en amont de l'étayage envisagé, afin de les amener à enrichir ce lot de premières connaissances suivant les exigences de la consigne de production écrite et de révision/réécriture. Ainsi, durant quarante cinq minutes, les apprenants ont rédigé leurs premiers jets. Cette production écrite a été évaluée selon une grille composée de dix critères relevant des aspects suivants : structure, organisation et cohérence globale du texte ainsi que la langue afin de diviser les apprenants en groupes selon leurs niveaux. La consigne de travail était la suivante :

« À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement ».

Alors que lors de la seconde session de travail, suite à une correction classique (rétroactions correctives de l'enseignant) (expérience 01), ou à l'enseignement explicite des stratégies de révision et des types de lecture avec démonstration (expérience 02), les participants avaient pour principal objectif de réviser et de réécrire leur premier jet afin de l'améliorer (séance 03). Quatre conditions de révision ont été comparées : d'abord, révision à l'aide d'une grille d'autoévaluation vs révision suite aux rétroactions correctives de l'enseignant ; ensuite, révision des pairs suite à un enseignement explicite des stratégies de révision et un questionnaire de révision vs révision individuelle étayée.

La tâche de révision/réécriture immédiate:

L'expérimentateur distribue des feuilles aux participants afin qu'ils puissent réaliser cette tâche. La consigne est la suivante :

« Relisez votre texte puis révissez et réécrivez-le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu), vous avez quarante cinq minutes ».

Cette procédure sera utilisée pour toutes les expériences suivantes.

Une semaine plus tard une tâche de réécriture différée sera faite sur le texte argumentatif proposé.

La tâche de révision/réécriture différée :

Une semaine après, les apprenants sont rassemblés à nouveau pour la tâche de rappel différé. Quatre groupes ont été constitués en fonction de l'aide proposée à la révision et à la réécriture des textes argumentatifs. En effet, l'aide est proposée soit sous la forme de rétroactions correctives des enseignants *vs* grille d'autoévaluation ou enseignement des stratégies de révision et questionnaire d'évaluation selon deux modalités de travail (collaboratif *vs* individuel) . La consigne est la suivante:

« Révisez puis réécrivez pour la dernière fois votre texte en prenant en considération toute aide qu'on vous a proposée, vous avez quarante cinq minutes ».

4. Participants

Les expérimentations ont été menées auprès d'apprenants de quatrième année moyenne âgés de 14 à 17 ans au collège Frères Seddik (à la wilaya de Saida en Algérie). L'objectif de l'enseignement de la production écrite du premier trimestre a été le même pour tous les groupes: rédiger des textes argumentatifs pour défendre un point de vue : « protéger l'environnement ».

Le même enseignant a assuré l'enseignement de la production écrite dans les quatre classes, constituée chacune de 20 apprenants. Le choix des apprenants de la quatrième année est du au fait que la quatrième année moyenne est la première année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif et le thème, relié à la formation personnelle et sociale des apprenants, était : « à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement».

Dans le cas du sujet proposé, nous estimons que la familiarité de l'apprenant avec le domaine de référence (étroitement lié à son expérience sociale et culturelle) et avec le type de texte attendu (texte argumentatif) est un élément qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer son attention davantage sur tous les aspects du texte (linguistiques, pragmatiques...). Quant au niveau de compétence de production écrite des quatre classes d'expérimentation et de contrôle, l'enseignant nous a confirmé que les quatre groupes ont un niveau comparable et cela à partir de leurs notes dans une production écrite déjà effectuée lors d'un test diagnostique. C'est ce que nous avons

confirmé à partir de l'analyse du premier jet du texte argumentatif (un pré-test) écrit par les apprenants des quatre groupes, nous avons évalué la production de chaque apprenant en utilisant la grille d'évaluation qui a été notée sur 14 points (**voir annexe n°3**). Ainsi la moyenne des notes de chaque classe a été calculée (5,80 contre 5,90) et (5,60 contre 5,75) ce qui nous permet de dire que les groupes ont un niveau presque identique.

Production écrite/14pts	Expérience 01		Expérience 02	
	G1	G2	G1	G2
Nombre d'apprenants	20	20	20	20
Moyenne	5,80	5,90	5,75	5,60

Les apprenants ont subi les mêmes séquences d'enseignement et les mêmes consignes d'écriture dans quatre conditions expérimentales à savoir le recours ou non à la rétroaction corrective de l'enseignant et le recours ou non à l'étayage dans deux modalités différentes (collaborative vs individuelle). Ce qui correspond aux groupes d'apprenants suivants:

Expérience n°1 :

G1 : groupe ayant effectué une réécriture individuelle après rétroaction de l'enseignant.

G2 : groupe ayant effectué une réécriture individuelle en utilisant une grille d'autoévaluation.

Expérience n°2 :

Le groupe **G1** bénéficie d'un enseignement explicite des stratégies de révision et dispose des rétroactions des pairs (révision collaborative) par opposition au groupe **G2** qui fournit lui-même des rétroactions (révision individuelle) après avoir bénéficié du même type d'étayage.

5. Méthode d'analyse

« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues » (J. Dolz, 2009) cette citation indique l'importance de la tâche de la production écrite dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit, dans notre recherche, de l'acquisition d'une compétence liée à l'apprentissage du FLE d'où son importance. Ainsi, il semble nécessaire que tout enseignant s'intéresse et se questionne sur les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants dans leurs productions écrites et plus particulièrement lors de la révision. En effet, c'est uniquement l'analyse des

productions d'apprenants qui permet aux enseignants de réguler leurs activités afin de remédier aux difficultés propres à leurs apprenants.

A cet effet, nous nous appuyons sur une grille d'évaluation proposée dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et modifiée en s'inspirant de celles du groupe EVA(1996).

Nous pouvons dire que cette étude exploratoire, repose sur une méthodologie mixte. A la fin du projet, les apprenants ont remis leurs productions écrites (premières et deuxièmes et troisièmes versions). En se basant sur ces écrits, nous avons codifié les données en faisant un bilan du nombre d'erreurs par type, par groupe et pour chaque apprenant.

Pour analyser la révision, deux types de méthodes sont utilisées : les méthodes off-line et les méthodes on-line.

-Les méthodes off-line consistent à recueillir et à faire une analyse linguistique des corpus écrits naturels ou extraits de base de données. Par exemple, on peut reconstituer la démarche d'écriture d'un scripteur à travers l'interprétation des traces et des versions successives de ses écrits. On peut également étudier différents brouillons d'un texte d'auteur pour catégoriser les corrections apportées en fonction des niveaux (texte, paragraphe, phrase, mot...) et du type de correction (ajout, suppression, substitution...) (Fabre, 1986). On peut aussi étudier les pratiques d'évaluations de production écrite des enseignants de français langue étrangère quand ceux-ci réécrivent des textes d'apprenants (Véronique et al. 1992). L'objectif est de tester l'efficacité de la révision et/ou les processus qui ont été mobilisés en amont pour arriver au produit final. Il s'agit d'une technique répandue en didactique et même en linguistique.

-Les méthodes on-line, sont plutôt utilisées par des psychologues pour faire une analyse cognitive des temps de pauses, des temps de réaction ou des vitesses d'écriture afin de mesurer les coûts cognitifs des réviseurs. Ces méthodes nécessitent le recours à des tablettes graphiques liées à des ordinateurs pour enregistrer automatiquement les données chronométriques du scripteur telles que la durée de la pause, le moment de celle-ci, à quel niveau, les modifications apportées au texte, etc.

Vu les conditions matérielles du terrain, nous employons, dans cette étude, la méthode off-line pour recueillir les différentes versions de textes rédigées et révisées par des apprenants de quatrième année moyenne en français langue étrangère.

Pour les productions écrites, le nombre d'erreur fut calculé en pourcentage (nombre d'occurrences fautives identifiées par les apprenants pour 80 mots écrits) dans la mesure où la longueur des productions écrites pouvait varier significativement. Ces chiffres rendent donc compte, de manière normalisée, de la fréquence d'erreurs dans les productions écrites.

De ce fait, la méthode utilisée emprunte donc à une approche quantitative en ce sens que l'on calcule le nombre d'erreurs produites par les apprenants en écrivant un texte argumentatif.

Par ailleurs, l'étude tient aussi de la recherche qualitative en ce sens que les données qui sont utilisées sont collectées en milieu naturel, afin d'identifier les pratiques ainsi que les stratégies rédactionnelles des apprenants et de vérifier si le recours à tel ou tel type d'étayage aide ces derniers à améliorer leurs compétences à l'écrit.

Enfin, l'analyse statistique des corpus de la première et deuxième expérience ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle¹⁵ : **L'analyse de la variance** ou **ANOVA** grâce au logiciel « Statview ». Celle-ci va permettre de mesurer les effets des différents types d'étayage sur la compétence de rédaction notamment sur les processus de révision et de réécriture des textes.

Notre objectif est ainsi d'identifier le type d'étayage et la modalité de travail, qui aident les apprenants de quatrième année moyenne à développer des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs et à rédiger des textes de bonne qualité.

Conclusion partielle :

Nous avons consacré ce chapitre à la description de notre expérimentation, nous avons présenté les participants, le choix du matériel expérimental, l'élaboration de

¹⁵ Les différences constatées sont considérées comme statistiquement significatives et par conséquent généralisables à la population parente si la probabilité de faire une erreur est inférieure à 0.05 ou 5%. Or, si elle est comprise entre 5 et 10%, il s'agira plutôt d'une tendance à la significativité pour les différences observées.

l'expérimentation ainsi que son déroulement, et enfin, la méthode d'analyse. Notre étude vise donc à tester les effets de deux types d'étayage selon des modalités de travail différentes, ce qui constitue les deux expérimentations à partir desquelles nous fondons nos hypothèses.

Chapitre VIII

Etude de l'effet des types de rétroaction corrective sur le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de quatrième année moyenne

Introduction :

La présente expérience, fait l'objet de quatre analyses statistiques. Elle présente successivement :

A- Les résultats obtenus à partir de la première et deuxième analyse sur le plan de la révision/réécriture des textes argumentatifs en FLE afin de tester l'effet des types de rétroaction (négociation de forme ou indications *vs* reformulations) sur le nombre et le type d'erreurs corrigées lors des deux tâches suivantes : réécriture immédiate et réécriture différée.

B- Les résultats qui semblent compléter et suivre logiquement l'étude quantitative des révisions effectuées à savoir la qualité des révisions/réécritures initiées par l'enseignant et la qualité des textes produits en fonction du niveau des apprenants scripteurs, en d'autres termes, nous voudrions vérifier si le traitement réalisé par les apprenants scripteurs des différentes rétroactions reçues en fonction de leurs types, en l'occurrence (les négociations de la forme *vs* incitations) varie en fonction du niveau des apprenants, pour ce faire, nous nous référons à la catégorie des révisions proposée par Yang et al. (2006)¹⁶ afin d'interpréter les résultats de la troisième et quatrième analyse.

1. Objectifs de l'expérience

Nous cherchions dans ce travail une façon de faire lire aux apprenants de quatrième année moyenne les rétroactions correctives inscrites sur leurs copies corrigées que les enseignants leur remettent afin qu'ils en tiennent compte lors de la révision/réécriture de leurs textes. Pour ce faire, nous avons d'abord élaboré un questionnaire que nous avons adressé à 50 enseignants du FLE travaillant dans différents collèges de Saida et prenant en charge les élèves de 4^{ème} année moyenne afin de savoir si ces derniers disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour aider leurs apprenants à surmonter leurs difficultés scripturales. D'autre part, nous avons voulu vérifier si les apprenants font attention aux rétroactions correctives émises par les enseignants ou pas. Puis, nous avons examiné un corpus de 40 apprenants au collège Frères Seddik à Saida

¹⁶ Yang et al. (2006) ont adapté de Conrald et Goldstein(1999) les catégories suivantes de la révision : succès, échec, effet mixte.

après avoir reçu des rétroactions lors de deux tâches de réécriture (immédiate et différée). Ainsi, nous avons mis l'accent sur la nature des rétroactions laissées par les enseignants sur les copies ainsi que leurs effets sur le développement des compétences scripturales des apprenants. Finalement, cette étude vise à vérifier d'abord auprès des enseignants et des apprenants leurs pratiques de la correction rétroactive et de ses différents types. Ainsi, cette première expérience de notre étude vise à mettre l'accent sur les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE, de savoir quel type de rétroactions correctives, explicite ou implicite, les enseignants utilisent-ils au moment de l'évaluation des copies? Et sur quels niveaux, linguistiques et/ou pragmatiques/sémantiques portent-elles ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une analyse de contenu et avons pu relever la présence de tel ou tel type de rétroaction dans les copies, ainsi que la fréquence de leur emploi, et avons cherché à évaluer leur évolution, tant au niveau qualitatif que quantitatif. Nous avons examiné ensuite les copies du point de vue des productions des apprenants, dans le but de dégager des indices langagiers montrant une appropriation de ces *feedbacks* et de voir dans quelle mesure il y a eu, ou non, amélioration des pratiques rédactionnelles en fonction de la présence ou pas des rétroactions.

2. Rappel du cadre théorique

L'évaluation des productions écrites de la part de l'enseignant passe par la lecture du texte et l'écriture des rétroactions. Il s'apparente à un travail « d'hétérorévision » effectué sur la copie de l'apprenant dont l'enseignant n'est évidemment pas le scripteur (d'où la notion « d'hétéro » révision). Le travail de l'apprenant, débute quand il reçoit sa copie corrigée, et passe par les mêmes aspects : il doit lire non seulement les rétroactions de son enseignant mais aussi son propre texte afin de faire le lien entre les rétroactions et sa première version écrite; il doit également faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire une deuxième version, de même, il doit solliciter ses habiletés de réviseur : son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Ainsi, il doit mobiliser plusieurs compétences de compréhension et de production écrite.

Plusieurs modèles de lecture expliquent les processus mis en œuvre par les lecteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des apprenants. Parmi ceux-ci, le modèle de Hayes (1995) qui explique que la lecture ne se fait plus en « actes découpés », mais bien qu'il faut que le

lecteur comprenne le texte comme un tout. Dans le cas de l'enseignant, il est plus évident de comprendre qu'il doit voir le texte de son apprenant comme un tout, ce qui n'est pas le cas, quand on s'attarde au travail que l'apprenant doit faire pour comprendre et prendre en considération toutes les rétroactions que son enseignant a rédigées sur sa copie.

Les modèles du processus d'écriture expliquent, quant à eux, les différents cheminements que font les scripteurs au moment de la production écrite. Dans le cas des enseignants, il s'agit de noter les rétroactions sur les copies de leurs apprenants alors que du côté des apprenants, il s'agit d'écrire une seconde version du texte dans l'objectif de l'améliorer. Les différents modèles du processus d'écriture mettent en lumière toute la complexité de l'acte d'écrire : Flower et Hayes (1981), Nold (1981), Deschênes (1988) et Hayes (1995) et présentent notamment la planification, la mise en texte et la révision comme des activités incontournables dans la gestion du processus d'écriture.

Nous avons choisi de s'appuyer dans la présente recherche sur les modèles de révision présentés par Scardamalia, Bereiter (1983) et Hayes (1995) indiquant tous que la révision n'est plus considérée comme une activité indissociée du processus d'écriture qui devait s'opérer sur le texte complet. En effet, il est clair que l'apprenant qui reçoit sa copie corrigée par son enseignant et qui doit en faire une seconde version devra faire appel à ses stratégies de révision de texte. Cette activité complexe peut l'être d'autant plus si le scripteur ne dispose pas des compétences nécessaires pour le faire. La révision fait donc partie intégrante du processus d'écriture. Ainsi, l'analyse de différents modèles s'appuie sur la nécessité de repérer les erreurs dans un texte et de disposer des stratégies pour les corriger, ce qui fait généralement défaut chez les scripteurs novices. Nous nous sommes également référée dans notre recherche sur la catégorisation des types de révisions proposée par Yang et al. (2006), où chaque révision sera qualifiée comme : réussie, ratée ou à effet mixte.

3. Principales hypothèses et prédictions :

Les effets de la rétroaction de l'enseignant sur le développement des compétences scripturales d'un apprenant en FLE et plus précisément sur le processus de la révision concernent les deux aspects suivants : la capacité à détecter les erreurs (en tant que réviseur), et la capacité à tenir compte des rétroactions afin d'améliorer son propre texte (en tant que scripteur).

Première série d'hypothèses. Effet de la rétroaction de l'enseignant sur la révision/réécriture d'un texte argumentatif en FLE

Concernant la révision du texte, nous formulons une série d'hypothèses qui concerne l'effet de la rétroaction (négociation de forme ou indications *vs* reformulations) sur le nombre et le type d'erreurs corrigées lors de la réécriture immédiate et différée.

Hypothèse 1. Effet du recours à la rétroaction ou non sur le nombre et le type d'erreurs détectées lors des deux réécritures (immédiate et différée).

a- Un nombre important d'erreurs serait détecté par les apprenants du groupe G1 ayant reçu des rétroactions que par les apprenants du groupe G2 qui n'ont rien reçu.

b- Un nombre important d'erreurs du niveau pragmatique et sémantique (NP) serait détecté par les apprenants du G1 que par les apprenants du G2 qui détecteraient plus d'erreurs relevant du niveau linguistique(NL).

Hypothèse 2. Lien entre les types de rétroaction (négociation de forme ou incitations *vs* reformulations) et le type d'erreurs détectées.

a- La technique de rétroaction utilisée par l'enseignant (G1) serait un mélange entre les reformulations pour des erreurs de forme ou du niveau linguistique (NL) et les incitations pour des erreurs de contenu ou du niveau pragmatique et sémantique (NP).

Le but de cette analyse est de savoir parmi les types de rétroaction utilisés par l'enseignant et reçus par le groupe expérimental (G1), lequel aiderait mieux les apprenants à effectuer un nombre important de révisions : des reformulations, des incitations, l'indice métalinguistique, la demande de clarification ou les commentaires généraux. Nos hypothèses concernant ce point sont:

-La reformulation serait la technique la plus employée.

-Les apprenants effectueraient plus de révisions lorsqu'ils reçoivent une incitation, une demande de clarification et une rétroaction métalinguistique (*nombre de révision élevé*) contrairement à la reformulation et aux commentaires généraux où ils marquent moins de révisions.

Deuxième série d'hypothèses. Effet de la rétroaction sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur vs suppressions ou traitement d'erreur) en fonction du type de réécriture (immédiate vs différée).

Cette analyse permet de mesurer les impacts de la rétroaction de l'enseignant sur le type de révisions effectuées par les scripteurs autrement dit notre objectif ici est de mettre l'accent sur la façon dont laquelle les apprenants traitent les rétroactions de leur enseignant.

Ainsi, les rétroactions de l'enseignant ont été traitées par les apprenants scripteurs de trois manières dans la première et deuxième réécriture : soit le scripteur supprime les passages sur lesquels l'enseignant a émis des rétroactions, soit il les conserve telles quelles sont, soit il prend en considération les rétroactions reçues en apportant des modifications.

Hypothèse 3. Effet de la rétroaction sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur vs suppressions ou traitement d'erreur) en fonction du type de réécriture (immédiate vs différée).

1. a- Les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de suppressions que les apprenants du groupe (G2).

b- Les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de suppressions dans (T2) par rapport à (T1).

c- Les scripteurs du groupe (G2) feraient significativement plus de suppressions dans (T2) par rapport à (T1).

2. a- Les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de conservations que ceux du groupe témoin (G2) dans T1 et T2.

b- Les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de conservations dans (T2) par rapport à (T1).

Les scripteurs du groupe (G2) feraient significativement plus de conservations dans (T2) par rapport à (T1).

3. a- Les scripteurs du groupe (G1) traiteraient plus d'erreurs grâce aux rétroactions de l'enseignant que le groupe (G2) qui n'a rien reçu dans T1 et T2.

b-Les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement plus de révisions initiées par l'enseignant dans (T2) par rapport à (T1).

c-Les scripteurs du groupe (G2) feraient significativement moins de révisions (autocorrections) dans (T2) par rapport à (T1).

Troisième série d'hypothèse. Effet du niveau des apprenants sur la qualité de la révision/réécriture (succès, échec, effet mixte) et des textes produits.

Hypothèse 4. Effet du niveau des apprenants sur la qualité de la révision/réécriture (succès, échec, effet mixte).

Dans l'objectif d'examiner la qualité des révisions/réécritures initiées par l'enseignant c'est-à-dire si l'apprenant scripteur a traité avec succès les rétroactions de l'enseignant, s'il a échoué ou s'il a partiellement réussi sa correction, nous nous référons à la catégorie des révisions proposée par Yang et al. (2006)¹⁷. Chaque révision sera qualifiée comme :

- Réussie si le scripteur a bien corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).
- Ratée si le scripteur a mal corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).
- À effet mixte si le scripteur a réussi partiellement la correction de l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).

Ainsi, et dans notre tentative de compréhension du traitement réalisé par les apprenants scripteurs des différentes rétroactions reçues en fonction des types de rétroaction, en l'occurrence (les négociations de la forme *vs* incitations), nous faisons les hypothèses suivantes:

a- Pour le premier groupe

- G1N1> G1N2 pour le nombre de révisions réussies dans T1*vs*T2.
- G1N1<G1N2 pour le nombre de révisions ratées dans T1*vs*T2.
- G1N1< G1N2 pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1*vs*T2.

¹⁷ Yang et al.(2006) ont adapté de Conrard et Goldstein(1999)les catégories suivantes de la révision : succès, échec, effet mixte.

b- Pour le deuxième groupe :

- $G1N1 = G1N2$ pour le nombre de révisions réussies dans T1 vs T2.
- $G2N1 = G2N2$ pour le nombre de révisions ratées dans T1 vs T2.
- $G2N1 = G2N2$ pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1 vs T2.

Hypothèse 5. Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants.

Les apprenants de bon niveau en français (N1), du groupe expérimental (G1), corrigeraient plus d'erreurs relevant du niveau pragmatique et sémantique (NP) que ceux de bon niveau du groupe (G2). En revanche, nous nous attendons à ce que les participants de moins bon niveau du groupe expérimental (G1N2) corrigeraient plus d'erreurs du niveau linguistique que ceux du moins bon niveau du groupe (G2N2). En outre, nous supposons que les apprenants du groupe (G1) feraient significativement plus de révisions sur les deux aspects linguistique et pragmatique/ sémantique lors de la deuxième réécriture (différée) que dans la première (immédiate). De plus, les apprenants ayant un bon niveau et un niveau moyen (N1) bénéficieraient davantage des incitations (IC) plutôt que des reformulations (RE) et par conséquent, ils corrigeraient plus d'erreurs du niveau pragmatique/ sémantique (NP) que les apprenants ayant un niveau faible (N2).

En résumé, **la première série de prédictions** au niveau de la révision/ réécriture du texte est la suivante :

Prédiction 1 concerne l'effet du recours à la rétroaction ou non sur le nombre d'erreurs corrigées par les apprenants.

- $G1 > G2$ pour le nombre d'erreurs corrigées.
- $G1(T1) > G1(T2)$ pour le nombre d'erreurs corrigées.
- $G2(T1) < G2(T2)$ pour le nombre d'erreurs corrigées.

Prédiction 2 concerne le lien entre les types de rétroaction (incitations vs reformulations) et le nombre et le type d'erreurs corrigées par les apprenants dans les deux textes réécrits (T1 vs T2).

- G1(NP) > G2(NP) pour le type d'erreurs relatif au niveau pragmatique/ sémantique (NP) dans T1 et T2.

-G1(NL) > G2(NL) pour le type d'erreurs relatif au niveau linguistique (NL) dans T1 et T2.

-NR (ICVSIMLVSDC) >NR(REVSCG) pour le nombre de révisions dans T1 et T2.

2^{ème} série de prédictions : Effet de la rétroaction sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur vs suppressions ou retraitement) en fonction du type de réécriture.

Cette hypothèse concerne les rétroactions de l'enseignant traitées et concrétisées par les apprenants scripteurs «*l'uptake*» dans la deuxième et troisième version (réécriture immédiate et différée) de leurs textes. L'analyse de la prise en considération ou pas de la rétroaction permet de mesurer les effets de cette dernière sur la compétence de révision de son propre texte en tant que scripteur c'est-à-dire la capacité à concrétiser les rétroactions fournies en fonction des groupes.

Ainsi, pour l'effet du type de la rétroaction (négociation de forme ou incitations vs reformulations) sur le traitement de l'erreur (suppression, conservation ou reprise) par l'apprenant scripteur, nous prédisons que :

-G1 < G2 pour le nombre de suppressions d'erreurs.

-G1(T1) > G1(T2) pour le nombre de suppressions d'erreurs dans T1 vs T2.

-G2(T1) < (T2) pour le nombre de suppressions d'erreurs dans T1 vs T2.

-G1 < G2 pour le nombre de conservations d'erreurs.

-G1(T1) > G2(T2) pour le nombre de conservations d'erreurs.

-G2(T1) < (T2) pour le nombre de conservations d'erreurs.

- $G1 > G2$ pour le nombre d'erreurs traitées.

- $G1(T1) < G1(T2)$ pour le nombre d'erreurs traitées.

- $G2(T1) \geq (T2)$ pour le nombre d'erreurs traitées.

3^{ème} série de prédictions : Effet du niveau des apprenants sur la qualité de la réécriture (succès, échec, effet mixte) et des textes produits.

La première prédiction concerne l'effet du niveau des scripteurs (N1 vs N2) sur la qualité de la révision/réécriture (succès, échec, effet mixte).

a- Pour le premier groupe

- $G1N1 > G1N2$ pour le nombre de révisions réussies dans T1 vs T2.

- $G1N1 < G1N2$ pour le nombre de révisions ratées dans T1 vs T2.

- $G1N1 < G1N2$ pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1 vs T2.

b- Pour le deuxième groupe:

- $G1N1 = G1N2$ pour le nombre de révisions réussies dans T1 vs T2.

- $G2N1 = G2N2$ pour le nombre de révisions ratées dans T1 vs T2.

- $G2N1 = G2N2$ pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1 vs T2.

La deuxième prédiction concerne l'effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants.

A propos de l'impact du niveau des apprenants sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique. Nous supposons que les apprenants ayant un bon niveau et un niveau moyen (N1) bénéficieraient davantage des incitations (IC) plutôt que des reformulations (RE) et par conséquent, ils corrigeraient plus d'erreurs du niveau pragmatique/ sémantique (NP).

- $G1N1 > G1N2$ pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP).

- $G1N2 > G2N2$ pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau linguistique (NL).

- $T1 (G1 (N1+N2)) < T2 (G1 (N1+N2))$ pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP) et linguistique (NL).

- $T1 (G2 (N1+N2)) \geq T2 (G2 (N1+N2))$ pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP) et linguistique (NL).

- $NP > NL$ pour le nombre de révisions réussies effectué par le groupe expérimental G1 dans les deux réécritures (T1+T2).

- $NP \leq NL$ pour le nombre de révisions réussies effectué par le groupe G2 dans les deux réécritures (T1+T2).

4. Méthode

4.1. Participants

L'expérimentation a eu lieu durant le premier trimestre de l'année scolaire 2013-2014. L'objectif d'enseignement de la production écrite du premier trimestre de la quatrième année moyenne a été le même pour les deux classes : 4^{ème} AM1, 4^{ème} AM2: rédiger des textes argumentatifs pour défendre un point de vue : « protéger l'environnement ».

Le même enseignant a assuré l'enseignement de la production écrite dans deux classes expérimentale et de contrôle, constituée chacune de 20 apprenants. Le choix des apprenants de la quatrième année est du au fait que la quatrième année moyenne est la première année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif et le thème, relié à la formation personnelle et sociale des apprenants, était : « *à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement* ».

Dans le cas du sujet proposé, nous estimons que la familiarité de l'apprenant avec le domaine de référence (étroitement lié à son expérience sociale et culturelle) et avec le type de texte attendu (texte argumentatif) est un élément qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer son attention davantage sur tous les aspects du texte (linguistiques, pragmatiques...). Quant au niveau de compétence de production écrite des deux classes, l'enseignant nous a confirmé que les deux classes ont un niveau comparable

et cela à partir de leurs notes dans une production écrite déjà effectuée lors d'un test diagnostique. C'est ce que nous avons confirmé à partir de l'analyse du premier jet du texte argumentatif écrit par les apprenants des deux groupes, nous avons évalué la production de chaque apprenant en utilisant la grille d'évaluation qui a été notée sur 14 points (**voir annexe 3**). Ainsi la moyenne des notes de chaque classe a été calculée (5,80 **contre** 5,90) ce qui nous permet de dire que les deux classes : expérimentale et de contrôle ont un niveau presque identique.

Production écrite/14pts	Groupe 01	Groupe 02
Nombre d'apprenants	20	20
Moyenne	5,80	5,90

Les apprenants ont subi les mêmes séquences d'enseignement et les mêmes consignes d'écriture dans deux conditions expérimentales à savoir le recours ou non à la rétroaction. Ce qui correspond aux groupes d'apprenants suivants:

G1 : groupe expérimental, réécriture individuelle après rétroaction de l'enseignant. **G2** : groupe témoin, réécriture individuelle en utilisant seulement une grille d'autoévaluation, sans aucune aide de la part de l'enseignant.

4.2. Matériel

Les instruments de mesure utilisés pour cette étude nous permettent de vérifier nos hypothèses et confirmer quelques données avancées dans la partie théorique. Dans un premier temps, nous avons préparé un questionnaire auprès de 50 enseignants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

Notre deuxième outil d'investigation constitue une grille d'évaluation servant à mesurer la qualité d'écriture de nos apprenants de 4^{ème} année. Nous avons conçu cette grille en s'inspirant de celle décrite dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et en nous référons à la catégorisation d'erreurs faite le groupe EVA (1996). Ainsi, nous avons choisi d'analyser le développement des compétences scripturales des apprenants en ciblant des erreurs relevant des niveaux : linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) ce qui correspond aux erreurs de forme et de contenu selon la grille suivante qui a été identique pour l'analyse de toutes les productions réalisées par les deux groupes (voir annexe n 3).

Signalant que la grille présentée en annexe (n3), n'est pas une grille générique mais une liste de critères adaptée au public, en effet, comme le souligne Porquier (1977) « il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs)...car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production » (p. 35) tous ces critères sont organisés selon une échelle descriptive rendant compte le niveau linguistique et pragmatique/ sémantique des productions et en prenant en compte l'année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif de nos participants (première année).

4.3 Procédure expérimentale et consignes

L'expérience s'est déroulée en trois étapes, nous avons en premier lieu demandé aux apprenants des deux classes (G1, G2) de produire individuellement, des textes argumentatifs sur la protection de l'environnement. Cette première étape de la démarche expérimentale mise en œuvre se justifie par notre souci de cerner les connaissances préalables des apprenants en amont de l'activité de révision/réécriture envisagée, afin de les amener à enrichir ce lot de premières connaissances suivant les exigences de la consigne de production écrite et de réécriture. Ainsi, durant quarante cinq minutes, les apprenants des deux groupes (G1, G2) ont rédigé leurs premiers jets (séance n°1). Cette production écrite a été évaluée selon une grille composée de dix critères relevant des aspects suivants : linguistique et pragmatique/ sémantique.

Durant la deuxième étape, le groupe (G1) a donné ses copies à l'enseignant afin de mentionner les remarques et les observations (les rétroactions) et de leur permettre de réécrire leurs textes; Ces derniers ont donc bénéficié d'une rétroaction de la part de leur enseignant, qui a souligné les erreurs et a mis des remarques dans la marge (séance 02), les élèves ont par la suite, repris leurs travaux en fonction de la consigne suivante : « *relisez votre texte puis réécrivez le en prenant en considération toute remarque proposée par votre enseignant* ».

Ainsi, les apprenants procèdent individuellement à la réécriture de leurs premières versions de textes argumentatifs en tenant compte des rétroactions de leur enseignant. Cette activité met à l'épreuve leur capacité à réinvestir les rétroactions reçues et l'efficacité de cette dernière qui pourrait permettre aux apprenants de progresser dans leur

maitrise de la compétence énoncée auparavant, soit « *écrire un texte argumentatif dans le but de convaincre les camarades de la nécessité de préserver l'environnement* ».

Pour le groupe témoin (G2), il a réécrit son texte de façon individuelle sans subir aucune aide de la part de l'enseignant, il s'est servi seulement d'une grille d'auto-évaluation(séance 02). La consigne était la suivante : « *réécrivez votre texte à l'aide de la grille d'autoévaluation en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu)* ».

Une semaine plus tard, l'enseignant invite les apprenants des deux groupes à effectuer un retour sur leurs textes dans l'objectif de leur permettre d'apporter des modifications suite à la consigne suivante : « *réécrivez votre texte en vue de l'améliorer tout en lui apportant les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu)* » (3^{ème} séance).

Cette procédure a été effectuée en trois séances, les apprenants ont rédigé puis réécrit trois versions de textes argumentatifs. La collecte des données a débuté à la fin du mois d'octobre. Nous avons conservé les premiers jets pour les deux groupes (G1; G2) ainsi que les versions réécrites pour tous les apprenants ce qui aurait dû donner un total de 120 textes. Enfin, l'enseignant ramasse les textes réécrits auxquels doivent être joints la première et la deuxième version recueillie pour les deux groupes. L'analyse va donc se faire en tenant compte de la réaction de l'apprenant par rapport aux différentes conditions expérimentales (présence ou pas de la rétroaction de l'enseignant) en s'appuyant sur les diverses corrections et modifications apportées au premier jet de la réécriture.

Tableau 8.1 : Répartition des différentes tâches sur les trois séances d'expérimentation

Séance	Tâche	groupe
1 ^{ère} séance (45mn)	-Rédaction du 1 ^{er} jet (version n1)	G1, G2
Un jour plus tard		
2 ^{ème} séance Etape1 (l'enseignant a émis les rétroactions chez lui)	-Relecture/révision du 1 ^{er} jet par l'enseignant	G1
2 ^{ème} séance Etape 1 : (30min)	-Relecture/révision du 1 ^{er} jet à l'aide d'une grille d'autoévaluation.	G2
2 ^{ème} séance Etape 2 : (30min)	-Réécriture immédiate du 1 ^{er} jet (version n 2)	G1, G2
Une semaine après		
3 ^{ème} séance (45mn)	-Réécriture différée (version n 3)	G1, G2

4.4. Variables dépendantes : Les variables dépendantes sont :

- Le nombre d'erreurs **déecté**.

-Le type d'erreur **déecté (forme/contenu)**.

- Le nombre d'erreur **corrigé**.

-Le type d'erreur **corrigé (forme/contenu)**.

-Types de corrections¹⁸ effectuées (suppression/conservation/reprise de l'erreur)

-Qualité des révisions (chacune des révisions a été qualifiée comme **réussies, ratées** ou à **effet mixte**).

- Focalisation des corrections réussies effectuées (niveau linguistique/ pragmatique et sémantique)

-Qualité des textes produits en termes de développement des compétences scripturales. Le choix de ces variables est du à l'idée d'identifier des indices de chacune des composantes du processus de révision et de réécriture. Ainsi, le nombre et le type de détections d'erreurs représente un signe de la mise en œuvre du sous- processus de l'évaluation. Quant au type de corrections effectuées, il renseigne, d'une part, sur la façon de diagnostiquer l'erreur, et d'autre part, sur la mise en œuvre des stratégies de réécriture.

4.5. Variables indépendantes : Les variables indépendantes sont V1 : **Recours ou non à la rétroaction (présence de rétroaction vs absence de celle-ci)**, V2 : **Type de rétroaction**(les corrections explicites ; les corrections implicites ; les négociations de la forme), V3 : **Niveau des apprenants** (bon/moins bon), V4 : **Type de réécriture** (immédiate vs différée). Il s'agit d'étudier l'influence des variables indépendantes sur les variables dépendantes, soit le nombre et le type d'erreurs **détecté (surface/contenu)**, le nombre et le type d'erreurs corrigé(**surface/contenu**) ainsi que le type de révisions effectuées (suppression/conservation ou reprise de l'erreur), et enfin, la qualité des textes produits en termes de développement des compétences scripturales .

Nous procédons donc à la comparaison de nos groupes qui sont semblables à tous les points de vue, sauf en ce qui concerne les variables en question, nous effectuons alors des comparaisons entre les groupes : expérimental et témoin. Ainsi, nous désignons les groupes de la manière suivante :

Le premier groupe, c'est le **groupe expérimental (G1)** ; il est formé de 20 apprenants.

Le deuxième groupe, c'est le **groupe témoin (G2)** ; constitué aussi de 20 élèves.

¹⁸Le terme de correction est employé ici, dans le sens de révision ou modification de l'écrit.

Le groupe G1 dispose des rétroactions de l'enseignant par opposition au groupe G2 qui ne bénéficie d'aucune rétroaction mais plutôt d'une grille d'autoévaluation.

5. Présentation des principaux résultats

Dans l'objectif d'explorer les pratiques de rétroaction des enseignants du FLE au collège « Frères Seddik » à la wilaya de Saida, nous avons sollicité quatre enseignants de quatrième année moyenne à participer à notre expérience. Nous précisons qu'il nous paraissait important de ne pas mettre de coup de projecteur sur la rétroaction corrective pour que ces derniers ne changent pas leurs pratiques en fonction d'attentes supposées ou de représentations liées à l'idée de la correction. Nous avons donc resté peu claire en parlant d'interaction entre enseignants et apprenants. Cependant, un seul enseignant s'est déclaré prêt de participer à notre expérience quant aux autres enseignants, ils ont invoqué le manque de temps et la surcharge du travail comme principale raison de leur refus. Les analyses effectuées sur les données recueillies ont servi à traiter différentes questions concernant les pratiques de rétroaction des enseignants.

Dans un second temps et à partir de la grille d'évaluation que nous avons conçu en fonction des productions écrites obtenues lors de l'expérimentation, et en nous référant à la catégorisation d'erreurs faite par la groupe EVA (1996), nous avons choisi d'analyser le développement des compétences scripturales des apprenants en ciblant des erreurs relevant des niveaux : linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) ce qui correspond aux erreurs de forme et de contenu.

Catégorie 1: aspect formel ou niveau linguistique (NL)

- 1-Respect des règles **grammaticales** telles que **l'accord** (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre))
- 2- Emploi correct de **la conjugaison** des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.
- 3- Respect des règles **syntaxiques** et **orthographiques** : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.

Catégorie 2: aspect du contenu ou niveau pragmatique/ sémantique (NP)

- 1- Respect de la consigne : donner son avis et convaincre le destinataire.

2- Respect de la structure du texte : Présence d'une introduction résumant la problématique, d'un développement argumentatif et d'une conclusion.

3- Utilisation d'au moins trois arguments convaincants.

4- Utilisation d'au moins trois exemples.

5- Enchaînement des arguments grâce à l'emploi des articulateurs logiques.

6-Présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession...) permettant une cohérence du texte écrit et une adhésion à sa progression.

7- Présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

Signalant que tous ces critères sont organisés selon une échelle descriptive rendant compte le contenu macrostructurel des productions et en prenant en considération l'année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif

Présentation des résultats de la première analyse sur le plan de la révision/réécriture

Les effets des techniques de rétroaction sur la compétence de révision des apprenants de quatrième année moyenne, ayant participé à notre recherche ont été mesurés sous deux aspects : le type de rétroaction fournie de la part de l'enseignant et le traitement de ces rétroactions par les apprenants scripteurs.

Deux corpus ont été conçus à partir de 120 textes et rétroactions de 40 apprenants :

-Corpus 1 : les techniques de rétroaction portant sur la forme et /ou le contenu faites par l'enseignant vs les apprenants eux-mêmes sur la première version des textes produits par l'ensemble des apprenants des deux groupes (G1 et G2).

-Corpus 2 : le nombre et le type de rétroaction traité et concrétisé par les apprenants scripteurs dans la deuxième et troisième version des textes réécrits.

L'analyse statistique des corpus 1 et 2 a été réalisée à l'aide d'une méthode statistique inférentielle¹⁹ : **L'analyse de la variance** ou **ANOVA** grâce au logiciel « Statview » va

¹⁹ Les différences constatées sont considérées comme statistiquement significatives et par conséquent généralisables à la population parente si la probabilité de faire une erreur est inférieure à 0.05 ou 5%. Or, si elle est comprise entre 5 et 10%, il s'agira plutôt d'une tendance à la significativité pour les différences observées.

permettre de mesurer les effets des techniques de rétroaction sur la compétence de rédaction notamment sur les processus de révision et de réécriture des textes.

Critères d'analyse :

Pour déterminer si les techniques de rétroaction ont permis aux apprenants de développer leurs compétences scripturales, le corpus 1 a été analysé selon trois critères :

- Nombre de révisions (quantité des erreurs révisées/ corrigées) effectuées par les apprenants des deux groupes : expérimental (G1) et témoin (G2) dans les deux versions réécrites (T1) et (T2).
- Quantité des erreurs révisées/corrigées par les apprenants des deux groupes (G1 vs G2) en fonction des techniques de rétroaction ou non et de leurs niveaux.
- Qualité des erreurs révisées/corrigées : erreurs portant sur la forme et erreurs portant sur le contenu (analyse qualitative) en fonction des techniques de rétroaction et du niveau des apprenants.
- Qualité des révisions (corrections) : réussies, ratées ou à effet mixte.
- Qualité des textes produits.

Les corrections des erreurs effectuées par le premier groupe (G1), à l'aide des rétroactions de l'enseignant sur la deuxième et troisième version, ont été comparées avec celles du deuxième groupe (groupe témoin) qui n'a bénéficié d'aucune rétroaction.

Codage des corrections des erreurs de forme et de contenu :

Toutes les rétroactions ont été codifiées et numérotées selon leur ordre d'apparition sur les copies des apprenants du G1. Celles qui portent sur la forme ou le niveau linguistique ont été signalées comme **(NL)**. Quant à celles qui relèvent du niveau pragmatique / sémantique ou le contenu ont été codifiées comme **(NP)**.

Traitement des données:

Toutes les rétroactions fournies par l'enseignant, et les révisions faites par les apprenants ont été catégorisées comme :

-Types de rétroaction : négociation de forme (NF) ou incitations (IC).

-Rétroaction portant sur le niveau linguistique(NL) ou portant sur le niveau pragmatique/ sémantique (NP) de la première version des textes produits par les apprenants (analyse quantitative et qualitative).

-Rétroaction portant sur le niveau linguistique (NL) ou portant sur le niveau pragmatique et sémantique (NP) dans la deuxième et troisième version des textes produits par les apprenants (analyse quantitative et qualitative).

-Traitement des rétroactions proposées par l'enseignant : suppression, conservation ou révision initiée par l'enseignant.

- Qualité des révisions: réussies, ratées ou à effet mixte (RRS, RRA vs REM).

Les rétroactions portant sur le niveau linguistique et pragmatique/ sémantique correspondent aux critères de la grille déjà présentée (voir annexe, n°3).

1^{ère} analyse : Effet de la rétroaction corrective de l'enseignant sur la révision/réécriture en FLE:

a- Effet du recours à la rétroaction ou non sur le nombre de révisions effectuées par les deux groupes expérimental et témoin (G1 vs G2) :

Analyse du nombre de révisions effectuées par les deux groupes (G1 vs G2) en fonction du recours ou non à la rétroaction de l'enseignant. Les données ont été analysées selon le plan d'expérience : $\underline{S} < G2 >^* REV$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, REV et T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe '(G1 = Groupe rétroaction; G2 = groupe témoin), nombre de révisions effectuées (NR) et Texte réécrit (T).

Le facteur Groupe est significatif ($p < 1$), le nombre de révisions (REV) effectuées varient en fonction des groupes, les deux réécritures (T1 et T2) étant confondues (G1=6,42 vs G2=4,22).

Le facteur Texte réécrit (T1 vs T2), n'est pas significatif. En effet, le nombre de révisions effectuées lors de la réécriture immédiate (T1) diffère légèrement de celui de la réécriture différée (T1= 5,47 vs T2=5,17), les groupes étant confondus.

L'interaction des facteurs Groupe et Texte réécrit (T1 vs T2) ($F(1,38) = 0,99, p < 0,3253$) n'est pas significative. La différence entre le nombre de révisions effectuées dans les deux réécritures (T1 vs T2) ne varie pas en fonction des groupes (voir Tableau 8.3 et Figure 8.2).

Le groupe (G1) ayant reçu les rétroactions de l'enseignant a effectué un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate (T1) que le groupe (G2) (6,1 vs 4,25) de même pour la réécriture différée (6,75 vs 4,2). Cependant, le groupe (G1) n'a pas significativement progressé entre les deux réécritures ; en effet, la différence entre le nombre de réécriture immédiate (T1) et différée (T2) pour les deux groupes étant de (0.6).

Tableau 8.2 : Moyennes et Écarts type du nombre de révisions effectuées dans les deux versions réécrites en fonction des groupes.

	T1		T2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	6,1	4,734	6,75	4,191
G2	4,25	2,505	4,2	3,076

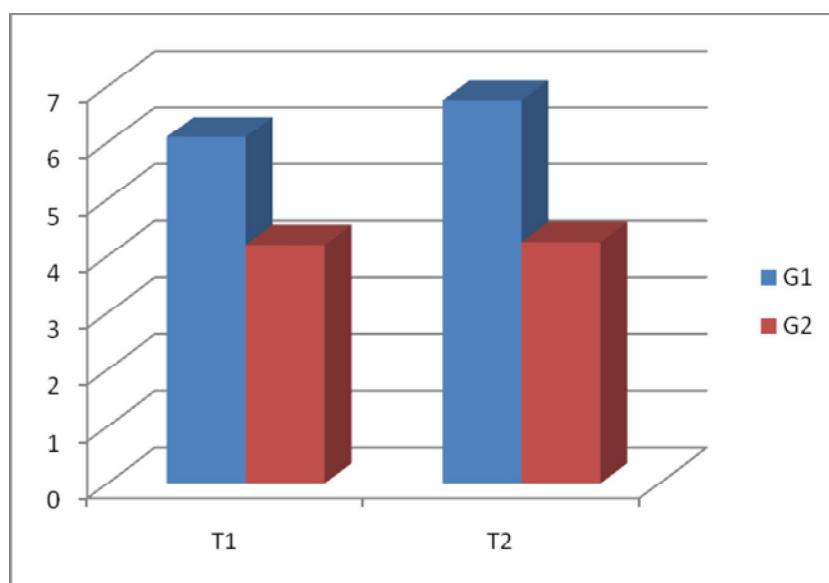


Figure 8.1 : Moyenne du nombre de révisions effectuées dans les deux réécritures (T1 vs T2) en fonction des groupes.

Le groupe (G1) ayant reçu les rétroactions de l'enseignant a effectué un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate (T1) que le groupe (G2) (6,1 vs 4,25) de même pour la réécriture différée (6,75 vs 4,2). Quant au nombre de révisions, il a légèrement augmenté du T1 au T2 (6,1 vs 6,75) pour le groupe (G1) avec une moyenne de (0.65) contrairement au groupe témoin (G2) où il a diminué (4,25 vs 4,2) avec un écart de (-0.05) (**Voir tab 8.2 et fig 8.1**).

Ainsi, nous pouvons conclure que sans rétroaction, les apprenants du groupe témoin éprouvent des difficultés à effectuer un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate et différée. Ces derniers n'arrivent pas à progresser à l'aide de la grille d'auto-évaluation en termes du nombre de révisions. Contrairement aux apprenants du groupe expérimental (G1), qui ont fait plus de révisions dans T2 par rapport à T1 en les comparant avec le groupe témoin (G2), cependant, ces progrès réalisés entre les deux réécritures ne sont pas significatifs. Nous pouvons noter que d'une part, ces résultats ne sont pas conformes à ceux de Min(2006), qui mettent en lumière que les apprenants de la classe expérimentale ont fait des progrès significatifs après avoir reçu des rétroactions de l'enseignant. Et d'autre part, ils confirment l'avis de Plane (1994), qui pense que, la grille, considérée comme un outil d'auto-évaluation, ne permet pas aux apprenants de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est,

le plus souvent, très vite remplie. Néanmoins, cette grille se révèle très efficace, selon l'auteur, comme un moyen d'évaluation des textes des pairs (c'est ce que nous allons vérifier dans une recherche ultérieure).

Prédiction 1 concernant l'effet du recours à la rétroaction ou non sur le nombre d'erreurs corrigées par les apprenants :

-G1 > G2 pour le nombre d'erreurs corrigées. **Prédiction validée.**

-G1(T1) < G1(T2) pour le nombre d'erreurs corrigées. **Prédiction non validée.**

-G2(T1) > G2(T2) le nombre d'erreurs corrigées. **Prédiction non validée.**

b-Lien entre les types de rétroaction utilisée par l'enseignant et le nombre de révisions effectuées par les scripteurs :

Dans notre corpus, les rétroactions ont été émises par l'enseignant dans le but d'amener les apprenants à prendre conscience de leurs propres erreurs. Pour ce faire, l'enseignant a eu recours aux commentaires généraux et à deux catégories de rétroaction qui correspondent à celles identifiées par Lyster(1999). Ainsi, nous avons repéré les deux catégories suivantes : la négociation de forme (incitations) et les reformulations ; la première englobe la demande de clarification, l'incitation et l'indice métalinguistique ; quant à la deuxième, elle concerne les corrections explicites et implicites ou reformulations. Nous présentons et illustrons ces types de rétroactions à l'aide d'extraits de notre corpus.

1-a-Reformulation : Par ce type de rétroaction, l'enseignant reformule l'énoncé erroné sans signaler à l'apprenant qu'il a commis une erreur. Il existe deux types de reformulations : partielle (reformulation du mot erroné) ou totale (reprise de l'énoncé entier avec correction du segment erroné) ;

Exemples :

-Dans l'environnement, on trouve les êtres vivants ;

- Si l'environnement est en dangé, notre vie est aussi en dangé ;

danger

danger

-L'environnement c'est l'entourage ou ont passe notre vie.

l'entourage où on

b-La négociation de forme :

- **La demande de clarification :** suite à une erreur, l'enseignant demande une clarification :

Exemples :

-L'homme doit trouver une solution pour ses ordures et ses déchets. **C'est quoi cette solution ???**

- Pour protéger l'environnement, il faut respecter les lois. **Lesquelles ?**

- **L'incitation :** l'enseignant incite l'apprenant à modifier sa production :

Exemples :

- Chaque être humain est responsable du danger lequel il touche notre nature. (est ce que c'est le pronom relatif qui convient ?)

- L'environnement est l'espace dans lequel on vie, il faut que l'on protège.

- **L'indice métalinguistique :** il s'agit de signaler à l'apprenant qu'il a commis une erreur par le biais d'un commentaire ou d'une question ;

Exemples :

-Nous protégeons notre santé si on prenons soin de notre planète. (Le verbe est mal conjugué !).

- Je suis là aujourd'hui pour vous sensibilisez. (Après « pour » le verbe se met à l'infinitif !)

2- Les commentaires généraux :

-fais des efforts !

-fais attention aux erreurs !

-Tu t'exprimes mal !

-Tu peux faire mieux !

- C'est bien !

b-Lien entre les types de rétroaction utilisée par l'enseignant et le nombre de révisions effectuées par les scripteurs :

Dans notre corpus, les rétroactions ont été émises par l'enseignant dans le but d' amener les apprenants à prendre conscience de leurs propres erreurs. Pour ce faire, l'enseignant a eu recours aux commentaires généraux et à deux catégories de rétroaction que nous avons repérées dans notre corpus. Ces deux catégories correspondent à celles identifiées par Lyster(1999): la négociation de forme (incitations) et les reformulations ; la première englobe la demande de clarification, l'incitation et l'indice métalinguistique ; quant à la deuxième, elle concerne les corrections explicites et implicites ou reformulations. Nous présentons et illustrons ces types de rétroactions à l'aide d'extraits de notre corpus.

Analyse du nombre de révisions effectuées par les apprenants du groupe expérimental (G1) en fonction des types de rétroaction. Les données ont été analysées selon le plan d'expérience : $S \times G \times NR$ dans lequel les lettres S, G, NR et T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe '(G1 = Groupe rétroaction); Nombre de révisions effectuées(NR) et Type de réécritures (T1 vs T2).

Le tableau (8.3) suivant récapitule le nombre de rétroactions émises par l'enseignant pour chaque type repéré en relation avec le nombre de révisions correspondant lors des deux réécritures immédiate et différée (T1 vs T2) :

Tableau 8.3 : Nombre et type de rétroaction utilisée en lien avec le nombre des révisions effectuées dans T1 vs T2.

Techniques de rétroaction	Moyenne d'utilisation	NR1	NR2
Reformulation	5,2	4,45	4,4
Incitation	3,017	2,65	2,45
rétroaction métalinguistique	0,583	0,5	0,58
demande de clarification	0,283	0,25	0,25
commentaires généraux	1,2	0,45	0,4

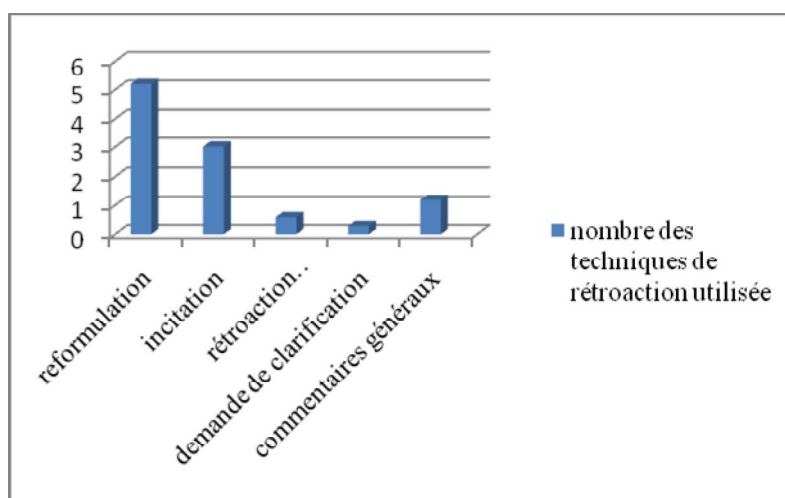


Figure 8.2 : Nombre d’occurrences des différents types de rétroaction utilisée par l’enseignant.

Le but de cette analyse est de savoir parmi les types de rétroaction utilisée par l’enseignant et reçu par le groupe expérimental (G1) lequel aiderait mieux les apprenants à effectuer un nombre important de révisions : des reformulations, des incitations, l’indice métalinguistique, la demande de clarification ou les commentaires généraux.

Ainsi, nous constatons à partir de la figure 8.2 que les reformulations sont plus nombreuses que les incitations. Dans la catégorie des reformulations, il s’agit seulement des reformulations partielles. En effet, l’enseignant préfère cibler et corriger uniquement les segments erronés afin d’éviter aux apprenants de mal interpréter les reformulations

totales, ces derniers peuvent penser qu'il s'agit d'une autre façon d'exprimer la même idée et ils risquent de ne pas saisir les corrections.

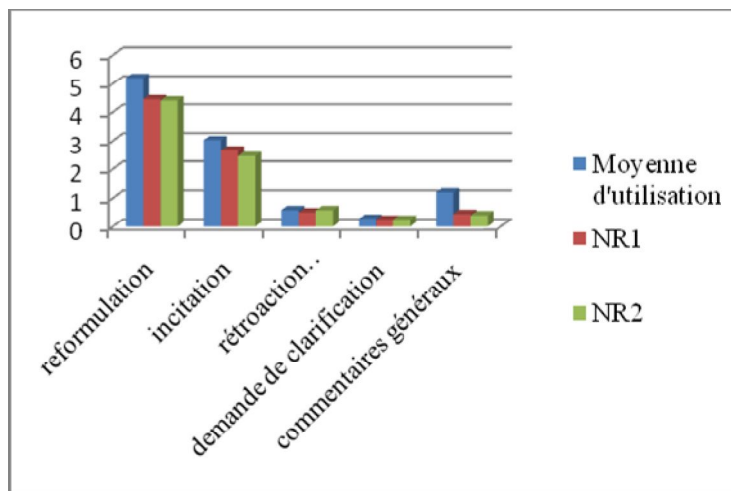


Figure 8.3 : Nombre d'occurrences des différents types de rétroaction utilisée par l'enseignant.

La question du lien entre les types de rétroaction utilisée et le nombre de révisions effectuées a été abordée par Lyster (1999), ce dernier montre dans son étude que la moitié des reformulations ne sont pas suivies de révisions de la part des apprenants scripteurs. Ce n'est pas le cas dans notre étude. La figure 8.3 ci-dessus montre que sur (5,2) de reformulations, (4,45) est le nombre de révisions dans (T1) et (4,4) dans (T2). En revanche, (1,2) de commentaires généraux, n'ont abouti qu'à (0,45) de révisions dans (T1) et (0,4) dans (T2).

Nous constatons également que l'utilisation de (0,583) de rétroaction métalinguistique, offrant des explications métalinguistiques aux scripteurs conduit ces derniers à un taux très élevé de révision immédiate et même différée des segments erronés (0,5 ; 0,58).

Quant aux incitations (3,017) et la demande de clarification (0,283) qui amènent les apprenants à s'autocorriger, elles ont été suivies dans T1 par le nombre de révisions suivant (2,65 ; 0,25) et dans T2, il ya eu (2,45) de révisions suite à des incitations et toujours(0,25) pour la demande de clarification.

Ainsi, nous pouvons annoncer que si chaque type de rétroaction conduit, avec des proportions différentes, les scripteurs à des révisions immédiates et différées, il convient de déterminer quel type de rétroaction serait plus bénéfique pour l'apprentissage autrement dit lequel de ces types de rétroactions conduit à une bonne qualité de révision et de réécriture pour les apprenants de 4^{ème} année moyenne en FLE.

Prédiction 2 concernant le lien entre les types de rétroaction (négociation de forme ou incitations vs reformulations) et le type d'erreurs corrigées.

- RE>IC. **Prédiction validée.**

-NR (RE vs CG) < NR (IC vs IML vs DC). **Prédiction validée.**

c- Lien entre les types de rétroaction utilisée et le type d'erreurs détectées (NL vs NP).

En suivant Lyster (1999), nous nous interrogeons s'il existe un lien entre le type de rétroaction utilisée et le niveau sur lequel elle porte autrement dit, nous voudrions vérifier s'il existe une relation entre le type de d'erreur (forme vs contenu) et le type de rétroaction c'est-à-dire si un type d'erreur particulier donne lieu à un type précis de rétroaction. Ainsi, nous avons identifié deux niveaux : le niveau linguistique (NL) et pragmatique/sémantique (NP).

Pour ce faire, nous avons déterminé pour chaque type d'erreur quel type de rétroaction a été utilisé et nous en avons comptabilisé les proportions. Le nombre d'occurrences pour les deux techniques de rétroaction corrective (l'indice métalinguistique et la demande de clarification) étant restreint (cf. Figure 8.3), nous les avons regroupées dans la catégorie des incitations ou la négociation de forme.

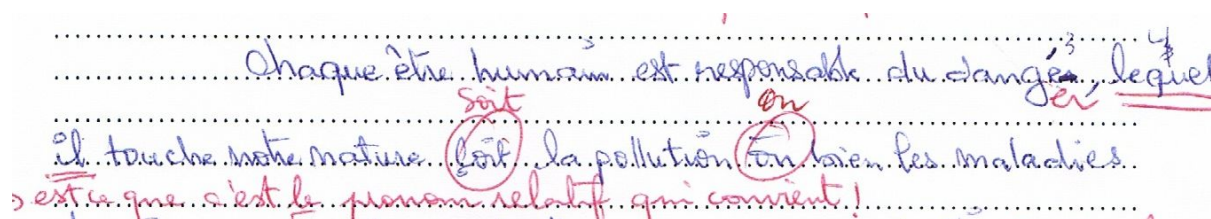
Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $\underline{S} < NP > * TR$ dans lequel les lettres \underline{S} , N, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), ype (ou niveau) d'erreur (NL = niveau linguistique ; NP = niveau pragmatique et sémantique), Techniques de rétroaction (RE= reformulation ; IC = incitation).

La variable « Type d'erreur » est significative ($p <,0001$). Le nombre de rétroactions portant sur les erreurs relatives au niveau linguistique (NL) diffère significativement de

celui qui concerne les erreurs du niveau pragmatique et sémantique (NL= 4,875 vs NP= 0,975)

La variable Technique de rétroaction (NF vs RE), n'est pas significative ($p < 0,1674$). En effet, la technique de négociation de forme est légèrement moins utilisée que la reformulation (NF = 3,3 vs RE = 5,525), les deux types d'erreurs étant confondus.

Exemple de rétroactions portant sur le niveau linguistique



Exemple de rétroactions portant sur le niveau pragmatique/sémantique

La vie nous oblige de prendre soin
de notre environnement pour la simple
raison c'est ^{environnement} ~~alors~~ une bonne ~~santé~~ *
car il y a dans ~~l'~~ ^{et} environnement ~~pollués~~ *
~~une~~ menace ~~à~~ notre vie et ~~notre~~ santé → tu peux
c'est pour cette raison je suis la ^{utiliser}
aujourd'hui pour vous sensibiliser ^{un article}
de prendre soin de notre ~~et~~ ^{leur log}
environnement

* Accorde bien l'adjectif avec le nom !!

Après par le verbe se met à l'infinitif!

- ton texte est court, il contient pas d'arguments
vers la fin, tu peux proposer un ou des
solutions : que faut-il faire pour
protéger l'environnement ??

Nous constatons cependant que l'interaction des variables Type d'erreur (NL vs NP) et Technique de rétroaction (RE vs IC) n'est pas significative ($F(1,38) = 0,18, p < .6738$). La différence entre le nombre des deux techniques de rétroaction utilisées ne varie pas en fonction de leur focalisation (RE (NL=6,6 ; NP= 0,15) vs (IC (NL= 3,15; NP=1,8)). (Voir Tableau 8.4 et Figure 8.4)

Tableau 8.4 : Moyennes et Écarts type des deux types de rétroaction en fonction des types d'erreurs.

	RE	Écart	IC	
	Moyenne	Types	Moyenne	Écart Types
NL	6,6	4,5	3,15	3,588
NP	0,15	0,366	1,8	1,322

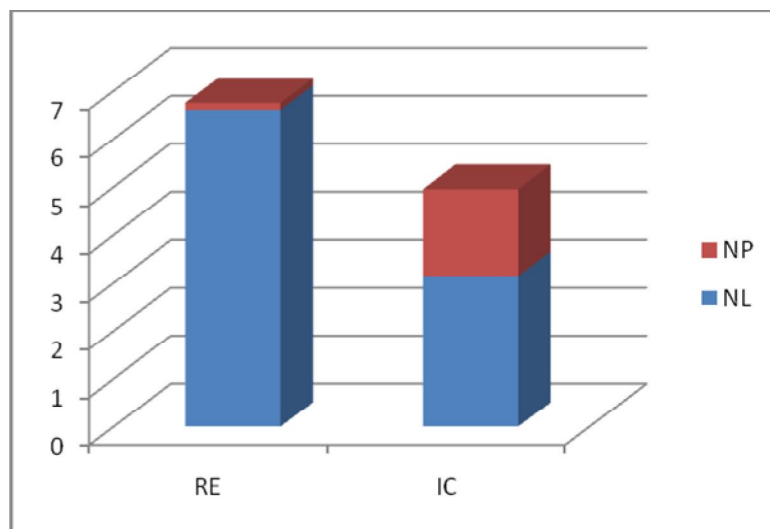


Figure 8.4 : Lien entre les types de rétroactions utilisées et leur focalisation (niveau linguistique *vs* niveau pragmatique et sémantique)

Cette figure indique d'abord que les erreurs relatives au niveau linguistique (NL) donnent majoritairement lieu aux reformulations avec une moyenne de (6,6). De plus, nous constatons que plus de la moitié des erreurs du niveau pragmatique et sémantique sont suivies des techniques de la négociation de forme ou les incitations (1,8) quant aux techniques de reformulation, elles sont légèrement utilisées dans ce niveau pragmatique et sémantique(NP) (0,15). Ce résultat ne rejoint pas l'étude de Lyster (1999), selon laquelle les enseignants ont tendance à tenir compte le type d'erreur en choisissant les type de rétroaction. Ainsi, nos résultats permettent d'avancer qu'il n'existe pas une relation entre le type de rétroaction corrective et le type d'erreur.

2^{ème} analyse : Effet de la rétroaction sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur *vs* suppressions ou reprise) en fonction du type de la réécriture (T1 *vs* T2).

Dans cette section, nous analysons la qualité des révisions ou ‘uptake’ comme il a été nommé par Lyster et Ranta (1997) suite aux rétroactions reçues ou non par l’enseignant. Rappelons qu’il ya deux types de rétroaction qui ont été utilisés par l’enseignant : les reformulations et les incitations. Ce dernier type a pour but d’amener les apprenants à se focaliser sur une forme erronée et à la modifier pour qu’elle soit conforme à la norme de la langue cible. Ainsi, trois types de réponses sont possibles après une rétroaction : suppression des erreurs détectées ; conservation ou reprise. Nous supposons alors que le traitement des rétroactions de l’enseignant varie en fonction du type de la réécriture (immédiate vs différée).

-Taux des suppressions

Certaines rétroactions de l’enseignant ont donné lieu à des suppressions d’erreurs dans la première et deuxième versions réécrites suite ou non à une rétroaction (T1 vs T2). Le tableau ci-dessous (8.6) indique le taux des suppressions effectuées par les apprenants des deux groupes (G1 vs G2).

Le taux des suppressions a été calculé selon la formule suivante :

Taux des suppressions= nombre des suppressions/ nombre d’erreurs détectées.

Exemple d’erreurs supprimées d’un apprenant du groupe G1 :

Jet 1 :

Version n°1 :

mauvaise introduction Chaque... personne... ~~qui~~ ~~se~~ ~~font~~ ~~de~~ ~~vivre~~ dans une société bien... organisée... ~~à~~ ~~supprimer~~ les ~~nommes~~ ~~de~~...

Jet 2

L'environnement est l'espace active et sensible ou nous vivons. Mais elle est besoin une protection spéciale pour être riche et belle.

Tableau 8.5 : Moyennes et Écart type du taux des suppressions dans T1 vs T2 en fonction des groupes.

	T1 Écart		T2 Écart	
	Moyenne	Types	Moyenne	Types
G1	1,85	1,927	1,65	1,424
G2	1,65	2,159	2,15	2,434

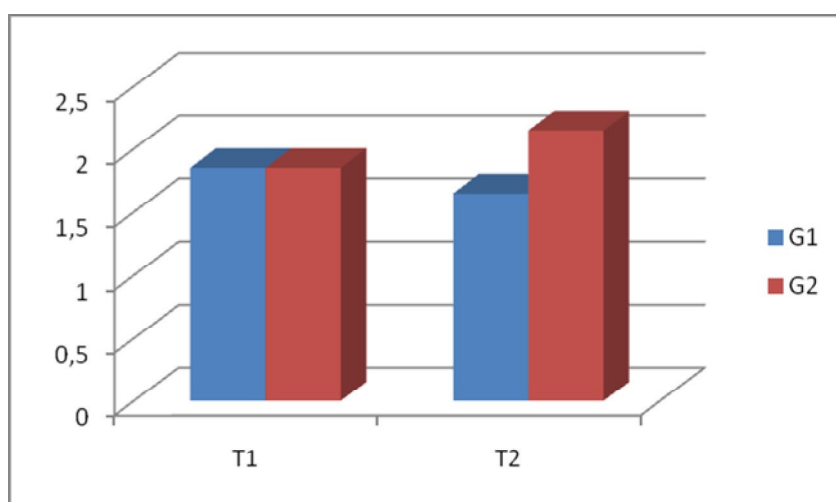


Figure 8.5 : Moyennes des suppressions dans T1 vs T2 en fonction des groupes.

Nous constatons d'abord un taux de suppressions moins élevé résultant des rétroactions de l'enseignant(G1) (G1=1,75 vs G2=1,9). En revanche, cette différence n'est pas significative au seuil $p=0,05$; en effet, $p= 0,8068$ ($p>0,05$) donc le facteur groupe n'est pas significatif autrement dit le taux des suppressions des erreurs ne varie pas en fonction des groupes.

Le taux des suppressions ne varie pas entre T1 et T2 : $p< 0,4402$ (T1=1,75 vs T2=1,9), les groupes étant confondus, ceci dit que ce taux a légèrement augmenté du T1 (1,75) au T2 (1,9) mais pas au point d'atteindre le seuil de significativité : ($p>0,05$).

Quant à l'interaction des facteurs « Groupe » et « Texte réécrit » nous constatons une légère baisse du taux des suppressions résultant des rétroactions de l'enseignant(G1) (T1=1,85 vs T2= 1,65) et une augmentation du taux des suppressions pour le groupe témoin qui a détecté lui-même ses erreurs sans bénéficier de la rétroaction de l'enseignant (T1=1,65 vs T2= 2,15). En revanche, cette différence n'est pas significative au seuil $p=0,05$; en effet, $F(1,38)= 0,609$; $p= 0,4402$ ($p>0,05$) autrement dit le taux des suppressions des erreurs ne varie pas en fonction des groupes (**Voir tableau 8.5 et figure 8.5**).

La réduction des suppressions pour le groupe expérimental (G1) par rapport à (G2) serait liée à la prise en considération des rétroactions de l'enseignant et par conséquent à la correction ou le besoin de correction d'erreurs au lieu d'une suppression; quant aux apprenants du groupe témoin (G2), ils ne savaient pas comment les corriger du moment où ils n'ont reçu aucune rétroaction ce qui a donné lieu à plus de suppressions dans (T2).

Prédictions concernant l'effet de la rétroaction sur le taux des suppressions effectuées en fonction du temps T1 vs T2.

-G1<G2 pour le nombre de suppressions d'erreurs : prédiction non validée.

-G1(T1) >G1(T2) pour le nombre de suppressions d'erreurs dans T1 vs T2 : prédiction non validée.

-G2(T1) <(T2) pour le nombre de suppressions d'erreurs dans T1 vs T2 : prédiction non validée.

-Taux des conservations d'erreurs :

Certaines rétroactions n'ont abouti à aucune modification dans la deuxième et troisième version réécrite par les scripteurs. Ces erreurs qui ont été reprises telles quelles malgré les rétroactions reçues sont appelées « conservations ». Toutes les conservations ont été repérées en comparant les deux versions réécrites (T1 vs T2) à partir du même texte(la première version écrite « T ») et le taux des conservations a été calculé comme suit :

-Taux des conservations=nombre des conservations/ nombre d'erreurs détectées.

Exemple d'erreurs conservées d'un apprenant du groupe G1 :

Jet 1 :

c'est pour cette raison je suis la
Aujourd'hui pour vous sensibiliser
de prendre soin de notre
environnement.

Jet 2 :

et c'est pour cette raison je fais cette
apelle pour vous sensibiliser.

Tableau 8.6: Moyennes et Écarts type du taux des conservations dans T1 vs T2 en fonction des groupes.

	T1		T2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	1,25	0,786	0,8	1,005
G2	2,8	2,167	2,75	2,359

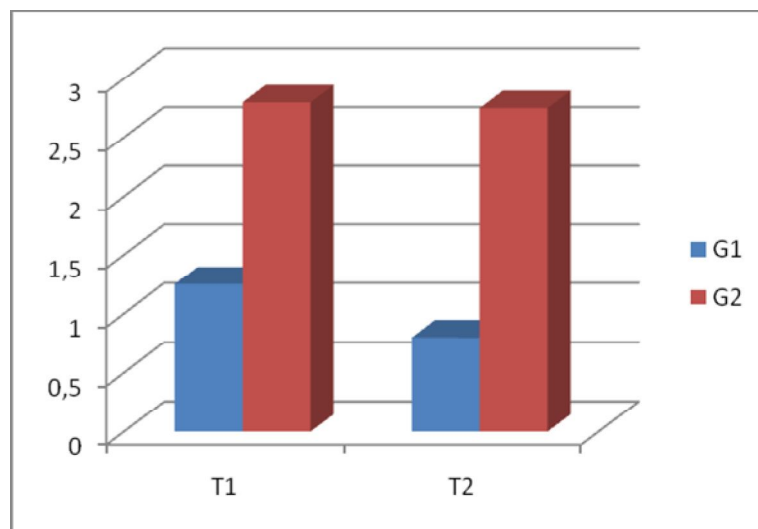


Figure 8.6 : Moyennes des erreurs conservées en fonction des groupes dans T1 vs T2.

Nous observons ici que le taux des conservations est inférieur dans le groupe expérimental ($G1= 1,025$) en le comparant avec le groupe témoin ($G2= 2,775$), cette différence est significative ($p=0,002$).

Le taux des conservations varie entre T1 et T2 ($T1=2,025$ vs $T2=1,775$), les groupes étant confondus ; en effet, il est inférieur dans T2 par rapport à T1 sans pour autant être significatif ($p < 0,0827$) ceci dit que, la rétroaction de l'enseignant n'a pas d'effet significatif sur le taux des conservations faites par les deux groupes en fonction du type de réécriture.

Quant à l'interaction des facteurs « Groupe » et « Type de réécriture » nous constatons une baisse du taux des conservations résultant des rétroactions de l'enseignant ($G1$) ($T1=1,25$ vs $T2= 0,8$) et une stabilité du taux des suppressions pour le groupe témoin qui a détecté lui-même ses erreurs (aucune rétroaction) ($T1=2,8$ vs $T2=2,75$). En revanche, cette différence n'est pas significative au seuil $p=0,05$; en effet, $F(1,38)= 2,033$; $p= 0,162$ ($p > 0,05$) autrement dit le taux des conservations des erreurs ne varie pas en fonction des groupes.

Ainsi, le groupe expérimental ($G1$) a fait moins de conservations d'erreurs dans T1 et encore moins dans T2. Par contre, le groupe témoin ($G2$) en a réalisé plus. Il semble que les apprenants font plus confiance à leurs enseignants qu'à eux-mêmes et par conséquent ils corrigent ou tentent de corriger les erreurs en suivant les rétroactions de leur enseignant.

Prédictions concernant l'effet de la rétroaction sur le taux des conservations effectuées en fonction du nombre de réécriture T1 vs T2.

- $G1 < G2$ pour le nombre de conservations d'erreurs : **prédiction validée.**
- $G1(T1) > G2(T2)$ prédiction non validée.
- $G2(T1) < (T2)$ prédiction non validée.

-Taux de la reprise des erreurs en fonction des groupes dans T1 vs T2.

Nous avons repéré dans les deux versions réécrites (T1 vs T2) les modifications apportées aux erreurs détectées dans la première version écrite ; ce taux de la reprise des erreurs a été calculé de la façon suivante :

Taux de la reprise des erreurs= nombre des erreurs traitées/ l'ensemble des détections d'erreurs.

Voici le récapitulatif du taux de la reprise des erreurs dans T1 qui a été comparé avec celui de la reprise des erreurs dans T2 pour les deux groupes (G1 vs G2)

Tableau 8.7 : Moyennes et Écarts type du taux de la reprise des erreurs dans T1 vs T2 en fonction des groupes.

	T1		T2	
	Moyenn e	Écarts Types	Moyenn e	Écarts Types
G1	4,85	3,167	5	3,554
G2	2,4	2,542	2,43	0,543

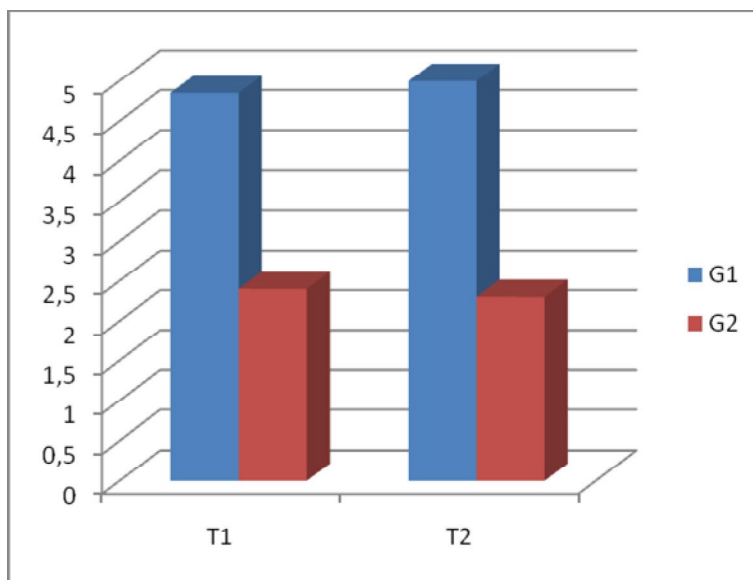


Figure 8.7 : Moyennes des erreurs reprises en fonction des groupes dans T1 vs T2.

-Taux des révisions réussies:

En premier lieu, nous avons repéré les corrections (révisions considérées comme succès : RRS) résultant des rétroactions de l'enseignant dans les deux versions (T1 vs T2). Puis, nous avons calculé le taux de ces corrections réussies dans T1 vs T2 comme indiqué ci-dessous :

-Taux des révisions réussies (RRS)=nombre de révisions réussies/nombre total des révisions. Ainsi, le taux des révisions réussies lors de la première réécriture (T1) a été comparé à celui de la deuxième réécriture(T2) (**voir tab8.8, figure 8.8**)

Tableau 8.8: Effets du Groupe et du Niveau sur le traitement correct des erreurs dans T1 vs T2.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	3,7	2,6	1,7	0,1
Réécriture (T2)	4,5	2,8	2	0

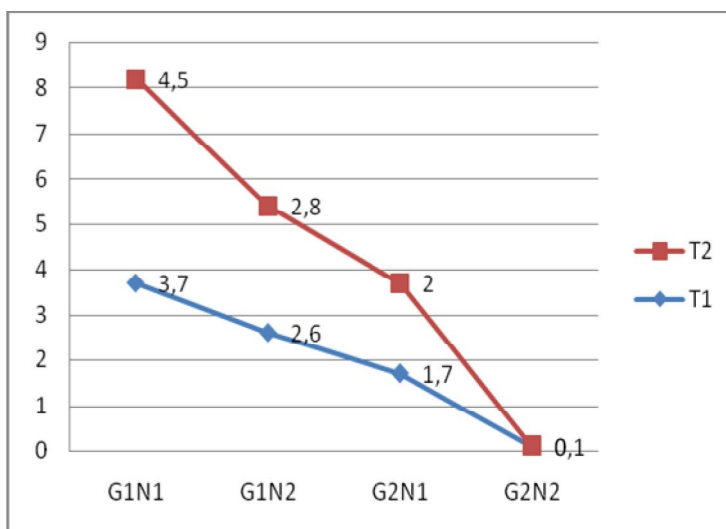


Figure 8.8 : Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies en fonction du niveau des apprenants.

Nous analysons l'effet du niveau des participants en langue française sur le traitement correct des erreurs lors de la 1^{ère} et la 2^{ème} réécriture (T1 vs T2). Pour ce faire, nous avons décomposé les groupes G1 et G2 en deux sous-groupes définis par leur niveau de compétence en français évalué en fonction de leurs résultats d'un test diagnostic selon la grille d'évaluation déjà présentée (voir annexe, n°3). Les analyses ont été effectuées selon le plan d'expérience $S < G2 * N2 > * T2$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la rétroaction ; G2= groupe témoin), Niveau (N1= Sujet de bon niveau en français ; N2= Sujet de moins bon niveau en français), Qualité de la révision (RRS= révisions réussies; RRAT= révisions ratées ; REM=révisions à effet mixte).

- Taux des révisions réussies dans T1 vs T2:

Exemple de révision réussie effectuée par un apprenant du groupe G1 :

Jet1 :

Il faut donner plus d'importance
à l'environnement pour bien vivre.

- ①. Faire attention à l'accord
- ②. Utilise un articulatoire pour introduire ta conclusion
- ③. Tu peux proposer une solution pour enrichir ton texte
- ④. Où est ton opinion personnelle ?

Jet2 (T1) :

En conclusion, je fais appel à tous les
citoyens pour garder et protéger l'environnement
et pour aussi protéger notre richesse marine

Jet3 (T2) :

En conclusion, je fais appelle à tous
les citoyens pour garder et protéger l'environnement
et je souhaiterai que le monde fasse attention au
richesse naturel.

Les résultats obtenus nous permettent de noter que la double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Révisions réussies tend vers la significativité, $F(1,36)= 2,495$; $p= 0,0754$. Ce résultat nous permet de montrer que le taux des révisions réussies varie en fonction de l'interaction des facteurs « Niveau et Groupe » mais il varie surtout en fonction du niveau ($p= 0,0006$) ; de ce fait, nous notons qu'il ya un effet très significatif du niveau des apprenants sur le traitement correct des erreurs à l'aide des rétroactions correctives de l'enseignant. Ainsi, d'une part, les apprenants du sous-groupe G1N1 ont significativement mieux réussi les révisions initiées par l'enseignant que ceux du sous-groupe G2N1 dans T1 (3,7 vs 1,7) et T2 (4,5 vs 2). D'autre part, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont effectué plus de révisions réussies que ceux du sous-groupe G2N2 dans T1 (2,6 vs 0,1) et même dans T2 (2,8 vs 0). Cependant, la différence entre le taux des RRS entre G1 et G2 sans distinction du niveau (N1+ N2) dans la première et deuxième réécriture n'est pas significative ($p=0,0754$ donc $p>0,05$) car tous les rédacteurs ayant reçu des rétroactions, ont légèrement amélioré leur capacité à corriger des erreurs selon leur niveau. En effet, dès la première réécriture, le taux des RIPP réussies est plus au moins élevé pour les sous groupes ayant reçu des rétroactions (37%) pour G1N1 et (26%) des rétroactions reprises avec succès pour G1N2. Ce taux est passé à 45% (G1N1) et à (28%) seulement pour G1N2 pour la deuxième réécriture (T2) ce qui nous permet de noter que les apprenants n'ont pas tellement amélioré leurs corrections du T1 au T2 notamment ceux du groupe (G2) ; nous supposons donc que les rétroactions de l'enseignant sont moins proches de la zone de développement proximal des scripteurs que les rétroactions des pairs (Sugita, 2006) ce qui serait à l'origine de ces résultats ; d'une part, et selon les informations fournies par les apprenants dans les questionnaires, ces derniers préfèrent recevoir les rétroactions de leur pair (voir *supra*, analyse de la 7^{ème} question adressé aux apprenants), d'autre part, Ce taux est inférieur au résultat de Yang et al. (2006) qui ont constaté un taux de révisions initiées par le pair réussies de 98%.

Prédictions concernant l'effet du niveau des apprenants sur le taux des révisions réussies.

-G1N1> G1N2 pour le nombre de révisions réussies dans T1vsT2: **prédiction validée.**

-G2N1= G2N2 pour le nombre de révisions réussies dans T1vsT2: **prédiction validée.**

-Taux des révisions ratées (RRAT)

D'abord, toutes les fausses révisions des apprenants ont été relevées dans les deux versions (T1, T2).

Taux des révisions ratées= nombre des révisions ratées /nombre total des révisions.

Exemple de révision ratée effectuée par un apprenant du groupe G2 :

Jet 1 :

.....
.....L'environnement...c'est...l'entourage...où...vivent
.....les êtres vivants...**et**...les êtres humains...dont...il.....
.....peuvent...trouver...leurs besoins...comme...l'air...l'eau
.....et...d'autres...choses.....

Jet2 (T1) :

.....L'environnement...c'est...l'entourage...où...vivent
.....les êtres vivants...**aussi**...les êtres humains...dont...ils
.....

Jet 3 (T2)

.....L'environnement...c'est...l'entourage...qui nous
entoure...où...vivent...les êtres humains...**ainsi**...les êtres
vivants...dont...ils...peuvent...trouver...tout...leurs besoins
comme...l'air...l'eau...et...d'autres...choses.....

Ainsi, le taux des révisions ratées lors de la première réécriture (T1) a été comparé à celui de la deuxième réécriture (T2) (voir tab8.10, figure 8.10).

Tableau 8.9: Effets du Groupe et du Niveau sur le faux traitement des erreurs dans T1 vs T2.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	0,6	0,8	0,8	0,7
Réécriture (T2)	0,4	0,6	0,8	0,5

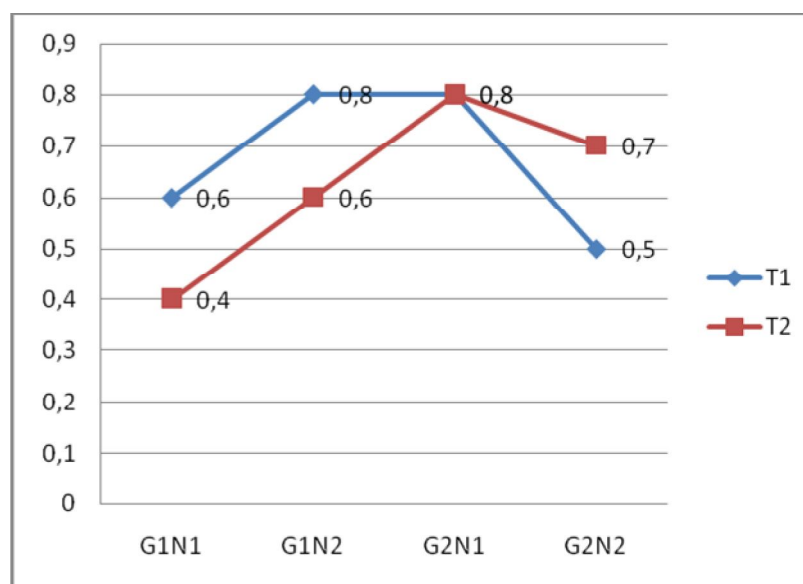


Figure 8.9: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions ratées en fonction du niveau des apprenants.

Les résultats obtenus nous permettent de noter que la double interaction des facteurs Groupe, Niveau, Type de réécriture et Révisions ratées n'est pas significative au seuil $p = 0,05$, $F(1,36) = 0,47$; $p = 0,7054$ ($p > 0,05$). Ce résultat nous indique que le taux des révisions ratées ne varie pas sous l'effet des facteurs « Groupe, Niveau et Type de réécriture » ni au facteur « Groupe » ($p = 0,8654$); en effet, et sans distinction du niveau, ce résultat ne nous permet pas de valider l'effet de la rétroaction sur le traitement incorrect des erreurs à l'aide des rétroactions en fonction des niveaux des apprenants. Ainsi, d'une part, les apprenants du sous-groupe G1N1 ont effectué moins de révisions incorrectes que ceux du sous-groupe G2N1 dans T1 (0,6 vs 0,8) et T2 (0,4 vs 0,8). D'autre part, les

apprenants du sous-groupe G1N2 ont légèrement baissé le taux des révisions ratées en les comparant avec ceux du sous-groupe G2N2 qui l'ont augmenté (T1 (0,8vs 0,5) ; T2 (0,6 vs 0,7)). Nous pouvons ainsi noter que les scripteurs ayant reçu des rétroactions, ont légèrement amélioré leur capacité à bien corriger des erreurs selon leur niveau. En effet, dès la première réécriture, la moyenne du taux des RRAT est plus au moins diminué pour les sous groupes ayant reçu des rétroactions quel que soit leur niveau (G1=0,6) et (G2=0,75). De ce fait, et en termes de pourcentages ; nous pouvons noter que le taux des révisions ratées est passé de 60% dans T1 à 40% dans T2(G1N1) et de 80% à 60% pour G1N2 ; il est resté stable pour G2N1 (80%) et il a augmenté pour G2N2 de 50% jusqu'à 70% ce qui nous permet de noter que les apprenants n'ont pas tellement baissé le nombre des révisions ratées du T1 au T2 notamment ceux du groupe (G2) qui au contraire l'a développé ; cette augmentation pourrait être due à une faible compétence de révision, ces apprenants n'ayant pas reçu de rétroactions ont eu plus de mal à apporter des corrections efficaces ; nous supposons donc que les rétroactions de l'enseignant aident peu les apprenants à effectuer moins de corrections ratées, ainsi, elles demeurent moins proches de la zone de développement proximal des scripteurs que les rétroactions des pairs (Sugita, 2006).

Prédictions concernant l'effet du niveau des apprenants sur le taux des révisions ratées.

- G1N1<G1N2 pour le nombre de révisions ratées dans T1 vs T2: prédiction non validée.
- G2N1=G2N2 pour le nombre de révisions ratées dans T1 vs T2: prédiction non validée.

-Taux des révisions à effet mixte (REM)

Nous avons comptabilisé ici toutes les révisions à effet mixte lors des deux réécritures (T1 vs T2) selon la formule ci-dessous puis nous les avons comparées (**voir tab8.10, figure 8.10**)

-Taux des révisions à effet mixte (REM)= nombre des révisions ratées /nombre total des révisions.

Exemple de révision à effet mixte effectuée par un apprenant du groupe G1 :

Jet 1 :

Il faut donner plus d'importance
à l'environnement pour bien vivre.

1. Faites attention à l'accord

2. Utilisez un articulatoire pour introduire la conclusion

3. Tu peux proposer une solution pour enrichir ton texte

Jet3 (T2) :

En conclusion, je fais appelle à tous
les citoyens pour garder et protéger l'environnement
et je souhaiterai que le monde fasse attention au
sichesse naturel.

Tableau 8.10: Effets du Groupe et du Niveau sur le taux des révisions d'erreurs à effet mixte dans T1 vs T2.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	1,3	0,8	1,3	0,4
Réécriture (T2)	0,8	0,7	1,3	0,8

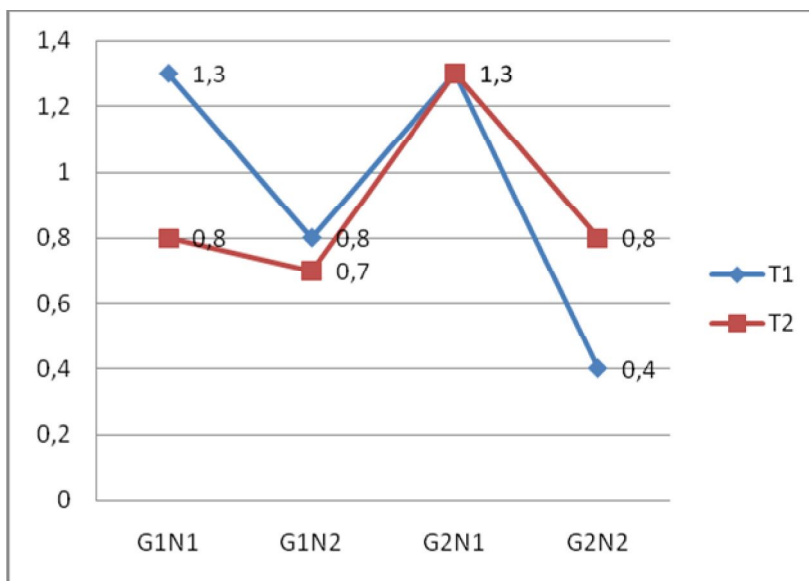


Figure 8.10: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions à effet mixte en fonction du niveau des apprenants.

L'interaction des facteurs « Niveau, Groupe et taux de révisions à effet mixte » indique qu'il n'y a pas de différence significative entre le taux des révisions à effet mixte dans T1 vs T2 en fonction des niveaux des apprenants $F(1,36) = 0,936$; $p = 0,4334$ ($p > 0,05$). En effet, pour la 1^{ère} et deuxième réécriture, les apprenants de bon niveau (G1N1 vs G2N1) ont effectué le même nombre de révisions à effet mixte (1,3 vs 1,3) dans T1 et un peu moins dans T2 (0,8 vs 1,3); quant aux apprenants du moins bon niveau (G1N2 vs G2N2), nous pouvons annoncer qu'ils n'y a pas une différence significative du taux de révisions à effet mixte qu'ils ont effectué T1 (0,8 vs 0,4); T2 (0,7 vs 0,8). Ainsi, les apprenants, n'ont pas encore développé la compétence de révision nécessaire pour effectuer significativement moins de révisions à effet mixte que ceux de moins bon niveau (**voir tab8.10, figure 8.10**). Les résultats ont montré d'un autre côté que le taux de révisions à effet mixte, dans T1 est significativement plus important que T2 ($0,95 > 0,9$), les niveaux étant confondus, en effet, $p = 0,0496$ ($p < 0,05$).

Prédictions concernant l'effet du niveau des apprenants sur le taux des révisions à effet mixte en fonction du niveau des apprenants.

- $G1N1 < G1N2$ pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1 vs T2 : prédiction non validée.

- $G2N1 = G2N2$ pour le nombre de révisions à effet mixte dans T1 vs T2: prédiction non validée.

4^{ème} analyse : Effet de la rétroaction de l'enseignant sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants.

Ainsi, pour l'effet du type de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique (NL vs NP), nous prédisons une double interaction entre les facteurs Groupe, Niveau et Taux d'erreurs réussies corrigées pour les deux réécritures (T1 vs T2). En effet, nous nous attendons à une supériorité des erreurs corrigées au niveau pragmatique/ sémantique (NP) dans le groupe expérimental (G1), étant donné que ce groupe dispose des rétroactions qu'il retraitera, par hypothèse, dans sa première et deuxième réécriture. De même, nous prédisons une supériorité des erreurs linguistiques dans le groupe (G2) qui, faute de rétroaction, commettrait plus d'erreurs sans passer par leur retraitement. Nous prédisons également que les apprenants de bon niveau en français (N1), du groupe expérimental (G1), corrigeraient plus d'erreurs relevant du niveau pragmatique/ sémantique (NP) que ceux de bon niveau du groupe témoin (G2). En revanche, nous nous attendons à ce que les participants de moins bon niveau du groupe expérimental (G1N2) corrigeraient plus d'erreurs du niveau linguistique que ceux du moins bon niveau du groupe témoin (G2N2). En outre, nous supposons que les apprenants de la classe expérimentale (G1) feraient significativement plus de révisions sur les deux aspects linguistique et pragmatique/ sémantique lors de la deuxième réécriture que dans la première.

Voici la répartition des révisions réussies portant sur le niveau pragmatique/ sémantique (tableau 8.11) lors des deux réécritures (T1 vs T2) :

Tableau 8.11: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique dans T1 vs T2.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	1,4	1,6	1,1	0
Réécriture (T2)	2,2	2	1,1	0

Nous constatons d'abord une différence non significative entre le taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique entre la 1^{ère} et la deuxième réécriture en fonction des niveaux des apprenants ($p= 0,253$). Ainsi, le nombre des révisions au niveau pragmatique/sémantique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 ($1,4 < 2,2$) par rapport à G2N1 qui a fait le même nombre de révisions réussies ($T1=T2=1,1$). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de révisions réussies dans T2 (1,6) par rapport à T1 (2) que ceux du sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T1 et même lors de la deuxième réécriture (T2), autrement dit, les apprenants de ce sous-groupe (G2N2) n'ont fait aucune correction sur l'aspect pragmatique/ sémantique. (voir **Figure 8.11**).

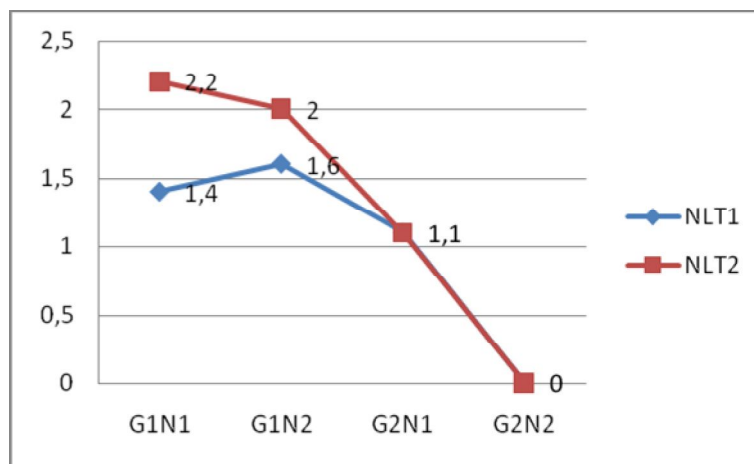


Figure 8.11 : Effet de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau pragmatique/sémantique dans T1 vs T2 en fonction des niveaux des apprenants.

Ensuite, le nombre de révisions réussies sur l'aspect linguistique (Respect des règles grammaticales, emploi correct de la conjugaison, respect des règles syntaxiques et orthographiques) lors de la première réécriture (T1) a été comparé avec celui de la deuxième réécriture(T2).

Tableau 8.12: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique dans T1 vs T2.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	1,7	1,5	0,7	0,1
Réécriture (T2)	3,1	2,2	0,8	0

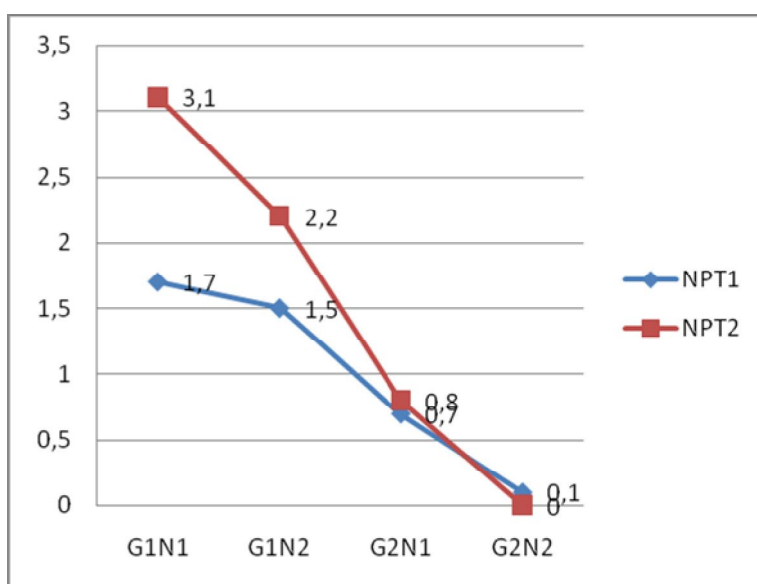


Figure 8.12 : Effet de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau linguistique dans T1 vs T2 en fonction des niveaux des apprenants.

Les analyses ont été effectuées selon le plan d'expérience $S < G2 * N2 > * T2$ dans lequel les lettres S, G, N, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la rétroaction ; G2= groupe témoin, Niveau (N1= Sujet de bon niveau en français ; N2= Sujet de moins bon niveau en français), Taux de révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique (NP) dans les deux versions réécrites (T1 vs T2).

L'interaction des facteurs Niveau et Taux de révisions réussies est significative ($F(1,36) = 8,621$; $p = 0,0002$ ($p < 0,05$)) ce qui indique que les participants de bon niveau des deux groupes ont corrigé plus d'erreurs relevant du niveau linguistique dans T2 par rapport à T1 ($1,2 < 1,95$) que ceux de moins bon niveau qui ont corrigé moins d'erreurs linguistiques dans T2 en le comparant avec T1 ($0,75 < 1,1$). De même, le nombre des révisions réussies au niveau linguistique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 qui a reçu les rétroactions de l'enseignant ($1,7 < 3,1$) par rapport à G2N1 qui a quasiment fait le même nombre de révisions réussies (T1 = 0,7 vs T2 = 0,8). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de corrections réussies dans T2 (2,2) par rapport à T1 (1,5) que ceux du sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T2, autrement dit, le nombre de corrections sur l'aspect linguistique a chuté de la 1^{ère} à la deuxième réécriture (0,1 vs 0). (**Voir Figure 8.12**).

Ainsi, nous avons constaté que les apprenants quel que soit leur niveau accordent plus d'attention à l'aspect linguistique et moins d'effort sur le plan pragmatique/ sémantique. Cela pourrait être expliqué d'une part, par le fait que ces apprenants avaient une mémoire surchargée et ne pouvaient pas contrôler à la fois l'aspect linguistique et pragmatique/ sémantique, ces derniers auraient choisi de consacrer plus de ressources cognitives à la révision des erreurs relatives à la langue au détriment du sens. D'autre part, ces apprenants ont reçu moins de rétroactions sur l'aspect pragmatique/ sémantique donc il y avait moins de corrections au niveau du contenu. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Yang et al. (2006) selon lesquels les apprenants faisaient plus de corrections de langue que de corrections du contenu quand ils révisaient leurs textes en s'appuyant sur les rétroactions de l'enseignant.

Prédictions concernant l'effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants

-G1N1> G1N2 pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP). Prédiction non validée.

- G1N2> G2N2 pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau linguistique (NL). **Prédiction validée.**

-T1 (G1 (N1+N2)) <T2 (G1 (N1+N2)) pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP). Prédiction non validée.

-T1 (G1 (N1+N2)) <T2 (G1 (N1+N2)) pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau linguistique (NL). **Prédiction validée.**

- T1 (G2 (N1+N2)) ≥T2 (G2 (N1+N2)) pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau pragmatique/ sémantique (NP). Prédiction non validée.

-T1 (G2 (N1+N2)) ≥T2 (G2 (N1+N2)) pour le nombre de révisions réussies appartenant au niveau linguistique (NL). **Prédiction validée.**

-NP> NL pour le nombre de révisions réussies effectué par le groupe expérimental (G1) dans les deux réécritures (T1+T2). **Prédiction non validée.**

-NP≤NL pour le nombre de révisions réussies effectué par le groupe témoin G2 dans les deux réécritures (T1+T2). **Prédiction non validée.**

5.1. Synthèse des principaux résultats concernant l'effet du recours à la rétroaction de l'enseignant sur le développement des compétences de révision/réécriture

À la lumière des résultats obtenus suite à cette recherche, nous sommes en mesure d'en venir à quelques constats à l'égard de l'effet du recours à la rétroaction de l'enseignant sur le développement des compétences scripturales et plus particulièrement de la révision/ réécriture des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

Nous avons ainsi exposé et discuté chaque résultat statistique à la lumière des données quantitatives et qualitatives obtenues dans les recherches antérieures. Récapitulons à présent les facteurs ainsi que les variables les plus importants :

1^{ère} analyse : Effet de la rétroaction sur la révision/réécriture en FLE:

1- a- Le facteur « groupe » est **significatif**. Les scripteurs du groupe (G1) bénéficiant des rétroactions de l'enseignant ont effectué un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate (T1) que le groupe témoin (G2) (6,75 vs 4,2) de même pour la réécriture différée (6,1 vs 4,25). Cependant, ce résultat ne nous permet ni d'identifier la qualité des révisions effectuées ni de déterminer le type d'erreur traité.

b- Le facteur « Type de réécriture » (T1 vs T2), n'est pas significatif. En effet, le nombre de révisions effectuées lors de la réécriture immédiate (T1= 5,47) ne diffère que légèrement de celui de la réécriture différée (T2=5,17), les groupes étant confondus.

c- Le résultat de l'interaction des facteurs « groupe et type de réécriture » révèle que le nombre de révisions, a légèrement augmenté du T1 au T2 (6,1 vs 6,75) pour le groupe (G1) avec une moyenne de (0,65) contrairement au groupe témoin (G2) où il a diminué (4,25 vs 4,2) avec un écart de (-0,05).

2-Le résultat portant sur le lien entre les types de rétroaction utilisée et le nombre de révisions effectuées montre que sur (5,2) de reformulations, (4,45) est le nombre de révisions dans (T1) et (4,4) dans (T2). En revanche, (1,2) de commentaires généraux, n'ont abouti qu'à (0,45) de révisions dans (T1) et (0,4) dans (T2). Nous constatons également que l'utilisation de (0,583) de rétroaction métalinguistique, offrant des explications métalinguistiques aux scripteurs conduit ces derniers à un taux très élevé de révision immédiate et même différée des segments erronés (0,5 ; 0,58). Quant aux incitations (3,017) et la demande de clarification (0,283) qui amènent les apprenants à s'auto-corriger, elles ont été suivies à court terme (dans T1) par le nombre de révisions suivant (2,65 ; 0,25) et à long terme (dans T2), il ya eu (2,45) de révisions suite à des incitations et toujours(0,25) pour la demande de clarification.

3- La variable « Type d'erreur » est **significative** ($p < ,0001$). Le nombre de rétroactions portant sur les erreurs relatives au niveau linguistique (NL= 4,875) diffère significativement de celui qui concerne les erreurs du niveau pragmatique/ sémantique

(NP=0,975). Cependant, le résultat qui concerne l'interaction des variables « Type d'erreurs » et « Technique de rétroaction » n'est pas significative ($p < .6738$). La différence entre le nombre des deux techniques de rétroaction utilisées ne varie pas en fonction de leur focalisation (RE (NL=6,6 ; NP= 0,15) vs (IC (NL= 3,15; NP=1,8).

2^{ème} analyse : Effet de la rétroaction sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur vs suppressions ou reprise) en fonction du nombre de réécritures.

Taux des suppressions :

a- Le facteur « Groupe » n'est pas significatif ($p = 0,8068$) même si le taux des suppressions est moins élevé pour le groupe expérimental (G1=1,75) en le comparant avec le groupe témoin (G2=1,9).

b- Le facteur « Type de réécriture » (T1 vs T2), n'est pas significatif ($p < 0,4402$). Globalement, nous pouvons noter que pour l'ensemble des scripteurs, il n'y a pas de différence significative entre le taux des suppressions effectué lors de la réécriture immédiate (T1=1,75) par rapport à celui réalisé lors de la réécriture différée (T2=1,9).

c- Le résultat de l'interaction des facteurs « Groupe et Texte réécrit » n'est pas significatif ($p = 0,4402$). Le taux des suppressions a baissé de la première à la deuxième réécriture (T1=1,85 vs T2= 1,65) pour le groupe expérimental (G1) et a augmenté pour le groupe témoin (T1=1,65 vs T2= 2,15).

Taux des conservations d'erreurs :

Le seul résultat **significatif** (relatif au taux des conservations d'erreurs ($p=0,002$)) concerne l'effet du facteur « Groupe » sur le taux des conservations effectué lors des deux réécritures (T1+T2). En effet, cette significativité indique que le taux des conservations est inférieur dans le groupe expérimental (G1= 1,025) par rapport au groupe témoin (G2= 2,775). Quant à l'effet de la variable du « Taux des conservations » et même l'interaction des variables « Taux des conservations et Groupe », les résultats obtenus ne nous permettent pas de valider nos hypothèses de travail sur l'effet (à long terme) de la rétroaction de l'enseignant sur le taux des conservations réalisé par les scripteurs.

-Taux de la reprise des erreurs en fonction des groupes dans T1 vs T2.

a-Le seul résultat significatif ($p < 0,0079$) est celui du facteur « Groupe ». Les scripteurs bénéficiant de la rétroaction de l'enseignant traitent davantage d'erreurs lors de la réécriture immédiate et différée (T1+T2) que les scripteurs qui réécrivent leur texte sans subir une rétroaction (4,925 vs 2,35).

3^{ème} analyse : Effet du niveau des apprenants sur la qualité de la réécriture (succès, échec, effet mixte).

-Taux des révisions réussies:

- Le résultat de la double interaction des variables « Groupe, Niveau et Révisions réussies » tend vers la significativité ($p = 0,0754$). Ce résultat nous permet de montrer que le taux des révisions réussies varie en fonction de l'interaction des facteurs « Niveau et Groupe » mais il varie surtout en fonction du niveau des scripteurs ($p = 0,0006$). Ainsi, d'une part, les apprenants du sous-groupe G1N1 ont significativement mieux réussi les révisions initiées par l'enseignant que ceux du sous-groupe G2N1 dans T1 (3,7 vs 1,7) et T2 (4,5 vs 2). D'autre part, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont effectué plus de révisions réussies que ceux du sous-groupe G2N2 dans T1 (2,6 vs 0,1) et même dans T2 (2,8 vs 0).

-Taux des révisions ratées (RRAT)

- Le résultat de la double interaction des facteurs « Groupe, Niveau et Révisions ratées » n'est pas significatif ($p = 0,7054$). Ainsi, d'une part, les apprenants du sous-groupe G1N1 ont effectué moins de révisions incorrectes que ceux du sous-groupe G2N1 dans T1 (0,6 vs 0,8) et T2 (0,4 vs 0,8). D'autre part, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont légèrement baissé le taux de révisions ratées en les comparant avec ceux du sous-groupe G2N2 qui l'ont augmenté (T1 (0,8 vs 0,5) ; T2 (0,6 vs 0,7)). Autrement dit, le taux des révisions ratées est passé de 60% dans T1 à 40% dans T2 (G1N1) et de 80% à 60% pour G1N2 ; il est resté stable pour G2N1 (80%) et il a augmenté pour G2N2 de 50% jusqu'à 70%, ce qui nous permet de noter que les apprenants n'ont pas tellement baissé le nombre des révisions ratées du T1 au T2 notamment ceux du groupe (G2) qui au contraire l'a développé.

-Taux des révisions à effet mixte (REM)

-L'interaction des facteurs « Niveau, Groupe et taux de révisions à effet mixte » indique qu'il n'y a pas de différence significative entre le taux des révisions à effet mixte dans T1 vs T2 en fonction des niveaux des apprenants ($p= 0,4334$). En effet, pour la 1^{ère} et deuxième réécriture, les apprenants de bon niveau (G1N1 vs G2N1) ont effectué le même nombre de révisions à effet mixte (1,3 vs 1,3) dans T1 et un peu moins en T2(0,8 vs 1,3) ; quant aux apprenants du moins bon niveau(G1N2 vs G2N2), nous pouvons annoncer qu'il n'y a pas une différence significative du taux de révisions à effet mixte qu'ils ont effectué T1(0,8 vs 0,4) ; T2(0,7 vs 0,8).

4^{ème} analyse : Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants.

-Taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique.

- Le résultat de la double interaction des variables « Groupe, Niveau et Révisions réussies » au niveau pragmatique/sémantique n'est pas significatif ($p= 0,253$). Ainsi, le nombre des révisions au niveau pragmatique/sémantique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 (1,4<2,2) par rapport à G2N1 qui a fait le même nombre de révisions réussies (T1=T2=1,1). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de révisions réussies dans T2 (1,6) par rapport à T1 (2) que ceux du sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T1 et même lors de la deuxième réécriture (T2), autrement dit, les apprenants de ce sous-groupe (G2N2) n'ont fait aucune correction sur l'aspect pragmatique/ sémantique.

-Taux des révisions réussies au niveau linguistique

-L'interaction des facteurs Niveau et Taux des révisions réussies est significative ($p= 0,0002$). Ce qui indique que les participants de bon niveau des deux groupes ont corrigé plus d'erreurs relevant du niveau linguistique dans T2 par rapport à T1(1,2<1,95) que ceux de moins bon niveau qui ont corrigé moins d'erreurs linguistiques dans T2 en le comparant avec T1 (0,75< 1,1). De même, le nombre de révisions au niveau linguistique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 qui a reçu les rétroactions de l'enseignant (1,7< 3,1) par rapport à G2N1 qui a quasiment fait le même nombre de révisions réussies (T1= 0,7 vs T2= 0,8). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de corrections réussies dans T2 (2,2) par rapport à T1 (1,5) que ceux du

sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T2, autrement dit, le nombre de révisions sur l'aspect linguistique a chuté de la 1^{ère} à la deuxième réécriture (0,1 vs 0) .

6. Interprétation des principaux résultats

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse du corpus des textes et rétroactions de l'enseignant ont été rapportés, suivis d'une interprétation pour chacun des résultats statistiques obtenus. L'objectif a été de comparer l'effet du recours aux différentes techniques de rétroaction corrective sur le développement des compétences rédactionnelles notamment celles de la révision/réécriture d'un texte argumentatif des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

Chaque résultat statistique exposé dans ce chapitre a été discuté à la lumière des données obtenues dans les questionnaires ainsi que des recherches antérieures. Récapitulant à présent les variables d'influence les plus importantes.

Tout d'abord, nous avons enregistré deux différences significatives au seuil de 0,05, concernant l'effet de la rétroaction corrective sur l'augmentation de la quantité des révisions. Nous pouvons donc noter que sans rétroaction, les apprenants éprouvent des difficultés à effectuer un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate et différée par rapport aux scripteurs ayant reçu les rétroactions de l'enseignant bien qu'ils n'arrivent pas à progresser en termes du nombre de révisions. Ainsi, les progrès réalisés entre les deux réécritures ne sont pas significatifs. Nous pouvons conclure que ces résultats ne sont pas conformes à ceux de Min(2006), qui mettent en lumière que les apprenants de la classe expérimentale ont fait des progrès significatifs après avoir reçu des rétroactions de l'enseignant.

Ensuite, nous nous sommes interrogés sur le lien entre les types de rétroaction utilisée par l'enseignant et le nombre de révisions effectuées par les scripteurs ce qu'on appelle « *l'uptake* ». Cette question a été abordé par Lyster (1999), qui a montré dans son étude que la moitié des reformulations ne sont pas suivies de révisions ou d'*uptake* de la part des apprenants scripteurs. Cependant, l'analyse de notre corpus révèle que l'enseignant a accordé une grande importance aux techniques fournissant la forme correcte aux apprenants (la reformulation) ainsi que l'incitation pour encourager les apprenants à

s'auto-corriger. Quant aux autres techniques de négociation de la forme (la rétroaction métalinguistique et la demande de clarification), l'enseignant leur accorde une place assez réduite malgré leur *uptake* assez élevé. Les résultats des techniques utilisées corroborent en partie ceux de la recherche descriptive qui a montré que la reformulation est la technique de choix en classe de langue étrangère (Panova et Lyster, 2002). En effet, cette étude a démontré que cette technique menait à moins d'*uptake* contrairement à nos résultats qui rejoignent sur ce point celle de Nishita (2004), en démontrant que la reformulation favorise un taux élevé d'*uptake* en classe de LE. En résumé, Ammar et Spada (2006), favorisent le recours à une variété de techniques rétroactives pour attirer l'attention de leurs apprenants sur les erreurs commises. Ces derniers ont déclaré que les enseignants ne doivent pas se limiter à une seule technique pour réagir aux erreurs de leurs apprenants. Ils doivent, au contraire, recourir à plusieurs techniques pour maximiser les chances du développement des compétences de l'écrit.

Dans le but de mesurer l'effet du contexte sur l'emploi de différentes techniques rétroactives, nous avons noté une différence significative correspondant à l'augmentation de l'*uptake* relatif à l'aspect linguistique ce qui explique que l'enseignant accorde une grande importance aux erreurs de langue au détriment des erreurs du contenu. Ce résultat va à l'encontre des résultats empiriques de Lyster et Ranta (1997), Panova et Lyster(2002) et Sheen (2004), qui ont remarqué que, dans les classes de LE, ayant tendance à adopter une approche structurée, l'accent est mis sur la forme.

En outre, plusieurs conclusions quant à l'efficacité des différentes techniques rétroactives ont donné lieu à un grand débat théorique (Long, 2007) et à un nombre impressionnant d'études expérimentales. Cependant, il est nécessaire de ne pas perdre de vue que plusieurs facteurs peuvent influencer la qualité de l'*uptake*. En effet, la présence de ce dernier peut ne pas être associée à la prise en compte des rétroactions de l'enseignant et par conséquent à l'apprentissage de l'écrit. En fait, l'*uptake* peut se manifester seulement dans des versions réécrites immédiatement après avoir reçu des rétroactions correctives d'où l'effet à court terme de la rétroaction comme il peut résulter des rétroactions inappropriées, le cas des commentaires généraux auxquels recourent les enseignants, phénomène qui a été constaté également par Braid(2002). Pour toutes ces raisons, nous

avons obtenu le résultat non significatif quant au progrès réalisé par les participants de notre recherche en termes de qualité des révisions.

Nous nous sommes penchée par la suite sur la question du lien qui pourrait exister entre le type d'erreurs et le type de rétroaction correctrice fournie par l'enseignant. Cette analyse a démontré que la reformulation a été largement utilisée avec les erreurs de langue ; tandis que plus de la moitié des erreurs du niveau pragmatique/ sémantique sont suivies des techniques de la négociation de forme et plus particulièrement des incitations. Mais, le résultat était non significatif ce qui explique que dans notre étude, il n'existe pas une relation entre le type de rétroaction correctrice et le type d'erreur. Ce résultat s'oppose aux études de Lyster (1999) ainsi que Nishita (2004), selon lesquelles les enseignants ont tendance à tenir compte le type d'erreur en choisissant les type de rétroaction.

Nos résultats de la deuxième analyse nous permettent de montrer que l'*uptake* peut mener à une réparation ou reprise (correction, autocorrection ou suppression) ou à un besoin de réparation (conservation (même erreur), erreur différente ou erreur partielle). Sur ce point, nous avons obtenu deux résultats significatifs quant à l'effet du facteur groupe sur le taux des conservations d'erreurs ainsi que le traitement des erreurs. Ainsi, il semblerait que les apprenants font plus confiance à leurs enseignants qu'à eux-mêmes et par conséquent ils répètent moins les erreurs qu'ils ont commises et corrigent ou tentent de corriger les erreurs en suivant les rétroactions de leur enseignant ce qui justifie le fait que le taux de la reprise des erreurs diffère significativement du groupe expérimental au groupe témoin.

Les résultats relatifs à la quatrième analyse démontrent qu'il existe une relation étroite entre le niveau des apprenants et le bénéfice de n'importe quelle technique ou le taux des révisions réussies. Ces résultats rejoignent parfaitement, ceux obtenus par Ammar et Spada (2006), qui ont démontré que seuls les apprenants avancés bénéficient des techniques de rétroaction et qu'ils la remarquent plus que les apprenants ayant un niveau faible (Philp, 2003). En revanche, nous avons constaté que les apprenants quel que soit leur niveau accordent plus d'attention à l'aspect linguistique et moins d'effort sur le plan pragmatique et sémantique. Cela pourrait être expliqué d'une part, par le fait que ces apprenants avaient une mémoire surchargée et ne pouvaient pas contrôler à la fois l'aspect linguistique et pragmatique, ces derniers auraient choisi de consacrer plus de ressources cognitives à la révision des erreurs relatives à la langue au détriment du sens. D'autre part,

ces apprenants ont reçu moins de rétroactions sur l'aspect pragmatique et sémantique donc il y avait moins de corrections au niveau du contenu. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Yang et al. (2006) selon lesquels les apprenants faisaient plus de corrections de langue que de corrections du contenu quand ils révisaient leurs textes en s'appuyant sur les rétroactions de l'enseignant.

7. Discussion et conclusion

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons analysé l'effet du recours aux techniques de rétroaction corrective d'un enseignant sur le développement des compétences rédactionnelles notamment celles de la révision/réécriture d'un texte argumentatif des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

En effet, les différents modèles du processus d'écriture mettent l'accent sur la complexité de l'acte d'écrire : Hayes et Flower(1981), Nold (1981), Deschênes (1988) ou Hayes(1995). Nous avons choisi de travailler précisément sur le processus de la révision/réécriture nécessitant un effort cognitif considérable à un scripteur, mais encore plus s'il s'agit d'un scripteur qui ne dispose pas des compétences pour le faire. Ce dernier doit en effet, tenir compte des points forts et faibles de son premier texte ; en garder les forces et en retirer des faiblesses. C'est pourquoi, la correction des enseignants s'avère importante dans l'apprentissage de l'écrit au collège. Toutefois, elle prend un temps considérable. Ce qui nous a amené à se questionner sur les types de rétroactions permettant aux apprenants quels que soient leurs niveaux de tenir compte ces rétroactions dans les productions écrites qui suivront.

Lorsque l'on confronte les résultats de notre expérience au cadre théorique, il est possible d'avancer que les rétroactions correctives des enseignants permettent la correction des énoncés non conformes à la langue cible, le cas échéant le FLE. Dans notre corpus, elles comportent davantage de reformulations que d'incitations et ce, pour un même enseignant. En effet, notre objectif n'était pas de comparer entre les pratiques de plusieurs enseignants en matière de rétroaction corrective ; car le questionnaire et les observations en classe de quatrième année moyenne nous ont permis de prendre conscience que même si chaque enseignant a ses rituels, il ya bien des tendances communes quant aux techniques de rétroaction corrective que nous supposons être dues au mimétisme des pratiques vécues par les enseignants en tant qu'apprenants du moment où les enseignants

ont signalé que cet aspect de la rétroaction corrective a été peu traité au cours de leur formation. Ce qui nous semble plus important ici c'est de valider ou invalider l'effet des types de rétroaction corrective utilisables qui n'ont pas toutes la même efficacité. Ainsi, ce qui nous a interpellé dans ce travail c'est de déterminer d'une part, les variables qui peuvent influencer l'effet de chaque type de rétroaction corrective; et d'autre part, d'identifier les facteurs qui mènent les apprenants à un haut degré de correction et d'amélioration de l'écrit. Ce que cette étude et celle de Lyster et Ranta (1997) permettent de dégager est que la reformulation est hautement utilisée comme technique de rétroaction suite à des erreurs linguistiques et qu'elle favorise uniquement la correction des erreurs linguistiques.

Ainsi, il nous semble important, en guise de conclusion, d'insister sur les limites d'une situation de rétroaction corrective fournie par un enseignant, et une situation de travail en autonomie où les scripteurs reçoivent uniquement une grille d'auto-évaluation. En effet, la plupart des éléments que nous avons passés en revue suggèrent que l'exposition à la rétroaction corrective de l'enseignant a des effets modérés sur le processus de la révision/réécriture ce qui pourrait être dû au fait qu'une observation des effets réels à long terme ne serait possible qu'avec une approche longitudinale.

Commençant d'abord, par la situation où les scripteurs du groupe témoin qui, faute de référent fiable, ne sont pas aptes à détecter leurs énoncés non conformes à la langue-cible (Plane, 1994). En revanche, il s'est avéré que l'apprenant qui bénéficie des rétroactions correctives de son enseignant est plus à même à détecter et proposer des corrections. Cela reste toutefois un phénomène relatif pour ce que nous avons pu observer dans le cadre de l'étude présentée ci-dessus à un facteur très important à savoir le niveau des apprenants. La limite majeure de ces situations a peut-être plutôt trait au fait qu'un surcroît d'autonomie peut ainsi faire encourir le risque d'un développement chez les apprenants de stratégies de révision *efficaces* en faisant un recours aux rétroactions, et d'une fossilisation de formes langagières non conformes à la L2. Pour cette raison, nous pourrions envisager d'aider les apprenants par l'enseignement des stratégies de révision/réécriture en travaillant en collaboration. Nous pensons qu'une telle solution reste cependant au moins en partie problématique, dans la mesure où l'intérêt didactique des situations comme la réalisation de tâches en collaboration consiste dans le fait que les

dynamiques de communication engagées reposent principalement sur une focalisation sur le sens et l'objectif pragmatique (la résolution de la tâche) (Cf. Ellis 2003).

Ces différents problèmes que nous soulevons se posent également pour la correction et l'amélioration de l'écrit. En effet, l'intérêt d'un apprentissage de la façon de concevoir des rétroactions est d'éviter des productions de rétroactions correctives qui sont elles-mêmes non-conformes au FLE, susceptibles (notamment en raison de leur fort potentiel acquisitionnel) d'avoir une influence négative sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. Ainsi, nous supposons que l'étayage sous forme d'un enseignement explicite des stratégies de révision en modalité collaborative et à l'aide d'un questionnaire de révision pourraient faire la force de la rétroaction corrective pour le processus de la révision/réécriture.

Une des solutions pour dépasser ces problèmes inhérents à la rétroaction corrective de l'enseignant est de revenir après coup sur les échanges des apprenants, dans un contexte encadré en faisant usage de la collaboration entre pairs. Cette démarche pourrait notamment consister à valider les corrections adéquates ayant été proposées lors de la communication et à invalider les corrections inadéquates. Elle a l'avantage d'offrir aux apprenants d'entrer dans une démarche réflexive à l'égard de leurs erreurs commises. Et le fait qu'elle ait lieu après coup permet de ne pas rompre la focalisation sur le sens et l'objectif pragmatique propres à la réalisation de tâches.

Certes, notre étude s'est préoccupée, dans ce chapitre, de la rétroaction corrective de l'enseignant mais l'étape suivante sera une proposition des tâches de remédiation. En effet, si nous constatons des erreurs récurrentes chez un apprenant, une simple rétroaction corrective, quel qu'en soit le type demeure insuffisante afin de remédier durablement aux erreurs commises par les scripteurs. Il faudrait alors, à notre sens, mettre en place des tâches de remédiation basées sur le travail collaboratif ; ce qui commence certes par la façon de concevoir une rétroaction et qui aboutirait à une participation plus active de l'apprenant. Notre recherche nous permet alors de constater, la confrontation de l'enseignant à une difficulté majeure de l'enseignement qui consiste à s'adapter aux besoins de chaque apprenant c'est-à-dire prendre conscience de la zone de développement proximal de chaque apprenant. Nous prévoyons donc une pédagogie différenciée dont

l'idée n'est certes pas neuve mais qui peine à être systématisée. Nous supposons ainsi que l'hétérogénéité des niveaux des apprenants pourrait permettre aux apprenants de développer d'autres compétences pouvant être favorisées par les échanges avec les pairs. Ce qui nous conduit plus véritablement à passer d'un modèle d'enseignement centré sur l'enseignant à un modèle centré sur l'apprenant ce qui pourrait être une source d'apprentissage et de développement des compétences rédactionnelles.

Chapitre IX

Expérience 2

Etude de l'effet de l'étayage en fonction des modalités de travail (collaborative vs individuelle) sur le processus de révision/réécriture et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4ème année moyenne.

Introduction :

L'analyse de notre pré-enquête nous amène à annoncer que (54%) des enseignants déclarent que les commentaires qu'ils rédigent ne sont pas reçus par leurs apprenants d'où l'objectif de faire réécrire à nos apprenants leur travail à la lueur des observations et modifications suggérées pour son amélioration. Cependant intégrer la pratique de la révision/réécriture en tenant compte des rétroactions de l'enseignant avec des groupes de plus de 30 apprenants et une moyenne de 30 à 40 minutes de correction par copie n'est pas une tâche aisée. Notre principale question de recherche concerne l'effet de l'étayage sous forme d'un enseignement explicite des stratégies de révision, d'un questionnaire de révision et des rétroactions des pairs sur la révision et la réécriture en FLE. Comment les apprenants procèdent-ils en situation individuelle et collaborative lors de la révision/réécriture d'un texte argumentatif en FLE ? Les textes argumentatifs écrits par les apprenants en situation collaborative seront-ils de meilleure qualité que ceux écrits individuellement? Autrement dit : contiendront-ils moins d'erreurs que les textes écrits en situation individuelle? La collaboration seule suffit-elle à aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles ou faut-il encore faire appel à des outils d'aide à la réécriture (enseignement explicite des stratégies de révision et questionnaire de révision) en vue d'obtenir des textes de meilleure qualité? Nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à ces questions au cours de notre expérimentation. Ainsi, l'expérience 2 consiste en l'analyse de l'effet d'un enseignement explicite des stratégies de révision et des rétroactions correctives des pairs sur la révision/réécriture d'un texte argumentatif en FLE.

1. Objectifs de l'expérience :

Afin de combler les difficultés des apprenants, nous avons choisi d'élaborer un dispositif expérimental centré sur l'apprentissage des stratégies révisionnelles qui tient compte des dernières mises à jour du programme de quatrième année moyenne (la pédagogie du projet). Ainsi, la deuxième expérience de notre étude vise à mesurer l'effet de l'étayage sous forme d'enseignement des stratégies de révision et des techniques de rétroaction corrective dans le cadre du travail collaboratif sur le développement des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs en FLE. A cet effet, nous pensons que, l'articulation de la rétroaction corrective avec la collaboration, en équipe de deux

apprenants permettrait à ces derniers de participer à la rédaction et à la révision /réécriture de leurs travaux produits.

Afin de réaliser notre objectif, nous adoptons la même démarche que celle suivie lors de l'expérience précédente.

2. Rappel du cadre théorique :

A la suite des travaux menés en psychologie cognitive sur le processus rédactionnel, un courant pédagogique a vu le jour dans le but d'aider les apprenants à développer les meilleures méthodes de production écrite (Simard, 1992, p. 276). La notion de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), évoquée le plus souvent par les psychologues pour expliquer les difficultés des scripteurs à gérer conjointement les différentes composantes du processus rédactionnel, aurait inspiré les auteurs de ce courant pour concevoir des stratégies de « facilitation procédurale » qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'apprenant des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture (textes ressources, schéma prototypique, grille de révision, recours au traitement de texte ...), ainsi que le travail collaboratif. Dans notre contexte, nous nous basons sur les recherches en psychologie cognitive. En effet, l'enseignement/apprentissage du FLE s'effectue dans le cadre d'une pédagogie du projet qui favorise le travail collaboratif et les interactions entre enseignant/apprenant et/ou apprenant/apprenant. La pédagogie du projet contribue donc à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, les quatre compétences : écouter/parler et lire/écrire, ce qui lui permettra de construire progressivement ses connaissances de la langue française et de les utiliser à des fins de communication et de documentation.

Dans le cadre de l'écrit, nous nous appuyons sur les travaux qui se sont intéressés aux processus impliqués dans l'activité rédactionnelle (Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia...) et sur d'autres recherches qui ont mis en évidence les effets du travail collaboratif étayé ou non sur l'amélioration du produit écrit (Besse, 2000; Ogden, 2000; Topping, 2005; Hu, 2005 ; Min, 2006). Ces dernières montrent une influence positive des interactions dans le développement de la capacité des apprenants à écrire des textes de meilleure qualité du fait qu'elles permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle, plus

complexe. Ces recherches mettent en évidence que les pairs sont souvent capables de s'entraider étant donné que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction enseignant/apprenant. Ces interactions favoriseraient plus facilement la mise en mots des contenus et le respect des spécificités textuelles, ainsi qu'une meilleure prise en compte des attentes du lecteur. L'environnement collaboratif accroît la communication, le partage d'idées (Pugach & Johnson, 1995) et favorise les conflits cognitifs permettant aux apprenants une remise en question de leurs idées avec celles de leurs pairs pour construire de nouvelles connaissances (Kumpulainen & Kaartinen, 2003). De plus, d'autres travaux relevant de l'approche socio-cognitive de l'apprentissage et du développement cognitif, "*centré sur la genèse sociale des processus cognitifs et métacognitifs*" ont montré que les interactions entre pairs avaient un effet sur le développement de compétences scolaires et le transfert de stratégies cognitives et de processus métacognitifs (Pelgrims Ducrey, 1996).

Pour l'apprenant, apprendre à manier une nouvelle stratégie, plus complexe, c'est enrichir son répertoire. Les stratégies moins complexes, telles qu'énumérer des contenus ou appliquer un schéma rédactionnel, restent à disposition ; même s'il est probable que l'acquisition de nouvelles stratégies, en complexifiant la compétence rédactionnelle, remodèle ce qui était acquis, les stratégies plus simples ne disparaissent pas, au contraire : le rédacteur avancé les manie mieux et avec plus de facilité. Inversement, une stratégie ne s'apprend pas d'un seul coup et une fois pour toutes, elle se forge au fur et à mesure de la pratique et du contexte. La collaboration fait partie de ces pratiques qui développent les compétences rédactionnelles des apprenants (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996). Tous les auteurs que nous avons cités se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotski (1978, 1997/1934) selon laquelle l'expérience sociale façonnerait la manière de penser et d'interpréter le monde. Les socioconstructivistes prônent l'interaction sociale. Vygotsky soutient l'efficacité d'intériorisation des concepts intellectuels et sociaux grâce à des activités réflexives effectuées en groupe. L'apprenant élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs. Les interactions vont entraîner des conflits sociocognitifs bénéfiques permettant aux apprenants de s'outiller cognitivement afin de résoudre les problèmes rencontrés et construire leur savoir.

(Doise & Mugny, 1997). Les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage, puisqu'ils provoquent des questionnements sur les représentations et les pratiques utilisées ce qui amène les partenaires à se décentrer et à tenir compte des centrations des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002).

Toutes ces recherches que nous avons citées ainsi que celles réalisées en psychologie cognitive plus précisément, celles qui ont traité la production en langue seconde et/ou étrangère, mettant en œuvre le fonctionnement cognitif de l'apprenant nous incitent donc à nous pencher davantage sur l'écrit pour tenter de proposer des stratégies d'enseignement efficaces en fonction des spécificités de nos apprenants en contexte plurilingue.

3. Principales hypothèses et prédictions :

Les effets de l'étayage qui consiste à enseigner explicitement les stratégies de la révision collaborative sur le développement des compétences scripturales d'un apprenant en FLE, et plus précisément sur le processus de révision/ réécriture, concernent les deux aspects suivants : la capacité à détecter les erreurs (en tant que réviseur), et la capacité à tenir compte des rétroactions correctives afin d'améliorer son propre texte (en tant que scripteur). Nous pensons donc que, l'articulation de la rétroaction corrective avec la collaboration, en équipe de deux apprenants permettrait d'améliorer les compétences rédactionnelles de ces derniers qui bénéficient des rétroactions correctives de leurs pairs lors de la révision et s'en servent pour la réécriture de leurs travaux produits. Notre hypothèse générale est la suivante :

L'étayage en modalité collaborative aurait plus d'effet sur la compétence de révision/réécriture de texte argumentatif et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4^{ème} AM en FLE que l'étayage en modalité individuelle.

Nous supposons donc que la collaboration étayée ainsi que la rétroaction fournie par les pairs pourraient conduire à améliorer les zones proximales de développement des apprenants engagés dans une tâche complexe et cognitivement coûteuse (Vygotsky, 1985) et par conséquent à améliorer la qualité des productions écrites des apprenants suite à un enseignement des stratégies de la révision en fonction du type de binôme (groupe hétérogène (GT) vs groupe homogène (GM)).

Ce développement se vérifiera à travers la comparaison de deux réécritures (J2 et J3) par rapport à (J1) selon, deux modalités différentes (collaborative *vs* individuelle).

Sur le plan de la révision/réécriture du texte

Concernant la révision du texte, nous formulons deux séries d'hypothèses, la première concerne l'effet des modalités de travail (collaborative *vs* individuelle) sur le nombre et le type d'erreurs détectées et diagnostiquées par les apprenants avant et après l'étayage (l'enseignement explicite des stratégies de la révision). Quant à la deuxième, elle est relative à l'effet des rétroactions correctives sur le nombre et le type d'erreurs corrigées en fonction des modalités de travail (collaborative *vs* individuelle).

Première série d'hypothèses. Effet de la modalité de travail (collaboratif *vs* individuel) sur la révision d'un texte argumentatif avant et après l'étayage.

La première série d'hypothèses concerne le point de vue quantitatif et qualitatif des erreurs détectées et diagnostiquées par l'ensemble des participants avant et après l'étayage.

Hypothèse 1. Effet de la modalité de travail (collaboratif *vs* individuel) sur la détection et le diagnostic des erreurs en fonction de la présence ou pas d'un étayage.

H1.1 : Nous formulons l'hypothèse que la révision individuelle après l'étayage (suite à un enseignement explicite des stratégies de la révision) aurait plus d'effets sur le nombre d'erreurs détectées et diagnostiquées lors de la révision individuelle avant l'étayage.

Prédiction P1 : $G2(J2) > G2(J1)$

En situation de révision individuelle (G2), le nombre d'erreurs détecté et diagnostiqué dans la première version écrite (J1) est inférieur à celui détecté et diagnostiqué dans la deuxième version réécrite (J2).

H1.2 : Nous formulons l'hypothèse que la révision collaborative après l'étayage aurait plus d'effets sur la détection et le diagnostic des erreurs que la révision collaborative avant ou sans étayage.

Prédiction P2: $G1(J2) > G1(J1)$

En situation de révision collaborative (G1), le nombre d'erreurs détecté et diagnostiqué par les scripteurs du (G2) dans la première version écrite (J1) est inférieur à celui détecté et diagnostiqué dans la deuxième version (J2).

Hypothèse H1.3 : Nous formulons l'hypothèse que l'étayage dans une situation de révision collaborative aurait plus d'effets sur la détection et le diagnostic des erreurs que dans une situation de révision individuelle.

Prédiction P3 : $G1(J2) > G2(J2)$

Grâce à l'étayage qui consiste à enseigner les stratégies de révision, les apprenants qui travaillent en situation groupale (G1) détectent plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en proposant des diagnostics que ceux qui travaillent en situation individuelle (G2).

Hypothèse H1.4 : Nous formulons l'hypothèse que sans étayage la révision collaborative aurait plus d'effets sur le nombre d'erreurs détecté et diagnostiqué que la révision individuelle.

Prédiction P4 : $G1 > G2$

Les apprenants du groupe (G1) qui ont travaillé en binôme détectent et diagnostiquent plus d'erreurs au niveau pragmatique/ sémantique et linguistique que les apprenants du groupe (G2) qui ont travaillé en individuel.

Deuxième série d'hypothèses. Effet de la rétroaction sur la réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

La deuxième série d'hypothèses concerne le point de vue quantitatif et qualitatif des erreurs corrigées par l'ensemble des participants ayant réécrit leurs textes selon les rétroactions de leurs pairs (G1) et ceux qui les ont réécrit en se basant sur leurs propres rétroactions. Ainsi, et dans l'objectif de comprendre le traitement réalisé par les apprenants scripteurs de différentes rétroactions reçues en fonction de la modalité de travail, en l'occurrence (collaborative par les pairs vs individuelle), nous faisons les trois (3) hypothèses suivantes :

Hypothèse 2. Effet de la rétroaction sur le nombre et le type d’erreurs corrigées en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

H2.1 : Les erreurs corrigées suite aux rétroactions des pairs (G1) seraient plus nombreuses que celles corrigées individuellement (G2).

Prédiction P5 : G1 > G2

Grâce aux rétroactions des pairs, les apprenants qui travaillent en situation groupale (G1) corrigent plus d’erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques que ceux qui travaillent en situation individuelle (G2).

Hypothèse 3. Effet de la rétroaction (pairs/apprenant lui-même) sur le traitement de l’erreur (suppression, conservation ou reprise) par les apprenants scripteurs.

Cette hypothèse concerne les rétroactions traitées et concrétisées par les apprenants scripteurs «*l’uptake*» dans la troisième version (J3) de leurs textes. L’analyse de la prise en considération ou pas de la rétroaction permet de mesurer les effets de cette dernière sur la compétence de révision de son propre texte en tant que scripteur c’est-à-dire la capacité à concrétiser les rétroactions fournies en fonction de la modalité de travail (collaborative vs individuelle).

H3.1 : Nous formulons l’hypothèse que la rétroaction aurait plus d’effets sur la qualité des révisions réalisées dans une situation de travail collaboratif (G1) que dans une situation de révision individuelle (G2).

Prédiction P6 : G1 < G2

Nous nous attendons à ce que : le groupe G1 ferait moins de suppressions que le groupe G2.

H3.2 : Nous supposons que la réécriture à l’aide des rétroactions des pairs aurait moins d’effet sur le nombre de conservation d’erreurs que la réécriture individuelle à l’aide des rétroactions individuelles.

Prédiction P7 : G1 < G2

Nous nous attendons à ce que : le groupe G1 bénéficiant des rétroactions des pairs ferait moins de conservations que le groupe G2 qui a révisé son texte individuellement.

H3.3 : Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la rétroaction des pairs réviseurs aiderait plus les scripteurs à traiter leurs erreurs.

Prédiction P8 : $G1 > G2$

Nous nous attendons à ce que : les scripteurs du groupe (G1) traiteraient plus d'erreurs grâce aux rétroactions des pairs que le groupe (G2).

Hypothèse 4. Effet de la rétroaction (pairs/apprenant lui-même) sur la qualité de la révision (succès, échec, effet mixte).

Cette hypothèse concerne l'effet de la rétroaction sur la qualité de la révision/réécriture (succès, échec, effet mixte) en fonction de la modalité de travail (pairs/apprenant lui-même).

H4.1 : Nous émettons l'hypothèse que le groupe expérimental (G1) ferait significativement plus de révisions réussies que le groupe (G2).

Prédiction P9 : $G1 > G2$ pour le nombre de révisions réussies.

H4.2 : Nous émettons l'hypothèse que les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de révisions ratées que l'autre groupe (G2).

Prédiction P10 : $G1 < G2$ pour le nombre de révisions ratées.

H4.3 : Nous formulons l'hypothèse que les scripteurs du groupe (G1) feraient significativement moins de révisions à effet mixte initiées par le pair que le groupe (G2).

Prédiction P11 : $G1 < G2$ pour le nombre de révisions à effet mixte.

Sur le plan de la qualité des textes produits et le développement des compétences rédactionnelles.

Nous mesurons en dernier lieu le développement réalisé par chaque groupe en termes de qualité de texte en comparant les apprenants ayant travaillé en collaboration avec ceux qui ont révisé leurs textes individuellement. Ainsi, il s'agit de mesurer l'effet des

modalités de travail (révision collaborative par le biais des rétroactions correctives des pairs *vs* révision individuelle avec auto-rétroaction) sur la qualité des textes produits. Nous faisons donc la série d'hypothèses suivantes :

Troisième série d'hypothèse. Effet de la modalité de travail (collaboratif *vs* individuel) sur la qualité des textes produits en fonction du niveau des apprenants et du type de binôme.

Hypothèse 5. Nous formulons l'hypothèse que la qualité du texte varierait en fonction du niveau des apprenants et du type de binôme. Ainsi :

H5.1 : Pour chacun des critères de l'évaluation présentée en annexe n°3, les apprenants du groupe expérimental (G1) feraient plus de progrès entre la première et la troisième version que le deuxième groupe (G2). Ainsi, les productions réécrites selon les rétroactions des pairs seraient de qualité meilleure par rapport à celles réécrites individuellement. La réécriture des apprenants de la classe expérimentale ne serait pas limitée à de simples corrections de forme du texte mais elle serait étendue à des améliorations au niveau du contenu.

Prédiction 12. $G1 > G2$ pour le progrès réalisé entre la première et la troisième version (V1 *vs* V3).

H5.2 : Les groupes de niveaux du (G1) feraient plus de progrès entre la première et la troisième version en les comparant aux groupes équivalents du (G2).

Prédiction 13. $G1 (N1+N2) > G2 (N1+N2)$ pour la qualité des textes produits. (N1: niveau bon ; N2 : niveau moins bon)

4. Méthode

4.1. Participants

L'expérience consiste à introduire un nouveau mode dans l'enseignement/ apprentissage du FLE pour faire acquérir la compétence de la production écrite dans deux classes d'apprenants de quatrième année moyenne du collège « Frères Seddik » à la wilaya de Saida. La plupart des apprenants avaient entre 14 et 16 ans, ils avaient déjà étudié le français pendant au moins six ans.

Ainsi, 40 apprenants dans deux classes de quatrième année constituaient les participants de notre expérience. Le groupe expérimental (G1), se formait de 20 apprenants. Quant à ceux du deuxième groupe (G2) ; ils sont aussi en nombre de 20 et ils formaient le groupe témoin. Les apprenants des deux groupes ont partagé un certain nombre de points en commun en matière d'enseignement de la production écrite. Le premier groupe (G1) a été réparti en dyades sélectionnées et formées selon le niveau de chaque apprenant en matière de production écrite (selon une grille d'évaluation)²⁰. Ainsi, nous avons formé cinq (05) groupes hétérogènes et cinq (05) groupes homogènes. Le deuxième groupe (G2), quant à lui, a été amené à effectuer une révision/réécriture de sa première version en situation individuelle.

4.2. Matériel

Les instruments de mesure utilisés pour cette étude nous permettent de vérifier nos hypothèses et confirmer quelques données avancées dans la partie théorique. Notre premier outil d'investigation constitue une grille d'évaluation servant à mesurer la qualité d'écriture de nos apprenants de 4^{ème} année (voir annexe n°3). Nous avons conçue cette grille en s'inspirant de celle décrite dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne, même si sa référence n'est pas indiquée, elle semble être inspirée de celle du groupe EVA. Elle comporte un nombre de critères selon lesquels l'élève peut évaluer son texte. Notre grille d'analyse, est un peu modifiée, en fonction des besoins de nos apprenants, et aux objectifs de la présente expérience. Ainsi, nous avons choisi d'analyser le développement des compétences scripturales des apprenants en ciblant des erreurs relevant des niveaux : linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) ce qui correspond aux erreurs de forme et de contenu selon la grille déjà présentée (voir annexe 3) qui a été identique pour l'analyse de toutes les productions réalisées par les groupes participants aux deux expériences.

Signalant que cette grille, n'est pas une grille générique mais une liste de critères adaptée au public, en effet, comme le souligne Porquier (1977) « il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs)...car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions

²⁰ Cinq apprenants ont dû changer de classe pendant l'expérimentation pour que le niveau des deux groupes soit similaire.

de production » (p. 35) tous ces critères sont organisés selon une échelle descriptive rendant compte le niveau linguistique et pragmatique/sémantique des productions et en prenant en compte l'année d'apprentissage de la production d'un texte argumentatif de nos participants (première année).

4.3. Procédure expérimentale et consignes

L'expérimentation a eu lieu durant le premier trimestre de l'année scolaire 2013-2014. L'objectif de l'enseignement de la production écrite du premier trimestre de la quatrième année moyenne a été le même pour les deux groupes : expérimental et témoin : rédiger des textes argumentatifs pour défendre un point de vue : « protéger l'environnement ».

Les deux classes : expérimentale et de contrôle, avaient le même enseignant qui leur a assuré l'enseignement de la production écrite, ces derniers ont subi les mêmes séquences d'enseignement mais la durée de l'expérience a été plus longue pour le groupe expérimental (07 séances) en la comparant avec celle consacrée au groupe témoin (06 séances).

L'expérience s'est déroulée en trois étapes, nous avons en premier lieu demandé aux apprenants des deux groupes (G1 et G2) de produire individuellement, des textes argumentatifs sur la protection de l'environnement. Cette première étape de la démarche expérimentale mise en œuvre se justifie par notre souci de cerner les connaissances préalables des apprenants en amont du travail collaboratif envisagé, afin de les amener à enrichir ce lot de premières connaissances suivant les exigences de la consigne de production écrite et de révision/réécriture. Ainsi, durant quarante cinq minutes, les apprenants des deux groupes (G1 et G2) ont rédigé leurs premiers jets (séance n°1). Cette production écrite a été évaluée selon une grille composée de dix critères relevant des aspects suivants : structure, organisation et cohérence globale du texte ainsi que la langue afin de diviser les apprenants en groupes selon leurs niveaux. La consigne de travail était la suivante :

« À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement ».

La deuxième étape a été spécifique au groupe expérimental (G1), elle consiste d'abord à répartir les apprenants du (G1) en cinq groupes hétérogènes et cinq groupes homogènes

selon leurs résultats du premier jet obtenus à l'aide de la grille d'évaluation (14 pts). Ces derniers se sont mis par groupe de deux à réviser la première version de leurs pairs sans avoir appris à réaliser cette tâche (séance 02). Voici les deux types de groupes qui ont été mis en place:

- Des groupes hétérogènes (05 groupes): bon+faible (01 groupe)/bon+moyen ((01 groupe)/moyen+ faible ((03 groupes).

- Des groupes homogènes (05 groupes): bon+bon (02 groupes)/moyen+moyen (02 groupes)/faible+faible (01 groupe).

Suite à la division des apprenants en dyades qui a duré dix minutes ; les apprenants du premier groupe ont échangé leurs copies en fonction de la consigne suivante : « *Lisez, crayon en main, la production écrite de votre pair, soulignez toutes les erreurs de langue ainsi que toute idée ou information qui vous semble incomplète voire ambiguë, vous avez trente minutes* ». Ces derniers ont été appelés à réécrire leurs productions écrites sans avoir appris à réaliser cette tâche. La consigne était la suivante : « *réécrivez votre texte en prenant en considération toute remarque proposée par votre camarade, vous avez quarante cinq minutes* » (3^{ème} séance). Quant aux apprenants du deuxième groupe (G2), ils étaient invités à relire puis réécrire leurs productions écrites suite à la consigne suivante : « *relisez votre texte puis réécrivez-le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu), vous avez quarante cinq minutes* ».

Durant la troisième étape, chaque groupe a reçu un enseignement explicite des stratégies de la révision et des types de lecture avec démonstration sur une copie d'un apprenant de niveau faible faisant parti de l'autre groupe. Voici les différentes stratégies de révision mises en œuvre par l'enseignant en collaboration avec ses apprenants:

Tableau 9.1 : Récapitulatif des stratégies de révision proposées par l'enseignant

Stratégies de révision	Ordre et types de lecture	Tâches de révisions
1. Détection des erreurs et rétroactions (par le réviseur)	a- Lecture de survol	-Vérifier si le scripteur a respecté la consigne ainsi que la structure globale du texte argumentatif.
	b- Lecture (s) linéaire(s) :	-Vérifier si le scripteur a utilisé au moins trois arguments convaincants et s'il les a illustrés par des exemples tout en contrôlant la cohérence du texte. -Encadrer les erreurs relatives aux arguments, exemples ainsi que la cohérence du texte.
	c- lecture(s)de balayage	- Formuler les rétroactions portant sur le niveau pragmatique et sémantique du texte dans l'espace prévu de la feuille du questionnaire de révision.

	d- lecture(s) linéaire (s)	-Il s'agit de vérifier : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le respect des règles grammaticales telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre) ainsi que, l'emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc. ▪ Le respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, la ponctuation et l'orthographe. <p>- Souligner les erreurs relatives à la langue.</p>
	e-lecture(s)de balayage	- Formuler les rétroactions portant sur le niveau linguistique du texte.
	f-lecture(s)de balayage	- Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision.
2. Concrétisation des rétroactions par le scripteur	f-lecture(s)de balayage	- Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision.

Ainsi, les apprenants des deux groupes ont été invités à suivre les stratégies présentées et explicitées par l'enseignant en répondant au questionnaire de révision (cf. annexe 6), ils ont été donc aussi appelés à donner des diagnostics ou des rétroactions, tâche qui a été expliquée par l'enseignant en leur distribuant une fiche contenant des consignes pour donner et recevoir des rétroactions (cf. annexe 5). La consigne était la suivante : « *En vous appuyant sur les stratégies de révision que vous avez apprises, réviser à l'aide du*

questionnaire et la fiche suivants, le texte de votre pair afin de l'aider à le réécrire, vous avez trente minutes ». (Séance 06)

Quelques jours plus tard, l'enseignant invite les apprenants de ces groupes à effectuer un retour sur leurs textes dans l'objectif de leur permettre d'apporter des modifications suite à la consigne suivante : « *réécrivez pour la dernière fois votre texte en prenant en considération toute rétroaction ou remarque proposée par votre camarade, vous avez quarante cinq minutes* » (7^{ème} séance). Ainsi, les apprenants procèdent individuellement à la réécriture de leurs premières versions de textes argumentatifs en tenant compte des rétroactions de leurs pairs. Quant aux apprenants du groupe (G2), ils étaient appelés d'abord à réécrire leurs productions écrites suite à la consigne suivante : « *En vous aidant de vos propres rétroactions, réécrivez votre texte en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu)* » (le temps imparti à la réécriture est de 45mn).

Enfin, l'enseignant ramasse les textes réécrits auxquels doivent être joints la première version et les rétroactions (des pairs vs des apprenants scripteurs eux-mêmes) recueillies. L'analyse va donc se faire en tenant compte de la réaction des apprenants scripteurs par rapport aux différentes rétroactions émises par leurs pairs réviseurs ou par eux-mêmes en s'appuyant sur les diverses corrections et modifications apportées au premier jet de la réécriture.

La situation de travail collaboratif proposée met à l'épreuve la capacité des apprenants scripteurs à réinvestir les différentes rétroactions reçues. Elle leur permet également de progresser dans leur maîtrise de la compétence énoncée auparavant, soit « *écrire un texte argumentatif dans le but de convaincre les camarades de la nécessité de préserver l'environnement* ».

Dans cette optique, les apprenants sont tenus de porter un jugement critique sur leurs travaux ainsi que ceux de leurs pairs, ce qui les amènera à recevoir et à intégrer leurs rétroactions et les rétroactions des autres apprenants à leur propre travail de réécriture. Cette démarche s'inscrit dans une logique de retour systématique à ce qui a été déjà établi précédemment. En effet, un véritable travail de rédaction doit comporter un travail de réécriture (ou des travaux de réécriture) (Bucheton, D. et al ; 2000, pp 203-211). Les

apprenants construisent ainsi leurs savoirs « dans le cadre d'interactions sociales » (Reuter, Y, 2000, p79) où l'erreur est au centre de l'apprentissage car elle permet d'une part d'analyser les raisonnements qui y ont mené, et d'autre part, de les comparer avec les raisonnements des pairs apprenants (Reuter, Y, 2000, p.82).

De plus, les étapes du travail collaboratif devraient toutes favoriser l'intégration et le réinvestissement des connaissances acquises dans différents contextes.

Cette procédure a été effectuée en six séances pour le groupe (G2) et sept pour (G1), les apprenants ont rédigé puis réécrit leurs textes argumentatifs. La collecte des données a débuté à la fin du mois d'octobre. Nous avons conservé les premiers jets pour les deux groupes (G1 vs G2); ainsi que les deux versions réécrites (J2 vs J3) pour tous les apprenants ce qui aurait dû donner un total de 120 textes.

Nous pouvons donc résumer notre expérience de la façon suivante :

40 apprenants de quatrième année moyenne ont participé à l'expérience :

Tableau 9.2 : Répartition des différentes tâches sur les six à sept séances d'expérimentation

	Nombre de séances	Durée	Tâches	Support de travail
Groupe (G1)	Séance 01	-45 mn	-Rédaction d'un 1 ^{er} jet.	-Feuille de rédaction.
	Un jour plus tard			
	Séance 02	-10 mn -30 mn	-Formation des groupes de révision. - Echange des copies et révisions.	-Grille d'évaluation et présentation des résultats du 1 ^{er} jet.
	Un jour plus tard			
	Séance 03	- 45mn	-Réécriture individuelle.	-Les premières versions écrites.
	Quelques jours plus tard			

	Une semaine plus tard			
	Séance 07	-45mn	- Echange des copies et réécriture finale.	
Groupe (G2)	Séance 01	45 mn	-Rédaction d'un 1 ^{er} jet.	-Feuille de rédaction.
	Un jour plus tard			
	Séance 02	- 45mn	-Révision puis réécriture individuelle.	-Les premières versions écrites.
	Quelques jours plus tard			
	Séances 03 et 04	-45mn (pour chaque séance)	-Enseignement explicite des stratégies de la révision collaborative avec démonstration d'une production rédigée par un apprenant faible du groupe (G1)	-Production écrite d'un apprenant du groupe 01.
			-Lecture	-Consignes pour donner et

	Séance 05	-30 mn	des consignes par les apprenants. - Réponse au questionnaire et révision des deuxièmes versions écrites.	recevoir des rétroactions. -Questionnaire de révision. -Les deuxièmes versions écrites (2 ^{ème} jet).
Une semaine plus tard				
	Séance 06	45mn	-Réécriture finale.	-Les premières versions écrites.

4.4. Variables dépendantes

a- Sur le plan de la révision de texte

Pour vérifier si l'enseignement explicite des stratégies de la révision collaborative a permis à nos apprenants d'améliorer leurs compétences de révision, cinq variables dépendantes ont été prises en compte dans l'analyse des résultats de l'expérience.

- Nombre d'erreurs détectées et diagnostiquées ou nombre de rétroactions²¹.

²¹ En ce qui concerne cette variable, seules les rétroactions correctes (détections et diagnostics corrects) ont été comptabilisées.

- Type de rétroaction (NL vs NP).
- Type de révisions effectuées (traitement ou modification de l'erreur, suppression ou conservation)
- Qualité des révisions (réussies vs ratées vs à effet mixte).
- Qualité des textes produits sur le plan linguistique et pragmatique/ sémantique (NL vs NP).

Nous tenons à préciser que , pour le nombre de rétroactions, nous avons comptabilisé d'abord, les détections d'erreurs accompagnées de diagnostic correct sur la première version révisée (J1), avant l'enseignement explicite des stratégies de la révision, puis nous l'avons comparé avec le nombre de détections et diagnostics corrects sur la deuxième version (J2) après l'enseignement des stratégies de révision.

4.5. Variables indépendantes : Les variables indépendantes sont V1 : **modalités de travail (collaborative vs individuelle) avec et sans étayage (l'enseignement explicite des stratégies de la révision + le questionnaire)**, V2 : **Le type de binôme** (groupe hétérogène vs groupe homogène), V3 : **Niveau des apprenants** (bon/moins bon). Il s'agit d'étudier l'influence des variables indépendantes sur les variables dépendantes, soit le nombre et le type d'erreurs **détecté et diagnostiqué (surface/contenu)**, le nombre et le type d'erreurs corrigées (**NL vs NP**) ainsi que le type de révisions effectuées (suppression/conservation ou reprise de l'erreur), la qualité des corrections effectuées (réussies, ratées ou à effet mixte) et enfin, la qualité des textes produits.

Nous procédons donc à la comparaison entre les groupes que nous désignons de la manière suivante :

Le premier groupe, c'est le **groupe expérimental (G1)** ; il est formé de 20 apprenants.

Le deuxième groupe, c'est le **groupe témoin (G2)** ; constitué aussi de 20 élèves.

Le groupe G1 dispose des rétroactions des pairs (révision collaborative) par opposition au groupe G2 qui formule lui-même des rétroactions (révision individuelle).

5. Présentation des principaux résultats

Les résultats auxquels nous sommes parvenue concernent les effets d'un enseignement explicite des stratégies de la révision selon deux modalités différentes (collaborative vs individuelle) sur : la compétence de révision et de réécriture ainsi que sur la qualité des textes produits. Ainsi, dans un premier temps, les résultats de la première analyse

permettraient de mesurer l'effet de l'étayage sur le processus de révision et plus précisément sur la capacité à détecter et diagnostiquer les erreurs (en tant que réviseur). Ensuite, les résultats de la deuxième analyse identifieraient les effets des rétroactions correctives provenant des pairs ou des scripteurs eux-mêmes sur la compétence de réécriture autrement dit sur la capacité à concrétiser les rétroactions lors d'une réécriture individuelle afin d'améliorer son propre texte (en tant que scripteur) en mettant l'accent sur les opérations de révision effectuées sur la deuxième version écrite par les groupes (G1 vs G2).

En dernier lieu, les résultats de la troisième analyse répondraient à la question qui concerne l'effet de l'étayage ou l'articulation entre l'enseignement des stratégies de révision et la rétroaction des pairs sur le développement des compétences scripturales en termes de qualité de texte en fonction des niveaux des apprenants et des types de binôme. Les données ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel « STATVIEW ».

Les résultats de la première analyse sur le plan de la révision

Il s'agit de rapporter dans cette section, les résultats relatifs aux effets de l'étayage (enseignement des stratégies de la révision avec démonstration) selon deux modalités différentes (collaborative vs individuelle) sur la capacité à fournir des rétroactions (détectations et diagnostics) sur le plan quantitatif et qualitatif.

1^{ère} analyse : Effet des modalités de travail (collaboratif vs individuel) avec et sans étayage sur la détection et le diagnostic des erreurs linguistiques vs pragmatiques et sémantiques lors de la révision de deux versions écrites (J1 vs J2).

a-Comparaison entre le nombre d'erreurs linguistiques vs pragmatiques détectées et diagnostiquées en modalité de travail individuel, avec et sans étayage (J1 vs J2).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $\underline{S} < G2 * J2 > TR2$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, J, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = modalité de travail individuel; G2 = modalité de travail en groupe ; Texte ou Jet (J1 = première version révisée sans étayage ; J2 = deuxième version révisée avec étayage), Type d'erreur (NL= erreur linguistique ; NP = erreur pragmatique ou sémantique).

Le facteur Texte est significatif ($F(1, 38) = 6,988, p < 0,01$). Le nombre d'erreurs linguistiques et pragmatiques /sémantiques détectées et diagnostiquées en modalité de révision individuelle après l'étayage dans la deuxième version écrite est supérieur à celui détecté et diagnostiqué dans la première version avant l'étayage (J1 vs J2). (3 vs 4,1)

Exemples d'erreurs détectées et diagnostiquées par quelques apprenants avant et après avoir bénéficié d'un étayage (enseignement explicite des stratégies de la révision) lors de la révision des deux versions écrites (J1 vs J2) en modalité individuelle.

Rétroactions émises en modalité individuelle, suite à la lecture du 1 ^{er} jet avant l'étayage		Rétroactions émises en modalité individuelle, suite à la lecture du 2 ^{ème} jet après l'étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
1-« Nous <u>sommes vivre</u> dans une terre où il ya des êtres vivant comme les plantes ».	1-Tu dois faire attention à certaines fautes de conjugaison.	1-«Nous <u>sommes vit</u> dans <u>une terre</u> où il y a des êtres <u>vivant</u> comme les plantes et les animaux, etc. ».	1-Il faut maîtriser la conjugaison des verbes.
2-« L'homme <u>jete</u> les déchets sur la mer ».	2-Utilise le dictionnaire pour vérifier l'orthographe et la conjugaison de certains mots soulignés.	2-« L'homme <u>jete</u> les déchets <u>sur la mer</u> ».	2-Fais attention aux fautes d'orthographe.
3-« Aujourd'hui, notre <u>plante</u> est malade, Le premier cause c'est l'homme ».		3-« Aujourd'hui, notre planète est malade, <u>La premiere cause c'est l'homme</u> ».	3-Problème dans la formulation de cette phrase.
4-« Ensuite, notre environnement <u>a menace</u> plusieurs phénomènes naturels ».		4-« <u>Ensuite</u> , notre environnement est menacé ?? ».	4-« Tu n'as pas utilisé le connecteur

		Plusieurs phénomène naturel ».	qui convient. -Dans la forme passive, on utilise « par ».
--	--	--------------------------------------	--

L'interaction des facteurs Type d'erreur et Texte n'est pas significative $p > 1$ et indique que les participants qui travaillent en modalité individuelle détectent un peu plus d'erreurs dans la deuxième version révisée après avoir bénéficié d'un étayage que dans celle révisée avant l'étayage. (Voir tableau 9.3 et figure 9.1) La prédiction est validée.

Tableau 9.3 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité individuelle avant (J1) et après (J2) l'étayage.

	NL		NP	
	Moyenn e	Écarts Types	Moyenn e	Écarts Types
J1	5,65	1,927	0,35	0,587
J2	6,05	3,069	2,15	1,226

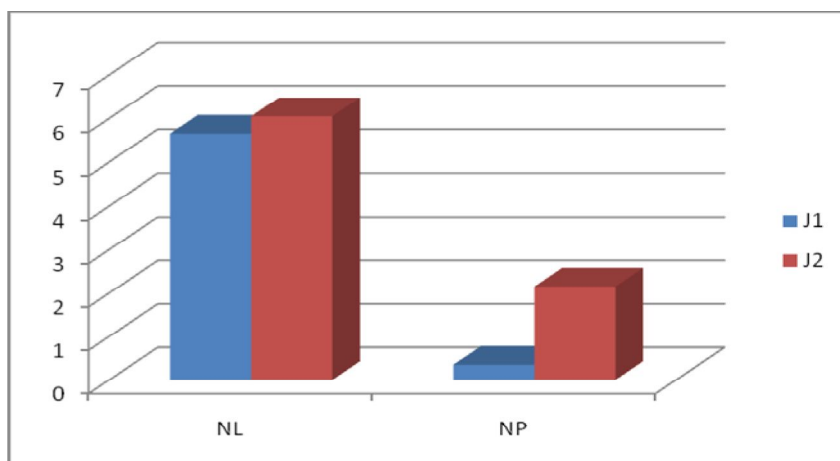


Figure 9.1 : Moyennes des rétroactions (détectations et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en modalité individuelle (G2) avant et après l'étayage (J1 vs J2).

Le facteur Jet (ou Texte) est significatif, les apprenants du groupe G1 qui révisent leurs textes individuellement détectent plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques sur la deuxième version écrite grâce à l'étayage que sur la première version (J1) révisée avant d'avoir appris à réaliser cette tâche. Ce résultat indique que l'étayage exerce un effet important sur le processus de la révision notamment sur la détection des erreurs. Dans le même sillage, Morrow, Gambrell et Pressley, (2003), soutiennent l'idée de l'importance de l'étayage, pour eux, les enseignants devraient fournir du soutien à leurs apprenants (enseignement des stratégies, questionnaire ou grille de révision, texte d'aide,...). En effet, suivre un enseignement explicite des stratégies de la révision sensibilise les apprenants à accorder une importance à l'acte de la lecture, qui implique une interaction entre un lecteur et un texte et mène par conséquent, à un développement de la compétence de révision en particulier et de l'écrit en général.

b-Comparaison entre le nombre d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques détectées et diagnostiquées en modalité de travail collaboratif, avec étayage (J1) vs en modalité de travail collaboratif sans étayage (J2).

Le facteur Texte est significatif ($F(1, 38) = 21,144, p < .0001$). Les apprenants, qui révisent leurs deuxièmes versions en modalité collaborative en bénéficiant d'un étayage

(J2) détectent plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques que dans celle révisée avant l'étayage (J1). (3,025 vs 5,45)

Exemples d'erreurs détectées et diagnostiquées par quelques apprenants qui ont travaillé en groupe (G1) avant et après avoir bénéficié d'un étayage (enseignement explicite des stratégies de la révision) lors de la révision/réécriture de deux versions (J1 vs J2).

Rétroactions émises en modalité collaborative suite à la lecture du 1 ^{er} jet avant l'étayage		Rétroactions émises en modalité collaborative suite à la lecture du 2 ^{ème} jet après l'étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
<p>1-« L'homme doit préserver et protéger la nature de cette pollution qui menace sa vie. La pollution <u>nuise</u> à la santé de l'homme en causant beaucoup de maladies <u>respiratoires</u> et les différentes allergies ».</p> <p>-« Nous devons sensibiliser nos enfants de génération en génération que la préservation de l'environnement_ <u>Nous assure une vie</u></p>	<p>1-Problème de conjugaison dans « la pollution nu.. » et d'orthographe aussi par exemple :« respiratoire »</p>	<p>1-« L'homme doit préserver et protéger la nature de cette pollution qui menace sa vie. <u>La pollution</u> nuit à la santé de l'homme <u>en</u> <u>causons</u> beaucoup de <u>maladies respiratoires</u> et <u>les différentes allergies</u>».</p> <p>2-« Nous devons sensibiliser nos enfants de génération en</p>	<p>-Il faut éviter la répétition.</p> <p>-Vérifier l'orthographe.</p> <p>-Donne des exemples de maladies respiratoires.</p> <p>-Tu as bien corrigé cette phrase.</p>

<p>harmonieuse ».</p> <p>-« Enfin,l’homme reste le 1^{er} responsable de la nature ».</p>		<p>génération que la préservation de l’environnement, nous assure une vie harmonieuse ».</p> <p>3-« Enfin, l’homme reste le 1^{er} responsable de la nature».</p>	<p>-Oui, mais c’est quoi la solution à ton avis ?il n’y a pas de verbe d’opinion dans la conclusion.</p>
---	--	---	--

L’interaction des facteurs Type d’erreurs et Jet (Texte) est significative $p < 1$. Ce résultat indique que les participants qui travaillent en modalité collaborative (G1) détectent plus d’erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans la deuxième version révisée (quand ils bénéficient d’un étayage) que dans la première (lorsqu’ils ne bénéficient pas d’étayage). (Voir tableau 9.4 et figure 9.2).

Tableau 9.4: Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques / sémantiques dans la première et deuxième version en modalité collaborative (G1) avant et après l’étayage (J1 vs J2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
J1	4,85	2,033	1,2	1,005
J2	7,7	3,701	3,2	1,399

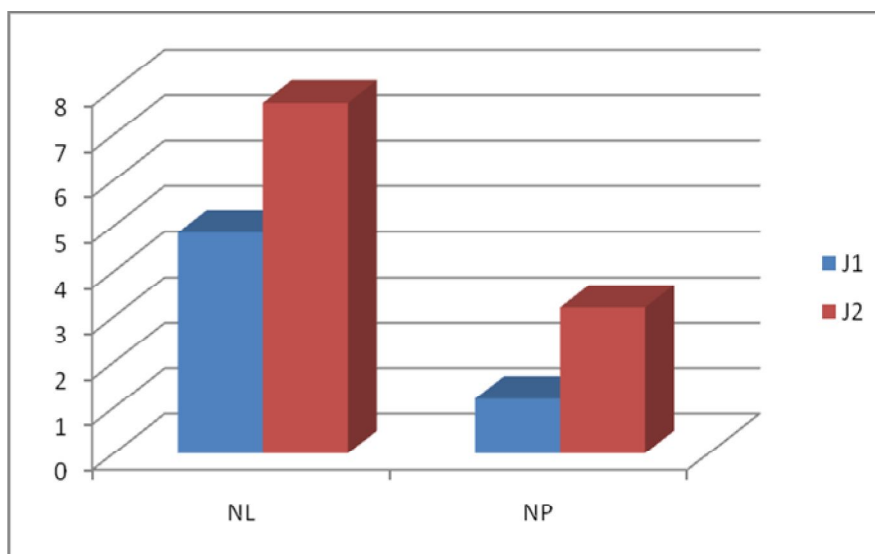


Figure 9.2 : Moyennes des détections d’erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité collaborative(G1) avant et après l’étayage (J1 vs J2).

Interprétation 2

Prédiction P2:D (J2) > (J1)

Le facteur Jet (Texte) est significatif : les apprenants qui révisent en groupe détectent et diagnostiquent plus d’erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans la deuxième version révisée après avoir bénéficié d’un étayage (J2) que dans la première révisée sans étayage (J1). Ce résultat permet d’annoncer que la modalité de travail collaboratif n’a pas d’effet positif sur l’acquisition de la compétence de révision sauf si elle est étayée, préparée et explicitée par l’enseignant de français. Ce résultat rejoint ceux de nombreuses recherches qui ont prouvé que l’acquisition et le développement de la

compétence de révision en modalité collaborative dépend de la présence et le degré de l'étayage (Berg, 1999, Hu, 2005 cité par DO Thi Bich Thuy (2011)).

Cette notion de l'étayage a été évoquée et définie par Chabanne & Bucheton (2002 : 19), comme le synonyme de l'enseignement. Selon ces derniers, « Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les co-construire». Ainsi, l'étayage est une tâche complexe qui doit être assurée par l'enseignant et son efficacité nécessite un savoir-faire professionnel de la part de ce dernier.

Notre conception de « la révision collaborative étayée » émane donc de deux domaines : la psychologie cognitive et la didactique du FLE. En effet, il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème, enseigné explicitement par l'enseignant à des groupes de binômes qui rétroagissent entre eux en occupant d'abord le rôle d'un lecteur réviseur puis d'un scripteur dans le but de développer leurs compétences de révision/ réécriture et par conséquent d'améliorer la qualité de leurs productions écrites (Heurley, 2006).

c-Comparaison entre les rétroactions (détections et diagnostics) portant sur des erreurs linguistiques vs pragmatiques/ sémantiques après l'étayage (J2) en modalité de travail collaboratif (G1) vs individuel (G2).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1, 38) = 5,464, p < .02$). Les rétroactions des erreurs lors de la révision de la deuxième version écrite après l'étayage (les modalités du facteur Type d'erreur étant confondues) varie en fonction des modalités de travail (en individuel vs en groupe) 4,1 vs 5,45 (Voir tableau 9.5 et figure 9.3). La prédiction a été validée.

Exemples de rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs de type linguistique réalisées par des apprenants qui ont travaillé en individuel après avoir bénéficié d'un étayage(G2) vs ceux qui ont travaillé en groupe après l'étayage (G1) lors de la révision de la deuxième version écrite (J2).

2ème jet individuel après l'étayage		2 ^{ème} jet collaboratif après l'étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
<p>1-« La préservation de l'environnement est un sujet posé et traité par <u>tous</u> le monde vu sa nécessité ».</p> <p>2-« L'environnement est en <u>dangé</u> chaque <u>jours</u> alors il faut <u>le preserve</u> mais comment le faire ».</p> <p>3-« Il est nécessaire de protéger l'environnement par <u>l'interret</u> des êtres vivants ».</p>	<p>-Fais attention à l'accord.</p> <p>-Certains mots sont mal écrits.</p> <p>-Tu ne sais pas que « deux verbes qui se suivent, le deuxième se met à l'infinitif ».</p>	<p>1-« je vous invite <u>a pensé</u> à cette <u>planete</u> et <u>a</u> la vie des êtres <u>vivant</u> »</p> <p>2-« Nous devons protégé ce milieu de <u>tous ce que</u> peut le <u>pollut</u> »</p> <p>3-« Aussi, on a les gaz <u>toxique</u> des usines et des <u>véhicule</u> (le dépendance totale de l'être humain des <u>voiture</u> dans tous les <u>déplacement</u>) qui <u>sont</u> <u>contribués</u> <u>a</u> l'empoisement de l'air »²².</p>	<p>1-Il faut revoir l'orthographe de ces mots.</p> <p>2-a-Il faut mettre l'infinitif après « devons ».</p> <p>b- Il ya un problème dans la formulation de cette phrase.</p> <p>3- Faute de l'accord.</p> <p>4- Révise le temps du subjonctif et utilise l'infinitif après « pour ».</p>

²² Un problème lié au nombre de détections d'erreurs s'est posé : est-ce qu'on comptabilise toutes les erreurs ayant la même nature (de l'accord par exemple) dans une production écrite? Au départ, nous avons voulu comptabiliser une seule erreur pour chaque type. Cependant, cette méthode s'est révélée problématique quand il s'agissait de traiter de la qualité des révisions effectuées par le scripteur, en effet, pour la même erreur de l'accord (dans différents endroits de la production écrite), l'apprenant pouvait réussir l'accord d'un nom avec un déterminant et rater celui d'un autre nom dans une deuxième version de son texte. D'ailleurs, évaluer une production écrite, avec dix fois la même erreur de l'accord sera noté différemment d'un texte avec la même erreur de l'accord qui n'apparaît qu'une fois. Finalement, nous avons comptabilisé toutes les erreurs, même si, elles sont de la même nature.

		4-« Je pense qu'il faut qu'on réagis pour sauvé notre planete ».	
--	--	--	--

Exemples de rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs de type pragmatique/ sémantique réalisées par quelques apprenants qui ont travaillé en individuel après avoir bénéficié d'un étayage(G2) vs ceux qui ont travaillé en groupe après l'étayage (G1) lors de la révision de la deuxième version écrite (J2).

2ème jet individuel après l'étayage		2ème jet collaboratif après l'étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
<p>1-« Si on ne préserve pas notre environnement, il deviendra menacé par la pollution ???il faut qu'il soit propre ».</p> <p>2-«pollution de la terre car la négligence des habitants » ;</p> <p>3-«pollution de l'air avec les fumés des voitures et des usines industriels ».</p>	<p>1-Utilise un connecteur logique.</p> <p>2-Problème de cohérence.</p> <p>3-a-Tu peux utiliser « par » à la place de « avec ».</p>	<p>1-« Enfin, il faut lutter contre les environnements pollués ».</p> <p>2-« Avec l'évolution de la technologie, l'homme s'est trouvé dans un environnement pollué ????? ».</p> <p>3-Pour introduire sa production, un apprenant a écrit le passage</p>	<p>1-Tu dois utiliser un verbe d'opinion.</p> <p>2-Tu peux donner des exemples sur la pollution comme l'air, l'eau, et la terre comme ça tu vas enrichir ton texte.</p> <p>3- La même chose</p>

		suivant : « il ya plusieurs phénomènes dangereux qui sont nuisibles pour la santé »	pour les phénomènes dangereux, il ya plusieurs exemples : l'effet de serre, le réchauffement climatique et bien sur la pollution.
--	--	---	---

L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur est significative ($p < 1$). Le travail de groupe (G1) influe significativement sur la détection et le diagnostic des deux types d'erreurs lors de la révision de la deuxième version écrite après avoir bénéficié de l'étayage. Ainsi, les résultats du travail de groupe sont supérieurs à ceux du travail individuel aussi bien pour les erreurs de langue (NL) (7,7 vs 6,05) que pour les erreurs de contenu relevant du niveau pragmatique/ sémantique (NP) (3,2 vs 2,15), voir tableau 9.5 et figure 9.3).

Tableau 9.5 : Moyennes et écarts types des rétroactions portant sur les types d'erreurs (NL vs NP) dans la deuxième version (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	7,7	3,701	3,2	1,399
G2	6,05	3,069	2,15	1,226

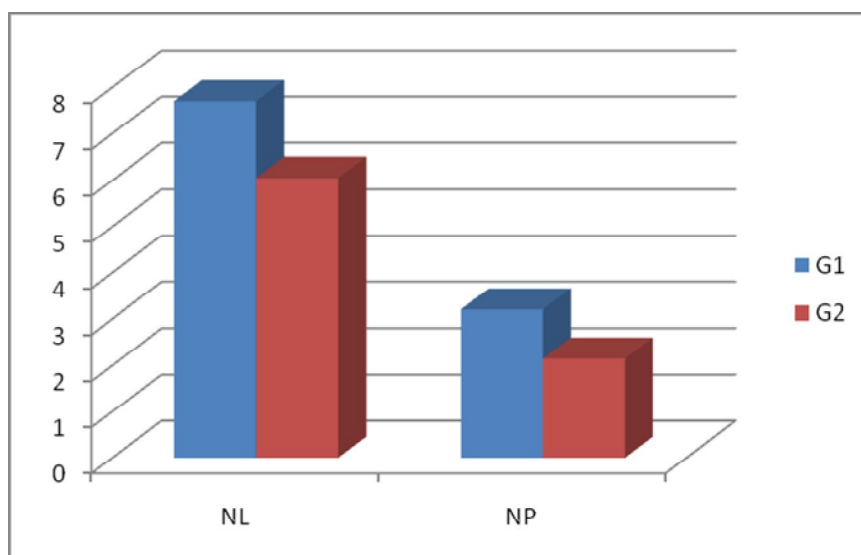


Figure 9.3 : Moyennes des rétroactions portant sur les types d'erreurs (NL vs NP) en fonction des groupes (collaboratif après l'étayage (G1) vs individuel après l'étayage (G2)).

Interprétation 3

Prédiction P3:G1> G2

L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur est significative $p < 1$. Ce résultat indique qu'après avoir bénéficié d'un étayage, les participants qui travaillent en modalité collaborative détectent et diagnostiquent plus d'erreurs que ceux qui travaillent en situation individuelle (G1). (Voir tableau 9.5 et figure 9.3).

Le facteur Groupe est significatif, de ce fait, nous pouvons annoncer qu'il y a un effet positif de la modalité de travail sur la révision des textes argumentatifs en FLE. En présence de l'étayage, le résultat obtenu indique une différence significative du nombre d'erreurs détectées et diagnostiquées entre les participants des deux groupes : ceux qui travaillent en situation groupale (G1) et ceux qui travaillent en situation individuelle (G2). Ce résultat permet de supposer que lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement explicite des stratégies de la révision, les apprenants en situation individuelle ne sont pas aptes, d'automatiser les stratégies de révision apprises et de détecter et diagnostiquer plus d'erreurs aussi bien que les réviseurs travaillant en groupe.

Ainsi, l'étayage qui passe par des consignes recommandant à la fois des tâches à réaliser lors de la révision des textes produits par les pairs et des comportements à adopter pour donner et recevoir des rétroactions, suivi des séances de démonstration des stratégies de révision sur des textes d'apprenants, des questionnaires de révision (ces documents sont fournis en annexe 5 et 6) constitue un mode d'enseignement/ apprentissage de la production écrite visant à amener les apprenants à l'automatisation du processus de révision. Il s'agit donc de renforcer et de raffiner par le biais de la pratique, les connaissances procédurales apprises et par conséquent de réviser plus d'erreurs. Dans ce sens, Véronique (2009) souligne que « l'étape de la procéduralisation (l'automatisation) peut ne pas s'accomplir en classe par manque de temps et de pratique et l'apprenant doit parcourir seul le chemin de l'automatisation ». Ainsi, les résultats obtenus sont compatibles avec ceux de Rézeau (2002) qui a inclus les « instruments » en tant que quatrième pôle au triangle didactique et qu'il a nommé « le carré pédagogique » (voir figure 9.4). Selon cet auteur « Ce nouveau modèle a permis d'attribuer aux instruments une place à part entière en tant qu'agents médiateurs du savoir ».

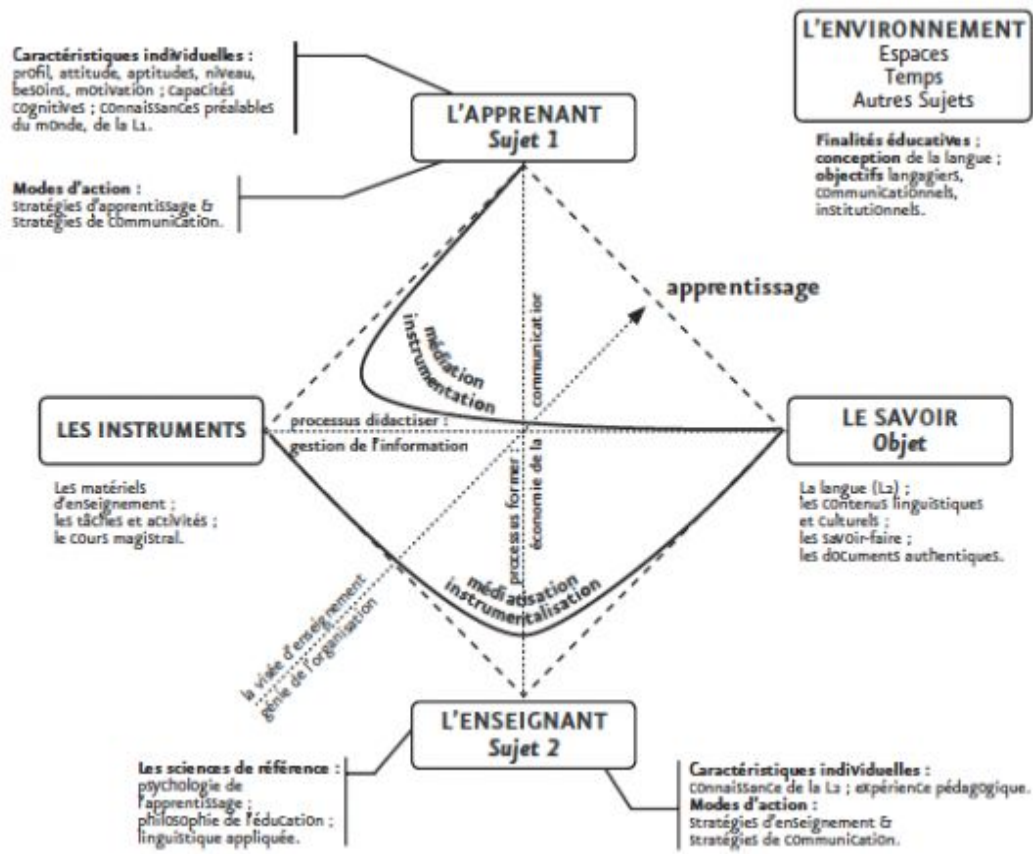


Figure 9.4 : Le carré pédagogique de rézeau (2002)

Selon Aumont et Mesnier : « Le libre accès à des ressources – qu’il s’agisse de pairs engagés dans le même apprentissage (et pouvant aussi jouer un rôle de médiateur), d’experts dans un savoir, de documents ou guides interactifs – constitue un aspect essentiel de toute démarche d’appropriation d’un nouveau savoir » (1992 : 207).

d- Comparaison entre les rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs de type linguistique vs pragmatique/ sémantique en modalité de travail individuel (G2) vs collaboratif (G1) sans étayage (J1).

Le facteur Groupe est significatif $F(1,38) = 6,059, p < 0,01$. Les apprenants qui ne bénéficient pas d’étayage, mais qui travaillent en groupe (G1) détectent lors de la révision de la première version (J1) plus d’erreurs des deux types que ceux qui travaillent individuellement (G3), (4,52 vs 2,5). La prédiction est validée.

Exemples de rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs de type linguistique réalisées par des apprenants qui ont travaillé en individuel avant d'avoir bénéficié d'un étayage(G2) vs ceux qui ont travaillé en groupe sans étayage (G1) lors de la révision de la première version écrite (J1).

1 ^{er} jet individuel sans étayage		1er jet collaboratif sans étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
<p>1-« A <u>loccasion</u> de la <u>journé</u> <u>internationnel</u> de l'environement j'ai préparée des slogans pour inciter les gens à la protéger ».</p> <p>2-« Mes amies, <u>il faut pas</u> <u>lessez</u> <u>aucune truque</u> qui touche cette propreté comme il faut garder les espaces <u>vertes</u></p>	<p>1- Trop de faute d'orthographe « <u>loccasion</u>, la <u>journé</u> <u>internationnel</u>, <u>lessez</u>, <u>aucune truque</u> » et de l'accord « les espaces <u>vertes</u> ».</p> <p>2- A l'écrit, on utilise ne et pas.</p>	<p>1- « L'environement s'est le cœur de la vie humaine et nous sommes obligés de le protéger à cause de <u>ces</u> bienfaits ».</p> <p>2-« A l'occasion de la <u>journé</u> <u>international</u> de l'envirennement »</p> <p>3-« La nature nous donne un <u>aire</u> parfait mais les <u>produit</u> <u>chémique</u> et <u>les</u> <u>gaz</u>²³ des usines et des <u>voiture</u></p>	<p>1- On dit « l'environnement c'est... » ; tu dois écrire ses et non ces bienfaits.</p> <p>2- Tu as répété les mêmes fautes d'orthographe « la <u>journé</u> <u>internationnel</u>, l'envirennement ».</p> <p>3- a-Le mot « air » s'écrit sans « e », chimique avec « i », « des voitures », « polluant ».</p> <p>b-fais attention à l'accord : « les produits chimiques ».</p>

²³ C'est une fausse détection qui n'a pas été comptabilisée et l'enseignant est intervenu pour la corriger: le mot « gaz » reste invariable parce que les mots qui se terminent par « Z » sont invariables.

et éviter tous les causes de la pollution quoiqu'il est ».		Le <u>polluant</u> ».	
---	--	-----------------------	--

Exemples de rétroactions (détectations et diagnostics) portant sur les erreurs de type pragmatique/ sémantique réalisées par les apprenants qui n'ont pas bénéficié d'un étayage et qui ont révisé leurs productions individuellement (G2) vs ceux qui ont travaillé en groupe sans étayage (G1) lors de la révision de la première version écrite (J1).

1 ^{er} jet individuel sans étayage		1er jet collaboratif sans étayage	
Détections	Diagnostics	Détections	Diagnostics
<p>1-« On risque de vivre dans un environnement pollué, car tout simplement il menace notre santé.</p> <p>2-« En effet, en préservant l'environnement on doit protéger la nature ».</p>	<p>1-«Il n'ya pas une cause et une conséquence pour mettre 'car' ».</p> <p>2- Propose des solutions pour préserver l'environnement!!</p>	<p>1-« ???????? Personne ne peut nier que l'homme est le principal causeur de la pollution de la planète ».</p> <p>2-« Le monde voit récemment plusieurs phénomènes dangereux », « Alors, l'homme est le responsable de la pollution »</p>	<p>1-Utilise un articulateur logique devant la phrase « Personne ne peut....</p> <p>2-Illustre tes arguments par des exemples.</p>

L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur est significative $p < 1$. Ce résultat indique que la différence entre la détection d'erreurs de type linguistique (NL) (6,85 vs 4,65) et pragmatique/sémantique (NP) (2,2 vs 0,35) ne varie pas en fonction des modalités de travail (collaborative (G1) et individuelle (G2)). (Voir tableau 9.6 et figure 9.5).

Tableau 9.6 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en fonction des modalités de travail (individuelle vs collaborative)

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	7,7	3,701	3,2	1,399
G2	6,05	3,069	2,15	1,226

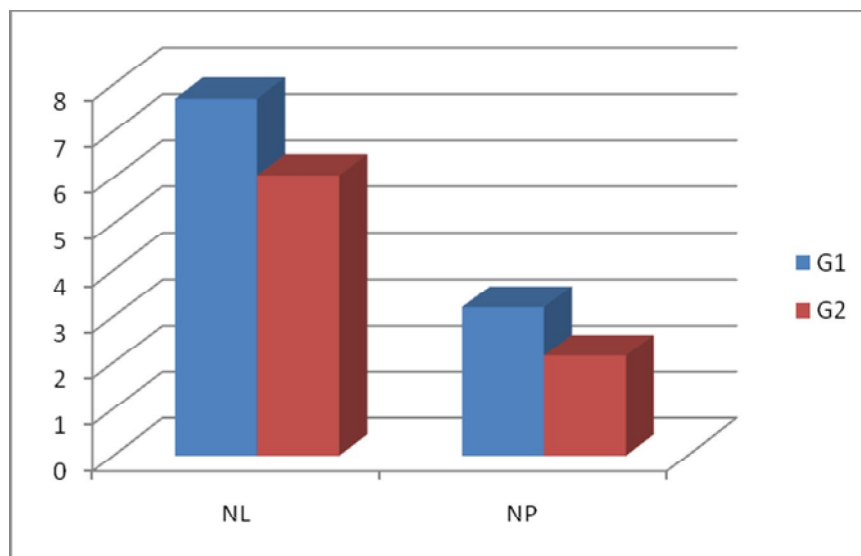


Figure 9.5 : Moyennes des rétroactions (détectations et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en fonction des modalités de travail (individuelle vs collaborative)

Interprétation

Prédiction P4 : G1 > G2

Le facteur Groupe est significatif. Les participants qui ne bénéficient pas d'aide, mais qui travaillent en collaboration (G1) détectent plus d'erreurs des deux types que ceux qui travaillent en situation individuelle (G2). Ce résultat indique que les rétroactions fournies par les pairs facilitent la détection et le diagnostic des erreurs et rejoint les résultats de Kellog(2003), qui a montré l'efficacité des rétroactions des pairs dans le développement de la compétence de révision. En effet, pour ce dernier, les rétroactions des pairs constituent une aide à la révision/ réécriture des versions originales en ce sens qu'elles engagent les scripteurs à élaborer des retraitements de surface ainsi que des retraitements

sémantiques en fonction du niveau de leurs compétences. Autrement dit, pour rendre la révision d'un texte efficace par le biais des rétroactions des pairs, il ne suffit pas de mettre les apprenants en groupes. En effet, plusieurs chercheurs ont montré que les apprenants qui ne bénéficient pas d'étayage et de préparation à la révision, ont tendance à se concentrer sur les erreurs de langue au détriment du contenu du texte à réviser (Stanley, 1992 ; Zhu, 2001). De même, Zammuner (1995), a émis l'hypothèse selon laquelle la difficulté de l'écrit est étroitement liée à l'absence de la rétroaction d'un lecteur. Elle a constaté que les textes obtenus après une réécriture collaborative sont de meilleure qualité que ceux obtenus après une réécriture individuelle. Quant à Fayol (2001), il a remarqué que les apprenants ne relisent que rarement leurs textes et n'effectuent pas d'améliorations en situation individuelle. Les difficultés expliquant la rareté des révisions se situent pour lui à trois niveaux :

a) percevoir que quelque chose ne va pas, b) déterminer ce qui ne va pas, et c) mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier.

Selon le même auteur, la détection d'erreurs est particulièrement difficile quand on lit son propre texte. « Les scripteurs affirment : « Nous n'arrivons pas à « voir » nos propres erreurs. En fait, souvent, nous ne « relisons » même pas ce que nous avons écrit. Nous réactivons ce qui avait été activé. Dans tous les cas, l'auteur est mal placé pour détecter les erreurs dans sa propre production [...] ». Fayol (2001 : 314-315).

Nous pouvons donc conclure qu'il est indispensable de fournir aux apprenants des outils méthodologiques pour réussir cette tâche.

Les résultats de la deuxième analyse sur le plan de la réécriture

Il s'agit de rapporter dans cette section, les résultats relatifs aux effets de la rétroaction (des pairs vs individuelle) sur la capacité à concrétiser et traiter les rétroactions lors de la réécriture des troisièmes versions (J3) sur le plan quantitatif et qualitatif.

2ème analyse : Effet de la rétroaction sur le nombre et le type de révisions produites en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

a-Comparaison entre le nombre des révisions au niveau linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) dans la troisième version écrite(J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Nous analysons tout d'abord la quantité des révisions produites par les participants en fonction de la source des rétroactions (binôme (G1), individuelle(G2)). Les différentes révisions portant sur la langue (niveau linguistique) et le contenu (niveau pragmatique/ sémantique) sont catégorisées ainsi (NL vs NP).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $\underline{S} < G2 > * NR2$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = réécriture selon les rétroactions des pairs ; G2 = réécriture selon des rétroactions individuelles), Nombre de révisions (NL= niveau linguistique ; NP = niveau pragmatique/ sémantique).

Le facteur Groupe est significatif ($p < 1$). La moyenne des révisions effectuées relevant du niveau linguistique et pragmatique/ sémantique (NL et NP) varie en fonction des modalités de travail (collaborative (G1) vs individuelle (G2) : 4,8 vs 3,22). (Voir tableau 9.7 et figure 9.6).

Exemples de révisions portant sur le niveau linguistique (NL) effectuées dans la troisième version (J3) produite en situation individuelle

-« A **l'occasion** de la **journée mondiale** de l'environnement, j'ai préparée des slogans pour inciter les gens à la protéger ».

-« **Alors**, mes amies, il faut pas lesez **aucun truc** qui touche cette propreté comme il faut garder les espaces **verts** et éviter **toutes** les causes de la pollution quoi qu'ils **sont** ».

Exemples de révisions relevant du niveau linguistique (NL) effectuées dans la troisième version (J3) produite en situation groupale.

-« L'environnement **c'est lieu où on vit** c'est pour ça nous sommes obligés de le protéger».

-« A l'occasion de la **journée internationale de l'environnement** »

-« La nature nous donne un **air** parfait mais les **produits chimiques** et les **fumées** des usines et des **voitures** le **polluent** ».

Exemples de révisions relevant du niveau pragmatique/ sémantique (NP) dans la troisième version (J3) produite en situation individuelle.

-« Donc, pour protéger notre environnement, il faut trouver des solutions **telles que l'utilisation de l'énergie renouvelable, la plantation des arbres, il faut aussi jeter les ordures dans les espaces spéciaux** ».

-« En effet, en préservant l'environnement **on va protéger tous les êtres vivants** ».

Exemples de révisions relevant du niveau pragmatique/ sémantique (NP) dans la troisième version produite (J3) en situation groupale.

-« Personne ne peut nier que l'homme est le principal causeur de la pollution de la planète ».

-« Le monde **vit** récemment plusieurs phénomènes dangereux **tels que l'effet de serre, le réchauffement climatique ainsi que la pollution qui nous intéresse** ».

-« Alors, l'homme est le premier responsable de la pollution **que ce soit aérienne, terrestre ou marine** ».

L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur est significatif ($F(1,38) = 9,625, p < .003$). La moyenne des erreurs des deux types (NL vs NP) dans la troisième version révisée par le groupe (G1) est supérieure à celle du groupe (G2) (6,7 vs 4,65), (2,9 vs 1,8). (Voir tableau 9.7 et figure 9.6).

Tableau 9.7 : Moyennes et écarts types des révisions relevant du niveau linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) après avoir reçu : les rétroactions des pairs (G1) vs leurs propres rétroactions (G2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écart Types	Moyenne	Écart Types
G1	6,7	3,326	2,9	1,252
G2	4,65	2,323	1,8	1,105

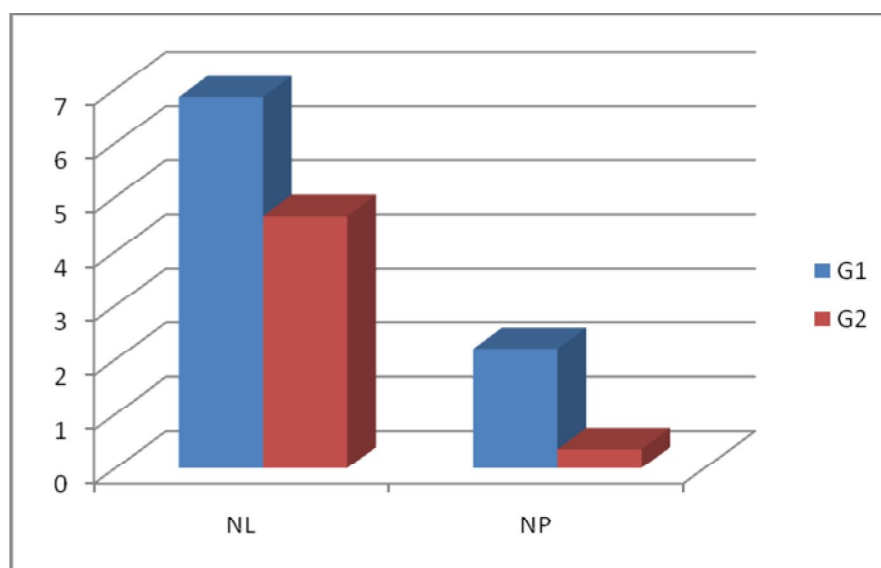


Figure 9.6 : Moyenne des erreurs révisées au niveau linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Le groupe G1 qui a reçu les rétroactions des pairs a révisé plus d'erreurs de contenu et autant d'erreurs de langue que le groupe (G2) qui a travaillé en individuel.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que dans une situation de travail collaboratif, les pairs réviseurs proposent aux scripteurs des rétroactions portant sur les connaissances relatives au niveau linguistique et pragmatique/ sémantique qui leur font défaut. Ces rétroactions jouent le rôle d'une aide à l'amélioration de la qualité des textes écrits pour des apprenants qui n'arrivent pas encore à corriger individuellement les erreurs commises

et par conséquent à mener à bien une tâche d'écriture. A l'appui de cette interprétation, nous constatons que les apprenants qui révisent en situation collaborative sont ceux qui tirent le plus profit des rétroactions de leurs pairs par rapport à ceux travaillant en individuel.

Selon Kellog (2003), les rétroactions des pairs « lecteurs » sur la façon dont ils ont évalué un texte constitue une aide à l'amélioration de la version originale des apprentis scripteurs. Ce résultat est compatible avec ceux déjà obtenus par des recherches antérieures (Stanley(1992), Zhu (2001) & Nguyen Thi Lai (2008) et qui trouvent que les apprenants novices se focalisent en situation de révision individuelle sur les erreurs de langue au détriment de celles du contenu.

Ce résultat indiquerait donc que le questionnaire de révision a permis aux apprenants en situation groupale de consacrer plus de ressources cognitives à l'amélioration des niveaux linguistiques et pragmatiques/ sémantiques à la fois. En effet, lors de la collaboration, les participants ayant déjà reçu des rétroactions sur l'aspect linguistique et pragmatique/ sémantique corrigent davantage d'erreurs et réécrivent leurs textes afin de les affiner. Ce résultat confirme également ceux obtenus par Belcher (1989) et qui montrent que les apprenants faisaient plus de corrections de sens que de correction de langue quand ils révisaient leurs textes à l'aide des rétroactions des pairs. Berg(1999) et Min (2006) ont également montré que les apprenants ayant bénéficié des rétroactions de leurs pairs avaient corrigé significativement plus d'erreurs sémantiques que ceux qui se sont basés sur leurs propres rétroactions.

b-Comparaison entre le type de révisions effectuées dans la troisième version produite (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Nous analysons ensuite le type de révisions produites suite aux rétroactions reçues ou non par les pairs (G1 en binôme vs G2 en individuel).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $\underline{S} < G2 > * TR3$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = réécriture selon les rétroactions des pairs ; G2 = réécriture selon des rétroactions

individuelles), Type de révisions (SE= suppression ; CE =conservation d'erreurs ; TE=Traitement d'erreurs).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,38) = 9,859, p < .003$) et indique que lors de la révision/réécriture des textes, les participants qui ont reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) traitent plus d'erreurs que ceux qui travaillent seuls (5,25 vs 2,25).

Le facteur Type de révisions des erreurs dans la troisième version est significatif ($F(1,38) = 17,453, p < .0001$). Les erreurs traitées sont en plus grand nombre (3.75) que les erreurs supprimées (2.5) et conservées (1.9). L'analyse des contrastes qui permet des comparaisons deux à deux, indique une différence significative entre la moyenne des erreurs traitées (TE) et la moyenne des erreurs supprimées et conservées (SE+CE), et ce, aussi bien pour le groupe G1(erreurs traitées (TE) : 5.25 vs erreurs supprimées (SE) et conservées (CE), 1.85) que pour le groupe G2 (TE=2.25 vs SE, CE=2.55). Ainsi, la valeur du p ($p < 0.0001$), indique que le résultat est valable avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 1000.

L'interaction des facteurs Groupe et Type de révisions est significative ($F(2,76) = 21,222, p < .0001$). Le type de révisions des erreurs lors de la réécriture varie en fonction des groupes.

Tableau 9.8 : Moyennes et écarts types des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

	Erreurs traitées		Erreurs supprimées		Erreurs conservées	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	5,25	2,693	2,1	1,021	1,6	0,94
G2	2,25	1,356	2,9	1,218	2,2	1,24

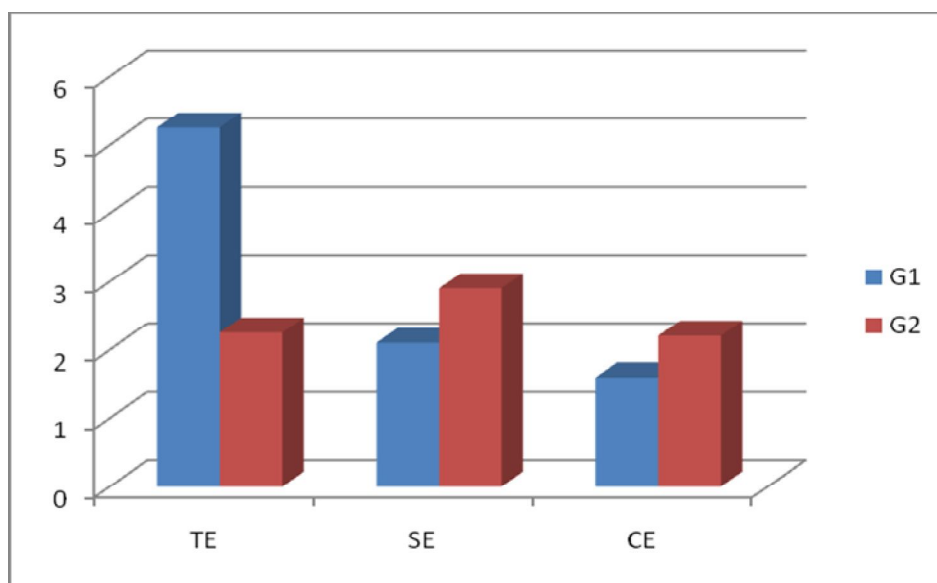


Figure 9.7 : Moyennes du type de révisions des erreurs produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

Les participants qui réécrivent après avoir lu les rétroactions de leurs pairs traitent davantage d'erreurs que les participants qui ont réécrit leurs textes individuellement. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que dans une situation de travail collaboratif, le taux des révisions initiées par les pairs est très élevé (71%). En effet, la quantité et la qualité des détections (rétroactions) d'erreurs fournies par les pairs réviseurs ont favorisé leur concrétisation lors de la réécriture par les apprenants scripteurs.

Ce résultat est semblable à celui de Min (2006) qui a trouvé que (77%) de rétroactions des pairs a été prise en considération lors de la réécriture. Le taux de la prise en considération des rétroactions dans notre thèse est supérieur aux résultats de Paulus (1999) : 32%, de Tsui & Ng, 2000 (30%), et de Connor et Asenavage, 1994 (5%).

La baisse du taux des suppressions et des conservations d'erreurs pour le groupe G1 par rapport à G2 (1.85 vs 2.55) est due au fait que la révision collaborative a permis aux apprenants scripteurs de prendre conscience de la nature de leurs erreurs (d'ailleurs c'est ce qui a été confirmé par les apprenants interrogés en réponse à la 7^{ème} question qui leur a été adressé, et qui indique que (60%) d'entre eux préfèrent les rétroactions de leurs

pairs(**voir supra**, p. 170). Ainsi, au lieu de supprimer ou de conserver les passages contenant des erreurs, les apprenants ont tenté de les améliorer.

c-Comparaison entre la qualité des révisions effectuées (succès, échec, effet mixte) dans la troisième version produite (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Nous analysons enfin la qualité des révisions ou ‘*uptake*’ comme il a été nommé par Lyster et Ranta (1997) suite aux rétroactions reçues ou non par les pairs (G1 en binôme vs G2 en individuel).

Les données ont été analysées selon le plan d’expérience $\underline{S} < G2 > * TR3$ dans lequel les lettres \underline{S} , G, Q3 renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = réécriture selon les rétroactions des pairs ; G2 = réécriture selon des rétroactions individuelles), Qualité de révision (RRS= révisions réussies; RRAT= révisions ratées ; REM=révisions à effet mixte).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,38) = 22,109$, $p < .0001$). Lors de la réécriture de la troisième version (J3), les participants qui travaillent en binôme (G1) effectuent plus de révisions réussies (moyenne = 3,65) que ceux qui travaillent seuls (moyenne = 2,05).

Exemples de révisions réussies, ratées et à effet mixte produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en situation groupale.

-« Le monde **vit** récemment plusieurs phénomènes dangereux **tels que l’effet de serre, le réchauffement climatique ainsi que la pollution qui nous intéresse** ». (RRS)

- « Les fumées des usines et des voitures **pollue** la nature». (RRAT)

-« Il faut **consacre** un peu de temps à la protection de l’environnement »²⁴ (REM)

Exemples de révisions réussies, ratées et à effet mixte produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en situation individuelle.

²⁴ Ici le pair réviseur a demandé au scripteur de changer le verbe donner, la phrase était rédigée ainsi : « il faut donner un peu de temps à la protection de l’environnement » mais en corrigeant le verbe, le scripteur a commis une autre erreur, nous avons donc considéré cette modification partiellement correcte comme une révision à effet mixte.

-« Donc, pour protéger notre environnement, il faut trouver des solutions telles que l'utilisation de l'énergie renouvelable, la plantation des arbres, aussi, il ne faut pas jeter les ordures n'importe où ». (RRS)

-« Je vous inciter à faire des efforts pour protéger l'environnement »²⁵. (RRAT)

-« Premièrement, il faut que le gouvernement prennent²⁶ en charge la sensibilisation des gens ». (REM)

Le facteur Qualité de révision des erreurs commises lors de la réécriture est significatif ($F(2,76) = 24,434$, $p < .0001$) et indique que l'ensemble des participants produisent plus de révisions réussies (moyenne = 3,65) que les révisions à effet mixte (0,825) ou ratées (1,05). L'analyse des contrastes indique une différence significative entre la moyenne des révisions réussies (RRS) et celles des révisions à effet mixte et ratées (REM+ RRAT) aussi bien pour le groupe G1 qui a reçu les rétroactions de son binôme (RRS = 3,65 vs REM + RRAT = 0,825) que pour le groupe G2 qui travaille en individuel (RRS = 2,05 vs REM+ RRAT = 1,05). Les résultats montrent que tous les participants, quelles que soient les modalités de travail, sont capables de produire des révisions réussies en vue de réécrire leurs textes.

L'interaction des facteurs Groupe et Qualité de révision est significative, avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 1000 ($F(2,76) = 38,85$, $p < .0001$). Elle indique que la qualité de la révision des erreurs commises lors de la réécriture varie en fonction des groupes (voir tableau 9.9 et Figure 9.8). Le groupe G1 qui a travaillé en binôme a produit plus de révisions réussies que le groupe G2 qui a travaillé en individuel (3,65 vs 2,05), et moins de révisions à effet mixte (0,75 vs 0,9) et révisions ratées (0,9 vs 1, 2).

Tableau 9.9 : Moyennes et écarts types de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

²⁵ Après avoir écrit « je vous incitez à ... », l'apprenant l'a modifiée en écrivant « je vous inciter... ». La révision était donc ratée.

²⁶ Dans la version précédente, l'apprenant a écrit « il faut que le gouvernement prend en charge..... », dans la deuxième version, il a su qu'il fallait utiliser le subjonctif mais il n'a pas mis la bonne terminaison « prenne »

	Révisions réussies		Révisions à effet mixte		Révisions Ratées	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	3,65	2,11	0,75	0,851	0,9	0,641
G2	2,05	0,51	0,9	0,641	1,2	0,696

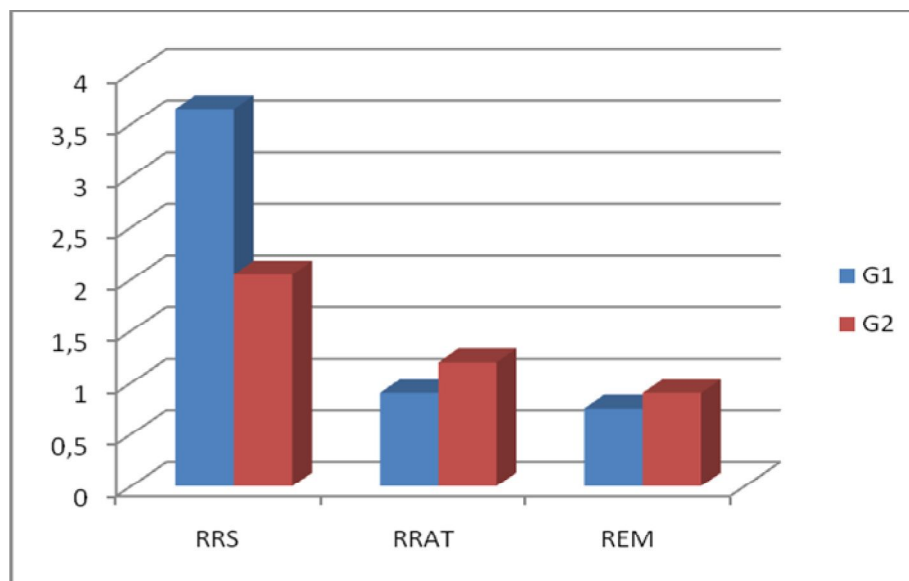


Figure9.8 : Moyennes de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

Ces résultats indiquent que les participants ayant bénéficié des rétroactions de leurs binômes ont produit plus de révisions réussies (RRS) lors de la réécriture que ceux qui ont réécrit individuellement.

Ainsi, la hausse du taux des révisions réussies produites par le groupe G1 confirmerait une meilleure compétence de révision grâce aux rétroactions des pairs qui seraient à l'origine de ces résultats. En effet, pour ce groupe, le taux des révisions réussies est assez élevé par rapport à G2 : 68,86% des rétroactions émises par le pair ont été reprises avec succès alors que seulement 39,49 % des rétroactions individuelles, ont été révisées correctement. Cependant, ce taux est inférieur au résultat de Yang et al. (2006) qui ont noté un taux de 98% des révisions réussies provenant des pairs.

Par ailleurs, la baisse du taux des révisions à effet mixte et des révisions ratées pour le groupe G1 par rapport à G2 (15,56 % vs 25,30 %) est due au fait que les rétroactions des pairs réviseurs ont permis aux apprenants scripteurs de trouver la bonne correction d'un grand nombre d'erreurs et par conséquent de réussir un taux plus au moins élevé de leurs révisions. Quant au groupe G2, nous supposons que les deux tâches de détection et correction leur ont causé une surcharge cognitive. En effet, nous avons remarqué, qu'en reprenant les erreurs qu'ils ont déjà détectées, ces apprenants faisaient souvent de nouvelles erreurs qui n'existaient pas dans la deuxième version (21,68%) ou produisent carrément de fausses révisions (38,91%).

Nous pouvons donc conclure que l'hypothèse de l'effet de la rétroaction des binômes sur la qualité des révisions produites est validée.

Les résultats de la troisième analyse sur le plan de la qualité des textes produits.

Il s'agit de rapporter dans cette dernière partie, les analyses qui permettent de rendre compte de la qualité des textes par les apprenants entre la première et la troisième version. En d'autres termes, des comparaisons entre les deux groupes seront réalisées afin de mesurer la qualité des textes produits par chaque apprenant en fonction de son niveau et de sa modalité de travail (révision collaborative et rétroaction correctrice des pairs vs révision individuelle avec auto-rétroaction)

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la catégorisation d'erreurs proposée par le groupe EVA (1996) pour analyser :

A-Au niveau pragmatique et sémantique:

- Le respect de la consigne : donner son avis et convaincre le destinataire.
- Le respect de la structure du texte : Présence d'une introduction résumant la problématique, d'un développement argumentatif et d'une conclusion.
- L'utilisation d'au moins trois arguments convaincants.
- L'utilisation d'au moins trois exemples.
- L'enchaînement des arguments grâce à l'emploi des articulateurs logiques.
- La présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession...) permettant une cohérence du texte écrit et une adhésion à sa progression.

- La présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

B- Au niveau linguistique :

-Le respect des règles **grammaticales** telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre))

- L'emploi correct de la **conjugaison** des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.

- Le respect des règles **syntaxiques** et **orthographiques** : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.

Troisième analyse : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits par les deux groupes.

a-Comparaison entre la qualité des textes produits (niveau linguistique et pragmatique/ sémantique) en modalité de travail collaboratif (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons comparé le développement réalisé par chaque groupe entre la première et la troisième version en termes de qualité de textes produits correspondant à la note de la 1^{ère} et 3^{ème} versions évaluées à l'aide de la grille présentée ci-dessus sur 14 pts obtenus par chaque apprenant selon son niveau.

Les analyses ont été effectuées selon le plan d'expérience $S < G2 * N2 > * J2$ dans lequel les lettres S, G, N, J renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = modalité de travail collaboratif ; G2 = modalité de travail individuel), Niveau (N1= Sujet de bon niveau en français ; N2= Sujet de moins bon niveau en français), Qualité des versions produites (J1= 1^{ère} version; J3= 3^{ème} version).

Le facteur Groupe est significatif ($F(1,38) = 6,066, p < .01$). Concernant l'effet de la modalité de travail sur la qualité des textes produits (J3), nous observons une nette différence entre la qualité des textes produits par les deux groupes (G1, G2). Ainsi, cette dernière varie en fonction des groupes. Les apprenants du groupe G1 à qui nous avons proposé de travailler en binôme ont produit des textes de qualité meilleure que ceux du groupe G2 qui ont travaillé en individuel. De ce fait, les résultats de l'analyse des

variations intergroupes indiquent une importante différence de qualité des textes entre les groupes (8,25 vs 6,55). (voir figure 9.9).

- G1 > G2 pour la qualité des versions produites (Jet1 vs Jet3). **Prédiction validée** (voir figure 9.9).

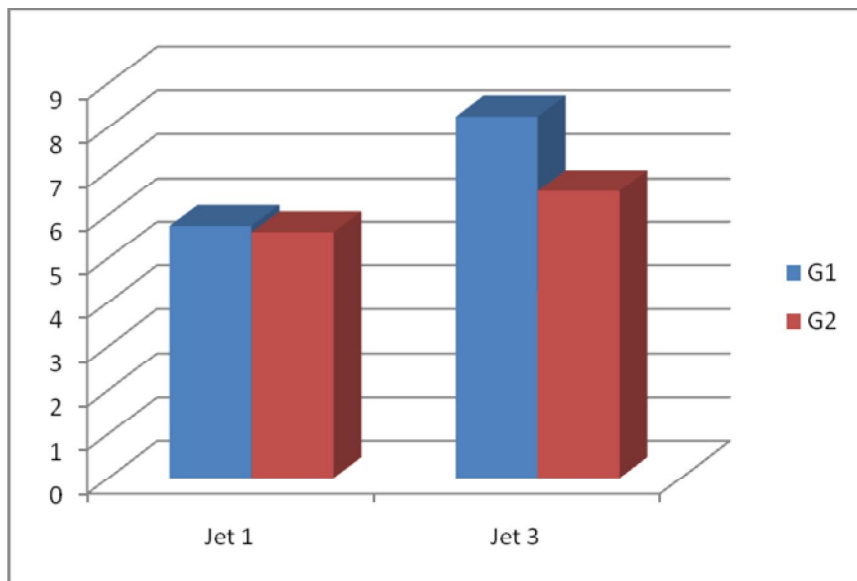


Figure 9.9 : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction des groupes.

Le facteur Niveau des apprenants est significatif ($F(1,38) = 56,796$, $p < .0001$). Nous constatons que globalement, c'est-à-dire indépendamment des modalités de travail (G1 vs G2), les participants d'un bon niveau (N1), réécrivent des textes de bonne qualité et développent mieux leurs compétences rédactionnelles que ceux d'un moins bon niveau (N2), (N1= 8,62 ; N2= 4,51).

Prédiction concernant l'effet du niveau des apprenants sur la qualité des textes produits

-N1 (G1, G2) >N2 (G1, G2) pour la qualité des versions produites (J1+J3) : prédiction validée.

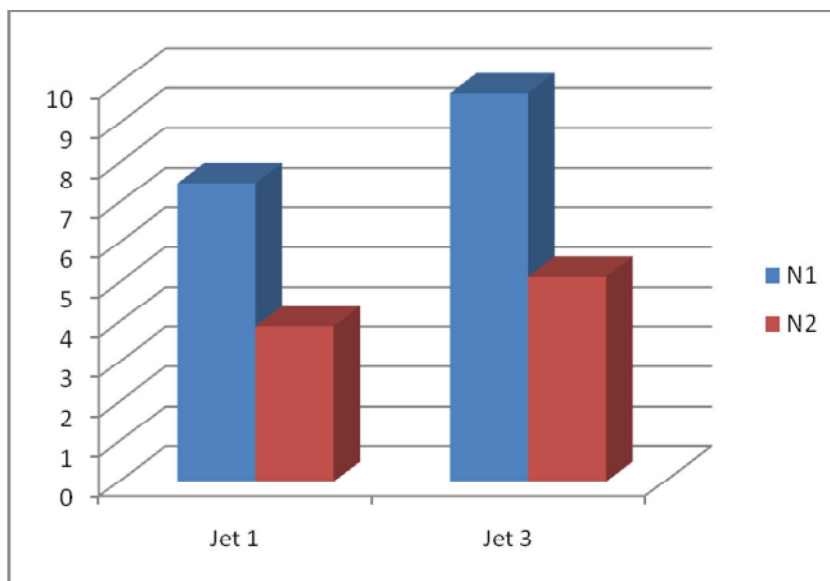


Figure 9.10 : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction du niveau des apprenants.

Nous constatons également que la double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Qualité des textes est significative ($F(1,36) = 39,08, p < .0001$). Sans distinction des versions réécrites, ce résultat ne nous permet pas de valider l'effet des modalités de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction des niveaux des apprenants en production écrite. En tâche de réécriture, ce résultat nous permet de montrer de nombreux effets de la modalité de travail et du niveau des apprenants sur la réécriture en FLE.

Les résultats nous permettent également de noter que la qualité des textes produits dépend non seulement de la modalité de travail, mais également du niveau des apprenants en production écrite.

- Les apprenants du groupe G1, qui ont travaillé en modalité collaborative ont produit des textes de meilleure qualité que les apprenants du groupe G2, travaillant individuellement (8,25 vs 6,55).

- Les apprenants d'un 'bon' niveau en production écrite appartenant au groupe expérimental G1, sans distinction des versions réécrites, produisent des textes de

meilleure qualité que ceux d'un niveau '*moins bon*' bénéficiant de la même modalité de travail (9,33 vs 5,60).

- Les apprenants d'un '*bon*' niveau en production écrite appartenant au groupe G2 reproduisent des textes de qualité supérieure à celle des apprenants d'un niveau N2 bénéficiant de la même modalité de travail (7,33 vs 5,55).

- Les apprenants d'un '*bon*' niveau en production écrite appartenant au groupe expérimental G1, sans distinction des versions réécrites, reproduisent des textes de meilleure qualité que ceux d'un '*bon*' niveau mais travaillant en modalité individuelle (9,33 vs 7,33).

- Les apprenants de niveau N2 en production écrite, appartenant au groupe expérimental G1, reproduisent des textes de meilleure qualité que ceux du même niveau mais ne bénéficiant pas de la même modalité (5,60 vs 5,55).

Il s'ensuit que les apprenants de niveau N1 sont capables de réécrire leurs textes en bénéficiant des rétroactions de leurs pairs. Ainsi, ces rétroactions amènent les apprenants à réécrire des textes de meilleure qualité. En revanche, les apprenants de niveau N2, ayant déjà des difficultés en langue étrangère, ont plutôt besoin de travailler avec des binômes et de bénéficier de leurs rétroactions. (voir figure 9.11)

Ces résultats nous amènent aux constats suivants :

Prédictions concernant l'effet des modalités de travail sur la qualité des textes réécrits

-G1>G2 pour la qualité des textes réécrits. Prédiction validée.

Prédictions concernant l'effet du niveau des apprenants sur la qualité des textes produits

-N1 (G1, G2) > N2 (G1, G2) pour la qualité des textes réécrits. Prédiction validée.

- G2N1> G2N2 pour la qualité des textes réécrits. Prédiction validée.

-G1N2> G2N2 pour la qualité des textes réécrits. Prédiction validée.

Tableau 9.10 : Effet du Groupe et du Niveau en production écrite sur la qualité des textes réécrits.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
1 ^{ère} version écrite (J1)	7,66	4,71	7,33	3,07
3 ^{ème} version écrite (J3)	11	6,5	8,5	3,78

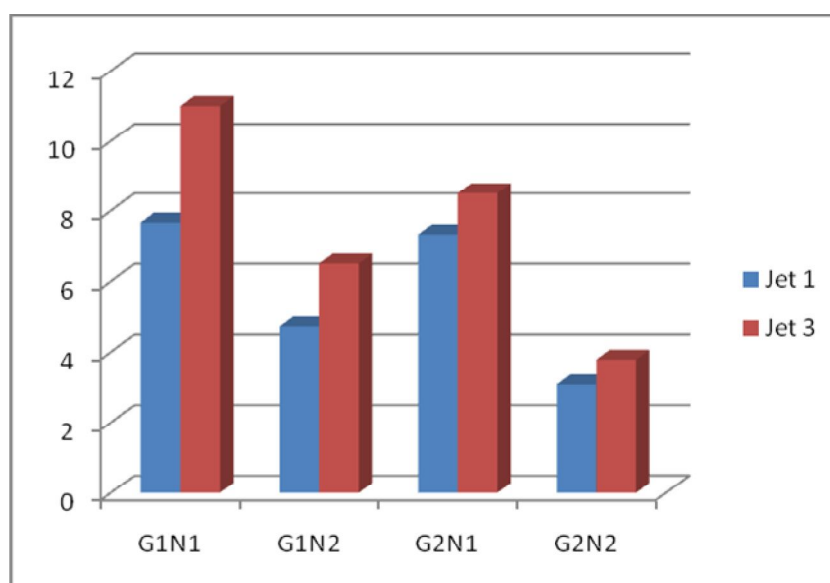


Figure 9.11: Variation de la qualité des textes produits (J1 vs J3) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en production écrite (N1 vs N2).

b- Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction du type de binôme.

Enfin, nous comparons l'effet des différents types de binômes (binôme de type 1 = partenaires de niveaux hétérogènes; binôme de type 2 = partenaires de niveaux homogènes) sur la qualité des textes produits lors de la réécriture c'est-à-dire sur la

qualité du contenu linguistique et pragmatique/ sémantique du texte produit. Rappelons que nous avons établi le niveau des apprenants en production écrite à partir du premier jet rédigé par les différents apprenants, et nous avons constitué les deux types de binômes cités plus haut en fonction des notes qu'ils ont obtenues, autrement dit, nous avons suivi le barème suivant : (6 points) pour les critères renvoyant au niveau de la langue ou linguistique (NL), et (8 points) pour les critères qui relèvent du niveau pragmatique/sémantique (NP).

Le facteur Types de binômes des apprenants est significatif ($F(1,8) = 3,2$, $p < .01$). Nous constatons que globalement, c'est-à-dire indépendamment des niveaux de la qualité des textes (NL vs NP), les binômes de type hétérogène (B1), réécrivent des textes de bonne qualité et développent mieux leurs compétences rédactionnelles que ceux des binômes de type homogène (B2), (B1= 5,8 ; B2= 4,6).

Nous constatons également, que l'interaction entre les facteurs Type de binômes et Qualité des textes réécrits est significative, $F(1,8) = 3,03$, $p < .03$. La différence entre la qualité des textes réécrits sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique est plus importante chez les sujets du binôme de type 1 (5 vs 6,6) que chez les sujets qui ont travaillé en binôme de type 2 (4,8 vs 4,4).

Ainsi, la comparaison des résultats des deux types de binômes lors de la tâche de réécriture du troisième jet sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique, nous a conduit au résultat suivant :

C'est le binôme de niveaux hétérogènes qui a produit des textes de meilleure qualité (voir tableau 9.11 et figure 9.12).

La dernière prédiction qui consiste à supposer un effet de binôme hétérogène sur la qualité des textes produits est validée.

Tableau 9.11 : Effet des Types de binômes en production écrite sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/ sémantique.

	NL		NP	
	Moyenne	Écart Types	Moyenne	Écart Types
Binôme Type1	5	0,837	6,6	0,548
Binôme Type2	4,8	0,707	4,4	2,51

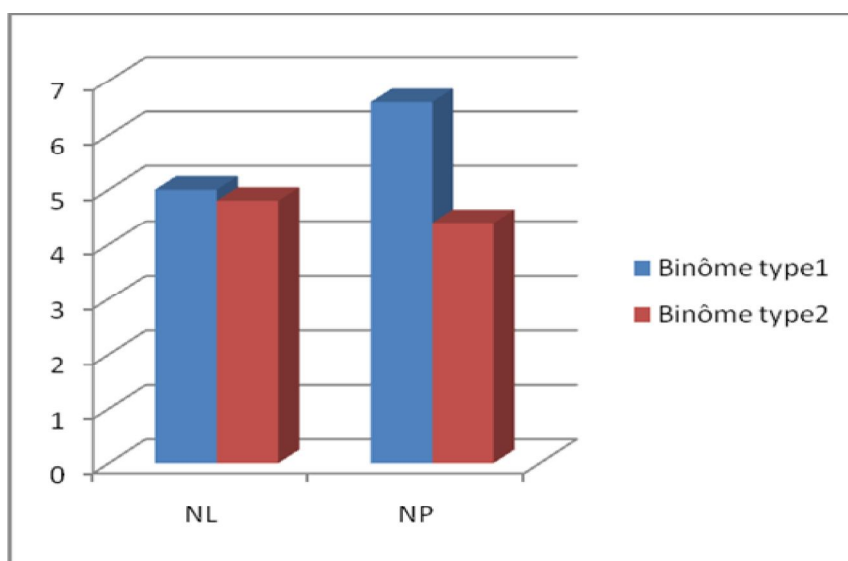


Figure 9.12 : Effet des types de binômes (hétérogènes et homogènes) sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/sémantique.

6. Synthèse des principaux résultats concernant l'effet de la rétroaction sur la révision/réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

À la lumière des résultats obtenus suite à cette recherche, nous sommes en mesure d'en venir à quelques constats à l'égard de l'effet du recours à l'étayage sous forme d'un enseignement des stratégies de révision et de rétroaction corrective en modalité de travail collaboratif sur le développement des compétences scripturales et plus particulièrement de la révision/ réécriture des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

Nous avons ainsi exposé et discuté chaque résultat statistique à la lumière des données quantitatives et qualitatives obtenues dans les recherches antérieures. Récapitulons à présent les facteurs ainsi que les variables les plus importants :

1^{ère} analyse : Effet de la modalité de travail (collaboratif vs individuel) sur la révision d'un texte argumentatif avant et après l'étayage.

Les résultats obtenus nous permettent de noter que :

1-1 Les apprenants bénéficiant de l'étayage détectent (quelle que soit leur modalité de travail : individuel vs collaboratif) dans la seconde version du texte argumentatif un nombre plus important d'erreurs linguistiques et pragmatiques/sémantiques que dans la première version (J1) révisée sans étayage (6,05 vs 2,15) ; (7,7 vs 3,2).

1-2 L'étayage permet aux participants qui travaillent en modalité collaborative de détecter plus d'erreurs que ceux qui travaillent en situation individuelle (G1) (4,1 vs 5,45).

1-3 En absence d'étayage, les apprenants qui travaillent en groupe (G1) détectent lors de la révision de la première version (J1) plus d'erreurs des deux types que ceux qui travaillent individuellement (G3), (4,52 vs 2,5).

2^{ème} analyse : Effet de la rétroaction corrective sur la révision/réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

2-1 Les apprenants bénéficiant des rétroactions de leurs pairs corrigent plus d'erreurs de langue et de contenu que ceux qui bénéficient des rétroactions individuelles (6,7 vs 4,65) ; (2,9 vs 1,8).

2-2 Les participants qui réécrivent après avoir lu les rétroactions de leurs pairs traitent davantage d'erreurs que les participants qui ont réécrit leurs textes individuellement (5,25 vs 2,25) et en suppriment et conservent moins (1,85 vs 2,55).

2-3 Les participants ayant bénéficié des rétroactions de leurs binômes ont produit plus de révisions réussies que ceux qui ont travaillé en individuel (3,65 vs 2,05), et moins de révisions à effet mixte et ratées (0,825 vs 1,05).

3^{ème} analyse : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction du niveau des apprenants et du type de binôme.

3-1 Les apprenants du groupe G1, qui ont travaillé en modalité collaborative ont produit des textes de meilleure qualité que les apprenants du groupe G2, travaillant individuellement (8,25 vs 6,55).

3-2 Les apprenants d'un 'bon' niveau en production écrite appartenant au groupe expérimental G1, sans distinction des versions réécrites, produisent des textes de meilleure qualité que ceux d'un niveau 'moins bon' bénéficiant de la même modalité de travail (9,33 vs 5,60).

3-3 Les apprenants d'un 'bon' niveau en production écrite appartenant au groupe G2 reproduisent des textes de qualité supérieure à celle des apprenants d'un niveau N2 bénéficiant de la même modalité de travail (7,33 vs 5,55).

3-4 Les apprenants d'un 'bon' niveau en production écrite appartenant au groupe expérimental G1, sans distinction des versions réécrites, reproduisent des textes de meilleure qualité que ceux d'un 'bon' niveau mais travaillant en modalité individuelle (9,33 vs 7,33).

3-5 Les apprenants de niveau N2 en production écrite appartenant au groupe expérimental G1, reproduisent des textes de meilleure qualité que ceux du même niveau mais ne bénéficiant pas de la même modalité (5,60 vs 5,55).

3-6 La différence entre la qualité des textes réécrits sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique est plus importante chez les sujets du binôme de niveau hétérogène (5 vs 6,6) que chez les sujets qui ont travaillé en binôme de type homogène (4,8 vs 4,4).

7. Interprétation des principaux résultats

Nous interprétons à présent, les résultats de la seconde expérience réalisée dans le cadre de cette étude qui aborde les effets de l'étayage (enseignement des stratégies de la révision avec démonstration et de la rétroaction) selon deux modalités différentes (collaborative vs individuelle) sur le développement des compétences de

révision/réécriture d'un texte argumentatif dans le cas d'apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida. L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des principales hypothèses mises à l'épreuve.

Cette seconde expérience porte sur les effets d'un étayage (à savoir les séances de démonstration des stratégies de révision, le questionnaire de révision, les consignes de l'enseignant ainsi que la fiche permettant aux apprenants de donner et de recevoir des rétroactions) sur le développement des compétences de révision/réécriture d'un texte argumentatif en français langue étrangère par des apprenants collégiens.

Les quatre analyses de la révision des deux versions écrites (J1 vs J2) nous ont permis d'étudier l'effet des modalités de travail (collaboratif vs individuel) avec et sans étayage sur la détection des erreurs linguistiques et pragmatiques/sémantiques lors de la révision de deux versions écrites (J1 vs J2). La première a porté sur le nombre d'erreurs détectées au niveau linguistique et pragmatique/sémantique. Nous supposons dans la première série d'hypothèses un effet de la modalité de travail (collaboratif vs individuel) sur le nombre moyen et le type d'erreurs détectées avant et après l'étayage.

Nous nous attendions à ce que les rétroactions fournies dans le deuxième jet par les apprenants des groupes G1 et G2, ayant travaillé en collaboration ou individuellement mais bénéficiant de l'étayage (l'enseignement explicite des stratégies de révision et de rétroaction), soient plus nombreuses que celles émises par ces apprenants sans étayage dans le premier jet. Les résultats ont validé notre première série d'hypothèses.

Les apprenants du groupe (G1) ont détecté et diagnostiqué globalement davantage d'erreurs que ceux du groupe (G2). L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur a laissé voir une supériorité des erreurs pragmatiques/sémantiques et linguistiques chez les apprenants qui ont réécrit leurs deuxièmes jets après l'étayage en modalité collaborative (G1) comparativement au groupe (G2), qui a, en revanche, révisé son texte en modalité individuelle.

Les deux groupes ont détecté et diagnostiqué globalement davantage d'erreurs relevant des deux niveaux : linguistique et pragmatique/sémantique (NL+NP). L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur a laissé voir une supériorité des erreurs pragmatiques/sémantiques chez les apprenants qui ont réécrit après l'étayage en

modalité collaborative (G1) comparativement au groupe G2, qui a, en revanche, détecté et diagnostiqué le plus grand nombre d'erreurs linguistiques.

Nous supposons dans la seconde série d'hypothèses que le recours à la rétroaction lors de la révision d'un texte argumentatif, favoriseraient la correction d'erreurs lors de la réécriture du deuxième jet. Nous prédisions que le groupe G1, ayant reçu les rétroactions des pairs (G1), traiteraient davantage d'erreurs que les participants qui ont réécrit leurs textes individuellement. Notre hypothèse a été validée par les résultats obtenus.

Les apprenants du groupe (G1) ont corrigé beaucoup plus d'erreurs de contenu que le groupe G2. Cependant, le nombre moyen d'erreurs de langue ne varie pas en fonction des groupes autrement dit les participants des deux groupes en ont produit le même nombre moyen.

La deuxième analyse a porté également sur la qualité des révisions effectuées dans la troisième version produite (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2). Dans l'hypothèse 4, nous supposons que le groupe G1 utiliserait à bon escient les rétroactions des pairs émises lors de la révision en les prenant en considération dans le 3^{ème} jet. De même, nous nous attendions à ce que le groupe G2 effectue plus de révisions ratées et à effet mixte dans le 3^{ème} jet que le groupe G1. Nous prédisions donc la supériorité des révisions réussies sur les révisions ratées et à effet mixte, et ce, pour le groupe G1. Notre hypothèse a été validée.

Dans l'hypothèse 5, nous supposons un effet du niveau des participants et des types de binôme sur la qualité des textes produits. Nous formulons l'hypothèse que les participants de bon niveau en production écrite (N1) du groupe G1, produirait des textes de meilleure qualité que ceux d'un moins bon niveau ou d'un niveau faible (N2). Nous prédisions également une double interaction entre les facteurs Groupe, Niveau et Qualité des textes. En effet, nous nous attendions à une supériorité de la qualité des textes produits dans les sous-groupes G1N1et G1N2 étant donné que ces groupes ont bénéficié des rétroactions de leurs binômes. De même, nous prédisions une meilleure qualité des textes produits par les binômes de niveaux hétérogènes par rapport à ceux de niveaux homogènes.

Nous passons à présent à l'interprétation des résultats des trois analyses de la révision/réécriture des textes en FLE. Par ces analyses, nous visons à étudier l'effet de l'étayage sous forme d'un enseignement des stratégies de révision et de rétroaction ainsi que le travail collaboratif sur le développement des compétences scripturales et plus particulièrement de la révision/ réécriture des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.

8. Discussion et conclusion

Les résultats obtenus, dans le cadre de notre recherche, nous ont permis de constater l'effet positif de l'enseignement explicite des stratégies de la révision et de la rétroaction en modalité de travail collaboratif sur la révision/ réécriture des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida ainsi que sur la qualité des textes produits. Les participants du groupe G1, groupe ayant bénéficié d'un enseignement des stratégies de la révision et des rétroactions de leurs binômes, ont détecté plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/sémantiques sur la deuxième version écrite après avoir bénéficié d'un étayage (J2) que sur la première révisée sans étayage (J1). Ils y ont détecté plus d'erreurs relevant du contenu (niveau pragmatique et sémantique). En revanche, les participants du groupe G2 ont détecté beaucoup plus d'erreurs de langue que d'erreurs de contenu. Autrement dit, les participants du groupe G1 ont bénéficié de l'enseignement des stratégies de la révision, du questionnaire de révision ainsi que des rétroactions des pairs, en détectant les erreurs relevant du niveau pragmatique et sémantique, pour répondre à la consigne de l'activité de révision qui était de souligner toutes les erreurs de langue et d'encadrer toutes les idées ou les arguments ambigus. En procédant à la révision du 2^{ème} jet, ils étaient ainsi appelés à le relire pour préserver ce qu'ils souhaitaient et, en même temps, y détecter les erreurs commises. En revanche, les participants du groupe G2, qui ont détecté plus d'erreurs de langue, se sont contentés de souligner leurs erreurs contenues dans le 2^{ème} jet alors que la consigne leur demandait clairement d'encadrer aussi les erreurs de contenu. Ces résultats sont compatibles avec ceux de Berg 1999 et de Hu 2005 qui stipulent qu'il est préférable que la révision collaborative soit étayée afin qu'elle ait des impacts positifs sur le développement de la compétence de production écrite. Dans le cas de notre recherche, l'enseignement explicite des stratégies de révision, le questionnaire de révision et les rétroactions ont eu un effet positif sur la révision des textes argumentatifs aussi bien en

modalité individuelle que collaborative. L'étayage a favorisé la détection des erreurs sur le deuxième jet et a permis d'apporter des corrections lors de la réécriture du 3^{ème} jet des textes produits.

Aussi, la collaboration a eu plus d'effet quant elle a été accompagnée d'un enseignement des stratégies de la révision. Ce dernier a en effet davantage favorisé la réécriture en ce sens qu'il a eu un impact sur le nombre et le type d'erreurs corrigées.

De ce fait, les participants du groupe G1, ayant bénéficié des rétroactions de leurs pairs lors de la réécriture de leurs deuxièmes jets, ont révisé plus d'erreurs et leurs révisions de contenu étaient plus nombreuses que celles des participants du groupe G2, groupe ayant réécrit leurs textes selon leurs propres rétroactions. Dans notre expérimentation, la collaboration était une modalité de travail, aidant les apprenants à réviser les erreurs repérées lors de la réécriture. Il semble qu'elle a également favorisé le traitement de ces erreurs relevant du niveau pragmatique et sémantique. C'est ce qui explique le nombre plus élevé des erreurs traitées chez les élèves du groupe G1. A l'instar de Lam (1991) et de Paulus (1999), nous pouvons affirmer que les apprenants de FLE étaient capables de faire des révisions à la fois sur la surface et sur le contenu du texte. En termes d'aspect de la révision, les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux de Belcher (1989) selon lesquels les apprenants en FLE faisaient plus de changements de sens que de changements de surface quand ils révisaient leurs textes. Berg (1999) et Min (2006) ont également trouvé que les apprenants ayant bénéficié de l'enseignement explicite des stratégies de la révision en modalité collaborative avaient produit significativement plus de révisions portant sur le niveau pragmatique/ sémantique que ceux du groupe témoin. De plus, Yang et al. (2006) ont constaté que les apprenants bénéficiant des rétroactions de pairs avaient fait plus de révisions sur le sens que ceux bénéficiant des rétroactions de l'enseignant. Alors que Paulus (1999), Tagong (1999), Hall (1990) et Gaskill (1986) ont trouvé que les rétroactions du pair avaient abouti à plus de révisions de surface que de révisions de sens. Ces résultats qui semblent contradictoires pourraient trouver la réponse dans le dispositif d'étayage de la révision collaborative. En effet, selon Stanley (1992), Zhu (1995, 2001) et Nguyen Thi Lai (2008), les apprenants qui n'ont pas été préparés à

la révision collaborative avaient tendance à se focaliser sur les erreurs linguistiques du texte de leurs pairs.

Par ailleurs, l'effet de la collaboration se manifeste particulièrement dans le type et la qualité des révisions effectuées par l'ensemble des participants du groupe G1. Les participants de ce groupe ont, dans l'ensemble, traité correctement un nombre élevé de leurs erreurs en se basant sur les rétroactions de leurs pairs émises quelques jours avant la réécriture. Le nombre de corrections renvoyant au niveau pragmatique et sémantique est considérablement plus élevé que celui des corrections issues du niveau linguistique.

Ainsi, la collaboration constitue un facteur significatif quant au type et à la qualité des révisions. C'est le groupe G1 qui a traité davantage d'erreurs provenant du niveau pragmatique et sémantique, comparativement au groupe G2, qui en a traité moins et qui a, en même temps, supprimé et conservé plus d'erreurs issues du contenu. Il semble ainsi que les participants ayant révisé leurs textes en modalité collaborative (G1) se sont basés plus sur les rétroactions de leurs binômes pour réécrire. Ils ont non seulement pris en compte les rétroactions du pair, ils étaient également capables de bien les intégrer dans leur troisième version de texte. En effet, le taux des révisions initiées par le pair réussies est de 68,86% dans le troisième jet. Ce taux est inférieur au résultat de Yang et al. (2006) qui ont constaté un taux des révisions initiées par le pair réussies de 98%. Quant aux participants qui ont révisé leurs textes individuellement (G2), et du fait qu'ils les ont réécrit en suivant seulement leurs propres rétroactions, ont dû produire moins de révisions réussies que le groupe G1 qui a travaillé en collaboration, et plus de révisions à effet mixte et des révisions ratées.

La collaboration a également exercé un effet positif sur la qualité des textes produits par les participants de notre expérience en fonction de leurs niveaux et du type des binômes constitués. En effet, comparativement aux élèves de moins bon niveau en français, les apprenants de bon niveau ont produit des textes de meilleure qualité, faisant ainsi preuve de correction et d'amélioration sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique. Plus précisément, ces apprenants de bon niveau ayant reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) se sont servis de cette modalité pour réécrire leurs textes, dans l'objectif, d'améliorer leur qualité. En revanche, ce sont les participants de moins bon niveau ayant reçu les

rétroactions des pairs (G1) qui ont produit des textes de meilleure qualité que ceux du groupe G2. Il semble que, faute de connaissances linguistiques et pragmatiques/sémantiques suffisantes, ils ont reproduit des textes de qualité inférieure lors de la réécriture, faisant ainsi preuve de conservation d'erreurs sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique.

Les effets de l'étayage sur la qualité de texte vont dans le même sens que ce qui a été trouvé dans les travaux précédents de Fitzgerald et Markham (1987), Wallace et al. (1996) et de Min (2006). En L2, les travaux de Fitzgerald et Markham (1987) montrent qu'en termes de qualité du texte, les versions finales produites par le groupe expérimental n'ont pas été significativement meilleures que celles qui ont été produites par le groupe témoin. Wallace et al. (1996) constatent que leurs huit minutes de consignes sur les stratégies de révision ont été efficaces pour les apprenants ayant un bon niveau en langue étrangère, mais inefficaces pour les apprenants de moins bon niveau. Wallace et al. (1996) justifient ces résultats par le manque d'habiletés de base chez les apprenants. Min (2006) trouve aussi que la révision collaborative étayée a permis une amélioration de la qualité du texte par rapport au premier texte.

Pour résumer, l'étayage en modalité collaborative a été bénéfique pour les apprentis-scripteurs de 4^{ème} année moyenne de la wilaya de Saida. Il a permis un développement de leurs compétences de révision/réécriture, ce qui a eu un effet positif sur la qualité de leur 3^{ème} jet lors de la deuxième réécriture. Ainsi, le nouveau mode d'appropriation de la production écrite proposé au groupe G1 serait à l'origine de ces différences notables entre les deux groupes concernant les pratiques de la révision/réécriture de textes. La révision collaborative étayée a eu des impacts positifs sur la compétence de révision/réécriture des apprenants du groupe G1. Ces résultats confirment ce qui a été trouvé par l'analyse des textes réalisée. Une meilleure révision des erreurs commises sur le texte du pair auraient permis aux apprenants un meilleur contrôle lors de la révision de leurs propres textes, une meilleure capacité à s'auto-corriger et par conséquent, une meilleure capacité à réécrire leurs propres textes.

L'analyse des types de la révision indique que ce processus de révision a été influencé par la gestion des ressources cognitives. En effet, chez les apprenants du groupe G1, plus de ressources ont été allouées au niveau pragmatique et sémantique, au détriment

de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe contrairement aux apprenants du groupe G2, qui se sont concentrés sur l'aspect linguistique des textes qu'ils ont produits.

Nous pouvons donc conclure que les apprenants ont développé une meilleure compétence de révision et de réécriture en termes de qualité de texte après l'expérimentation. Ils ont réalisé des progrès en termes de détection, de correction et de reprise de rétroactions du binôme. Ils ont proposé au pair plus de détections sur le niveau pragmatique et sémantique ; et ils ont mieux repris les rétroactions initiées par le pair notamment ceux qui ont travaillé en binôme de type hétérogène. Ainsi, les rétroactions du pair ont été plus bénéfiques du fait qu'elles sont plus proches de la zone de développement du rédacteur que les corrections individuelles des scripteurs eux-mêmes (Vygotsky 1978: 86).

Conclusion générale

Plusieurs recherches menées dans le domaine de la didactique des langues ont tenté d'analyser les difficultés des apprenants en matière de production écrite dans l'objectif de leur apporter des aides et des remédiations. Les nouvelles approches pédagogiques et didactiques qui sous-tendent les nouveaux programmes de français en témoignent : la pédagogie de projet, l'approche par les compétences et l'approche communicative visent, entre autres, à contribuer au développement de la compétence de production à l'écrit. Or, pour Cuq et Gruca (2005), il est indispensable pour la didactique de s'appuyer sur une théorie psychologique du langage de référence²⁷. Pour eux, « ce sont les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine. » (Ibid., p. 109).

En effet, les travaux conduits en psychologie cognitive dans le domaine de l'apprentissage de la production écrite permettent d'ouvrir des perspectives nouvelles en permettant de comprendre les processus mentaux et les mécanismes cognitifs mis en jeu dans cette activité. Comprendre comment se déroule cette activité mentale et les difficultés cognitives et métacognitives qu'elle soulève permet de concevoir des aides en vue de l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprentis-scripteurs.

La production écrite est considérée en psychologie cognitive comme une activité cognitive particulièrement complexe du fait qu'elle nécessite, d'une part, le recours à un ensemble de connaissances, à la fois, linguistiques, pragmatiques et même référentielles, et d'autre part, l'activation et l'articulation d'un nombre important de processus (Alamargot & Chanquoy, 2002). L'activation et la mise en œuvre de ces processus ne semblent pas aisées pour les scripteurs en apprentissage qui se trouvent le plus souvent en état de surcharge cognitive, du fait qu'ils sont appelés à gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel. En outre, les difficultés métacognitives qu'ils rencontrent, semblent limiter les effets du retour sur le texte, en cours de production ou achevé, pour l'évaluer et le réviser.

²⁷ Il est toutefois nécessaire que la didactique se garde des dérives de l'applicationnisme, car elle « ne saurait être une psycho-linguistique ou une psychologie du langage appliquée pas plus qu'elle n'a pu et ne peut être une linguistique appliquée. » (Brassart, 1990, p. 40).

Cette activité est donc plus particulièrement contrôlée par le processus de révision ou le retour sur le texte. Cependant, ce mécanisme de relecture - révision du texte est loin d'être simple. Bien qu'il n'ait pas été au centre des préoccupations des premiers travaux, les chercheurs se sont très vite rendus compte de son importance. Ainsi, Flower et Hayes (1980) évoquaient brièvement le concept de réexamen du texte en terme de « lire et corriger » mais ajoutaient à leur modèle, en 1981 la notion « D'évaluation et de révision ».Phase dans laquelle le scripteur doit se distancier de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle. Scardamalia et Bereïter (1985) définissent le processus d'évaluation du texte comme la comparaison de deux représentations du texte, l'une actuelle (texte produit) et l'autre projetée (anticipation du texte).

À la lueur de toutes ces considérations, nous avons tenté dans le cadre de la présente étude, de concevoir et de valider des tâches d'aide à la mise en œuvre et au développement de ces processus mentaux sous-jacents à l'activité rédactionnelle d'apprenants de quatrième année moyenne écrivant en FLE.

Les résultats de la présente recherche nous ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des effets de quelques facteurs inhérents à la situation d'enseignement/apprentissage en français langue étrangère sur la production écrite et la réécriture de texte argumentatif en didactique de l'écrit.

Ce travail doctoral analyse les effets d'un étayage conçu comme une aide didactique sur le développement des compétences de révision et de réécriture de texte en FLE ; cet étayage consiste à proposer aux apprenants un enseignement des stratégies de révision qui vise à inciter ces derniers par le biais des rétroactions fournies par les pairs à réécrire et améliorer leurs versions originales. En d'autres termes, il s'agit de mettre les apprenants dans une situation de travail collaboratif et tester son effet sur l'activité de révision et de réécriture en FLE, notre recherche montre en particulier que:

(1)Les rétroactions correctives des enseignants permettent la correction des énoncés non conformes à la langue cible, le cas échéant le FLE. En effet, sans rétroaction, les apprenants éprouvent des difficultés à effectuer un nombre important de révisions lors de la réécriture par rapport aux scripteurs ayant reçu les rétroactions de l'enseignant bien que ces derniers n'arrivent pas à réaliser des progrès significatifs en termes de qualité de textes

réécrits. Autrement dit, l'exposition à la rétroaction corrective de l'enseignant a des effets modérés sur le processus de la révision/réécriture ce qui pourrait être du au fait qu'une observation des effets réels à long terme ne serait possible qu'avec une approche longitudinale.

(2) L'enseignant accorde une grande importance aux techniques fournissant la forme correcte aux apprenants (la reformulation) ainsi que l'incitation pour encourager les apprenants à s'auto-corriger. Quant aux autres techniques de négociation de la forme (la rétroaction métalinguistique et la demande de clarification), l'enseignant leur accorde une place assez réduite malgré leur *uptake* assez élevé.

(3) La reformulation est hautement utilisée avec les erreurs de langue ; tandis que plus de la moitié des erreurs du niveau pragmatique sont suivies des techniques de négociation de la forme et plus particulièrement des incitations. Mais, ce résultat était non significatif ce qui explique que dans notre étude, il n'existe pas une relation entre le type de rétroaction corrective et le type d'erreur.

(4) Quel que soit le niveau des apprenants, ces derniers font plus de corrections de langue que de corrections du contenu quand ils révisaient leurs textes en s'appuyant sur les rétroactions de l'enseignant.

(5) Les enseignants ne doivent pas se limiter à une seule technique pour réagir aux erreurs de leurs apprenants. Ils doivent, au contraire, recourir à plusieurs techniques pour maximiser les chances du développement des compétences de l'écrit.

(6) L'enseignement explicite des stratégies de la révision et de la rétroaction en modalité de travail collaboratif a un effet positif sur la révision/ réécriture des apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida ainsi que sur la qualité des textes produits.

(7) La collaboration a eu plus d'effet quand elle est accompagnée d'un enseignement des stratégies de la révision. Ce dernier a en effet davantage favorisé la réécriture en ce sens qu'il a eu un impact sur le nombre et le type d'erreurs corrigées. Cette modalité a également favorisé le traitement des erreurs relevant du niveau pragmatique. C'est ce qui explique le nombre plus élevé des erreurs traitées chez les apprenants du groupe G1.

(8) La rétroaction des pairs a exercé également un effet positif sur la qualité des textes produits par les participants de notre expérience en fonction de leurs niveaux et du type des binômes constitués. En effet, les participants ayant révisé leurs textes en modalité collaborative (G1) se sont basés plus sur les rétroactions de leurs binômes pour réécrire. Ils ont non seulement pris en compte les rétroactions du pair, ils étaient également capables de bien les intégrer dans leur troisième version de texte.

(9) L'étayage en modalité collaborative est plus rentable pour les apprentis-scripteurs de quatrième année moyenne quand il s'agit de tenir compte le niveau des apprenants en production écrite pour former des groupes hétérogènes ce qui permet de développer leurs compétences de révision/réécriture et par conséquent la qualité de leurs textes.

L'un des résultats obtenus concerne le recours à la rétroaction corrective comme une réponse aux erreurs du pair qui a permis aux apprenants du groupe G1 une meilleure révision de leurs propres erreurs. En plus, il semble qu'il a été plus facile pour eux de poser des questions, de demander des diagnostics d'erreurs au pair qu'à l'enseignant trop occupé avec toute la classe. La rétroaction des pairs réviseurs guidée par l'enseignant et personnalisée par les apprenants scripteurs a été un autre impact positif de la rétroaction collaborative sur la compétence de révision/réécriture des apprenants. Quant à l'efficacité de ces rétroactions, il semble qu'un grand nombre d'apprenants a trouvé les remarques de pair utiles et ils s'en servaient pour réécrire la deuxième et troisième version de leurs textes.

Nous pouvons donc conclure que les apprenants ont bien amélioré leur compétence de révision grâce à la rétroaction collaborative étayée. Plus de qualités ont été repérées dans les textes, de bonnes corrections d'erreurs ont été proposées au pair. Plus de relectures pendant la rédaction ont été effectuées, plus d'erreurs ont été auto-corrigées, et plus de révisions provenant du pair ont été réussies. La recherche conduite par Yang et al (2006) annonce que plus d'auto-corrections ont été constatées pour le groupe ayant reçu les rétroactions de binômes que pour ceux qui ont reçu les rétroactions de l'enseignant. Selon ces chercheurs, cette sur-dépendance de l'enseignant rend les apprenants moins autonomes. Ne pas prendre en considération les rétroactions de ce dernier pourrait être un signe d'indépendance et de créativité (Ferris, Pezone, Tade & Tinti, 1997 : 334, cités par Yang et al., 2006 : 192).

Il semble également que les apprenants qui ont amélioré leur compétence de révision, sont surtout ceux ayant un bon niveau en production écrite ; en effet, ils ont fait des progrès significatifs entre le premier et le troisième jet par rapport aux moins bons apprenants. Pour les autres apprenants, la non-automatisation du processus de révision semble avoir surchargé leur mémoire de travail. Celle-ci ayant réservé plus de ressources au niveau pragmatique (G1), à la révision/réécriture, a dû réduire des ressources pour la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

En final sur le développement des compétences de production écrite, les résultats nous permettent de constater que les apprenants du groupe G1 ont bien amélioré leur compétence de révision par rapport aux apprenants du groupe G2 c'est pourquoi il semble qu'ils ont besoin de consacrer plus de temps à la pratique de la révision collaborative pour automatiser le processus de révision et par conséquent, réserver les ressources aux traitements des opérations de révision/réécriture, en vue d'améliorer de plus en plus la compétence de production écrite.

Le manque d'entraînement à ce nouveau mode d'écriture est dû à nos difficultés pour trouver des enseignants qui acceptent de réaliser l'expérience avec leurs élèves. Convaincre ces derniers constituait donc déjà un obstacle. En effet, les enseignants nous avaient spécifié qu'ils acceptaient notre demande si l'expérience se faisait en trois séances au maximum. Pour eux, il semblait abusif de leur demander de prendre nécessairement sur leur temps de cours. Ce qui représente une limite pour notre présente recherche mais nous ouvre des perspectives de travail ultérieur.

Contributions et perspectives pour la recherche

Ce travail de recherche doctoral présente plusieurs nouveautés par rapport à d'autres recherches en didactique de la production écrite en FLE au niveau du sujet, de la méthodologie, du dispositif expérimental, du corpus d'analyse et des résultats.

Le sujet de recherche qui est le recours à la rétroaction corrective provenant de plusieurs sources (enseignant, binôme, apprenant lui-même) est peu exploité dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Notre travail de recherche adopte dans le traitement des données de recherches sur les effets du facteur Modalité du travail collaboratif *vs* individuel sur la production écrite en FLE, l'utilisation du logiciel

Statview. Ce type de traitement statistique inférentiel est d'un intérêt incontestable pour la définition des apprentissages ; en effet, il permet, en premier lieu, de valider l'effet de chaque facteur dans un ensemble aidant à obtenir des résultats spécifiques chez les apprenants. En plus, il permet notamment de généraliser les résultats de l'échantillon à la population parente et donc de donner une valeur scientifique à nos résultats. Nous précisons que quatre aspects font l'originalité de notre dispositif expérimental par rapport à d'autres expérimentations portant sur l'activité de la révision des textes :

- Le groupe de contrôle : très peu de recherches ont eu recours à un groupe de contrôle.
- La formation des binômes : dans les autres recherches, les apprenants choisissent eux-mêmes leurs pairs et changent de pairs à chaque fois. Très peu d'entre elles prennent en considération le niveau des apprenants. Contrairement à notre recherche où les groupes sont formés en fonction de leurs niveaux en production écrite, ils sont restés intacts ce qui nous a aidée à mieux suivre l'effet de l'étayage proposé sur le développement de leurs compétences scripturales en termes de qualité des textes produits.
- Les données analysées étaient assez complexes avec un questionnaire distribué à cinquante enseignants, et un autre adressé à cinquante apprenants, trois productions écrites pour chaque apprenant dans la première et deuxième expérience.
- En termes de résultats, cette étude a mis en lumière les effets de la rétroaction corrective des pairs sur la capacité à effectuer un certain nombre de relectures, détecter des erreurs, proposer des suggestions afin d'aider son pair aux corrections de ses erreurs lors de la réécriture. Pour toutes ces raisons, nous espérons introduire cette forme d'étayage comme technique d'enseignement de la production écrite dans notre département de français, puis dans différents établissements universitaires en Algérie. Nous comptons renouveler l'expérience avec les étudiants de notre département en espérant que la révision collaborative étayée contribuera à enrichir l'interaction aux cours de production écrite, à dédramatiser cette activité et à fournir à nos apprenants des points de repères pour s'en sortir dans le "labyrinthe" des tâches d'écriture et ouvriront ainsi des perspectives à l'amélioration de la maîtrise du français en Algérie. D'ailleurs, Selon Morrow, Gambrell et Pressley, (2003), lorsque les tâches font appel à

des connaissances et des compétences qui ne sont pas familières aux apprenants, les enseignants devraient leur fournir du soutien (grille de révision, travail de groupe, texte d'aide....) À mesure qu'ils montrent qu'ils sont capables d'utiliser certaines stratégies et en mesure de parvenir à l'autonomie, ce soutien devrait leur être retiré.

En guise de conclusion, cette recherche inscrite dans le domaine de la didactique de production écrite en FLE nous permet de confirmer les effets positifs de la rétroaction des pairs précédée d'un enseignement explicite des stratégies de révision sur le développement des compétences scripturales des apprenants de quatrième année moyenne, et sur la qualité des textes produits. Ce nouveau mode d'apprentissage a été donc bien accueilli par ces apprenants en français langue étrangère.

Les résultats trouvés dans cette recherche devraient être vérifiés par d'autres recherches postérieures que nous menons sur des corpus plus étendus.

Ces perspectives s'imposent si nous voulons contribuer à la mise en place des outils et des tâches d'aides adaptés à la didactique de l'écrit en FLE . Dans l'enseignement efficace de la production écrite, l'enseignante ou l'enseignant devrait fournir un soutien didactique sous forme d'étayage, dans le but d'aider chaque apprenant à aller au-delà de son niveau actuel de développement. De ce fait, l'enseignant cédera progressivement à ses apprenants la responsabilité de leur propre apprentissage, afin de favoriser leur autonomie (Pearson & Gallagher, 1983 ; Tardif, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Adam, J.M., (1990). *Éléments de la linguistique textuelle*, Mardaga.

Adam, J.M., (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud. P., (éd.), (1979), (1981), (1983), (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

Allal, L., (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud. P., (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Delachaux & Niestlé.

Allal, L., (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : Éditions De Boeck et Larcier, 277p.

Allard, M., (2009). *André Lefebvre, didacticien de l'histoire*, Québec, Les éditions du Septentrion.

Ardoino, J., & Berger, G., (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Matrice, Andsha.

Astolfi, J.P., (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 128 p.

Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Barbier, J.M., (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, PUF.

Barbier, J.M., & Galatanu, O., (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, 324 p.

Barbot, M.-J., (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE international.

Barlow, M., (1993). *Le travail en groupe des élèves*, collection « enseigner », Armand Colin.

Barnier, C. & Roux, J.P., (1996). *Socio- constructivisme et enseignement. Recueil des textes de base*. IUFM d'Aix-Marseille, 68 p.

Barré De Miniac, Ch., Cros, Fr., Ruiz, J., (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, ESF.

Barré- De Miniac, Ch., (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 194 p.

Barré-De Miniac, Ch., (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq (Nord), Septentrion.140 p.

Barré-De Miniac, C. & Rispaïl, M., (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 357 p.

Barrington, K. & Irving, R., (1975). *Pédagogie de groupe*. Traduit de l'anglais par Etienne Bolo.

Baudrit, A., (2005). *L'apprentissage collaboratif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A., (2007). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?* De Boeck Université, Pédagogies en développement. Problématiques et recherches.

Beacco, J.C., (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. Paris.

Berbaum, J., (1991). *Développer la capacité d'apprendre*, ESF.

Bernardin J., (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Editions Retz.

Bertrand, Y., (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Bilous, N., Leon, D. & De Peslouan. (1996). *Pratiques de l'écrit*, IUFM Nice.

- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Paris : Press Éditions.
- Bonniol, J.J., (2009). *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Éditions De Boeck .
- Boyer, H., Butzbach, M. & Pendaux, M., (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du F.L.E.* Paris, Clé international.
- Boyer, J.Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P., (1995). *La production de textes*. Paris, Clé international.
- Brookhart, S.M., (2010). *La rétroaction efficace – Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal, Éditions de la Chenelière.
- Bruner, J., (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carré, P. & Caspar, P., (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation* Paris, Dunod.
- Chartrand, S.G., (2001). *Apprendre à argumenter*. Saint Laurent, ERPI, 164p.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cordeau, P., (2001). *L'ajout comme procédé de réécriture*. Paris : Clé International.
- Cornaire, C. & Mary-Raymond, P., (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International, 145p.
- Côté, E., (1984). *Le feed-back aux étudiants: principes et application*. Québec : Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 24 p.
- Cousinet, R., (1973), sous la direction de, *Leçons de pédagogie*. Paris, Presses Universitaires de France, 264p.
- Cyr, P., (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Collection Didactique des langues étrangères, dirigée par Robert Galisson. Clé International, Paris.
- David, J. & Plane, S., (1996). *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Coll. L'éducateur. Paris : PUF.
- Davies, A., (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Éditions de la Chenelière.

- Deaudelin, D. & Nault, T., (2008). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre- la place des outils technologiques*. Presse de l'université du Québec.
- De Gaulmyn M.-M., Bouchard R. & Rabatel A. (Eds.) (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Deschênes, A.J., (1998). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec, presse de l'université du Québec.
- Dewey, J., (1933). *How we think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: Heath.
- Dolz, J. & Simard, C., (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dyson, A. H. & Freedman, S. W., (1991). *Critical challenges for research on writing and literacy: 1990–1993*. Technical Report No. 1-B, Center for the Study of Writing. University of California at Berkeley and Carnegie Mellon University.
- Fabre, C., (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel/ L'atelier du texte.
- Fabre, C., (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 237p.
- Fayol, M., (dir.) (2002). *Production du langage. Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès / Lavoisier, 314p.
- Felouzis, G., (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fernandez, D. & Meyer B., (1995). *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin.
- Ferris, D. R., (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferry, G., (1970). *La pratique du travail en groupe*. Paris :Dunod.
- Gaonac'h, D., (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier.
- Garcia-Debanc, C. & Mas, M., (1989). *Des critères pour une évaluation formative des écrits, Didactique du français et recherche-action*, INRP, rapport de recherche, 1989.

Garfinkel, H., (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 32.

Gaudet, D., (1998). *La coopération en classe : guide pratique à l'enseignement quotidien*. Montréal : Editions de la Chenelière.

Goullier, F., (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Didier. Paris.

Goupil, G., (2007). *Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Gredler, G.R., (1992). *Préparation à l'école : l'évaluation et les questions d'éducation*. Brandon, VT : psychologie clinique. Publishing Compagny, 289p.

Grégoire, J., (1996). *Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive*. De Boeck et Larcier.

Groupe de recherche d'Écouen. (1994). *Former des enfants producteurs de textes, pédagogie pratique à l'école*, Paris, Hachette Éducation.

Groupe EVA., (1996). *De l'évaluation à la réécriture- Réécrire au cycle III*. Paris : Hachette – INRP, 265p.

Hadji, C., (1989). *Evaluation : les règles du jeu*, ESF.

Hadji, C., (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, PUF.

Hadji, C., (1997). *L'évaluation démystifiée (mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages)*. Paris, ESF éditeur.

Hammerly, H ., (1989). *French Immersion: Myths and Reality. A Better Classroom Road to Bilingualism*. Simon Fraser University. Detselig Enterprises Ltd. Calgary, Alberta. 164 p.

Hatem, R., (2005). *Écrire et réécrire dans toutes les disciplines*, CRAP-cahiers pédagogiques, CRDP de l'académie d'Amiens, Scérén.

Henri, F. & Lundgren-C, K., (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Howden, J. & Martin, H., (1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Eds. Logiques.

Huver, E. & Springer, C., (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.

Johsua, S. & Dupin J.-J., (1993). *Initiation à la didactique des sciences et des mathématiques*, PUF, Paris.

Juif, P. & Legrand, L., (1974). *Textes de pédagogies pour l'école d'aujourd'hui* (volume1), Editions Fernand Nathan.

Lamy, A., (1976). *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*, ELA, 122p.

Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Leboterf, G., (1998). *L'ingénierie de compétences*, Editions d'Organisation.

Lemaire, P., (2006). *Psychologie cognitive : Ouvertures psychologiques*, De Boeck, 544p.

Marquillo Larruy, M., (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé international.

Meirieu, P., (1993). *Outils pour apprendre en groupes*. Lyon, Editions chronique sociale.
Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Programme de quatrième année moyenne*, direction de l'enseignement fondamental. Algérie.

Moirand, S., (1979). *Situation d'écrit: compréhension/production en FLE*. Paris: Clé International. DLE, 157 p.

Mondada, L. & Bouchard, R. (éds), (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.

Mory, F., (1996). *Travail individuel-travail par équipes. Les voies d'un enseignement actif*. Paris: Ed. Bourrelier, Librairie Armand Colin.

Niquet, G., (1987). *Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?* Paris, Hachette, 224 p.

Noizet, G. & Caverni, J.-P., (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, Presses universitaires de France.

Oriol-Boyer, C., (1996). *La réécriture*, Grenoble : CEDITEL.

Oury, F. & Vasquez A., (1978). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Tome2. Paris, Maspéro.

Pendanx, M., (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.

- Perdue, C. & Vasseur, M.T., (1998). *Approche d'une langue étrangère: acquisition, interaction*. Paris: Université René Descartes, Département de linguistique, U.R.A 1031.
- Plane, S., (1991). *Observer pour évaluer - Évaluation CE2-6^o*. Saint-Lô : CDDP, 50p.
- Plane, S., (1994). *Ecrire au collège. Didactique et pratique d'écriture*. Paris : Edition Nathan. 256 p.
- Rebuffot, J., (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Reuter, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF. 181 p.
- Robbes, B., (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre*.
- Roberge, J., (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal : Chenelière Education.
- Roegiers, X., (2010). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Roger, F., & Tone, B., (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Editions de la Chenelière inc.
- Scallon, G., (2000). *L'évaluation formative*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G., (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, 342 p.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C., (1998). *L'expertise en lecture-rédaction de texte, Approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Simonet, R. & Simonet, J., (1999). *Savoir argumenter*, Paris, Editions d'organisation.
- Tagliante, C., (2004). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Talbot, L., (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris, Colin, 191 p.
- Tardieu, C., (2008). *La didactique des langues en 4 mots –clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris, Ellipses édition Marketing, p198.

Veslin, Odile & Jean, (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*. Coll. Pédagogie pour demain, Hachette éducation, 159 p.

Vienneau, R., (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Vignaux, G., (1978). *Les sciences cognitives. Une Introduction*, Paris, La Découverte.

Vogel, K., (1995), *L'Interlangue, la langue de l'apprenant* (trad. De Confais et Bohée), Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Articles d'Ouvrages

Allal, L., (1979). "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application". In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud. P, (éd.), (1979), (1981), (1983), (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

Allal, L., (1988). "Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive, proactive". In Huberman, M. (sous la dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* Delachaux & Niestlé, pp. 86-126.

Allal, L., (1993). "Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? " In Allal, L., Bain, D & Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, pp. 81-98.

Allal, L. & Michel, Y., (1993). "Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite". In Allal, L., Bain, D. & Perrenoud. P., *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, pp. 239- 264.

Allal, L., (1999). "Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation". In Depover, C. & Noël B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, De Boek, pp. 35-56.

Berbaum, J., (1993). "Le développement de la capacité d'apprentissage ". In Houssaye, J., (sous la dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF.

Bissaillon, J., (1994). "L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combinée à l'utilisation du traitement de texte". In Abou, S. & Haddad. K. *Une francophonie différentielle*. Paris : L'Harmattan, pp. 83-96.

Bonniol, J.J., (1986). "Recherches et formations: Pour une problématique de l'évaluation formative" In De Kelele, J.M. (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck, pp 119- 133.

Brown, A.L., (1987). "Métacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms". In F.E weinert & R.H kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum.

Cardinet,J.,(1992). "Vers une pratique évaluative raisonnée", In *corriger des copies-évaluer pour former*, Paris, Hachette, pp 5-8.

Chardenet, P., (1993). "De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyser des discours". In *Evaluation et certifications en langue étrangère, le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette.

Chevallard, y., (1986). "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation". In J.M. De Ketele(éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck, pp31-59.

De Ketele, J. M. (1986). "L'évaluation du savoir- être". In J.M. De Ketele(éd.), *l'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck, pp179-208.

Dillenbourg, P., (1999). "What do you mean by collaborative learning?" In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Halté, J, F., (1989). "Analyse de l'exercice de la rédaction et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture". In Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean, A.(éds), *Pour une didactique de l'écriture* (pp. 10-48). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'université de Metz.

Hayes, J, R., (1995). (trad. Gilles Fortier). "Un nouveau modèle du processus d'écriture". In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de textes, vers un enseignement de l'écriture*. (pp 49-72). Montréal : Logiques.

Heurley, L., & Ganier, F., (2006). "La production des textes techniques écrits". In Fayol, M., *Traité de sciences cognitives : la production du langage* (pp. 227 - 247). Paris : Hermès.

Isidore-Prigent, J., Plane, S. & Rebière, M., (2004). "Le discours argumentatif envisagé en tant que produit langagier ", In Douaire, J. (Coord.) *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP, pp. 23-43.

Lave,(1993). "The practice of learning". In Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds), *Understanding practice* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2001). "Factors affecting second language learning". In Candlin, C. & Mercer, N. (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. New York: Routledge. (Reprinted from Lightbown, P.M. & Spada, N. *How Languages are Learned* (Chapter 3). Oxford: Oxford University Press.)

Long, M. H., (1996). "The role of linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). New York: Academic Press.

Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L., (1998). "The Role of Implicit Negative Feedback" In *SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish*. The Modern Language Journal 82:357-71.

Long, M. & Robinson, P., (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Lopriore, L., (1999). "Teaching foreign languages in Italy". In J. Vez (Ed), *The teaching of English in Europe*. Santiago de Compostela: CAUCE.

Mackey, A. & Goo, J., (2007). "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis". In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

Mangenot, F., (2001). "Interactivité, interaction et multimédia : présentation". In Bouchard, R. & Mangenot, F. (éds.), *Interactivité, interactions et multimédia, notions en questions en didactique des langues* (pp11-18). Lyon : ENS éditions.

Mougeon, R., Mougeon, F., (2003). "Acquisition et enseignement du français dans les programmes d'immersion" dans *Mille images: Guide pédagogique*, Section II, Montréal : Beauchemin, pp. 1-14.

Ouellet, A., (2003). "Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence". In Michel D. Laurier, *Evaluation et communication* (pp.59-99). Montréal : Québecor.

Plane S., Rondelli F. & Vénérier C., (2013). (Sous presse) "Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs ". In C. Dessoutter & C. Mellet (Dir.) *Il Discorso Reportato e le sue marche : Prospettive teoriche e didattiche*.

Reid, J.A., Forrestal, P. & Cook, J.(1997). "Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, adaptation de Louise Langevin". Laval : Editions Beauchemin. Cité par J.Howden et M.Huguette in *La coopération au fil des jours*.

Selinker, L. & Lakshmanan, U., (1993). "Language transfer and fossilization: The multiple effects principle". Cité par S.M. Gass & L. Selinker in *language transfer in language learning* (pp. 197-216). Philadelphia PA : John Benjamins.

Trofimovich, P., Ammar, A. & Gatbonton, E., (2007). "How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability". In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 171-195). Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B., (2004). "Input processing in second language acquisition". In B. VanPatten (Éd.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 5-31). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Articles de Revues

Acuña, T., (2000). "Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte". *Aile*, n°13.

Adams, R., (2003). "L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development". *Language Teaching Research*, pp.347-376.

Akiguet, S., (1997). "Amorce de la compétence argumentative écrite chez des enfants de neuf, dix et onze ans". *Archives de Psychologie*, 65, 29-48.

Alamargot, D., Lambert, E. & Chanquoy, L., (2005). "La production écrite et ses relations avec la mémoire". *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*. 17. 41-46.

Alcorta, M., (2001). "Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ", dans : *Revue Française de pédagogie*, 137, 95-103.

Allington, R. L., (2007). "Les six caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture au niveau élémentaire". *Journal de l'immersion*, vol.29, n°3, pp. 11-19. En ligne <http://www.acpi-cait.ca/pdf/journaux/V29N3.pdf> (page consultée le 16.03.2013).

Allwright, R., (1984). "The importance of interaction in classroom language learning: a brief historical overview". *Applied Linguistics*, 5, 156-71.

Amara, A., (2010). "Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ?" *Synergies Algérie* 11, pp. 121-125.

Amara, A., (2013). "Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A. S. dans l'expression des temps verbaux en français", dans : *Revue, Insaniyat*, 14-15 | 2001, mis en ligne le 31 janvier 2012.

Ammar, A. & Spada, N. (2006). "One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.

Ammar, A., (2008). "Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax". *Language Teaching Research*, 12 (2), 183-210.

Anderson, R., (1982), "Acquisition of cognitive skills ». *Psychological Review*, n°89.

Arditty, J. & Vasseur M- T., (1999). "Interaction et langue étrangère : présentation". *Langages*, n°134, pp. 3-18.

Ardoino, J. & Berger, G., (1986). "L'évaluation comme interprétation", In *Journal de la Formation Continue & de l'EAO*, n° 208, nov. 1986, Paris, pp 7-10 (reproduction de l'article paru dans la revue *POUR*, n°107, juin- juillet- août 1986, Paris, pp (120-127).

Ardoino, J., (1993). "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, n°25-26, pp 15-34.

- Bailly, N. & Cohen, M., (2006). L'approche communicative. *Tourdetoile: TICE, langue et culture françaises* sur Internet, n°9. Récupéré le 15 juillet 2014 de <<http://flenet.rediris.es/tourdetoile/>>.
- Barbier, M-L.,(2003). "Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches".In *Arobase*, vol.1-2, pp 6-21.
- Baribeau, C., (1996). "La rétroaction vidéo et la construction des données", dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n°3, pp.577-598.
- Barnett, M.A., (1989). "writting as a process", *The french review*.
- Barré De Miniac, C., (2000). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, n°113, 133p.
- Barthélémy-Descamps, A., (1996). "Evaluation formative, diagnostique, sommative" dans *Spirale-Revue de recherche en éducation*, n°4, pp 5-11.
- Bautier, E., (2002). "Du rapport au langage: Questions d'apprentissage différenciées ou de didactique? ", *Pratiques*, n°113-114, pp 40-50.
- Beefun, H., (2001). "Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère". *Lisboa, Edições Colibri*, 4, 37-51.
- Benamar,A.,(1997)."Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°8, Paris : Hachette, pp.199-206.
- Benramdane, F., (1998). "Quelles langues pour quelle école ? Débat sur la réforme de l'école algérienne?". In *Timouzgha*, revue du Haut Commissariat à l'Amazighité, n°7, Alger, pp.7-8.
- Bereiter,C., & Scardamalia, M.,(1987). "The psychologie of written composition". *Journal of mémory and language*.
- Blain,S.,(1995). "Ecrire et réviser avec ses pairs". *Québec français*, 97, pp28-32.
- Bonniol, J.J., (1988). "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? " *Bulletin de l'ADMEE*, n°88-3, pp. 1-5.

Bonniol, J.J. & Genthon, M., (1989). "L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation", *Repères*, n°79, pp 107-115.

Boré, C. & Huynh, J-A., (2004). "Réécritures", *Le français d'aujourd'hui*, 144, AFEF : Paris.

Bouhadiba, F., (2004). "La question linguistique en Algérie : quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique". In *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose; Tunis, Institut de Recherche sur le Maghreb contemporain, pp. 499-506.

Bourgain, D., (1990). "Ecriture, représentations et formation". *Education permanente* n°102.

Braidi, S. M., (2002). "Re-examining the role of recasts in native-speaker/non-native-speaker interaction". *Language Learning*, 52 (1), 1-42.

Bruton, A. & Samuda, V., (1980). "Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work". *RELC Journal* , 11(2), pp.49- 63.

Bucheton, D., (1994). "Affects et réécritures de récits", *Le français d'aujourd'hui*, n°108.

Calvé, P., (1992). "Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question", *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, p. 459-471.

Campanale, F.,(1997). "Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques", *Mesure et Evaluation en Education*, Vol.20, n°1, pp 1-24.

Campanale, F., (1998). " Modélisation des processus d'autoévaluation en formation d'enseignants", *Pédagogies*, n°12.

Cardinet, J., (1989). "Evaluer sans juger", *Revue Française de Pédagogie*, n°88, pp41-52.

Caron, C., (2002). "Écrire au collège", *L'École des lettres des collèges*, n°1, pp83 – 88.

Carroll, S. & Swain, M., (1993). "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), pp357-379.

- Chartrand, Suzanne.-G. (1995). "Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs". *Québec Français*, n°97, pp 35-38.
- Collins, L., Halter, R.H., Lightbown, PM. & Spada, N., (1999). "Time and the distribution of time in L2 instruction". *TESOL Quarterly*, 33 (4), pp.655–80.
- Corder, P., (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants? ", *Langages*, n°57, pp 9-17.
- Crail, F. I. M. & Lockart, R. S., (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (11), 671-684. [http://dx.doi.org.10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](http://dx.doi.org.10.1016/S0022-5371(72)80001-X).
- Daiute, C., & Dalton, B., (1993). "Collaboration between children learning to write. Can novices be masters?" *Cognition and Instruction*, 10(4), pp. 281-333.
- Dekeyser, R.M., (1993). "The effect to error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency". *Modern Language Journal*, 77, pp.501-514.
- Demalsky, A. & Lepage, M. (2007). "La réécriture en coopération : mérites et limites" *Pédagogie collégiale*, 20(3), pp 24-29.
- Ellis, R., (1993). "Rules and instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3): 289-318.
- Ellis, R., (1997). "SLA and language pedagogy: An educational perspective". *Studies in second language acquisition*, 19, 69-92.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S., (2003a). "Learner uptake in communicative ESL lessons". *Language Learning*, 51, 281-318.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R., (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. & Sheen, Y., (2006). "Re-examining the role of recasts in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.
- Fari, B., (2008). " L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux". *Synergies Algérie* 3, pp. 227-234.
- Fayol, M., (1990). "La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive". *Education permanente*, 102, pp 21-33.

- Fayol, M., (1996). " Comment étudier l'écriture et son acquisition". *Etudes de linguistique appliquée*, n°101.
- François, L., Tregouet, C., Corne, ch. & Vanoye, F. (1981). " Travail en équipe". *Pratiques*, n°31, pp.84-95.
- Halté, J.-F., (1984)."L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique". *Pratiques*, n°44, pp 61-69.
- Halté, J.-F., Petit Jean, A. & Plane S., (2002) (Eds). "L'écriture et son apprentissage". *Pratiques*, pp115-116.
- Havranek, G. & Cesnik H., (2001). "Factors affecting the success of corrective feedback". *Eurosla Yearbook*, 1, pp. 99-122.
- Garcia-Debanc, C., (1986). "Intérêt des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, 49, pp 23-49.
- Garcia-Debanc, C. & Trouillet, A. (2000). "Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves". *Pratiques*, 105-106, pp51-82.
- Garcia Debanc, C. & Fayol, M. (2002). "Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogues entre psycholinguistes et didacticiens". *Pratiques*, n°115-116, pp37-50.
- Gass, S.M. & Varonis, E., (1994). "Input, interaction, and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Guénette, D., (2007). « Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing ». In *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 40-53: http://www.ihmadridtraining.com/allaboutdelta/articles_pdf/feedback_guenette07.pdf
- Griggs, P. & al. (2002). "La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères". *Revue française de linguistique appliquée 2/2002 (Vol VII)*, 25-38. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>
- Kadi, L., (2007). "Lire des brouillons: une formidable aventure intellectuelle". In *El Tawassol*, n°18, université d'Aannaba, pp. 42-53.
- Kubota, M., (1994). "The role of negative feedback on the acquisition of the English dative alternation by Japanese college students of ESL". *The Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 8, pp.1-36.

- Lebrave, J.L., (1983). "Lectures et analyse des brouillons". *Langages*, n°69, Paris, Larousse.
- Long, M. H., (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In K. de bot, R. Ginsberg, & C. Krasch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., (1994). "La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion". *The Canadian Modern Language Review*, 50,447-465.
- Lyster, R. & Ranta, L., (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R., (1999). "La négociation de la forme: la suitemais pas la fin". *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(3), 355-381.
- Lyster, R., (2004a). "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction", in *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. & Mori, H., (2006)."Interactional feedback and instructional counterbalance" *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Lyster, R., Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). "A response to Truscott's: What's wrong with oral grammar correction." *Canadian Modern Language Review*, 55, 457-467.
- Lyster, R., (2007). "Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach". Amsterdam: *Benjamins*.
- Lyster , R. & Saito, K., (2010). "Oral feedback in classroom SLA – A Meta-Analysis". *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302. McGill University.
- Mackey, A., Gass, S.M. & McDonough, K., (2000). "How do learners perceive interactional feedback?" *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 471-497.
- Mackey, A., & Oliver, R., (2002). "Interactional feedback and children's L2 development"*System*, 30, 459–477.
- Mackey, A., (2006). "Feedback, noticing and instructed second language learning" *Applied Linguistics*, 27 (3), 405-430.
- Mangenot, F., (2002). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? " *Enjeux*, n°54, pp166-184.

Mangenot, F. & Zourou, K., (2007). "Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne". *Alsic*, 10(1) : <http://alsic.revues.org/650>

Mangenot, F. & Phoungsub, M., (2010). "Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation". *Revue française de linguistique appliquée*, vol.15, n°2, pp101-119.

Meriew, P., (1987). "Apprendre en groupes? ", Tome 1, *Itinéraire des pédagogies de groupe*, volume1.

Merle, P., (1998). "Sociologie de l'évaluation scolaire", PUF, *Que sais-je?* N°3278.

Mory, E. H., (2004). "Feedback Research Revisited". In D. H. Jonassen (éd.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2 éd., pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Narcy-Combes, J-P., (2009). "La correction dans l'enseignement-apprentissage des langues : un problème malaisé à construire". *Les cahiers de l'Apliu*, vol.XXVIII, 3, Octobre, pp. 26-38.

Nicholas, H., Lightbown, P. M. & Spada, N., (2001). "Recasts as feedback to language learners". *Language Learning*, 51, 719–758.

Nishita, M., (2004). Recasts and Repair in the Teaching of Small Groups. *Journal of Asian Linguistics and Language Teaching*, 7, pp.1-13.

Nissen, E., (2004). "Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe". *Études de linguistique appliquée*, n°134, pp. 191-203. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-191.htm>.

Noel, B, Romainville, M. & Wolfs, J-L., (1995). "La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation". *Revue Française de Pédagogie*, 112(3), pp 47-56.

Nunziati, G., (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers Pédagogiques : Apprendre*, n°280, pp 48-64.

Nye, k., (1999). "Open House: Let the kids do it". *Primary Leadership* 2, n°1:26-27.

Oliver, R., (2000). "Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair work". *Language Learning*, 50, 119–151.

- O'Malley, C. et al., (1990). "Comparison of face-to-face and video-mediated interaction". *Interacting with Computers*, 8(2), pp.177-192.
- Panova, I. & Lyster, R. (2002). "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Paquay, L., Allal, L. & Laveault, D., (1990). " L'auto-évaluation en question(s)-Propos pour un débat". *Mesure et Evaluation en Education*, vol.13, n°3, pp5-26.
- Pea, R.D., (1994). "Seeing what we built together : distributed multimedia learning environments for transformative communications". *Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 285-299.
- Pekarek, S., (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives in Acquisition et interaction en langue étrangère"*Aile*, n° 12, pp. 3-26.
- Perdue, C., (1980). "L'analyse des erreurs : un bilan pratique", *Revue Langages*, n° 57, pp. 87-94.
- Perkins, D., (1995). "Empowerment theory, research, and application", *American Journal of Community Psychology*, n°23, pp. 569-579.
- Philp, J., (2003). "Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts" In NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Philp, J., & Loewen, S., (2006). "Recasts in the adult L2 classroom: Characteristics, explicitness and effectiveness". *Modern Language Journal*, 90, 536-556.
- Plane, S. & David, J. (Eds.), (1996). "Écrire et réécrire : apprentissages et dispositifs didactiques". *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle* Vol XIX n°5.
- Plane, S., (1997). " L'évaluation : un révélateur pour la didactique du français", *Éducatives* 12, pp 47-51.
- Plane, S., (2002). " Apprendre l'écriture : apports de la didactique, questions pour la didactique ". *Pratiques*, pp 7-13.
- Plane, S., (2006). "Support d'écriture, médium d'écriture et écriture littéraire : des pratiques expertes aux pratiques scolaires". *Le Français Aujourd'hui*, 153, pp 33-40.

- Porquier, R., (1977). "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives". *Études de Linguistique Appliquée*, n°21, pp. 81-97.
- Préfontaine, C., (1998). "Ecrire et enseigner à écrire". *Montréal : Logiques*, In Audrey Allard, (2009).
- Proulx, J., (2006). Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement. *Vie pédagogique*, n°141, pp.1-5.
- Provencher, G., (1985). "Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feedback correctifs dans l'apprentissage scolaire". *Revue des sciences de l'éducation*, XI(1), pp. 67-81.
- Rahmatian, R. & al., (2005). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. Université Tarbiat Modares. *Plume*, première année, numéro 2, pp. 105-123.
- Rézeau, J. (1999). "Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage : Des langues en environnement multimédia". Université Rennes 2, France. *Alsic*, vol. 2, n° 1, pp. 27-49.
- Rodet, J., (2000). "La rétroaction support d'apprentissage", *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, pp. 45-74.
- Rollinson, P., (2005). "Using peer feedback in the ESL writing class". *ETL Journal*, vol.59, n°1, pp.23-30.
- Schmidt, R., (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R., (1995). "Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA." In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.
- Schmidt, R., (2001). "Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Séguy, A., (1994). "Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture". *Repères*, 10, pp. 15-32.

- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, 10(3), pp. 209-231.
- Sheen, Y., H., (2004). "Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instruction settings". *Language Teaching Research*, 8 (3), 263- 300.
- Sheen, Y., (2006). "Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake". *Language Teaching Research*, 10, 361–392.
- Stannard, R., (2008)." A new direction in feedback ", in *Humanising Language Teaching* ,Vol.X,n°6 :<http://www.hlomag.co.uk/dec08/mart04.htm>
- Swain, M., (1993). "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough". *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M., (1995). "Three functions of output in second language learning". In Cook G. & Seidlhofer B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics* . Oxford: Oxford University Press. pp. 125-144.
- Swain, M.,(2000)."The output hypothesis and beyond; mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* . Oxford: Oxford University Press.
- Tobias, S., (1991). An eclectic examination of some issues in the constructivist-ISTD controversy. *Educational Technology* , 31(9), pp.41-43.
- Toumi, H., (2007). "La réécriture pour apprendre à écrire". *Pédagogie collégiale*, pp.8-21.
- Véronique, D., (1992). "Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives". *AILE*, 1, pp. 5-36.
- Véronique, D. & Matthey, M., (2004). "Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives". *AILE*, 21, pp. 203-223.
- Véronique D.,(2007)."L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères" *Le français dans le monde*, n°41, pp.96-106.
- Vial, M., (1997). " L'auto-évaluation comme auto-questionnement ", *Les Cahiers d'Aix*, n°12, Université de Provence, Département des Sciences de l'Éducation.
- Yang, Y. & Lyster, R., (2010). "Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms". *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 235-263.

Yang, L., (2014). "Examining mediational means in collaborative writing: case studies of undergraduate ESL students in business courses". *Journal of Second Language Writing*, 23, 74–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.01.003>

Zhu, W., (2001). "Effects of training for peer response on students' comments and interaction". *Written Communication*, 12, 492–528.

Zhu, W., & Mitchell, D. A., (2012). "Participation in peer response as activity: An examination of peer response stances from an activity theory perspective". *TESOL Quarterly*, 46(2), pp362–386.

Zourou, K., (2012). "Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment ". In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami & Titima Suthiwan (eds.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning*, pp.217-242. Singapore : National University of Singapore.

Rapport de recherches

Bonniol, J.J., Amigues, R., Guignard, C. & Genthon, M., (1978). *Dispositifs d'évaluation formative, d'auto-évaluation et d'auto-correction : impacts de ces dispositifs*. Rapport de recherche, MEN.

Ricciardi-Rigault & Henri, (1989). *Apprentissage collaboratif et téléconférence intelligemment assistée*. Rapport de recherche LICEF, Télé-université.

Thèses et Mémoires

Ammar, A., (2003). *Corrective feedback and L2 learning: Elicitations and recasts*. Thèse de doctorat non publiée, Université Mc Gill, Montréal, Canada.

Boudechiche, N., (2003). *Le problème de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'école primaire : Pour une stratégie de production*, Mémoire de Magister. Université de Annaba, 2003.

Campanale, F., (1995). *L'autoévaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques : études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II.

Coşereanu, E., (2010). *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes. La situation des tâches d'interaction en*

communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère. Thèse de doctorat non publiée, Université technologique de Compiègne, France.

Demirtas, L., (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara - Fransızcada yazılı anlatımve türk diline bağlı hataların analizi: Marmara Üniversitesi örneği*, Doktora Tezi, Danışman : Prof. Dr. Hüseyin GÜMÜŞ, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 479 p.

Fiset-Asselin, C., (2006). *Les rétroactions correctives à l'oral: que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants?* Mémoire de maîtrise en didactique des langues secondes. Université du Québec, Montréal, Canada.
<http://www.archipel.uqam.ca/2110/1/M9156.pdf>

Gagné, F., (1979). *Etude de la perception par des enseignants et des étudiants des divers éléments de compétence des enseignants du niveau collegial*. Unpublished doctoral dissertation, University of Montreal.

Kadi, L., (2004). *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Constantine, 674 pages.

Kherbache, A., (2008). *Problématique de l'écriture et activités de scription : cas d'apprenants préparant une licence de français*. Thèse de doctorat. Université d'Annaba.

Mohamed Hassan Mohamed, R., (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Egypte*. Unpublished doctoral dissertation, University of Montreal.

Mvé, J. A., (2003). *Apprentissage coopératif virtuel : Une recherche action sur la productivité du groupe virtuel* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.

Poltorak, E., (2011). *Analyse du feedback dans le processus enseignement/ apprentissage du FLE*. Thèse de doctorat rédigée sous la direction de Mme Halima Widla, université de Silésie.

Roberge, J., (2001). *Etude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat. Lille : Université Charles- de-Gaulle Lille III.

Sitographie

Audet,L.,(2013).Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne, REFAD.http://dev.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf, 2013(Consulté le 31/11/2012).

Heutte,J.,(2003).Les communautés virtuelles. En ligne : http://cteu.univ-lille3.fr/ea4b/article.php3?id_article=12(Consulté le 06/12/2012).

Li, M. & Zhu, W. (2013). Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis. *ComputerAssisted Language Learning*, 26, 61– 82. [http:// dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.631142](http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.631142) (Consulté le 15/01/2013)

Perrenoud, P., (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/11.html (Consulté le 10/02/2014)

Vygotsky, L.S., (1997). Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : « l'écriture dans tous ses états ». Poitiers. En ligne : <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>(Consulté le 12/07/2014).

Annexes

Table des matières

SOMMAIRE

Introduction générale	1
A-Domaine de la recherche.....	2
B-Questionnement et hypothèses de la recherche.....	12
C-Plan de la recherche.....	15
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE	
Chapitre I :L’enseignement/apprentissage du français en Algérie	20
Introduction	21
1.1. Histoire et statut du français en Algérie	21
2. Place du français langue étrangère dans le secteur de l'éducation algérienne	24
2.1 Introduction du français au primaire	24
2.2 Le français au cycle moyen (collège).....	25
2.3. Le français au cycle secondaire.....	27
3. Place de l’écrit dans la didactique du FLE en Algérie	29
3.1Aperçu sur la conception de l’écrit dans le milieu institutionnel.....	29
3.1.1 L’écrit au cycle primaire.	29
3.1.2L’écrit au cycle moyen(le collège).....	32
3.1.3.L’écrit au cycle secondaire.....	33
4. Réforme et approche de l’écrit en classe de FLE.....	35
5. Pédagogie du projet et développement des compétences en production écrite	36
Conclusion partielle.....	37

Chapitre II :La place de la production écrite en didactique du FLE et les approches : cognitive et métacognitive..... 39

Introduction 40

1. Ecrit, écriture et production écrite..... 41

2. La production écrite selon la psychologie cognitive 41

2.1. Approche cognitive 41

2.1.1. Les composantes de l'activité d'écriture dans les modèles cognitivistes .42

2.1.1.1. Le modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980) 43

2.1.1.2. Le modèle révisé de Hayes et Flower (1981)..... 47

2.1.1.3. Le Modèle de Hayes (1994) 49

2.1.2. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite 52

2.2. Approche métacognitive..... 54

2.2.1 Les connaissances métacognitives selon Flavell..... 54

2.2.2 Le contrôle et la régulation de ses processus mentaux selon Brown. 56

2.2.3. Le rôle de la métacognition dans la production écrite 57

3. Les processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2 : similarité ou différence? 58

Conclusion partielle..... 58

Chapitre III :Le sous processus de révision : importance et difficultés en FLE 60

Introduction 61

1. Différentes définitions du processus de révision 61

2. Les principales opérations linguistiques de révision..... 63

3. De l'importance de la révision dans la production écrite: fonction de contrôle	65
3.1. Les modèles de révision	65
3.1.1 Modèle de révision de Sommers (1980)	65
3.1.2 Modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983).....	66
3.1.3. Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987)	68
3.1.4. Le modèle de révision de Hayes (1996).....	70
3.1.5. Modèle de Butterfield et <i>al.</i> (1996).....	71
3.2. Révision experte vs révision novice	74
3.3. Stratégies de révision.....	76
3.3.1. Stratégies de révision et production écrite	76
3.3.2. Stratégies de révision et types de scripteurs.....	77
3.3.3. Stratégies pour une meilleure révision de texte	80
3.4. Révision et réécriture.....	81
3.4.1. Réviser pour réécrire ou réécrire pour réviser ?.....	81
3.4.2. Difficultés de la révision et de la réécriture	83
3.4.2.1. Difficultés épistémologiques.....	83
3.4.2.2. Difficultés psycho-cognitives et affectives	84
3.4.2.3. Difficultés didactiques et pédagogiques.....	85
Conclusion partielle.....	85
Chapitre IV: Pistes de réponses didactiques : L'étayage comme aide à la révision/réécriture en FLE	87
Introduction	88
1. L'évaluation formative.....	89

2. Les erreurs : une part essentielle de l'apprentissage	90
2.1. Les types d'erreurs	91
2.1.1 Les erreurs de contenu.....	92
2.1.2 Les erreurs de forme.....	92
2.2. Les erreurs récurrentes et leur fossilisation apparente en FLE	93
2.3. Les causes expliquant les erreurs récurrentes en FLE	94
2.4. Stratégies pédagogiques pouvant aider à remédier aux erreurs récurrentes	94
2.4.1. Enseignement explicite des stratégies de révision	95
2.4.2. Le questionnaire d'évaluation/d'autoévaluation : une aide à la relecture et à la révision.....	96
2.4.3. La rétroaction corrective	98
2.4.3.1. Définitions	98
2.4.3.2. Les formes de rétroactions	99
2.4.3.3. La place de la rétroaction dans les théories de l'apprentissage.....	102
2.4.3.3.1. Les théories psycho-cognitivistes.....	104
2.4.3.3.2. Le constructivisme	106
2.4.3.3.3. La théorie de l'interaction	107
2.4.3.4. Le potentiel de la rétroaction corrective.....	108
2.4.3.5. La rétroaction corrective en classe de langue étrangère.....	110
2.4.3.6. Les techniques de rétroaction corrective et leur distribution en classe de langue.....	113
2.4.3.7. La notion de l'incorporation ou « <i>uptake</i> »	114
2.4.3.8. L'appropriation de la rétroaction par l'apprenant	115
2.4.3.9. Les types d'erreurs et les techniques de rétroaction.....	117

2.4.3.10. La prise en compte des techniques de rétroaction.....	118
2.4.4. La collaboration.....	119
2.4.4.1. Collaboration, coopération et coordination.....	119
2.4.4.2. Différences entre la collaboration et la coopération	121
2.4.4.3. Définition de l'apprentissage collaboratif	122
2.4.4.4. La place de la collaboration dans les théories de l'apprentissage.....	123
2.4.4.4.1.L'approche socio-constructiviste	123
2.4.4.5. Intérêts du travail collaboratif	130
2.4.4.5.1. Intérêts d'ordre général	130
2.4.4.5.2. Intérêts d'ordre social.....	131
2.4.4.6. La collaboration en classe de langue étrangère	132
2.4.4.6.1. Evolution de la pédagogie de groupe	132
2.4.4.6.2. La collaboration entre pairs pour l'ancrage des régulations	133
2.4.4.6.3. Constitution des groupes et production écrite.....	135
2.4.4.6.4. Rôles et tâches dans le groupe.....	137
2.4.4.6.5. Rôle de l'enseignant	138
2.4.4.6.6. Difficulté à gérer l'hétérogénéité des apprenants.....	139
Conclusion partielle.....	140
Chapitre V: Recherches antérieures sur l'effet de l'étayage en didactique de l'écrit	141
Introduction	142
1. Recherches portant sur l'effet de l'étayage (collaboration et rétroaction) sur la compétence de révision / réécriture des textes produits en didactique de l'écrit.	142

1.1. Paulus(1999).....	142
1.2. Berg(1999).....	144
1.3. Tsui &Ng(2000)	145
1.4. Min(2006).....	145
1.5. Yang et al. (2006).....	147
2. Recherches portant sur l'effet de l'étayage sous formes de collaboration et de rétroaction sur la qualité des textes produits en didactique de l'écrit.	148
2.1. Fitzgerald& Markham(1987)	149
2.2. Daiute et Dalton(1993).....	149
2.3. Wallace et al. (1996)	150
2.4. Sutherland et Topping(1999).....	151
2.5. Lefebvre et Deaudelin(2001)	151
2.6. Nixon et Topping(2001).....	152
2.7. Lundstrom et Baker(2009)	152
2.8. Recherche de Hamdaoui. A(2012).....	153
2.9. Recherche de Sakrane F et Legros D (2012).....	154
Conclusion partielle.....	155

Deuxième partie: Cadre expérimental

Chapitre VI. Questionnaire pré-expérimental : Analyse des représentations des tâches de révision- réécriture en FLE par les enseignants et les apprenants de quatrième année moyenne à la wilaya de Saida.....	158
Introduction	159
1. Objectif des questionnaires	159
2. Présentation des questionnaires.....	160

3. Résultats de l'analyse des questionnaires.....	161
3.1. Le questionnaire des enseignants	161
3.2. Le questionnaire des apprenants.....	168
3.3. Interprétations des résultats des questionnaires	174
Conclusion partielle.....	179
Chapitre VII: Cadre général des expériences	181
Introduction	182
1. Cadre général.....	182
1.1. Situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite et de son évaluation en FLE au cycle moyen	182
1.1.1. Pratiques de l'écrit par les apprenants du cycle moyen	182
1.1.2. Pratiques des enseignants	183
1.1.3. Pratiques de l'étayage de la révision/réécriture au moyen.....	184
2. Le choix du matériel : les textes argumentatifs.....	185
2.1. Enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte argumentatif par les apprenants de quatrième année moyenne	186
2.1.1 Définition d'un texte argumentatif.....	186
2.1.2 Structure d'un texte argumentatif.....	187
2.1.3. Caractéristiques du texte argumentatif.....	188
2.1.3.1. Système d'énonciation	188
2.1.3.2 Choix du lexique.....	188
2.1.3.3. Connecteurs logiques	189
3. Procédure expérimentale et consignes	189
4. Participants	191

5. Méthode d'analyse.....	192
Conclusion partielle.....	194
Chapitre VIII: Etude de l'effet des types de rétroaction corrective sur le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de quatrième année moyenne	196
Introduction	197
1.Objectifs de l'expérience.....	197
2. Rappel du cadre théorique.....	198
3. Principales hypothèses et prédictions.....	199
4. Méthode	206
4.1. Participants	206
4.2. Matériel.....	207
4.3 Procédure expérimentale et consignes	208
4.4. Variables dépendantes	210
4.5. Variables indépendantes.....	211
5. Présentation des principaux résultats	212
6. Interprétation des principaux résultats	253
7. Discussion et conclusion	256
Chapitre IX: Expérience 2: Etude de l'effet de l'étayage en fonction des modalités de travail (collaborative vs individuelle) sur le processus de révision/réécriture et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4ème année moyenne.....	260
Introduction	261
1. Objectifs de l'expérience.....	261

2. Rappel du cadre théorique	262
3. Principales hypothèses et prédictions.....	264
4. Méthode	269
4.1. Participants	269
4.2. Matériel.....	270
4.3. Procédure expérimentale et consignes	271
4.4. Variables dépendantes	280
4.5. Variables indépendantes.....	281
5. Présentation des principaux résultats	281
6. Synthèse des principaux résultats concernant l'effet de la rétroaction sur la révision/réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel)	317
7. Interprétation des principaux résultats	319
8. Discussion et conclusion	322
Conclusion générale	327
BIBLIOGRAPHIE	335
Annexes	359
Table des matières	425
LISTE DES TABLEAUX	434
LISTE DES FIGURES	436

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Les types de scripteurs et leurs stratégies de révision selon Préfontaine (1998) (d'après Allard, (2009).	77
Tableau 6.1 : Les caractéristiques des enseignants interrogés.....	161
Tableau 6.2 : Les pratiques de la production écrite, la révision et la réécriture des enseignants interrogés.	163
Tableau 6.3 : Les critères d'évaluation d'un texte selon les enseignants interrogés.	164
Tableau 6.4 : Les pratiques de la rétroaction corrective à l'écrit.....	165
Tableau 6.5 : Types de rétroaction corrective les plus utilisés par les enseignants interrogés.	166
Tableau 6.6 : Lien entre le type d'erreur et la rétroaction corrective et son efficacité.	167
Tableau 6.7 : Les caractéristiques des apprenants interrogés	168
Tableau 6.8 : Autoévaluation des apprenants de leur compétence en production écrite	169
Tableau 6.9 : Les pratiques de la production écrite, la révision et la réécriture des apprenants interrogés.....	170
Tableau 6.10: Types de rétroaction corrective les plus utilisés selon les apprenants interrogés	171
Tableau 6.11 : Types de rétroaction corrective les plus préférés selon les apprenants interrogés	171
Tableau 6.12 : Les critères d'évaluation d'un texte selon les apprenants interrogés.	172
Tableau 6.13: Pourcentage des erreurs corrigées par les apprenants interrogés.....	172
Tableau 6.14 : Autoévaluation des apprenants de leur compétence de révision.	173
Tableau 8.1 : Répartition des différentes tâches sur les trois séances d'expérimentation	209
Tableau 8.2 : Moyennes et Écarts type du nombre de révisions effectuées dans les deux versions réécrites en fonction des groupes	216
Tableau 8.3 : Nombre et type de rétroaction utilisée en lien avec le nombre des révisions effectuées dans T1 vs T2.....	220

Tableau 8.4 : Moyennes et Écarts type des deux types de rétroaction en fonction des types d'erreurs.	225
Tableau 8.5 : Moyennes et Écarts type du taux des suppressions dans T1 vs T2 en fonction des groupes.....	228
Tableau 8.6: Moyennes et Écarts type du taux des conservations dans T1 vs T2 en fonction des groupes.....	230
Tableau 8.7 : Moyennes et Écarts type du taux de la reprise des erreurs dans T1 vs T2 en fonction des groupes.....	232
Tableau 8.8: Effets du Groupe et du Niveau sur le traitement correct des erreurs dans T1 vs T2.	235
Tableau 8.9: Effets du Groupe et du Niveau sur le faux traitement des erreurs dans T1 vs T2.	239
Tableau 8.10: Effets du Groupe et du Niveau sur le taux des révisions d'erreurs à effet mixte dans T1 vs T2.....	242
Tableau 8.11: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique dans T1 vs T2.....	244
Tableau 8.12: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique dans T1 vs T2.	246
Tableau 9.1 : Récapitulatif des stratégies de révision proposées par l'enseignant	272
Tableau 9.2 : Répartition des différentes tâches sur les six à sept séances d'expérimentation	276
Tableau 9.3 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité individuelle avant (J1) et après (J2) l'étayage.....	284
Tableau 9.4: Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques / sémantiques dans la première et deuxième version en modalité collaborative (G1) avant et après l'étayage (J1 vs J2).	287
Tableau 9.5 : Moyennes et écarts types des rétroactions portant sur les types d'erreurs (NL vs NP) dans la deuxième version (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).	292

Tableau 9.6 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en fonction des modalités de travail (individuelle vs collaborative)	298
Tableau 9.7 : Moyennes et écarts types des révisions relevant du niveau linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) après avoir reçu : les rétroactions des pairs (G1) vs leurs propres rétroactions (G2).....	302
Tableau 9.8 : Moyennes et écarts types des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.	305
Tableau 9.9 : Moyennes et écarts types de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.	308
Tableau 9.10 : Effet du Groupe et du Niveau en production écrite sur la qualité des textes réécrits.	315
Tableau 9.11 : Effet des Types de binômes en production écrite sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/ sémantique.	316

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)	45
Figure 2.2 : Le modèle révisé de Hayes et Flower (1981)	48
Figure 2.3 : Modèle révisé de Hayes et Flower (1994), traduit par Fortier (1995).....	50
Figure 3.1 : Modèle CDO de Scardamalia et Bereiter	67
(1983) traduit par Laurent Heurley (2006).....	67
Figure 3.2 : Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman	68
et Carey (1987) traduit par Laurent Heurley (2006).	68
Figure 3.3 : Le modèle de révision de Hayes (1996), traduit par Laurent Heurley (2006).	71
Figure 3.4 : Modèle de Butterfield et Hacker et Alberston. (1996)	73
Figure 8.1 : Moyenne du nombre de révisions effectuées dans	217
les deux réécritures (T1 vs T2) en fonction des groupes.....	217
Figure 8.2 : Nombre d'occurrences des différents types de rétroaction utilisée par l'enseignant.....	221

Figure 8.3 : Nombre d’occurrences des différents types de rétroaction utilisée par l’enseignant.....	222
Figure 8.4 : Lien entre les types de rétroactions utilisées et leur focalisation (niveau linguistique vs niveau pragmatique et sémantique).....	226
Figure 8.5 : Moyennes des suppressions dans T1 vs T2 en fonction des groupes.....	228
Figure 8.6 : Moyennes des erreurs conservées en fonction des groupes dans T1 vs T2.	230
Figure 8.7 : Moyennes des erreurs reprises en fonction des groupes dans T1 vs T2.	232
Figure 8.8 : Effet de la rétroaction sur le taux des révisions réussies en fonction du niveau des apprenants.....	236
Figure 8.9: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions ratées en fonction du niveau des apprenants.....	240
Figure 8.10: Effet de la rétroaction sur le taux des révisions à effet mixte en fonction du niveau des apprenants.....	243
Figure 8.11 : Effet de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau pragmatique/sémantique.....	245
dans T1vs T2 en fonction des niveaux des apprenants.	245
Figure 8.12 : Effet de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau linguistique dans T1vs T2 en fonction	246
des niveaux des apprenants.	246
Figure 9.1 : Moyennes des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en modalité individuelle (G2) avant et après l’étayage (J1 vs J2).....	285
Figure 9.2 : Moyennes des détections d’erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité collaborative(G1) avant et après l’étayage (J1 vs J2).....	288
Figure 9.3 : Moyennes des rétroactions portant sur les types d’erreurs (NL vs NP) en fonction des groupes (collaboratif après l’étayage (G1) vs individuel après l’étayage (G2)).	293
Figure 9.4 : Le carré pédagogique de rézeau (2002).....	295

Figure 9.5 : Moyennes des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques en fonction des modalités de travail (individuelle vs collaborative).....	299
Figure 9.6 : Moyenne des erreurs révisées au niveau linguistique (NL) et pragmatique/ sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).	303
Figure 9.7 : Moyennes du type de révisions des erreurs produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.	306
Figure 9.8 : Moyennes de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.	309
Figure 9.9 : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction des groupes.	312
Figure 9.10 : Effet de la modalité de travail (collaborative vs individuelle) sur la qualité des textes produits en fonction du niveau des apprenants.	313
Figure 9.11: Variation de la qualité des textes produits (J1 vs J3) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en production écrite (N1 vs N2).	315
Figure 9.12 : Effet des types de binômes (hétérogènes et homogènes) sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/sémantique.	317

Nom du document : toute la thèse corrigée
Répertoire : C:\Users\msi\Desktop\thèse encadreur
Modèle : C:\Users\msi\AppData\Roaming\Microsoft\Templates\Normal.dotm
Titre :
Sujet :
Auteur : msi
Mots clés :
Commentaires :
Date de création : 24/03/2016 10:48:00
N° de révision : 26
Dernier enregistr. le : 10/04/2016 18:37:00
Dernier enregistrement par : msi
Temps total d'édition : 959 Minutes
Dernière impression sur : 10/04/2016 18:39:00
Tel qu'à la dernière impression
Nombre de pages : 380
Nombre de mots : 113 024 (approx.)
Nombre de caractères : 621 638 (approx.)