



**HAL**  
open science

# Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de leurs productions écrites : le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques

Mohamed Mehdi Aoudache

## ► To cite this version:

Mohamed Mehdi Aoudache. Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de leurs productions écrites : le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01176985

**HAL Id: dumas-01176985**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176985v1>**

Submitted on 16 Jul 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de  
leurs productions écrites :  
Le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques.**

**Nom : AOUDACHE  
Prénom : Mohamed Mehdi**

**Sous la direction de Mme. Françoise BOCH**

Maître de conférences Université Stendhal Grenoble 3

UFR Science du langage

---

Mémoire de master2 recherche

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2014-2015



## **Remerciements**

Au terme de ce modeste travail, il m'est agréable d'exprimer ma gratitude pour tous ceux qui ont contribué à la réalisation et l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame Françoise BOCH. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements à toute l'équipe pédagogique du lycée Ahmed Loulou, et particulièrement à l'enseignante et aux apprenants qui ont participé vivement à notre expérimentation; je les remercie pour leur engagement et leur sérieux.

Je remercie également mes parents, mes collègues et mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci à Sarah pour sa présence, son soutien, ses lectures, ses critiques et ses corrections.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature  
et à intégrer au mémoire électronique

---

**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM et Prénom: AOUDACHE Mohamed Mehdi

DATE : 08/06/2015

SIGNATURE :



## Table des matières

Introduction générale.....	9
Partie1 - Cadre théorique.....	12
Chapitre 1 – L’enseignement-apprentissage de la production écrite en deuxième année secondaire en Algérie .....	13
1. Introduction .....	13
2. Contexte institutionnel algérien : quels changements depuis la réforme ? .....	13
3. Le concept « compétence » .....	16
3.1. Distinction entre la compétence et la performance .....	16
3.2. Types de compétences .....	17
3.2.1. Les compétences transversales .....	17
3.2.2. Compétences disciplinaires .....	18
3.3. Le profil d’entrée et le profil de sortie dans le programme de la 2e AS.....	18
4. Les situations-problèmes.....	19
4.1. La complexité et l’inédit de la situation-problème .....	20
4.2. L’intérêt de la situation-problème.....	20
5. Présentation et organisation du programme de français de la deuxième A.S .....	21
6. La production écrite dans le cadre de l’approche par compétences en 2e A.S. ....	23
6.1. Place et composantes de la production écrite dans la séquence.....	23
6.2. Les compétences visées à travers la production d’écrit dans les référentiels circulant actuellement.....	24
6.3. Le processus rédactionnel .....	27
6.3.1. La préparation de l’écrit .....	27
6.3.2. La production écrite.....	28
6.3.3. Le compte rendu.....	28
6.4. Situation actuelle de l’enseignement-apprentissage de la production écrite.....	29
6.5. Les problèmes méthodologiques liés à la séance du compte rendu.....	30
7. Pour conclure le premier chapitre .....	31
Chapitre 2 – Faire de l’évaluation un outil au service de l’apprentissage.....	32
1. Introduction .....	32
2. La définition du concept évaluation .....	32
3. Les principes de l’évaluation dans le cadre de l’enseignement-apprentissage du FLE au cycle secondaire en Algérie .....	34
4. Les moments et les fonctions de l’évaluation des apprentissages.....	35

5.	Le choix raisonné d'une évaluation formative .....	36
5.1.	La démarche didactique de l'évaluation formative .....	37
5.1.1.	L'observation .....	37
5.1.2.	L'intervention .....	38
5.1.3.	La régulation .....	38
6.	L'autorégulation comme temps fort de l'évaluation formative .....	39
6.1.	Le séquençage temporel de l'activité autorégulatrice .....	40
7.	La motivation : une voie complémentaire au service de l'autorégulation .....	41
7.1.	La motivation et la volition .....	42
7.2.	Motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque .....	43
8.	L'auto-évaluation .....	44
8.1.	Définition de l'auto-évaluation .....	44
8.2.	Intérêts de l'auto-évaluation .....	45
8.3.	Les modalités et les niveaux de l'auto-évaluation .....	45
9.	L'erreur dans le cadre de l'approche par compétences .....	46
9.1.	Distinction entre faute et erreur .....	47
9.2.	Les types d'erreurs .....	47
10.	La grille d'autocorrection comme une stratégie d'autorégulation .....	48
10.1.	Les types de grilles d'autocorrection .....	49
10.2.	Signaler les erreurs aux apprenants .....	50
11.	Pour conclure le deuxième chapitre .....	50
Partie 2 - Cadre expérimental .....		52
1.	Introduction .....	53
2.	Problématique de la recherche .....	53
3.	Les hypothèses de la recherche .....	54
4.	Rappel des objectifs de la recherche .....	54
5.	Description de la population expérimentée .....	55
6.	Description de la grille d'autocorrection des erreurs .....	56
7.	Description du protocole expérimental .....	56
7.1.	Le pré-test .....	57
7.2.	L'intervention pédagogique .....	57
7.2.1.	Avant la mise en œuvre de l'intervention .....	57
7.2.2.	Le déroulement de l'intervention .....	59
7.2.3.	Le traitement des erreurs .....	60
7.2.4.	Le post-test .....	62

8.	Revenir sur l'expérimentation : l'écrit réflexif .....	63
9.	Méthodologie d'analyse des données.....	64
9.1.	Recueil et analyse des données quantitatives.....	64
9.2.	Recueil et analyse des données qualitatives .....	65
10.	Pour conclure le troisième chapitre .....	66
1.	Introduction .....	67
2.	Section 1 : Présentation et analyse des résultats de l'expérimentation .....	67
3.	Description et analyse des résultats du pré-test : ensemble du groupe classe.....	67
3.1.	Une fréquence très élevée d'erreurs en moyenne .....	68
3.2.	Les catégories d'erreurs : la conjugaison en tête de liste .....	69
4.	Description et analyse de l'évolution de la fréquence des erreurs .....	74
4.1.	Baisse significative du nombre d'erreurs pour le groupe classe .....	74
4.2.	Le groupe 1 : baisse très significative du nombre d'erreurs lors de l'intervention pédagogique	75
4.3.	Le groupe 2 : baisse continue du nombre d'erreurs, y compris au post test .....	76
4.4.	Le groupe 3 : une baisse record du nombre d'erreurs .....	77
5.	Description et analyse de l'évolution des catégories des erreurs .....	77
5.1.	Résultats du groupe classe : trois catégories d'erreurs résistantes .....	78
5.2.	L'évolution des catégories des erreurs du groupe1 .....	82
5.3.	L'évolution des catégories des erreurs du groupe2 .....	84
5.4.	L'évolution des catégories des erreurs du groupe3 .....	86
6.	Conclusion de la première section .....	89
7.	Section 2 : Présentation et analyse des résultats de l'écrit réflexif .....	89
8.	Adhésion des apprenants à la logique d'autocorrection.....	90
9.	Difficultés liées au travail d'autocorrection .....	91
9.1.	Les erreurs faciles ou difficiles à corriger .....	92
10.	Les apprentissages tirés à partir de l'utilisation de la grille d'autocorrection..	94
10.1.	Travailler en autonomie .....	94
10.2.	Varier et diversifier ses stratégies d'apprentissages .....	95
10.3.	Découvrir l'importance de la relecture .....	96
10.4.	Apprentissage des règles linguistiques.....	97
10.5.	Découvrir ses lacunes et développer ses capacités métacognitives .....	97
11.	La motivation .....	98
11.1.	Les sources motivationnelles permettant de s'engager dans le travail d'autocorrection .....	99
11.1.1.	Les apprenants motivés par les buts de maîtrise. ....	99
11.1.2.	Les apprenants motivés par le but de performance. ....	100

11.1.3. L'intérêt personnel de la tâche.....	100
11.2. Les sources motivationnelles permettant de persister dans le travail.....	101
11.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) .....	101
11.2.2. L'instrumentalité de la tâche.....	102
12. Synthèse .....	103
Conclusion générale.....	105
Bibliographie.....	109
Liste des tableaux.....	115
Liste des figures .....	115
Annexes.....	116

## ***Introduction générale***

L'enseignement du français au cycle secondaire du secteur public en Algérie s'articule autour de l'acquisition des quatre compétences suivantes : compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit et production de l'écrit. Ces dernières années, plusieurs chercheurs algériens se sont intéressés particulièrement aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite<sup>1</sup> dans le contexte scolaire algérien. Ces chercheurs ont tenté de mener des réflexions à partir de l'analyse des productions des apprenants et de leurs erreurs récurrentes afin de proposer des pistes de remédiation susceptibles d'aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires afin de progresser dans cet exercice qui leur pose beaucoup de difficultés. Parmi ces recherches, plusieurs travaux (Ameur-Amokrane, 2007 ; Aoudache, 2014 ; Bouras, 2013 ; Harfouche, 2008) portant sur l'évaluation de la production écrite montrent que cette pratique constitue souvent une fin en soi et se limite à son seul aspect sommatif-numérique (attribution de note), ce qui n'aide pas les apprenants à progresser. Ces chercheurs rappellent notamment que les nouvelles tendances invitent les praticiens à dépasser le stade du constat et de la description des performances des apprenants car l'évaluation doit permettre à l'enseignant et à l'apprenant de mieux « agir »<sup>2</sup> afin de réguler l'enseignement et l'apprentissage. Ces travaux ont également abordé plusieurs questions centrales : comment agir sur la diversité des besoins des apprenants ? Comment apporter un feed-back personnalisé à tous les élèves ? Enfin, comment permettre à chacun de dépasser ses lacunes qui ne sont pas forcément semblables aux lacunes des autres ?

Partant du principe que nul ne peut apprendre à la place de l'apprenant, ces travaux de recherche voient dans les grilles « d'auto-évaluation-régulation »<sup>3</sup> ( Hadji 2012) un dispositif pertinent car il permet à l'enseignant de dépasser les contraintes qu'entraîne l'enseignement collectif (apporter des feed-back et des corrections personnalisées à chaque apprenant) et aide

---

<sup>1</sup> Sur le site de l'école doctorale (EDAF), 19 thèses de doctorats en didactique sur les 54 thèses soutenues depuis 2005 ont porté sur le thème de l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

<sup>2</sup> Ce terme est de plus en plus utilisé par plusieurs spécialistes de l'évaluation (Hadji, 1999 ; Scallon, 2007) pour désigner à quoi aboutit l'action évaluative : certification, régulation, etc. De Ketele (1988) utilise plutôt le terme « décision ».

<sup>3</sup> Nous empruntons cette terminologie à Hadji (2012) pour désigner l'action permettant à la fois de s'auto-évaluer et de s'autoréguler.

l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage et à développer sa compétence d'apprendre à apprendre. Toutefois, la majorité de ces travaux portent sur des caractéristiques textuelles (type et genre textuel) ou sur la compréhension (par exemple, le respect de la consigne). Aucune recherche, du moins celles dont nous avons pris connaissance pendant notre examen de la littérature existante, n'a porté franchement sur la régulation des erreurs de forme (morphologie, syntaxe, lexique, orthographe, etc.) qui semblent occuper une place majeure dans les productions écrites des apprenants. Des initiatives de recherche portant sur ce type d'erreurs nous semblent nécessaires car, d'une part, elles sensibilisent les enseignants au risque de fossilisation de ces structures fautives dans la langue écrite de l'apprenant si elles ne sont pas corrigées à temps, et d'autre part, elles mettent en lumière les meilleures stratégies permettant leur traitement.

C'est pour ces raisons que nous abordons dans la présente recherche la problématique de la régulation des erreurs de forme en situation de production écrite. Notre travail s'articule autour de la rétroaction indirecte par le biais de l'utilisation d'une grille d'autocorrection des erreurs de forme et tente d'évaluer l'impact de ce dispositif sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants. Pour ce faire, deux objectifs sont poursuivis :

- Mesurer l'impact de l'utilisation d'une grille d'autocorrection sur l'évolution de la fréquence et des catégories des erreurs de formes des différents groupes d'apprenants (forts, moyens ou de petit niveau).
- Mettre en lumière le ressenti et la réaction des apprenants quant à l'utilisation de ce dispositif d'autorégulation.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes intéressé aux apprenants inscrits en deuxième année secondaire, branche langues vivantes, à l'école publique en Algérie. Nous avons opté pour une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) afin de vérifier l'efficacité de l'usage de la grille d'autocorrection en tant qu'outil d'intervention pédagogique. L'approche quantitative permet de répondre au premier objectif alors que l'approche qualitative permet de répondre au second.

Notre travail sera organisé en deux grandes parties. La première qui se veut théorique se divise en deux chapitres. Nous réservons le premier à la situation d'enseignement-apprentissage de la production écrite en deuxième année secondaire en Algérie. Tout d'abord, nous abordons dans ce chapitre le contexte institutionnel algérien et la notion de compétence

autour de laquelle se structure le processus éducatif. Nous nous intéressons ensuite à l'enseignement-apprentissage de la production écrite en 2<sup>e</sup> année secondaire, la place qu'elle occupe dans la séquence d'apprentissage, les compétences visées à travers cette activité. Enfin, nous portons une intention particulière sur les différentes étapes de son enseignement-apprentissage et pointons quelques problèmes d'ordre méthodologique qui nous semblent empêcher le bon déroulement de cette activité. Dans le second chapitre, l'accent sera mis sur le rôle de l'évaluation en tant qu'outil au service de l'apprentissage. Nous commençons par définir la notion d'évaluation et ses fonctions. Nous expliquons également notre choix de l'évaluation formative comme cadre général de notre intervention pédagogique et le choix de l'autorégulation comme temps fort de cette pratique évaluative. Nous abordons ensuite la notion d'erreur, son rôle dans l'enseignement-apprentissage du FLE, ses types et les différentes stratégies de son traitement. Nous présentons finalement l'outil grille d'autocorrection, ses types et les stratégies de son utilisation en production d'écrit.

La deuxième partie se structure également en deux chapitres. Le premier sera consacré tout d'abord à la présentation de notre problématique, de nos hypothèses et des objectifs de notre travail. Nous décrirons ensuite notre public cible, notre grille d'autocorrection des erreurs de forme ainsi que le protocole expérimental adopté. Nous revenons également sur les objectifs de l'écrit réflexif et ses conditions de déroulement. Nous présentons enfin la méthodologie que nous adoptons afin d'atteindre nos objectifs. Le deuxième chapitre sera dédié à l'analyse et l'interprétation des données et s'achève par une synthèse centrée sur le degré d'adéquation entre les résultats obtenus et les hypothèses formulées au départ.

Notre travail s'achève par une conclusion générale afin de dresser un bilan global des résultats de notre recherche.



**Partie1**

-

**Cadre théorique**

# **Chapitre 1 – L’enseignement-apprentissage de la production écrite en deuxième année secondaire en Algérie**

## ***1. Introduction***

Depuis l’indépendance jusqu’à nos jours, le système éducatif algérien, notamment dans le domaine de l’enseignement-apprentissage du FLE, a connu plusieurs réaménagements qui ont accompagné les changements caractérisant chaque époque afin de permettre à l’apprenant de mieux se préparer à la vie professionnelle.

La production de l’écrit comme activité langagière de base a fait également l’objet de plusieurs recherches et expérimentations au sein desquelles plusieurs questions ont été débattues : Quelle place peut-on accorder à l’apprentissage de l’écrit ? Quels sont les compétences et les objectifs qui doivent être ciblés en priorité ? Comment peut-on faciliter l’installation de ces compétences et l’atteinte de ces objectifs ? Comment faut-il s’y prendre ? Quels modèles adopter ? ...

Le présent chapitre se situe dans cette perspective. Il a pour objectif de décrire et d’analyser le contexte méthodologique dans lequel s’insère l’enseignement-apprentissage de cette activité langagière afin de mieux comprendre la place qu’elle occupe dans ce processus, les compétences et les objectifs qu’elle vise, les modèles théoriques sur lesquels elle s’appuie et les problèmes auxquels elle fait face.

## ***2. Contexte institutionnel algérien : quels changements depuis la réforme ?***

Suite aux transformations rapides qu’a connues l’Algérie dans tous les secteurs (économique, politique, social, etc.), et dans le but de répondre aux exigences de la mondialisation et d’assurer un enseignement démocratique et équitable, le secteur éducatif devait être rénové. En effet, une commission nationale pour la réforme éducative a été installée par le Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Monsieur Abdelaziz Bouteflika, en collaboration avec le Programme d’appui de l’UNESCO. Selon Matsuura (2005: 07), la commission avait essentiellement pour but de rénover les contenus disciplinaires, mettre en place de nouvelles méthodes d’apprentissage plus efficaces et réorganiser les structures de l’éducation nationale. En 2003, la réforme du secteur éducatif a été finalement signée par le

ministre de l'Education, le professeur Aboubakr Benbouzid. La plus importante décision qui a été prise dans le cadre de cette réforme était sans doute l'abandon de la « pédagogie par objectifs ». Selon Ait Amar Meziane (2014) trois raisons semblent motiver ce choix :

- Tout d'abord, la planification du processus d'enseignement-apprentissage était difficile, car dans le cadre de l'approche par objectifs les enseignants étaient obligés de décrire d'une manière exhaustive tous les apprentissages en associant à chaque tâche un objectif précis.
- Ensuite, les enseignants et les apprenants n'arrivaient pas à avoir une vue d'ensemble ni à faire le lien entre les savoirs à cause de l'atomisation excessive des compétences envisagées.
- Finalement, la majorité écrasante des enseignants affirmaient que les savoirs s'accumulent, mais sont peu réinvestis.

Pour contrer ces problèmes, le système éducatif algérien a opté pour une nouvelle approche dite « par compétences ». Celle-ci présente plusieurs avantages qui vont de pair avec les objectifs visés. En effet, en plus des savoirs et des savoir-faire, la nouvelle approche met l'accent sur le savoir-agir. Dans ce sens, l'apprenant est appelé à réinvestir ses acquis afin de résoudre des situations complexes identiques à celles qu'il rencontre dans sa vie quotidienne. A ce propos, Adel (2005 :47) note que « cette approche se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même ». Par ailleurs, le même auteur explique que dans le cadre de l'approche par compétences, l'apprenant est « un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation ayant une signifiante, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles » (ibid.). Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant en tant qu'acteur actif et responsable de ses apprentissages.

Afin de mieux synthétiser les grandes lignes de la réforme éducative algérienne, nous dressons le tableau suivant :

<b>De la pédagogie par objectifs (PPO)</b>	<b>Vers l'approche par compétences (APC)</b>
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des compétences
L'évaluation sommative	L'évaluation formative
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés & domaines de savoir

*Tableau 1- Changement de paradigme au niveau de la pédagogie (Tawil, 2006 : 31)*

Voici une approche pédagogique par les compétences qui peut mieux illustrer ce changement de paradigme :

Dans l'objectif de sensibiliser l'apprenant à l'importance du respect du code de la route, l'enseignant peut proposer aux apprenants de se mettre en groupes (par exemple, groupes de trois apprenants) afin de réaliser des affiches publicitaires destinées aux apprenants de l'école visant à attirer leur attention sur l'importance du respect du code routier afin de minimiser les accidents de la route.

Nous pourrions remarquer qu'un tel projet permet non seulement à l'enseignant d'atteindre une finalité éducative hautement valorisable, mais aussi d'amener l'apprenant à développer un certain nombre de compétences, comme la recherche et l'évaluation de l'information, la maîtrise de l'écriture du texte publicitaire, la responsabilité et l'engagement dans un travail de groupe, etc.

Les connaissances ne sont pas données d'emblée par l'enseignant, mais sont construites par les apprenants qui procèdent par l'analyse (analyser le type du public visé, la nature de l'information à transmettre, etc.) la synthèse et l'application. Les ressources (les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être) sont mobilisées afin de répondre à une situation complexe. Enfin, la démarche évaluative est essentiellement formative, car les connaissances mises en place diffèrent d'un apprenant à un autre et l'enseignant ne possède que peu d'informations sur le niveau de compétence atteint par chaque apprenant. En effet, selon Delory (2002 : 23) l'enseignant peut observer le résultat final de la production des apprenants, mais n'a que très peu d'informations sur le processus d'apprentissage mis en jeu par ceux-ci.

Dans le présent travail, le but est d'essayer de mettre la pratique évaluative au service de l'apprentissage de la production écrite afin de développer les compétences des apprenants scripteurs que nous visons. Mais avant tout, il nous semble judicieux d'explicitier ce que nous voulons dire par le terme compétence afin de le distinguer d'autres concepts proches et lever toute ambiguïté.

### **3. Le concept « compétence »**

Selon un certain nombre de chercheurs (Allal, 2002 ; Scallon, 2007; Delory, 2002) le concept « compétence » reste difficile à définir de façon stable et satisfaisante. Boutin (2004 : 26) explique que « Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé ».

Le document d'accompagnement du programme de la deuxième année secondaire définit la « compétence » comme « la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales ». En nous référant à Crahay, nous pouvons ajouter le terme aptitude au début de la définition, car « la compétence est une aptitude à mettre en œuvre, non une mise en œuvre » (2006: 98). Par ailleurs, quelques auteurs (Perrenoud, 1997 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Roegiers, 2001; cités par Crahay, 2006 : 99) insistent sur les caractères « complexes » et « inédits » des familles de situations proposées à l'apprenant. Nous reviendrons sur ces deux caractéristiques dans ce qui suit.

#### **3.1. Distinction entre la compétence et la performance**

La compétence ne se confond pas avec la performance qui en est la manifestation concrète. Selon Scallon (2007), le critère essentiel de distinction est celui de l'observabilité. En effet, comme nous venons de le voir, la compétence est l'articulation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) non observables. La performance, quant à elle, est un résultat ou un ensemble de résultats observables. « La compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète ». (2007 : 105).

### 3.2. Types de compétences

Pour Scallon (2007 :106), les compétences peuvent être classées en deux grands types.

Il distingue les « compétences produits» (terminales) et les « compétences processus».

Le document d'accompagnement du programme de la deuxième année secondaire de la langue française (2005 : 12) propose une terminologie différente. On parle de « compétences disciplinaires » et de « compétences transversales ».

#### 3.2.1. Les compétences transversales

Ce type de compétences est mis en avant par la réforme éducative qui signale que les compétences transversales viennent compléter les compétences disciplinaires qui ne peuvent à elles seules satisfaire l'ensemble des habilités requises pour atteindre l'objectif fixé par l'Etat, ici algérien.

Ces compétences ont des caractéristiques générales, car elles ne se limitent pas à un domaine précis. Pour Maradan (2005 : 94), ces compétences peuvent être qualifiées de compétences interdisciplinaires et « relèvent du « apprendre à apprendre »».

Le document d'accompagnement du programme de français au cycle secondaire répartit les compétences transversales en quatre ordres : communicationnel, intellectuel méthodologique socio-affectif. Nous allons essayer de résumer ces quatre ordres dans le tableau suivant :

<b>Ordres</b>	<b>Compétences transversales</b>
<i>Communicationnel</i>	<i>Participer à un échange.</i>
	<i>Prêter attention à la parole de l'autre.</i>
<i>Intellectuel</i>	<i>Trier de la documentation selon un critère.</i>
	<i>Résoudre des problèmes.</i>
	<i>Exercer des choix motivés.</i>
<i>Méthodologique</i>	<i>Se doter d'une méthode de travail efficace.</i>
	<i>Rechercher de l'information dans un document.</i>
<i>Socio-affectif.</i>	<i>Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).</i>
	<i>S'engager dans les activités de groupe.</i>
	<i>Structurer son identité.</i>

Tableau 2 - Classification des compétences transversales selon le programme de français

Les compétences transversales sont au cœur du travail que nous présentons. Nous mettons l'accent notamment sur celles qui relèvent de l'ordre intellectuel et méthodologique.

### 3.2.2. Compétences disciplinaires

Au cycle secondaire, les compétences disciplinaires, appelées aussi « compétences terminales » par un certain nombre de chercheurs sont décrites en termes de compétences de fin d'année et se rapportent aux quatre « aptitudes » : écouter, parler, lire et écrire. Chaque compétence se démultiplie ensuite en plusieurs composantes auxquelles on associe plusieurs objectifs spécifiques.

Prenons l'exemple de l'activité de la compréhension écrite pour mieux éclaircir la structuration des compétences.

En compréhension écrite, la compétence visée est la suivante : « Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire » (Programmes de français de la 2e année secondaire- désormais A.S.-, 2005 : 9). Une des composantes possibles de cette compétence est « la capacité de retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte ». Les objectifs spécifiques relatifs à cette composante peuvent être par exemple « distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication », « repérer la structure dominante du texte » ou encore « séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens ». (Ibid.).

Nous reviendrons sur les compétences, les composantes de compétences et les objectifs spécifiques à la production écrite dans ce qui suit (cf. le point 6.2.).

### **3.3. Le profil d'entrée et le profil de sortie dans le programme de la 2e AS.**

Le profil d'entrée est un énoncé qui détermine l'ensemble des acquis qu'un apprenant doit posséder à un niveau déterminé, en l'occurrence l'entrée en deuxième A.S. Dans le cadre de l'approche par compétences, la définition du profil d'entrée est très importante, car elle permet de « mieux amorcer un apprentissage » (Aoudache, 2014 : 31). Le profil d'entrée en deuxième année A.S. est formulé de la manière suivante : « L'apprenant est capable de :

- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis ;

- produire un texte écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 1<sup>re</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié** ». (Programme de français de la 2<sup>e</sup> A.S., 2005 : 7).

Le profil de sortie est une « description des caractéristiques attendues de l'élève au terme d'un niveau d'études » (Roegiers, 2006 : 59), le cas échéant la fin de la deuxième A.S. La détermination du profil de sortie est indispensable, car elle permet de structurer rigoureusement le processus d'enseignement-apprentissage (répartition des contenus par cycle, par année ...) et de fournir à l'enseignant les critères et les indicateurs d'évaluation sommative terminale (Examen de fin de cycle, composition de fin d'année...).

Le profil de sortie à l'issue de la deuxième A.S. est formulé comme suit :

« L'apprenant sera capable de :

Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés**». (Programme de français de la 2<sup>ème</sup> A.S., 2005: 7 ».

#### ***4. Les situations-problèmes***

La situation-problème constitue un des principes fondamentaux de l'approche par compétences. Comme son nom l'indique, ce concept est composé de deux mots-clés : « situation » et « problème ». Selon Roegiers (2003), pour saisir la notion de situation-problème, ces deux termes doivent être explicités séparément.

Dans le cadre scolaire, deux types de situations peuvent être distingués :

- Tout d'abord, la situation désigne les interactions entre l'enseignant et ses apprenants dans le cadre d'un enseignement-apprentissage déterminé par des objectifs fixés au préalable. Dans ce cas, la situation correspond aux activités menées par l'enseignant avec le groupe classe.
- Elle désigne ensuite « un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée ». Dans ce cas, le concept « situation » est employé dans le sens d'une « situation-problème ». (Ibid. :16).

Le problème, quant à lui, désigne un obstacle, une tâche à accomplir, des informations à articuler. Selon Poirier-Proulx (1999) la notion de problème se définit à travers trois critères :



- Un écart entre la situation désirée et situation vécue ;
- L'absence d'une démarche type pour la résolution ou la réduction du problème ;
- La subjectivité de l'action de résolution du problème.

Ces trois critères ont été détaillés par Roegiers (2003 :18) qui explique qu'au début de l'action il y a « un besoin à satisfaire ». Ce dernier peut être réel ou fictif. Les apprenants sont appelés donc à agir pour résoudre ce problème et chacun met en place des savoirs et des stratégies divers. Il se peut même qu'un ou quelques apprenants ne perçoivent pas l'utilité de résoudre le problème et décident de ne pas agir d'où le caractère subjectif de la situation-problème.

#### **4.1. La complexité et l'inédit de la situation-problème**

Nous avons noté précédemment que la majorité des chercheurs conçoivent la compétence comme la capacité de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et savoir-être afin de résoudre des problèmes nouveaux et complexes. En effet, selon Crahay (2006 : 98-99), une situation ou une famille de situations problèmes doivent être conçues dans la complexité et l'inédit. Le Boterf (1994 : 3 ; cité par Crahay : 2006 : 99 ) explique que « d'une part, pour faire face à une tâche qu'il n'a jamais rencontrée, l'élève doit choisir, parmi les éléments qu'il possède, celui qui convient. Il s'agit donc d'une tâche qu'on pourra appeler «nouvelle » ou «inédite» (au sens de nouvelle pour lui) ; d'autre part, dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe».

#### **4.2. L'intérêt de la situation-problème**

Selon Meirieu (1987 : 187), « L'intérêt de la situation-problème tient donc dans le fait qu'elle associe une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait ». En effet, l'entrée par la situation-problème permet à chaque apprenant d'activer et de mettre en œuvre une stratégie personnelle de résolution de problèmes. Dans cette perspective, l'apprenant est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Il procède par l'émission et la vérification des hypothèses portant sur les meilleures stratégies à mettre en œuvre afin de résoudre le problème. Le rôle de l'enseignant n'est pas de donner une recette toute faite, mais d'amener l'apprenant à déterminer par lui-même ce dont il a besoin et d'agir en conséquence.

Roegiers (2003 :83) continue en donnant à la situation problème trois fonctions. Tout d'abord, elle a une fonction didactique dans la mesure où de nouveaux savoirs, de savoir-faire et de savoir-être sont réalisés en suivant une démarche « inductive ». En effet, en jouant sur la nouveauté, la situation-problème met en jeu une composante cognitive élevée, une composante métacognitive permettant à l'apprenant de contrôler et de réguler continuellement ses activités cognitives et, enfin, une composante affective qui permet notamment de gérer son estime de soi, son engagement et sa persistance dans l'action. Ensuite, elle a une fonction d'intégration, car l'apprenant est appelé à intégrer ses acquis. Finalement, elle joue une fonction d'évaluation dans le sens où elle permet à l'enseignant de vérifier les acquisitions.

### ***5. Présentation et organisation du programme de français de la deuxième A.S***

Le programme de français de la deuxième année secondaire s'articule autour de quatre projets à réaliser. Le projet constitue donc « l'organisateur didactique » (Guide du manuel destiné aux professeurs) permettant de structurer l'ensemble des activités et des tâches et les proposer à l'apprenant afin de l'amener à atteindre un niveau de compétence déterminé. L'organisation des projets obéit aux principes méthodologiques suivants :

- Dans le cadre de chaque projet, les apprenants sont amenés à travailler sur une famille de situations-problèmes afin de réinvestir leurs acquis et de réaliser les projets.
- Chaque projet prend en charge une ou deux intentions de communication.
- Les intentions communicatives sont associées à un objet d'étude déterminé.
- Chaque projet se démultiplie en trois ou quatre séquences. Celles-ci « constituent au second niveau, l'organisateur didactico-pédagogique de l'enseignement-apprentissage » (Guide du manuel destiné aux professeurs) visant à installer un certain nombre de sous compétences. Par exemple, « plaider une cause », « dénoncer une opinion, un fait, un point de vue » et « débattre un sujet d'actualité » sont des composantes de la compétence « argumenter ».

Il est à noter que la durée d'une séquence varie entre deux et trois semaines en fonction des besoins des apprenants et des exigences du travail prévu.

- Finalement, chaque séquence se déploie à travers un ensemble d'activités permettant à l'apprenant d'atteindre les objectifs de la séquence (niveau micro) et du projet (niveau macro). Ces activités s'articulent autour des quatre aptitudes classiques à savoir :

compréhension de l’oral, compréhension de l’écrit, production de l’oral et production de l’écrit, auxquelles s’ajoutent les activités d’acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe).

Afin de mieux illustrer les principes de structuration, nous dressons un tableau qui ne tiendra compte que de l’organisation du projet que nous visons dans le cadre de ce travail, à savoir le troisième projet.

<b>Intitulé du projet 3</b>	<b>Objet d’apprentissage</b>	<b>Intention de communication</b>	<b>Séquences</b>	<b>Contenus d’apprentissage</b>
Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes	Le plaidoyer et le réquisitoire	Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Séquence 1: Plaider une cause	Compréhension orale Compréhension écrite Lexique Syntaxe Conjugaison Orthographe Production orale Production écrite
			Séquence2: Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue	Idem
			Séquence 3 Débattre d’un sujet d’actualité	Idem

*Tableau 3 – Exemple d’une organisation du programme de français en deuxième A.S. : projet 3.*

A ces activités d’apprentissage, s’ajoutent des activités d’évaluation qui interviennent à des différents moments du projet et de la séquence (début, pendant, à la fin) et ont des fonctions différentes (diagnostique, formative et sommative). Nous reviendrons sur ces activités d’évaluation lors du prochain chapitre.

## 6. La production écrite dans le cadre de l'approche par compétences en 2e A.S.

Le programme de la 2e A.S (2005) conçoit la production écrite comme une activité signifiante ayant pour objet d'amener l'apprenant à exprimer et à communiquer ses opinions, ses sentiments, etc. Pour ce faire, l'apprenant est appelé à acquérir et à mettre en œuvre les compétences visées par le cadre du programme de français.

Par ailleurs, cette activité langagière n'est pas conçue comme une pratique isolée; au contraire elle est intimement liée à l'activité de la compréhension écrite et aux activités linguistiques (syntaxe, lexicale, conjugaison et orthographe). En effet, la séquence d'apprentissage est conçue de façon à ce que les apprenants partent d'un ou de plusieurs textes sources présentant le type et les caractéristiques du texte visé; ils acquièrent ensuite les éléments linguistiques nécessaires pour produire finalement leurs propres textes. Cette démarche peut être schématisée de la façon suivante :

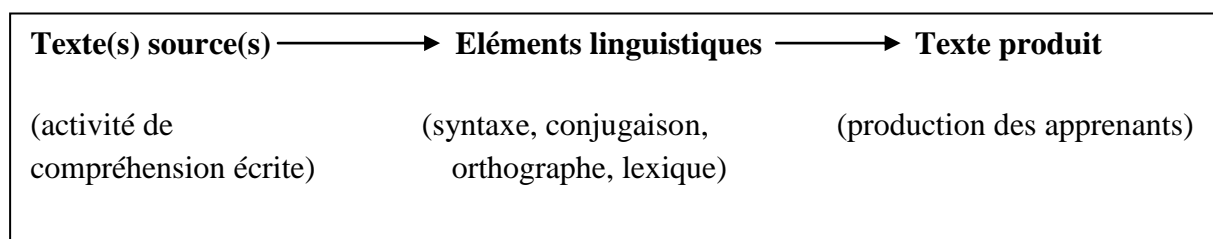


Figure1- Interdépendance entre production écrite, compréhension écrite et apprentissage linguistique

Il est à noter que certains chercheurs et pédagogues préfèrent une terminologie nouvelle et adéquate avec les principes de l'approche par compétences. La production écrite est appelée aussi « situation d'intégration », « situation cible » ou encore « situation de réinvestissement ».

### 6.1. Place et composantes de la production écrite dans la séquence

Comme nous l'avons noté ci-dessus (cf. Présentation et organisation du programme de français de la deuxième A.S), chaque projet didactique se décompose en plusieurs séquences. A la fin de chaque séquence, les apprenants sont amenés à produire leurs propres textes lors des trois activités d'écriture correspondant à la situation d'intégration. Roegiers note que, dans le cadre de l'approche par compétences, « on y recourt surtout en fin d'apprentissage, ou plutôt en fin d'un ensemble d'apprentissages, comme couronnement de ces apprentissages, à

la fois comme occasion d'apprendre à l'élève d'intégrer un ensemble d'acquis, et de faire le point sur sa capacité à articuler plusieurs acquis » (2003 : 38).

Afin d'amener l'apprenant à réussir sa production écrite, plusieurs éléments sont mis en place. Le programme de français de la deuxième année secondaire (2005) explique que la situation d'intégration se compose des éléments suivants :

- «- d'un **support** (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore),
- d'une **tâche** ou **une activité** que l'élève doit réussir,
- d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail) ».

## **6.2. Les compétences visées à travers la production d'écrit dans les référentiels circulant actuellement**

Comme nous venons de voir, l'approche par compétences rompt avec une conception traditionnelle selon laquelle l'apprentissage de l'écrit était réservé au domaine de la grammaire de la phrase simple et complexe. Désormais, l'écrit est considéré comme un acte complexe qui met en jeu plusieurs composantes à enseigner. En effet, écrire, c'est tout d'abord communiquer. Dans ce sens, la compétence d'écriture implique la production d'un message qui véhicule du sens et qui respecte les intentions visées afin de réussir la communication. Aussi, dans la mesure où l'acte d'écriture se fait au moyen d'un texte, l'apprenant est appelé à respecter les conditions et les caractéristiques de la textualité écrite : respect du genre, cohérence, cohésion, etc. Finalement, dans le sens où il écrit nécessairement dans une langue donnée, l'apprenant est appelé à développer une maîtrise de cette langue dans son fonctionnement lexical, orthographique, morphologique, syntaxique et pragmatique.

Les compétences relatives à la production écrite développées dans le cadre de la deuxième année secondaire ainsi que les objectifs d'apprentissage correspondant peuvent être résumés dans le tableau suivant :

<i>Compétence de fin d'année</i>	<i>Composantes de la compétence</i>	<i>Objectifs spécifiques</i>
<i>Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.</i>	<i>Planifier sa production au plan pragmatique et sur le plan du contenu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</i></li> <li>• <i>Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</i></li> <li>• <i>Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</i></li> <li>• <i>Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</i></li> <li>• <i>Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</i></li> <li>• <i>Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</i></li> <li>• <i>Faire un choix énonciatif.</i></li> <li>• <i>Choisir une progression thématique.</i></li> <li>• <i>Choisir le niveau de langue approprié</i> <i>Etc.</i></li> </ul>

	<p><i>Organiser sa production</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</i></li> <li>• <i>Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</i></li> <li>• <i>Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</i></li> <li>• <i>Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</i></li> </ul> <p><i>Assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.</i></p>
	<p><i>Utiliser la langue d'une façon appropriée.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Produire des phrases correctes au plan syntaxique</i></li> <li>• <i>Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</i></li> <li>• <i>Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</i></li> <li>• <i>Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</i></li> <li>• <i>Orthographier correctement les mots</i></li> </ul>
	<p><i>Réviser son écrit.</i></p>	<p><i>Utiliser une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Définir la nature de l'erreur :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>mauvaise prise en compte du lecteur ;</i></li> <li>- <i>mauvais traitement de l'information (contenu) ;</i></li> <li>- <i>cohésion non assurée ;</i></li> <li>- <i>fautes de syntaxe, d'orthographe ;</i></li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>non-respect des contraintes pragmatiques.</i></li> <li>• <i>Mettre en œuvre une stratégie de correction :</i></li> <li>- <i>mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</i></li> </ul>
--	--	--

Tableau 4 – les compétences, les composantes et les objectifs relatifs à la production de l’écrit en 2e AS. (Programme de français de la 2e A.S., 2005 : 11 -tableau adapté<sup>4</sup>).

### 6.3. Le processus rédactionnel

Comme nous venons de le souligner, dans le cadre de la nouvelle approche, l’écriture est considérée comme un processus de résolution de problèmes nouveaux et complexes qui nécessitent la mise en jeu de plusieurs mécanismes complexes.

Même si le document d’accompagnement du programme de la deuxième A.S. ne nous donne que peu d’informations sur les soubassements théoriques encadrant la production écrite, les compétences et les objectifs visés par cette activité semblent s’inspirer fortement du modèle de Hayes et Flower (1980) qui constitue un des modèles les plus connus traitant les processus de résolution de problèmes en production écrite. Ce modèle organise le processus d’écriture en trois grandes opérations :

- L’opération de planification ;
- L’opération de textualisation ;
- L’opération de révision.

Dans le cadre du programme de français de la 2e A.S., les trois opérations citées ci-dessus correspondent à trois activités : la préparation à l’écrit, la production écrite et le compte rendu.

#### 6.3.1. La préparation de l’écrit

Dans cette première étape, l’apprenant est appelé à construire un plan d’écriture afin de mieux organiser son texte, ses idées et mieux gérer son temps. Selon Hindryckx, Enoir et Nyssen (2006 :37), « cette opération consiste à se fixer des objectifs de communication, activer ses

<sup>4</sup> Ce tableau ne présente pas une liste exhaustive des compétences visées dans le cadre du programme de la 2<sup>e</sup> A.S. Nous n’avons sélectionné que celles qui se rapportent à la séance de la production de l’écrit.



idées et les mettre en ordre, en se définissant des buts et une structure générale qui guideront la rédaction ».

Pour planifier son texte, l'apprenant doit accepter de consacrer le temps nécessaire pour une telle opération. Il peut commencer par rédiger les titres et les sous-titres, rechercher les arguments et les exemples, rédiger les idées principales, etc.

### 6.3.2. La production écrite

Cette deuxième étape correspond à l'opération de la textualisation dans le modèle de Hayes et Flower. Elle consiste à ce que Moffet (1993 : 96) appelle « Donner une forme linguistique à ce qui a été conçu ». En effet, ayant préparé un plan structuré et détaillé, l'apprenant se met à la rédaction en sélectionnant tout d'abord, dans l'ensemble du lexique mental, les items qui correspondent le mieux aux idées construites dans le plan. Il veille ensuite à insérer ces items dans des phrases correctes aux niveaux syntaxique et sémantique. A un niveau textuel, l'apprenant reste vigilant à la cohérence, à l'enchaînement des idées, etc.

### 6.3.3. Le compte rendu

Le compte rendu est la dernière étape du processus rédactionnel. Dans cette tâche, l'apprenant est amené à revenir sur son produit, afin d'apporter des modifications et des corrections (au besoin) en se basant sur les annotations et les activités proposées par l'enseignant lors de cette séance. Celles-ci ont pour objectifs d'amener l'apprenant à constater l'écart entre son produit et le produit attendu et le réduire. Dans ce sens, Fayol (1992 :109) note que « la révision est une procédure complexe qui (...) implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture-évaluation ».

Pour mener à bien cette étape, l'enseignant récupère tout d'abord les écrits produits par les apprenants à la fin de la séance de la production écrite afin de les corriger. Dans le cadre de l'approche par compétences, cette évaluation est purement formative, car elle a pour but de pointer les lacunes de l'apprenant et l'aider à se corriger. Ensuite, lors de la séance du compte rendu, l'enseignant choisit parmi les productions des apprenants celle qui comportera le plus d'erreurs. Les apprenants sont invités à analyser la production écrite au tableau afin de repérer, nommer et corriger les erreurs. L'enseignant peut rappeler les règles si cela est nécessaire. Une fois corrigé, le texte est lu par un apprenant afin de corriger les éventuelles

erreurs d'inattention et s'approprier les formes correctes. A ce stade, les apprenants sont jugés prêts pour reprendre leurs productions personnelles et les améliorer. Ce dernier moment est celui de la réécriture. Ayant les bonnes formes en tête, l'apprenant est appelé à analyser ses propres erreurs et les corriger.

#### **6.4. Situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de la production écrite**

Ces dernières années, beaucoup de chercheurs algériens ont porté une attention particulière à l'écrit en situation scolaire. Parmi les questions centrales autour desquelles s'articulent leurs travaux, ces chercheurs se demandent si l'enseignement-apprentissage de l'écrit en français connaît réellement une baisse de niveau. La recherche-action menée par Makhlouf (2002) portant sur les rédactions des apprenants lors de l'examen final du cycle secondaire nous a montré à quel degré les productions écrites des apprenants sont loin des attentes. Voici un résumé de ces résultats :

Nombre de candidats	Nombre et taux de candidats ayant obtenu la moyenne en production écrite	Nombre et taux de candidats n'ayant pas obtenu la moyenne en production écrite
3855	434, soit un taux de 11,26%	3421, soit un taux de 88,74%

*Tableau 5 - Résumé des résultats obtenus dans l'épreuve de la production écrite présentés par Makhlouf (2002 : 21)*

Six ans après la publication de la thèse de Makhlouf, Fari- Bouanani (2008 : 66) explique dans sa thèse que malgré les efforts fournis, la situation d'enseignement-apprentissage de l'écrit ne s'est pas améliorée. En effet, l'enquête menée par ce chercheur a montré que seulement 2% des enseignants du lycée interrogés jugent que les performances de leurs apprenants à l'écrit sont bonnes. Du côté de l'apprenant, le chercheur note que « la pratique de la classe montre clairement que les apprenants, à quelques niveaux qu'ils soient, n'aiment pas écrire (...) la production écrite est aujourd'hui perçue comme une véritable punition par les apprenants qui ont le sentiment qu'on leur impose un exercice qui ne les aide pas à progresser dans l'apprentissage de la langue française et qui met à nu toutes leurs lacunes ».

Comme beaucoup d'autres travaux portant sur l'écrit en situation scolaire, ces deux recherches ont tenté d'expliquer les raisons du dysfonctionnement lié à la compétence scripturale en analysant et interprétant les erreurs commises par les apprenants afin de proposer des pistes de remédiation possibles. Toutefois, très peu de travaux ont porté sur l'efficacité de la méthodologie d'enseignement-apprentissage mise en place par les enseignants qui nous semble receler plusieurs insuffisances. Sans entrer dans les détails de l'effet destructif de la note sanctionnant les productions des apprenants, de la démotivation des apprenants, des situations d'intégration peu contextualisées, etc. Nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche aux problèmes méthodologiques détectés lors de la séance du compte rendu.

### **6.5. Les problèmes méthodologiques liés à la séance du compte rendu**

Le compte rendu de la production écrite, nous l'avons vu, est une activité qui suit immédiatement la séance de la production écrite et tend à aider l'apprenant à prendre conscience de ses capacités et ses insuffisances rédactionnelles et à mettre en œuvre des stratégies personnelles afin d'améliorer son produit. Pour ce faire, l'enseignant présente aux apprenants, rappelons-le, une production qui contient le plus d'erreurs, invite les apprenants à procéder par l'observation, l'analyse et la correction de cette production et propose des pistes de remédiation au fur et à mesure (règle grammaticale, exercices et activités d'entraînement à l'écrit, etc.). L'apprenant est appelé ensuite à revoir sa propre production pour identifier les erreurs traitées dans l'activité du compte rendu afin de les gérer, les corriger et les dépasser.

Toutefois, il nous semble que pour plusieurs raisons, l'approche choisie dans le cadre de cette activité semble peu efficace. Tout d'abord, les erreurs commises par les apprenants sont différentes les unes des autres et le fait de se baser sur une seule production ne permet de traiter qu'un nombre minime d'erreurs présentes dans l'ensemble des productions des apprenants. Aussi, l'action de régulation est centrée sur le groupe classe alors qu'elle devrait être située à un niveau individuel, car « l'enseignant devrait s'attacher à comprendre la situation de chaque élève (...) afin de pouvoir proposer des remédiations» (Hadji (2012 : 35). Dans la même perspective, en comparant l'enseignant au médecin, Perrenoud (1998 :11) explique que « le médecin ne peut avoir pour souci de classer ses malades. Il ne lui viendra pas davantage à l'esprit d'administrer un traitement collectif ». Finalement, cette démarche est

centrée exclusivement sur le produit final des apprenants. La rétroaction telle qu'elle se pratique ne s'intéresse aucunement aux démarches et aux stratégies de rédaction.

Dans ce flou méthodologique, l'apprenant prend conscience que l'activité qui était censée l'aider à réécrire son texte ne lui apporte rien de nouveau et que son enseignant n'arrive pas à lui donner les outils nécessaires pour le faire, et cette prise de conscience peut générer démotivation et désintérêt vis-à-vis de l'écrit. Ce dysfonctionnement méthodologique est au cœur de la recherche que nous menons. Il nous semble que la mise en place d'une logique régulatrice interne pourrait permettre à l'apprenant de s'engager dans un contrôle continu portant non seulement sur la qualité de ses productions écrites, mais aussi sur les stratégies qu'il utilise pour écrire. Cette démarche fera l'objet d'une analyse détaillée dans le chapitre suivant.

### ***7. Pour conclure le premier chapitre***

Dans le présent chapitre, nous avons essayé de présenter la nouvelle approche adoptée par le système éducatif algérien, les raisons de ce changement ainsi que ses fondements méthodologiques.

Nous avons également essayé d'analyser de près les principes de l'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit. Nous avons tenté de répondre à quelques questions fondamentales : Comment est appréhendée la production écrite dans le cadre de l'approche par compétences ? Quels sont les compétences et les objectifs visés par cette activité ? Quels sont les principes méthodologiques sur lesquels se fonde l'enseignement-apprentissage de l'écrit ? Qu'en est-il de la situation réelle de cette pratique en salle de classe ? Nous avons également essayé de présenter quelques problèmes, essentiellement d'ordre méthodologique.

Dans le prochain chapitre, nous allons essayer de présenter une conception évaluative centrée essentiellement sur la régulation interne que nous jugeons efficace pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la production écrite

## **Chapitre 2 – Faire de l'évaluation un outil au service de l'apprentissage**

### ***1. Introduction***

Il est reconnu, aujourd'hui, que les nouvelles tendances de l'évaluation des apprentissages jouent un rôle primordial dans le développement des compétences de l'apprenant. La nouvelle approche adoptée par le système éducatif algérien rompt avec une pratique « classique » de l'évaluation. Cela apparaît clairement dans le document d'accompagnement de français de la deuxième A.S. qui n'omet pas de signaler « les défauts de l'évaluation classique et ses limites » (2006 :6). En effet, Boudaoud (1999: 7), un des précurseurs de la dernière réforme, note que « l'enjeu aujourd'hui est de faire de l'évaluation un outil au service de l'amélioration de l'action éducative en opposant aux pratiques qui génèrent l'échec et l'exclusion, celles qui visent la réussite et l'intégration».

Dans le présent chapitre, nous tenterons de présenter la conception évaluative à laquelle nous adhérons. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une relation d'aide dont le but est d'amener l'apprenant à améliorer ses compétences scripturales. Dans cette perspective, nous commençons par définir le concept « évaluation » et distinguer ses différentes fonctions. Ensuite, nous nous intéressons particulièrement à la fonction formative qui nous permettra d'aborder la problématique de l'autorégulation. Par ailleurs, l'autoévaluation et la motivation seront abordées comme des facettes complémentaires de l'activité autorégulatrice. Enfin, dans la mesure où notre recherche s'intéresse principalement au traitement de l'erreur, celle-ci occupera une partie importante dans ce chapitre.

### ***2. La définition du concept évaluation***

Le concept « évaluation » peut être associé à plusieurs autres termes : appréciation, audit, test, diagnostic, mesure, contrôle, devoir, examen, jugement, certification, notation, etc. Selon Abernot (1996), ce flou terminologique rend la définition de la notion de l'évaluation extrêmement complexe et difficile. En effet, dans sa version informatisée, le dictionnaire de l'Académie française attribue au verbe « évaluer » la définition suivante :

« 1- mesurer, déterminer avec précision la valeur d'une chose ;

2- préciser, estimer approximativement un prix, une grandeur, une quantité, etc. »<sup>5</sup>

Nous pouvons voir clairement que les deux entrées témoignent d'un emploi terminologique contradictoire. D'une part, les termes « mesurer », « calculer » et « déterminer » appartiennent à l'ordre de la « précision » et, d'autre part, les termes « estimer », « juger », « apprécier » appartiennent à l'ordre de l'approximation. « La pratique évaluative tire sa difficulté de ce paradoxe » (Abernot, 1996 : 02).

Dans le cadre scolaire, plusieurs définitions ont été données à l'évaluation des apprentissages. Nous pouvons les classer selon trois grandes conceptions :

La première définit l'évaluation comme un « jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité » (Hadji, 1993: 178). Cette conception met l'accent sur deux concepts-clés de l'évaluation : l'« objectif » et la « mesure ». En effet, on ne peut mesurer la performance de l'apprenant si on ne détermine pas au préalable les objectifs visés.

La deuxième conception se centre sur la notion de « jugement ». La comparaison entre le produit de l'apprenant (le référent) et le produit attendu (le référé) aboutit à plusieurs décisions : une adéquation entre le référent et le référé entraîne un jugement positif alors qu'un écart entre les deux entraîne un jugement négatif. Dans ce sens, « l'évaluation consiste à décrire et à juger le produit de l'apprenant afin de déterminer les valeurs du travail accompli » (Aoudache, 2014 : 12).

La troisième conception oriente l'évaluation vers une nouvelle dimension, celle de la prise de « décision ». La comparaison entre le référent et le référé et l'attribution d'un jugement de valeur doivent aboutir à une prise de décision qui réoriente le processus d'enseignement-apprentissage (passer à l'étape suivante, revoir un cours, réviser un ensemble de règles grammaticales, modifier sa stratégie d'enseignement/ d'apprentissage, etc.).

A la lumière de ces trois conceptions, Deketele (1993), cité par Bonniol & Vial (1997 :161) propose une définition synthétisante que nous retenons dans le cadre de ce travail : « Evaluer signifie :

- Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables.
- Et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajoutés en cours de route.

---

<sup>5</sup> *Le dictionnaire de la langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr>.

- En vue de prendre une décision ».

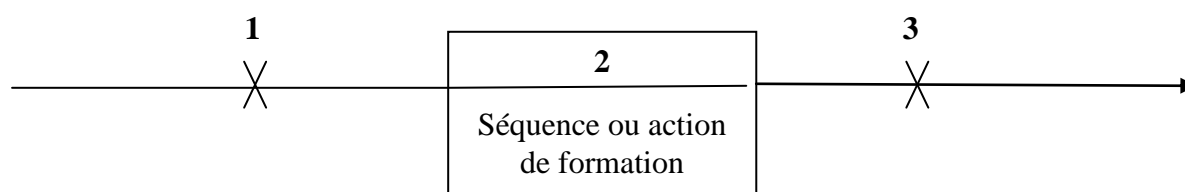
Nous notons que la notion de « prise de décision » occupe une place prépondérante dans le cadre de la démarche évaluative que nous proposons. Cette démarche est conçue exclusivement au service de la régulation de l'apprentissage dans la mesure où elle permet à l'apprenant de repérer ses lacunes, de les corriger pour mieux progresser.

### ***3. Les principes de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE au cycle secondaire en Algérie***

L'approche par compétences donne beaucoup d'importance à l'évaluation des apprentissages. Celle-ci obéit à un nouveau principe méthodologique marquant la séparation avec la conception « traditionnelle » de l'évaluation. En effet, cette pratique s'intègre fortement dans le processus d'enseignement-apprentissage, car le feed-back qu'elle fournit à l'ensemble des acteurs pédagogiques (enseignant, apprenant, institution, etc.) peut prolonger l'action éducative. Dans ce sens, l'évaluation ne porte plus uniquement sur le produit final, mais s'intéresse à comment l'apprenant s'y prend pour accomplir la tâche attendue. Cela signifie qu'en matière de rendement, l'évaluation s'insère dans un cadre multidimensionnel (elle peut porter sur plusieurs aspects : savoirs, savoir-faire, savoir-être, et savoir-agir) et vise essentiellement des situations complexes permettant de vérifier la capacité de l'apprenant à surmonter des problèmes en mobilisant des ressources acquises précédemment. Par ailleurs, dans le cadre de l'approche par compétences, l'évaluation dite normative (interprétation fondée sur la comparaison entre apprenants) n'est pratiquée que dans des situations de concours (examen final du cycle secondaire, examen d'accès aux classes préparatoires, etc.) ; « L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe en groupe » (Scallon, 2007: 25). L'évaluateur doit recourir donc à des critères d'évaluation afin d'évaluer le degré d'adéquation entre ce qui est produit par l'apprenant et le produit idéal attendu. Selon Roegiers (2010 : 85), « dans le cadre de l'évaluation des acquis des élèves à travers des situations complexes, le critère – dans le sens de critère de correction - sera essentiellement pris dans le sens du modèle de l'évaluation des tâches ». Enfin, l'apprenant en tant que partenaire pédagogique, peut, à divers degrés, évaluer ses propres travaux (évaluation interne/ auto-évaluation) ou un produit d'un autre apprenant (co-évaluation).

#### 4. Les moments et les fonctions de l'évaluation des apprentissages

Selon Tagliante (1991 : 12), tout enseignement-apprentissage est un parcours et le rôle de l'enseignant consiste à « amener l'élève d'un état initial x, à un état final z, à travers un cursus de formation ». Dans cette perspective, la fonction principale de l'évaluation est d'informer l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique sur le niveau atteint à un moment donné de l'apprentissage. Hadji, (1993 : 59) résume les moments et les fonctions de l'évaluation des apprentissages comme suit :



En (1) : AVANT L'ACTION DE FORMATION	En (2) : PENDANT L'ACTION	En (3) : APRES L'ACTION DE FORMATION
<b>Evaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostique</li> <li>• Pronostique</li> <li>• Prédictive</li> </ul> <b>Fonction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienter</li> <li>• Adapter</li> </ul> <b>Centrée sur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le producteur et ses Caractéristiques(Identification)</li> </ul>	<b>Evaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formative</li> <li>• « Progressive »</li> </ul> <b>Fonction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réguler</li> <li>• Facilité (l'apprentissage)</li> </ul> <b>Centrée sur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les processus } de pro</li> <li>• L'activité } duction</li> </ul>	<b>Evaluation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sommative</li> <li>• Terminale</li> </ul> <b>Fonction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier</li> <li>• Certifier</li> </ul> <b>Centrée sur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les produits</li> </ul>

Tableau 6 - Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation. (Hadji, 1993: 59)

Le programme et le document d'accompagnement du programme de français met l'accent particulièrement sur la fonction certificative et la fonction formative. C'est cette dernière



fonction que nous retenons dans le cadre de ce travail, même si la fonction sommative ne peut être complètement ignorée<sup>6</sup>.

### 5. *Le choix raisonné d'une évaluation formative*

Nous avons choisi l'entrée par l'évaluation formative, car celle-ci paraît présenter un point d'ancrage pertinent pour aborder la problématique de l'autorégulation.

Selon Landsheere (1976), l'évaluation formative a principalement pour but de « reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement » (cité par Meyer, 1995: 21). Cette fonction évaluative se distingue de la fonction sommative essentiellement par deux critères : « le destinataire principal de l'information recueillie et transmise » et « la nature du contenu transmis » (Hadji, 2012 : 31). Nous pouvons schématiquement résumer cette distinction en dressant le tableau suivant :

	<b>Evaluation sommative</b>	<b>Evaluation formative</b>
<b>Finalité</b>	Faire un bilan des acquis à la fin de l'apprentissage	Informé (au moment de l'apprentissage) sur le degré d'atteinte des objectifs
<b>Du point de vue du destinataire</b>	La société, au nom de laquelle on contrôle, on certifie les acquisitions	A égalité, l'élève et l'enseignant
<b>Du point de vue du contenu transmis</b>	Informations sur les résultats terminaux d'une séquence d'apprentissage	Résultats intermédiaires et les raisons de la réussite ou de l'échec

*Tableau 7 - Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative adaptée de Hadji (2012)*

A la lumière de ces éléments théoriques, nous pouvons repérer trois caractéristiques fondamentales de cette fonction évaluative. Tout d'abord, l'évaluation formative se

<sup>6</sup> La fonction sommative ne peut être ignorée car le test final est appréhendé comme un bilan de compétence permettant de faire le point sur la somme de l'apprentissage effectué.

caractérisé par son aspect informatif. En effet, Hadji (1999 :17) affirme que « pour rendre l'évaluation vraiment utile en situation pédagogique, on considère en effet tout d'abord que l'évaluation formative est une évaluation informative ». Le deuxième caractère concerne les deux premiers récepteurs de l'information : l'élève et l'enseignant. Les informations recueillies grâce à l'évaluation formative aident l'apprenant à prendre conscience de ses lacunes et les corriger, et permettent à l'enseignant d'avoir une vision plus détaillée sur le travail accompli afin de pouvoir réguler ses pratiques pédagogiques au besoin (revenir sur une notion ou un savoir mal maîtrisé, modifier le rythme d'apprentissage, varier les méthodes et le style de l'enseignement, etc. Enfin, le troisième caractère est, est, quant à lui, lié à la fonction « correctrice » de l'évaluation formative. Dans cette perspective, Hadji (1999 :17) note qu'« une évaluation qui n'est pas suivie par une modification des pratiques a peu de chances d'être formative». Dans la littérature, les spécialistes utilisent les concepts « régulation » ou « remédiation » pour désigner l'action correctrice.

## **5.1. La démarche didactique de l'évaluation formative**

Le modèle de l'évaluation formative que nous adoptons dans le cadre de ce travail s'inspire des recherches menées par plusieurs spécialistes de l'évaluation (Allal, 1993 ; Perrenoud, 1998 ; Scallon 1996, 2000 ; Hadji, 2012). Perrenoud (1998 : 120-124) présente un modèle ternaire : observation, intervention et régulation et note que « l'idée de l'évaluation formative systématise ce fonctionnement, en invitant l'enseignant à observer plus méthodiquement les apprenants, à mieux comprendre leurs fonctionnements, de sorte à y ajuster de façon plus systématique et individualisée ses interventions pédagogiques et les situations didactiques qu'il propose, tout cela dans l'espoir d'optimiser les apprentissages » ( ibid. :102).

### **5.1.1. L'observation**

Dans le modèle de Perrenoud, l'évaluation formative a pour point de départ l'observation. L'auteur explique que le but central de cette pratique « vise à donner à l'enseignant, ni plus ni moins, des informations dont il a besoin pour intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages de ses élèves » (ibid. : 143). Pour mieux expliquer le passage d'une fonction évaluative centrée sur le contrôle social (conception traditionnelle centrée sur la certification) à une fonction centrée sur la régulation, l'auteur préfère remplacer l'expression d'«évaluation formative » par celle d'« observation formative », car le mot évaluation reflète une conception

« classique » fondée sur la notation, la mesure, le jugement, la sanction, le classement, etc. En effet, l'idée de l'observation ne limite pas l'intervention évaluative à son seul aspect « numérique »,<sup>7</sup> mais à « construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats (...) sans souci de classer, certifier, sélectionner» (ibid.).

Cette observation peut être aussi bien intuitive qu'instrumentée. Dans ce dernier cas, elle s'appuie sur des outils d'évaluation (très souvent sous forme de grille d'observation) permettant à l'évaluateur de recueillir des informations pertinentes et fiables afin de pouvoir assurer une démarche régulatrice efficace.

### 5.1.2. L'intervention

Nous venons de voir que l'observation est une étape cruciale dans le déroulement de la démarche formative. Toutefois, « il ne suffit pas d'observer. Pour que l'évaluation devienne formative, il faut qu'elle soit suivie d'une intervention » (Philip, 2005 : 24). Hadji (2012 :52), de son côté, parle de « réaction formative » et affirme que la première étape de toute intervention est la compréhension de ce que nous apporte l'observation formative afin de réagir d'une façon efficace. Mais, dans la mesure où « les objets et les outils mentaux visés ne sont jamais directement observables, mais toujours inférés, un travail **d'interprétation** est toujours nécessaire » (ibid.). Dans cette démarche, il n'existe pas un modèle type d'intervention, car tout dépendra de l'interprétation qui se dégage de l'observation. Quoi qu'il en soit, « Toute évaluation qui contribue à optimiser, si peu que ce soit, l'un ou plusieurs d'entre eux peut être considérée comme formative » (Perrenoud, 1998 : 122).

### 5.1.3. La régulation

En s'appuyant sur les informations recueillies et leur interprétation, l'enseignant est appelé à réguler le processus d'enseignement-apprentissage. En plus du niveau cognitif, cette régulation s'intéresse également « à la façon d'apprendre, au rythme, aux attitudes de chaque élève » (Allal, 1993, p.11). Dans une perspective dynamique, Hadji associe la régulation à l'idée de l'ajustement et de l'optimisation. Il note qu' « Il y a régulation quand il est possible d'intervenir dans le déroulement d'un mécanisme ou d'un processus pour le maintenir à

---

<sup>7</sup> Nous entendons par « numérique » l'action de sanctionner la performance des apprenants par une note chiffrée, de comptabiliser les acquis et les communiquer aux différents partenaires pédagogiques

l'intérieur de certaines limites, ou le conduire vers certaines normes, en ayant en perspective un fonctionnement optimal ». (2012 : 55).

Selon Allal (2005), en salle de classe, cette activité peut être mise œuvre selon trois formes. La première forme correspond à la régulation « rétroactive » qui, intervenant après coup (par exemple après un test formatif), vise à informer les acteurs sur les difficultés éprouvées afin de les surmonter. La deuxième forme de régulation est dite « proactive ». Elle opère aussi après coup, mais vise la consolidation des acquis. La troisième forme correspond à la régulation « interactive » qui, contrairement aux précédentes, intervient à chaud et s'intègre à chaque situation d'apprentissage.

Selon Hadji, ces régulations peuvent opérer selon trois modes de pilotage. Elles peuvent être orchestrées par l'enseignant et portent sur « les activités d'apprentissage, l'activité des élèves ou sur leurs démarches et mécanismes d'apprentissages » (2012 : 68). La régulation peut apparaître dans les interactions entre les apprenants. Dans cette pratique, Allal (2005 : 74) décrit deux types de situations qui favorisent cette forme de régulation, à savoir le « tutorat » entre apprenants ayant le même profil (âge, niveau...) et l' « apprentissage coopératif » (ibid. 164). Enfin, la régulation peut être gérée par l'apprenant lui-même. Dans ce cas, on se situe au niveau de l'autorégulation à laquelle nous réservons la partie suivante.

## ***6. L'autorégulation comme temps fort de l'évaluation formative***

Hadji (2012, p. 75) définit l'autorégulation comme la capacité d'« exercer un contrôle sur ses activités, et en particulier sur ses apprentissages ». Cette pratique, rappelons-le, est le point principal de notre quête à savoir amener les apprenants à améliorer leur compétence linguistique en production écrite. Notre pari sur l'autorégulation tient du fait que nous adhérons à l'idée développée par Allal (1993) et appuyée par Laveault (2007), Cosnefroy (2011) et Hadji (2012) postulant que « les modalités situationnelles et interpersonnelles n'auront d'impact sur l'apprentissage de l'élève que dans la mesure où elles s'intègrent aux régulations propres de l'individu ». (Allal, 1993 : 85). Cette focalisation sur l'autorégulation est capitale pour Hadji (2012 :73) « dans la mesure d'une part où cette activité est sans quoi il n'y a pas d'apprentissage ; et où, d'autre part toute intervention extérieure restera sans effet si elle ne vient pas « impacter », c'est-à-dire toucher et influencer, en définitive s'intégrer à, cette activité fondamentale d'autorégulation ». Dans cette perspective, le but est d'amener l'apprenant à pouvoir exercer un contrôle maximal sur son propre apprentissage ; en d'autres

termes l'aider à développer ses propres stratégies d'apprentissage et de régulation et de renforcer son autonomie afin d'obtenir des « sujets régulateurs actifs ». (ibid.).

Allal (2005 : 53) explique l'importance de l'autorégulation dans le développement des stratégies métacognitives : « L'élève conscient de la manière dont il apprend est mieux en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage, de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage ».

Dans le même sens, Paris et Ayers (2000 : 46) affirment que l'autorégulation permet à l'apprenant de prendre conscience de trois types de connaissances :

- « Des connaissances déclaratives » des méthodes dont ils disposent pour accomplir leur tâche ;
- « Des connaissances procédurales » concernant le mode de fonctionnement de ses méthodes ;
- « Des connaissances conditionnelles » permettant de savoir quand et pourquoi utiliser telle ou telle méthode ».

Dans cette perspective, l'approche autorégulatrice que nous entreprenons par le biais de la grille d'autocorrection vise à permettre à l'apprenant de développer et mettre en place divers stratégies d'autocorrection des erreurs de forme. Cela implique que l'apprenant prend conscience de ses erreurs, des méthodes et stratégies de correction dont il dispose et de comment les utiliser en fonction des spécificités de chaque erreur car, à notre sens, tout savoir déclaratif (la connaissance des outils de correction, par exemple) doit être complété par un savoir procédural et conditionnel (comment le mettre en œuvre et dans quelles conditions).

### **6.1. Le séquençage temporel de l'activité autorégulatrice**

En dépit de la diversification terminologique, la majorité des modèles traitant de l'autorégulation, du moins ceux dont nous avons pris connaissance, sont structurés en trois séquences. Grégoire (1996 : 172) parle d'une trilogie reine : « anticipation- contrôle - ajustement », alors que Cosnefroy (2011 :86) préfère remplacer les termes « contrôle » et « ajustement » par « surveillance » et « évaluation ».

L'anticipation est l'étape initiale de la préparation d'entrée dans l'autorégulation. Cette phase permet à l'apprenant d' «organiser ses représentations de manière à pouvoir orienter son

action ». Selon Cosnefroy (2011 :49), cette organisation des représentations s'appuie sur un ensemble d'informations recueillies à partir de trois sources distinctes :

- « La tâche à effectuer et son contexte ;
- Des savoirs à la fois disciplinaires et métacognitifs possédés par l'apprenant ;
- Des croyances motivationnelles ».

La conjugaison de ses trois ensembles aboutit à la définition des objectifs à atteindre.

La deuxième étape, à savoir le contrôle, est la démarche qui permet à l'apprenant d'exécuter une surveillance sur son action en comparant continuellement un « un état-but » à « un état-donné » (Allal, 1993 : 98) afin d'atteindre l'objectif final. Pour ce faire, l'apprenant est appelé à mettre en action « des stratégies d'apprentissage, des stratégies métacognitives et des stratégies de contrôle de l'action et de l'effort » (Cosnefroy, 2011 :86).

Enfin, la phase de l'ajustement permet à l'apprenant, en cas de besoins, de « modifier et de réorienter ses processus de production » (Hadji, 2012 : 79).

### ***7. La motivation : une voie complémentaire au service de l'autorégulation***

Les travaux sur l'autorégulation sont multiples et variés. Mais comme le note Hadji (2012 : 84) « ils aboutissent tous (...) à un modèle articulant cognition<sup>8</sup> et motivation ». En effet, plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que les ressources cognitives (savoir apprendre) ne peuvent à elles seules garantir une démarche d'autorégulation efficace. Il y a un consensus entre ces chercheurs sur le fait que l'apprenant doit développer une certaine attitude qui relève du vouloir apprendre. Concernant cette question, Consnfray (2011, p. 5) note qu' « apprendre de façon autonome nécessite l'association du pouvoir (des habiletés cognitives et métacognitives) et du vouloir (de la motivation) ». Cette interdépendance est illustrée clairement dans le schéma suivant :

---

<sup>8</sup> Par cognition, l'auteur désigne toutes les compétences possédées, cognitives ou métacognitives.

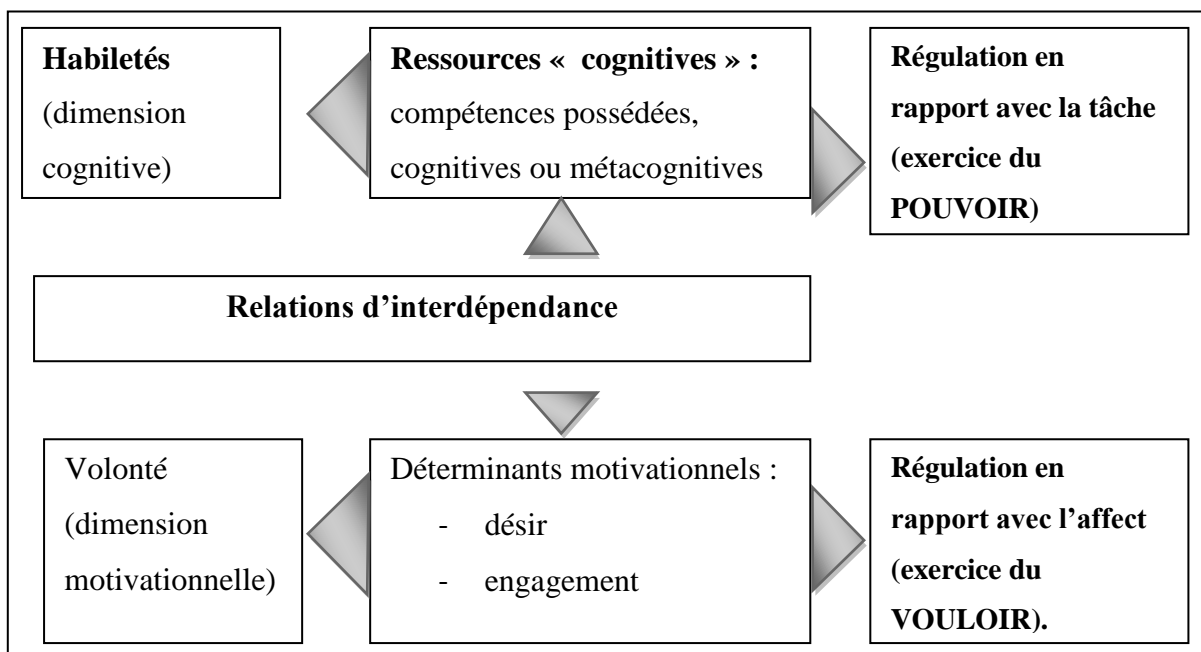


Figure 2 – L'autorégulation comme articulation de deux composantes (Hadji, 2012:85).

Dans la présente recherche, le développement d'une volonté d'apprentissage est une voie incontournable afin d'amener les apprenants à améliorer la qualité linguistique de leurs productions écrites. Cette volonté se traduit par un désir de s'engager dans l'apprentissage (désormais motivation) et par un désir de persister dans l'apprentissage (désormais volition). Ces deux voies motivationnelles seront détaillées dans ce qui suit.

### 7.1. La motivation et la volition

En se référant à Cosnefroy (2011) deux sous composantes de la composante volonté peuvent être distinguées : motivation et volition.

La motivation favorise l'engagement dans l'apprentissage (la prise de décision). A ce stade, les sources motivationnelles se rapportent principalement aux « croyances motivationnelles » et concernent principalement la valeur que l'apprenant attribue à la tâche visée et le sentiment d'efficacité personnelle. (Cuche, 2014 : 266). En effet, un certain nombre de recherches récentes, dont celle menée par Macré (2014), ont montré que la réalisation de la tâche dépend de comment l'étudiant perçoit sa valeur. Elle implique également que l'étudiant ait confiance par rapport aux outils de l'apprentissage mis en œuvre pour atteindre les résultats souhaités. Par ailleurs, la prise de décision d'engagement est liée étroitement au sentiment d'efficacité

personnelle qui se définit comme « la perception et la croyance qu'un apprenant a de ses compétences et qu'il mobilisera efficacement en vue de la réussite de la performance ». Puozzo Capron (2012 :78). Ces croyances motivationnelles provoquent chez l'apprenant une intention d'apprendre qui débouche sur la fixation des objectifs à atteindre.

La volition, quant à elle, permet à l'apprenant de persister dans l'action afin d'atteindre ses objectifs. Pour ce faire, il est appelé à faire des efforts volontaires pour « assurer la continuité de l'action en maintenant, grâce à un ensemble de stratégies identifiables, la concentration en dépit des obstacles auxquels la personne doit faire face » (Cosnefroy, 2011 : 39). Le même auteur présente un modèle structurant les stratégies volitionnelles selon deux modalités de contrôle. La première modalité concerne le contrôle des états internes et s'organise essentiellement autour des stratégies de la régulation de la motivation et de l'émotion. La seconde modalité concerne le contrôle des états externes ayant pour fonction d' « agir indirectement sur les états internes en façonnant le contexte d'apprentissage » (Ibid. : 93). Cette modalité concerne principalement le contrôle de l'environnement, des ressources disponibles et du temps nécessaire pour l'accomplissement de la tâche.

## **7.2. Motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque**

Afin de mieux appréhender la composante « volonté » et mieux l'exploiter dans le cadre pratique de notre recherche, il nous semble opportun de présenter une seconde réalité de la motivation fortement présente en salle de classe.

L'apprenant peut être « motivé pour » (Vianin, 2006 : 29). Dans ce cas, on parle de la « motivation intrinsèque » pour désigner « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (ibid.). En effet, indépendamment de toute récompense externe, l'apprenant peut être souvent motivé par la satisfaction que lui procure la tâche attribuée. Bien qu'elle soit valorisée pratiquement par toutes les recherches portant sur la motivation, cette forme de motivation peut présenter, à notre sens, de réelles difficultés à l'enseignant voulant appliquer un apprentissage autorégulé dans la mesure où ce type d'apprentissage est coûteux en termes d'effort, de temps et de moyens et que n'importe quel apprenant souhaite que ses efforts soient récompensés.

L'apprenant peut être aussi « motivé par » (ibid.) des éléments extérieurs à la tâche. Dans ce cas, on parle d'une « motivation extrinsèque » pour désigner « les stimuli externes auxquels



il (l'apprenant) ne s'identifie pas » (Viau, 2003 : 106). Intrinsèquement motivé, l'apprenant cherche généralement aussi à obtenir une récompense (réussir à un examen, obtenir une bonne note, décrocher un diplôme, etc.) et/ou à éviter un échec (échouer à l'examen, avoir une mauvaise note, etc.). Vianin note que « le risque de cette approche est qu'en détournant les élèves de l'objet lui-même de l'apprentissage, on risque de le détourner aussi d'un apprentissage réellement signifiant ». (2006 : 30).

## ***8. L'auto-évaluation***

Dans le cadre de l'approche par compétences, nous l'avons vu, l'élève est placé au centre de l'action pédagogique. En effet, l'objectif majeur de cette approche est de favoriser l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant en l'impliquant dans ce qu'il fait afin de devenir un acteur actif de ses apprentissages. Dans cette perspective, et dans le sens où l'évaluation est désormais partie intégrante du processus de l'apprentissage (et non pas une pratique isolée comme dans un cadre méthodologique traditionnel), la capacité de l'apprenant à évaluer son propre travail est à encourager.

La présente recherche tente justement de répondre à la question suivante « comment encourager et développer la compétence de l'auto-évaluation ? ». Mais avant tout, il nous semble nécessaire d'aborder rapidement les questions : « qu'est-ce que l'auto-évaluation ? » et « à quoi sert-elle ? ».

### **8.1. Définition de l'auto-évaluation**

Il est question d'auto-évaluation quand l'apprenant évalue lui-même, sans l'aide d'autrui (enseignant, examinateur, un autre élève, un parent, etc.) son propre travail. Ce travail peut être un produit final (ou en cours) ou la démarche adoptée pour la réalisation de ce travail. Dans cette perspective, Cuq définit ce concept comme suit : « L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir?)». (2003: 30).

Cette définition met en évidence deux caractéristiques majeures de l'activité de l'autocorrection. D'une part, l'apprenant est l'acteur principal de l'action évaluative et,

d'autre part, est le premier récepteur des informations transmises par cette évaluation (Hadji, 2012 : 116). Par ailleurs, elle nous permet de faire la différence entre auto-évaluation et autorégulation. En effet, l'apprenant se réfère à ce qu'on attend de lui afin de mesurer le degré d'acceptabilité de son travail. Le feed-back qu'il reçoit est censé l'informer sur ses lacunes (dimension de l'auto-évaluation) afin qu'il les corrige (dimension de l'autorégulation). Ainsi, l'autorégulation est la pratique qui prolonge l'auto-évaluation à l'ajustement.

## **8.2. Intérêts de l'auto-évaluation**

Plusieurs recherches ont mis en lumière les avantages que présente la pratique de l'autoévaluation en salle de classe. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs, de les comprendre, de les analyser afin de déterminer leurs origines, et enfin de cerner ses points forts et ses points faibles. Cette prise de conscience permet à l'apprenant de planifier les démarches d'une éventuelle autorégulation.

En plus de sa fonction conscientisante (informe sur les points forts et points faibles), Hadji (2012, p.124) note que l'auto-évaluation permet de combler « le déficit évaluatif qu'entraîne l'apprentissage collectif ». En effet, la réalité du terrain a montré que dans une situation d'enseignement collectif, l'enseignant ne peut apporter continuellement un feedback assez pertinent à tous les apprenants. L'auto-évaluation permet donc à l'apprenant de découvrir lui-même ses lacunes et prendre en charge sa propre régulation. Par ailleurs, et dans le sens où chacun se prend en charge, l'auto-évaluation assure une différenciation, car « chaque élève pourvoit ses propres besoins, qui ne sont pas nécessairement identiques à ceux des autres ». (Hadji, 2012, p.125).

Finalement, Paris et Ayers (2000) y voient une source de motivation dans la mesure où l'un des objectifs de cette pratique est de « pousser l'élève à approprier ses travaux. De ce sentiment d'appropriation naissent fierté, responsabilité et implication » (p. 23).

## **8.3. Les modalités et les niveaux de l'auto-évaluation**

Allal (2005) note que l'auto-évaluation, tout comme la régulation, opère selon trois modalités: « l'auto-évaluation au sens strict » (l'élève évalue lui-même son travail), « l'autoévaluation mutuelle » (entre apprenants) et « co-évaluation » (évaluation de l'apprenant confrontée à celle de l'enseignant).

Selon Scallon (2000 : 226), l'enseignant est appelé à concevoir la pratique de l'évaluation des apprentissages de façon à « entraîner graduellement les élèves à s'évaluer ». Cette démarche peut être organisée selon une échelle structurée du plus simple au plus complexe. Au premier niveau, on trouve l'autocorrection généralement instrumentée afin de permettre à l'élève de « non seulement savoir si chaque réponse est bonne ou mauvaise, mais encore de comprendre pour quelle raison elle l'est » (Hadji, 2012, p.120). Le deuxième niveau est l'étape de l'autoquestionnement dans laquelle « l'élève formule lui-même les questions qu'il y a lieu de poser pour apprécier la valeur de ses productions » (Ibid.). Dans le dernier niveau, l'apprenant s'approprie parfaitement les critères d'évaluation et peut évaluer son produit comme le fait un évaluateur.

En se basant sur le profil des apprenants avec lesquels nous travaillons, il nous a semblé judicieux d'inscrire la pratique de l'auto-évaluation sur laquelle se fonde notre expérimentation dans une modalité de co-évaluation à un niveau d'autocorrection instrumentée. Nous revenons sur l'explication et la justification de ce choix lors du prochain chapitre.

### ***9. L'erreur dans le cadre de l'approche par compétences***

Comme dans tout enseignement-apprentissage, en FLE, l'erreur est inévitablement présente. L'approche par compétences adoptée par le système éducatif algérien donne beaucoup d'importance à une pédagogie de l'erreur qui rompt avec une conception traditionnelle considérant l'erreur comme une faute qui devait être nécessairement sanctionnée pour disparaître. Au contraire, la nouvelle approche considère que « les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes, mais comme des indices de l'état d'apprentissage » (document d'accompagnement du programme de français, 2006 :5). Dans cette optique, les erreurs doivent être considérées comme le reflet du niveau de la compétence de l'apprenant et des démarches utilisées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elles deviennent alors « un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations de l'apprenant et de ses stratégies » (ibid.). Pour mieux expliciter ces principes méthodologiques, il nous semble juste de définir et de distinguer les concepts « erreur » et « faute ».

## **9.1. Distinction entre faute et erreur**

Dans le langage courant, les deux termes, faute et erreur, sont utilisés comme étant des synonymes. Toutefois dans le langage pédagogique, les deux termes apparaissent avec une conception différente entraînant deux regards différents sur l'apprenant. En effet, selon que l'enseignant considère le produit de l'apprenant comme étant une faute ou une erreur, la rétroaction qui en résulte ne sera pas identique.

La distinction entre la faute et l'erreur est relativement liée à la distinction entre compétence et performance que nous avons abordée au chapitre précédent (cf. Chapitre 1, point 3.1.).

Selon Larruy (2003 : 135) « les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger ». Dans ce sens, la faute est associée à la performance indépendamment du niveau de compétence du sujet. Elle est considérée comme provenant de l'apprenant lui-même quand il est dans un état de fatigue de stress, d'hésitation, etc. Elle peut être autocorrective. Par exemple, l'apprenant oublie de marquer le pluriel des noms, des adjectifs ou ne marque pas l'accord sujet verbe alors que les règles du fonctionnement sont maîtrisées.

Contrairement à la faute, l'erreur est liée étroitement à la compétence linguistique de l'apprenant et témoigne de l'ignorance des règles de fonctionnement de la langue. Par exemple, l'apprenant écrit « les journals » au lieu de « les journaux », car il ignore qu'il s'agit d'un type d'accord irrégulier. Les apprenants ne peuvent pas à eux seuls corriger ces erreurs. Pour un travail de traitement optimal des erreurs, les enseignants sont invités à comprendre leurs origines en formulant « des hypothèses relatives aux interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et celles de la tâche pour expliquer les difficultés de l'apprenant et l'aider à construire une stratégie adéquate » (ibid.).

## **9.2. Les types d'erreurs**

En se référant à Tagliante (2001 : 152-153), nous pouvons distinguer cinq types d'erreurs en didactique des langues et des cultures. Les erreurs répertoriées par l'auteur sont de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Dans le présent travail, nous nous intéressons particulièrement aux erreurs récurrentes en production de l'écrit. Les erreurs liées à cette activité peuvent être classées selon deux niveaux d'analyse : « le niveau pragmatique et le niveau linguistique » (Dermirts, 2009 : 129). En salle de classe, les erreurs

correspondant à ces deux niveaux sont appelées respectivement erreurs de contenu et erreurs de forme.

Selon le même chercheur, les erreurs de contenu concernent les éléments du discours touchant les points suivants :

- Le non-respect de la consigne ;
- Le non-respect du type et du genre textuel ;
- L'incohérence et la déstructuration du texte,
- L'incohésion entre les idées du texte.

En ce qui concerne les erreurs de forme, celles-ci se rapportent à la maîtrise de la langue dans son fonctionnement morphologique, syntaxique, lexical et orthographique. Pour Astolfi (1997), les erreurs de formes peuvent être locales ou globales. Dans le premier cas, l'erreur touche un seul ou plusieurs éléments de la phrase, mais n'entraîne pas une perte de sens : le récepteur peut décoder le message envoyé par l'émetteur. Toutefois, leur fréquence et leur répétition sont gênantes pour le lecteur. Dans le second cas, l'erreur touche la structure de la phrase (ordre des mots, omission d'un élément de la phrase – verbe, sujet, compléments -, etc.) ce qui entraîne une perte de sens et empêche l'établissement de la communication.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons particulièrement au traitement des erreurs de forme ; les erreurs de contenu feront l'objet d'un traitement différencié de la part de l'enseignante avec laquelle nous travaillons.

### ***10. La grille d'autocorrection comme une stratégie d'autorégulation***

Les grilles d'autocorrection, également appelées grilles de révision ou code correction et de révision, sont un instrument pédagogique qui a fait l'objet de plusieurs recherches en FLM, en FLS et en FLE. Selon Beauchemin (2006), cet instrument tend à amener l'apprenant à « prendre possession, pourrait-on dire, de son expression écrite et devenir un scripteur autonome et, en bout de ligne, accéder à une certaine aisance à l'écrit ». Dans cette perspective, l'autocorrection l'aide à analyser et à comprendre ses erreurs afin d'améliorer son texte par un travail de réécriture. Par ailleurs, Libersan (2003) note que la grille d'autocorrection peut être très utile, voire la seule voie d'issue, pour les élèves en difficulté d'écriture. Ce postulat correspond aux résultats des travaux menés par Guénette, Lépin et Roy (1995) qui affirment que la grille d'autocorrection est un instrument permettant d'agir positivement sur le produit écrit de l'apprenant en favorisant le développement de sa capacité

de révision des erreurs de forme et de contenu. Préfontaine et Fortier (2010), soulignent que l'intégration d'un travail centré sur la grille d'autocorrection dans un projet portfolio en écriture pourrait aider les apprenants à suivre leurs progrès et prendre conscience de leurs lacunes. Les résultats des travaux de ces deux auteurs correspondent à ceux de la recherche menée par ElAtia et Lemaire qui expliquent que la grille d'autocorrection permet aux apprenants « de mieux gérer les erreurs qu'ils produisent à l'écrit » (2013 :112).

### **10.1. Les types de grilles d'autocorrection**

Comme nous venons de voir, les grilles d'autocorrection présentées par les chercheurs ont toutes pour but d'aider l'apprenant à réviser son produit écrit, repérer ses erreurs, et les corriger. Toutefois la conception de ses grilles diffère d'un auteur à un autre.

Le modèle présenté par Bisailon (1991 : 22) est l'un des modèles les plus célèbres qui prônent l'autoquestionnement. En effet, la grille présentée par cet auteur incite l'apprenant à réviser son texte en l'amenant à répondre à un certain nombre de questions qui s'articulent sur trois axes : le contenu, l'organisation et la langue utilisée. Pour mieux expliquer le cheminement de cette grille, nous donnons un exemple de chaque catégorie :

- Le contenu : « *Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)?* ».
- L'organisation : « *Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. Sinon, en ajouter* ».
- La langue utilisée : « *Les accords des verbes, des noms et des adjectifs ont-ils été faits? Vérifier s'il y a doute* ».

Contrairement à Bissailon qui préfère la stratégie de l'autoquestionnement, plusieurs chercheurs optent pour des grilles d'autocorrection codées. Toutefois, le choix de la codification est différent d'un auteur à un autre. Les différentes techniques de codification peuvent être résumées en deux types : code alphanumérique et code mnémotechnique lettré.

Les grilles d'autocorrection alphanumériques, comme leur nom l'indique, sont élaborées à partir d'un mélange de lettres et de numéros. Dans ce type de grilles, les lettres indiquent généralement le type de l'erreur alors que les numéros précisent sa nature et son emplacement exact. Par exemple, dans la grille présentée par Libersan (2003), les erreurs relatives à la catégorie d'orthographe grammaticale correspondent au code « G ». Les erreurs relatives à l'accord du verbe avec son sujet sont désignées par le code « G1 », les erreurs relatives à l'accord du participe passé correspondent à « G2 », etc.

Les grilles d'autocorrection mnémotechniques lettrées sont élaborées généralement à partir d'un mélange de lettres minuscules et majuscules. Les premières désignent le type de l'erreur alors que les secondes renvoient à sa localisation dans la phrase. Parmi les codes d'autocorrection mnémotechniques lettrés les plus utilisés en salle de classe, on trouve la grille élaborée par Préfontaine et Portier (2010) qui se compose de cinq catégories liées aux erreurs les plus récurrentes en situation de production écrite en FLE/S. Prenons l'exemple les erreurs d'« accord » désignées par le code « a ». Dans cette catégorie, nous trouvons les erreurs d'accord dans le groupe nominal (aGN), les erreurs d'accord dans le groupe verbal (aGV) et les erreurs d'accord dans le groupe adverbial (aGAdv).

## **10.2. Signaler les erreurs aux apprenants**

Informé l'apprenant sur ses erreurs est sans doute l'étape la plus importante dans la mise en pratique des grilles d'autocorrection, et dans toute évaluation qui se veut formatrice (nous l'avons vu, l'évaluation formative est tout d'abord une évaluation informative). Toutefois, la façon de signaler les erreurs aux apprenants n'est pas la même chez tous les chercheurs. En effet, les uns préfèrent que les erreurs commises soient codifiées et signalées à la marge de la copie de l'apprenant. Dans cette perspective Fisher et Dufour-Beaudin expliquent aux utilisateurs que « la démarche est simple. Le professeur signalera la présence d'une erreur par une lettre (code) placée en marge, vis-à-vis de la ligne contenant cette erreur ». L'apprenant sera ensuite « invité à « trouver » les erreurs pointées et à les corriger » (2008 : 2). D'autres auteurs expliquent que beaucoup d'élèves se retrouvent en difficulté dès qu'on leur demande de corriger leurs erreurs. Sur ce point, Véron (1997 : 73) note que « pour un étudiant dont les connaissances grammaticales sont limitées, il est extrêmement difficile de discerner ce qui le concerne quand l'identification de son erreur n'est pas assez précise ». Par conséquent, il importe que la démarche autocorrective soit explicite au maximum afin de faciliter l'action de l'apprenant et éviter de générer la démotivation liée au sentiment d'inefficacité personnelle. Dans ce sens, les erreurs commises doivent être soulignées à l'apprenant afin de l'aider à mieux les cerner et les corriger.

## ***11. Pour conclure le deuxième chapitre***

Nous avons essayé, à travers ce chapitre, d'introduire la conception évaluative à laquelle nous adhérons, à savoir l'évaluation formative. Nous avons tenté de mettre en lumière son rôle

informatif et formateur, en focalisant notre réflexion sur la régulation puis sur l'autorégulation, car, nous l'avons vu, celle-ci est l'objectif ultime de toute action d'enseignement-apprentissage. La mise en place d'une approche centrée sur l'autorégulation implique de prendre conscience de l'importance des stratégies motivationnelles et volitionnelles et de l'importance de l'articulation autorégulation–auto-évaluation. Dans cette perspective, les erreurs commises par les apprenants en production écrite sont des indices sur lesquels l'enseignant doit se baser pour engager l'apprenant dans un apprentissage autorégulé par le biais des grilles d'autocorrection, afin de lui permettre de mieux pointer ses lacunes, les analyser méthodiquement, les comprendre et les dépasser.



## **Partie 2**

-

## **Cadre expérimental**

## **Chapitre 3 – Méthodes et méthodologie de travail**

### ***1. Introduction***

En classe de langue, nous l'avons vu, les procédés évaluatifs interviennent fréquemment pour mesurer le degré de progression et remédier aux lacunes constatées. Dans cette perspective, la rétroaction corrective joue un rôle très important dans la démarche régulatrice, dans la mesure où elle vise à amener l'apprenant à comprendre ses erreurs afin de les dépasser. La démarche rétroactive menée par l'enseignant peut être directe ou indirecte. La rétroaction directe consiste à ce que l'enseignant fournisse la forme correcte à l'apprenant (par exemple, en écrivant la forme correcte à côté de la forme fautive) tandis que la rétroaction indirecte consiste à ce que l'enseignant amène l'apprenant à rechercher la forme correcte et s'autocorriger (par exemple, il peut souligner les erreurs, les encadrer, les entourer, écrire leur nombre à la marge, les codifier à partir d'une grille d'autocorrection, etc.). Ce dernier type de rétroaction correspond au sujet de la présente recherche : l'impact de la grille d'autocorrection sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants.

Dans la partie suivante, nous allons présenter la démarche méthodologique que nous allons suivre.

### ***2. Problématique de la recherche***

En nous basant sur les éléments développés dans le cadre théorique de notre recherche, nous pouvons formuler la question centrale de notre travail de la manière suivante :

- Quel est l'impact de l'utilisation d'une grille d'autocorrection sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants inscrits en deuxième année secondaire, branche langues vivantes, à l'école publique en Algérie ?

Cette problématique nous amène à traiter les questions suivantes :

- L'utilisation d'une grille d'autocorrection permet-elle aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs de forme et de les corriger ?
- L'utilisation d'une grille d'autocorrection permet-elle aux apprenants, qu'ils soient faibles, moyens ou forts, de dépasser leurs erreurs ?

- Quelles catégories d'erreurs ces différents groupes d'apprenants réussiront-ils à mieux corriger ?
- Quels seront le ressenti et la réaction des apprenants face à cette nouvelle logique d'évaluation ?

### ***3. Les hypothèses de la recherche***

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponses à nos questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs de forme.
- La régulation significative le nombre d'erreurs récurrentes afin d'améliorer la qualité de leurs productions écrites.
- L'utilisation d'une grille d'autocorrection permet aux apprenants, qu'ils soient faibles, moyens ou forts, de dépasser leurs erreurs.
- L'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de réduire significativement toutes les catégories des erreurs.
- Les apprenants adhèreraient à cette nouvelle logique évaluative et qu'ils seraient motivés et autonomes.

### ***4. Rappel des objectifs de la recherche***

Le présent travail s'inscrit dans deux problématiques en didactique des langues et des cultures. Tout d'abord, il vise à apporter des éléments de réponse à la problématique de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Ensuite, il propose de nouvelles pratiques faisant de l'évaluation un outil au service de l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'objectif majeur de notre recherche consiste à évaluer l'effet d'un outil pédagogique, à savoir la grille d'autocorrection des erreurs de forme, sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants. Cet objectif se démultiplie en 4 objectifs spécifiques :

- Tout d'abord, il s'agit de vérifier si les apprenants pourraient réduire, grâce à une grille d'autocorrection, les erreurs de forme détectées dans leurs productions écrites.
- Ensuite, afin d'approfondir nos données, cette recherche tente de déterminer le niveau des apprenants auquel la grille d'autocorrection correspond le mieux.

- Par ailleurs, elle tente de relever les types d'erreurs qui seront le mieux corrigées et celles qui seront difficilement traitées par les apprenants qui utilisent la grille d'autocorrection.
- Enfin, cette recherche vise à mettre en lumière le ressenti des apprenants vis-à-vis de la grille d'autocorrection.

### **5. Description de la population expérimentée**

La population concernée par la présente recherche est constituée de dix-huit apprenants lycéens scolarisés à l'école secondaire publique *Ahmed Loulou* située au centre-ville de Souk-Ahras<sup>9</sup>. Cette population est constituée de treize filles (soit 72% de la population) et de cinq garçons (soit un taux de 28%) dont l'âge varie entre 16 ans et 17 ans. Ces apprenants ont tous commencé l'apprentissage du français langue étrangère en troisième année primaire (correspondant à la troisième année fondamentale avant la réforme) et ont tous été exposés à plus de mille heures de cours de français au cours de leurs cursus scolaires. Durant la précédente année scolaire (2013/2014), ces sujets ont tous été inscrits dans le cursus *Lettres, sciences humaines et sociales (LSH)*. Pendant l'année de l'expérimentation (2014/2015), ils ont tous choisi de s'inscrire en *Langues vivantes étrangères (LVE)*, formation qui leur permet d'apprendre l'arabe littéraire, le français, l'anglais et l'italien et les destine à suivre une formation universitaire liée à une de ces langues en se spécialisant en littérature, en science du langage ou en didactique des langues et des cultures. Au terme de leurs études, la majorité de ces apprenants, notamment ceux qui se spécialisent en « didactique », seront destinés à enseigner aux cycles primaire, moyen, ou secondaire. Au vu de ces caractéristiques, nous pouvons donc qualifier ces apprenants de sujets plurilingues, même si l'usage de ces langues étrangères se résume très souvent aux interactions entre apprenants et enseignants en salle de classe.

Par ailleurs, tous les sujets concernés par la présente expérimentation habitent le centre-ville de Souk-Ahras et appartiennent aux familles qui font partie de la couche moyenne de la société (cf. Annexe 2 : Résumé des informations socioculturelles relatives à la population).

Ainsi, au vu du cursus suivi et compte tenu des informations socioculturelles recueillies, les apprenants ciblés par notre recherche devraient être en mesure de subir le même test

---

<sup>9</sup> La wilaya de Souk Ahras se situe au Nord-Est de l'Algérie, à la frontière tunisienne.

de correction d'erreurs relevées dans leurs productions écrites afin d'améliorer la qualité de leurs écrits.

### ***6. Description de la grille d'autocorrection des erreurs***

Comme nous l'avons précisé dans nos objectifs, cette recherche tente de vérifier l'impact de la grille d'autocorrection sur l'amélioration des écrits des apprenants. Dans cette perspective, nous avons élaboré notre grille d'autocorrection des erreurs de forme, conjointement avec l'ensemble du groupe classe. Nous revenons sur le justificatif de ce choix dans la description de notre protocole expérimental (cf. traitement des erreurs, point 7.2.3.).

La grille d'autocorrection est composée de quatre colonnes : les catégories des erreurs, leurs codages, l'explication de chaque catégorie et de chaque sous-catégorie d'erreurs et des exemples des erreurs ainsi que leurs corrections.

Les erreurs insérées dans la grille ne représentent pas une liste exhaustive de toutes les erreurs commises par les apprenants mais celles qui apparaissent de façon récurrente dans les productions du pré-test qui nous a servi d'évaluation diagnostique. Les erreurs répertoriées sont principalement d'ordre phrastique (syntaxe, ordre de mots, etc.) et infra-phrastique (orthographe, lexicale, etc.).

Pour mieux signaler les erreurs aux apprenants, nous avons opté pour un codage alphanumérique de ces erreurs. Les lettres indiquaient les catégories des erreurs tandis que les chiffres indiquaient leurs sous-catégories.

Ces erreurs codées ont été également accompagnées de définitions (troisième colonne) et des exemples d'erreurs ainsi que de leurs corrections (quatrième colonne) afin de permettre à l'apprenant de faire le lien entre la terminologie métalinguistique et leurs erreurs.

### ***7. Description du protocole expérimental***

Pour atteindre nos objectifs, nous avons planifié notre recherche en trois étapes à savoir : pré-test, intervention pédagogique, et post-test. Nous allons dans ce qui suit expliquer le déroulement de chacune de ces étapes.

## **7.1. Le pré-test**

L'étape pré-test est l'un des moments clés du déroulement de notre démarche expérimentale. Cette étape se voulait une évaluation diagnostique de la compétence des apprenants en production d'écrit. Cette logique correspond à la démarche de régulation décrite par Hadji (1999 : 115) qui notait qu'il faut établir « un lien fort entre le diagnostic et la remédiation. C'est d'ailleurs pour nous, le premier principe susceptible d'orienter le traitement pédagogique. Toute remédiation devrait se référer à un diagnostic ».

Le pré-test a eu lieu au mois de janvier 2015 et consistait en une production écrite marquant la fin du « projet 2 ». Les apprenants avaient pour tâche de réécrire une histoire déjà vue en compréhension de l'écrit. La consigne du travail était la suivante :

*« La ville de Proust est envahie par les rats et les habitants meurent de faim. Hamlin, le joueur de flûte propose ses services au Maire de la ville et lui promet de se débarrasser de ces rats. Réécris l'histoire de Hamlin, le joueur de flûte avec tes propres mots en introduisant de nouvelles idées ou en modifiant le scénario de l'histoire.*

*Votre texte doit respecter les trois étapes du récit :*

- *Situation initiale ;*
- *Déroulement des évènements ;*
- *Situation finale ».*

Cette évaluation nous a permis de mettre en lumière les lacunes des apprenants, d'identifier les erreurs de formes les plus récurrentes dans leurs écrits, de les décrire, de les regrouper en catégories et en sous catégories (par exemple, erreurs d'accord : erreur d'accord déterminant-nom, erreur d'accord sujet-verbe, erreur d'accord nom-adjectif, etc.) et de les placer dans la grille d'autocorrection afin de permettre aux apprenants de les analyser, de les comprendre et de les corriger.

Les résultats du pré-test seront exposés dans le prochain chapitre « description et analyse des données de l'expérimentation ».

## **7.2. L'intervention pédagogique**

### **7.2.1. Avant la mise en œuvre de l'intervention**

Après examen des produits des apprenants, et avant la mise en place de notre protocole expérimental, il nous a semblé judicieux d'organiser une séance d'information afin d'expliquer

aux apprenants notre démarche expérimentale visant l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites. Dans cette perspective, et afin de conscientiser nos sujets à la nécessité de prêter une attention particulière aux erreurs de forme, nous leur avons exposé une partie des résultats du pré-test et nous leur avons demandé ce qu'ils en pensaient, et ce qu'ils proposaient pour améliorer cette situation.

Le débat engagé était fructueux, car, même si les apprenants ne savaient pas comment s'y prendre, ils avaient compris l'impossibilité de traiter chaque type d'erreur en salle de classe, car, d'une part, cela ne correspond pas aux directives du programme scolaire et, d'autre part, le nombre élevé d'erreurs ne permet pas à l'enseignant d'apporter continuellement un feed-back pertinent à tous les apprenants. Dans ce sens, nous avons expliqué aux apprenants qu'un travail en autonomie est indispensable afin de combler ce déficit qu'entraîne l'enseignement-apprentissage collectif en salle de classe.

Pour mettre en sécurité nos sujets, nous leur avons expliqué que nous leur fournirons les outils nécessaires afin de les aider à travailler individuellement et que l'enseignante et le chercheur seront continuellement présents pour les assister. Dans le but d'instaurer un climat de confiance, nous avons également insisté sur le fait que commettre des erreurs est tout à fait naturel en classe de FLE et savoir les dépasser est l'objectif même du processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons aussi expliqué aux sujets qu'il ne s'agit en aucun cas de se mettre en compétition entre apprenants mais de se concentrer sur la tâche du traitement de ses propres erreurs, car chacun progresse selon ses capacités et son rythme d'apprentissage. En effet, se mettre en compétition entre pairs pourrait générer un sentiment de manque de capacité chez les apprenants en difficulté, ce qui les « déstabilise et bouleverse leur sentiment d'efficacité personnel » (Paris & Ayres, 2000 : 58). Par ailleurs, pour renforcer leur sentiment d'efficacité personnel, nous avons expliqué aux apprenants que plusieurs recherches, menées dans différents contextes et avec différents types de public, ont prouvé l'efficacité de la grille d'autocorrection.

Ces éléments de motivation intrinsèque (conscientiser les apprenants par rapport à leurs lacunes, expliquer l'importance de la tâche et de l'efficacité des outils de travail proposés, et renforcer le sentiment d'efficacité personnel) devraient permettre à nos sujets de s'engager dans le travail souhaité. Toutefois, la tâche que nous proposons aux apprenants est coûteuse en termes d'effort, de temps et même de moyens ; par conséquent, il nous semble juste de récompenser les apprenants de leurs efforts. Dans cette perspective, l'enseignante a expliqué

aux apprenants qu'à partir du troisième projet, le travail de révision des productions écrites serait noté. Cette note, nous le précisons, ne porte pas sur le premier produit de l'apprenant, mais sur le travail de correction et d'amélioration de sa production écrite. La moyenne des notes de l'ensemble des productions écrites améliorées par l'apprenant constituera la note de l'évaluation continue<sup>10</sup>.

Par ailleurs, nous avons créé un site interactif au nom de la classe expérimentale. Ce site permettait aux apprenants de poster leurs productions corrigées et améliorées afin qu'elles puissent être lues et commentées par l'ensemble du groupe classe. Nous revenons sur le reste des fonctionnalités du site dans le prochain point.

### 7.2.2. Le déroulement de l'intervention

Le test expérimental se base sur le principe d'une évaluation formative ayant pour but d'inscrire la démarche évaluative dans une logique informative, correctrice et formatrice (repérer ses erreurs, apprendre à les corriger pour se former en français). Ainsi, à la fin de chaque séquence d'apprentissage ( le projet pédagogique trois, rappelons-le, contient trois séquences d'apprentissage), les apprenants devaient remettre une production écrite d'environ 150 mots afin de mieux optimiser les apprentissages, motiver les apprenants et respecter les principes de l'approche par compétences, nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignante pour formuler les consignes de façon à ce qu'elles répondent à une situation-problème. Dans cette perspective, les consignes des productions écrites devaient mettre en évidence les caractéristiques suivantes :

- La définition du (des) destinataire(s) à qui l'apprenant écrit son texte.
- La mise en évidence du problème à résoudre (le pourquoi écrire).
- Présenter la situation sous forme d'une histoire racontée afin de permettre à l'apprenant de se mettre à la place de celui à qui se pose le problème.
- Se baser sur des documents et/ ou des données authentiques (ou semi-authentiques) afin de réduire le décalage entre « la situation sociale de référence » et la « situation d'apprentissage »<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> L'approche par compétences recommande que l'apprenant soit constamment évalué à travers les différentes activités qu'il effectue pendant les cours et ailleurs : recherches documentaire, fiches de lecture, exposés, etc Ces travaux sont sanctionnés par une note chiffrée qui s'ajoute à celles obtenues lors des évaluations ponctuelles : devoirs et examens trimestriels.

<sup>11</sup> Selon Puren (2010 : 7) « dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, on a toujours privilégié comme agir d'apprentissage de référence ce qui ressemblait le plus à l'agir d'usage auquel on voulait préparer les



Les consignes des trois productions écrites ont été formulées de la manière suivante :

- **Consigne 1** : « *Selon le bureau de statistique du BIT à Genève, 41,4 % des enfants africains âgés entre cinq et quatorze ans continuent à travailler, et ce malgré les conventions signées entre tous les pays du monde et l'UNESCO. Selon le même bureau, cette exploitation économique compromet l'éducation, la santé, le développement voire la vie de ces enfants. Afin de contribuer à la lutte contre ce phénomène, écris un texte argumentatif pour sensibiliser tes proches aux dangers de l'exploitation économique des enfants.*

*Une fois corrigé, et publié sur le site de la classe, tu pourras inviter tes proches à le lire et le commenter ».*

- **Consigne 2** : « *Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les inconvénients de cette petite boîte magique sont assez nombreux. Pour contrer cet avis, rédigez un court texte argumentatif (12-15 lignes) à l'intention des étudiants du lycée pour présenter les avantages de la télévision.*

*PS : Pour qu'il soit publié sur le site, votre texte doit contenir au minimum trois arguments ».*

- **Consigne 3** : « *Dernièrement, des recommandations fermes ont été données par le ministère de l'Éducation nationale ayant pour objet l'interdiction de l'utilisation des téléphones portables à l'intérieur des établissements scolaires. Pour réagir à cette décision, écris un texte argumentatif pour partager ton avis avec l'ensemble des étudiants de ton lycée en expliquant les avantages et inconvénients du téléphone portable ».*

*Ps : Pour qu'il soit publié sur le site de la classe, ton texte ne doit contenir aucune faute.*

### 7.2.3. Le traitement des erreurs

---

élèves. Pour former les apprenants à communiquer plus tard en société, on les fait ainsi communiquer entre eux en classe ». Dans ce sens, la situation sociale de référence est ce à quoi tend le processus d'enseignement-apprentissage. Si notre objectif d'apprentissage est de savoir écrire une lettre de motivation pour postuler à une formation universitaire, la situation d'apprentissage est le processus d'apprentissage de la rédaction de cette lettre de motivation.

Suite aux résultats obtenus au pré-test, et puisque c'est la première fois que nos sujets s'engagent dans un travail d'autorégulation en utilisant une grille d'autocorrection, nous avons choisi d'inscrire l'action du traitement des erreurs de forme dans une démarche de « co-évaluation » dans laquelle l'apprenant sera invité à associer sa propre évaluation à celle réalisée par l'enseignante et le chercheur. Dans cette démarche, « c'est la confrontation hétéro-autoévaluation qui dynamise cette dernière et lui donne plus de chances de déboucher sur des régulations efficaces ». (Hadji, 2012 : 122).

Toutefois, cette démarche de co-évaluation présente un certain risque de déviation lié aux contraintes de la hiérarchie éducative qui apparaissent lorsque l'évaluation interne (faite par l'apprenant) ne correspond pas à l'hétéro-évaluation faite par l'enseignant. Ce dernier, vu sa position institutionnelle haute, se voit prendre les décisions définitives. Paquay, Darras, Saussez, (2001 : 127-128) résument cet état de fait à travers trois paradoxes :

« « Donne librement ton point de vue, mais ma photographie est la bonne ! »

« Interprète librement, mais c'est moi le juge ! »

« Sois responsable, mais c'est moi qui décide ! » »

Beaucoup de chercheurs affirment que de cette situation « naissent chez les élèves ou étudiants évalués des attitudes de résistance, voire de refus » (Hadji, 2012 : 254) des décisions prises par l'enseignant ce qui engendre un climat de conflit et de manque de confiance au sein de la classe. Pour contrer ce problème, les auteurs préconisent d'appréhender la co-évaluation de façon à ce qu'elle donne lieu à « un dialogue formatif » (Paquay, Darras et Saussez, 2001 : 127-128). Ce dialogue se traduit dans notre recherche par une co-définition des types d'erreurs (répertoriées à partir de l'analyse des productions du pré-test) qui feront l'objet de l'évaluation. Dans cette perspective, nous avons consacré une séance d'une heure afin d'analyser collectivement (ensemble du groupe classe) ces erreurs, les définir, les regrouper et les classer selon leurs catégories. Les apprenants sont, donc, engagés dans un travail de réflexion et de négociation portant sur leurs propres représentations des erreurs commises. Cette séance avait abouti à l'élaboration collective de la grille d'autocorrection des erreurs de forme.

La correction des erreurs se fait en deux étapes. A la première lecture, l'enseignante examinait les copies des apprenants en mettant l'accent sur le contenu. A la deuxième lecture, l'enseignante et le chercheur indiquaient les erreurs/faute de forme en les soulignant et en les codifiant grâce au code d'autocorrection. Dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons

à l'évolution des erreurs de forme. Une fois les productions évaluées et remises aux apprenants, ceux-ci devaient s'appuyer sur la grille d'autocorrection pour analyser leurs erreurs, les corriger à la maison puis les remettre à l'enseignante et au chercheur qui pouvaient vérifier si les apprenants analysaient et corrigeaient correctement leurs erreurs. Si les sujets se trompent dans les corrections ou s'ils rencontrent des difficultés à se corriger, l'enseignante et le chercheur leur suggèrent d'autres stratégies de remédiation : suggestion de ressources, stratégies d'analyse, propositions de régulation...).

Par ailleurs, plusieurs ressources sont mises à la disposition des apprenants afin de les aider à corriger leurs erreurs. En effet, en plus de la grille d'autocorrection qui contenait des explications et des exemples pour chaque type d'erreurs, les apprenants avaient la possibilité d'emprunter des dictionnaires, des grammaires de référence<sup>12</sup> et des grammaires d'apprentissage<sup>13</sup>. Aussi, ils pouvaient travailler sur un site Internet qui a été spécialement créé pour eux. Ce site contenait les différentes règles relatives aux erreurs récurrentes des apprenants, des exercices de remédiation et une page qui leur permettait de poster leurs productions écrites corrigées afin qu'elles soient lues par leurs pairs ou leurs proches.

#### 7.2.4. Le post-test

Cette étape de l'expérimentation a eu lieu au mois de mars 2015. A la différence des précédentes productions écrites, la « production post-test » s'est déroulée lors de l'examen trimestriel de l'épreuve de français. Cet examen a duré deux heures et est composé de deux parties. Dans la première, les apprenants devaient lire un texte support puis répondre aux questions de compréhension et de langues (syntaxe, conjugaison, lexique...). Dans la deuxième partie (celle qui nous intéresse), les apprenants avaient pour tâche d'écrire une production écrite afin de répondre à la consigne suivante :

*« Selon le site le Journal du Net (JDN), en 2011, le nombre d'Algériens ayant une connexion Internet est fixé à 5 037 277 personnes, soit environ 14% de la population. Pour ces personnes, Internet représente un outil indispensable. Toutefois, selon la même source,*

---

<sup>12</sup> Grammaire expliquée du français : exercices niveau débutant (Roxane, 2003)  
Grammaire méthodique du français ( Riegel, 1994 )  
Orthographe et grammaire du français (AIT-AZIZOU , 2011)

<sup>13</sup> Grammaire progressive du français niveau débutant : avec 400 exercices (Grégoire 1997)  
Grammaire pour adolescents : 250 exercices niveau intermédiaire (Bié 2006)

*plusieurs personnes affirment que l'outil Internet représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.*

*Rédigez un court texte argumentatif à l'intention des étudiants pour les sensibiliser aux avantages et aux inconvénients de l'Internet ».*

Les apprenants faisaient face aux nombreuses contraintes qu'exige l'épreuve d'évaluation officielle : toute forme de documentation et de communication avec une personne autre que le surveillant sont interdites, limite de temps, situation de stress...

Les productions des apprenants ont été corrigées conjointement par l'enseignante et le chercheur afin de faire un bilan du nombre et des types d'erreurs commises par chaque groupe d'apprenants. Les résultats obtenus dans le post-test ont ensuite été comparés à ceux du pré-test afin de mesurer le degré d'amélioration qui s'est produit à la suite de notre intervention pédagogique.

### ***8. Revenir sur l'expérimentation : l'écrit réflexif***

L'écrit réflexif a eu lieu au mois d'avril 2015. Il s'agit d'une production écrite dans laquelle les apprenants ont été amenés à revenir sur l'expérimentation afin de faire un bilan sur leurs acquisitions, auto-évaluer leur progression et rendre compte de leur expérience d'apprentissage à l'aide de la grille d'autocorrection.

Ce retour réflexif sur l'expérimentation devrait permettre aux apprenants, en tant que partenaires principaux de l'action pédagogique, de s'interroger sur l'apprentissage effectué à l'aide de la grille d'autocorrection, d'y déterminer les points forts, les points faibles et de sélectionner les stratégies à adopter dans leur apprentissage futur.

Par ailleurs, en tant que praticiens, l'écrit réflexif devrait permettre à l'enseignante et au chercheur de réfléchir sur ce qui a marché et ce qui n'a pas fonctionné afin d'améliorer la pratique.

Enfin, en tant que chercheur en français langue étrangère, ce retour réflexif devrait nous permettre de nous positionner par rapport aux cadres théoriques dont nous nous sommes inspiré afin de mettre en lumière les éventuels écarts entre la théorie et la pratique.

Pour réaliser leurs productions réflexives, les apprenants devaient répondre à la consigne suivante :

« *Durant ce deuxième trimestre, nous avons travaillé avec une nouvelle méthode dans les séances de la production écrite : la grille d'autocorrection des erreurs. Nous souhaitons améliorer cet outil et pour cela, nous avons besoin que vous rédigiez un écrit réflexif à ce sujet. Nous attendons un écrit d'une quinzaine de lignes. D'avance merci pour votre collaboration !*

*Pour vous aider dans la rédaction de votre écrit, nous vous invitons à répondre aux questions suivantes :*

- 1) A votre avis, la grille d'autocorrection est-elle un outil efficace pour aider l'élève à corriger ses erreurs ? Que votre réponse soit positive ou négative, vous expliquerez pourquoi en vous basant sur votre propre expérience.*
- 2) Avez-vous trouvé le travail d'autocorrection des erreurs globalement plutôt facile ou plutôt difficile ? Plus précisément, quelles sont les erreurs que vous avez trouvé faciles ou difficiles à corriger ?*
- 3) Pensez-vous que la grille d'autocorrection vous a permis d'apprendre quelque chose de nouveau ou jugez-vous que c'était une perte de temps ?*
- 4) Si c'était à refaire, souhaiteriez-vous utiliser à nouveau la grille d'autocorrection ou préférez-vous travailler avec l'ancienne méthode ? Expliquez pourquoi.*
- 5) Si vous avez des suggestions, vous pouvez les écrire dans la conclusion de votre écrit réflexif ».*

## **9. Méthodologie d'analyse des données**

La présente recherche repose sur une méthodologie mixte combinant des données et des méthodes d'analyse quantitative et qualitative.

### **9.1. Recueil et analyse des données quantitatives**

A la fin de l'expérimentation, les apprenants ont réalisé au total cinq productions écrites : une production lors du pré-test, trois productions lors de l'intervention et une production lors du post-test. L'analyse de ces productions nous a permis de codifier les données en faisant un bilan du nombre des erreurs par type d'erreurs, par devoirs, pour l'ensemble du groupe classe et pour chaque groupe d'apprenants.

Le recueil et l'analyse des données quantitatives répondent à plusieurs objectifs :

- Mesurer la progression du nombre d'erreurs pour l'ensemble du groupe classe ;
- Mesurer la progression du nombre d'erreurs pour les trois groupes d'apprenants ;
- Mesurer la progression de chaque type d'erreur par rapport à l'ensemble du groupe classe et par rapport à chaque groupe d'apprenants.

Pour répondre au premier objectif, nous calculons en pourcentage le nombre d'erreurs relevées dans l'ensemble des productions du groupe classe dans chaque devoir. Nous calculons ensuite la moyenne du nombre et du taux d'erreurs du groupe classe dans chaque devoir. Cette moyenne est calculée de la manière suivante :

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ erreurs} \times 100}{\text{N}^\circ \text{ de mots}} \quad (\text{nombre d'erreurs multiplié par cent divisé par le nombre de mots}).$$

La comparaison des moyennes des cinq devoirs devrait nous permettre de mesurer la progression de l'ensemble groupe classe.

La même démarche est ensuite, adoptée pour mesurer la progression de chacun des trois groupes d'apprenants que nous avons définis suite aux résultats obtenus au pré-test. Les moyennes obtenues devraient nous permettre de mesurer la progression de chacun des groupes et de comparer leur degré de progression.

Pour répondre au troisième objectif, nous calculons le nombre et le taux de chaque type d'erreurs présentes dans chaque devoir dans les productions. Ensuite, nous comparons particulièrement le nombre de chaque type d'erreurs relevé lors du pré-test avec celle relevée lors du post test afin de calculer le pourcentage de la progression de chaque type d'erreurs. Ce pourcentage est calculé de la manière suivante :

$$\text{Valeur d'arrivée (erreur post-test)} - \text{valeur de départ (erreur pré-test)} / \text{valeur de départ (erreur pré-test)} \text{ multiplié par cent : } \left( \frac{\text{V.A.} - \text{V.D.}}{\text{V.D.}} \times 100 \right).$$

## **9.2. Recueil et analyse des données qualitatives**

L'écrit réflexif réalisé par les apprenants à la fin de l'expérimentation devrait nous permettre de faire une analyse thématique de contenu visant à repérer les items récurrents dans les écrits des apprenants. Cette démarche a principalement pour but de comprendre le point de vue des participants quant à l'utilisation des procédés d'autocorrection dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

### ***10. Pour conclure le troisième chapitre***

Dans ce chapitre, nous avons présenté le protocole expérimental adopté pour vérifier nos hypothèses et pour répondre à nos questions de recherche. Tout d'abord, nous avons rappelé notre problématique, nos hypothèses et nos objectifs de recherche. Ensuite, nous avons présenté la population visée ainsi que le principal instrument expérimental : la grille d'autocorrection des erreurs de forme. Enfin, nous avons décrit les différentes phases du protocole expérimental choisi ainsi que la méthodologie du traitement et d'analyse des données recueillies.

Le prochain chapitre de cette deuxième partie sera consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données.

## **Chapitre 4 - Analyse et interprétation des données**

### ***1. Introduction***

Dans ce chapitre, nous allons essayer de présenter, d'analyser et de comprendre les résultats de notre recherche. Ce faisant, nous procédons à la validation ou la non-validation des hypothèses formulées au chapitre précédent. Les résultats obtenus se déclinent en deux grandes sections :

- Les résultats de l'expérimentation (l'impact de l'utilisation de la grille d'autocorrection sur l'évolution de la fréquence et les catégories des erreurs de forme en production écrite).
- Les résultats de l'écrit réflexif (points de vue des apprenants quant à l'utilisation de la grille d'autocorrection).

### ***2. Section 1 : Présentation et analyse des résultats de l'expérimentation***

Cette section se décline en trois moments. Tout d'abord, nous commençons par présenter les résultats du pré-test en analysant brièvement les erreurs récurrentes relevées dans les productions écrites des apprenants. Ensuite, nous passons à la description et à l'analyse de l'évolution de la fréquence des erreurs dans l'ensemble des devoirs. Cette évolution sera présentée par rapport aux performances de l'ensemble du groupe classe et par rapport aux performances de chaque groupe de niveaux. Enfin, nous présentons et analysons l'évolution de chaque catégorie d'erreur pour l'ensemble du groupe classe puis par rapport à chaque groupe de niveaux.

Il est à noter que notre analyse mettra particulièrement l'accent sur la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. Au besoin, nous faisons appel aux résultats des trois interventions pédagogiques (production1, production2 et production3) afin de mieux analyser et comprendre l'évolution de la fréquence et des catégories des erreurs.

### ***3. Description et analyse des résultats du pré-test : ensemble du groupe classe.***

Le pré-test, rappelons-le, consiste en une activité d'écriture dans laquelle les apprenants devaient réécrire une histoire déjà lue en classe. Les productions des apprenants nous ont permis de diagnostiquer leurs erreurs récurrentes, de les regrouper en catégories et en sous-



catégories, d'élaborer ensuite la grille d'autocorrection et de constituer les groupes de niveaux. Les résultats du pré-test seront présentés d'abord en fonction de la fréquence des erreurs ensuite en fonction de leurs catégories.

### 3.1. Une fréquence très élevée d'erreurs en moyenne

Pour calculer la fréquence des erreurs, nous avons compté le nombre de mots écrits par chaque apprenant puis le nombre des erreurs récurrentes signalées dans sa production. Le pourcentage des erreurs commises a été calculé pour chaque apprenant puis pour l'ensemble du groupe classe.

Ces pourcentages nous ont permis de constituer nos groupes de niveaux.

N°	Apprenants	Nombre de mots écrits	Nombre des erreurs commises	Pourcentage des erreurs
1	A. N.	19	223	8,52%
2	B. H.	21	164	12,80%
3	Z. A.	28	210	13,33%
4	S. H.	13	90	14,44%
5	B. I.	31	202	15,35%
6	Z. F.	45	274	16,42%
7	K. Z.	102	20	19,61%
8	B. A.	168	35	20,83%
9	B. I.	263	56	21,29%
10	A. N.	183	39	21,31%
11	Z. K.	174	38	21,84%
12	D. S.	202	46	22,77%
13	H. N.	48	209	22,97%
14	D. D.	37	161	22,98%
15	CH. B.	30	102	29,41%
16	L. H.	56	187	29,95%
17	J. N.	39	103	37,86%
18	B. S.	150	271	55,35%

Total des erreurs:751	Total des mots écrits : 3288	Moyenne de classe 22,39%
-----------------------	------------------------------	-----------------------------

Tableau 8 - Fréquence des erreurs commises lors du pré-test

Les résultats du pré-test présentés dans le tableau 8 donnent lieu à deux constats :

Premièrement, nous pouvons clairement remarquer que la fréquence des erreurs de forme est très élevée dans la majorité écrasante des productions écrites des apprenants. En effet, ce constat est confirmé par la moyenne des erreurs de l'ensemble du groupe classe qui est fixée à 21,61%. Or, nos sujets sont des étudiants de langues vivantes étrangères qui ont étudié le français pendant huit années consécutives, dont la plupart seront inscrits en cursus de *Langue et littérature française* et pourront être appelés à enseigner à la fin de leur cursus universitaire. Par conséquent, vu leur formation et leur projet professionnel, les erreurs de forme commises par les apprenants ne devraient pas être aussi fréquentes. Deuxièmement, l'analyse des résultats montre que le niveau linguistique des apprenants est hétérogène. En effet, le taux des erreurs commises varie entre 8% et 55%. Trois apprenants ont commis plus de 30% d'erreurs. La moitié des apprenants (neuf étudiants sur dix-huit) ont commis entre 20% et 30% d'erreurs. Seulement six apprenants ont commis moins de 20% d'erreurs.

En nous basant sur ces résultats, nous avons constitué nos trois groupes de niveaux.

### 3.2. Les catégories d'erreurs : la conjugaison en tête de liste

Les erreurs commises ont été codifiées selon leurs catégories et signalées dans chaque production. Ensuite, elles ont été comptées puis calculées en pourcentage afin de mettre en lumière les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites des apprenants.

Ces erreurs sont présentées schématiquement dans le tableau 9 et la figure 3.

Catégories et sous catégories d'erreur	Nombre d'erreurs de chaque catégorie	Pourcentage d'erreurs de chaque catégorie
<b>Majuscule</b>	90	11,98%
<b>Ponctuation</b>	92	12,25%

<b>Homophone</b>		50		6,66%	
<b>Orthographe</b>		96		12,78%	
<b>Accord</b>	<b>Accord1</b>	34	70	4,53%	9,32%
	<b>Accord2</b>	18		2,40%	
	<b>Accord3</b>	11		1,46%	
	<b>Accord4</b>	7		0,93%	
<b>Segmentation</b>		15		2,00%	
<b>Lexique</b>		44		5,86%	
<b>Genre</b>		25		3,33%	
<b>Conjugaison</b>	<b>Conjugaison1</b>	52	110	6,92%	14,65%
	<b>Conjugaison2</b>	33		4,39%	
	<b>Conjugaison3</b>	25		3,33%	
<b>Auxiliaire</b>		23		3,06%	
<b>Accent</b>		26		4,79%	
<b>Déterminant</b>		46		6,13%	
<b>Structure de la phrase</b>	<b>Structure1</b>	32	54	4,26%	7,19%
	<b>Structure 1</b>	14		1,86%	
	<b>Structure 3</b>	8		1,07%	
		<b>751</b>		<b>100%</b>	

Tableau 9 - Catégories des erreurs commises lors du pré-test

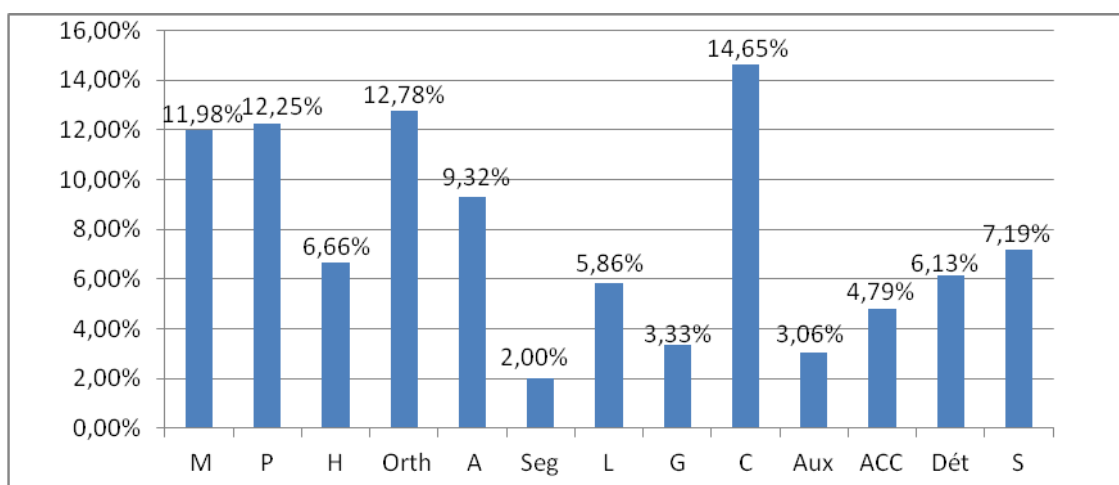


Figure 3 - Catégories des erreurs commises lors du pré-test

Le tableau 9 et la figure 3 montrent que parmi les erreurs les plus fréquentes, quatre catégories dépassent le taux de 10%, à savoir les erreurs de conjugaison (C), d'orthographe (Orth), de ponctuation (P), et de majuscule (M).

Les erreurs de conjugaison sont les plus fréquentes (110 erreurs, soit un taux de 14,65%). L'analyse des copies des apprenants nous a permis de classer ces erreurs en trois sous-catégories :

- 1) Confusion des temps, des modes ou des groupes des verbes (C1). Par exemple, « *Il se débarrasse des rats en chantent* » au lieu de « *en chantant* » ; « *le Roi répondu : "oui ma chérie calme-toi "* » au lieu de « *répondit "* ». 52 erreurs (soit 6,92%) appartenant à cette catégorie ont été enregistrées dans les copies des apprenants.
- 2) Confusion au niveau de la personne de la conjugaison (C2). Par exemple, « *Il s'appelais Hamlin* » au lieu de « *s'appelait* ». Cette sous-catégorie représente 4,30% de l'ensemble des erreurs des apprenants.
- 3) Confusion entre l'infinitif, l'impératif et le participe passé (C3). Par exemple, « *Regarder ce gros rat !* » au lieu de « *Regardez* ». Cette sous-catégorie représente 3,33% de l'ensemble des erreurs des apprenants.

L'erreur orthographique est la deuxième erreur la plus repérée dans les écrits des apprenants. En effet, nous avons signalé 96 erreurs d'orthographe, soit un taux de 9,32% de l'ensemble des erreurs signalées. Ce type d'erreur se produit quand l'apprenant invente une orthographe qui n'existe pas. Par exemple, « *les parents sont soussieux* » au lieu de « *soucieux* ».

Les erreurs de ponctuation occupent la troisième position avec un taux de 12,25%. L'analyse des productions montre que beaucoup d'apprenants oublient ou utilisent mal les signes de ponctuation. Par exemple, « *est-ce que je peux sortir \_* » au lieu de « *est-ce que je peux sortir ?* » ; « *un jour \_le Maire de la ville* » au lieu de « *un jour, \_le Maire de la ville* ».

Les erreurs liées à l'omission ou l'utilisation erronée de la majuscule sont également très fréquentes. En effet, nous avons noté 90 erreurs de majuscule (soit 11,98%). Par exemple, « *il était une fois une Fille* » au lieu de « *Il était une fois une fille* ».

Cinq catégories d'erreurs affichent un taux variant entre 5% et 9%, à savoir les erreurs d'accord (A), de structure de la phrase (S), d'homophone (H), de déterminant (Dét), et de lexique(L).

Les erreurs d'accord correspondent à 9,32% de l'ensemble des erreurs. Cette erreur se divise en quatre sous-catégories :

- 1) Absence d'accord entre le déterminant et le nom (A1). Par exemple, « *les habitant\_ étaient tristes* » au lieu de « *les habitants\_étaient tristes* ». Ces erreurs représentent 4,53% de l'ensemble des erreurs.
- 2) Absence d'accord entre le nom et l'adjectif (A2). Par exemple, « *les habitant étaient triste\_* » au lieu de « *les habitant\_étaient tristes\_* ». Ces erreurs représentent 2,40% de l'ensemble des erreurs.
- 3) Absence d'accord entre le sujet et le verbe (A3). Par exemple, « *Les rats sort\_\_du village* » au lieu de « *Les rats sortent du village* ». Ces erreurs représentent 1,46% de l'ensemble des erreurs.
- 4) Absence ou mauvais accord du participe passé (A4). Par exemple, « *Il est sortie du village* » au lieu de « *Il est sortii du village* ». Ces erreurs représentent 0,93% de l'ensemble des erreurs.

Les erreurs de structure affectent le niveau phrastique. Elles correspondent à 7,19% de l'ensemble des erreurs et se répartissent en trois sous catégories :

- 1) Omission du verbe, du complément ou du sujet du verbe (s1). Par exemple, « *un homme avec un chapeau\_\_\_. Il s'appelle Hamlin* » au lieu de « *un homme avec un chapeau apparaît. Il s'appelle Hamlin* ». Ces erreurs représentent 4,26% de l'ensemble des erreurs.
- 2) Répétition du sujet (S2). Par exemple, « *Hamlin il demande au Maire* » au lieu de « *Hamlin demande au Maire* ». Ces erreurs représentent 1,86% de l'ensemble des erreurs.
- 3) Ordre des mots incorrect (S3). Par exemple, « *Joue Hamlin un air étranger* » au lieu de « *Hamlin joue un air étranger* ». Ces erreurs représentent 1,07% de l'ensemble des erreurs.

Les erreurs d'homophonie représentent 6,66% de l'ensemble des erreurs. Elles affectent davantage les homophones grammaticaux, notamment « à/ a/ as », « ce/ se », « ces/ ses/ c'est/ sait/ sais », « tout/ tous », « ont/on » et « et/est ». La seule erreur d'homophonie lexicale qui mérite d'être signalée est la confusion entre « peu/ peut » qui revient systématiquement dans la majorité des productions écrites.

Les erreurs de déterminants représentent 6,13% de l'ensemble des erreurs. La majorité de ces erreurs concerne l'absence ou la mauvaise utilisation du déterminant. Par exemple, « je t'invite à régler \_\_\_problème » au lieu de « je t'invite à régler **le** problème », « il sort **de le** village » au lieu de « il sort **du** village ».

Enfin les erreurs lexicales représentent 5,86% de l'ensemble des erreurs commises. Celles-ci surviennent lorsque l'apprenant emploie un mot qui n'exprime pas le sens visé. Par exemple, « Hamlin utilise sa flûte pour **délivrer** les rats » au lieu de « Hamlin utilise sa flûte pour se **débarrasser** (chasser, tuer...) des rats ».

Quatre catégories d'erreurs affichent un taux de fréquence variant entre 2% et 5%, à savoir les erreurs d'accent (Acc), de genre (G), d'auxiliaire (Aux) et de segmentation (Seg).

Les erreurs d'accents représentent 4,76% de l'ensemble des erreurs. Elles sont signalées quand l'apprenant oublie ou utilise mal l'accent<sup>14</sup>. Par exemple, « **régler** le probl**é**me » au lieu de « **ré**gler le probl**è**me » ou encore « le **rol**e de Hamlin » au lieu de « Le **rô**le de Hamlin ».

Les erreurs du genre représentent 3,33% de l'ensemble des erreurs et surviennent lorsque l'apprenant confond le masculin et le féminin. Par exemple, « il lutte pour l'avenir de la pays » au lieu de « il lutte pour l'avenir du pays ».

Les erreurs relatives au mauvais emploi de l'auxiliaire être et de l'auxiliaire avoir représentent 3,06% de l'ensemble des erreurs. Par exemple, « Hamlin **a** rentré dans la ville » au lieu de « Hamlin **est** rentré dans la ville ».

Enfin l'erreur de segmentation est l'erreur la moins fréquente. Elle représente seulement 2% de l'ensemble des erreurs commises par les apprenants. Elles sont dues à la mauvaise segmentation des mots. Par exemple « il **sappelle** Hamlin » au lieu de « Il **s'appelle** Hamlin » ou encore « il **na** pas réussi » au lieu de « il **n'a** pas réussi ».

Cette analyse nous a permis, rappelons-le, de construire la grille d'autocorrection et de préparer les outils d'intervention régulatrice (dictionnaires, livres de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, sites Internet, exercices d'entraînement, etc. ).

---

<sup>14</sup> Nos critères d'évaluation prennent en compte les rectifications orthographiques de 1990 concernant l'absence de l'accent circonflexe sur le « i ».

#### 4. Description et analyse de l'évolution de la fréquence des erreurs

Nous allons présenter et analyser ici l'évolution de la fréquence des erreurs décrites ci-dessus (cf. description et analyse des résultats du pré-test) en comparant les résultats du pré-test à ceux du post-test. Cette évolution sera présentée tout d'abord par rapport aux performances de l'ensemble du groupe classe, puis par rapport aux performances de chaque groupe de niveaux.

##### 4.1. Baisse significative du nombre d'erreurs pour le groupe classe

Pour chaque devoir, les erreurs commises par l'ensemble du groupe classe ont été comptées puis calculées en moyenne de pourcentage. Nous rappelons que le degré de l'évolution de la fréquence des erreurs (réduction ou accroissement) est calculée de la manière suivante : la valeur d'arrivée (post-test) moins la valeur de départ (pré-test) divisé par valeur de départ (pré-test) multipliée par cent ( $\frac{V.A. - V.D.}{V.D.} \times 100$ ).

Les résultats relatifs au degré de l'évolution de la fréquence des erreurs par rapport à l'ensemble du groupe classe sont présentés schématiquement dans la figure 4 :

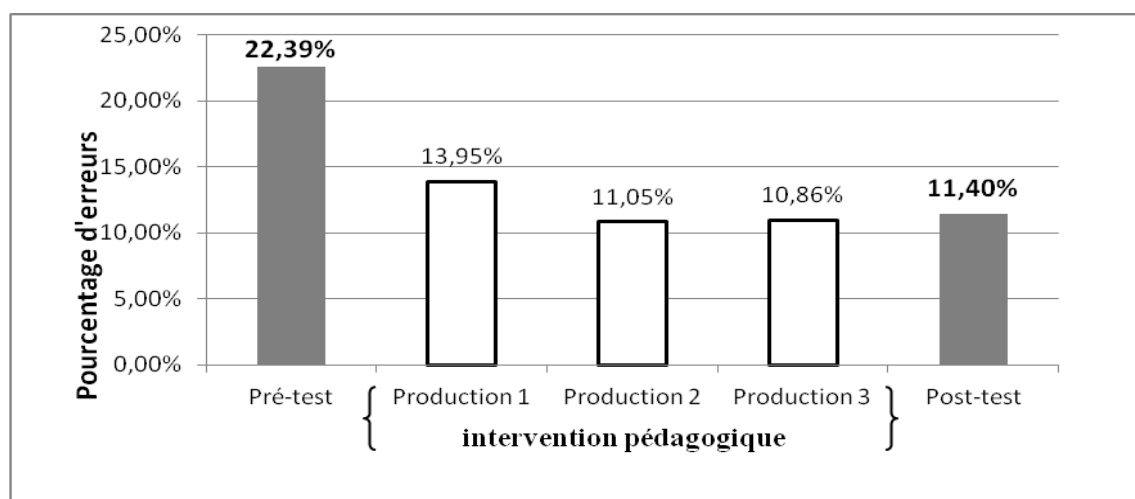


Figure 4 - Le pourcentage d'erreurs du groupe classe dans les cinq devoirs

Les résultats présentés dans la figure 4 montrent une réduction significative des erreurs commises par les apprenants entre le pré-test et le post-test. En effet, la comparaison de ces deux devoirs révèle une réduction d'environ 50% des erreurs. Par ailleurs, nous pouvons voir que le nombre d'erreurs de forme baisse dès le premier devoir et demeure constant (au niveau de 11 %) à partir du troisième devoir (production 2). Ces résultats suggèrent que l'évaluation

diagnostique a eu un effet positif en conscientisant les apprenants par rapport à leurs erreurs, ce qui les a sans doute amenés à devenir plus attentifs lors des devoirs suivants.

De surcroît, la persistance de la réduction des erreurs, notamment dans la production 2 et dans la production 3, témoigne, à notre sens, d'une meilleure appropriation de l'outil de travail, à savoir la grille d'autocorrection. En effet, il a fallu du temps pour que les apprenants s'habituent à travailler avec cet instrument qu'ils n'ont jamais utilisé auparavant. Une fois appropriée, la grille conçue leur a manifestement permis de mieux corriger leurs erreurs.

Enfin, nous pouvons remarquer une légère recrudescence des erreurs dans le post-test. Nous pouvons penser que cela est dû aux conditions de rédaction. En effet, lors du post-test, la production écrite a eu lieu en salle de classe et faisait partie d'un examen trimestriel. Les apprenants faisaient face à plusieurs contraintes : documentation interdite (dictionnaires, livres de grammaire – conjugaison- orthographe, téléphone portable...), temps limité, stress, charge cognitive, etc.

#### 4.2. Le groupe 1 : baisse très significative du nombre d'erreurs lors de l'intervention pédagogique

L'ensemble des apprenants du groupe classe, rappelons-le, ont été répartis en trois groupes afin de déterminer le(s) profil(s) des apprenants qui ont les meilleures performances en utilisant la grille d'autocorrection. Le taux d'erreurs commises par les apprenants au pré-test du groupe 1 varie entre 8 % et 16 %. Le degré d'évolution de la fréquence des erreurs de forme de ce groupe a été calculé de la même façon que le groupe classe. Les résultats de cette évolution sont présentés schématiquement dans la figure 5.

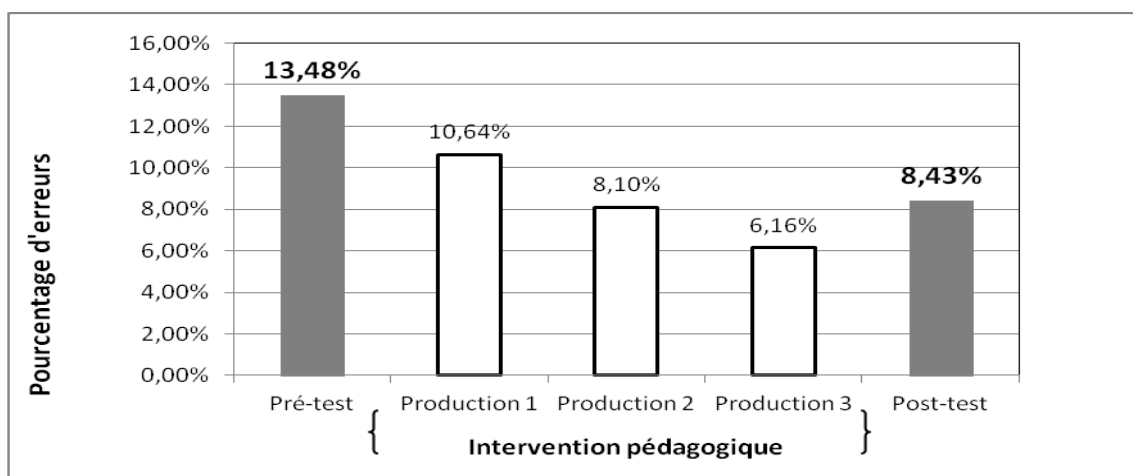


Figure 5 - Le pourcentage d'erreurs du groupe 1 dans les cinq devoirs



Les résultats affichés dans la figure 5 montrent une réduction significative de 37% des erreurs entre le prétest et le post test. En effet, fixé à 13,48% au pré-test, le taux d'erreurs a été réduit à 8,43% lors du post-test. Nous pouvons également remarquer une réduction très importante (-55%) lors de la production 3, ce qui témoigne de l'impact positif de la démarche suivie. Ainsi, plus ces apprenants s'habitueront à travailler avec la grille d'autocorrection, plus leurs erreurs baisseront. Enfin, comme pour le groupe classe, une recrudescence des erreurs est observée lors de la production du post-test.

#### 4.3. Le groupe 2 : baisse continue du nombre d'erreurs, y compris au post test

Le groupe 2 est composé de six apprenants ayant obtenu au pré-test un taux d'erreurs variant entre 19% et 22%. Les résultats de l'évolution de la fréquence des erreurs du groupe 2 sont présentés schématiquement dans la figure 6.

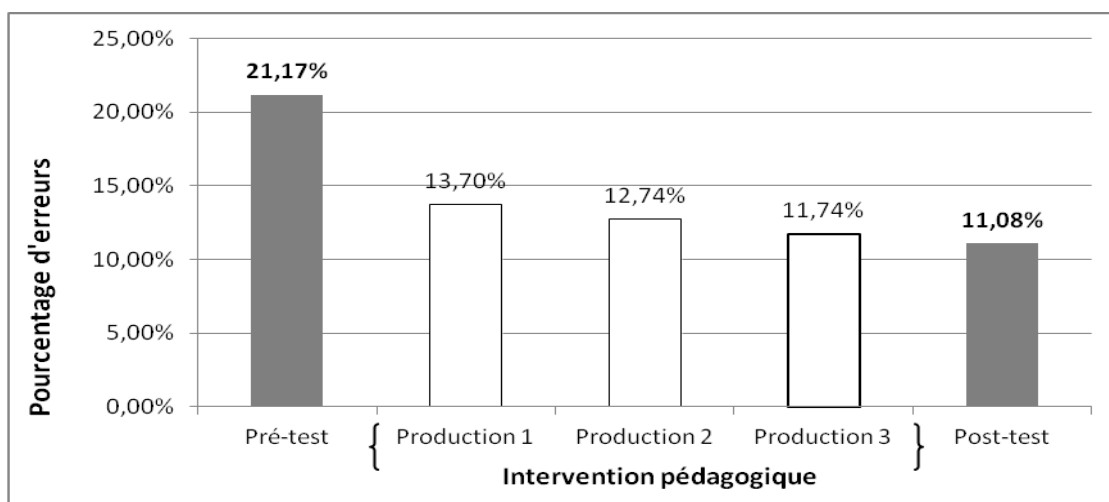


Figure 6 - Le pourcentage d'erreurs du groupe 2 dans les cinq devoirs

Les résultats affichés dans la figure 6 montrent une diminution significative des erreurs commises par le groupe 2. En effet, la comparaison des résultats du pré-test et ceux du post-test montrent une réduction de 48 % des erreurs. Mais contrairement aux résultats du groupe 1 qui affichent une recrudescence du taux d'erreurs entre la production 3 et le post-test, les résultats du groupe 2 au post-test montrent que le taux d'erreurs continue à baisser.

#### 4.4. Le groupe 3 : une baisse record du nombre d'erreurs

Le groupe 3 est composé de six apprenants ayant enregistré au pré-test un taux d'erreurs variant entre 23% et 55%. Les résultats de l'évolution de la fréquence des erreurs du groupe 3 sont présentés schématiquement dans la figure 7.

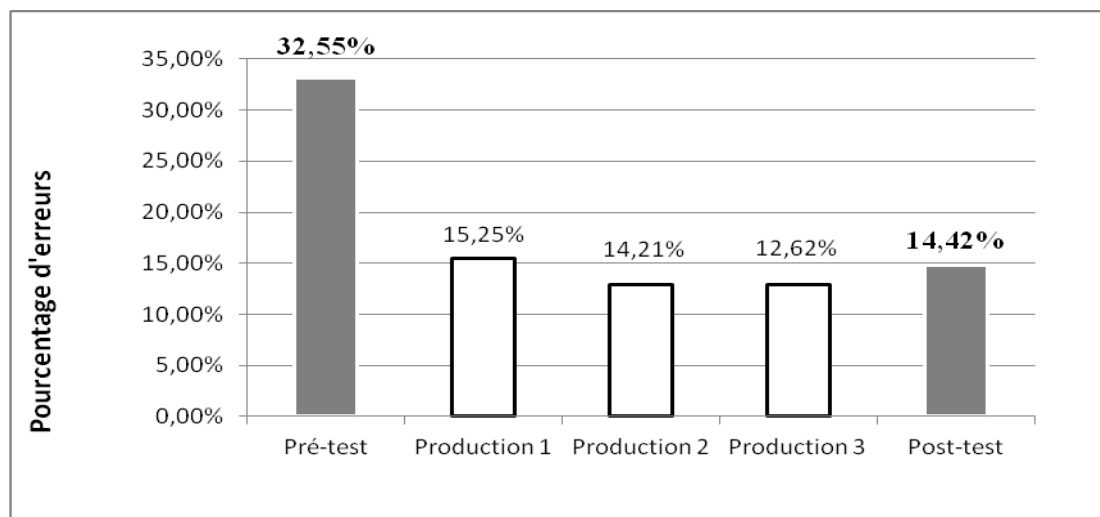


Figure 7 - Le pourcentage d'erreurs du groupe3 dans les cinq devoirs

Les résultats affichés dans la figure 7 montrent une réduction très significative d'environ 56%. En effet, fixé à 32,55% au pré-test, le taux d'erreurs a été réduit à 14,42% lors du post-test. Nous pouvons également remarquer une réduction de 61% lors de la troisième production. Enfin, comme pour le groupe1, une recrudescence légère des erreurs est observée lors de la production du post-test.

#### 5. Description et analyse de l'évolution des catégories des erreurs

Les résultats que nous décrivons et analysons dans cette deuxième partie de la première section ont pour objectif de mettre en lumière le degré de progression de chaque type d'erreur après l'utilisation de la grille d'autocorrection. Tout d'abord, nous présentons le nombre d'erreurs de chaque catégorie présente dans chaque devoir puis nous comparons le nombre d'erreurs de chaque catégorie relevé au pré-test à celui relevé lors du post-test afin de calculer le pourcentage de la progression de chaque catégorie d'erreurs.

Nous commençons par présenter les résultats de l'ensemble du groupe classe puis les résultats de chaque groupe de niveaux.

## 5.1. Résultats du groupe classe : trois catégories d'erreurs résistantes

L'évolution des catégories des erreurs de l'ensemble du groupe classe est présentée dans le tableau 10 et la figure 8.

		<b>Pré-test</b>	Production 1		Production 2		Production 3		<b>Post-test</b>	Taux d'évolution										
Majuscule		<b>90</b>	17		25		10		<b>17</b>	-81,11%										
Ponctuation		<b>92</b>	26		11		15		<b>21</b>	- 77,17%										
Homophones		<b>50</b>	15		14		17		<b>18</b>	-64%										
Orthographe		<b>96</b>	39		37		49		<b>44</b>	-54,17%										
Accord	A1	<b>70</b>	<b>34</b>	52	30	49	29	26	<b>43</b>	<b>27</b>	-38,57%									
	A2		<b>18</b>									10	5	13	3	<b>10</b>				
	A3		<b>11</b>														9	2	1	<b>4</b>
	A4		<b>7</b>																	
Segmentation		<b>15</b>	13		8		11		<b>12</b>	-20%										
Lexique		<b>44</b>	45		44		44		<b>25</b>	-43,18%										
Genre		<b>25</b>	7		7		4		<b>2</b>	-92%										
Conjugaison (C)	C1	<b>110</b>	<b>52</b>	28	17	16	3	3	<b>14</b>	<b>3</b>	-87,27%									
	C2		<b>33</b>									9	4	12	<b>6</b>					
	C3		<b>25</b>													2	0	<b>5</b>		
Auxiliaire		<b>23</b>	6		1		3		<b>3</b>	-86,96%										
Accent		<b>36</b>	18		8		6		<b>12</b>	-66,67%										
Déterminant		<b>46</b>	7		8		6		<b>13</b>	-71,74%										
Structure (S)	S1	<b>54</b>	<b>32</b>	37	11	28	15	15	<b>21</b>	<b>4</b>	-61,11%									
	S2		<b>14</b>									9	5	8	<b>8</b>					
	S3		<b>8</b>													17	8	9	<b>9</b>	

Tableau 10 - L'évolution des catégories des erreurs du groupe classe survenues dans chaque devoir.

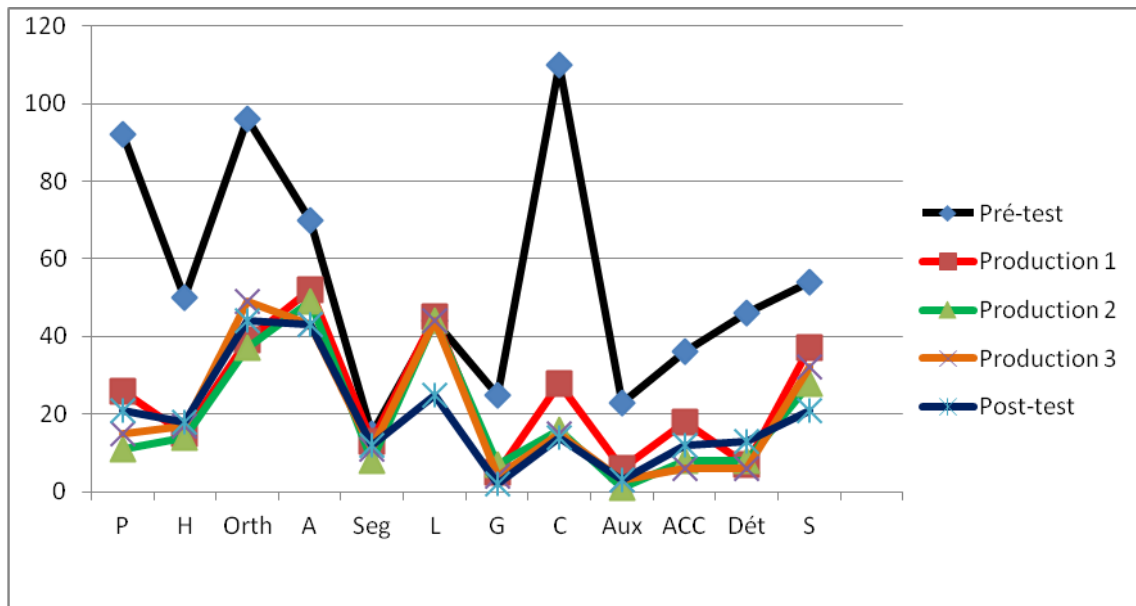


Figure 8- L'évolution des catégories des erreurs du groupe classe survenues dans chaque devoir

Les résultats présentés dans le tableau 10 et la figure 8 témoignent du niveau de la progression de l'ensemble des apprenants du groupe classe. En effet, la comparaison des résultats obtenus au pré-test et ceux qui sont obtenus au post-test montre une réduction de la majorité des erreurs. Seulement une occurrence fautive ne baisse pas, à savoir « la structure de la phrase 3 » qui survient lorsque l'ordre des mots de l'énoncé est incorrect. Par ailleurs, les résultats montrent que les réductions les plus significatives des occurrences fautives concernent les erreurs de genre (-92%), les erreurs de conjugaison (-87%), les erreurs d'auxiliaires (-86%), les erreurs de majuscule (-81%), les erreurs de ponctuation (-77%) et les erreurs de déterminant (-71%). En revanche, deux catégories d'erreurs enregistrent un taux de réduction non significatif, à savoir les erreurs de segmentation et d'accord1 qui n'ont baissé que de 20%.

Dans le cadre de ce mémoire, nous ne pouvons nous livrer à une analyse exhaustive de chaque catégorie d'erreurs. Toutefois, afin de dépasser le stade de la description et de porter un regard analytique sur nos résultats, nous nous intéressons aux trois catégories qui semblent persister dans les productions des apprenants afin de dégager des pistes interprétatives explicatives sur les raisons de leurs difficultés.

### ✓ Erreurs de structure 3

Les difficultés de la régulation des erreurs de structure<sup>3</sup> (ordre des mots incorrect) convergent avec les études de plusieurs chercheurs dont Truscott (2001) qui note que ces erreurs sont « difficilement rectifiables, car il faut dans ce cas se reporter à des règles complexes qui souvent ne peuvent être comprises que si l'on connaît déjà un certain nombre d'autres règles connexes tout aussi complexes » (cité par Guénette et Jean, 2012). Dans ce sens, nous pensons que le traitement de cette sous-catégorie via la grille d'autocorrection est peu efficace et qu'un travail linguistique explicite et fréquent pourrait permettre aux apprenants de mieux prendre conscience de leurs erreurs de structure.

### ✓ Erreurs de segmentation

L'analyse des erreurs de segmentation nous a permis de classer ces occurrences fautives en deux catégories. Les erreurs de la première se traduisent par un découpage insuffisant (par exemple, « parceque », « il ya », « plustard », dabord, daccord, etc.) , alors que les erreurs de la deuxième catégorie se traduisent par un découpage abusif (par exemple « par ceque », « qu'il fait tinterdire », « 10 zans et 12 zans », « une bon néducation », « plusieurs savantages », « Une notre », « pour cet tordre » à « mon navis », « des zexposer », etc.).

Concernant la première catégorie, nous pensons que les apprenants ont pris de mauvaises habitudes de segmentation qui, non corrigées à temps, se sont peu à peu fossilisées et sont devenues difficiles à corriger. Il nous semble qu'une étude à long terme pourrait nous aider à trancher sur le niveau de fossilisation de ces erreurs et sur l'efficacité de leur traitement par le biais de la grille d'autocorrection. La plupart des erreurs de la deuxième catégorie sont le résultat d'une mauvaise liaison influencée par le code oral. En effet, le découpage phonologique des mots semble être privilégié par les apprenants ce qui explique que les consonnes de liaisons (majoritairement les consonnes [z], [t] et [n]) se retrouvent affiliées au mot de droite au lieu du mot de gauche, comme l'exige le découpage morphologique. Une analyse plus poussée de ce phénomène serait sans aucun doute nécessaire, en nous référant par exemple aux travaux de Jean-Pierre Chevrot et son équipe (cf. par exemple Chevrot, Dugua, Fayol, 2009) Nous pensons que la mise en place d'un travail linguistique explicite ciblant le phénomène de la liaison en français, notamment en séances de lecture, pourrait permettre aux apprenants de mieux prêter attention à ces erreurs.

✓ Erreurs d'accord1

Concernant l'occurrence fautive accord1 (accord déterminant-nom), nous émettons l'hypothèse que les différences des deux systèmes linguistiques, l'arabe et le français, sont – au moins partiellement - à l'origine de cette résistance. Plusieurs erreurs relevées dans les productions des apprenants au post-test renforcent cette hypothèse :

Tout d'abord nous avons noté des erreurs qui pourraient être dues à l'influence de la notion de « duel » en arabe sur l'accord en nombre en français. En arabe, la catégorisation « singulier-duel-pluriel » des noms s'oppose à la catégorisation « singulier-pluriel » en français. Ainsi, influencés par leur système linguistique de base, les apprenants ont tendance à ne pas accorder les noms lorsque ceux-ci correspondent à la notion de duel comme dans les exemples suivants : « \*deux personne », « \*deux inconvéient » et « \*deux question».

Ensuite, nous avons remarqué que la fréquence la plus élevée des erreurs d'accord1 concerne l'accord des déterminants indéfinis (par exemple, « \*les autre personnes », « \*toute les sociétés » « \*quelque gens regardent », etc.). En arabe, ces déterminants ne prennent pas de flexions comme en français, ils sont employés seulement en tant que quantifieurs et seul le nom prend la forme du nombre. En arabe, le locuteur peut utiliser, selon le cas, le même déterminant pour marquer le singulier et le pluriel ou employer le nom tout seul (sans quantifieur) afin de marquer le singulier. Observons ces exemples :

- Le cas nécessitant l'utilisation du même déterminant au singulier et au pluriel

Singulier : **kolo** el mojtamaâ

Pluriel : **kolo** el mojtamaâti

Toute la société

Toutes les sociétés

- Le cas nécessitant l'emploi du nom seul pour marquer le singulier

Singulier : Elachkhas

Pluriel : **Ba3do** elachkhas

La personne

**Quelques** personnes

Dans ce sens, l'accord du déterminant avec son nom n'est pas une opération intuitive pour l'apprenant qui, influencé par le système linguistique arabe, peut ne pas percevoir le fonctionnement correct de la langue cible.

Par ailleurs, cette hypothèse est corroborée par le fait qu'on observe dans notre corpus beaucoup moins d'erreurs d'accord en nombre sur les parties du discours qui obéissent aux mêmes règles d'accord en arabe et en français, à savoir : l'accord nom-adjectif (accord2) et l'accord sujet-verbe (accord3). Voici quelques exemples :

- Accord nom-adjectif

Singulier : Elkorsano khatéron

Le pirate est dangereux

Pluriel : Elkarassinato Khatérouna

Les pirates sont dangereux

- Accord sujet-verbe.

Singulier : Elchakhso yastaghilo

La personne exploite

Pluriel : Elachkhaasso yastaghilouna

Les personnes exploitent

Ainsi, cette homologie des règles d'accord nom-adjectif et sujet-verbe est vraisemblablement à l'origine de la réduction significative des erreurs d'accord 2 et 3. On peut ainsi supposer que plus les règles du fonctionnement linguistique de la langue cible sont proches de celles de la langue source, mieux l'apprenant perçoit ses erreurs et les corrige (via la grille d'autocorrection).

Enfin, nous avons remarqué que dans les écrits de quelques apprenants, l'invariabilité des mots s'ajoute au problème d'accord et vient se télescoper avec la marque du nombre. En effet, l'invariabilité inconnue de certains mots (par exemple, «\* beaucoup de gens »), la mauvaise interprétation du « s » du mot « temps », ( par exemple, « rester tous les temps »), l'ajout d'un « s » au mot « outil » qui comprend déjà un « l » (par exemple, « \*un outils ») sont fréquemment relevés dans les écrits des apprenants. Axer le travail pédagogique sur l'apprentissage des mots invariables est sans doute nécessaire afin de permettre aux apprenants de dépasser ces erreurs.

## 5.2. L'évolution des catégories des erreurs du groupe1

L'évolution des catégories des erreurs de l'ensemble du groupe classe est présentée dans le tableau 11 et la figure 9.

	Pré test	Production 1	Production 2	Production 3	Pré-test	Taux d'évolution
Majuscule	<b>19</b>	6	8	2	<b>4</b>	-78,94%
Ponctuation	<b>15</b>	5	2	4	<b>8</b>	-46,66%

Homophones	<b>8</b>		2		2		2		<b>6</b>		-25%	
Orthographe	<b>20</b>		15		14		11		<b>9</b>		-55%	
Accord	A1		<b>4</b>		5		11		8		00%	
	A2		<b>6</b>		4		3		4			
	A3		<b>2</b>		2		0		2			
	A4	<b>13</b>	<b>1</b>	12	1	14	0	15	1	<b>13</b>		<b>2</b>
Segmentation	<b>5</b>		6		1		4		<b>4</b>		-20%	
Lexique	<b>9</b>		19		8		9		<b>7</b>		-63,15%	
Genre	<b>5</b>		1		3		1		<b>0</b>		-100%	
Conjugaison (C)	C1		<b>6</b>		1		0		0		-64,70%	
	C2	<b>17</b>	<b>5</b>	6	5		2	1	1	<b>6</b>		<b>3</b>
	C3		<b>8</b>		0		3		0			<b>2</b>
Auxiliaire	<b>8</b>		2		0		1		<b>0</b>		-100%	
Accent	<b>10</b>		6		2		1		<b>3</b>		-70%	
Déterminant	<b>14</b>		2		2		0		<b>5</b>		-64,28%	
Structure (S)	S1		<b>8</b>		5		2		1		-58,33%	
	S2	<b>12</b>	<b>3</b>	11	2	6	1	3	0	<b>5</b>		<b>2</b>
	S3		<b>1</b>		4		3		2			<b>2</b>

Tableau 11- L'évolution des catégories des erreurs du groupe 1 survenues dans chaque devoir.

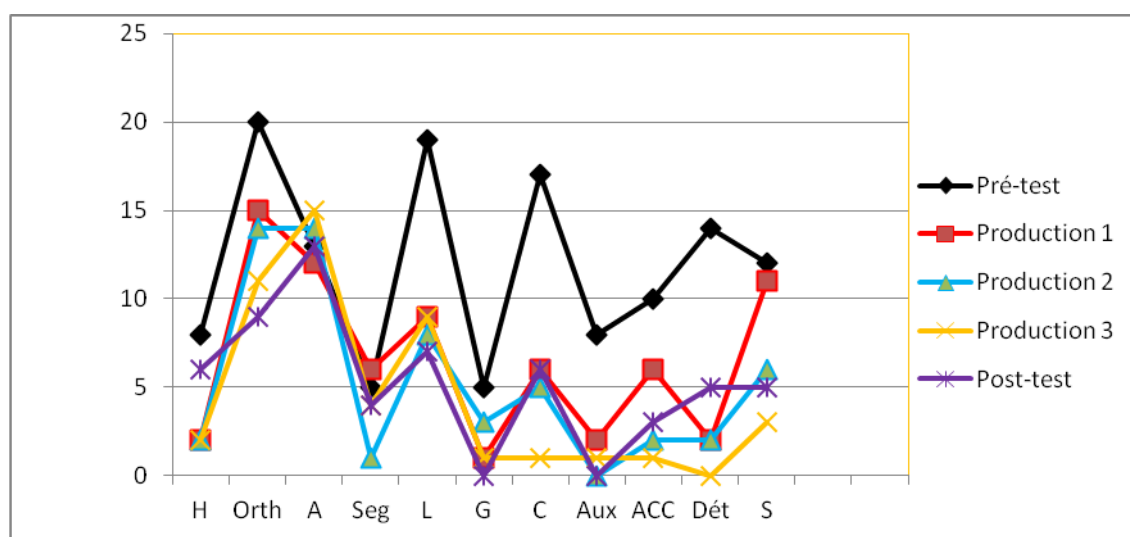


Figure 9- L'évolution des catégories des erreurs du groupe 1 survenues dans chaque devoir.



Les résultats du groupe 1 présentés dans le tableau 11 et la figure 9 montrent une nette réduction de la majorité des erreurs. En effet, la comparaison des résultats obtenus au pré-test et au post-test montrent que les apprenants n'ont pas réussi à réduire deux occurrences fautives seulement, à savoir les erreurs d'accord (notamment l'accord du groupe nominal) et les erreurs de structure 3.

Par ailleurs, les résultats obtenus montrent qu'après l'utilisation de la grille d'autocorrection, les apprenants du groupe 1 ont réussi à réduire significativement quatre occurrences fautives, à savoir les erreurs d'auxiliaire (-100%), de genre (-100%), d'accent (-70%) et de ponctuation (-78,94%).

Deux occurrences fautives semblent encore poser problème aux apprenants : les erreurs d'homophonie (-25%) et de segmentation (-20%). Nous pouvons remarquer que ces erreurs diminuent significativement lors des devoirs d'intervention pédagogique (production 1, production 2 et production 3), c'est-à-dire en utilisant la grille d'autocorrection, puis reviennent au devoir du post-test dans lequel les apprenants ne travaillent pas avec la grille d'autocorrection.

### 5.3. L'évolution des catégories des erreurs du groupe 2

L'évolution des catégories des erreurs du groupe 1 est présentée dans le tableau 12 et la figure 10.

		Pré-test		Production 1		Production 2		Production 3		Pré-test		Taux d'évolution
Majuscule		27		5		12		3		6		-77,77%
Ponctuation		24		9		4		3		4		-83,33%
Homophones		13		8		7		8		7		-46,15%
Orthographe		26		10		8		19		8		-69,23%
Accord	A1	19	10	18	12	18	9	16	10	14	9	-26,31%
	A2		3		2		5		6		4	
	A3		3		3		3		0		1	
	A4		3		1		1		0		0	

Segmentation		6	2	3	3	6	00%							
Lexique		16	14	17	20	9	-43,75%							
Genre		8	2	2	1	1	-87,50%							
Conjugaison (C)	C1	35	21	8	5	3	1	8	1	8	2	-77,14%		
	C2		9		2		2						7	2
	C3		5		1		0						0	2
Auxiliaire		9	1	1	0	1	-88,88%							
Accent		15	6	2	3	5	-66,66%							
Déterminant		11	4	5	4	4	-63,63%							
Structure (S)	S1	25	14	11	1	9	5	14	5	9	1	-64%		
	S2		7		3		3		6		4			
	S3		4		7		1		3		4			

Tableau 12- L'évolution des catégories des erreurs du groupe 2 survenues dans chaque devoir.

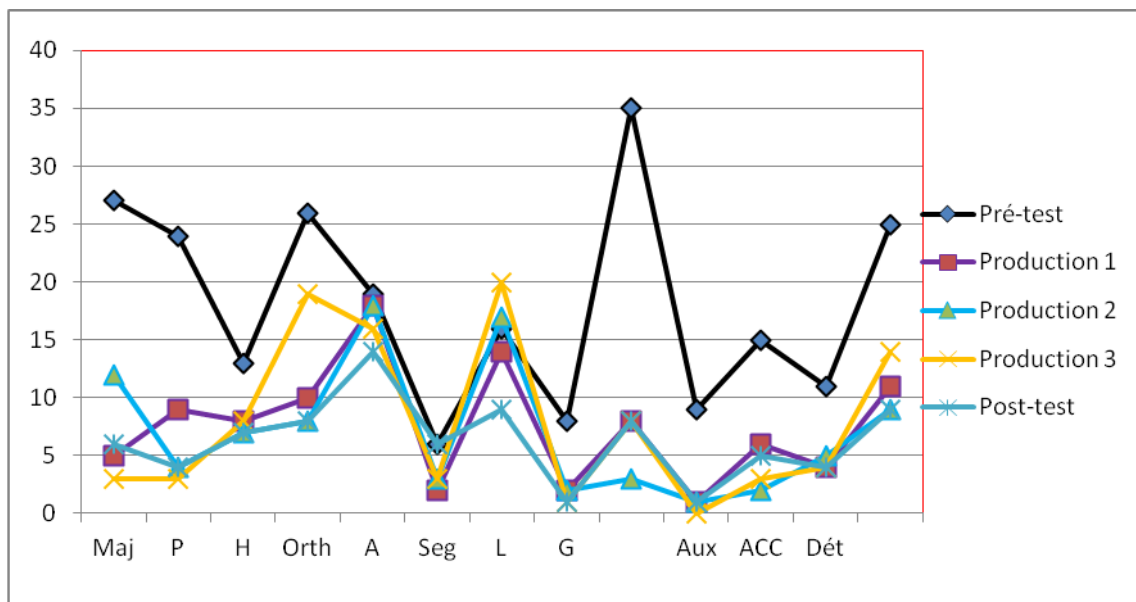


Figure 10 - L'évolution des catégories des erreurs du groupe 2 survenues dans chaque devoir.

Les résultats du groupe 2 présentés dans le tableau 12 et la figure 10 montrent une évolution des catégories des erreurs relativement similaire à celle du groupe 1. En effet, nous notons une nette diminution de la majorité des occurrences fautives. Aussi, à l'instar du groupe1, deux occurrences fautives ne diminuent pas à savoir les erreurs de segmentation et de structure 3. De surcroit, les réductions les plus importantes concernent les mêmes occurrences fautives que le groupe1 à savoir : la majuscule (-77,77%), la ponctuation (-83,33%), le genre (-87,50 %), la conjugaison (-77,14 %) et l'auxiliaire (-88%). Toutefois, contrairement au premier groupe, aucune occurrence fautive n'a complètement disparu. Enfin, les mêmes erreurs que celles du groupe1 ne diminuent pas ou enregistrent un taux de réduction non significatif, à savoir les erreurs de segmentation (0%), les erreurs de structure 3 (0 %) et les erreurs d'accord (-26 %).

#### 5.4. L'évolution des catégories des erreurs du groupe3

L'évolution des catégories des erreurs du groupe3 est présentée dans le tableau13 et la figure11.

		Pré-test		Production 1		Production 2		Production 3		Pré-test		Taux d'évolution
Majuscule		44		6		5		5		7		-84,09%
Ponctuation		53		12		5		8		9		-83,01%
Homophones		29		5		5		7		5		-82,75%
Orthographe		50		14		15		19		27		-46%
Accord	A1	35	20	21	13	16	9	22	8	16	11	-54,28%
	A2		9		4		5		13		3	
	A3		6		4		2		1		2	
	A4		20		13		9		8		11	
Segmentation		4		5		4		4		2		-50%
Lexique		19		12		19		15		9		-52,63%

Genre	12	2	2	2	1	-91,66%	
Conjugaison (C)	C1	25	11	2	0	-91,42%	
	C2	19	2	5	1		
	C3	12	1	1	0		
Auxiliaire	6	3	0	2	2	-66,66%	
Accent	11	6	4	2	4	-63,63%	
Déterminant	21	1	1	2	4	-80,95%	
Structure (S)	S1	17	10	5	8	9	-58,82%
	S2	4	4	1	2	2	
	S3	3	6	4	4	3	

Tableau 13- L'évolution des catégories des erreurs du groupe3 survenues dans chaque devoir.

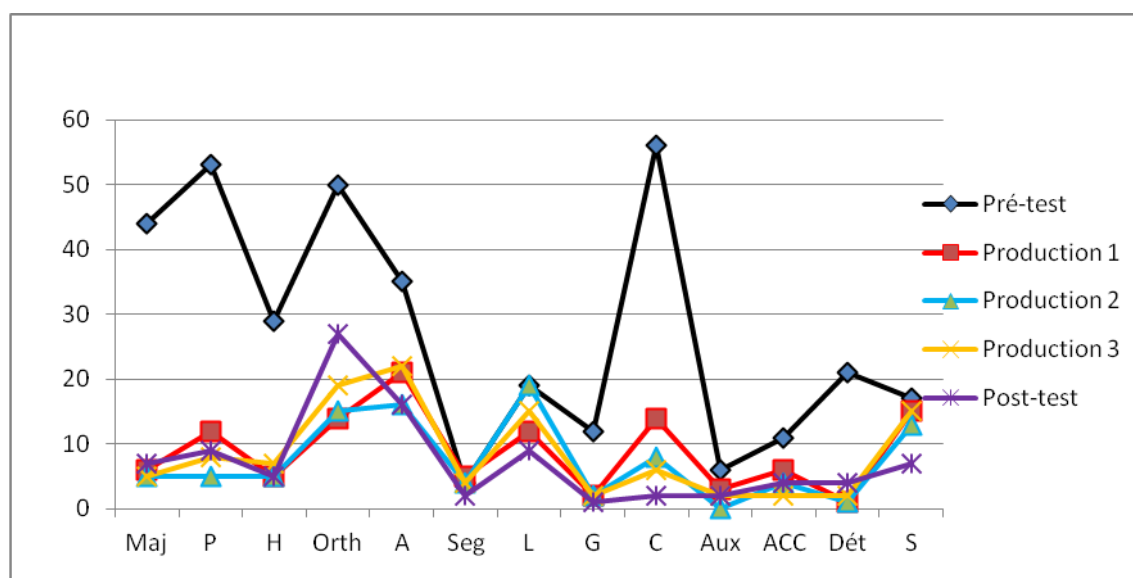


Figure 11- L'évolution des catégories des erreurs du groupe3 survenues dans chaque devoir.

Les résultats du groupe 3 présentés dans le tableau 13 et la figure 11 montrent une progression positive des apprenants de ce groupe qui se traduit par une réduction très significative de la majorité des erreurs. Par ailleurs, la marge de progression des apprenants du groupe 3 semble être meilleure que celle du groupe 1 et du groupe 2. En effet, six occurrences fautives du

groupe 3 ont été réduites à plus de 80% contre deux occurrences seulement pour chacun des deux autres groupes. Ces occurrences sont les erreurs de genre (-91,66%), de conjugaison (-91,42%), de majuscule (-84,09%), de ponctuation (-83,01%) d'homophones (-82,75%) et de déterminants (-80,95%). En outre, une seule occurrence ne diminue pas (structure 3, 0 %) contre deux occurrences pour chacun des deux autres groupes. Enfin, le taux de réduction du reste des erreurs (accord, segmentation, lexicale, auxiliaire, accent et structure) varie entre 46% et 66% et peut être qualifié d'assez bon.

Toutefois nous constatons que cette progression concerne davantage les erreurs facilement corrigées via la grille d'autocorrection. En effet, les apprenants ont réussi à réduire le taux de ces erreurs, fortement présentes au pré-test. De ce fait, l'écart entre leurs performances et celles des apprenants des deux autres groupes a diminué au post-test, ce qui explique l'importance de leur marge de progression. Une des raisons susceptibles d'expliquer l'amélioration des performances de ces apprenants est leur tendance à produire des textes moins volumineux. Cette technique stratégique semble obéir à la logique suivante : « moins mon texte est long, moins je fais de fautes ». Dans ce sens, les apprenants sont amenés, non seulement à sélectionner les informations à écrire, mais aussi à faire attention à la façon dont ils les écrivent<sup>15</sup>.

Enfin, ces résultats montrent que la grille d'autocorrection est un instrument de régulation permettant de répondre avec pertinence à la problématique de l'hétérogénéité en salle de classe. En effet, chaque apprenant apprend selon ses capacités et son rythme d'apprentissage. De ce fait, le rythme lent de quelques élèves cause souvent en cours d'apprentissage un important écart de niveau entre ces apprenants ayant une capacité et un rythme d'apprentissage élevés et ceux qui ont moins de capacités et un rythme d'apprentissage moins élevé. Manifestement, l'utilisation de la grille d'autocorrection a permis de réduire efficacement cet écart, en renforçant la vigilance des apprenants quant à la qualité formelle de leurs écrits.

---

<sup>15</sup> Nous pouvons parler ici d'une double focalisation sur le sens/ forme .

## ***6. Conclusion de la première section***

Cette première section a été consacrée à la présentation et à l'analyse de l'évolution de la fréquence et des catégories des erreurs avant, pendant et après l'utilisation de la grille d'autocorrection.

Concernant l'évolution de la fréquence des erreurs, les résultats les plus importants témoignent tout d'abord d'une réduction de 50% de la fréquence de l'ensemble des erreurs commises par le groupe classe. La comparaison des résultats des différents groupes de niveaux a également montré que les apprenants du groupe 3 ont le plus bénéficié de l'utilisation de la grille. En effet, la fréquence de leurs erreurs a été réduite à moins de 57% contre moins de 48% pour le deuxième groupe et moins de 35% pour le premier groupe.

Concernant l'évolution des catégories des erreurs, nous avons tout d'abord remarqué que les résultats montrent que le taux de la majorité des occurrences fautives a été réduit. La seule catégorie d'erreur qui semble encore poser problème aux apprenants est l'erreur de structure 3. Par ailleurs, la comparaison des résultats des trois groupes montre une évolution similaire des catégories d'erreurs du premier et du deuxième groupe. Enfin, les apprenants du troisième groupe ont réussi à réduire significativement un nombre plus important d'occurrences fautives que les apprenants des deux autres groupes.

## ***7. Section 2 : Présentation et analyse des résultats de l'écrit réflexif***

Dans la présente section, nous exposerons et analyserons les données recueillies à partir de l'écrit réflexif produit par les apprenants. Cette tâche, rappelons-le, a pour but d'exposer et d'analyser les informations recueillies concernant l'efficacité de l'utilisation de la grille d'autocorrection, mesurer le degré de difficulté ou de facilité de l'utilisation de la grille d'autocorrection, cerner les erreurs qui sont facilement ou difficilement corrigées par les apprenants, mettre en lumière les apprentissages tirés de l'utilisation de la grille d'autocorrection, savoir si les apprenants adhèrent à l'utilisation de la grille d'autocorrection ou s'ils préfèrent l'ancienne méthode et enfin leur permettre de critiquer cette nouvelle méthode et de suggérer des modifications que nous retiendrons au besoin.

Notons d'emblée qu'à cause de la grève des enseignants algériens du cycle secondaire (mi-février/fin mars 2015), nous n'avons pas réussi à faire la passation de l'écrit réflexif à temps.

Nous avons été contraints de le reporter au mois d'avril 2015 et de « co-gérer » la passation à distance (échange en ligne avec l'enseignante).

Suite aux conditions de rédaction<sup>16</sup> dans lesquelles nous avons organisé cette tâche, nous n'avons reçu que douze écrits réflexifs sur les dix-huit possibles. Toutefois, nous tenons à souligner l'intérêt que les participants ont porté à cette tâche dans la mesure où l'écrit n'était pas noté.

### **8. Adhésion des apprenants à la logique d'autocorrection**

Tous les apprenants qui ont rendu leurs écrits réflexifs affirment adhérer à la logique d'autocorrection mise en œuvre en séance de production écrite et soulignent que l'utilisation de la grille d'autocorrection permet à l'apprenant de corriger ses erreurs. En effet, parmi les déclarations des apprenants nous avons retenu les propos suivants :

- L'efficacité de l'utilisation de la grille d'autocorrection (citée six fois)  
- "أعتقد أنها أداة فعالة لتمكين التلميذ من تصحيح أخطائه".  
- « Je pense que c'est un outil efficace pour permettre à l'élève de corriger ses erreurs ».
- Utilité de l'utilisation de la grille d'autocorrection (cité quatre fois)  
- "أعتقد أن أداة التصحيح الذاتي هي طريقة مفيدة للغاية في حصة التعبير الكتابي".  
- « Je pense que la grille d'autocorrection est une méthode très utile dans la séance de productions écrites ».
- L'intérêt et l'importance de l'utilisation de la grille d'autocorrection (cité quatre fois)  
- "وأعتقد أن العمل بأداة التصحيح الذاتي خلال الثلاثي الثاني كان مهم جدا. بالنسبة لي، أداة التصحيح الذاتي سمحت لي بتصحيح أخطائي".  
- « Je pense que le travail avec les grilles d'autocorrection qu'on a fait pendant ce deuxième trimestre était très important pour moi, la grille d'autocorrection m'a permis de corriger mes erreurs ».

Par ailleurs, les apprenants soulignent l'importance de la présence du code d'autocorrection directement au-dessus des erreurs soulignées, ce qui les aide à mieux les cerner et les corriger :

- " لأنه يسלט الضوء بدقة علي الأخطاء التي ارتكبتها مما يسمح بتصحيحها "

- « *Parce qu'il (le code d'autocorrection) me montre précisément mes erreurs en les soulignant* ».

Enfin, ils soulignent le rôle des explications et des exemples de correction des erreurs insérés dans la grille de correction qui les ont aidés à mieux comprendre les erreurs et les corriger :

- " لأنه يتيح لنا أن نفهم الأخطاء ويعطينا شرح دقيق وأمثلة عن هذه الأخطاء "

« *Parce qu'il nous permet de comprendre les erreurs et il nous donne des explications et des exemples de correction*».

Par ailleurs, ces résultats convergent avec les recherches menées par Scott (1992) et celles menées par Véron (1997) qui ont montré que, pour aider l'apprenant en difficulté à s'autocorriger, la rétroaction de l'enseignant doit être explicite et efficace. Dans ce sens, les erreurs commises doivent être soulignées à l'apprenant afin de l'aider à mieux les cerner et les corriger.

### **9. Difficultés liées au travail d'autocorrection**

Les réponses données par les apprenants divergent concernant la difficulté de l'utilisation de la grille d'autocorrection des erreurs de forme. En effet, cinq apprenants soulignent que le travail de correction des erreurs était facile. Ils expliquent cette aisance par l'effet positif de la codification des erreurs, par la présence des explications et des exemples dans la grille d'autocorrection et par l'organisation rigoureuse du travail:

- "بالنسبة لي تصحيح الخطأ لم يكن صعب للغاية لأن هناك الكثير من الشرح والأمثلة في الشبكة"

- « *Pour moi, la correction des erreurs n'était pas un travail très difficile parce qu'il y a beaucoup d'explications et d'exemples dans la grille* ».

- " أجد أن العمل مع شبكة التصحيح الذاتي سهل ومنظم جدا"

« *Je trouve que le travail avec la grille d'autocorrection est facile et très bien organisé* ».

Toutefois, quatre apprenants ont exprimé leurs difficultés quant à l'utilisation de la grille d'autocorrection. Les déclarations retenues peuvent être classées en deux catégories :



- Difficultés liées à l'incapacité de corriger quelques erreurs

" لم أكن أعرف كيفية تصحيح هذه الأخطاء "

- « *Je ne savais comment corriger les erreurs de lexique et de structure* ».

- Difficultés liées à la surcharge du travail à la démotivation liée au nombre trop important d'erreurs

"-وأعتقد أنه كان صعبا بعض الشيء لان الأستاذة تسطر الكثير من الأخطاء "

- « *Je pense que c'était (le travail de correction) un peu difficile parce que l'enseignante soulignait beaucoup de fautes* ».

- "لقد وجدت أن العمل كان صعبا و متعبا بعض الشيء في البداية "

« *J'ai trouvé que le travail était un peu difficile au début, c'était un peu fatigant* ».

Toutefois, les apprenants ont développé une certaine conscience quant aux exigences du travail demandé. Cela apparaît clairement dans la production 4 :

- " (... ) على أي حال لقد نبهت المعلمة أن العمل سيكون متعب ويستغرق وقتا لرؤية الأشياء تتحسن "

« *De toute façon, l'enseignante nous a prévenus que le travail sera fatigant et qu'il faut du temps pour voir les choses s'améliorer* ».

Ces résultats montrent que l'engagement des apprenants dans un travail d'autocorrection, et par conséquent d'autorégulation, ne leur permet pas d'obtenir des résultats immédiats à coup de baguette magique. « S'autoréguler est un processus coûteux en temps et en effort » (Cosnefroy, 2011 : 19) et nécessite de la continuité et de l'exercice. Par ailleurs, ces résultats expliquent à notre sens la baisse continue de la fréquence des erreurs dans les cinq devoirs : plus les apprenants s'exercent et continuent dans le travail, moins ils commettent d'erreurs.

### **9.1. Les erreurs faciles ou difficiles à corriger**

La tâche suivante a pour but de détecter les erreurs qui sont facilement ou difficilement corrigées par les apprenants utilisant la grille d'autocorrection. Les réponses des apprenants sont présentées dans le tableau ci-dessous.

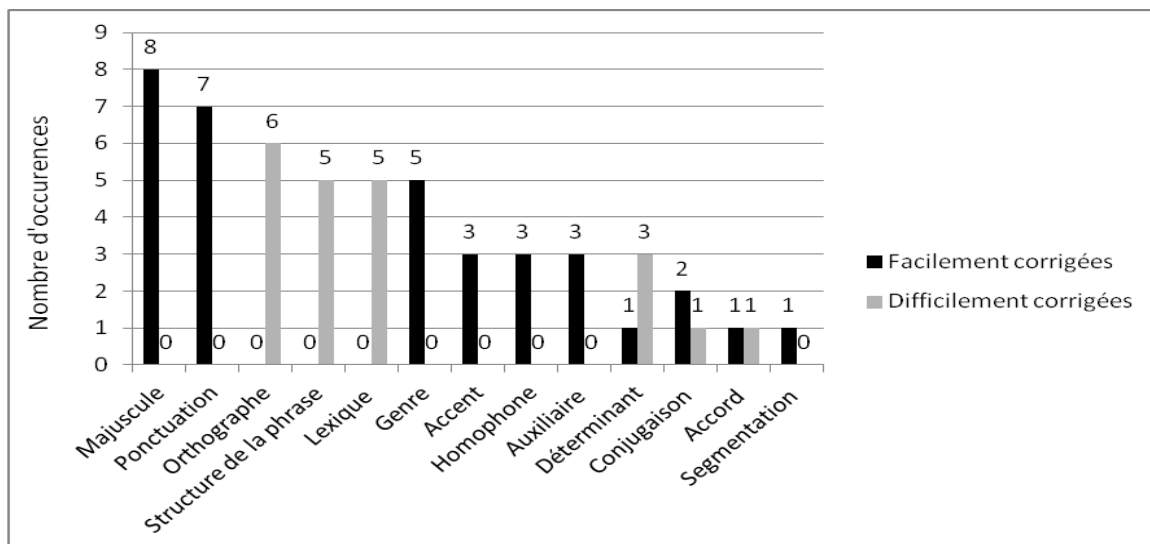


Figure 12 - Les erreurs faciles ou difficiles à corriger citées par les apprenants

Le graphique ci-dessus montre que les apprenants pensent que les erreurs faciles à corriger via l'utilisation de la grille d'autocorrection sont les erreurs de majuscules (cités 8 fois par les apprenants), les erreurs de ponctuation (cités 7 fois) et de genre (cités 5 fois), alors que les erreurs difficiles à corriger sont les erreurs d'orthographe (cités 6 fois), de lexique (cités 5 fois) et de structure de la phrase (cités 5 fois).

En se référant aux déclarations des apprenants quant aux difficultés de l'utilisation de la grille d'autocorrection, il nous semble que la difficulté de correction des erreurs de lexique et d'orthographe est liée surtout à la surcharge de travail. En effet, pour remédier à leurs erreurs, les apprenants devaient utiliser le dictionnaire afin d'orthographier correctement les mots soulignés ou trouver le bon sens pour le bon contexte. Cette opération est coûteuse en termes de temps et d'efforts et pourrait effectivement causer un effet de fatigue, de lassitude, ou d'incapacité (« je ne peux pas comprendre/ corriger toutes ces erreurs ») chez les apprenants, ce qui les démotive et les amène à abandonner le travail.

Selon le public et son degré de motivation, nous pensons que l'enseignant doit relativiser son évaluation, par exemple, en ne soulignant au début de l'apprentissage que les erreurs qui empêchent de comprendre le sens de la phrase. En effet, la démarche centrée sur l'autorégulation est complexe et délicate et il nous semble important que l'enseignant évite à tout prix à ses apprenants de vivre une expérience d'échec précoce.

Notons que globalement les apprenants affirment que le travail d'autocorrection les a bien aidés à prendre conscience de ces erreurs « d'inattention » qui entachaient leurs productions écrites comme l'affirme cet apprenant :

"- اكتشفت أنني كنت ارتكب بعض الأخطاء السخيفة التي سرعان ما توقفت عن القيام بها"

- « *J'ai découvert que je commettais des erreurs très bêtes que j'ai vite cessé de faire dans mes productions* ».

### **10. Les apprentissages tirés à partir de l'utilisation de la grille d'autocorrection**

La partie suivante a pour but de mettre en lumière ce que les apprenants ont appris en utilisant la grille d'autocorrection. Nous avons regroupé les réponses des apprenants en cinq catégories que nous présentons dans le tableau ci-dessus. Nous reviendrons ensuite sur chacune des catégories afin de mieux les expliquer.

<b>Apprentissages développés</b>	<b>Occurrences</b>
Travailler en autonomie	Cité 11 fois
Variation des stratégies d'apprentissage	Cité 7 fois
Découvrir l'importance de la lecture	Cité 7 fois
Améliorer ses connaissances linguistiques	Cité 3 fois
Découvrir ses lacunes et développer ses capacités métacognitives	Cité 2 fois

Tableau 14 - Apprentissages développés par les apprenants en utilisant le dispositif d'autocorrection.

#### **10.1. Travailler en autonomie**

La majorité des apprenants affirment que le travail centré sur l'autocorrection les a amenés à travailler en autonomie. Les réponses des apprenants se déclinent comme suit :

"- شبكة التصحيح الذاتي علمتني أشياء كثيرة خصوصا كيفية تصحيح الأخطاء بمفردي"

- « *La grille d'autocorrection m'a appris beaucoup de choses, surtout comment corriger les erreurs toute seule* » (cité 6 fois).

"- (... ) لأننا نستطيع الدراسة في المنزل "

- « *Parce que nous pouvons étudier à la maison* ». (cité 2 fois).  
- "لقد راجعت وحدي الكثير من القاعدة النحوية "
- « *J'ai révisé tout seul les règles de grammaire* ». (cité 1 fois).  
- " لأنني لا اعتمد كثيرا على الأستاذة لتصحيح الأخطاء "
- « *Parce que je n'ai pas beaucoup besoin de l'enseignante pour corriger mes erreurs* ». (cité 1 fois)

Ces résultats convergent avec les résultats de nombreuses recherches portant sur l'autorégulation (Zimmerman, Bonner, et Kovach, 2000 ; Paris, et Ayers, 2000, etc.) qui ont montré que l'un des mérites de ce type d'apprentissage est le développement d'une politique d'autonomisation et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée décrite souvent par les enseignants comme difficilement opérationnelle en salle de classe. Ce travail centré sur l'autonomie prend en compte également un facteur très important lié aux caractéristiques propres aux étudiants, à savoir le rythme d'apprentissage et le temps nécessaire pour chacun afin d'atteindre les objectifs fixés au départ.

## 10.2. Varier et diversifier ses stratégies d'apprentissages

La majorité des apprenants affirment que le travail centré sur l'autocorrection les a amenés à mettre en œuvre plusieurs stratégies pour pouvoir remédier à leurs erreurs. Les réponses des apprenants se déclinent comme suit :

- " تعلمت العمل بالإنترنت، ولكن ليس دائما لأن هناك أخطاء لا يمكن تصحيحها بالإنترنت فيجب علينا أيضا استخدام القواميس أو نطلب من المعلم كيفية تصحيح الأخطاء "
- « *J'ai appris à travailler avec Internet mais pas tout le temps parce qu'il y a des choses que je ne pouvais pas corriger avec Internet. Il faut aussi utiliser les dictionnaires, et demander à l'enseignante comment corriger les erreurs* » (cité 3 fois).  
- " فهمت أيضا أن هناك أدوات مختلفة لتصحيح الأخطاء وليس فقط تصحيحات المعلمة "
- « *J'ai compris aussi qu'il y a des outils divers pour corriger les erreurs et pas seulement les corrections de l'enseignante* » (cité 2 fois)
- " لأن طريقة التصحيح تتغير من خطأ إلى آخر "

« Parce que la méthode de correction change d'une erreur à une autre » (cité 1 fois).

- أحبذ العمل بأداة التصحيح الذاتي ولكن أحيانا يجب أن أسأل المعلمة لتكون متأكدة من تصحيحي"

« J'aimerais encore travailler avec cette grille mais parfois il y a des choses que je dois demander à l'enseignante aussi pour être vraiment sûr de ma correction » (cité 1 fois).

Ces résultats montrent que les apprenants ont développé une capacité à varier leurs approches stratégiques en fonction des erreurs auxquels ils sont confrontés. Zimmerman, Bonner et Kovach (2000 : 29) parlent de « flexibilité stratégique » pour désigner cette capacité de diversifier ses stratégies d'apprentissage. Cette flexibilité permet à chaque apprenant de constituer son « répertoire de conduite qui fonctionne comme une grammaire de base dans laquelle ils puisent en fonction des situations et de l'évaluation qui en est faite » (Cosnefroy, 2011 : 137). En d'autres termes, en plus de leurs connaissances déclaratives (quoi utiliser pour corriger leurs erreurs ?), plusieurs apprenants montrent qu'ils ont développé des connaissances procédurales et conditionnelles (comment ? quand ? et pourquoi ? utiliser telle ou telle stratégie pour s'autocorriger).

### 10.3. Découvrir l'importance de la relecture

Plusieurs apprenants ont affirmé découvrir l'importance de la relecture et la révision de leur texte afin de corriger leurs erreurs. La majorité des réponses sont formulées de la manière suivante :

- " أداة التصحيح الذاتي سمحت لي بتعلم أشياء كثيرة علي سبيل المثال إعادة قراءة النص و مراجعته"

« La grille d'autocorrection m'a permis d'apprendre beaucoup de choses par exemple relire la production ». (Cité 3 fois)

Par ailleurs, la pratique continue de la grille d'autocorrection permet de mettre en œuvre les recommandations verbales de l'enseignante notamment celles qui concernent la révision du texte. En effet celles-ci n'étaient que rarement appliquées par les apprenants (les résultats du pré-test en témoignent).

- " ولكن الأهم كما تقول المعلمة هو مراجعة النص لكي نتجنب العديد من الأخطاء"

« Mais le plus important comme disait l'enseignante est de bien relire le texte parce qu'il y a beaucoup d'erreurs qu'on peut éviter de cette façon » (cité 2 fois).

La pratique continue de l'autocorrection semble permettre aux apprenants de comprendre et d'apercevoir l'utilité de cette stratégie. Ces résultats convergent avec les travaux de Hadji qui

explique, nous l'avons vu dans notre partie théorique, que les régulations externes (le cas échéant orchestrées par l'enseignant) « ne sont fécondes que si et lorsqu'elles viennent activer et orienter les régulations gérées par les élèves » (2012 : 199). Elles convergent également avec les résultats de la recherche menée par Zimmerman, Bonner et Kovach qui notent que les stratégies d'autorégulation sont efficaces lorsque « les élèves sont amenés à les appliquer régulièrement » (2000 : 75), car la pratique continue permet à l'apprenant d'évaluer la pertinence des stratégies mises à sa disposition et de se les approprier.

#### **10.4. Apprentissage des règles linguistiques**

Quelques apprenants ont souligné que l'apprentissage fondé sur l'utilisation de la grille d'autocorrection les a incités à apprendre et à revoir certaines règles de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils avaient oubliées. Les trois réponses recensées sont approximativement formulées comme suit :

- " العمل بأداة التصحيح الذاتي سمحت لي شخصيا بمراجعة العديد من القواعد الصرفية والنحوية التي درستها في المتوسطة "

*« Le travail avec la grille d'autocorrection m'a permis personnellement de réviser beaucoup de règles de grammaire et de conjugaison que j'ai étudiées au collège et que j'ai oubliées complètement ».*

L'analyse de ces résultats montre que l'utilisation de la grille d'autocorrection semble favoriser un apprentissage implicite de la grammaire, de l'orthographe, du lexique et de la conjugaison. En effet, l'appropriation des règles linguistiques se fait de façon implicite et en contexte. En d'autres termes, l'apprentissage de ces règles est intégré immédiatement et non indépendamment des situations de communication.

#### **10.5. Découvrir ses lacunes et développer ses capacités métacognitives**

Plusieurs apprenants affirment que le travail fondé sur l'autocorrection leur a permis de prendre conscience de leurs points faibles et de les corriger.

- "الكثير من الأشياء مثلا فهمت لماذا اخطأ"

- « J'ai appris beaucoup de chose, par exemple j'ai compris pourquoi je fais les erreurs ».

- "الآن أصبحت اعرف الأخطاء التي أقوم بها و طريقة تصحيحها "

- « *Aussi, je connais maintenant les erreurs que je commets souvent et comment les corriger* ».

Ces résultats montrent que le travail centré sur l'autocorrection est orienté vers une perspective formative dans le sens où il informe les apprenants sur leurs difficultés et leurs lacunes afin de leur permettre de s'autocorriger.

Par ailleurs, les réponses de quelques apprenants montrent que le travail effectué leur a permis de développer une prise de conscience de leur fonctionnement cognitive.

- " بالنسبة لي مثلا، ألقى نظرة على الأخطاء و اقرأ الشرح ثم أقارن بين أخطائي و الأمثلة الموجودة في أداة التقويم الذاتي "

- « *Par exemple, moi je regarde les erreurs, je lis les explications et je compare mes erreurs aux exemples* ».

- " الآن أصبحت اعرف الأخطاء التي أقوم و طريقة تصحيحها كما أجد أن عملية المراجعة أصبحت أسرع من ذي قبل "

- « *Aussi je connais maintenant les erreurs que je fais beaucoup et comment les corriger et je trouve que ma relecture est plus rapide qu'avant* ».

Le dernier exemple témoigne d'une prise de conscience du sujet de sa propre stratégie d'apprentissage (comprendre ses fautes et savoir comment les corriger). Cette prise de conscience montre que le sujet a développé des capacités sur le plan actionnel et réflexif. Sur le plan actionnel, cet apprenant a développé des compétences d'autorégulation de ses productions écrites. Sur le plan réflexif, il a développé des capacités à évaluer l'efficacité des stratégies mises en place.

## ***11. La motivation***

La motivation, nous l'avons compris grâce aux travaux de Cosnefroy (2011), est une voie incontournable pour mener à bien tout travail fondé sur l'autorégulation. Dans ce sens, un des principaux objectifs de l'analyse des écrits réflexifs des apprenants est de mettre en lumière les sources motivationnelles qui ont permis aux apprenants d'accomplir la tâche visée (s'autocorriger et réduire la fréquence des erreurs de forme dans leurs écrits).

Tout d'abord, nous récapitulons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus puis nous reviendrons sur chacun des points afin de mieux les analyser et les expliquer.

Sources motivationnelles		Occurrences
Sources motivationnelles permettant de s'engager dans le travail	Motivé par le but de maîtrise	Cité 8 fois
	Motivé par le but de performance	Cité 1 fois
	L'intérêt personnel de la tâche	Cité 1 fois
Sources motivationnelles permettant de persister dans le travail	Sentiment d'efficacité personnelle	Cité 6 fois
	Motivé par l'instrumentalité de la tâche	Cité 3 fois

Tableau 15 - Les sources motivationnelles citées par les apprenants

En se basant sur le classement établi par Cosnefroy (2011), les sources motivationnelles décrites par les apprenants peuvent être rangées en deux catégories : les sources motivationnelles permettant de s'engager dans le travail et les sources motivationnelles permettant de persister dans le travail.

### 11.1. Les sources motivationnelles permettant de s'engager dans le travail d'autocorrection

L'analyse des écrits réflexifs montre que les sources motivationnelles permettant aux apprenants de s'engager dans le travail sont de trois types : « but de maîtrise », « but de performance » et « l'intérêt personnel de la tâche » (Hadji, 2012 : 243-244).

#### 11.1.1. Les apprenants motivés par les buts de maîtrise (cité 8 fois).

La majorité des apprenants soulignent leur préférence pour l'autocorrection, car elle leur permet d'atteindre les buts fixés au départ, à savoir dépasser leurs erreurs de formes. Les réponses des apprenants sont généralement formulées comme suit :

- "أفضل طريقة جديدة لأنه يتيح لي الفرصة لتصحيح أخطائي"

- « Je préfère la nouvelle méthode parce qu'elle me permet de corriger mes erreurs »

Ces résultats indiquent que la majorité des apprenants sont motivés pour la tâche (motivation intrinsèque) d'apprendre et de progresser.



### 11.1.2. Les apprenants motivés par le but de performance (cité 1 fois).

Un seul apprenant souligne qu'il préfère travailler avec la nouvelle méthode (l'autocorrection) pour avoir des notes en plus et au final une bonne moyenne.

- "أيضا لأنني عندما أصحح الأخطاء اربح المزيد من النقاط ويكون لدي معدل جيد"

- « *Aussi parce que quand je corrige mes erreurs, j'ai des points en plus comme ça j'ai une bonne moyenne* ».

Même si c'est un cas marginal (nous pouvons toutefois penser que d'autres apprenants partagent la même réflexion mais n'ont pas osé l'exprimer dans le cadre de cet écrit), la présente déclaration montre qu'en plus des buts de la maîtrise, les apprenants peuvent être motivés par des buts de performance (obtenir une bonne note ou une bonne moyenne). Concernant ce point, il nous semble que la motivation par la voie de la performance n'est pas toujours génératrice de « compétition » entre apprenants comme le note Hadji (2012 : 243). Dans le présent travail, nous ne trouvons aucune contrainte à faire jouer la note comme un des moteurs majeurs de la motivation des apprenants, car elle nous paraît avant tout au service de l'apprentissage. En effet, les apprenants ne sont pas évalués sur la qualité de leur premier jet (production initiale avant son amélioration) mais sont récompensés pour leurs efforts de progression et d'amélioration de leurs écrits.

### 11.1.3. L'intérêt personnel de la tâche (cité 1 fois)

Parmi les sources motivationnelles qui nous paraissent importantes, nous notons le cas de l'apprenant qui souligne son intérêt personnel pour la tâche.

- "نحن تلاميذ تخصص اللغات و لا يجب علينا القيام بمثل هذه الأخطاء خصوصا في الجامعة"

- « *Nous sommes des élèves de langues, nous ne devons pas faire ces erreurs surtout à l'université* ».

Nous pouvons voir à travers cette déclaration le degré de l'importance personnelle attribué à la tâche par cet apprenant qui note que son cursus scolaire actuel et ses projets d'études futurs ne tolèrent pas de commettre de telles erreurs et qu'il faudra vite les dépasser.

Les sources motivationnelles présentées et analysées ci-dessus ont permis aux apprenants de s'engager dans l'exercice de l'autocorrection de leurs erreurs de forme.

## 11.2. Les sources motivationnelles permettant de persister dans le travail

L'analyse des écrits réflexifs des apprenants nous a permis de relever deux types de sources motivationnelles qui ont permis à l'apprenant de rester dans le travail : le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle et la motivation par l'instrumentalité de la tâche.

### 11.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (cité 7 fois).

Nous avons vu dans notre partie théorique (cf. chapitre 2, la motivation et la volition) que la prise de décision d'engagement dans l'action de l'autorégulation est liée étroitement au sentiment d'efficacité personnelle. Or, les résultats obtenus suite à l'analyse des contenus des écrits réflexifs montrent que les sentiments d'efficacité ont été, pour la plupart, développés au cours de l'action et représentent davantage une source motivationnelle de persistance et non d'engagement dans l'action.

Par ailleurs, plusieurs dispositifs pédagogiques mis en place par le chercheur, l'enseignante et en collaboration avec les élèves, semblent être à l'origine du développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Les passages suivants rendent compte de cette affirmation :

- ✓ Le rôle de la grille d'autocorrection dans le développement du SEP (cité 5 fois).

"- بهذا العمل أشعر أنني أنتطور لأنني افهم الأخطاء و أعرف كيفية تصحيحها"

« *Je pense qu'en utilisant cet outil (grille d'autocorrection), je sens que je progresse parce que je comprends mieux les fautes et je sais comment les corriger* ».

Cinq apprenants déclarent que la grille d'autocorrection leur permet de mieux analyser leurs erreurs, de les comprendre et de développer des stratégies de correction efficace, ce qui améliore leur sentiment d'efficacité personnelle.

- ✓ Le rôle du site Internet dans le développement du SEP (cité 1 fois)

"- أنا دائما ما أعيد قراءة النصوص التي وضعتها في موقع القسم الإلكتروني و اضمن الآن أنني لا أقوم بالكثير من الأخطاء"

- « *Moi je relis toujours mes productions sur le site de la classe et quand je vois ça, je sens que je fais beaucoup moins de fautes qu'avant* ».

Cette déclaration montre l'intérêt du site Internet de l'école comme un « projet de longue durée » (Hadji, 2012 : 213). En effet, son importance majeure réside dans le fait qu'il permet aux apprenants de garder une trace écrite de leurs productions et témoigne de leurs progressions. Cette progression contribue fortement au développement du sentiment d'efficacité des apprenants en activant les souvenirs de réussite.

### 11.2.2. L'instrumentalité de la tâche

L'analyse des écrits réflexifs montre que la nouvelle fonction occupée par l'apprenant (la fonction de correcteur), le partage de ses productions sur le site, et la batterie d'outils de correction fournie aux apprenants ont rendu la tâche plus facile, plus agréable et plus stimulante pour les apprenants.

#### ✓ L'apprenant comme correcteur

Plusieurs apprenants ont apprécié la logique de l'autocorrection, car elle leur laisse la possibilité de corriger et d'évaluer seuls leurs écrits.

- "أفضل هذه الطريقة لأنني أنا من يصحح الأخطاء التي ارتكبتها"

« *Je préfère cette méthode parce que c'est moi qui corrige les erreurs* ».

La rétroaction indirecte par laquelle l'enseignante souligne les erreurs des apprenants sans leur donner directement la réponse a ainsi eu la préférence des apprenants et les a motivés à remédier à leurs erreurs.

#### ✓ Le feed-back évaluatif des pairs comme sources de motivation

Les avis des amis et des camarades, les feed-back évaluatifs et les commentaires d'encouragements faits sur les productions des apprenants et postés sur le site Internet de la classe ont été bien appréciés par les apprenants.

- "أفضل هذه الطريقة لأنني أصحح الأخطاء و استطيع أن أضع النص في موقع الانترنت لكي يقرأه الأصدقاء و يضعون تعليق"

- « *Je préfère aussi cette méthode parce que quand je corrige les fautes je peux partager ma production sur internet et mes amis peuvent le lire et le commenter* »

- ✓ L'importance de la batterie d'outils numériques de correction

Plusieurs apprenants ont également apprécié le fait de trouver une batterie d'outils correctives (règles, exercices interactifs, dictionnaires, etc.) sur le site de la classe, ce qui leur a épargné l'effort et le temps d'aller chercher de l'information dans d'autres endroits.

"- و كذلك لقد وجدت جد مهم لأنه يحتوي علي كل القواعد التي احتاجها دون البحث عنها في كتب القواعد في كل مرة"

« *Aussi, je trouve que le site est une idée très intéressante parce qu'il nous permet d'avoir toutes les règles de grammaire, etc. sans aller chercher dans les livres à chaque fois* ».

## ***12. Synthèse***

Dans la présente recherche, nous avons tenté d'analyser deux types de données afin de vérifier la validité de nos hypothèses de départ. Tout d'abord, nous avons analysé et interprété des données quantitatives pour vérifier l'impact de l'utilisation de la grille d'autocorrection sur l'évolution de la fréquence et les catégories des erreurs commises par les apprenants. Ensuite, nous avons analysé et interprété des données qualitatives afin de mesurer le degré d'adhésion des apprenants à la nouvelle logique évaluative et évaluer l'effet du dispositif d'autocorrection sur la motivation et l'autonomie des apprenants. Ce travail d'analyse et d'interprétation des données récoltées nous a permis de vérifier nos hypothèses.

Concernant la première hypothèse selon laquelle l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs de forme, nous avons remarqué que la majorité des apprenants déclarent que l'utilisation de la grille d'autocorrection leur a permis de mieux comprendre leurs erreurs et de les corriger. Certains apprenants expriment explicitement que le travail d'autocorrection les a bien aidés à prendre conscience de leurs erreurs. Ces déclarations sont confirmées par les données quantitatives montrant le degré d'évolution de la fréquence et des catégories des erreurs commises par les apprenants. Ces résultats valident cette première hypothèse mais le fait de ne pas recevoir six écrits réflexifs ne nous permet pas de savoir si la grille d'autocorrection a rencontré l'unanimité de tous les sujets ayant participé à notre expérimentation.

Pour la deuxième hypothèse qui postule que l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de réduire significativement la fréquence des erreurs récurrentes, la comparaison des résultats obtenus au pré-test avec ceux obtenus au post-test montre une

réduction significative des erreurs d'environ 50%. Ces résultats valident notre deuxième hypothèse.

Concernant la troisième hypothèse, nous avons émis que l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait à tous les apprenants qu'ils soient faibles, moyens ou forts, de réduire significativement leurs erreurs. La comparaison des résultats des apprenants des trois groupes au pré-test avec ceux du post-test montre que les trois groupes ont réussi à réduire significativement la fréquence de leurs erreurs (groupe1, -37% d'erreurs ; groupe2, -48% d'erreurs ; groupe3, -56% d'erreurs). Ces données sont confirmées par les résultats de l'analyse de l'évolution des catégories des erreurs qui montrent que les trois groupes d'apprenants ont réussi à réduire la fréquence de la majorité des catégories des erreurs. Ces résultats valident notre troisième hypothèse.

La quatrième hypothèse qui postule que l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de réduire significativement la fréquence de toutes les catégories d'erreurs n'est pas validée. En effet, la comparaison des résultats du pré-test avec ceux obtenus au post-test montre que la fréquence de l'erreur de structure3 ne baisse pas, et que la fréquence des erreurs de segmentation et d'accord 1 n'est pas significativement réduite (-20% d'erreurs entre le pré-test et post-test).

La cinquième hypothèse, nous l'avons vu, est divisée en trois sous parties et postule que les apprenants adhèreraient à cette nouvelle logique évaluative- régulatrice (partie1), qu'ils seraient autonomes (partie2) et motivés (partie3). Les résultats de l'analyse des contenus des écrits réflexifs montrent que les apprenants – du moins ceux qui se sont prêtés au jeu de l'écriture - adhèrent à la logique d'évaluation-régulation car ils jugent qu'elle est plus efficace et qu'elle leur permet de mieux corriger leurs erreurs. Par ailleurs, les résultats montrent que l'utilisation de la grille d'autocorrection a amené les apprenants de prendre l'initiative de corriger leurs propres erreurs. Enfin les résultats montrent que plusieurs sources motivationnelles ont permis aux apprenants de s'engager et de persister dans le travail. La cinquième hypothèse est donc validée.

## *Conclusion générale*

La présente recherche visait deux objectifs : (1) mesurer quantitativement l'effet de l'utilisation d'une grille d'autocorrection sur l'évolution de la fréquence et des catégories des erreurs de forme commises par les apprenants dans leurs productions écrites et, de ce fait, sur l'amélioration de la qualité du français qu'ils utilisent ; (2) identifier qualitativement les contraintes qui empêchent ou qui limitent l'atteinte de ce but, mettre en lumière les apprentissages tirés de cette expérience et déterminer le degré de motivation et d'autonomie des apprenants. Afin d'atteindre le premier objectif, nous avons fait travailler les apprenants en semi-autonomie. Pendant un trimestre, ils ont eu pour tâche de reprendre chacune de leurs productions afin de corriger les erreurs de forme soulignées et codées par l'enseignante. Ils se sont appuyés sur une grille d'autocorrection pour analyser leurs erreurs, les comprendre et les corriger. Nous avons alors fait un bilan du nombre des erreurs par type d'erreurs, par devoirs, pour l'ensemble du groupe classe et pour chaque groupe d'apprenants afin de mesurer, d'une part, progression du nombre d'erreurs pour l'ensemble du groupe classe et pour chaque groupe d'apprenants, et d'autre part, mesurer la progression de chaque type d'erreur par rapport à l'ensemble du groupe classe et par rapport à chaque groupe d'apprenants.

Pour atteindre le deuxième objectif, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un dernier texte afin de partager leurs réflexions sur l'utilisation de la grille d'autocorrection, textes que nous avons ensuite analysés

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer quatre hypothèses :

- l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs de forme ;
- l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de réduire significativement la fréquence des erreurs récurrentes ;
- l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait à tous les apprenants, qu'ils soient faibles, moyens ou forts, de réduire significativement leurs erreurs.
- les apprenants adhéreraient à cette nouvelle logique évaluative- régulatrice, qui leur permettrait d'être plus autonomes et motivés.

Et d'infirmier une hypothèse, à savoir :

- l'utilisation d'une grille d'autocorrection permettrait aux apprenants de réduire significativement la fréquence de toutes les catégories des erreurs.

La rétroaction indirecte utilisée a permis aux apprenants d'exercer une action de surveillance plus efficace de leur progression. En effet, cette rétroaction leur a permis d'évaluer continuellement leur état actuel (leur niveau à un moment donné de l'apprentissage) en le comparant à l'objectif de départ : réussir à réduire significativement, voire de dépasser complètement leurs erreurs de forme. C'est ce processus de surveillance qui a permis, à notre sens, aux apprenants de s'autoréguler efficacement.

Par ailleurs, ce travail de recherche nous a montré que, pour espérer aboutir à des résultats satisfaisants, l'apprentissage fondé sur l'autorégulation (le cas échéant par le biais de l'autocorrection) exige certaines conditions qui doivent être réunies. Nous en avons retenu trois, car elles nous paraissent les plus importantes.

Tout d'abord, l'installation d'un climat de confiance entre les trois principaux acteurs du processus éducatif est une condition indispensable pour la mise en œuvre de tout apprentissage qui promeut l'autorégulation. L'enseignant, les apprenants et l'institution doivent se faire réciproquement confiance ; c'est pour cette raison que nous appelons cette condition « boucle de confiance ». Cette boucle fonctionne comme suit :

- Premièrement, l'enseignant doit avoir confiance en ses capacités et les capacités de ses apprenants, car « pour pouvoir faire, il faut d'abord y croire » (Hadji, 2012 : 145).
- Deuxièmement, les apprenants doivent adhérer aux tâches proposées par l'enseignant. Celui-ci doit faire l'effort de gagner leur confiance en leur présentant des projets et des outils d'intervention qui vont de pair avec leur projet d'études et leur projet professionnel, car, nous l'avons vu, pour s'engager dans le travail, l'apprenant doit d'abord avoir des raisons d'agir.
- Enfin, l'institution doit faire confiance aux enseignants et leur laisser une marge de liberté pédagogique (peut-être négociée et encadrée) au lieu de leur imposer un modèle déjà existant qui ne rencontre pas l'unanimité. Nous pensons que cette liberté permet à l'enseignant de ressentir la responsabilité d'un projet qu'il conçoit et mène lui-même, auquel il croit et pour lequel il fournit l'effort nécessaire pour réussir.

Ensuite, il nous semble que le défi majeur pour l'enseignant entreprenant un apprentissage fondé sur l'autorégulation est d'amener les apprenants à maintenir leurs efforts afin d'éviter un abandon précoce du projet d'apprentissage visé. Dans cette perspective, l'enseignant doit, au départ de l'action, faire vivre aux apprenants une expérience maîtrise et non d'échec car « plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé » (Rondier, 2004 : 475). Il ne s'agit pas d'attribuer aux apprenants des performances qu'ils ne méritent pas, mais d'adapter son niveau d'exigence. La stratégie « Effet Nintendo » développée par Laveault (1999) nous paraît une piste d'intervention tout à fait adaptée à ce type d'apprentissage, en ce sens qu'elle amène l'enseignant et les apprenants à se fixer des objectifs de plus en plus difficiles à atteindre en fonction de l'évolution des performances des apprenants.

L'enseignant doit également procéder en continu à l'évaluation de l'action pédagogique (à l'instar de l'écrit réflexif, mais il existe d'autres outils d'évaluation comme les grilles d'évaluation, les questionnaires, les entretiens en individuel ou en groupe classe, etc.), car elle permet aux apprenants de développer leur capacité d'auto-observation et de faire un bilan de leur progrès. Elle permet aussi à l'enseignant d'avoir des informations en retour sur l'efficacité de son intervention et sur le degré de l'avancement des apprentissages et de l'atteinte de ses objectifs.

Enfin, la dernière condition qui nous paraît importante pour la réussite d'un projet d'apprentissage fondé sur l'autorégulation concerne sans doute la qualité des activités proposées aux apprenants et leur adéquation avec ce type d'apprentissage. Selon Laveault, les activités qui favorisent l'autorégulation des apprentissages doivent être « authentiques », « complexes » et « inscrites dans la durée » (ibid. : 72). En effet, les activités proposées doivent être authentiques, car celles-ci ont une valeur significative pour l'apprenant, dans la mesure où elles le rapprochent de son vécu réel ce qui favorise son engagement dans l'action. Les activités doivent ensuite être complexes en proposant aux apprenants un défi à relever et des difficultés à dépasser (par exemple, pour notre travail, il s'agit de dépasser ses erreurs de forme) : une activité complexe est plus motivante qu'une activité simpliste car celle-ci fait perdre la valeur et l'intérêt de l'activité (Hadji, 2012 : 208). Enfin, ces activités authentiques et complexes doivent s'inscrire dans un projet de long durée, car, rappelons-le, un



apprentissage centré sur l'autorégulation est coûteux en termes de temps et de moyens et l'enseignant ne peut espérer des résultats positifs immédiats. Il faut du temps pour voir les performances des apprenants s'améliorer.

## ***Bibliographie***

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.

Adel, F. (2005). *L'élaboration des nouveaux programmes scolaires*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur <http://.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf>.

Ait Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence . *Synergie Chine*, vol 9-2012, p.143-153 . Repéré sur <http://gerflint.fr/Base/Chine9/Chine9.html>.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud ( dir), *Evaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contexte*. Bruxelles : De Boeck Université.

Allal, L., Chanquo, L., & Largy, P., (2004). *Revision Cognitive and Instructional Processes : Cognitive and Instructional Processes*. Boston, Dordrecht, New York : Kluwer Academic Publishers.

Allal, L. (2005). *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. OCDE.

Ameur- Amokrane, S. (2007). Mieux évaluer... pour accroître la maîtrise de l'écrit , *Synergie Algérie*, N°1 2007, p. 277-234. Repérer sur <http://gerflint.fr/Base/Algerie1/algerie1.html>.

Aoudache, M.M. (2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire en Algérie : Formations, représentations et pratiques*. Mémoire de Master, Option Didactique du FLE, Université Grenoble 3.

Astolfi, J-P (1997). *«l'erreur un outil pour enseigner*. ESF éditeur : Paris.

Beauchemin, S. (2006). Le parce que, un outil d'autocorrection. *Correspondance*, volume II , numéro 4- avril 2006. <http://.ccdmd.qc.ca/con-espo/corr 11-4/parcegue.html>.

Bisaillon, J. (1991). Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : proposition didactique. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21 , no 1, pp. 57-77. Repéré sur

[http:// id.erudit.org/iderudit/6027?4ar](http://id.erudit.org/iderudit/6027?4ar).

Bonniol, J-J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires* (2<sup>e</sup> éd). Bruxelles : De Boeck.

Bouanani, F. (2008). *Didactique de l'écrit et progression en français : évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement* . Thèse de Doctorat. Option Didactique. Université d'Oran. Sous la direction de Marinette Matthey.

Boudaoud L-A (1999). *L'évaluation dans le système scolaire un outil au service de l'amélioration*. Alger : Casbah Editions.

Bouras , Z. (2013). L'évaluation de l'expression écrite en FLE, cas des élèves de 4<sup>e</sup> année moyenne au CEM Cheikh Mohamed Lebed à Biskra . Mémoire de Master 2. Option didactique des langues. Université de Biskra. Sous la direction M.Mohamed Djoudi.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique , *Connexions*, Vol. 1 N° 81, p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025

Chevrot, J.-P., Dugua, C., & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36(03), 557-596.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble. PUG.

Crahay, M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*. N°154- janvier-mars, p. 97-110. Repéré sur le site : <http://rfp.revues.org/143>.

Cuche, C (2014). *Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel: Des représentations à dénouer*. Louvain-la-Neuve. Presses Universitaires de Louvain.

Cuq, J.P, (2003) [Dir.]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International – ASDIFLE.

Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental : de quoi parle-t-on ? In Paquay, L. et All (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, Méthodes et Fondements* (p. 21-35). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Demirtas, L. *et al.* (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Université de Marmara. *Synergies Turquie*, N° 2, p. 125-138. Repérer sur <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/turquie2.html>.

Elatia, S. & Lemaire, E (2013). « Engager les apprenants dans l'auto-évaluation de leurs productions écrites : le cas du portfolio d'erreurs », *Revue canadienne de linguistique appliquée*. Vol 16, N°1. p. 111-134, repéré sur <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21114>.

Fayol, M. (1992). *L'écrit : perspectives cognitives*. Paris, Nathan.

Fisher, C., Dufour-Beaudin, M.-C. 2008. *Pour écrire un texte sans fautes*. UQAC.

Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Projet Pilote. CommUniQ, pp. 1-10.

Figari, G. et Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Grégoire, J. (1996) *Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.

Guénette, D., Lépine, F., Roy, R. L. (1995). *Le français tout compris. Guide d'autocorrection du français écrit*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Saint-Laurent, Québec. 114 pages.

Guénette, D. & Jean, G. (2012). « Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? ». *Correspondance*. Vol.18 N° 1 Octobre <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/5.html>.

Hadji, Ch. (1993). *L'évaluation, règles du jeu (4ème éd.)*. Paris : ESF éditeurs.

Hadji, Ch. (1999). *L'évaluation démystifiée (2ème éd.)*. Paris : ESF éditeurs.

Hadji, Ch. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. ESF. Paris.

Harfouche, F. (2008). *L'évaluation en question : la compétence de production écrite en classe du français langue étrangère*. Mémoire de Magister. Option didactique. Université Batna. Sous direction de Metatha Mohamed El Kamel.

Hindryckx,G., Lenoir,A-S., Nyssen M-C., (2006). *La production écrite en questions*. Bruxelles. De Boeck Université.

Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Libersan, L. 2003. Une grille de correction « nouvelle grammaire ». *Correspondance*, volume 8, numéro 3, février 2003. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-3/Grille.html>.

Makhlouf, M. ( 2002) *Approches textuelles et didactique des langue*, Mémoire de Magister , Option Didactique du texte, Université d'Alger. Repéré sur le site [classe-numerique.cite-sciences.fr/.../Chapitre1\\_MemoireMagistere\\_Med](http://classe-numerique.cite-sciences.fr/.../Chapitre1_MemoireMagistere_Med).

Maradan, O. (2005). Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences. In *La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur le site de l' UNESCO : [www.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf](http://www.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf).

Matsuura, K. (2005). Préface. In *La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur le site de l' UNESCO : [www.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf](http://www.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf).

Meirieu, Ph. *Apprendre... oui, mais comment?* Paris, Éditions E.S.F. 1990.

Meyer, G. (1995). *Profession d'enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris. Hachette.

Ministère de l'Education Nationale (2005). *Français 2<sup>ème</sup> année secondaire : Projet de programme*. Repéré sur le site : [http://www.oasisfle.com/documents/enseignement\\_secondaire.htm](http://www.oasisfle.com/documents/enseignement_secondaire.htm).

Ministère de l'Education Nationale (2006). *Français 2<sup>ème</sup> année secondaire : Guide du manuel destiné aux professeurs*. Repéré sur le site [http://www.oasisfle.com/documents/enseignement\\_secondaire.html](http://www.oasisfle.com/documents/enseignement_secondaire.html).

Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ? , *Recherche et pratiques pédagogiques langues de spécialité*, Vol. 33 N° 2 | 2014, 118-142.

Paris, S-G & Ayers, L-R (2000). *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie*. Bruxelles. De Boeck Université.

Perrenoud,P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université

Philip, Ch. (2005). Et si évaluer c'était observer pour aider ? Evaluation et observation en situation des apprentissage . *La nouvelle revue de l' AIS*. N° 32 4<sup>e</sup> trimestre. P 19-34.

Préfontaine, C. , Portier, G. (2003). Le code Préfontaine-Fortier : Un code pour corriger des textes écrits. *Québec français* , N° 131, pp. 55-57.

Préfontaine, C. , Portier, G. (2010). *Mon portfolio d'écriture en français langue seconde*. Laval : GF Développement.

Puozzo Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues , *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 9, N° 1 p. 75- 94, repéré sur [http://acedle.org/IMG/pdf/05\\_Puozzo-Capron.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/05_Puozzo-Capron.pdf).

Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement : Cadre référentiel et outil de formation*. Bruxelles. De Boeck Université.

Puren, C. (2010 : 7). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques. Repéré sur le site <http://www.christianpuren.com>.

ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, De Boeck Université.

Roegiers, X. (2006) « L'APC dans le système éducatif algérien », In Réforme pédagogique et innovation pédagogique en Algérie. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Repéré sur le site de l'UNESCO : [rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf](http://rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf).

Roegiers , X. (2010b). *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, (2ème éd.). Québec : de Boeck.

Scott, V. M. *et al.* 1992. Can Students Apply Grammar Rules After Reading Textbook Explanations? Vanderbilt University. *Foreign Language Aimals*, 25, No 4, pp. 357-363.

Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE international.

Tagliante, C. 2001. *La classe de langue*. Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe.

Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie la qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial. Rabat. UNESCO – ONPS. Repéré sur le site de l' UNESCO : [www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf).

Vianin, P. (2006) *motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Zimmerman, B-J., Bonner, S. et Kovach, R. (trad. Française : 2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.

## *Liste des tableaux*

Tableau 1- Changement de paradigme au niveau de la pédagogie (Tawil, 2006 : 31) .....	15
Tableau 2 - Classification des compétences transversales selon le programme de français.....	17
Tableau 3 – Exemple d’une organisation du programme de français en deuxième A.S. : projet 3. ....	22
Tableau 4 – les compétences, les composantes et les objectifs relatifs à la production de l’écrit en 2e AS. (Programme de français de la 2e A.S., 2005 : 11 -tableau adapté-). ....	27
Tableau 5 - Résumé des résultats obtenus dans l’épreuve de la production écrite présentés par Makhoulouf (2002 : 21) .....	29
Tableau 6 - Fonctions de l’évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation. (Hadji, 1993: 59) .....	35
Tableau 7 - Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative adaptée de Hadji (2012).....	36
Tableau 8 - Fréquence des erreurs commises lors du pré-test .....	69
Tableau 9 - Catégories des erreurs commises lors du pré-test.....	70
Tableau 10 - L’évolution des catégories des erreurs du groupe classe survenues dans chaque devoir. ....	78
Tableau 11- L’évolution des catégories des erreurs du groupe 1 survenues dans chaque devoir. ....	83
Tableau 12- L’évolution des catégories des erreurs du groupe 2 survenues dans chaque devoir. ....	85
Tableau 13- L’évolution des catégories des erreurs du groupe3 survenues dans chaque devoir. ....	87
Tableau 14 - Apprentissages développés par les apprenants en utilisant le dispositif d’autocorrection.....	94
Tableau 15 - Les sources motivationnelles citées par les apprenants .....	99

## *Liste des figures*

Figure1- Interdépendance entre production écrite, compréhension écrite et apprentissage linguistique.....	23
Figure 2 – L’auto-régulation comme articulation de deux composantes.....	42
Figure 3 - Catégories des erreurs commises lors du pré-test.....	70
Figure 4 - Le pourcentage d’erreurs du groupe classe dans les cinq devoirs.....	74
Figure 5 - Le pourcentage d’erreurs du groupe1 dans les cinq devoirs .....	75
Figure 6 - Le pourcentage d’erreurs du groupe 2 dans les cinq devoirs .....	76
Figure 7 - Le pourcentage d’erreurs du groupe3 dans les cinq devoirs .....	77
Figure 8- L’évolution des catégories des erreurs du groupe classe survenues dans chaque devoir.....	79
Figure 9- L’évolution des catégories des erreurs du groupe 1 survenues dans chaque devoir. ....	83
Figure 10 - L’évolution des catégories des erreurs du groupe 2 survenues dans chaque devoir. ....	85
Figure 11- L’évolution des catégories des erreurs du groupe3 survenues dans chaque devoir. ....	87
Figure 12 - Les erreurs faciles ou difficiles à corriger citées par les apprenants.....	93



## ***Annexes***

Annexe 1 : Grille d'autocorrection des erreurs de forme .....	117
Annexe 2 : Résumé des informations socioculturelles relatives à la population .....	119
Annexe 3 : Protocole expérimental.....	121
3.1. Pré-test .....	121
3.2. Interventions pédagogiques .....	131
3.2.1. Production 1 : Le travail des enfants .....	131
3.2.3. Production 2 : la télévision .....	140
3.2.2. Production 3 : le téléphone portable.....	149
3.3. Post test : Internet .....	158
Annexe 4 : Ecrits réflexifs .....	167

Annexe 1 : Grille d'autocorrection des erreurs de forme

<b>Grille d'autocorrection</b>		
<p><i>Cette fiche vous aide à corriger vos erreurs afin d'améliorer la qualité de votre production écrite. Tout d'abord, repérez les types d'erreurs présentes dans votre production (appuyez-vous sur le codage). Lisez ensuite les descriptions de chaque type dans la case « sous catégories ». Si vous ne comprenez pas la description, regardez les exemples dans la case « exemples et correction ». Utilisez les ressources dont vous disposez pour vous corriger : dictionnaire, livre de grammaire, Internet... Votre enseignante est toujours présente en cas de difficultés.</i></p>		
<b>Codage</b>	<b>Type d'erreurs</b>	<b>Sous catégories</b>
<b>Maj</b>	Majuscule Ponctuation	J'ai oublié ou j'ai ajouté une majuscule alors qu'il n'en fallait pas
<b>P</b>	Ponctuation	J'ai oublié ou j'ai mal employé la ponctuation
<b>H</b>	Homophone	J'ai confondu deux mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment
<b>Orth</b>	Orthographe inventée	J'ai inventé une orthographe qui n'existe pas.
<b>A</b>	Accord	<b>A1</b> : Je n'ai pas marqué l'accord entre le déterminant et le nom.
		<b>A2</b> : Je n'ai pas marqué l'accord entre le nom et l'adjectif
		<b>A3</b> : Je n'ai pas marqué l'accord entre le sujet et le verbe
		<b>A4</b> : J'ai mal accordé le participe passé
<b>Exemples et corrections</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il était une fois... → Il était une fois...</li> <li>- Il était une fois une <u>F</u>ille → Il était une fois une <u>f</u>ille</li> <li>- Est-ce que je peux sortir_ → Est-ce que je peux sortir_?</li> <li>- Est-ce que je peux sortir → Est-ce que je peux sortir ?</li> <li>- Il <u>et son</u> i' arbre → Il <u>est sous</u> i' arbre.</li> <li>- Il range <u>ces</u> affaires → Il range <u>ses</u> affaires.</li> <li>- J'attends <u>mais</u> amis <u>a</u> la cafétéria → J'attends <u>mes</u> amis <u>a</u> la cafétéria.</li> <li>- <u>Ou</u> doit-on se voir ? → <u>Où</u> doit-on se voir ?</li> <li>- Ils <u>sont</u> partis → Ils <u>sont</u> partis</li> <li>Les cheveux <u>lles</u> → Les cheveux <u>lisses</u></li> <li>Les parents sont <u>soussioux</u> → Les parents sont <u>soucieux</u></li> <li>Les habitant_ étaient tristes → Les habitants étaient tristes.</li> <li>Les habitants étaient triste_ → Les habitants étaient tristes.</li> <li>Les habitants regarde Hamlin_ → Les habitants regardent Hamlin.</li> <li>Les rats sort_ du village → Les rats sortent du village.</li> <li>Imane a raté son examen → Imane a raté son examen</li> <li>Elle est parti_ chez le dentiste → Elle est partie chez le dentiste</li> </ul>

<b>Seg</b>	Segmentation	J'ai mal segmenté mes mots.	Il <u>s'appelle</u> Hamlin → Il <u>s'appelle</u> Hamlin Il <u>na</u> pas réussi → Il <u>n'a</u> pas réussi
<b>L</b>	Lexique	Le mot employé n'exprime pas ce que je veux dire	Hamlin utilise sa flûte pour <u>délivrer</u> les rats → Hamlin utilise sa flûte pour se <u>débarrasser</u> (chasser, tuer...) des rats.
<b>G</b>	Genre	Je n'ai pas fait la différence entre masculin et féminin	Il traverse <u>le</u> rivière → Il traverse <u>la</u> rivière.
<b>C</b>	Conjugaison	<b>C1</b> J'ai confondu la terminaison du verbe <b>C2</b> J'ai confondu la terminaison : la personne <b>C3</b> Je confonds l'infinitif, l'imparfait et le participe passé	Il se débarrasse des rats en <u>chantent</u> → Il se débarrasse des rats en <u>chantant</u> Il s' <u>appelais</u> Hamlin → Il s' <u>appelait</u> Hamlin Regardez ce gros rat ! → Regardez ce gros rat !
<b>Aux</b>	Auxiliaire	J'ai mal employé l'auxiliaire être ou avoir	Hamlin <u>a</u> rentré dans la ville → Hamlin <u>est</u> rentré dans la ville
<b>Acc</b>	Accent	J'ai oublié ou j'ai mal utilisé les accents	Régler le problème → régler le problème. Le rôle de Hamlin → Le rôle de Hamlin.
<b>S</b>	Structure de la phrase	<b>S1</b> J'ai oublié le verbe, le complément ou le sujet de la phrase <b>S2</b> J'ai écrit le sujet deux fois <b>S3</b> L'ordre des mots est incorrect	Un jeune homme avec un chapeau <u>  </u> . Il s'appellait Hamlin. → Un jeune homme portant un chapeau <u>apparaît</u> . Il s'appellait Hamli. Hamlin <u>il</u> demande au maire → Hamlin demande au maire. <u>Joue</u> Hamlin un air étranger → <u>Hamlin</u> joue un air étranger

*Annexe 2 : Résumé des informations socioculturelles relatives à la population*

Liste des apprenants	Sexe	Année de naissance	Lieu de résidence	Début apprentissage du français	Curusu suivi en 1 <sup>e</sup> AS.
B. S.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
B. I.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
L. H.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
CH. B.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
Z. F.	F.	1998	Souk	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
J. N.	M.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
A. N.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
K. Z.	M.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
D. D.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
B. A.	F.	1997	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
B. H.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
D. S	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
B. I.	F.	1998	Souk-Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
			Souk-		LSH

Z. A.	F.	1998	Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	
S. H.	M.	1998	Souk- Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
Z. K.	M.	1998	Souk- Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
H. N.	M.	1997	Souk- Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH
A. N.	F.	1998	Souk- Ahras	4 <sup>e</sup> AP.	LSH

## 3.1. Pré-test

## Elève 1

S (jadis, une merveilleuse ville de Prusse où les gens de tout le monde viennent pour voir ses beaux paysages) mais un jour tout a changé et la belle cité a envahi par les rats qui ont tout dévoré.

M <sup>aux</sup> les peuples ont tout essayé pour se débarrasser de ce phénomène mais rien n'a réussi.

Un vendredi, le maire de Prusse a fait un rémion et il a déclaré : « nous allons donner cent pièces d'or à celui qui pourrait nous sauver » <sup>acc</sup> un grand homme avec un chapeau pointu a dit : « je pense vous sauver »

Après quelques minutes l'étranger prit sa flûte et commença à jouer un air étrange. <sup>ortho</sup> Les peuples de la ville ont hésité ses services et en confondant ils ont crié : « il est fou cet homme, <sup>MD</sup> comment il va nous sauver en jouant un morceau de <sup>ortho</sup> music ? »

Alors qu'il marchait dans les rues en jouant de la music, tous les rats lui suivirent, l'intelligent homme allait à la rivière, un par un tous les rats sont tombés dans l'eau et ils se sont noyés.

## Elève 2

- Il y avait bien longtemps, dans une belle royaume, un roi vivait avec sa jolie reine <sup>orth</sup> très heureux et content, mais un jour soudain, ce royaume envahie par les rats donc tout est devore et la famine menace:

- (La reine demande au roi): "Qu'est ce que ce passe ici ? trouver un solution tres vite"
- (Le roi repond): "Qui ma chérie, calme toi si il vous plait"
- (Le roi demande au ministre): "trouverait un grand homme et qui trouver un solution"
- (Le ministre dit): "A votre service Monsieur"
- (Le gardien dit au grand homme): "Que desirais vous toi ?"
- (Le grand homme au gardien): "je desirais voir la reine"
- (Hamelin dit au reine et roi poliment): "Bonjour, permettez moi de me presenter"
- Le roi: "Qui?"
- Hamelin: "merci je suis Hamelin et je suis

un joueur de flûte qui excite les portes de flûte"

- (La reine tres peur): "O Bien, et je peux la donner un offre piece d'or pour delivres la roy"
- (Hamelin accepte et commene avec une flûte magique de bronze fait des sons et toujours plus on s'acheminera vers le ravers et dans l'eau suivi les rats qui fur et il restait un petit seul dans

## Elève 3

Il était une fois dans une ville de Prusse. La ville est pleine des rats. Alors tout est devore. Certain vendredi se présente devant le maire de la ville un grand homme ~~avec~~ avec <sup>dét</sup> chapeau pointu. « J'aime bien devore une autre de cent piece d'or de delivrer la ville de <sup>dét</sup> fléau qui la désolait », il a répondu: « bien sur j'accepte la demande ». Alors il prend dans ~~se~~ son sac une flûte de bronze et s'étant flûté sur la place du marché et commença a jouer »

MD finalement les sont chementent,

Elève 5

Il était une fois, une ville envahie par les rats, tout est ravagé. Un jour cette ville menacée par la famine, un jour un homme qu'il présente devant le maire de la ville P

Hamelin: Bonjour monsieur P  
le maire: Bonjour P

Hamelin: "je suis là pour délivrer la ville de famine mais P  
Il a dit à Hamelin: "je peux la expliquer pour compenser moi"  
S3 Il a dit "pour délivrer les rats tu donne à moi) moyennement cent pièces d'or P  
le maire: "qui je suis ~~si~~ d'accord et (accepte)"  
Hamelin: "merci monsieur et je peux que cette ville dégage la famine) S3  
le maire: "oui et merci"

Elève 6

Il était une fois, une ville envahie par les rats, tout est ravagé. Un jour cette ville menacée par la famine) un jour un homme qu'il présente devant le maire de la ville P

- Bonjour monsieur P  
le maire: Bonjour P

Hamelin: "je suis là pour délivrer la ville de famine mais Il a dit à Hamelin "je peux la expliquer pour compenser moi" mais Il a dit "peux délivrer les rats tu ~~donne~~ (à moi) moyennement cent pièces d'or S3  
le maire: "oui ~~je suis d'accord~~ je suis d'accord et accepte"

Hamelin: "merci monsieur et (je peux que cette ville dégage la famine)" S3  
le maire: "oui et merci" P

Hamelin il partit à la place de marché avec son flût de bronze. H

S3 Il a dit "je peux ~~la~~ commencer je jouer pour les rats revenir et noyées dans l'eau."

Hamelin commença et leur voix d'éloigner à tout le monde les rats sont entendant la voix

Hamelin dit "je vu tout les rats arrivés à C2





Elève 8

Jadis

(Il était une fois) dans une belle ville de prusse la ville envahie par (les rats) donc tout est devenu <sup>51</sup>la (famine) <sup>52</sup>menace) mais la maire cherche une solution.

\* (la mère demande) = qui est ce que le passé la ? je <sup>53</sup>peux trouver une solution trop vite et (homelain) : je suis un homme qui est avec une fonte de bronze

3) ~~la~~ (de main ~~à~~ ~~travailler~~) (qui je donner a ~~vous~~ <sup>orth</sup> trois une offre de <sup>orth</sup> ~~vous~~ <sup>orth</sup> pièce d'argent A1

\* (homelain homelain) : d'accord madame - homelain commençait ce travail et avec la flûte toutes les rats sont <sup>orth</sup> ~~sur~~ <sup>orth</sup> vers le <sup>orth</sup> ~~mur~~ <sup>orth</sup> et toutes sont <sup>orth</sup> ~~sur~~ <sup>orth</sup> un <sup>orth</sup> ~~mur~~ <sup>orth</sup> dans la ville 52

Elève 9

Il était une fois dans une ville de prusse qui était infestée de rats qui mangent tout et les dégâts qu'ils causent étaient terribles. Le maire était obligé de trouver pour trouver une solution <sup>dét</sup> plus rapide possible pour cette catastrophe il s'était réuni avec les nobles et riches de la ville <sup>P</sup>

L'un des membres a dit, ces rats nous conduisent tout droit à la ruine <sup>P</sup>

Un autre répondit, Des rats! des rats! (Il tombe de la chaise) qu'est ce qu'on va faire?

Le maire, Si j'ai réuni d'urgence le conseil municipal de la ville (il vas nous balayer <sup>orth</sup> ~~statu~~) MD

Le grafier a propos des mesures de dératisation qu'on a fait nous avons essayé le poison ensuite les puces, ça n'a rien donné <sup>P</sup> qu'est ce que vous dites si on essaye encore des chats?

Le maire dit, tout a fait raison on essaye les chats <sup>P</sup> un des habitants de la ville qui regardait de la fenêtre de sa maison s'écria, regardé <sup>C</sup> ~~regardé~~ <sup>C</sup> les chats ont enterré tellement des rats qu'ils se sont enfués <sup>C</sup> ~~le~~ <sup>C</sup> grafier, nous avons tout essayé, mais tout a échoué



(Le maire il se mit en colère)  
 Subitement entre un étranger qui tient dans sa  
 main une flûte en bronze  
 Le maire dit nous étrangers qui êtes vous donc?  
 L'étranger: Un musicien ambulant. Je voyage et  
 ruelle en ruelle. Je suis un joueur de flûte.  
 Un membre de conseil lui dit, pe. voulez-vous  
 au fait? vous ne voyez pas que nous sommes occupés  
 d'un? on vas pas faire une fête ou quoi!  
 L'étranger: C'est pourquoi je suis là? Je veux me  
 débarrasser de ça naturellement  
 Le membre: Ah, c'est un plaisantin!  
 Le maire: Écoutez ce qu'il nous propose  
 L'étranger: Mes manuscrits vous êtes d'accord  
 Je vais expliquer ma méthode et vous fixez mon  
 tout. Les membres du conseil étaient d'accord.  
 L'étranger est revenu et lui a dit vous me  
 20 pièces d'or et je débarrasse ça. <sup>orth</sup>  
 Les gens se sont mis à rire et se moquaient de lui.  
 Le maire est d'accord avec l'étranger.  
 Il se mit à jouer avec la flûte tout à coup les  
 étaient comme envoiées par le son de la musique.

Elève 10

- loin d'ici arrivés des furieux  
 ne trouve une petite jolie village  
 mais ce qui ne peut pas (tout) le monde  
 (Si) que ce village est (l'air) des (rate)  
 (en) perturbation la vie de ces (jeune)  
 un matin le maire décide de trouver  
 une solution avec les habitants de  
 ce village.  
 Le maire: Bonjour, je vous invite  
 (pour) régler ce problème. Les rats  
 qui ont détruit tout notre héritage.  
 Et maintenant on est entrain de  
 parler un jeune homme qui porte un  
 chapeau et un bluit dans ce maquis. Il  
 s'appel Hamlin.  
 Hamlin: J'ai entendu (vous) catastrophe  
 et je veux faire un proposition à condition  
 Le Maire: Et toi tu veux? qu'elle est la  
 condition?  
 Hamlin: tu me donne 100 pièce  
 d'ore.  
 Le Maire: Pourquoi tu l'aura, mais lorsque

les rats sont village.  
 Hamlin a joué la rue au ce  
 de village, il a commencé à je  
 avec ce bluit, pendantment,  
 puis les rats du bluit, jusqu'à  
 arrive au village le jeune en  
 ces choux et sentier dans l'eau  
 rate puise et tous noyer par le  
 Hamlin: je finis mon travail, je  
 moment de me récompense.  
 Le Maire: tu as l'air un rat  
 donc tu n'a rien.  
 Hamlin: un rate ne se pas  
 de problème.  
 Le Maire: part d'ici!  
 Le peuple: wa wa d'ici, vous  
 un poies.  
 Il parti des village qui ce  
 sont des montcaux, mais ce qu  
 ne puisses pas, si que le pens de  
 bluit elle n'attire pas par le  
 elle aussi attire le jeune Hamlin

Elève 11

La ville de Prusse en Vahé par Ph S  
 les rats P, tout est devenu la jambe  
 Ph.S menace. Un joueur de flûte propose  
 ses services pour les exterminer  
 Un jour le maire de la ville invite  
 tout les habitants de la ville pour  
 trouver une solution pour cette catastrophe.  
 Le maire je invite vs pour trouver  
 une solution. Ph.S. C. le maire parle  
 un grand homme avec chapeau pointu PHS  
 qui s'appelle Hamelin.  
 Le maire: Qui est-il te plaît monsieur le  
 M. Hamelin? C. petit Hamelin.  
 Le maire: Qui est-il? H. C'est moi.  
 M. Hamelin: Je peu aider vs et de faire  
 la ville de Jean mais j'ai un condition.  
 Le maire: Oh Bon Dieu! Que est-ce que  
 tu ven? dit à moi. Ph.S.  
 Hamelin: Je ven des pièces d'or  
 M. C'est tout. Ph.S.

demain: C'est tout! d'accord j'ai  
 accept vote condition l'exécution  
 Ph.S. qui je me débranche les rats.  
 Un jour pendant les rats  
 jouer dans les granges Hamelin t  
 de son sac une flûte de bronze et  
 commença à jouer un air étranger  
 Les rats sortirent et suivirent le  
 son du flûte.  
 Hamelin: Oh! là là je suis vers la  
 pièces d'or. MD  
 Aussitôt s'acheminent vers la  
 rivière et la ayant retiré ses chaussures  
 et entra dans l'eau suivi de tous les  
 rats qui finient noyées après sa  
 M. Hamelin sorti de la mer.  
 Hamelin: J'ai gagné! P. merci mon  
 chéri.  
 Le maire: Finalement j'étais  
 content. Bien sûr je suis en route. P  
 le maire et les habitants remerciaient  
 M.

Elève 12

Il était une fois des rats vivre  
 ensemble dans un ville de Prusse et ils  
 jouer et dans tous les mais parce que  
 (la nourriture in je pas le femme même  
 menace) ph  
 Un jour venait un homme qui s'appelle  
 Hamelin il est fin et gross et mettra  
 un chapeau pointu P  
 Hamelin = je propose une proposition  
 monsieur le maire  
 M. le maire = Qui monsieur je peu me  
 donne son offre.  
 Hamelin = je peu nettoyer ce village  
 pour dégager les rats  
 le maire = Oh! Mon dieu! C'est une bon  
 offre!

Hamelin = au Mais qu Condition  
 M. le maire = Qui au quelle est  
 Condition P.  
 Hamelin = Tu me donne cent  
 M. le maire = (C'est une grand de  
 oh. oh. - P.  
 Hamelin = myet moi je nettoie  
 village de rats.  
 le maire = (coché) il repond  
 simplement: Qui tu doit fait  
 Hamelin = (ramane le flûte) je  
 avec le flûte et les rats (autemat  
 ils dégager) MD  
 Le joueur flûte et marché sur  
 MD (sa) jusqu'à arrive à la rivière  
 orth  
 Lorsque le joueur flûte les rats  
 le flûte de Hamelin M. après il  
 la rivière le joueur arrête  
 et les rats tombaient dans la  
 ils il restait un seul rat qui  
 malade ne écoute pas il restait  
 Seg

Jachis dans la ville du Prusse. Elle était envahi de rats  
 sauvage et le maire de cette ville ne trouve aucune solution.  
 Soudain Il a aperçu un jeune homme qui porte la solution.  
 Le jeune dit: "je veux 100 pièces d'or pour sauver votre  
 ville."  
 le maire: "tu me demandes trop mais j'ai aucune solution parfaite  
 comme celle ci."  
 le jeune répond: "ohrs cette nuit je enlever cette megerie de  
 cette ville."  
 enfin le jeune a débuté leur travail. Il vas au centre de ville  
 Il apprend sa flûte et il prend le chemin vers le rivière et  
 tous les rats le suivent et meurt.

Élève 13

Un jour dans la ville de Prusse. Cette ville a été  
 par les rats donc la femme a menacé donc le maire a  
 réuni d'urgence conseil municipale de la ville.  
 Le maire: "nous sommes au jourd'hui ravagés à cause  
 du fléau des rats" Soudainement un grand homme dit "je  
 suis l'héro je peux vous aider si vous me donnez  
 100 pièces d'or."  
 Le maire: "sans aucune doute"  
 il prend sa flûte de bronze et commencé de jouer avec la  
 flûte et tous les rats ont suivi et noyés dans l'eau sauf un seul  
 et tout les habitants être constant à être débarrasser des rats.

Élève 14

J'adite il ya une ville prusse  
 qui <sup>ORTH</sup> des rats et c'est pour  
 cet <sup>S</sup> raison la ville devient menacé <sup>acc+A</sup>  
 de la famine. Mais ... et comme  
 pas pas il fivien un grand homme  
 qui <sup>ORTH</sup> attaque ces rats avec son flûte  
 Hamelin: (avec de maie)  
 Bonjour messien,  
 de maie: Bonjour, que fait vous  
 maintenant pour <sup>orth+conj+L</sup> a cet  
 situation? <sup>G</sup>  
 Hamelin: J'ai un solution mesien  
 mais, avant <sup>orth</sup> je veut un condition  
 de maie: Qui? Qui? ...  
 vous êtes libre ... qu'elle est ton  
 condition? <sup>orth</sup> <sup>G</sup>  
 Hamelin: avant fait mon travail <sup>Orth</sup>  
 il fait vous me donner 100 pièce <sup>acc</sup>  
 d'or  
 de maie: (il est choqué ...  
 et après q'q second dépend a haut  
 voir). <sup>H</sup>

(à Hamelin).  
 vous êtes me profite comme  
 a cet situation <sup>orth</sup> ... mais vous <sup>orth</sup>  
 Hamelin: (il est sûr).  
 Comme vous voulez.  
 n'est bien maintenant au verso  
 et je vous souhaite le mille  
 (s'amarque quelque mètre  
 et il commence a chanter et  
 mais le maie dit ...)  
 Le maie: attend ... attend  
 proche ici  
 Hamelin: (heureux) oui  
 de maie: ok, j'accepte vos  
 condition.  
 (en le soir de homme Hamelin  
 Allez au plac, du marché et  
 commencez jouer un air et son  
 et voilà tout les rats ont suivi  
 le son). <sup>acc</sup>

Elève 15

Il était une fois une ville Prusse,  
 envahie par les rats donc tout est  
 dévoré famine menacés. Un jour le  
 maire de la ville a convoqué un grand  
 homme (il est sec avec un chapeau  
 pointu) qui s'appelle Hamelin. Il lui  
 dit: "Je vous invite aujourd'hui pour  
 nous sauver de rats." Hamelin  
 répond: "Alors, il faut me donner  
 au moins cent pièces d'or." Il lui répond:  
 "Bien sûr, l'essentielle tu délivres la  
 de fléau." Alors, il a tiré de son sac  
 une flûte de bronze et dit: "Maintenant  
 vous mourrez grâce à mon piège." (il se meque)  
 Il a commencé de jouer avec la flûte et  
 tout les rats l'ont suivi vers la  
 rivière et quand il a entré <sup>aux</sup>  
 dans l'eau les pauvres ont <sup>aux</sup>  
 Mais il n'en restait plus qu'un  
 seul dans la ville, Hamelin dit à le  
 rat (avec une voix étonnée) <sup>dét</sup>

"Veux-tu mourir ou tu vas à  
 une autre ville et vis en paix?"  
 Mais lui répond (avec une voix  
 très peur): "Laisse moi partir  
 si il vous plaît."

Elève 16



Elève 17

Il était une fois, une ville envahie par des rats, tout est

~~envahie~~ ravagé. <sup>acc</sup> aujourd'hui cette ville <sup>acc</sup> menacé par la famine, un

homme se présente devant le maire de la ville.

- Hamelin: Bonjour monsieur

- Le Maire: Bonjour

- Hamelin: je suis <sup>acc</sup> là pour <sup>acc</sup> délivrer la ville de ce fléau  
il a dit Hamelin

- Le Maire: tu peux <sup>acc</sup> l'explique pour <sup>acc</sup> compris moi

- Hamelin: je veux <sup>acc</sup> moyennement cent <sup>acc</sup> ~~pièces~~ pièces

- Le Maire: Oui je <sup>acc</sup> suis d'accord et <sup>acc</sup> accepte

- Hamelin: merci monsieur, je <sup>acc</sup> peu <sup>acc</sup> ~~la ville~~ la ville  
de la famine <sup>acc</sup> dégager

- Le Maire: oui et <sup>acc</sup> merci.

Hamelin il parte <sup>acc</sup> de la place de marché avec  
sa flotte <sup>acc</sup> de <sup>acc</sup> ~~son~~ son et il a dit je <sup>acc</sup> peu commencer  
à jouer et les rats ils vont venir et <sup>acc</sup> ~~mourir~~ mourir dans  
l'eau.

~~Hamelin~~ On entend <sup>acc</sup> le <sup>acc</sup> ~~voix~~ voix, les rats <sup>acc</sup> ~~ont~~ ont  
suivis Hamelin <sup>acc</sup> et <sup>acc</sup> ~~tombé~~ tombé dans l'eau.

Le Maire a demandé à Hamelin pourquoi tu es  
entré dans l'eau.

Hamelin: pour <sup>acc</sup> ~~les~~ les rats <sup>acc</sup> mourir dans l'eau.

Elève 18

Il était une fois dans une belle ville de prusse.  
beaucoup des rats qui <sup>acc</sup> ~~envahissent~~ envahissent les maisons.

Donc tout est dévoré et la famine <sup>acc</sup> menacé mais

le <sup>acc</sup> ~~maire~~ maire cherche une solution pour <sup>acc</sup> ~~ce~~ ce problème

Hamelin: bonjour <sup>acc</sup> monsieur.

Le Maire: bonjour <sup>acc</sup> monsieur.

Hamelin: je <sup>acc</sup> peu <sup>acc</sup> dégager les rats <sup>acc</sup> mais je propose  
une <sup>acc</sup> condition.

Le Maire: Oui monsieur, <sup>acc</sup> ~~donnes~~ donne ton condition moi

Hamelin: <sup>acc</sup> ~~donnes~~ donne <sup>acc</sup> (moi) 100 pièces pour <sup>acc</sup> ~~nettoyer~~ nettoyer  
ton village

Le Maire: Oui, <sup>acc</sup> d'accord

Hamelin il <sup>acc</sup> ~~prend~~ prend son <sup>acc</sup> flûte et commence <sup>acc</sup> ~~à~~ à

de <sup>acc</sup> ~~flûter~~ flûter et les rats <sup>acc</sup> soudainement à <sup>acc</sup> ~~marcher~~ marcher

dans <sup>acc</sup> ~~la~~ la rivière <sup>acc</sup> ou il <sup>acc</sup> ~~ya~~ ya Hamelin, après <sup>acc</sup> ~~quelque~~ quelques

minutes tous les <sup>acc</sup> ~~rat~~ rats son <sup>acc</sup> morts dans la rivière

mais il <sup>acc</sup> ~~reste~~ reste dans le <sup>acc</sup> village un <sup>acc</sup> ~~seul~~ seul rat

### 3.2. Interventions pédagogiques

#### 3.2.1. Production 1 : Le travail des enfants

Élève 1

Production écrite      Travail forcé

Le nombre des enfants qui souffrent à cause du travail forcé augmente d'une année à une autre. À mon avis, je suis contre les enfants qui souffrent chaque jour (à cause des condamnations des travaux forcés) (pour moi chaque enfant dans le monde peut de de ~~son~~ droit) <sup>51</sup>

Tout d'abord, les petits enfants ont le droit à l'école pour les études et (pour) l'impression pour prendre le diplôme et travailler dans les bureaux et aussi les petits enfants ont le droit de vivre l'enfance et regarder la TV et jouer avec les amis. Dans la prison et enfin, tous les enfants ont égalité et racisme de manger leur pain garder une belle santé.

(À mon avis, le problème des enfants condamnés aux travaux forcés la cause de mort de <sup>52</sup> enfants morts chaque année) parce que ils torture les enfants. Je pense que les adultes et les parents d'avis réclamer à l'UNICEF pour trouver une solution et répondre à leurs besoins. <sup>51</sup>

Élève 2

Toute les années il ya beaucoup d'enfants qui sont morts et qui sont malades <sup>500</sup> grande à cause de travail forcé. Je regarde ces enfants toujours sur les routes vendre les fruits, les légumes et de faire en général les ~~travaux~~ travaux forcés. J'affirme que les enfants ils ont des droits par exemple le droit de vivre une belle vie, le droit de l'éducation, le droit de soigner et les médicaments, le droit de loisirs comme les jeux avec les amis...

J'estime que les travaux forcés des enfants causes beaucoup de problèmes comme la drogue et l'illettrisme. Finalement, j'espère que les présidents <sup>518</sup> trouve des solutions pour ce <sup>52</sup> grande problème. <sup>51</sup>

A2



Elève 3

### Travail forcé

Les enfants dans le monde souffrent, chaque jour quand je vais à l'école je vois des enfants qui ratent l'école et qui font des travaux forcés mais personnellement je suis contre parce que les enfants n'ont pas leur droit surtout le droit à l'éducation.  
Tout d'abord les enfants qui ratent l'école ne trouvent pas le bon travail, plus tard parce que ils le niveau très bas. Aussi les enfants sont toujours victimes de violence contre les. Aussi ils mangent les poubelles et ils demandent l'argent dans les rues.  
Avec ça je pense que les enfants souffrent et je trouve que les enfants ont le droit de manger et d'aller à l'école. Enfin je suis toujours contre la violence et le racisme et j'incite les gens à défendre les droits des enfants.

Elève 4

Dans nos pays, beaucoup toujours des cas horribles de l'exploitation des enfants dans les travaux forcés. Dans les pays développés il y a des entreprises qui profitent de l'enfant comme l'univers, cette dernière cause les enfants du travail forcé. Personnellement je suis avec ces entreprises qui gardent le droit des enfants surtout le droit d'éducation parce que tout les enfants de monde entier ont droit d'aller à l'école pour apprendre parce que bientôt il faut pour trouver le bon et trouver le travail.

Avec ça les enfants condamnés aux travaux forcés il sont les victimes de la société. Les enfants il sont innocents, ils ont besoin de s'occuper leur droit parce que quand ils sont victimes de la société ils sont victimes.

Elève 5

## Travail forcé

Donc pour protéger et éviter les problèmes du même je pense que l'adoption des mesures dans le tablisement est un bon outil pour la protection de la société.

53 → Alors oui, il ya beaucoup des généralment maltraités avec les enfants par exemple condamner les enfants à travail forcé. Pour moi je suis totalement en désaccord les personnes qui coûte les enfants travail le travail forcé (par exemple les garçons dans les rues travailler dans le commerce pour le vendre les liquides avec les jeunes) et (les filles dans le ménage les maisons des familles travailler).

53 ( Il faut les organisation de démocratie comme unicef pour garder les droit de enfants et il faut partir à l'école pour étudier les matières très importantes comme la mathématique ... aussi il faut travailler la moralité pour ses enfants et les prendre jouer dans le stade et dans la maison des jeunes.

Elève 6

## Travail forcé

52 → Il ya beaucoup d'enfants qui marchent chaque jour pour travailler des travaux forcés dans les champs, les usines et les rues malgré leurs âges ne plus de trois ans.

53 → Selon moi je trouve ça horrible et je suis contre l'exploitation des enfants dans tout le monde surtout dans les países pauvres parce que l'enfant avoir des droits humaine pour devenir un adulte dans le vie il termine.

53 → Parmi les droits de l'enfant il y a tout d'abord le droit à l'éducation parce que tout les enfants a le droit de partir à l'école pour les études. Aussi il y a le droit de rejoindre et avoir une quantité suffisante de se manger pour avoir la santé bien.

53 → Enfin l'enfant a le droit à l'enfance et c'est le plus important dans la vie de l'enfant parce que l'enfant aimer jouer et avoir des amis. Pour tout ça il faut très bien protéger.

53



Elève 9

### Travail forcé

Ces derniers temps je vois beaucoup <sup>de</sup> enfants  
travailler dans la rue et ne vont pas à l'école  
comme mes classes amis. Ils ~~travaillent~~ <sup>travaillent</sup> de  
travail forcé car ils sont <sup>peu</sup> <sup>payés</sup> et les  
parents <sup>demandent</sup> <sup>aux</sup> <sup>enfants</sup> de donner  
d'argent pour acheter à manger et <sup>(acheter)</sup> <sup>(se)</sup>  
acheter par leur <sup>un</sup> <sup>enfant</sup> à l'état  
d'éducation et de santé jusqu'à 16 ans et  
après il peut travailler parce que les travaux  
forcés sont difficiles pour les petits enfants  
et <sup>est</sup> <sup>très</sup> <sup>fatigant</sup> pour la santé.  
Les enfants doivent aller à l'école pour un  
bon <sup>éducation</sup> et pour donner quelque chose  
de bien dans le pays.

Enfin on voit beaucoup d'enfants <sup>travailler</sup> ces  
derniers <sup>temps</sup> dans la rue et personne ne dit rien, ils  
sont condamnés à faire des travaux forcés en plus ils  
sont pas bien payés. Soit leurs parents sont morts

Soit <sup>ils</sup> sont malades donc ils doivent sortir de la  
maison <sup>pour</sup> travailler et ramener quoi manger à  
leurs parents et à leurs frères et sœurs.

A mon avis je suis <sup>vraiment</sup> contre le travail forcé  
des enfants <sup>car</sup> <sup>les</sup> <sup>enfants</sup> doivent être à l'école et pas à  
la rue parce que <sup>un</sup> <sup>enfant</sup> a droit à l'éducation  
jusqu'à 16 ans après il décide ce qu'il <sup>veut</sup>  
faire. Le gouvernement doit trouver une solution  
pour <sup>arrêter</sup> le travail forcé des enfants.



Il faut qu'il y ait une égalité dans le monde entre les enfants de pays développés et les pays pauvres et à mon avis, les enfants de ce dernier sont mal traités et ils sont privés de leurs principales droits.

Tout d'abord, ils sont condamnés aux travaux forcés à la place d'étudier et d'avoir une bonne éducation. Ensuite, les petits enfants sont frappés par leurs parents et ils utilisent la violence avec eux et ça c'est contre les droits de l'enfant. Enfin, dans certains pays pauvres, les enfants ne trouvent pas la nourriture ou bien un toit (pour habiter sous le), ils ne trouvent même pas l'habillement et ça me rend vraiment triste.

Nous sommes tout des êtres-humains et il faut aider au moins par des choses simples.

Élève 13

Je suis disaccord avec les opinion qui incitent les enfants aux travaux forcés et je trouve ça une façon de torture.

D'abord et avant tout, il faut trouver une solution de ce désastre qui menace surtout les enfants des pays pauvre, ~~les~~ ensuite les enfants ont le droit de étudier comme tous les enfants du monde, et aussi ils ont le droit pour avoir les quantité suffisante de la nourriture et bien sûr les loisirs et comme ça on répondre leur besoins, mais malgré nous trouvons pas ça au ~~contraire~~ contraire les enfants sont travaillé des travaux dangereux donc les enfants est les homme de la venue, il faut être confortable dans leur pays.

Élève 14

Dans mes jours, on voit tous le temps les enfants qui font des travaux difficiles. Ses enfants souffrent plus que les adultes. <sup>A1</sup> C'est problème est en train de plus en plus grandir.

A mon avis, je suis totalement contre cette situation parce que les enfants qui travail des travaux forcés sont privés de leur <sup>H</sup> éducation. Tout d'abord les enfants si il faut qu'ils sont à l'école comme les autres enfants du monde parce que ils sont en droit de l'éducation.

Aussi les enfants ne sont pas respectés dans les champs et dans l'usine parce que le chef mal traite les personnes et de donner pas les conditions saines pour le travail.

Enfin, je pense que les enfants ne peuvent plus travailler et abandonné les écoles parce qu'ils ont l'avenir de la pays.

Eleve 11

Parmi les sujets d'actualité importants qui se posent aujourd'hui on parle des enfants condamnés aux travaux forcés.

Le taux des enfants qui souffrent (souffrent) augmente chaque jours. Selon ~~moi~~ je suis avec ses petits enfants car ils sont obligés de <sup>A2</sup> travailler quelque chose <sup>H</sup> très fort à cause de la conditions de <sup>H</sup> vie. D'abord les enfants ont le droit de l'éducation de rester avec la famille <sup>P</sup> eux. Ils ont le droit aussi de faire les activités comme le sport et la <sup>C3</sup> musique. <sup>H</sup> enfin ils ont le droit de faire les soins.

Donc je suis avec les enfants et il faut protéger parce que c'est l'avenir.

Eleve 16

## Production écrite: Le travail forcé

Le problème de l'exploitation des enfants est un problème très grave ~~et~~ existe depuis plusieurs temps. Les hommes ils appellent les enfants pour travailler les travaux très dangereux parce que les enfants vivent dans les pays pauvres ou ils sont orphelins.

Personnellement, je suis ~~directement~~ contre cette situation et je dis à ces gens exploitent les enfants vous avez un ennemi et je suis directement avec les enfants ~~pour~~ toujours à cause de la pauvreté et le racisme.

Dans le monde, les enfants ~~qui~~ ont beaucoup de droits comme le droit de l'éducation, la nourriture, le ~~soin~~ ~~ment~~ et je pense le travail forcé ~~supprime~~ le ~~vivre~~ de l'enfance. C'est pour ça il faut aider les enfants.

Elève 17

Le phénomène de travail forcé est un (~~phénomène~~) fléau ~~est~~ social qui ~~grandit~~ ~~jour~~ ~~par~~ ~~jour~~ surtout dans les pays où il y a la pauvreté. Il y a les hommes qui donnent aux enfants des ~~travaux~~ tâches très dangereuses parce que les enfants il ne demandent pas beaucoup d'argent et à mon avis je trouve ça très grave et il faut punir ces hommes parce qu'ils sont des ~~criminels~~ criminels qui ~~causent~~ ~~l'avenir~~ des enfants.

Personnellement, je suis contre ces gens. Je suis avec la protection des ~~droit~~ ~~des~~ enfants parce qu'ils doivent aller à l'école pour ~~prendre~~ le savoir et l'éducation et après ils trouvent le bon poste de travail (médecin, architecte...).

Il faut ~~travailler~~ ~~travailler~~ aider les enfants qui trouvent pas la ~~manger~~ nourriture.

Elève 18



### 3.2.3. Production 2 : la télévision

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux.

Qui la télévision c'est une technologie qui est entraînée de se développer. C'est quelque chose que tout le monde possède une soit riche ou pauvre car elle a beaucoup d'avantages.

D'abord il faut dire la télévision permet à l'enfant de regarder les dessin animés et aide beaucoup les parents pour l'éducation surtout pour le petit bébé.

Ensuite la télévision permet à les personnes âgées de regarder les informations, et savoir les nouvelles choses qui arrivent dans le monde.

Enfin, grâce à la télévision je peut regarder les programmes sportifs surtout à la fin de l'école.

Alors je conseil tout le monde d'adopter la télévision!

Elève 1

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision qui existe dans toutes les maisons. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux.

Personnellement, je trouve que la télévision a rendu un grand service à la société.

Premièrement les gens regardent les matchs dans les chaînes du sport comme sport, canal F... etc. On peut suivre les informations des joueurs de foot (Ronaldo, messi) ... etc. En plus les gens suivent les informations de tous les pays et de tous le monde dans les chaînes de Jsc... etc.

Enfin la télévision permet aux artistes d'écouter la musique dans les chaînes comme MTV ou Music Arabie ou la radio... etc.

Enfin, la télévision reste un outil indispensable dans toutes les familles d'Algérie mais il faut surveiller les enfants car il ya des programmes dangereux.

Elève 2

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux.

et comme vous pouvez le constater, on est à l'époque de l'image. La télé est importante et comme tous les gens, je passe plus de 8h devant la télé. C'est un passe-temps et pour ce cultiver aussi et être ouverte sur le monde.

La télévision a les avantages plus des inconvénients. D'abord en découvrant d'autres pays, nouvelles personnes... etc. Aussi on s'amuse et on regarde les films (action) les chaînes de la mode (Fashion) et on écoute la musique (M6). Enfin, la télé donne tous les informations pour ce cultiver.

Avec tous ces avantages, la télévision est très importante pour ce développer et développer notre pays.

Élève 3

élève 4

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux.

Je suis d'accord avec cette point de vue car la télé elle a des choses bien.

Par moi, j'aime regarder la télé et je passe mon temps à regarder la télévision parce que il y a des très bons films et d'humour et y a même des dessins animés pour les petits garçons.

Ensuite, il y a des reportage sur les animaux les poissons, la nature, les villes...

En plus on regarde dans la télévision les publicités et les nouveaux téléphones portables et les technologies.

En fin, j'écoute les musiques arabes et françaises dans les chaînes M6 et Mezzic.

Exerc 5

## Télévision

Les gens ont des loisirs différents les uns des autres. Mais il existe un seul loisir que les personnes partagent : la télévision. Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes ~~estiment~~ estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreuses.

D'abord la télévision est un outil il sert à informer les gens sur les différents sujets de l'actualité.

Aussi, elle est considérée comme un outil attractif chez les jeunes particulièrement. Les jeunes peuvent écouter de la musique dans la chaîne "NRV" ou encore "NR Musique", regarder les matchs de foot, le basket et le volley dans les chaînes de Canal plus sport ou Bein Sport.

Les jeunes ~~retrouvent~~ retrouvent aussi les chaînes consacrées au cinéma. C'est ce que je préfère personnellement.

Mais la télévision n'est pas consacrée uniquement au jeunes. Les enfants retrouvent des chaînes de dessin animé et les adultes des chaînes de politique.

Cependant, il faut savoir que la télé représente un grand danger. C'est pour ça il ne faut pas rester longtemps devant la télévision.

Exerc 6

## Télévision

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreuses.

A mon avis je suis avec ce phénomène qui grandit de plus en plus et je ne parviens pas à franchir la télévision aujourd'hui dans le monde important. D'abord la télé elle donne à nos gens les informations très importantes sur les événements qui passent chaque jour comme la politique et à l'étranger et la France... etc.

Aussi il y a des programmes des enfants comme Spaceman, NR3... etc. Les enfants regardent les dessins animés de ne pas aller en les rues et tomber en les pleurs (la drogue, la violence, etc.).

Enfin les jeunes et les enfants et les filles aiment la télévision en la musique et le sport.

Mais la télévision en les maisons est très important.

Élève 7

### Thème

Parce que les outils les plus importants en sa présence aujourd'hui dans la société c'est la télévision.

La télévision a beaucoup des avantages dans la vie des personnes. D'abord, il y a beaucoup des choses des informations et la politique comme des documentaires pour voir le journal.

Aussi la programmation des dessins animés comme gulli et cartoon même pour les petits enfants. Il y a beaucoup les programmes dans le thème (par exemple Simba).

Il y a aussi des thèmes pour les personnes grandes comme le sport (football) et la musique (MTV) et les documentaires des voyages.

Parce moi, j'aime regarder les films d'action dans les thèmes de cinéma en anglais et en français pour apprendre à parler bien.

Élève 8

### Thème

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux et y'a pas une maison où on trouve pas la télé. C'est presque essentielle.

~~Parce~~ moi personnellement j'aime beaucoup regarder la télévision car y'a tant les programmes et par tout les personnes.

D'abord, il y'a les émissions pour se cultiver comme "national géographie" ou comme "cité ssié". Il y'a aussi les chaînes de film pour les amateurs de cinéma comme "canal + et". Aussi, les enfants regardent les chaînes de dessins animés pour amuser comme "cartoon movie, spacetan" etc.

Enfin il y'a les programmes pour écouter la musique et les émissions de jeux où on peut gagner l'argent. ~~Enfin~~ En fin la télévision est une ancienne invention qui a développé et indispensable.

aux

Elève 9

### Television

D'abord la television est un outil de communication qui  
a eu en la histoire beaucoup de personnes aiment  
que les avantages de cette petite boite magique sont  
assez nombreux. A mon avis je suis d'accord avec la  
technologie parce que la television elle permet de  
voir les personnes de très loin par les programmes.  
(d'abord regarder la tele comme un outil de communication)  
en regardant dans les films de le cinema comme  
si on est en face de la personne reelle.  
en fin regarder le journal et la meilleure en la  
regarder très important.  
A mon avis la TV est très important dans  
la maniere de le developpement des gens.

Le monde de la technologie a connu un changement  
radical par l'introduction de la television.  
L'introduction de cette machine a beaucoup developpe  
le monde de la communication.  
Pour moi, je suis totalement pour cette introduction car  
elle a beaucoup des avantages.  
Tout d'abord, la television permet aux personnes de se  
divertir grace aux programmes de la musique et le sport.  
Ensuite la television permet de se cultiver et connaître les  
nouvelles informations chaque jour et de...  
Aussi, on peut regarder les matchs dans les chaines de sport  
sans aller au stade sur tout pour la femme.  
Enfin, je pense que la television a beaucoup d'avantages que  
je peux pas ecrire tous mais il ne fallait pas devenir drogue par la  
television parce que c'est tres dangereux.

Elève 10

Pour les uns, ~~un~~ un outil indispensable, pour d'autres, il se présente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur. Moi je suis avec internet parce que il est un réseau informatique qui a trouvé tout le monde à un petit village.

Aussi il nous laisse en contact avec les amis sur facebook, twitter... aussi on peut envoyer les music, les page...

Mais il est ya des inconvenient comme le toxicomane, le abandon de le livre par ce que les gens aime internet, sans oublier le piratage et site très violent.

Finalement, à mon avis je demande aux parents de bien voir les enfants qui connecte à l'internet.

Elève 11

De nos jours, la télévision la télévision a devenu une appareil très importante dans les maisons de la société. Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont nombreux.

Pour les avantages de la télévision il y a :

- elle donne les informations de chaque jour dans le journal.
- elle culture les gens dans les émissions des jeux comme le jeu le dernier mot...
- elle permet aux gens de regarder le match de l'équipe nationale.
- elle permet aux enfants de regarder les comics.

Enfin à mon avis la télévision est très importante.

Elève 12

Le monde de la technologie a beaucoup changé depuis la découverte de la télévision.

Actuellement, on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de personnes estiment que les avantages de cette petite boîte magique sont assez nombreux.

À mon avis, je pense que la télévision est une très bonne chose. Elle a beaucoup d'avantages.

Tout d'abord, la télévision permet de connaître toutes les informations du monde. Il y a beaucoup de chaînes comme J5 et CNN qui transmettent beaucoup 24h/24<sup>h</sup>.

Aussi, grâce à la télévision, les personnes peuvent connaître les autres pays et les régions comme l'Europe et l'Amérique. Elle permet aussi de se cultiver et connaître de ~~très~~ <sup>de</sup> choses très importantes sur les animaux, les personnes.

Enfin, elle permet de se divertir en regardant le sport, les dessins animés et écouter la musique.

Elève 13

La télévision a beaucoup d'inconvénients mais elle a beaucoup d'avantage

À mon avis, je suis avec cette outil parce que je pense que la télévision est indispensable.

D'abord je pense que la télévision elle sert à donner des informations de l'actualité et communiquer avec les peuples.

Aussi, il y a des programmes de la cinéma comme (alou, mbc3...)

Enfin, grâce à la télévision on peut faire des bonnes choses comme rechercher les gens perdus.

Elève 14



Dans ces jours, la télévision est quelque chose de bien  
 pour <sup>A2</sup> les enfants <sup>H</sup> est ~~un~~ même pour <sup>A2</sup> les adultes.  
 Elle est <sup>A2</sup> bien <sup>H</sup> perçue mais <sup>A2</sup> regardons <sup>H</sup> qui <sup>A2</sup> passe  
<sup>S1</sup> au moins <sup>S2</sup> entrer avec le journal & etc. et le  
 journal & etc.  
 Elle permet aussi de regarder <sup>A2</sup> les films et les  
<sup>A2</sup> émissions <sup>A2</sup> sportives <sup>A2</sup> comme les matchs de foot pour les  
 hommes et pour les femmes.  
 Les enfants <sup>A2</sup> regarde <sup>A2</sup> aussi <sup>A2</sup> dans <sup>A2</sup> annuaires <sup>A2</sup> à 17h  
 (comme pas exple le pokémon et dragon ball...)  
 alors <sup>A2</sup> parent <sup>A2</sup> pour <sup>A2</sup> faire <sup>A2</sup> des <sup>A2</sup> autres <sup>A2</sup> choses  
 enfin <sup>A2</sup> la <sup>A2</sup> télévision <sup>A2</sup> c'est <sup>A2</sup> bien <sup>A2</sup> pour <sup>A2</sup> relaxer <sup>A2</sup> et <sup>A2</sup> écouter  
<sup>A2</sup> la <sup>A2</sup> musica. <sup>A2</sup>  
 Pour moi, je suis <sup>A2</sup> entièrement <sup>A2</sup> avec <sup>A2</sup> la <sup>A2</sup> télévision  
 parce <sup>A2</sup> que <sup>A2</sup> je <sup>A2</sup> pense <sup>A2</sup> qu'elle <sup>A2</sup> est <sup>A2</sup> indispensable <sup>A2</sup> à <sup>A2</sup> la  
 maison.

E. Leve 15

le téléphone portable moyen de communication <sup>(1)</sup> utilisé par tous les gens:  
 les <sup>A2</sup> jeunes <sup>A2</sup> personnes <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> petits <sup>A2</sup> personnes <sup>A2</sup>, <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> hommes <sup>A2</sup>, <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> femmes <sup>A2</sup> et <sup>A2</sup> surtout  
 avec <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> jeunes <sup>A2</sup> et <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> étudiants <sup>A2</sup>  
 Durant <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> dernières <sup>A2</sup> jours, <sup>A2</sup> on <sup>A2</sup> a <sup>A2</sup> reçu <sup>A2</sup> la <sup>A2</sup> demande <sup>A2</sup> de <sup>A2</sup> ~~ministre~~ <sup>ministre</sup> de  
 l'éducation <sup>A2</sup> nationale <sup>A2</sup> d'interdire <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> mobile <sup>A2</sup> dans <sup>A2</sup> tous <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> établissements  
 scolaires <sup>A2</sup> et <sup>A2</sup> personnellement <sup>A2</sup> je <sup>A2</sup> suis <sup>A2</sup> avec <sup>A2</sup> pour <sup>A2</sup> cette <sup>A2</sup> ~~raison~~ <sup>(raison)</sup>  
 parce <sup>A2</sup> que <sup>A2</sup> le <sup>A2</sup> mobile <sup>A2</sup> a <sup>A2</sup> une <sup>A2</sup> ~~grande~~ <sup>grande</sup> <sup>(grande)</sup> <sup>A2</sup> problème <sup>A2</sup> dans <sup>A2</sup> ce <sup>A2</sup> temps. <sup>A2</sup> D'abord  
 je <sup>A2</sup> réfléchis <sup>A2</sup> que <sup>A2</sup> ce <sup>A2</sup> dernier <sup>A2</sup> ~~est~~ <sup>est</sup> <sup>(est)</sup> <sup>A2</sup> influence <sup>A2</sup> sur <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> élèves <sup>A2</sup> en <sup>A2</sup> classe  
 et <sup>A2</sup> dehors. <sup>A2</sup> Ainsi <sup>A2</sup> ~~les~~ <sup>les</sup> <sup>(les)</sup> <sup>A2</sup> élèves <sup>A2</sup> ne <sup>A2</sup> respect <sup>A2</sup> pas <sup>A2</sup> la <sup>A2</sup> loi <sup>A2</sup> de <sup>A2</sup> l'école.  
 Ainsi <sup>A2</sup> il <sup>A2</sup> ya <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> élèves <sup>A2</sup> qui <sup>A2</sup> ignore <sup>A2</sup> les <sup>A2</sup> autres <sup>A2</sup> personnes <sup>A2</sup> sans <sup>A2</sup> faire  
 attention <sup>A2</sup> et <sup>A2</sup> nous <sup>A2</sup> dérange <sup>A2</sup> en <sup>A2</sup> classe <sup>A2</sup> avec <sup>A2</sup> ses <sup>A2</sup> ~~autres~~ <sup>autres</sup> <sup>(autres)</sup> <sup>A2</sup> sonneries.  
 Enfin <sup>A2</sup> je <sup>A2</sup> suis <sup>A2</sup> avec <sup>A2</sup> le <sup>A2</sup> ministre <sup>A2</sup> dans <sup>A2</sup> cet <sup>A2</sup> avis <sup>A2</sup> dans <sup>A2</sup> l'intérêt  
 et <sup>A2</sup> je <sup>A2</sup> veux <sup>A2</sup> pas <sup>A2</sup> le <sup>A2</sup> téléphone <sup>A2</sup> portable <sup>A2</sup> en <sup>A2</sup> classe.

E. Leve 16



Pour moi je ~~se~~ partage l'avis des avantages <sup>P</sup> de la télévision sont nombreux et je suis totallement avec elle dans la maison. Tout <sup>en</sup> d'abord on peut dire qu'elle permet de regarder les films à la maison dans le foyer avec le jus et les gateaux. aussi il y a les news Film <sup>acc</sup> de 2013 et 2014 dans les chaînes <sup>AI</sup> de canal+ et de mbc. Elle permet aussi de voir les matchs avec les amis dans le café dans la maison et enfin on ~~peut~~ peut regarder le clip des chansons dans MTV et M6.

A mon avis la télévision est très important dans la maison <sup>acc</sup>

Elève 17

Actuellement on parle souvent de l'omniprésence de la télévision. Beaucoup de ~~personne~~ <sup>personne</sup> estiment que les avantages de cette petite boîte ~~est~~ <sup>sont</sup> assez nombreux.

Tout d'abord, je pense que la télévision est ~~très~~ très importante parce ~~que~~ qu'elle assure la ~~communication~~ communication avec les ~~membres~~ <sup>membres</sup> de la société dans les ~~voies~~ <sup>voies</sup> ou dans les ~~activités~~ <sup>activités</sup> menées contre la maladie comme le concrè et le sida.

En plus de ça la télévision donne la chance de regarder les matchs sans aller dans les stades et voir les ~~news~~ films sans aller dans le cinéma.

Aussi pour les petits enfants la télévision est très importante parce qu'elle fait des programmes bien comme le dessin animé et le concours entre les ~~enfants~~ <sup>enfants</sup>.

Enfin pour moi je pense que la télévision est très importante dans le monde de la technologie

Elève 18

### 3.2.2. Production 3 : le téléphone portable

Elève 1

Production écrite :

~~l'usage~~ téléphone portable

Dans cette époque, le téléphone portable est un moyen de communication très nécessaire dans la vie des personnes surtout les jeunes. Mais dans les écoles c'est interdit de porter le téléphone portable parce que le ministre a décidé d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires

en classe et dans la cour. Ainsi, les élèves n'ont pas le droit d'utiliser le téléphone portable dans les établissements à eux.

Moi à mon avis, je suis contre cette demande parce que - tout d'abord, nous sommes dans 21<sup>ème</sup> siècle. Maintenant le portable est très important dans notre quotidienne vie. - Ensuite, les parents amènent les mobiles aux enfants pour appeler et pour être toujours en communication avec eux et surtout quand ils sont à l'école.

Enfin, je crois que les élèves peuvent amener les mobiles dans tout les établissements à condition de respecter la règle de l'établissement et ne l'utiliser pas sauf dans cas d'urgence.

Elève 2

Aujourd'hui, le téléphone portable fait partie de notre vie quotidienne à tous. Certaines personnes savent que le portable a des aspects positifs et d'autres négatifs. Mais l'aspect négatif visible que l'autre c'est pour ça le ministre de l'éducation nationale a interdit le téléphone portable à l'intérieur des écoles.

D'abord, l'adolescent utilise toutes les nouvelles technologies dans cet appareil comme (happy slapping, bluetooth, caméra, l'internet...) et s'attache au téléphone pour l'utiliser à tout moment et par tout (à l'école, à la rue, à la maison) et par tout (triche, jouer, faire des problèmes) aussi, dans la classe les élèves décrochent les leçons et regardent sur le téléphone et donc rater le cours et échouer à la fin de l'année.

Enfin le téléphone portable crée des problèmes entre les élèves parce qu'il ya les personnes qui n'aiment pas le dérangement dans le cours et la sonnerie dérange tout le monde et aussi avec le prof.

C'est pour ça moi je dis au ministre je suis d'accord avec toi pour cette interdiction parce que le téléphone portable a beaucoup d'inconvénients dans les établissements scolaires.

Elève 3

~~aujourd'hui~~

Dans notre époque le téléphone portable est un moyen de communication très moderne et devenue quelque chose de très important surtout dans le domaine des écoles. Mais aujourd'hui dans notre école comme dans les autres établissements scolaires le ministre des l'éducation nationale a dit: c'est interdit<sup>A1</sup> le téléphone portable dans les écoles.

Mais j'ai dit à monsieur le ministre merci de cette décision et je suis avec vous dans ce point car je pense que le portable dans l'école fait beaucoup de problèmes surtout avec ces nouveaux inventions comme camions, les appareils photos<sup>orth</sup>... sont posés beaucoup des problèmes.<sup>A2</sup>

Leur dans la classe. La première chose la concentration des élèves pendant la leçon. Et enfin je veux parler des mauvais photos envoient par WhatsApp.

Comme vous savez la technologie a des points positifs et des points négatifs et le portable reste une technologie de communications très importante. Mais ses ~~inconvénients~~<sup>orth</sup> plus que ses bienfaits. C'est pour cette raison, le ministre avec les directeurs des écoles sont prisent la décision de <sup>aux</sup>interdire le téléphone portable dans les établissements scolaires.<sup>A1</sup>

Il n'aura pas un problème si l'élève prend le portable à l'école mais ça si il s'engage à l'utilisation bonne du portable par exemple il le fait en mode silencieux en classe pour éviter les perturbations des autres ~~élèves~~<sup>orth</sup> élève.

Aussi il faut pas l'utiliser comme une technologie de fraude dans les devoirs surveiller et enfin il ne s'amuse pas en envoyer et recevoir<sup>A2</sup> des photos vidéo, sms en cours bien sure. Enfin, quoi que on a conseillé les élèves et les attiré l'attention<sup>orth</sup> cependant sans utilité.<sup>S3</sup>

Donc, sans doute je trouve que c'est le droit de ministre d'interdire le portable à l'école.

Elève 4

Elève 5

### Téléphone portable

le portable est un découverte important pour les gens. Il est un outil de communication entre les gens.

il y a les gens comme le ministre de l'éducation qui décident que le téléphone ~~mobile~~ mobile est interdit dans l'école parce que il a beaucoup des inconvénients.

Personnellement je pense que les ~~les~~ téléphones portable nous aident <sup>ou</sup> dans tout les places quand j'ai besoin de l'aide, ou bien je veux parler avec les personnes.

Mais avec les avantages il est des inconvénients comme :

- le dérangement en classe
- le passe temps avec jeux
- les agressions et les vols qui est dangereuse -
- et nous n'oublions pas le bilucetoch et ces dangereuse sur les cerveau des élèves.

Donc pour protéger et éviter les problèmes du jeunes je pense que l'interdit des mobile dans les établissements est un bon outil pour la protection de la société.

Elève 6

### Téléphone portable

A mon avis, le portable est un grand aménagement <sup>ou</sup> sur en école. D'abord le mobile fait deranger <sup>ou</sup> les élèves, ils vont surfer en classe au lieu de concentrer les cours. Ensuite, cet appareil fait des problèmes en classe entre les professeurs et les étudiant parce que ces derniers <sup>ou</sup> utilisent pour jouer écouter la musique, discuter. tout simplement c'est un passer temps et ça va deranger le professeur.

Je pense que le mobile n'a aucun indispensable pour les élèves. Il est pour les gens qui brangent beaucoup parce qu'il fait réduire les distances. etc. Enfin, je vois que il est intéressant d'invader les mobiles finalment dans tout les établissements récentes.

Élève 7

### Téléphone portable

- À mon avis, le portable est un grand dérangement surtout en école. D'abord, le mobile fait déranger les élèves, ils vont siffler en classe au lieu de consacrer aux cours. Ensuite, ce sifflement fait des problèmes en classe entre les professeurs et les étudiants; parce que ces derniers l'utilisent pour jouer, écouter la musique, discuter, tous simplement en passe-temps et ça va déranger les professeurs. Je pense que le mobile (au cas) indispensable pour les élèves, le portable est pour les gens qui bougent beaucoup ~~parce que~~ fait ~~parce que~~ <sup>pour</sup> réduire les distances. Enfin, je suis sûr qu'il ne réussit d'inclure les mobiles finalement dans tous les établissements scolaires.

Élève 8

### Téléphone portable

Le portable est une petite appareil qui contenu plusieurs informations, il est très importante dans notre vie quotidienne. Il est aussi un moyen de communication entre les gens. Ensuite je veux que le ministre de l'éducation ~~interdise~~ interdise les mobiles dans tous les établissements scolaires. Mais je suis contre de cette décision je le besoin quand (reussi) des (problèmes) pour appeler mes parents. Et je suis pour la décision ~~derrière~~ derrière de les élèves quand ils sont au milieu de leçons. Mais je ne suis pas qui cela dérange dans la cours. Enfin même il met des problèmes mais il est aussi très bien.

Elève 9

Le 21<sup>ème</sup> siècle connaît une forte marque qui part de la technologie  
elle nous offre l'ordinateur qui est utilisé dans  
tous les domaines.

En plus de la technologie elle nous offre une nouvelle manière  
de communication. C'est le portable qui nous permet de  
communiquer à l'infini.

Mais par fois le portable devient le mi des deux  
centres presque nous avons vu un grand développement  
dans les établissements scolaires.

Mais comme une clé dans ce l'âge je suis contre  
cette abandon à cause de mauvais caractères  
d'élèves. Mais il le transforme en peux dans les  
classes consiste à être perdu qui lui était dans  
un lieu de culture et il doute les classes.

Dans notre société aujourd'hui le portable c'est la  
vie des personnes et spécialement les élèves dans  
leur établissement scolaire.

Ils ont écouté les chansons de Ray et les chansons Sentiments  
dans la cours d'école et sa c'est un défait.

D'autre fois le professeur donner le cours à les élèves  
soudain un portable de quelqu'un sonne et déranger le  
prof.

Mais personnellement [Je suis contre l'utilisation des  
portables dans l'établissement scolaires leur plusieurs  
problèmes]

Notre surveillance général pas son rôle, s'est pour ça  
que les élèves ont la liberté totale.

Enfin Je suis sûr que le portable est important de le  
chercher mais il faut respecter les gens.

Elève 10

Certains personnes savent que le portable a des aspects positifs et d'autres négatifs. Je pense que l'aspect négatif visible que l'autre. S1

D'abord l'adolescent utilise toute les affaires et les porte options dans cet appareil comme (hoppy stopping, Bluetooth, caméras, l'internet...).

(à tous quand il s'attache avec le) Il utilise à tout moment partout (à l'école, à la rue, à la maison...) et pour tout (travaux, jeux, résoudre des problèmes...)

ici le portable donne à ce personne et la il faut unifier l'expression "l'appareil système de l'homme" pour se dire: "l'homme système de l'appareil".

(Enfin, on peut dire que l'école pour l'éducation) et l'enseignement par pour les meilleurs aspects de la nouvelle technologie P

Elève 11

Le mobile est un moyen de communication, et tous les personnes avait un mobile et les élèves français le dans les établissements scolaires.

Deja dit que ils font interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires et y suis contre cela car, premièrement je pense que le mobile est très dangereux à l'école car ils deviennent parois, deuxièmement certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours, jouer avec les mobiles, envoyer et recevoir des sms.

Troisièmement dans les examens. Ils peuvent communiquer avec l'extérieur pour faire dicter les réponses aux sujets, le plus danger on les sente car le réseau fait des maladies dans la tête comme le cancer.

C'est pour ça qu'il faut interdire le mobile à l'école. S1

Elève 12



53) Dans le dernier le ~~Ministre~~ <sup>Ministre</sup> de l'éducation dans toutes les écoles il n'a pas le téléphone mobile et quand les ~~élèves~~ <sup>élève</sup> ~~en~~ <sup>en</sup> école téléphonent au ~~vienne~~ <sup>vienne</sup> les appels il ya la <sup>A1</sup> punition et convocation aux parents <sup>orth</sup>

Moi personnellement, je suis avec cette idée parce que à mon avis le ~~mobile~~ <sup>mobile</sup> a de ~~mauvaise~~ <sup>mauvaise</sup> travaux <sup>H</sup>, comme je vois tous les élèves à des <sup>orth</sup> ~~mobiles~~ <sup>mobiles</sup> portables et tout le monde <sup>orth</sup> ~~utilise~~ <sup>utilise</sup> avec cette appareil dans la classe et ne écoutons pas les profs et le <sup>orth</sup> tout à des mobiles caméra <sup>C2</sup> ils utilisent cette caméra dans des mauvaise photos <sup>C2</sup>

Le mobile a beaucoup ~~des~~ <sup>des</sup> avantages aussi a des ~~mauvaise~~ <sup>mauvaise</sup> travaux mais je <sup>seg</sup> suis contre le <sup>orth</sup> téléphone portable à l'école

Elève 13

Aujourd'hui, le téléphone portable fait partie de notre vie quotidienne à tous. En effet, en 2010, plus de 90% des jeunes algériens possédaient un mobile.

Toutefois, pour plusieurs raisons, le ministre de l'éducation nationale a interdit le téléphone portable à l'intérieur des écoles.

Je suis une élève au lycée et j'ai écouté la décision du <sup>orth</sup> ~~Ministre~~ <sup>Ministre</sup> de l'éducation nationale d'interdire les mobiles dans toutes les écoles.

Pour moi, je suis avec cette idée parce que le téléphone portable ramène beaucoup <sup>orth</sup> ~~des~~ <sup>des</sup> problèmes dans les écoles. C'est le grand problème dans ce temps par les <sup>orth</sup> ~~caméras~~ <sup>caméras</sup> et les photos qui <sup>orth</sup> ~~caméras~~ <sup>caméras</sup> les autres personnes <sup>orth</sup> ~~son~~ <sup>son</sup> ~~attention~~ <sup>attention</sup> et il nous ~~dérangent~~ <sup>dérangent</sup> en classe avec ses <sup>A1</sup> ~~sonneries~~ <sup>sonneries</sup>. Le <sup>H</sup> ~~téléphone~~ <sup>téléphone</sup> ~~rapporte~~ <sup>rapporte</sup> les maladies <sup>C2</sup>

Ainsi, il ne laisse pas les élèves <sup>orth</sup> ~~regarder~~ <sup>regarder</sup> la leçon parce qu'il perturbe le professeur et aussi les élèves. Enfin j'espère que l'ordre marche et oublie un <sup>orth</sup> ~~peu~~ <sup>peu</sup> les élèves les téléphones portables. Et aussi les parents <sup>orth</sup> ~~prennent~~ <sup>prennent</sup> cette note en <sup>orth</sup> ~~conscience~~ <sup>conscience</sup> au plus près possible.

Elève 14





## Le téléphone portable

Elève 17

Dans nos jours, le téléphone est dans tous les poches parce que c'est très important dans notre vie quotidienne à tous les gens. Et c'est pour ça plus de 90% des jeunes algériens possèdent un téléphone portable.

Mais le nouveau loi de ministère de l'éducation c'est interdit. Je suis toujours d'accord avec, parce que il ya beaucoup des inconvénients:

Premièrement, des fois le mobile va sonner et ça va perturber la leçon et déranger le professeur et même le mobile de prof va sonner.

Deuxièmement, entre la cour, les élèves va envoyer des photos, des musics, des vidéos...

Troisièmement, c'est un gaspillage de l'argent.

Et ainsi de suite des inconvénients, c'est pour le ministre a dit «interdit» les mobiles dans tout les établissements scolaires.

Nous savons que le mobile est un appareil moderne mais il ya plusieurs inconvénients surtout dans l'école en général, parce que généralement on le professeur ou les élèves dans la classe le portable sonne et il nous coupe la leçon. Et aujourd'hui, le mobile est un moyen pour le tricheage dans la composition. Ensuite, le portable perd de temps par exemple, il ya des élèves qui jouent dans la classe, aussi envoyer les SMS, les vidéos et les images dans la classe au lieu de regarder le cours. Enfin, l'école est un endroit de culture et éducation est pas pour la communication au téléphone. Et finalement je dit merci monsieur le ministre qui il fait interdire le téléphone mobile à l'école.

Elève 18

### 3.3. Post test : Internet

Production écrite	Internet
<p>Aujourd'hui l'internet est très présent dans tous les endroits les bureaux, les cyber et aussi même dans les portables. Pour les uns, l'internet représente un outil indispensable. Pour d'autres, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.</p> <p>Tout d'abord il y a des personnes pour ce moyen parce que ce moyen de communication contient plusieurs avantages soit dans la communication soit dans la recherche des informations et fait des exposés facilement avec plus de rapidité.</p> <p>Malgré l'importance de l'internet, il y a des personnes contre ce moyen parce que ce moyen contient des inconvénients par exemple perdre le temps par exemple les enfants pour écouter la musique et oublier les études...</p> <p>Enfin, je pense que l'internet est un moyen très important et très utile et ça aide beaucoup dans les réunions.</p>	<p>Elève 1</p>

<p>L'internet est un moyen de communication entre les deux personnes est d'être une chose nécessaire dans la vie de chaque personne. Pour les uns, internet représente un outil indispensable. Pour d'autres, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.</p> <p>Enfin, l'internet est une chose très importante dans la vie parce qu'il peut être employé dans tout le domaine. On peut parler avec les personnes internationales sans voyage et connaître tous les informations. On peut aussi utiliser l'internet pour les études comme il fait des exposés, pour écouter la musique et télécharger les films.</p> <p>Ensuite, comme il y a des avantages internet il y a aussi des inconvénients parce que il y a des sites mauvais pour l'enfant. Il y a aussi des gens qui regardent les ordinateurs par les yeux dans les charbons ou dans les films d'enfer il tombe les yeux malades.</p> <p>Enfin, je suis pour l'internet mais dans la limite parce que c'est un moyen utile dans notre époque.</p>	<p>Elève 2</p>
--	----------------

L'internet est un moyen de communication scientifique qui est composé par les anglais. En général, c'est une machine scientifique qui marche sur les ordinateurs, les téléphones portables et les tablettes.

Alors quels sont les problèmes de l'internet?

Alors l'internet a des avantages qui sont par exemple le chat. C'est connecter avec les amis ou avec les gens qui on ne connaît pas. Aussi, cultivé les gens et avant oublier la page essentielle facebook qu'on trouve tout le monde sur cette page.

Mais, elle a aussi des mauxheux car elle fait des ravages à nos enfants et il y a beaucoup les publicités et les virus.

Finalement comme elle a des bienfaits elle a des mauxheux et a menacés le virus contre les gens qui aime beaucoup l'internet et qui sont tentés mais obligés dans notre vie quotidienne.

51

Elève 3

L'internet est un moyen de communication la plus proche de l'humanité. Pour les uns, l'internet représente un outil indispensable. Pour d'autres, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.

Alors quel sont les avantages de l'internet, il y a la music, les jeux les nouveaux films. Il y a aussi le chat pour communiquer avec les amis et la famille comme le site facebook. On peut aussi partager les photos et les vidéos et avec les autres personnes.

Mais malgré tout ces avantages, l'internet a des inconvénients. Comme les personnes toujours connecté parce que ils sont amoureux de l'internet. Il y a aussi les vidéos très dangereuses pour les enfants et qui ravage la société.

Enfin, l'internet est un outil indispensable pour tout le monde mais il est dangereux pour les petits enfants.

Elève 4

L'Internet est un moyen de communication entre des personnes par des ordinateurs sur <sup>un</sup> réseau elle est ~~très~~ utilisée mais il y a toujours la technologie a des inconvénients et des avantages. Alors on pose la question : quelles sont les avantages et les inconvénients de l'Internet ?

Tout d'abord on peut dire que ce moyen a beaucoup d'avantages parce que elle a toujours facilité la vie dans tous les domaines par exemple classer les données, partager les ~~pages~~ <sup>pages</sup>, chercher des informations. Elle permet aussi de s'amuser avec jeux, la musique et le ~~streaming~~ <sup>streaming</sup> de les films.

Mais dans une autre tour, elle a des inconvénients dont : le piratage <sup>est</sup> très dangereuse, perdre les jeux et devenir obèse.

Donc finalement a mon avis l'Internet est un moyen très important mais très dangereuse aussi.

Elève 5

Elève 6

Internet

L'Internet est un moyen de communication de très important dans la vie. Pour les uns, c'est un outil indispensable. Pour d'autres, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur. Quel sont les avantages et les inconvénients de l'Internet.

Thèse n°1

Tout d'abord ~~certains~~ <sup>certains</sup> pour Internet parce que donne des informations pour faire un exposé et recherches des données et les ~~compagnies~~ <sup>compagnies</sup>.

Egalement l'Internet est un moyen de distraction qui permet de regarder les films, les séries, jouer en ligne écouter la musique.

Mais comme il y a les avantages il y a aussi des inconvénients comme perdre le temps, les malade des yeux, la personne a toujours l'aide de Internet.

Elève 7

## Internet

L'Internet est un moyen de communication entre tous les sociétés soit nationale soit internationale mais quelque gens rejette l'Internet n pas bien et n pas réussire par contre il y a des gens qui sent que l'Internet est un outil obligatoire dans la société. Alors quels sont les avantages et les inconvénients de l'Internet ?

D'abord, Internet est obligatoire pour les personnes surtout pour les étudiants pour faire les projets et augmenter les capacités des gens.

Ensuite, l'Internet donne le moyen pour contrôler les sites et les familles et elle culture les personnes dans tout les domaines. Pour les inconvénients de l'Internet à mon avis c'est très dangereux parce qu'il y a des sites très choc. En plus il y a des gens qui exploitent dans les domaines interdits comme les pirates et les critiques. Ça rend la personne très curieuse et perd le temps avec Internet et la connexion.

## Internet

Dans notre époque l'Internet a changé tout, le monde avec l'Internet a devienne comme le petit village. Par un côté, c'est un outil indispensable. Par d'autre, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'amp plein. Moi à mon avis je suis d'accord à l'Internet parce que c'est un grand réalisation scientifique qui s'agit d'un réseau mondial, d'une part il facilite la communication entre les utilisateurs et d'autre part il cherche des informations sur un ultime sujet. Mais à mon avis, malgré tous les biens faits il y'a aussi les mal faits de l'Internet comme les mal des yeux, la piraterie, perdre le temps. Donc pour la fin, l'Internet est un outil de communication indispensable mais c'est très très dangereux par la sorte et par la tête de les personnes.

Elève 8

Depuis les anciens époques les gens cherche  
à d'informer <sup>A2</sup> de communiquer - Brièvement <sup>A3</sup>  
ils ont utilisé les dessins <sup>C1</sup> dans les rochers, les  
lettres, le téléphone, mais dans notre <sup>orth</sup> jours  
il y a des autres moyen de communication  
et c'est l'internet. Mais il y a des questions.  
Alors la question numéro 1 c'est quelle <sup>A2</sup> sont  
les avantages de internet? <sup>A1</sup>  
Tout d'abord c'est <sup>P</sup> le moyen de communiquer  
très rapide dans le monde et les coûts pour  
des pages de site ou des images ou des films  
et les musiques <sup>P</sup> sur des sites de partage de musique  
sites comme le youtube gratuit <sup>S1</sup>  
mais il y a des personnes en danger avec il  
instant parce que il ya beaucoup de problèmes  
comme le faux le temps beaucoup, quand <sup>A1</sup> on  
l'argent, la vie et les parents <sup>S3</sup>  
Vous tournez moi je suis d'accord pour  
l'internet mais il ya des limites. Elève 9

Pour les uns, ~~un~~ un outil indispensable, pour d'autres, il  
se présente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.  
Moi je suis avec internet parce que il est un réseau  
informatique qui a trouvé tout le monde à un petit village.  
Aussi il nous laisse en contact avec les amis sur facebook,  
twitter <sup>P</sup> ... aussi on peut envoyer les music,  
les page ...  
Mais il est ya des inconvenients comme le toxicomanie, le badance  
de le livre par ce que les gens aiment internet, sans oublier le  
piratage et site très violents.  
Finalement, à mon avis je demande aux parents de bien voir  
les enfants qui connectent à l'internet.  
C1+A3 Elève 10

Pour les uns, Internet se présente un outil indispensable.  
Pour d'autres, il se présente un véritable danger qui  
ne cesse de prendre de l'ampleur.

Pour moi ~~mais~~ c'est que Internet est un outil  
~~très~~ <sup>acc</sup> ~~nécessaire~~ pour la transmission (car ~~l'Internet~~ il  
donne des informations) et des preuves réelles  
rapidement en même temps est un moyen de culture

Aussi croient que l'Internet c'est un réseau très large  
et donne toujours le nouveau dans toutes les  
domaines par exemple les recherche scientifique  
S1 (et ~~les~~ ceux que on veut)  
Mais à mon avis aussi Internet a des avantages  
en même temps elle a des inconvenients et il faut  
faire très attention à ce réseau.  
Un atout ( l'Internet est très utilisable pour les  
gens ). S3

Elève 11

aujourd'hui il y a beaucoup de personnes qui connectent à l'Internet. Il y a des pe  
sonnes qui s'ont quelques chose de bien mais il y a des gens qui contre ce phé  
Tout d'abord le Internet est un moyen de communication à travers le monde est  
la famille, les profs...). Aussi il y a possible de partager des vidéos, des photos...  
↓

Mais on peut dire que l'Internet est bien et pas bien par exemple quand il s'agit de  
toujours connecté et il oublie son travail, ses études donc il devient une drogue. En outre il  
gens qui utilisent le Internet dans des choses sexuelles et des photos...  
A3 S3 A3 L

Elève 12



Pour les uns, Internet représente un outil indispensable. Pour d'autres, il représente un véritable danger qui ne cesse de prendre de l'ampleur.

Tout d'abord, à mon avis, je pense que l'Internet est une conséquence de la développement de la technologie. Il est un moyen bien parce qu'à cause de l'Internet on peut connaître des gens dans le monde et des différentes pays, discuter avec les amis, les copains... et faire des relations d'amitié et on peut aussi partager des documents islamiques, scientifiques... et qui passe dans le monde.

Mais internet a des inconvénients incontestables on peut compter entre eux:

- on peut rencontrer de nouveaux gens qui nous rendent ~~stupide~~ stupide, non éduquer... etc.

- c'est un passe temps très dangereux qui peut être comme une drogue.

donc internet est une conséquence négative de la technologie.

Elève 13

Le moyen internet est un outil de communication entre les gens est sa passe trop vite.

Je suis avec l'utilisation de internet car il sera à la maison pour les révisions puis on est aise parce que dans le cyber il y a beaucoup le monde et les bruits qui casse la révision.

Je suis avec internet parce que il permet aux gens la communication aussi parce que il permet aux gens qui habite loin de les maisons de contact avec la famille et transmettre les message entre les amis, le parent, famille, les gens dans l'étranger... etc.

Mais à mon avis, le problèmes quand il veulent vous parler à la maison après il y a la connexion qui va, et aussi les problèmes de la publicité qui supprime pas il y a les photos de char.

Elève 14

Dans tout les domaine il parle de  
l'indispensable de internet. Ce moyen  
un outil de communication avec tout  
les personnes de la pc, la téléphonie  
portable ...

Personnellement, je suis pour l'internet d'une  
part et d'autre par contre.

Par peur par ce qu'il aide dans  
notre vie. Par exemple les connaissances  
avec les gens dans les pays (la france, le  
maroc...) et savoir les langues sur tout  
l'anglais et le français. Ainsi savoir tout  
les nouvelles dans le monde.

Contre car il ya de mauvaises choses et  
il aide de faire la drogue et les vidéos  
contre la religion, et devient une mauvaise  
habitude pour les gens qui ne connaisse  
pas à l'utiliser.

Donc je suis pour l'internet parce que  
je trouve que c'est un invention très important.  
mais il faut utiliser et éviter les inconvénients.

Élève 15

Internet est quelque chose indispensable aujourd'hui, tout le monde

l'utilise pour des choses bien mais des choses pas bien.

Par mon avis je pense que cette technologie a des avantages et elle a aussi  
beaucoup des inconvénients.

Par parler des inconvénients Internet aide nous à faire de recherches  
et exposé et à jouer des jeux.

Mais (par contre) internet nous laisse pas faire les devoirs et les leçons  
de les compositions. C'est un véritable danger pour moi parce que je vois  
beaucoup (dans le facebook ou dans youtube) et les choses important ont  
oublié. À mon avis, il faut utiliser internet pour les choses bien et pas  
(par contre) rester tous les temps devant l'ordinateur.

Élève 16

De nos jours, ~~Internet~~ Internet est resté un outil indispensable dans notre vie. on ~~on~~ fait ~~beaucoup~~ beaucoup de choses avec ~~Internet~~ internet dans la ~~maison~~ maison et aussi les études.

S'est, bien fait, (aussi c'est un élément de communication avec les proches (les amis et la famille...)) d'une grande distance. Dans mon avis, (doit être utilisé dans l'organisation), les parents doit observer ce que les enfants font l'ordinateur et donner des heures pour travailler sur internet (et il fait mal aux yeux) donc on doit protéger nos yeux et mettre des lunettes.

Enfin mon conseil c'est utiliser de façon intéressante comme faire des recherches et étudier.

Elève 17

L'Internet est un outil indispensable pour tout le monde. ~~un~~ un grand danger pour les enfants et les jeunes qui sachent pas utiliser d'une façon intéressante.

Avec l'augmentation de la technologie dans le monde entière, beaucoup de gens ont un ordinateur dans la maison et aussi la connexion ~~dans la maison~~ mais il ya des gens qui utilisent ce internet d'une mauvaise façon comme pour regarder des choses pas biens ou (chater toute la journée et se nous perd).

A mon avis, (utilise internet d'une bonne manière) ne pas exagérer et faire (des études bonnes) avec l'ordinateur.

Elève 18

Annexe 4 : Ecrits réflexifs

(P1)

1- في حصة التوضيح مستخدماً أداة التصحيح اذابة لكي تصحح الأخطاء  
 الا ملاذية والتقصير. أعتقد أن هذه الأداة فعالة لكي يتمكن المتعلم من تصحيح  
 الأخطاء لأننا نعلم الطالب من تصحيح ونصح الأخطاء وذلك يتقو منه بالشرح  
 اللازم وكذلك جودة أمثلة. فعندما نرى أخطاءً ، أشرحها ، أشرحها في  
 الأخطاء لاننا قد نقرأ الشرح وأما في حين الأخطاء والأخطاء وذلك  
 يعني من تطور الأخطاء.

2- بالذمة لير ، تصحيح الأخطاء أعتقد أنه كان فعالاً جداً لأن  
 انه يساعدنا في تصحيح الأخطاء من الأخطاء وأحياناً لم أكن أعرف  
 جازية تصحيح بعض الأخطاء على سبيل المثال كالتالي .

3- شخصياً باستخدام أداة التصحيح الذاتي قلبي الكثير من الأخطاء  
 يوماً طيب تصحيح الأخطاء بمجردي . كما يجب ~~أن~~  
 علينا نلاحظ من الأخطاء ~~التي~~ عادة في قراءة النص  
 لأن ذلك يساعد على تدارك بعض الأخطاء خصوصاً في الاستنتاجات  
 وهو المستقبل أيضاً مثل ~~ال~~ استنتاجات الكالورجيا .

4- بالطبع إذا أردت ~~التصحيح~~ الأخطاء أريد استخدام أفضل أداة  
 التصحيح الذاتي لتصحيح العديد من الأخطاء .

1- بالنسبة لي ، أداة التقويم والتصحيح الذاتي هي طريقة جيدة فعالة في حصة  
 التعبير الكتابي وذلك لأن هذه الطريقة تمكننا انشغالياً من فهم وتصحيح  
 أخطائنا بنظرة الشرح الملخص للأخطاء .

2- في ابهاته ، وجهة أن العمل بهذه الطريقة صحيح بعض الشيء وذلك لأن  
 التصحيح كان متعباً بالنسبة لي بتصحيح الأخطاء الإملائية والمفردات اللغوية  
 وكذلك لأن العمل يتطلب بعض الوقت عن الكلمات في التاموس .

3- بالطبع أن أداة التقويم والتصحيح جعلنا الكثير من الأخطاء مثل  
 المادة قراءة منهم ومراجعة الأخطاء كذلك جعلنا استغناء الكثير  
 من أدوات الموصولة في الإنترنت لكننا هناك بعض الأشياء التي لا نستطيع  
 تصحيحها عبر شبكة الإنترنت ولأننا أوجب استعمال التواموس أو  
 طالب مساعدة الأصدقاء .

4- شخصياً ، أفضل استعمال الطريقة الجديدة لأن المساعدة تسهل الأخطاء  
 وتسهلها لنا .





أجد أن أداة التصحيح الذاتي فعّالة جدا وفعالة لأنها  
تتمكن التلميذ من تصحيح أخطائه. أعتقد أن أداة التصحيح  
الذاتي ~~تعد~~ تعطيني شرحا دقيقا للأخطاء. لأن أتعلم جيدا أخطا  
وأستطيع تصحيحهم.

في أول المطاف وجدت أن عملية تصحيح الأخطاء كانت مع  
بعض الشيء لشيء لم أكن أعرف كيفية تصحيح هذه الأخطاء. مثل  
الأخطاء التي تأتي من العمل تصحيحها هي أخطاء الشكل (Grammar).  
وأي أخطاء التي ~~تأتي~~ تأتي من الصعب تصحيحها في أمثلة الإملاء حين  
نبحث عنها في النصيم. وأخطاء التراكيب. لكننا الحفلة ~~تتطلب~~  
طريقة بسيطة

أداة التصحيح الذاتي سمعت في برنامج قديم كثيرة على وسائل المتعد  
إعادة قراءة السند ومراجعتها جيد إعطائه للمعلمة  
لأن أكتبت التحرف الأخطاء التي أتوم بها مثل علامة "s"  
بين أقرأ الشيء مرة ثانية أثناء الأخطاء

بالنسبة لي ~~أريد~~ أريد الاستعمال لهذا أداة التصحيح الذاتي لشيء عندما  
أخطائي أربح المزيد من الوقت ووقت لدي معلم جيد

5

لقد اشغلنا بأداة التصحيح الذاتي. أنا أظن أنها أداة فعالة لتتمكن  
التلميذ من تصحيح أخطائه لأنه الآن يفهم ~~أخطائه~~ أخطائه  
بالنسبة لي، أظن أنها طريقة جيدة جدا أن المعلمة تستطيع تصحيح الأخطاء بأخطاء  
أسماء ورسوم

بالنسبة لي الأخطاء التي من العمل تصحيحها هي (Det, Adv, Acc, Mod).  
وبالعكس التي من ~~الصعب~~ الصعب تصحيحها هي (Lexique Accord)

استخدام أداة التصحيح الذاتي يمكنني من تصحيح أخطائي، فعلا أيضا  
أن هناك أدوات مختلفة لتصحيح الأخطاء وليس فقط ثمجات المعلمة

أريد أن أعمل استعمال هذه الطريقة الجديدة لأنها تصحفي من تتدح لظنني.

6

خلال الربع الثاني من السنة الدراسية استخدمت  
طريقة جديدة ~~تسمى~~ وهي أداة التصحيح الذاتي  
أقضي أن هذه الأداة فعالة لتصحيح الأخطاء  
من خلال تجربة مع هذه الأداة أقضي أن هذه  
الأخطاء وسرحهم سائل عملية التعلم والتدريس

عملية تصحيح الأخطاء ليست ~~سهلة~~ صعبة ، لذا  
يجب دائماً الاضطلاع بأداة التصحيح الذاتي للحد  
على النتائج المطلوبة - الأخطاء سهلة التصحيح  
الإلتصاف ( Structure & etc )

أقضي أن استخدام الطريقة الجديدة يعطينا عن  
تعليم قواعد النحو والصرف .

أنا مع استعمال هذه الأداة لأنها تمكنني من تدريس  
أخطائي بسهولة . وكما قلنا لنا المتعددة محبة في  
بعض لغات بلادنا يجب علينا القيام بعملية البحث بهذه  
الأخطاء خصوصاً في الجامعة

يراسي يجب كذلك القيام بنفس الطريقة في تدريس  
الأخرى مثل التعبير الشفوي

Page 1

السنة لم نتحدث كثير . بشكل التصحيح الذاتي . وأظن أنها أداة جديدة بسيطة  
التحسين الذاتي وذلك ~~تسمى~~ لتحليل الأخطاء و مراجعتها فهي كما قلنا متعبة دائماً  
أجد أن عملية التصحيح الذاتي سهلة الاستعمال ومرتظمة ، ولذا هناك بعض الأخطاء  
من على من تصحيحها على (معلوماتية تعليمية) (البيانات)

بالنسبة لـ ، تعلمت الكثير من هذه الشبكة وخصوصاً وضع نموذجي في موقع لآلة  
ببساطة . أيضاً لأن أعرف الأخطاء التي أؤتم بها كثيراً وخصوصاً كيفية  
وأجد أن إعادة قراءة نموذجي أصبحت أسهل من قبل

أظن أن هذا الطريقة الجديدة هي أفضل لأنها أوضح الاستعداد ، أحسن من التصحيح  
وأيضاً أجد أن فترة الوقوع بالاشتباه جد قليلة لا أظن أننا نملكها من قبله رؤية جميع  
بالفرسية بدون البحث عنها في القوائم كل مرة

Page 2

١٠ اعتقد ان العمل بأداة التصحيح الذاتي التي استعملناها خلال الثلاثية الثانية جيدة جداً بالنسبة لهذه الراضة شمع بتصحيح الاخطاء لان العمل كان منطوق كما ينبغي وذلك من خلال عدة مراحل. كما ان الشرح كان مفيداً بالإضافة الى ذلك اعتقد ان العمل بأداة التصحيح الذاتي سمحت لي بالتعرف على احتمال العديد من الابدات مع القاموس الالكتروني وبالترتيب من اللفظ

١١ بالنسبة لي العمل بأداة التقويم والتصحيح الذاتي لم يكن سهلاً كما توقعت لان كنت اتوم بالكثر من الاخطاء بل عمل كان يتطلب ان اتوم ببعض قواعد عن الكلمات والقاموس وذلك ان كان متعباً بعض الشيء بالنسبة لي الاخطاء التي كانت صعبة التصحيح هي الاخطاء اللفظية والاصطلاحية التي كانت سهلة مع الاخطاء المتكلمة.

١٢ أعتقد انه بفضل أداة التصحيح الذاتي تعلمت ان اصحح أخطائي افضل وذلك راجع لانه بطريقة التصحيح تختلف من خطأ الى آخر كما كانت الامتدادة الالهة اداة تربية والنصح لتصحيح الاخطاء السهلة وكذلك تعلمت بعض القواعد القوية والصرفية وراجعت بعض الاخرى.

١٣ اعتقد ان الطريقة الثانية هي الافضل بالنسبة لي لانني اصححها بالترتيب

(١٤)

فقد استخدمت أداة تصحيح الذاتي، ووجدت انها جيدة جداً في صحة التصحيح الكتابي أيضاً تعلمت من تصحيح أخطائي بطريقة جيدة كذلك لانني اتقن على شرحها بدقة وكيفية تصحيح الأخطاء

(اشتهاء الحفظ...)

بالنسبة لي كان من الجيد استعمال هذه الأداة لانها أسانده كانت تمنع الأخطاء بالاحتمال العز وذلك لتوضيح لي أخطائي وأنا حين كنت اصحح أخطائي كنت اتقن هذه الأخطاء على استعمال الحفظ في الترتيب الإلكتروني، أيضاً بالتأنيب وبعد ذلك تعلمت من حيث اعلني الأخطاء ولم اهتم هذه الأداة مرة ثانية. خصوصاً الأخطاء السهلة مثل: ( زهرا، Acc. Aux. P. ... )

بالنسبة لي، الأخطاء التي وجدت في كتابي ( Lexique ) التي لا اهتم بالكلمة التي اريد ان اصحها. لقد تعلمت كثيراً من هذه السبلة خصوصاً طريقة تصحيح الأخطاء.

(١٥)



PM

بـ بالنسبة لغير أداة الترميز والتصحيح الذاتي مع طريقة حد مخالفة في حالة التفسير التناوب وذلك لأن هذه الطريقة تمكن التلميذ من فهم وتصحيح أخطائه بفضل الشرح المتكرر للأخطاء.

بـ في البداية، وجدت أنه العمل بهذه الطريقة مع بعض الحصص السبئية وذلك في أداة التصحيح كان متعباً بالنسبة لي مع بعض الأخطاء الإملائية والسطورية اللغوية وكذلك ~~كان~~ العمل يتطلب البحث الدقيق ~~في~~ عن الكلمات في المقاموس.

جـ ما ألتزم أن أداة الترميز والتصحيح تعلمنا الكثير من الأساليب مثل إعادة قراءة النص ومراجعة الأخطاء كذلك تعلمنا الكثير من أدوات الموجودة في الإنترنت لكي نكتب بحسن الإملاء التي لا نستطيع تصحيحها عبر شبكة الإنترنت ولهذا وجب إستعمال القواميس أو طلب مساعدة الأستاذة.

دـ سنحاول أن نعمل باستخدام الطريقة السبئية في الأخطاء ~~في~~ الأخطاء ونشرحها لنا.

أولاً الذي استخدمنا أداة الترميز والتصحيح الذاتي خلال التلامي الثاني. أنا أظن أن هذا العمل كان في غاية الأهمية وذلك لأنه يساعد مجالا التلميذ على تصحيح الأخطاء التي مرت لديها بالنسبة لي لقد وجدت هذا العمل حد صلاحياته يساعد على العمل بمفرودنا في المنزل أو في المكتبة ولأننا لسنا مجبرين على تصحيح كل الأخطاء في القسم لأننا لا نعلم من ذلك لأن الوقت غير كاف من أجل التصحيح وإعادة كتابة النص.

السؤال الثاني: العمل بهذه الطريقة لم يكن حد صعب وكنت تعلم أنني أيضاً تلك المبرولة على كل حال كنا على حيازة المصححات التي يمكن أن نتعرف من طرفنا فإن الأستاذة تبهتنا لذلك وكنا نحرق أن العمل سيكون شاقاً وأن العملية تتطلب الكثير من الوقت والجهد. لقد وجدت الأخطاء ~~في~~

العمل الثالث: العمل بأداة التصحيح الذاتي أمامي كنت أظن أن أصبح أملائي مبرود في المنزل. أما بالنسبة للأخطاء كل الإمكانيات لأجل ذلك مثل الأخطاء إلا ما استأثرني ذلك. أنا أظن أنه مستحيل تصحيح كل الأخطاء في القسم. يجب تقسيم العمل بين القسم والمنزل.

السؤال الأخير: أداة التصحيح يمكن من مراجعة الكثير من قواعد التعليلات التي درسناها في المقوسمة مثل قواعد الصور والنحو والالتفات التي درسناها.

PM

## **MOTS-CLÉS**

Production écrite, évaluation formative, autorégulation, autocorrection, erreurs

## **RÉSUMÉ**

La présente recherche est une étude expérimentale qui met en lumière la pertinence et l'impact d'une rétroaction ciblée via un instrument de régulation spécifique, à savoir la grille d'autorégulation alphanumérique, sur la forme linguistique utilisée par des apprenants de FLE algériens lors de la séance de la production écrite. Cette étude longitudinale a principalement pour objectif d'évaluer l'impact de l'utilisation de la grille d'autorégulation sur l'évolution de la fréquence et des types d'erreurs de forme commises par ces apprenants.

Les résultats obtenus montrent que l'outil testé, la grille d'autorégulation des erreurs de forme, a aidé les étudiants à améliorer la qualité de leurs productions écrites à plusieurs niveaux : l'orthographe (dont l'homophonie), le lexique, le genre, la morphologie verbale, le choix des auxiliaires, l'emploi de la majuscule et de la ponctuation. La grille d'autorégulation constitue donc un outil efficace permettant le traitement de ces erreurs. Toutefois, l'outil testé n'a pas permis de constater des progrès significatifs concernant la dimension syntaxique, car les capacités métalinguistiques des étudiants testés ne sont sans doute pas suffisantes pour leur permettre de réussir ce type de tâche.

## **KEYWORDS :**

Written production, formative assessment, self-regulation, self-correcting, mistakes

## **ABSTRACT**

The present research is an experimental survey that brings to light the relevance and the impact of a feedback targeted through a specific regulation instrument, namely the alphanumeric self-regulation grid, on the linguistic shape used by learners of Algerian FFL (French Foreign Language) during the session of the written production. This longitudinal survey has mainly for objective to assess the impact of the use of the self-regulation grid on the evolution of the frequency and the types of form errors committed by these learners. The results show that the tested tool, the grid of self-regulation of form errors, helped the students to improve the quality of their multilevel written productions: spelling (of which the homophony), the lexicon, the kind, the verbal morphology, the choice of the auxiliaries, the

use of the capital and the punctuation. The grid of self-regulation constitutes thus an efficient tool permitting the treatment of these mistakes therefore. However, the test tool has not revealed significant progress in the syntactic dimension, because the metalinguistic abilities of students tested is probably not sufficient to enable them to succeed in this type of task.