

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Aboubakr Belkaïd– Tlemcen –

Faculté des lettres et des langues

Département de Français



Thème

**L'effet de la rétroaction et des annotations sur le développement de
la compétence de l'écrit des élèves**

Cas des élèves de la quatrième année moyenne

C.E.M SETTAOUTI Ali Béni-Snous

Mémoire de fin d'étude pour obtenir un diplôme de Master

Spécialité didactique

Présenté par :

BERRAHEL Sarra et BERKANI Nouria

Sous la direction de :

Mme GUELLIL Nahida

Devant le juré composé de :

.....Président

.....Rapporteur

.....Examineur

Année universitaire

2015-2016

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Ma mère Fatiha, qui a œuvré pour ma réussite, par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

Mon père Sid Ahmed, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie.

Ma chère sœur Hanane son mari Abdel hak et ses enfants la princesse Aya Rihem et le petit Mohammed Yacine, ma petite sœur Amal ; mes chères frères Mohammed et Djamel Eddine. Aucun mot ne pourrait exprimer l'attachement, l'amour et la tendresse que j'éprouve pour vous. Je prie le bon Dieu de me donner la force et les moyens de toujours prendre soin de vous.

Mon cher mari SAID, j'aimerais bien que tu trouve dans ce travail l'expression de mes sentiments de reconnaissance les plus sincères car grâce à ton aide et à ta patience avec moi pendant toutes les années d'étude. Que Dieu nous bénisse, protège notre amour et nous aide à réaliser tous nos rêves partagés.

A ma belle famille : mon beau père, ma belle mère, belles sœurs et mon beaux frères. A toute la famille BERRAHEL.

A ma chère amie, mon binôme Nouria, qui a été pour moi une sœur que la Providence m'a envoyées et qui a partagé avec moi cette aventure.

Tous ceux qui nous ont aidés à élaborer ce projet

Sarra

Dédicace

Je dédie ce travail à ...

A la mémoire de mon père :

*J'espère que, du monde qui est le sien maintenant, il apprécie
cet humble mémoire comme preuve de reconnaissance de la
part d'une fille qui a toujours prié pour le salut de son âme.
Puisse Dieu, le tout puissant, l'avoir en sa sainte miséricorde !*

*Je dédie aussi à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué
à la réalisation de ce travail*

Nouria

REMERCIEMENT

*Nous remercions vivement Mme GUELLIL
Nahida, notre encadreur, pour son aide
précieuse, ses encouragements sa confiance et
sa patience.*

*Nous remercions tous ceux qui, de près ou
de loin, ont contribué à la réalisation de ce
travail.*

Résumé

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et porte sur l'effet de la rétroaction et des annotations sur le développement de la compétence de l'écrit des élèves, le cas des élèves de la quatrième année moyenne, C.E.M SETTAOUTI Ali, Béni-Snous la wilaya de Tlemcen.

Nous nous sommes intéressées à la rétroaction et les annotations fournies par l'enseignant en situation de production écrite. La rétroaction et les annotations sur le contenu des écrits peuvent être conçues comme des outils que les enseignants peuvent les utiliser pour développer, contrôler et améliorer les productions écrites de leurs élèves.

La première partie de notre travail prend appui sur les définitions de quelques concepts et notions reliés au domaine de l'écrit et la rétroaction avec ses types au niveau de l'oral et l'écrit plus l'annotation et les critères d'une bonne annotation.

La deuxième partie il s'agit de notre expérimentation. Nous avons examiné les effets de la rétroaction et des annotations sur le développement des écrits des élèves en FLE. Dans un premier temps, nous avons pris les résultats du questionnaire destiné aux enseignants du français travaillant dans des différents établissements du cycle moyen. Nous terminons avec une analyse des copies de production écrite des élèves de la 4^{ème} année moyenne du test, dans un second temps, nous les mettons en confrontation avec celles du post –test.

Mots clés: l'écrit, rétroaction, annotation.

المخلص

بحثنا ينصب في تدريس التعبير الكتابي في اللغة الفرنسية ويدرس تأثير من ردود الفعل والتعليقات التوضيحية على كتابات التلاميذ السنة الرابعة متوسط ونحن مهتمون بردود الفعل والتعليقات التوضيحية المقدمة من قبل الأستاذ كأداة يستخدمها الأستاذ لمراقبة وتحسين العمل الكتابي للتلاميذ.

ويستند الجزء الأول من عملنا على تعريف بعض المفاهيم والأفكار ذات الصلة بمجال الكتابة و ردود الفعل والتعليقات التوضيحية.

الجزء الثاني يتمثل التجربة التي قمنا بها من خلال دراسة أثار ردود الفعل والتعليقات التوضيحية على أداء التلميذ في التعبير الكتابي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، أخذنا نسخ من عمل التلاميذ السنة الرابعة متوسط المشاركون في الاختبار في مواجهة مع نتائج الامتحان الثاني وفي الأخير قمنا بتوزيع استمارات لأساتذة الطور المتوسط.

الكلمات المفتاحية :

التعبير الكتابي، رد الفعل، الملاحظة

Abstract

Our work is in the teaching of writing in French language and examines the effect of feedback and annotations on the writings of the students, where the students of the fourth year average.

We are interested in feedback and annotations provided by the teacher in a position of written production. Feedback and annotations on content can be designed as tools that teachers can use to monitor and improve the written work of their students.

The first part of our work is based on the definitions of some concepts and notions related to the field of writing and corrective feedback with its types at the oral and written over the annotation and the criteria for good annotation.

The second part it is our experimentation. We examined the effects of feedback and annotations on the performance of student writing in ELF. First, we took the copies of written work of students in the 4th year average pre-test, in a second step, we put them in confrontation with those of post -test. We end with a questionnaire for teachers of French working in different establishments of the average cycle.

Keywords: writing, feedback, annotation

Sommaire

Introduction	1
Premier chapitre : le cœur de la recherche : l'enseignement de l'écrit	
1. La définition de l'écrit	4
2. Le processus d'écriture	5
3. Les modèles de productions écrites	6
4. L'enseignement de l'écrit en algérie	11
5. Le statut de l'écrit en fle.....	14
6. Les objectifs d'enseignement de l'écrit	15
Deuxième chapitre: itinéraire conceptuel et méthodologique	
I. APPROCHES CONCEPTUELLES.....	18
1. La rétroaction corrective	18
2. L'annotation.....	21
3. Le traitement de l'erreur dans la production écrite	24
II. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU CORPUS	34
1. Le public cible.....	34
2. Les outils de la collecte des données.....	35
Troisième chapitre: analyse des données	
1. L'analyse du questionnaire : interprétation des résultats.....	41
2. L'analyse des productions écrites.....	49
Conclusion	70

Liste des tableaux :

N°	Titre	page
1	La typologie des commentaires écrits ROBERGE (2001)	35
2	Les codes utilisés dans la recherche	53
3	Les résultats de la question 1 du questionnaire	56
4	Les résultats de la question 2 du questionnaire	57
5	Les résultats de la question 3 du questionnaire	58
6	Les résultats de la question 4 du questionnaire	59
7	Les résultats de la question 5 du questionnaire	60
8	Les résultats de la question 6 du questionnaire	61
9	Les résultats de la question 7 du questionnaire	62
10	Les résultats de la question 8 du questionnaire	63
11	les résultats du groupe expérimental "1" dans le test	66
12	les résultats du groupe expérimental "1" dans le post-test	67
13	les résultats du groupe expérimental "2" dans le test	68
14	les résultats du groupe expérimental "2" dans le post-test	69
15	le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests.	71
16	la distribution de la fréquence du groupe expérimental "1" dans les deux tests.	72
17	le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "2" dans les deux tests.	73
18	la distribution de la fréquence du groupe expérimental "2" dans les deux tests.	74
19	Croisement des résultats du post-test (Orthographe)	76
20	Croisement des résultats du post-test (Vocabulaire)	77
21	Croisement des résultats du post-test (Grammaire)	78
22	Croisement des résultats du post-test (Mal exprimé ou mal dit)	79
23	Croisement des résultats du post-test (Conjugaison)	80
24	Croisement des résultats du post-test (Répétition)	81
25	Croisement des résultats du post-test (Ponctuation)	82
26	Croisement des résultats du post-test (Oubli)	83

Liste des figures :

N°	Titre	Page
1	Le modèle de HAYES et FLOWER (1981)	19
2	La stratégie des connaissances racontées (knowledge telling strategy)	20
3	La stratégie des connaissances transformées (knowledge transforming strategy)	21
4	Le modèle de S.MOIRAND (1979)	22
5	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 1	56
6	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 2	57
7	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 3	58
8	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 4	59
9	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 5	60
10	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 6	61
11	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 7	62
12	Représentation graphique en secteur présente Le résultat de la question 8	63
13	La distribution de la fréquence du groupe expérimental "1" dans les tests.	73
14	La distribution de la fréquence du groupe expérimental "2" dans les tests	75
15	L'histogramme présente le croisement des résultats du post test(Orthographe)	76
16	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Vocabulaire)	77
17	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Grammaire)	78
18	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test (Mal dit).	79
19	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Conjugaison)	80
20	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Répétition)	81
21	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Ponctuation)	82
22	L'histogramme présente le croisement des résultats du post-test(Oubli)	83

Introduction

Introduction

La production écrite constitue un moyen qui permet à l'élève de communiquer avec les autres. En outre, un morceau d'écriture est non seulement une série des phrases et des règles, c'est plutôt un flux d'idées et de pensées qui démontre la façon de penser de l'élève.

L'expression écrite est une compétence très importante et nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. Parmi les tâches essentielles dans la production écrite chez les enseignants du français est la rétroaction. C'est là où les élèves bénéficient d'une correction avec des annotations. Cette dernière est à la fois souhaitable et utile pour les deux, à savoir les enseignants et les élèves.

Il est important que les enseignants prennent davantage conscience que la rétroaction et les annotations doivent être utilisées pour développer et améliorer efficacement l'écriture de l'élève.

L'enseignement du FLE¹ en Algérie est basé sur la maîtrise des quatre compétences : compréhension de l'oral et l'écrit, l'expression de l'oral plus l'écrit. Il faut savoir que l'écrit reste la clé de la réussite scolaire car tous les examens de passage se font par voie écrite.

Pour mener notre étude, nous nous intéressons sur l'effet de la rétroaction et les annotations sur le développement de la compétence de l'écrit des élèves de la quatrième année moyenne et ce, en langue française. Ce choix n'est pas fortuit mais s'explique de deux façons :

- ✚ La première, c'est que les élèves ne maîtrisent pas les techniques rédactionnelles et il est impératif de trouver les outils nécessaires qui serviront à améliorer leur niveau dans ce sens.
- ✚ La deuxième raison, c'est qu'il nous a semblé, selon notre expérience dans l'enseignement du français, que la rétroaction et les annotations peuvent être considérées comme un des moyens qui permettent de réduire les difficultés en rédaction.

¹Français langue étrangère.

Introduction

Notre problématique est de voir à quel point la rétroaction et les annotations participent au développement et l'amélioration de la compétence de l'écrit des élèves.

Après avoir exposé notre problématique, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- La mise en œuvre de la rétroaction effectuée par l'enseignant permettrait de développer et d'améliorer la compétence de l'écrit des élèves en production écrite.
- Les annotations faites par les enseignants devraient être bénéfique pour améliorer la production écrite des élèves.

Nous avons réparti notre travail en trois chapitres :

Le premier chapitre prend appui sur les définitions de quelques concepts et notions liés au domaine de l'écrit, tels que le processus d'écriture. Ensuite, nous aborderons les modèles de la production écrite et l'enseignement de cette dernière en Algérie et spécialement au niveau de la quatrième année moyenne. Enfin, une place sera réservée à la production écrite en français langue étrangère et les objectifs d'enseigner cette compétence.

Le deuxième chapitre sera consacré à la rétroaction avec ses types au niveau de l'oral et l'écrit. Par la suite, nous entrerons dans le traitement de la notion d'erreur. A la fin de ce chapitre nous tenterons de répondre à la question : comment corriger ? Ensuite, nous procéderons à la partie conceptuelle et méthodologique que nous avons suivie lors de notre enquête de terrain.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

Premier chapitre

Le cœur de la recherche :

L'enseignement de l'écrit

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

Dans ce chapitre, nous allons essayer de fournir aux lecteurs une vue d'habileté d'écriture. On doit définir l' «écrit», explorer le processus d'écriture et identifier les différentes activités caractérisant. En outre, nous allons présenter les différents types de textes, connaître l'enseignement de l'écrit en Algérie, nous allons mettre l'accent sur l'approche par compétence et l'enseignement de l'écrit dans la quatrième année moyenne. Nous terminons avec le statut et puis les objectifs derrière l'enseignement de l'écrit.

1. La définition de l'écrit

Le mot « écrit » est dérivé du verbe « écrire » (du latin scribere), il désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »²

D'après Saussure « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier » cité par G.VINGER (1982).³

Selon le dictionnaire de linguistique et de sciences du langage le terme écrit « désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre »⁴

Ralph Ludwig dans son livre *Les Créoles français entre l'oral et l'écrit* a dit que: « l'écrit constitue un type de communication qui franchit les limites du temps et de l'espace. Il nécessite et -en même temps- facilite une programmation complexe et s'adresse à un vaste public. Conséquence de ce dernier aspect, l'écrit obéit à une

²ROBERT. Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, PARIS, OPHRYS, 2008, p.76.

³Cité par VINGER. G., *Ecrire Élément pour la pédagogie de la production écrite*, CLE INTERNATIONAL, PARIS, 1982, P.10.

⁴DUBOIS.J, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, LAROUSSE, 1994, p165.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

norme (perspective). Il appartient à des contextes formels et établit une relation de distance sociale». ⁵

Josette JOLIBERT avance que l'écrit: «répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires de garder des traces» ⁶

Donc, l'écriture est une partie très importante dans l'apprentissage des langues, et l'activité de réflexion qui exige assez de temps pour réfléchir sur le sujet spécifique et à analyser et classer toute les connaissances de fond.

2. Le processus d'écriture

Le processus d'écriture est une démarche par laquelle l'élève apprend comment planifier et exécuter une tâche d'écriture. Son objectif est d'aider, de guider et d'indiquer les tâches qu'il doit réaliser le moment de la rédaction ⁷.

Il comprend les cinq étapes suivantes : le pré écriture, la rédaction, la révision, la correction et la publication.

Le pré écriture: cette étape prépare l'élève à écrire. C'est le fait de planifier et organiser les idées. Définir le but de son texte «de quoi parle? A qui s'adresse? Pour quoi faire?»

La rédaction: La rédaction est l'étape où l'élève doit faire la première version du brouillon.

La révision: là où l'élève doit relire et améliorer son texte. Dans cette étape il peut déplacer les paragraphes, ajouter des détails, reformuler ses idées ou les supprimer.

La correction: c'est le temps de corriger et vérifier les fautes, et appliquer les règles lexicales, grammaticales et syntaxiques.

La publication: c'est la dernière étape qui sert à présenter le texte au propre et donner la version finale aux personnes à qui s'adresse le texte.

⁵LUDWIG Ralph, *Les Créoles français entre l'oral et l'écrit*, GUNTER NARR VERLAG, Tübingen, 1989, p 17.

⁶JOLIBERT. Josette, *Former des apprenants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994, p.11.

⁷*Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^{ème} année*, 2006, P 17.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

3. Les modèles de productions écrites

C. CORNAIRE et RAYMOND P.M présente cinq modèles de production écrite, concernant le français langue maternelle il y a quatre modèles et pour le français langue seconde il y a un seul modèle.

Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

3.1. Le modèle linéaire

C'est un modèle élaboré par ROHMER (1965) pour l'anglais langue maternelle, «centrer sur des listes séquentielles»⁸, dite un modèle unidirectionnel car il présente les processus de production écrite sous forme de séquence ordonnée. Sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités des différents niveaux⁹. Le modèle centre sur trois grandes phases de la production écrite où le scripteur doit les respecter :

Le pré écriture: c'est la première phase qui représente l'opération de planification et la recherche des idées.

L'écriture: est la rédaction du texte.

La réécriture: c'est la dernière phase où le scripteur apporte des corrections qui touchent la forme et le contenu.

3.2. Les modèles de type non linéaire

Un modèle de type non linéaire, où les trois opérations cognitives interagissent d'une manière récursive.

3.2.1. Le modèle de HAYES & FLOWER (1980)

Est le modèle le plus connu, celui des deux américains HAYES et FLOWER, ce modèle est inspiré de la théorie du traitement de l'information, identifié l'origine des difficultés des productions à partir une analyse des protocoles verbaux, afin d'envisager une compétence de résolution de problème.

⁸CORNAIRE et RAYMOND, P.M, *la production écrite, clé internationale*, Paris, 1999, p 37.

⁹*Ibid.*26.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

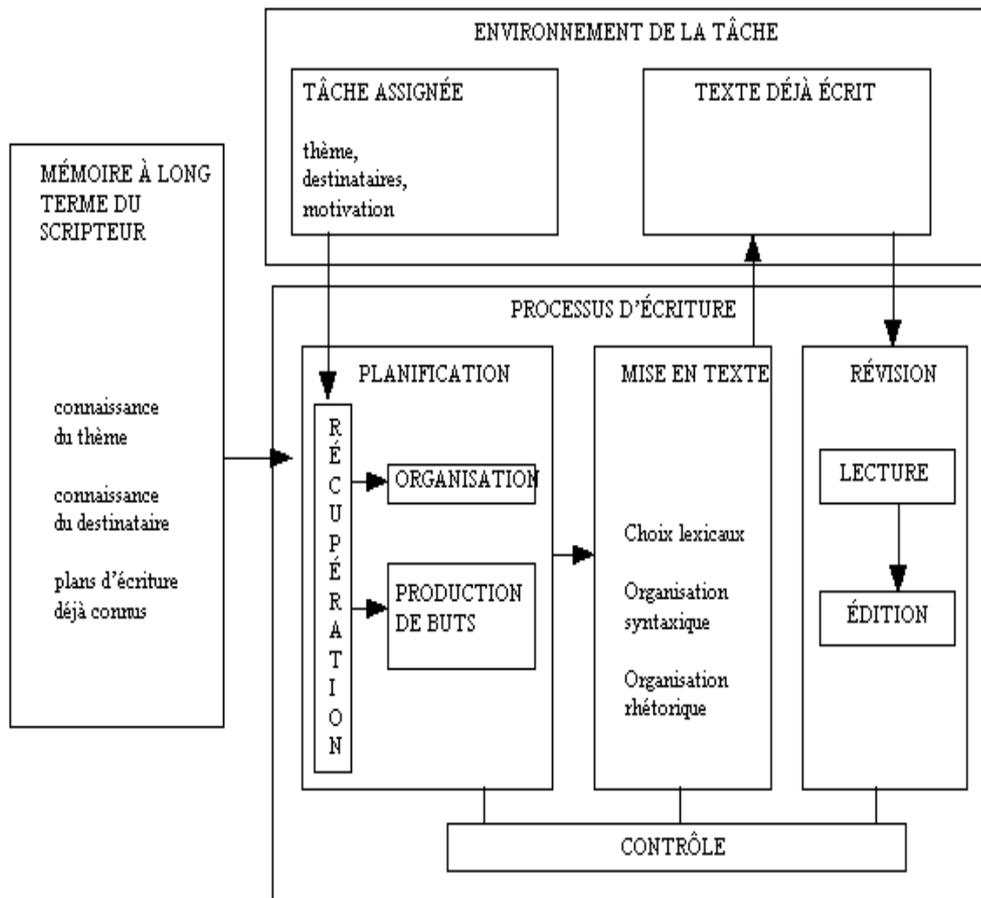


Figure 1 : Le modèle de HAYES et FLOWER (1981).¹⁰

Ce modèle se présente en trois composantes :

Le contexte de la tâche: inclue tous les éléments extérieurs à la tâche d'écriture.

La mémoire à long terme: dans la quelle le scripteur puise ses connaissances linguistiques, rhétoriques..., à l'exécution de sa tâche de production écrite.

Les processus de production : ils se décomposent en trois grandes opérations : La planification, la mise en texte, et enfin la révision.

¹⁰Modèle HAYES et FLOWER, extrait de Garcia DEBANC et FOYOL 2002, cité par Y.BOUNOUAOUA, *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE*, mémoire Magistère, UNIV. Batna, 2008/2009, p.12.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

3.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987) décrit deux stratégies d'utilisation des connaissances qui rendent compte des traitements opérés par des scripteurs âgés de 9 à 16ans et par des scripteurs adultes .les jeunes scripteurs utilisent «la stratégie des connaissances rapportées». Cette stratégie consiste à récupérer dans la MLT des connaissances et à les transcrire directement en mots, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel. Les textes ainsi produits sont constitués de juxtapositions de phrases qui reflètent la structuration des connaissances du rédacteur.¹¹

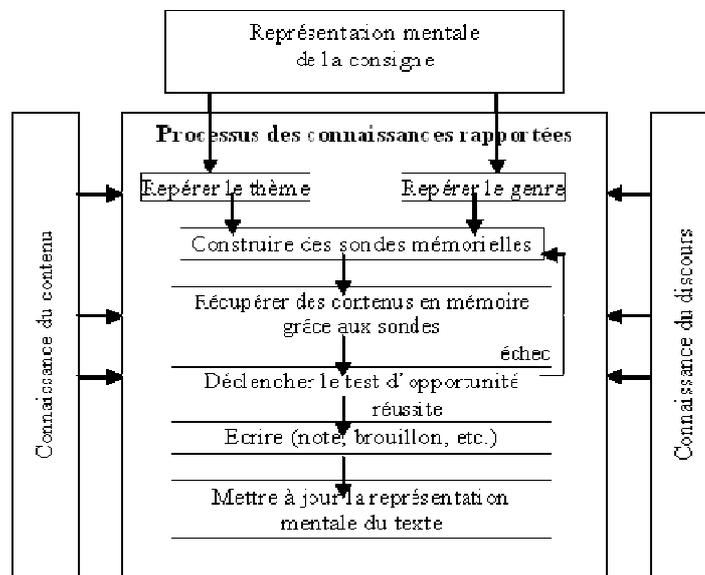


Figure 2 : La stratégie des connaissances racontées (knowledge telling strategy).¹²

¹¹MARIN Brigitte et LEGROS Denis, *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, 2008, P 104-105.

¹²http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.mazur_a&part=168204#, consulté le : 22-04-2016 à 16 :18.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

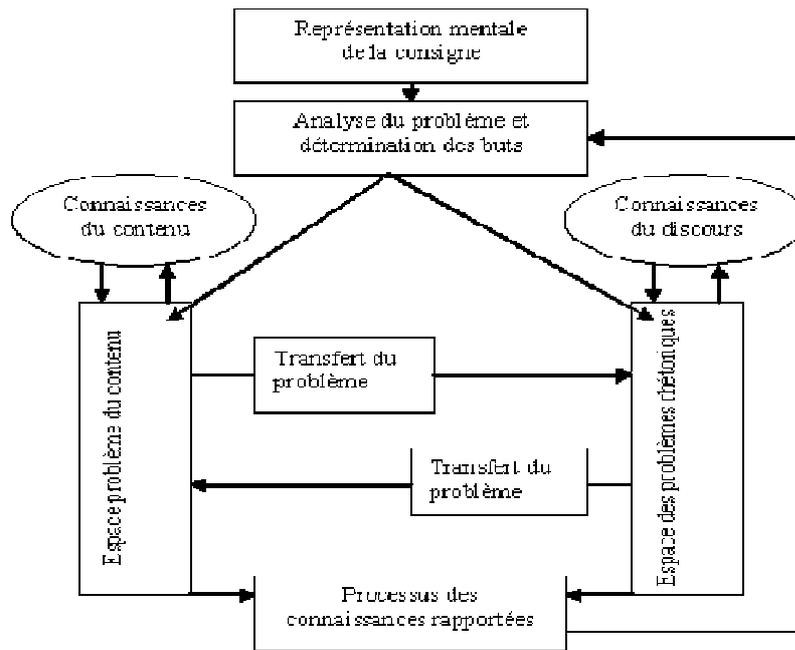


Figure 3: La stratégie des connaissances transformées (knowledge transforming strategy).¹³

L'objectif de ce modèle est d'amener les sujets à passer d'une stratégie de restitution/énonciation (knowledge telling strategy) à une stratégie de transformation/élaboration des connaissances (knowledge transforming strategy).

3.2.3. Le modèle de Deschenes (1988)

Deschenes a proposé l'année 1988 un modèle pour le français langue maternelle.

J.BINON dans son livre tableaux vivants a dit concernant le modèle de Deschenes «...l'ors de la rédaction d'un texte ,il faut tenir compte de plusieurs facteurs : le contexte dans le quel se déroule l'exercice, appelé par Deschenes (1988) la situation d'interlocution les structures de connaissances du scripteur, c'est-à-dire l'ensemble des informations que livre la mémoire à long terme ,comme des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, etc. Enfin des processus

¹³Ibid.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

psychologiques tels que la perception de la tâche, la construction de la signification, la linéarisation des informations, la rédaction elle-même et la révision».¹⁴

Le modèle a pour objet de faire le lien entre la compréhension écrite et la production écrite qui englobe deux variables : situation d'interlocution et le scripteur.

3.2.4. Le modèle de MOIRAND (1979)

D'après CORNAIRE et Mary RAYMOND (1999) :MOIRAND «s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture .Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents ;qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture».¹⁵

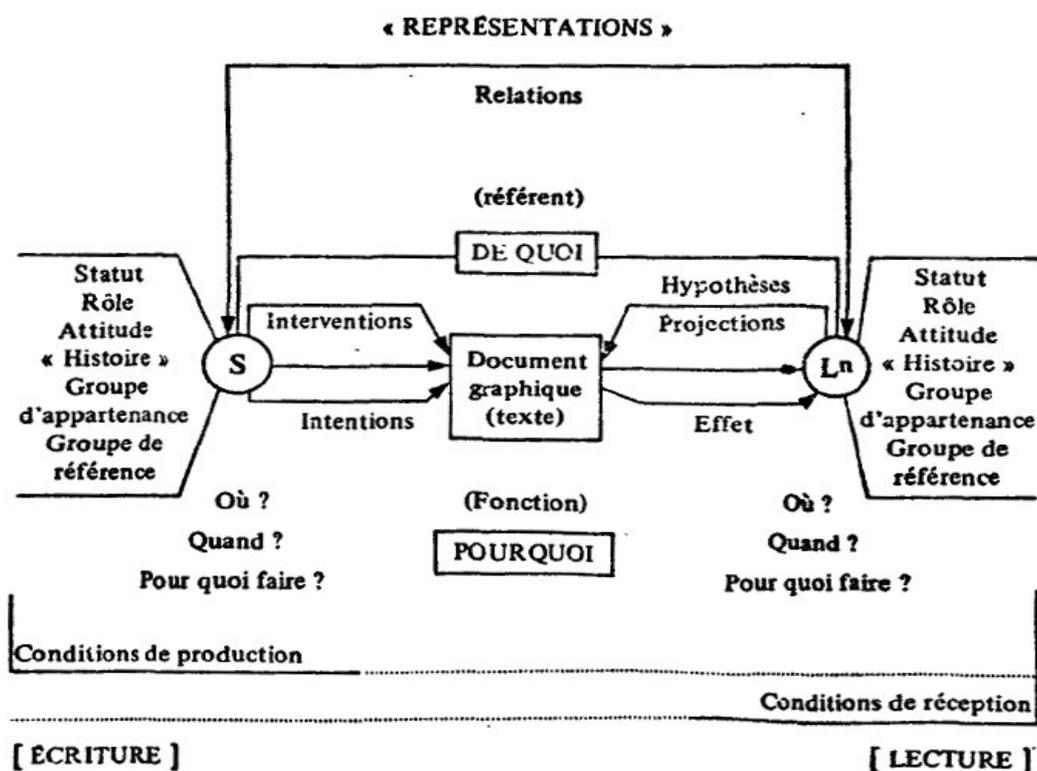


Figure 4 : Le modèle de MOIRAND (1979).¹⁶

¹⁴BINON Jean, *Tableaux vivants*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN, BELGIUM, 2002, p 257.

¹⁵CORNAIRE et RAYMOND, P.M, *op.cit.* p38.

¹⁶<http://edc.revues.org/docannexe/image/3322/img-2.jpg>, consulté le : 22-04-2016 à 16 :43.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

Le modèle de Sophie MOIRAND va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde, basée sur les quatre composantes ayant une influence sur la production des textes :

Le scripteur.

Les relations scripteur/lecteur(s).

Les relations scripteur/lecteurs(s)/document.

Les relations scripteur/lecteur(s)/document/contexte extralinguistique.

Le modèle de MOIRAND a mis l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur plus la forme linguistique du document.

4. L'enseignement de l'écrit en Algérie

4.1. Définition de la compétence

« Un homme compétent est un homme qui se trompe selon les règles », Paul Valéry. Compétence est un nom féminin : bas latin *competentia*, qui veut dire juste rapport.

Le dictionnaire Larousse a défini la compétence comme suit : « c'est l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes ».¹⁷

Philippe ZARIFIAN a dit : « la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité de situation augmente. Elle est la faculté à mobiliser les réseaux d'acteur autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité. » Dans son « livre *Le modèle de la compétence* ».¹⁸

4.2. Définition de l'approche par compétence

Dès la fin des années 1960, l'approche par compétence s'est imposée dans le monde éducatif Anglo-saxon, ensuite l'Europe, la Grande Bretagne, la Suisse, et la

¹⁷Larousse-edu.fr

¹⁸ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence*, LIAISON, RUEIL-MALMAISON, 2004, p 81.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

Belgique ont été les premiers pays qui ont changés leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette nouvelle approche.

Selon ROEGIERS, l'approche par compétence « vise prioritairement à donner à tous les élèves les compétences, qui concrètement vont leur permettre de s'insérer dans le tissu socio-économique. Les compétences de vie sont aussi prises en compte, mais elles font partie des compétences de base plutôt que de venir s'ajouter aux contenus des programmes ». ¹⁹

«Une approche pédagogique utilise les compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, scénario ou activité pédagogique»²⁰

Alors l'approche par compétence est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation.

L'enseignement /apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements profonds liés à la mise en place d'une réforme globale du système éducatif dans le but d'améliorer le niveau des élèves, en plus le programme scolaire aussi a tracé des objectifs dans l'utilisation de l'apprentissage du FLE comme moyen d'éducation afin que les apprenants développent leur esprit critique.

Le précédent ministre algérien de l'Education Nationale Boubekeur BENBOUZID précise dans l'ouvrage *L'approche par compétences dans l'école algérienne* « (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action pour comme chacun peut le comprendre aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif, pour permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif

¹⁹ ROEGIERS, X, *une pédagogie de l'intégration*, Boeck Université, Bruxelles, 2000.

²⁰<http://edutechwiki.unige.ch/fr/approche-par-comp%C3%A9tence> consulté le 02-02-2016 à 21 :33.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et de l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force.»²¹

Le projet de la nouvelle réforme du système éducatif a été mise en œuvre effective dès la rentrée scolaire 2003/2004. Cette nouvelle réforme porte la naissance de l'approche par compétence dans l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie.

L'approche par compétence a pour but d'améliorer les quatre types de compétences : la compétence à communiquer, méthodologique, culturelle, et la compétence liée aux valeurs affectives.

4.3. L'enseignement de l'écrit dans la quatrième année moyenne

4.3.1. Définition du texte

Tout d'abord Le texte est un ensemble des phrases qui forme un écrit. Selon le dictionnaire Larousse le mot texte est un ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, une œuvre.²²

D'après Gérard VIGNER : « Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs».²³

Le texte pour Sylvie POLLASTRI est «...une image, une image de mots distribués sur une page, qu'il s'agisse de simple feuille...».²⁴

4.3.2. Les types de textes enseignés au cycle moyen

La production écrite au cycle moyen se devise en trois tâches : raconter était pour la 1èreAM, décrire, celui de la 2èmeAM, expliquer celui de la 3èmeAM, argumenter est celui de la 4èmeAM.

Le texte narratif: du verbe «narrer» qui veut dire raconter ça peut être une narration d'un récit par exemple ou un énoncé de problème.

²¹BENBOUZID Boubekour, *l'approche par compétences dans l'école Algérienne*, ONPS, 2005, p 13.

²²*Dictionnaire le petit LAROUSSE*, 2008, p 1006.

²³VIGNER. G, *Lire du texte en sens, éléments pour apprentissage de la lecture*, CLE international, 1979, p 10.

²⁴POLLASTRI.S, *Lire et dire Stratégies de lecture et d'écriture en FLE*, 2013, p 51.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

Le texte descriptif: texte qui a pour objet d'écrire, de montrer et d'indiquer les caractéristiques d'un objet. Faire une description (portrait).

Le texte explicatif: a pour fonction de faire comprendre, et de donner des informations. L'exemple des encyclopédies, dictionnaires.

Le texte argumentatif: vise à convaincre, à persuader, à développer une opinion, un point de vue, un jugement.

4.3.3. La production écrite dans la quatrième année moyenne

« Argumenter », est un verbe transitif qui veut dire justifier, appuyer sur des arguments un discours²⁵. L'argumentation est l'élément essentiel dans les trois projets didactique du programme officiel de la quatrième année moyenne : pourProjet 01 Argumenter en décrivant, projet 02 Argumenter en racontant, projet 03 Argumenter en expliquant.

Chaque projet contient deux séquences sauf le premier projet qui contient trois séquences et chaque séquence est organisée en huit rubriques (j'écoute et je comprends, je m'exprime, je lis et je comprends, outil de la langue pour dire, lire et écrire, atelier d'écriture, évaluation-bilan, les stations projets, lecture récréative) comprend quatre séances deux pour la préparation de l'écrit et les deux autres pour la production écrite.

Donc nous pouvons dire qu'il y a 36 productions plus les productions réalisées dans les devoirs et les examens.

La réalisation d'une production écrite se déroule en trois séances deux séances de préparation où l'enseignant donne des activités de préparation aux élèves, pour arriver à la séance de rédaction où l'élève rédige la production écrite.

5. Le statut de l'écrit en FLE

«On écrit pour construire des connaissances dans toutes les disciplines et cette écriture n'est ni transparente ni la transcription d'une pensées déjà élaborée .L'écriture est un lieu où l'élève construit son rapport à l'écriture».²⁶

«L'écrit constitue un type de communication qui franchit les limites du temps et de l'espace. Il nécessite et-en-même temps- facilite une programmation complexe et

²⁵Dictionnaire le petit LAROUSSE, op.cit, p 63.

²⁶REUTER. Y, *Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français*, revue, Pratiques, n°113/114, 2002, p 9-10.

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

s'adresse à une vaste public. Conséquence de ce dernier aspect, l'écrit obéit à une norme (perspective). Il appartient à des contextes formels et établit une relation de distance sociale».²⁷

Donc l'écrit est un outil et un objet d'apprentissage du FLE pour les apprenants. Lors de la séance de production écrite l'élève communique ses idées et l'enseignant atteint ses objectifs. On peut dire qu'écrire c'est faire construire une pensée.

6. Les objectifs d'enseignement de l'écrit

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève une compétence à l'oral qu'à l'écrit, par la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

«La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres».²⁸

Alors l'enseignement/apprentissage de l'écrit comporte quatre grands objectifs qui sont :

- une amélioration au niveau de la langue française comme outil pour communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions et ses expériences.
- l'apprenant peut avoir un développement du langage et un bagage langagier assez riche.
- la production écrite est l'activité mentale de l'apprenant qui fait partie de l'expérience d'apprentissage continu.
- l'enseignement/apprentissage de l'écrit elle a une influence sur toutes les autres compétences parler, lire et écrire.

Dans le chapitre précédent nous nous sommes intéressés à l'écrit en premier temps et le processus d'écriture puis les modèles de production écrite. Nous avons

²⁷LUDWIG. R, *op.cit*, p 17.

²⁸ NAKHLA. S, *Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les élèves de secondaire. Cas des élèves de 2ème année secondaire lycée de SAYEB BOULERBAH; SIDI OKBA; BISKRA, 2014-2015, consulté le : 20-04-2016 à 18 :22, p 17.*

Premier chapitre : Le cœur de la recherche, l'enseignement de l'écrit

met en lumière l'enseignement de la compétence de l'écrit en Algérie pour arriver enfin au statut et les objectifs d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Maintenant l'apprenant est prêt à envoyer sa production au professeur qui va lire et évaluer cette dernière, puis il fournit une rétroaction. Cette étape sera étudiée en détail dans le chapitre suivant.

Deuxième chapitre

Itinéraire conceptuel et
méthodologique

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Dans ce chapitre, nous allons introduire la rétroaction sur le travail écrit des élèves. Et mettons la lumière sur la sur la rétroaction corrective au niveau de l'oral et l'écrit. Ensuite nous allons définir l'annotation et les types d'annotation plus les critères d'une bonne annotation. Nous allons terminer ce chapitre avec le traitement de la notion d'erreur dans l'apprentissage et les types d'erreurs, entrons dans l'évaluation et la correction pour répondre à la question comment corriger ?

I. Approches conceptuelles

1. La rétroaction corrective

1.1. Définition de la rétroaction

Le feedback «rétroaction» en français, la notion vient de la science *des systèmes, du contrôle et des communications* «la cybernétique». Fondée par le mathématicien américain Norbert WEINER(1949).

WEINER définit : «la rétroaction d'une façon générale comme un processus permettant le contrôle d'un système en l'informant des résultats de son action»²⁹.

Selon le dictionnaire Larousse le concept rétroaction est : «une action ou un effet de retour .et comme une deuxième définition : rétroaction veut dire un processus déclenché automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action corrective en sens contraire».³⁰

Une autre définition citée par Louise SAUVÉ, David KAUFMAN, la rétroaction vient en réponse à un travail effectué par l'apprenant en proposant une correction commentée et exprime un jugement de valeur qui se doit d'être raisonné et argumenté. Elle a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir ses connaissances ou de changer son comportement et de lui indiquer en même temps comment y parvenir.³¹

Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences un œuvre contient la définition de Legendre (2005, P.1193) qui a défini la rétroaction comme étant « une communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses

²⁹ STEBE, Jean-Marc, *Risques et enjeux de l'interaction sociale*, TEC & DOC, Paris, 2008, p 12.

³⁰ Larousse-edu.fr.

³¹ SAUVE, L, KAUFMAN, D, *Jeux et Simulations éducatifs: Études de Cas et leçons Apprises*, Presses de l'université du Québec, CANADA, 2010, p 581.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

actions, à ses attitudes, à ses comportements » et la définition de WLODKOWSKI et GINSBERG (1995), pour lui la rétroaction est une information fournie aux personnes apprenantes à propos de la qualité de leur travail³².

La rétroaction peut être considérée comme un moyen de fournir des informations et en tant que renforçateur pour une révision. Il se compose de commentaires et des informations sur la performance de quelqu'un.

1.2. La rétroaction corrective

La rétroaction corrective comme étant un échange entre enseignant-élève ou l'ensemble des « réactions à des énoncés d'apprenants comportant une erreur » (Ellis, 2006, p. 28) Ellis, R., Loewen, S. et Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368. Peut prendre deux formes principales : une rétroaction verbale (rétroaction orale ou écrite) et la rétroaction non-verbale (la rétroaction électronique où il y a un intermédiaire).

L'étude de Roy Lyster et Leila Ranta sur la rétroaction corrective en classe de langue, ils distinguent six types de rétroaction orale sont : Explicit correction, Recasts, Clarification requests, Metalinguistic feedback, Elicitation, Repetition.

Nous allons présenter l'explication de chaque type, en utilisant les exemples de Lyster et Ranta (Lyster & Ranta, 1997, p.46-48)

➤ Correction explicite (Explicit correction) : où l'enseignant fournit la forme correcte et indique la réponse de l'élève n'était pas correcte d'une manière explicite.

Exemple :

Élève: La note pour le shot.

Enseignant: Oh, pour la, oh, pour ça. Tu veux dire pour la piqûre. Piqûre. Oui?

³²LAFORTUNE, L, DURY, C, MUSE, P, *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences: la formation en éducation et en santé*, PUQ, Canada, 2012, p 14.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

➤ La reformulation (Recasts) : d'une forme erronée où l'enseignant reformule toute ou une partie de l'énoncé d'un élève, avec moins l'erreur. la reformulation elle est généralement implicite.

Exemple :

Élève: L'eau érable?

Enseignant: L'eau d'érable. C'est bien.

➤ La demande d'éclaircissement (Clarification requests) : l'enseignant indique qu'il n'a pas compris l'énoncé de l'élève ou elle mal formée et pousser l'élève à répéter et reformuler son énoncé.

Exemple :

Élève: Est-ce que je peux fait une carte sur le... pour mon petit frère sur le computer?

Enseignant: Pardon?

➤ La rétroaction métalinguistique (Metalinguistic feedback) : ou des indices métalinguistiques comme des commentaires des informations ou des questions posées par l'enseignant indiquent qu'il y a quelque part une erreur dans la réponse.

Exemple :

Élève: Euhm, le, le éléphant. Le éléphant gronde.

Enseignant: Est-ce qu'on dit le éléphant?

➤ L'élicitation (Elicitation) : l'enseignant utilise des techniques pour inciter la bonne réponse soit il prononce une partie de la réponse et demande aux élève de la compléter ou il pose des questions ou bien demande aux élèves de reformuler leur expression.

Exemple

Élève: Le chien peut court.

Enseignant: Le chien peut court? Le chien peut...?

➤ La répétition (Repetition) : l'enseignant répète la forme ou l'expression incorrecte de l'élève. Et avec l'intonation souligne que la réponse est fausse.

Exemple :

Élève: Le...le girafe?

Enseignant: Le girafe?

De l'autre côté Rod Ellis (2009) qui s'intéresse à la forme et au contenu de la rétroaction corrective écrite .Il distingue plusieurs techniques utilisées par l'enseignant pour signaler les erreurs de leurs élèves :

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

- La rétroaction directe (direct corrective feedback): l'enseignant donne la forme correcte de toutes les formes erronées dans le travail écrit de l'élève.
- La rétroaction indirecte (Indirect corrective feedback) :l'enseignant indique l'erreur mais il ne la corrige pas .il souligne l'erreur par exemple.
- La rétroaction métalinguistique (Metalinguistic corrective feedback) :l'enseignant fournit des commentaires explicites concernant la nature des erreurs qu'ils sont faits par les codes de catégorie grammaticale (le feedback codé) ou par l'indication des règles propre à chaque erreur (le feedback non-codé).
- La rétroaction focalisée (Focused corrective feedback): l'enseignant se focalise sur les objectifs visés, sélectionner les types d'erreur spécifiques pour la correction.
- La rétroaction non-focalisée (un focused corrective feedback): est l'opposée de la précédente technique. L'enseignant peut choisit de corriger toute les erreurs des élèves.

2. L'annotation

2.1. Qu'est ce que l'annotation ?

Pour Anne JORRO l'annotation est : « une pensée écrite, non pas une trace jetée ou encore la preuve signée d'un regard, c'est le geste du praticien qui est interpellé ?l'annotation comme dialogue place l'enseignant dans une perspective de communication cherchant à interpréter les productions scolaires plutôt qu'à procéder à des règlements de compte».³³

« l'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation , soulignant les bons coups et les moins bons coups , apparait sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires :marge, en-tête , bas de page».(Halté 1984)³⁴

³³JORRO, A, *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question*, BOECK SUPERIEUR, 2000, p 146.

³⁴http://www.cdc.qc.ca/parea/786967_roberge_correction_andre_laurendeau_article_PAREA_2008.pdf, Article de vulgarisation tiré du Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau, 2008, 16 pages en format PDF, consulté le 20-04-2016 à 19 :21.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Le dictionnaire encarta (2009) a défini l'annotation comme : «un commentaire critique ou explicatif qui accompagne un texte».³⁵Nous comprenons de cette définition que l'annotation est le synonyme du commentaire et explication. Le commentaire est toute marque laissée par l'enseignant dans la copie de l'élève.

ROBERGE (2001) a proposé une typologie des commentaires écrits utilisés par les enseignants.

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)
2. Correction de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> • Ecriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge. • Ajout ou rature de lettres de mots de segments de phrases plurielles.
3. Trace(ou faux code)	<ul style="list-style-type: none"> • Encadré, souligné, «vague» sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique). • Sur des lettres, des mots des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes.
4. Commentaire codé	<ul style="list-style-type: none"> • Code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieur à la classe.
5. Commentaire exclamatif-interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> • Exclamatif aidant : «bon marqueur !». • Exclamatif peu aidant : «bof !» «ça ne sert à rien !». • Interrogatif aidant : «quoi ?» «qui ?» «que voulez-vous dire ?» «de qui parle-tu ?». • Interrogatif peut aidant «ah oui ?».

³⁵ Dictionnaire Encarta, 2009.version CD-Rom.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

	<ul style="list-style-type: none"> • Suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...».
6. constat	<ul style="list-style-type: none"> • aidant : «bon lien », «développement précis». • Peu aidant : «conclusion incomplète» «aidées confuses».
7. commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> • aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajout une ouverture à ta conclusion». • Peu aidant : «texte à reprendre » «refais tes paragraphes» «vérifiée la qualité de ta langue ».

Tableau 1 : La typologie des commentaires écrits ROBERGE (2001)³⁶

Selon Julie ROBERGE les commentaires que l'enseignant a dits ou écrits ont été répertoriées selon sept catégories. Les annotations, lorsqu'elles sont lues par l'élève, établissent donc un contact entre l'enseignant et l'élève et installent un dialogue pédagogique.

2.2. Ya-t-il de bonnes annotations ?

Pour être utile à l'apprentissage, une évaluation (annotation de copies) doit avoir les caractéristiques suivantes :

- Annotations lisibles

³⁶ROBERGE, J, *op.cit*, p 2.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

- Annotations compréhensibles : annotations explicites (renvoi à un support concret, éventuellement à un codage : l'appropriation de ce codage aura vérifiée).
- Annotations précisant l'adéquation de la tâche à des critères définis préalablement : annotations explicitant la notation (éventuellement présence d'un barème), annotation désignant ou nommant l'erreur, ou invitant l'élève à la nommer, annotations signalant des réussites.
- Annotations donnant les moyens de la correction : annotations ouvrant des pistes pour progresser.
- Annotation ne donnant pas la réponse mais incitant à une recherche pour laquelle un temps est prévu.
- Annotations renvoyant à un avant ou un après : annotations sériant les difficultés (gestion progressive des erreurs)
- Annotations individualisées.³⁷

Une bonne annotation peut avoir des effets positifs et pousse l'élève à être conscient de ses propres difficultés en production écrite de manière spécifique et son apprentissage en générale.

3. Le traitement de l'erreur dans la production écrite

3.1. L'erreur

«Il ne sert à rien, pour corriger nos erreurs, de dire que nous nous trompons parce que notre esprit n'est pas beaucoup clairvoyant ou ce que notre est infirme : car c'est le même que si nous disions que nous errons parce que nous sommes dans l'erreur».³⁸

³⁷MAFPEN de Grenoble.J.et O. VESLIN. *Stage Evaluation et Apprentissage*, Janvier 1988. Liste élaborée par les enseignants ayant suivi le stage. Cité par : DALLE Jean-Philippe et CARION Pierre, *Évaluer pour...*, Valenciennes, IUFM, 2008. P 3, Disponible en ligne sur le [site de l'académie de Lille](#).

³⁸ DESCARTES, R, *Méditations métaphysique*, P.U.F, Paris, 1974, p 226.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

«Les erreurs, comme des pailles, flottent à la surface. Celui qui veut chercher des perles doit plonger en profondeur».³⁹

«Une personne qui n'a jamais commis d'erreurs n'a jamais tenté d'innover»
Albert Einstein⁴⁰,

La notion erreur vient du latin «erro», mot de la famille de «errare» qui signifie «s'écarter, s'éloigner de la vérité ». ⁴¹(Le nouveau Petit Rober).

François MULLER dans son livre Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant) présente l'interrogation de Jean-Pierre ASTOLFI sur le statut de l'erreur dans les apprentissages. L'«aversion spontanée pour l'erreur à l'école et le rejet didactique qui en résulte souvent correspondent d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, largement partagée par l'enseignants et les parents ».⁴²

L'erreur dans le domaine de l'apprentissage implique le besoin de l'élève à être aidé.

3.2. Quelle différence y a-t-il entre l'erreur et la faute ?

Le dictionnaire Larousse définit la faute comme « *Manquement à une norme, à un principe, à une procédure* ».

«Faute : fait de désobéir à l'orale, à la loi, à la règle, etc. cet élève fait beaucoup de fautes d'orthographe.»

«Erreur : action de s'éloigner de la vérité : l'élève a fait une erreur de calcul dans son problème.»⁴³

³⁹ <http://www.citations-francaises.fr/> Citation de John Dryden († 1700 à 69 ans) dans *All for love, Prologue* ~ Erreur, consulté le 20-04-2016 à 20 :24.

⁴⁰Einstein, Albert (1870-1955), un physicien,

⁴¹ ROBERT, Jean-Pierre, *op.cit*, P 82.

⁴²MULLER, F, *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, L'ETUDIANT, 2005, p 326.

⁴³BOONSTRA,H, *Pour Offrir à Tous Des Chances Egales, L'école Primaire a Besoin D'un Autre système*, SOCIETE DES ECRIVAINS, PARIS, 2007, p 66.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

H. BOONSTRA termine avec son point de vue concernant la distinction entre faute et erreur : je distingue «faute» des «erreurs». parce qu'une faute est un problème dans l'opération cognitive et une erreur simplement veut dire : se tromper.⁴⁴

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE, affirme que l'approche cognitive distingue la faute de l'erreur. Pour elle, la faute relève de la *performance alors que l'erreur, elle, relève de la *compétence transitoire de l'élève. L'erreur «serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses » (Corder Samuel pit, 1980, dans langages, n° 57).⁴⁵

La doctrine de CHOMSKY compétence/performance, à un lien avec la distinction entre erreur et faute. Comme il a cité Gheorghe DOCA«...des fautes (liées à la performance) le locuteur en est immédiatement conscient : l'orsqu'on attire son attention sur elle, le locuteur a la possibilité de faire lui-même la correction, parce qu'il connaît la règle du système linguistique ; par contre, les erreurs (liées à la compétence) sont récurrentes (cf. L. Duskova, 1969, p.15)».⁴⁶

3.3. Les types d'erreur :

Yves Reuter⁴⁷ reprendre les termes de Jean-Pierre ASTOLFI : «La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ ROBERT, Jean-Pierre, *op.cit*, P 39.

⁴⁶ DOCA, Gheorghe, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, PUBLICATIONS DE LA SORBONNE, PARIS, 1981, p 25.

⁴⁷ REUTER Yves, *un Professeur de didactique du français en sciences de l'éducation*, université de Lille3, Laboratoire Théodile-CIREL

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

auxquelles se heurte le processus d'apprentissage : c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique» (ASTOLFI et ALII, 1997, p87).⁴⁸

J.P. ASTOLFI identifie les principaux types d'erreurs scolaires pour lesquelles il propose médiations et remédiations. L'erreur est selon les cas, due à :

➤ Une complexité propre au contenu d'enseignement ; c'est les erreurs causées par la complexité propre du contenu.

➤ Des conceptions alternatives; les erreurs témoignant des conceptions alternatives ou les représentations erronées des élèves.

➤ Des démarches étonnantes de résolution ; les erreurs portant sur les démarches adoptées.

➤ Une difficulté de compréhension des consignes ; les erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.

➤ Un emprunt à une autre discipline, mais d'emploi décalé ; des erreurs ayant leurs origines dans des autres disciplines.

➤ Des habitudes scolaires, héritées d'un autre niveau ; les erreurs relevant d'un mauvais décodage des attentes.

➤ Des opérations intellectuelles ; les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.

➤ Une surcharge cognitive face à un savoir difficile d'accès ; les erreurs dues à une surcharge cognitive au cours d'exercice.⁴⁹

3.4. Comment corriger ?

Le terme correction et évaluation sont des termes voisins et pour comprendre la distinction entre les deux opérations. Il convient donc de les définir.

⁴⁸*Id.*, *Panser l'erreur à l'école: De l'erreur au dysfonctionnement*, PRESSES UNIV. SEPTENTRION, 2013, p 67.

⁴⁹MULLER, F, *op.cit*, p 326.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

3.4.1. L'évaluation

« Évaluer c'est créer : écoutez donc, vous qui êtes créateurs! C'est l'évaluation qui fait des trésors et des bijoux de toutes choses évaluées ». ⁵⁰

Selon le dictionnaire Encarta, le verbe évaluer «veut dire estimer ou déterminer la valeur de quelque chose, dans un autre sens c'est juger de la valeur de quelqu'un». ⁵¹

l'évaluation c'est «opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements». ⁵²

Gérard SCALLON dans son livre *L'évaluation formative des apprentissages*, a pris en charge la définition du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son rapport 1982-1983« Essentiellement, l'évaluation en éducation consiste à déterminer la valeur de quelque chose, que ce soit un objet, une institution ou un phénomène éducatif, afin de guider l'action à conduire». (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p.12.). ⁵³

Pour Jean-Pierre ROBERT, l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs *performances ; les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'*objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixé les apprenants : on délimite les objectifs d'un

⁵⁰ NIETZSCHE, Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra: Nouvelle édition augmentée*, ARVENSA EDITIONS, 2015, p 70.

⁵¹ Dictionnaire Encarta, 2009.version CD-Rom.

⁵² LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993 - GUÉRIN / ESKA.

⁵³ Cité par SCALLON Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages*, PRESSES UNIVERSITE LAVAL, CANADA, 1988, p 18.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs.⁵⁴

Selon C Hadji « Dans un contexte d'éducation scolaire, deux grands «jeux » ont pu être entrevus. Celui de l'évaluation à utilité sociale, se traduisant par des décisions d'orientation ou de certification ; et celui de l'évaluation à utilité pédagogique, se traduisant par des décisions de régulation didactique ».⁵⁵

L'évaluation a une double utilité ; La première est sociale, lorsqu' elle vise à décider du sort de l'apprenant, la seconde est purement pédagogique, lorsqu'elle vise à orienter le processus d'apprentissage de l'apprenant.

3.4.2. Les types d'évaluation

En système scolaire, il ya trois types d'évaluations qui se relies à la façon de mesurer les acquis des apprenants.

a) Une évaluation diagnostique

Elle se fait au début de chaque année scolaire, c'est-à-dire avant l'apprentissage. «L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci .elle entraine alors des décisions de soutiens, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves »⁵⁶. Elle a pour but de connaître le niveau de chaque élève donc l'évaluation diagnostique est un point de départ et a une fonction d'orientation.

b) Une évaluation formative

Elle est médiatrice, elle se fait au cours d'apprentissage c'est-à-dire pendant l'apprentissage. «L'évaluation formative a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans les quelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés »⁵⁷.l'objectif d'évaluation formative est d'aider à l'apprentissage, de

⁵⁴ROBERT, Jean-Pierre, *op.cit*, p84.

⁵⁵ HADJI Charles, *L'évaluation des actions éducatives*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS, 1992, p44.

⁵⁶ MEYER, G, *Evaluer, pourquoi ? Comment ?*, HACHETTE, PARIS, 2007, p 26.

⁵⁷ HADJI, C, *l'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*, ESF, Paris, 1995, P59.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

délimiter l'amélioration de l'élève par rapport à un objectif précis, ainsi d'obtenir une double rétroaction, l'une sur l'élève et l'autre sur l'enseignant.

c) Une évaluation sommative

Dite aussi évaluation bilan, ou certificative, elle se fait à la fin d'une année scolaire, d'une séquence, ou d'un semestre. Elle est selon J.P.CUQ et I.GRUCA : « (...)Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage »⁵⁸. L'évaluation sommative est un canal de vérification, elle a comme but de fixer un bilan, elle est attachée aux résultats qui se traduit par une note, aussi elle est reliée à la réussite ou l'échec, et à l'obtention du diplôme.

3.4.3. La correction

Selon le dictionnaire Larousse le verbe corriger est l'action de Faire disparaître une erreur, un défaut, en rétablissant ce qui est exact, bon, correct⁵⁹. Pour J. ROBERGE l'acte de corriger consiste à lire la copie et à y formuler des commentaires.⁶⁰

Le centre national de ressources textuelles et lexicales définit la correction comme l'action de rectifier, d'amender, de ramener à la règle.⁶¹

Une définition simple de la correction celle de Dominique MORISSETTE. La correction est l'action qui mène à l'attribution d'un résultat à chacune des tâches effectuées par l'élève. Elle compte cinq étapes que tout correcteur se doit de respecter :

- Il se concentre sur ce que l'élève a accompli : il prend connaissance des manifestations de sa performance ;
- Il s'en fait une représentation ;
- Il compare sa représentation avec ce qui est donnée comme réponse idéale dans le corrigé ou ce qu'il conçoit lui-même comme étant la réponse idéale ;

⁵⁸ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, Grenoble, Novembre 2005, p210.

⁵⁹ Larousse-edu.fr.

⁶⁰ ROBERGE, Julie, *op.cit*, p 2.

⁶¹ CNRTL 44, avenue de la Libération BP 30687 54063 Nancy Cedex – France, 2012.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

➤ Il apprécie le degré de similitude entre la réponse donnée et celle qui est attendue ;

➤ En se fiant au barème de correction, il attribue le symbole numérique ou alphabétique qui lui semble le mieux représenter le degré de similitude qu'il a perçu entre ces deux réponses.⁶²

Corriger les écrits revient à élaborer des rectifications dans les textes de façon à ce qu'ils répondent aux normes du français ; normes orthographiques, grammaticales, syntaxiques, textuelles...

3.4.4. Les types de correction

a) La correction directe

La correction directe est le fait que l'enseignant ou l'élève corrige chaque erreur en expression écrite, il regarde au niveau de l'orthographe, la grammaire ou bien au niveau du contenu et la forme. Beaucoup des chercheurs ont travaillé sur la correction directe et les effets de cette dernière.

L'étude de SEMKE (1984) montre que la correction directe ne peut pas résoudre les difficultés des élèves rencontrés en expression écrite.

L'étude de ROBB et COLL (1986), faite avec des apprenants en anglais comme langue seconde divisés en quatre groupes selon quatre variantes de la correction directe.

➤ La correction directe : où les erreurs sont localisées, signalées et corrigées au même temps par l'enseignant.

➤ La correction codée : les erreurs sont aussi localisées, signalées et ne sont pas corrigées par l'enseignant mais par l'élève lui-même.

➤ La correction codée en couleur : toujours l'enseignant signale ou souligne les erreurs avec un stylo de couleur et l'élève corrige ses erreurs.

➤ L'énumération des erreurs : dans ce cas l'enseignant prépare une liste qui contient toutes les erreurs commises dans la production écrite de l'élève, qui doit les corriger.

⁶²MORISSETTE, Dominique, *Guide pratique de l'évaluation sommative: gestion des épreuves et des examens*, BOECK SUPERIEUR, 1997, P 85.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Les productions écrites du premier groupe ne sont pas améliorées, et pour les trois groupes c'est le contraire les productions écrites des apprenants sont améliorées avec moins d'erreurs.

L'étude de LEKI (1991) est basée sur une approche «portfolio» où l'enseignant corrige juste une partie de la production écrite ensuite la retourner à l'élève qui doit la corriger et la remettre à nouveau plusieurs fois. Ces productions créées par l'élève semblent de dossier ou de portfolio. ZAMEL (1985) dit que l'enseignant corrige toujours les mêmes sortes d'erreurs de la même manière. LEKI (1991) et ZAMEL (1985) sont d'accord à propos les commentaires de la correction directe qui sont peut pertinents.

b) La correction stratégique

Selon BISAILLON (1991), il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en augmentant les activités linguistiques, ainsi que de grammaire et d'orthographe. Ce didacticien a élaboré une technique de correction de erreurs en production écrite appel "correction stratégique" qui se déroule en deux étapes : d'abord l'enseignant aide l'élève à détecter ses erreurs, puis il lui demande de les corriger. BISAILLON a appliqué une stratégie d' « autoquestionnement» qui s'appose à chaque mot dans la production écrites, cette stratégie aide l'élève à créer une stratégie de révision alors elle pose trois questions :

- Est-ce le bon mot ?
- Est-il bien écrit ?
- L'accord est-il bien respecté ? ⁶³

Nous pouvons dire que la correction stratégique comporte à améliorer l'élève et à détecter et corriger leurs erreurs.

Dans cette partie, nous avons précisées ce qui est la rétroaction et la rétroaction corrective. Ensuite nous avons met l'accent sur l'annotation et les types d'annotation.

⁶³BISAILLON, j, *le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axe sur la révision : proposition didactique*, p57-77, cite par MOUASSA ABDELHAK, *représentations de l'erreur et conceptions de son rôle dans le développement des productions écrites d'élèves des classes de terminale*, mémoire magistère, centre universitaire de Souk-Ahras institut des lettres et des langues, 2012, p.21-22, consulté le 24-04-2016 à 11 :55.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Enfin nous avons arrivées au traitement de l'erreur, la typologie d'erreurs Plus
l'évaluation et sa typologie et la correction et comment corriger ?

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

II. Présentation et description du corpus

Dans cette partie du deuxième chapitre, il s'agit de la présentation de notre expérimentation. Nous allons examiner les effets de la rétroaction et des annotations sur le développement de la compétence de l'écrit des élèves en FLE. Dans un premier temps, nous avons commencé par un questionnaire destiné aux enseignants du français travaillant dans des différents établissements du cycle Moyen. Dans un second temps nous avons pris les copies de productions écrites des élèves de la 4^{ème} année moyenne du test, nous les mettons en confrontation avec celles du post –test pour faire notre analyse.

1. Le public cible

1.1. Les élèves de la quatrième moyenne

Les élèves qui ont participé à notre expérimentation sont au nombre de trente (30) élèves de la 4^{ème} Année moyenne, au C.E.M : SETTAOUTI Ali dans le village "El fahs" daïra de Béni-Snous.

L'échantillon de la présente étude est divisé en deux : un groupe expérimental "1" de quinze (15) élèves constitue de neuf (09) filles et six (06) garçons de la même classe, et un groupe expérimental "2" de quinze (15) élèves, huit (08) filles et sept (07) garçons d'une autre classe. Ils viennent tous du même milieu social, leur âge varie entre 14 et 17ans. Ils habitent la même daïra et côtoient le même C.E.M.

Nous avons fait le choix de travailler avec les élèves de la quatrième année moyenne. Ce choix n'est pas dû au hasard, puisque le Moyen est le passage entre les deux paliers le primaire et le secondaire. les élèves ont un examen final qui leur permet d'accéder au secondaire. Pour voire donc, s'ils sont capables d'obtenir les sept points complets de la production écrite.

1.2. Les enseignants

Le nombre total des enseignants a été prise comme répondants au questionnaire, est vingt (20), (17) sont des professeurs titulaires et (03) comme des professeurs contractants dans des différentes établissements du cycle Moyen entre la daïra de Béni-Snous et Ouled Mimoun. Les enseignants participés ont l'habitude d'utiliser la rétroaction

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Deux(02) enseignants entre eux qui ont une expérience de (17) et(23) ans, sont participés dans notre enquête de terrain, par ses des deux(02) classes qui contient entre (35-41), nous avons pris les quinze(15) élèves pour chacun des groupes expérimentaux. La rétroaction pratiquée par ses deux enseignants est la rétroaction métalinguistique codée/non codée.

1.3. Lieu de l'enquête

Nous avons distribué notre questionnaire dans des différents établissements du cycle Moyen dans la daïra d'Ouled mimoun et Béni-snous .

L'établissement où nous avons fait la deuxième et la troisième étape de notre enquête de terrain est un C.EM qui porte le nom du martyr SETTAOUTI Ali, il ouvre ses portes l'année 1981 dans le centre de la commune de Béni-Snous village d'El fahs.

Le C.E.M porte quatre classes de la quatrième année et la troisième année et cinq classes de la deuxième année plus six classes de la première année. Concernant la langue française le C.E.M a six enseignants titulaires.

2. Les outils de la collecte des données

Pour obtenir les données nécessaires quant à la production écrite des élèves, suite aux annotations de l'enseignant autrement dit, avant et après le traitement expérimental, nous avons utilisés en premier lieu un questionnaire destiné aux enseignants pour avoir des informations sur leurs opinions, les attitudes et les perceptions personnelles, quand à la méthodologie de l'annotation et de la rétroaction dans l'enseignement du FLE.

En plus du questionnaire, nous avons utilisés un test pour les deux groupes (avant le traitement expérimental) ; puis il a été suivi d'un post-test dans les mêmes conditions. Une comparaison a été menée entre les deux résultats-du post-test et du test) afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Notre présence passive (entant que simple observatrices) dans les quatre séances de préparation à l'écrit et de production écrite avec les enseignants, nous a renseignées sur la méthodologie d'enseignement de chaque enseignant.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

2.1. Première étape : Le questionnaire

Comme un premier outil dans la collecte des données et dans le but de voir le type de rétroaction le plus pratiqué par les enseignants de FLE, et de découvrir leurs points de vue concernant la rétroaction et les annotations sur les écrits des élèves, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants de FLE du cycle Moyen, plus précisément aux enseignants de C.E.M de Ouled Mimoun et Béni-Snous.

Notre questionnaire se compose de huit questions fermées.

Question n 01 : quel type de rétroaction appliquez-vous lorsque vous corrigez les écrits de vos élèves ? Cette question a le but de connaître le type de rétroaction le plus utilisé et appliqué par les enseignants du FLE du cycle Moyen.

Question n 02 : avez –vous corrigés ? Vise à voire qu'es qu'il corrige l'enseignant (tout les erreurs ou juste un point spécifique) lors de la correction des écrit.

Question n 03 : dans quelle condition préférez –vous corriger ? Le but de la troisième question est de monter les conditions préférés par les enseignants au cours de la correction des écrits soit corriger lors de la rédaction ou corriger la version finale.

Question n 04 : quelle place donnez –vous aux éléments linguistiques lors de votre correction ? Cette question vise à connaître l'importance des éléments linguistique chez les enseignants de FLE du cycle Moyen.

Question 05 : dans votre correction, donnez-vous de l'importance ? La cinquième question sert à afficher le critère le plus important dans la correction des productions écrites.

Question 06 : vous utilisez une correction. Cette question vise à monter le type de correction le plus utilisé par les enseignants de FLE en général et du cycle Moyen en particulier.

Question 07 : utilisez –vous des annotations dans votre correction ? La question sert à préciser si les annotations sont utilisables par les enseignants ou non.

Question 08 : que pensez des annotations ? La dernière question vise à découvrir les points de vue des enseignants concernant les annotations (bénéfique/ non bénéfique).

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

Le questionnaire a été distribué à la fin du deuxième trimestre. Parmi les vingt cinq questionnaires distribués, vingt ont été récupérés. Donc, nous prenons en considération la vingtaine de questionnaires restante comme objet d'analyse. Le nombre vingt représente 100%.

2.2. Deuxième étape : Le test

Dès le début de l'étude, nous avons pris l'accord des enseignants pour assister aux quatre séances de l'écrit et de prendre quinze élèves de chaque classe pour former les deux groupes et d'établir un échantillon avec lequel nous allons faire les deux tests. Les élèves ont l'habitude de travailler avec la grille de correction autrement dit avec les codes de correction utilisés par l'enseignant durant l'évaluation.

Pour le test les élèves dans les deux groupes ont été invités à rédiger un paragraphe sur le sujet "*l'eau est la vie*". Au cours de la période expérimentale, l'enseignant a préparé les élèves à l'écrit en deux séances d'une heure sur le sujet en question et aussi sur les principes de rédaction du texte argumentatif, la troisième séance étant celle de la rédaction et la quatrième celle de la remise des copies.

2.2.1. Le déroulement du test

Au cours d'une période de deux mois et demi, les élèves du groupe expérimental ont produit des écrits. Il a bénéficié de la rétroaction faisant suite à la rédaction. Le processus d'écriture s'est déroulé en plusieurs étapes : (la pré-écriture, la rédaction, la révision). Selon la démarche suivante :

a) La proposition des thèmes :

Les élèves sont regroupés en tandem pour réfléchir sur les sujets donnés à l'enseignant. Le choix des sujets s'est fait par les élèves et c'est tombé sur "*l'eau est la vie*".

b) Générer les idées :

L'une des tâches les plus difficiles dans l'écriture est la mise en route. Même les écrivains célèbres ont besoin de temps pour générer les idées et de planifier ce qu'ils vont écrire. Les élèves ne sont pas différents. Il faut leur donner la possibilité d'organiser leurs pensées, leurs idées.

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

c) La planification :

Dans cette étape l'enseignant peut aider ses élèves par des idées pour la planification. De plus, la planification en groupe peut mieux aider l'élève à organiser son travail.

d) La rédaction :

Cette étape peut être considérée comme le premier jet de la rédaction. Les élèves des deux groupes, au cours d'une séance de quarante minutes ont pu réaliser un premier essai.

e) La révision:

Cette étape a pris 15 minutes, nous avons laissé un moment aux élèves pour qu'ils révisent leurs rédactions, à la lumière de toutes les informations utiles qu'ils ont acquies lors des séances précédentes.

f) La remise des productions :

Lorsque les élèves des deux groupes ont terminé leurs productions, ils soumettent leurs écrits.

g) La correction des copies et la fourniture des annotations:

L'un des deux enseignants participant à l'étude avait deux rôles, un rôle de lecteur et de correcteur (il a fourni des annotations sur le contenu suivant une rétroaction codée avec un stylo rouge). Les codes ci-dessous indiquent les erreurs telles que l'orthographe, vocabulaire, grammaire, mal exprimé ou mal dit, conjugaison, répétition, ponctuation, oubli (tels mentionnés par l'enseignant).

Voici une liste de certains codes que nous allons désormais utiliser tout au long de notre travail :

Le code	La signification
O	Orthographe
V	Vocabulaire
ME.MD	Mal exprimé ou mal dit
C	Conjugaison

Deuxième chapitre : Itinéraire conceptuel et méthodologique

G	Grammaire
R	Répétition
P	Ponctuation
X	Oubli

Le tableau 2 : les abréviations utilisées dans le travail de recherche

Après cela, les élèves du groupe expérimental ont reçu leurs papiers de retour à réviser et à réécrire en fonction des annotations de l'enseignant.

En ce qui concerne le groupe expérimental "2" durant la période de l'expérimentation, les élèves néanmoins ont pu écrire des productions sur le même sujet en suivant les mêmes étapes que le premier groupe expérimental. Ils n'ont pas reçu leurs copies, et n'ont pas bénéficié d'annotation concernant le contenu de leurs écrits. Ils ont remis leurs écrits à l'enseignant et ce dernier les corrigés pour calculer le nombre des erreurs par rapport au groupe expérimental "1".

2.3. Troisième étape : Le post-test

Après le test, encore une fois dans les mêmes conditions (dans la même salle, en même temps et le même sujet) un post-test a eu lieu pour les deux groupes (le groupe expérimental "1" et "2"). Le test a pris 45 minutes. Les élèves ont eu un texte argumentatif sur le même sujet. Ensuite, les productions écrites ont été corrigées pour la seconde fois par l'enseignant à l'aide d'une rétroaction métalinguistique codée⁶⁴. Le but de ce post et d'avoir si le nombre d'erreurs est réduit dans les écrits des élèves et s'il y a un développement de la compétence de l'écrit des élèves par rapport au premier test.

Ce chapitre a principalement décrit en détail les différentes étapes menées dans la présente étude : la phase de formation, le questionnaire, le test et le post-test pour les deux groupes expérimentaux. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter l'analyse du questionnaire proposé aux enseignants et des copies du test, post-test. Les résultats de cette étude seront présentés et discutés longuement dans le chapitre suivant.

⁶⁴Où l'enseignant fournit des commentaires explicites concernant la nature des erreurs qu'ils ont faites par les codes de catégorie grammaticale (le feedback codé) ou par l'indication des règles propre à chaque erreur (le feedback non-codé).

Le troisième chapitre

Analyse des données

Troisième chapitre : Analyse des données

Dans ce chapitre, notre étude va porter sur l'analyse du corpus recueillis auprès des élèves de la quatrième année moyenne afin de répondre à la problématique de départ.

L'analyse de notre corpus sera répartie en deux parties :

- L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants.
- L'analyse des résultats de l'expérimentation faites avec les deux groupes représentant notre échantillon sur le terrain.

1. L'analyse du questionnaire : interprétation des résultats

Après avoir lu les réponses des professeurs, nous avons les résultats suivants :

Question n 01 : Quel type de rétroaction appliquez-vous lorsque vous corrigez les écrits de vos élèves ?

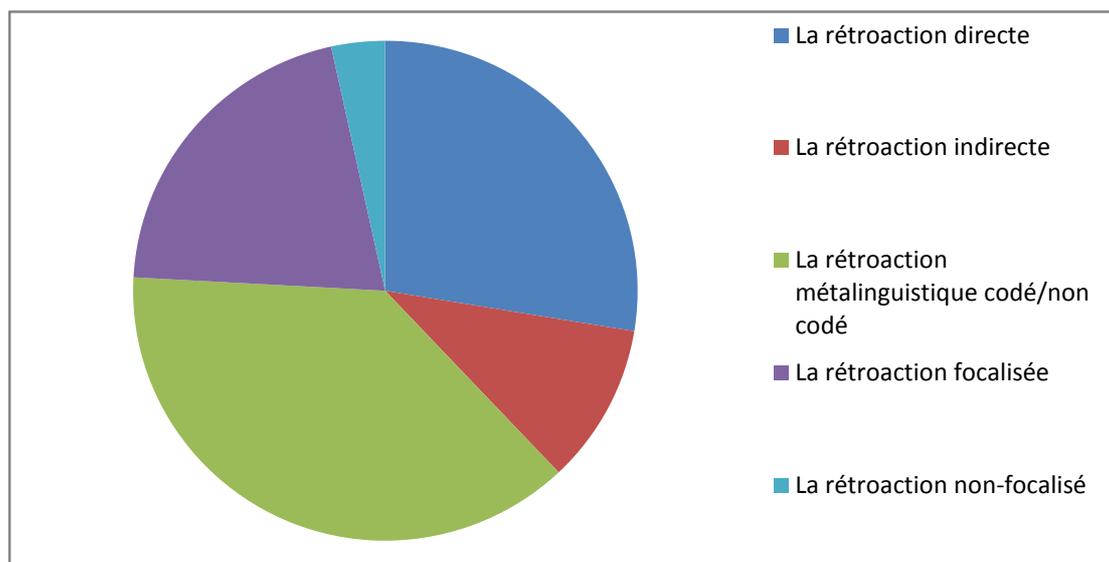
Tableau 03:

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La rétroaction directe	08	40%
La rétroaction indirecte	03	15%
La rétroaction métalinguistique codé/non codé	11	55%
La rétroaction focalisée	06	30%
La rétroaction non-focalisé	01	05%

40% des enseignants répondent par la première possibilité qui est la rétroaction directe et 15% des enseignants préfèrent la rétroaction indirecte ,55 % appliquent la rétroaction métalinguistique (codé /non –codé), 30 % appliquent la rétroaction focalisée et 05% qui reste préfèrent la rétroaction non –focalisée.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure05 :



Nous avons constaté que la majorité des professeurs appliquent la rétroaction métalinguistique (codée /non-codée) où l'enseignant fournit des commentaires (annotations) explicites concernant la nature des erreurs qu'ils ont faites par les codes de catégorie grammaticale. Nous pouvons dire que la rétroaction métalinguistique est la rétroaction la plus utilisée par les enseignants du FLE au cycle Moyen, suivie de la rétroaction directe.

Question n 02 : Avez –vous corrigés ?

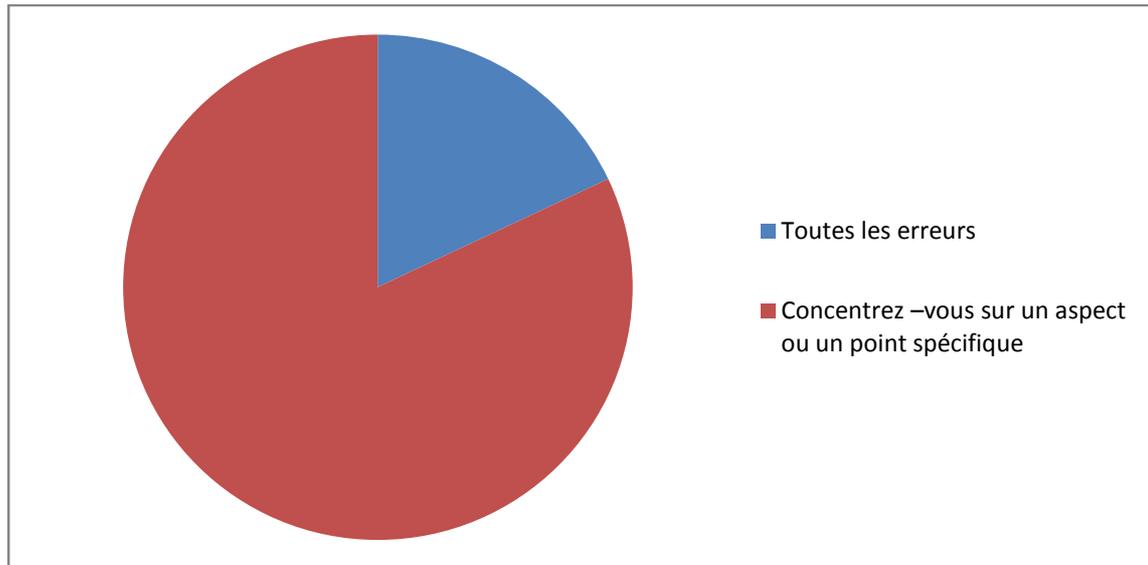
Tableau 04 :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Toutes les erreurs	14	70%
Concentrez –vous sur un aspect ou un point spécifique	06	30%

70% des enseignants corrigent toutes les erreurs et 30% concentrent sur un aspect ou un point spécifique.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 06 :



Pour la deuxième question nous avons vu que la majorité des enseignants corrigent toute les erreurs qui figurent dans la production écrite des élèves, une catégorie des enseignants lors de la correction des productions écrites des élèves concentre sur un aspect ou un point spécifique.

Question n 03 : Dans quelle condition préférez –vous corriger ?

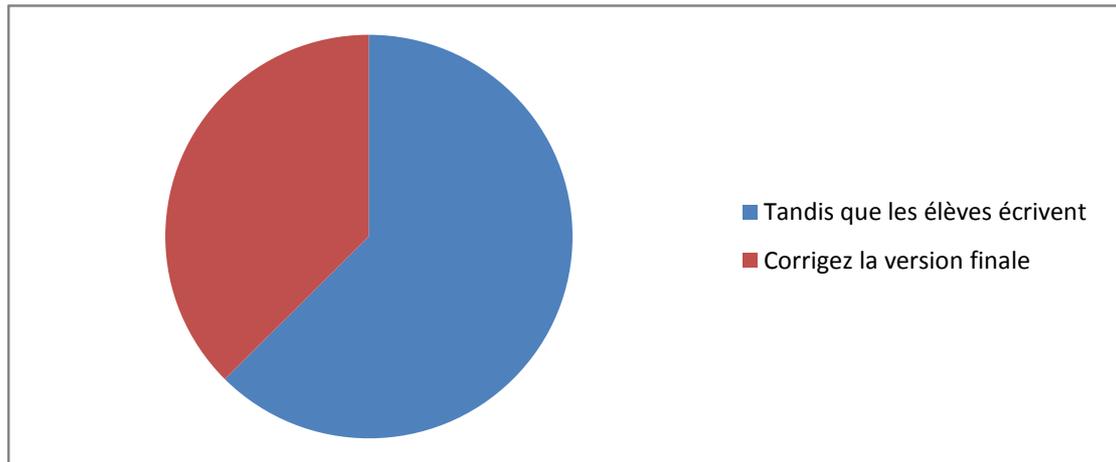
Tableau 05 :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Tandis que les élèves écrivent	10	50%
Corrigez la version finale	13	65%

50% des enseignants corrigent tandis que les élèves écrivent et 65% corrigent la version finale.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure07 :



Nous avons remarqué que la moitié des professeurs préfèrent corriger tandis que les élèves écrivent pour les guider et les suivre et les autres préfèrent la correction de la version finale.

Question n 04 : Quelle place donnez –vous aux éléments linguistiques lors de votre correction ?

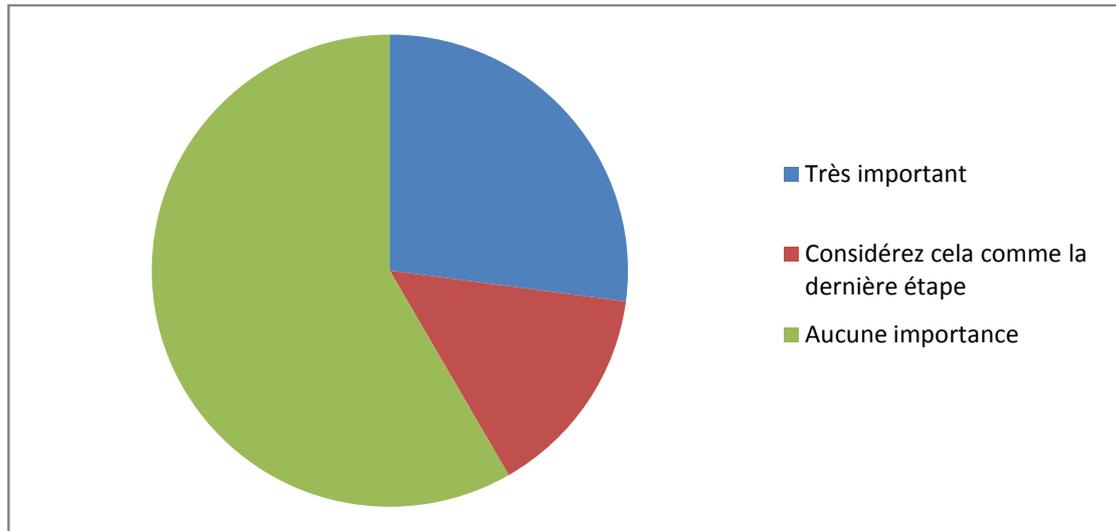
Tableau 06:

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Très important	13	65%
Considérez cela comme la dernière étape	07	35%
Aucune importance	00	00%

65% des enseignants donnent une place très importante aux éléments linguistiques, 35% considèrent cela comme la dernière étape .

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 08 :



Nous avons remarqué dans cette question que plus de la moitié des enseignants donnent une place très importante aux éléments linguistiques lors de la correction, ce qui aide l'élève à développer, améliorer et à enrichir son aspect linguistique et à éviter de répéter les mêmes erreurs.

Question 05 : Dans votre correction, donnez-vous de l'importance :

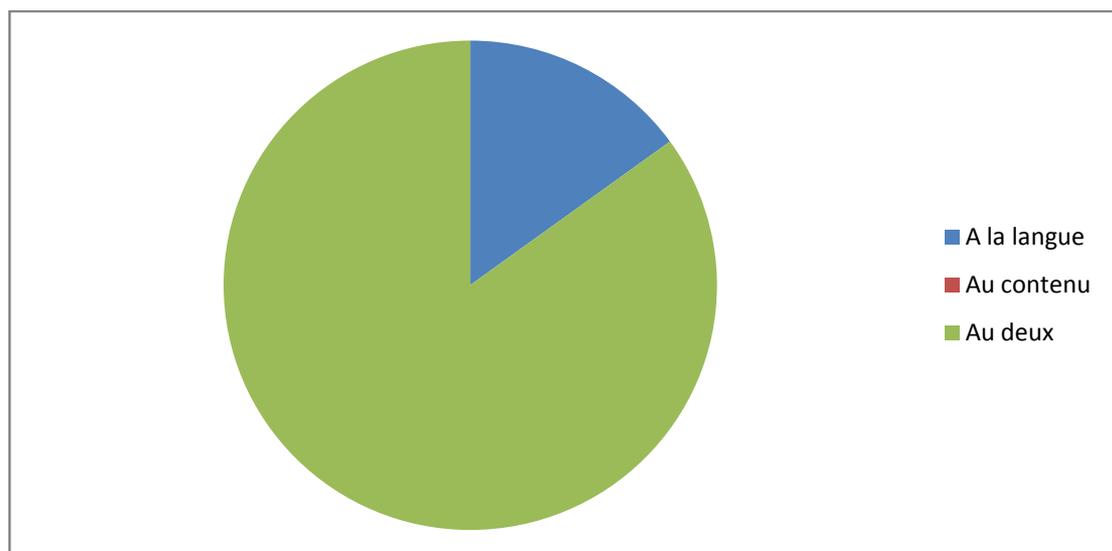
Tableau 07 :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
A la langue	03	15%
Au contenu	00	00%
Au deux	17	85%

85%des enseignants donnent l'importance aux deux éléments (la langue et le contenu), 15% parmi eux donnent de l'importance à la langue.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 09 :



Pour la cinquième question nous avons constaté que la majorité des professeurs donnent l'importance lors de la correction des écrits à la langue et au contenu cela veut dire se sont deux éléments essentielles pour une très bon structure de la production écrite

Question 06 : vous utilisez une correction :

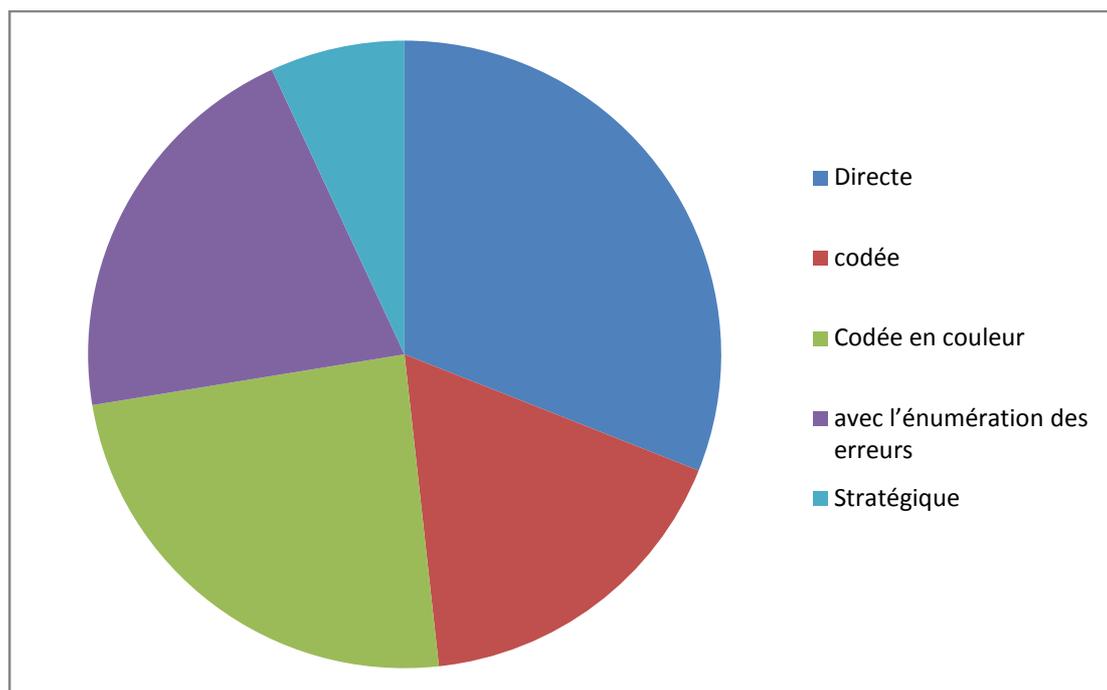
Tableau 08 :

Réponses	Nombre de réponses	pourcentage
Directe	09	45%
codée	05	25%
Codée en couleur	07	35%
avec l'énumération des erreurs	06	30%
Stratégique	02	10%

45% des enseignants utilisent une correction directe, 25% préfèrent utiliser une correction codée, 35% ont répondu par codée en couleur et 30% parmi les enseignants utilisent une correction avec l'énumération des erreurs, 10% des enseignants utilisent la correction stratégique.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 10 :



Nous avons remarqué que la majorité des professeurs utilisent soit une correction directe ou une codée en couleur comme les deux types les plus utilisés et la correction stratégique reste le type le moyennement utilisé.

Question 07 : utilisez –vous des annotations dans votre correction ?

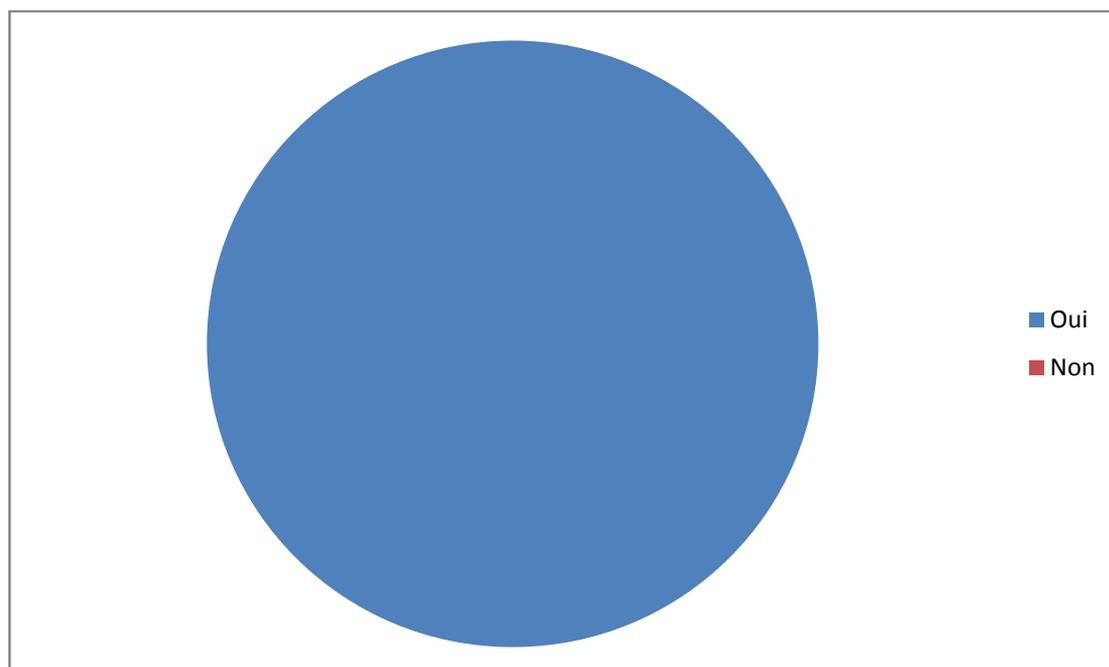
Tableau 09 :

Réponses	Nombre de réponses	pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	00%

100% des enseignants nous affirment qu'ils utilisent des annotations.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 11 :



La totalité des enseignants ont déclaré qu'ils utilisent les annotations dans la correction ce qui indique que l'annotation est un outil utilisés dans la correction des productions écrite par les enseignants du FLE.

Question 08 : Que pensez des annotations ?

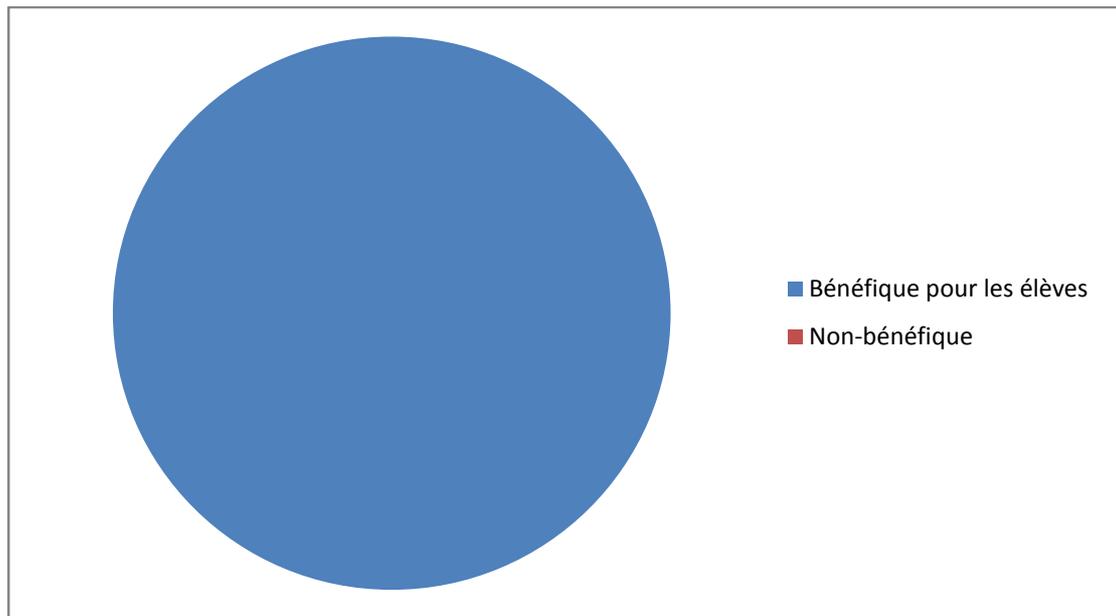
Tableau 10 :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Bénéfique pour les élèves	20	100%
Non-bénéfique	00	00%

Tous les enseignants sont d'accord que les annotations sont bénéfiques pour les élèves.

Troisième chapitre : Analyse des données

Figure 12 :



Les enseignants avec qui nous avons faits notre questionnaire ont pensé que les annotations sont bénéfiques pour les élèves ce qui veut dire que les annotations aide l'élève à développer leur bagage langagière.

Synthèse :

A partir du questionnaire, et pour arriver à certains résultats concernant notre travail de recherche, nous trouvons que la rétroaction corrective et les annotations se sont des outils très utilisables par les professeurs ce qui indique leurs importances dans l'enseignement/apprentissage du FLE en générale et surtout le cycle moyen. Les enseignant ont d'accord que les annotations sont aidantes et bénéfiques et préfèrent les utilisées dans la correction.

D'après les résultats obtenus nous avons vue l'harmonie des enseignants avec nous que les enseignants sont d'accord d'essayer et de pratiquer une méthode dans le but de l'amélioration de ses élèves dans la production écrite et la langue française en générale.

2. L'analyse des productions écrites

D'après l'analyse du questionnaire nous avons pris la décision d'utiliser la rétroaction métalinguistique codée avec un stylo rouge dans la deuxième étape dans notre enquête de terrain par ce que c'est le type de rétroaction le plus utilisé par les enseignants.

Troisième chapitre : Analyse des données

2.1. La correction des erreurs

Le nombre d'erreurs dans les huit catégories (orthographe, vocabulaire, grammaire, mal exprimé ou mal dit, conjugaison, répétition, ponctuation, oubli) qui sont produits par les élèves dans ses écrits. Les erreurs sont comptées et normalisées pour la comparaison.

a) Orthographe (O)

Un mot a été écrit incorrectement .L'élève doit consulter le dictionnaire pour vérifier comment s'écrit ce mot.

b) Vocabulaire (V)

Terme ou expression impropre, une mauvaise acception du terme. L'élève doit changer ou reformuler l'expression.

c) Grammaire (G)

Ça concerne l'accord du verbe avec son sujet, ou l'accord singulier/pluriel, ou masculin/féminin .L'élève doit réviser les règles de grammaire.

d) Mal exprimé ou mal dit (ME.MD)

La phrase écrite par l'élève est incompréhensible, mal dite ou mal exprimée .L'élève doit revenir en arrière et essayer de reformuler la phrase.

e) Conjugaison (C)

Le verbe est mal orthographié à l'infinitif, ou les terminaisons. L'élève regarde bien le temps de la phrase ou du texte (passé, présent, futur) puis il conjugue correctement le verbe au temps qui convient.

f) Répétition (R)

L'élève enlève le mot ou groupe de mots qu'il a écrit deux fois et il le remplace par un synonyme.

g) Ponctuation (P)

L'élève regarde s'il n'a pas oublié de majuscule, de point, de virgule, un tiret, des guillemets... ou s'il doit retourner à la ligne.

Troisième chapitre : Analyse des données

h) Oubli (X)

L'élève a oublié un mot, il doit relire sa phrase et ajouter le mot qui convient.

2.2. Les résultats du test et du post-test pour le groupe expérimental "1"

2.2.1. *Résultat du test*

Le groupe expérimental "1"									
N	O	V	G	MD	C	R	P	X	Σ
1	1	0	2	3	4	0	0	0	10
2	7	2	3	2	1	0	0	0	15
3	4	0	0	3	0	0	3	0	10
4	5	0	3	3	0	0	1	0	12
5	1	0	0	4	0	2	0	2	9
6	2	0	2	4	0	0	0	2	10
7	3	0	1	2	0	0	0	0	6
8	1	0	2	0	2	0	0	0	5
9	4	0	1	1	1	0	1	1	9
10	5	1	2	1	0	0	0	0	9
11	3	2	4	0	0	0	0	0	9
12	4	1	1	1	0	0	10	0	17
13	7	0	3	1	0	0	1	2	14
14	0	2	1	0	1	0	0	0	4
15	5	1	0	0	1	4	0	0	11
ΣN	ΣO	ΣV	ΣG	ΣMD	ΣC	ΣR	ΣP	ΣX	ΣA
15	52	9	25	25	10	6	16	7	150
	O*	V*	G*	MD*	C*	R*	P*	X*	A*
	3.4	0.6	1.6	1.6	0.6	0.4	1.06	0.4	10

Le tableau 11 : les résultats du groupe expérimental "1" dans le test

Troisième chapitre : Analyse des données

2.2.2. Résultat du post-test

Le groupe expérimental "2"									
N	O	V	G	MD	C	R	P	X	Σ
1	0	2	1	0	0	0	0	0	3
2	3	1	0	0	3	1	0	0	8
3	0	2	2	4	0	0	0	0	8
4	5	0	1	1	0	0	1	0	8
5	1	0	0	2	0	1	0	2	6
6	1	0	2	0	0	0	0	0	3
7	0	0	0	1	0	0	2	0	3
8	1	0	0	0	1	0	0	0	2
9	6	0	1	0	0	0	3	0	10
10	4	0	2	1	0	0	0	0	7
11	6	1	0	2	0	0	0	0	9
12	1	1	2	0	0	0	0	0	4
13	2	1	3	1	2	0	1	1	11
14	1	0	1	1	1	0	0	0	4
15	2	0	2	0	0	0	1	1	6
ΣN	ΣO	ΣV	ΣG	ΣMD	ΣC	ΣR	ΣP	ΣX	ΣA
15	33	8	17	13	7	2	8	4	89
	O	V	G	MD	C	R	P	X	A
	2.2	0.53	1.13	0.86	0.46	0.13	0.53	0.26	5.93

Tableau12 : les résultats du groupe expérimental "1" dans le post-test

2.3. Le résultat du test et du post-test du groupe expérimental "2"

2.3.1. Résultat du test

Le groupe expérimental "2"									
N	O	V	G	MD	C	R	P	X	Σ
1	4	0	2	1	0	0	2	0	9
2	2	0	1	1	0	0	1	0	5
3	0	0	3	0	1	0	0	0	4

Troisième chapitre : Analyse des données

4	4	1	0	0	0	0	0	1	6
5	1	1	1	2	0	0	1	0	6
6	2	0	2	0	1	0	0	0	5
7	1	0	1	2	1	0	2	1	8
8	1	1	4	0	0	0	0	0	6
9	2	0	2	0	1	0	0	0	5
10	1	0	5	0	1	0	1	1	9
11	4	1	2	0	0	0	0	1	8
12	2	0	2	1	2	0	0	0	7
13	3	0	1	0	0	0	0	2	6
14	1	0	2	1	1	0	0	0	5
15	2	0	0	2	1	0	1	1	7
ΣN	ΣO	ΣV	ΣG	ΣMD	ΣC	ΣC	ΣR	ΣOX	ΣB
15	30	4	28	10	9	0	8	7	96
	O*	V*	G*	MD*	C*	R*	P*	X*	B*
	2	0.26	1.86	0.6	0.6	0	0.53	0.46	6.4

Le tableau13 : les résultats du groupe expérimental "2" dans le test

2.3.2. Résultat du post-test :

Le groupe expérimental "2"									
N	O	V	G	MD	C	R	P	X	Σ
1	4	0	2	1	0	0	1	1	9
2	3	3	0	0	0	0	0	1	7
3	4	1	0	0	1	0	0	0	6
4	4	0	1	0	1	0	0	0	6
5	3	1	0	1	0	0	0	0	5
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	4	0	1	0	0	0	0	0	5
8	1	0	4	0	1	0	0	0	6
9	4	0	2	0	0	0	0	1	7
10	2	0	3	0	1	2	0	0	8
11	4	0	4	0	4	1	0	0	13

Troisième chapitre : Analyse des données

12	3	0	0	3	2	0	1	0	9
13	3	1	1	0	0	0	1	0	6
14	2	0	0	1	0	2	1	0	7
15	5	0	0	0	0	0	0	0	5
ΣN	ΣO	ΣV	ΣG	ΣMD	ΣC	ΣC	ΣR	ΣOX	ΣB
15	46	6	18	6	10	5	4	3	99
	O	V	G	MD	C	R	P	X	B
	3.06	0.4	1.2	0.4	0.6	0.3	0.26	0.2	6.6

Tableau14 : les résultats du groupe expérimental "2" dans le post-test

Voici la liste des codes utilisée dans les tableaux précédents :

N : nombre de la production écrite.

ΣA : la somme des scores du groupe expérimental.

A* : la moyenne arithmétique des scores du groupe expérimental.

ΣB : la somme des scores du groupe témoin.

B* : la moyenne arithmétique des scores du groupe témoin.

O : orthographe.

V : vocabulaire.

G : grammaire

MD : mal dit

C : conjugaison

R : répétition.

P : ponctuation.

X : l'oubli

O* : la moyenne des scores de l'orthographe.

V* : la moyenne des scores de vocabulaire.

Troisième chapitre : Analyse des données

G* : la moyenne des scores de grammaire.

MD* : la moyenne des scores de mal dit.

C* : la moyenne des scores de conjugaison.

R* : la moyenne des scores de répétition.

P* : la moyenne des scores de ponctuation.

X* : la moyenne des scores de l'oubli.

2.4. Analyse et interprétation des données recueillis

2.4.1. Comparaison entre les résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests

Les deux premiers tableaux précédents contiennent les résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests concernant les huit catégories. Quand on compare le nombre total des erreurs dans les deux tests nous remarquons qu'il y a une très grande différence (150 Vs 89).

Le premier tableau montre que les élèves du groupe expérimental "1" ont fait un nombre d'erreurs très élevé (150), tandis que dans le deuxième test le nombre d'erreurs a été réduit (89). Cela signifie qu'il y a une différence (61) erreurs.

Teste	Le moyen arithmétique
Le test	10
Le post-test	5.93
La différence entre les moyens 4.07	

Tableau 15 : le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests.

Le tableau représentant le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "1" dans le test et le post-test. Nous relevons que le groupe expérimental

Troisième chapitre : Analyse des données

a été évolué est la preuve que le nombre des erreurs à été réduit. (La différence dans les moyens est (4.07).

- La distribution de la fréquence du groupe expérimental "1" dans les deux tests

La statistique est la base de toute recherche, par la description statistique ou la représentation graphique.

Alors il est nécessaire de calculer la fréquence (il indique combien d'élèves ont obtenu le même nombre d'erreurs dans la même catégorie). La distribution de fréquence du groupe expérimental "1" dans le test et le post-test apparaît dans le tableau suivant:

Le nombre d'erreurs	Le test	Le post-test
	La fréquence	
0	00	00
1	00	00
2	00	01
3	00	03
4	01	02
5	01	00
6	01	02
7	00	01
8	00	03
9	04	01
10	03	01
11	01	01
12	01	00
13	00	00
14	01	--
15	01	--
16	00	--
17	01	--
Σf	15	15

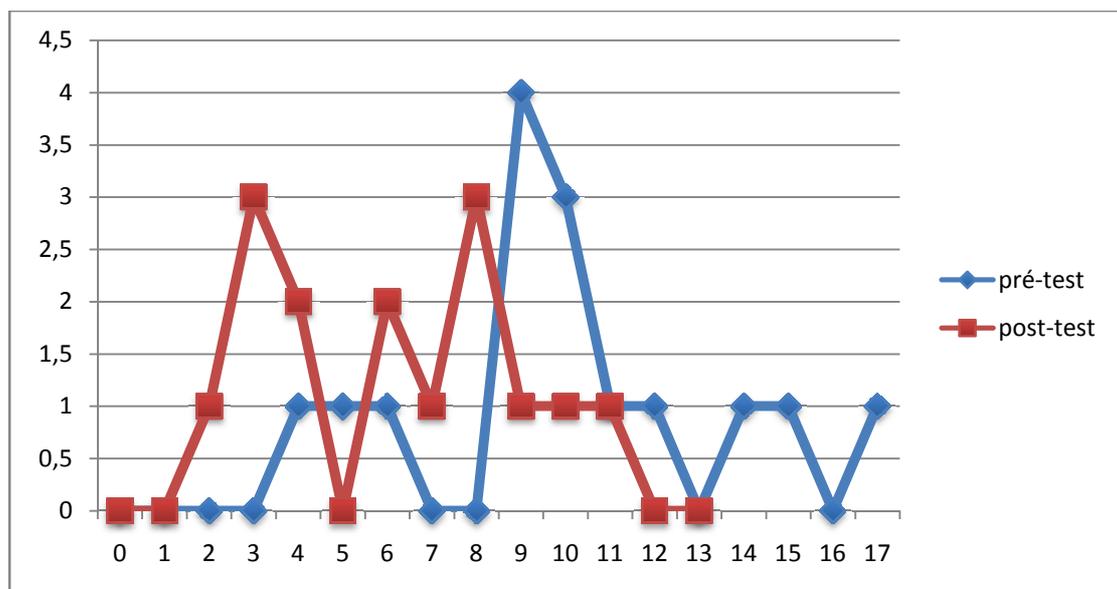
Troisième chapitre : Analyse des données

Tableau 16 : la distribution de la fréquence du groupe expérimental "1" dans les deux tests.

Ce tableau est extrait des résultats globaux des élèves du groupe expérimental "1" dans les deux. Le même résultat obtenu par les élèves a été calculé pour connaître la fréquence, il y a des élèves ont fait (14) et (17) erreurs dans le pré test et dans le post-test un seul élève a fait (11) erreurs comme un nombre maximale d'erreurs, il ya une amélioration.

Pour représenter la distribution de la fréquence des résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests. Nous avons utilisé une représentation graphique qui sous forme d'un courbe.

Figure 13 :



La courbe présente la distribution de la fréquence du groupe expérimental "1" dans les deux tests. Nous remarquons que le nombre des erreurs a été réduit pour la majorité des élèves.

2.4.2. Comparaison entre les résultats du groupe expérimental "2" dans les deux tests

Le groupe expérimental "2" a un (96) comme un nombre total des erreurs dans le test et (99) erreurs dans le post-test. Nous avons constaté que le nombre des erreurs a été augmenté par (3) erreurs.

Troisième chapitre : Analyse des données

Teste	Le moyen arithmétique
Le test	6.4
Le post-test	6.6
La différence entre les moyens : 0.2	

Tableau 17 : le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "2" dans les deux tests.

Le tableau représentant le moyen arithmétique des résultats du groupe expérimental "2" dans le test et le post-test. Nous pouvons dire que le nombre des erreurs a été augmenté c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'évolution dans les écrits des élèves par contre il ya une régression.

➤ La distribution de la fréquence du groupe expérimental "2" dans les deux tests

Le nombre d'erreurs	Le test	Le post-test
	La fréquence	
0	00	01
1	00	00
2	00	00
3	00	00
4	01	00
5	04	03
6	04	04
7	02	03
8	02	01
9	02	02
10	00	00
11	00	00
12	00	00
13	00	00
14	00	--
15	00	--
16	00	--
17	00	

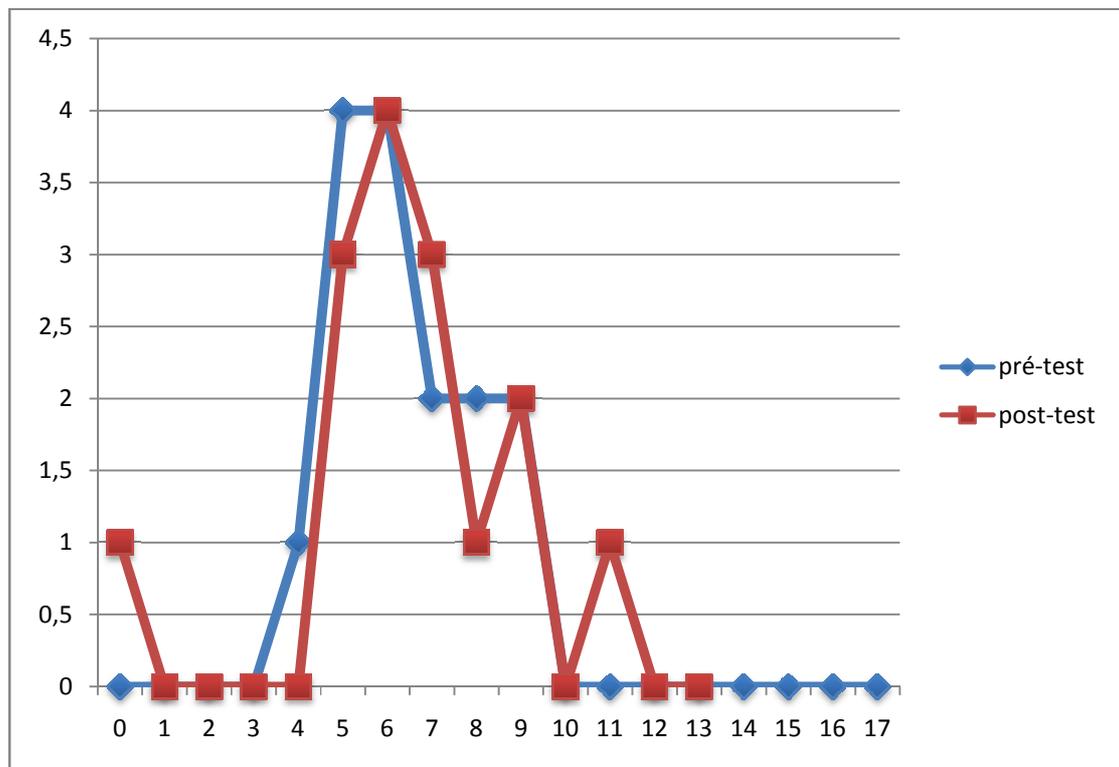
Troisième chapitre : Analyse des données

Σf	15	15
------------	----	----

Tableau 18 : la distribution de la fréquence du groupe expérimental "2" dans les deux tests.

Nous observons que (2) élèves ont (9) erreurs de différentes catégories dans les deux tests et le nombre reste le même. C'est un signe que les élèves ont toujours les même erreurs et il n'y a pas d'évolution et même s'il ya elle est très lente. Et pour plus d'illustration nous avons préparé la courbe suivante :

Figure 14 :



D'après la comparaison entre les résultats obtenus par les deux groupes dans le test et le post-test, nous observons qu'il y a une grande différence dans les résultats des deux tests sur tout le groupe expérimental "1" où le nombre des erreurs a été réduit de façon très observable mais pour le groupe expérimental l'état reste la même par une petite augmentation des erreurs.

2.4.3. Comparaison entre les deux groupes

Nous avons fait une comparaison complète entre les deux groupes à partir des résultats obtenus dans le post-test. La comparaison a été présentée selon les huit

Troisième chapitre : Analyse des données

catégories d'erreurs. Nous avons utilisé un tableau pour la représentation des données et pour l'illustration des représentations graphique sous forme des histogrammes.

2.4.4. Croisement des résultats du post-test

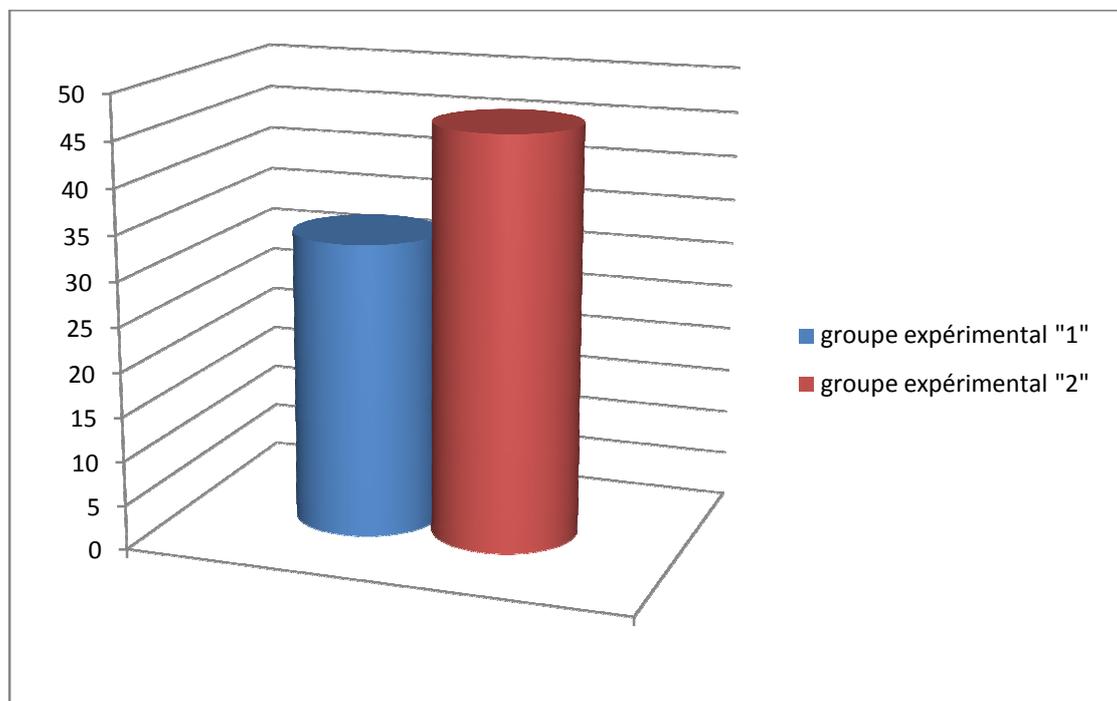
➤ Orthographe (O)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
33	46
La différence entre les résultats des deux groupes : 13	

Tableau 19 : Croisement des résultats du post-test(Orthographe)

Après avoir la somme des erreurs des deux groupes expérimentaux en orthographe, nous pouvons remarquer que les erreurs d'orthographe est plus chez les élèves du groupe expérimental "2" (46 Vs 33) dans le groupe expérimental "1".

Figure 15 :



Troisième chapitre : Analyse des données

La rétroaction et les annotations aident les élèves du groupe expérimental "1" à éviter certaines erreurs d'orthographe, par contre le groupe expérimental "2" où le nombre des erreurs en orthographe est élevé toujours.

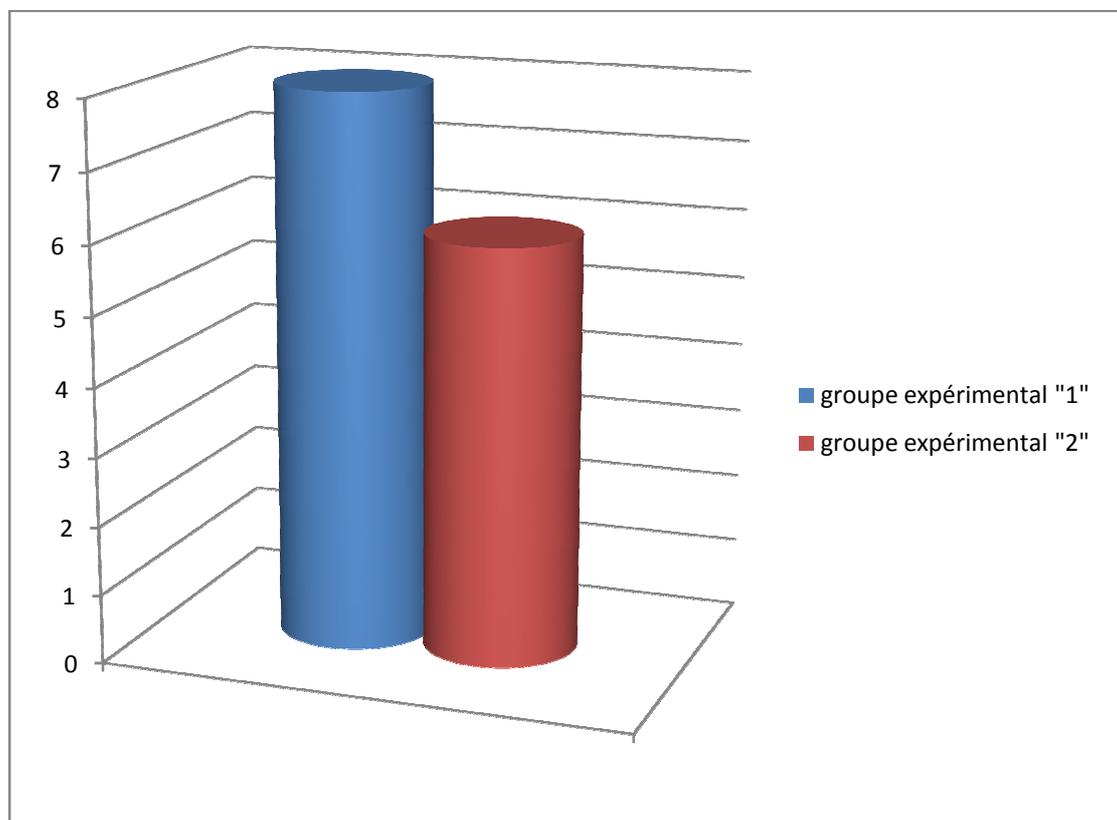
➤ Vocabulaire (V)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
8	6
La différence entre les résultats des deux groupes : 2	

Tableau 20 : Croisement des résultats du post-test(Vocabulaire)

Dans la cette catégorie d'erreurs le groupe expérimental "2" a un nombre réduit des erreurs(6) à coté du groupe expérimental"1" avec (8). La figure suivante présente le résultat de la comparaison.

Figure 16 :



Troisième chapitre : Analyse des données

Nous pouvons observer que le nombre d'erreurs en vocabulaire généralement réduit pour les élèves des deux groupes. Car la majorité des élèves ont zéro erreur en vocabulaire surtout de la part du groupe expérimental "2".

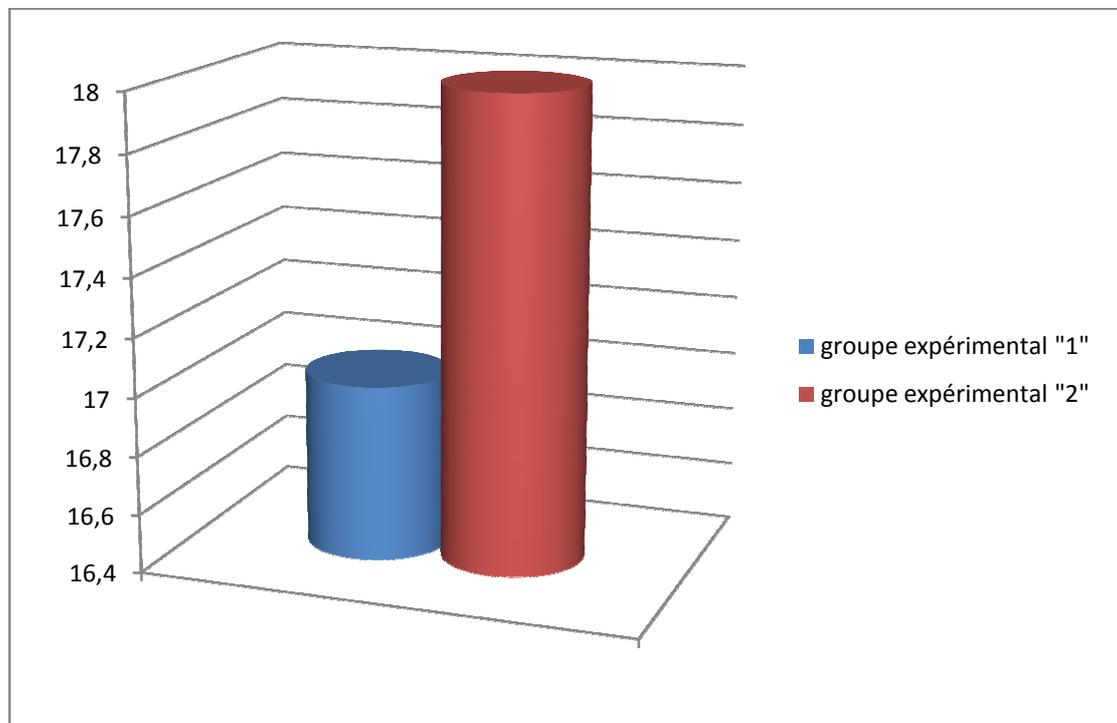
➤ Grammaire (G)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
17	18
La différence entre les résultats des deux groupes : 1	

Tableau21 : Croisement des résultats du post-test(Grammaire)

Les élèves du groupe expérimental "1" ont (17) erreurs du grammaire et le groupe expérimental "2" a fait (18) erreurs, la différence est par une seule erreur.

Figure 17 :



Généralement les erreurs en grammaire ne sont pas très élevées comme les erreurs d'orthographe chez les élèves des deux groupes expérimentaux.

Troisième chapitre : Analyse des données

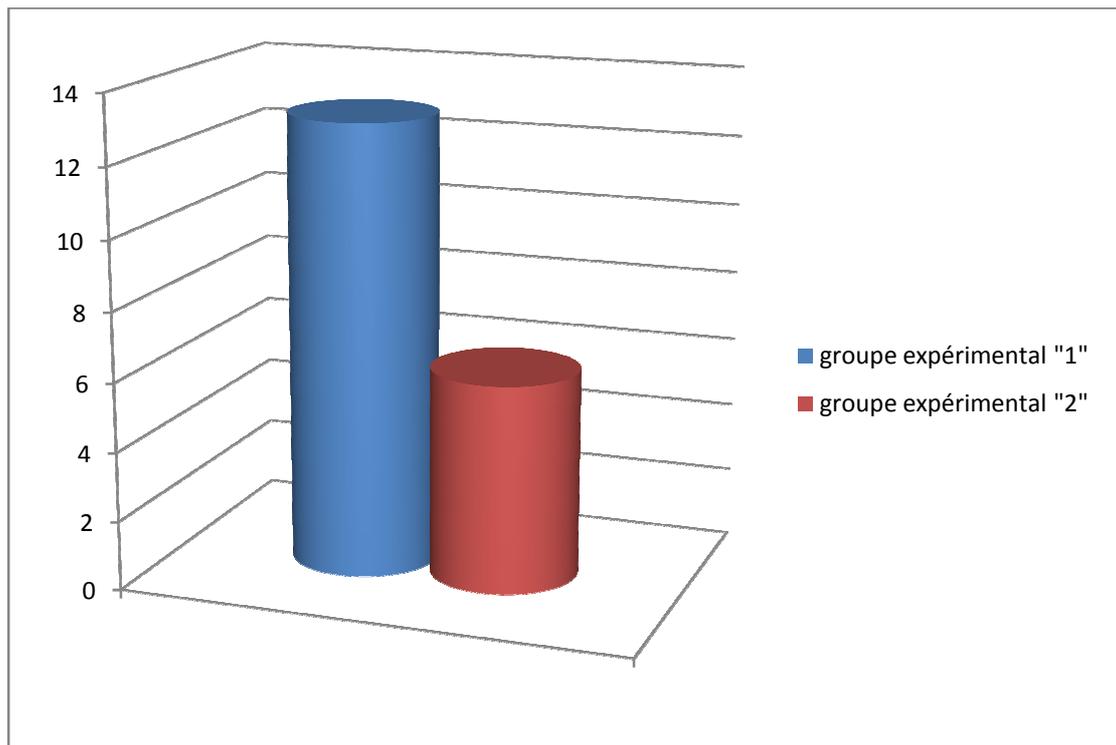
➤ Mal exprimé ou mal dit (ME.MD)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
13	6
La différence entre les résultats des deux groupes : 7	

Tableau 23 : Croisement des résultats du post-test (Mal exprimé ou mal dit (ME.MD)).

Les deux groupes expérimentaux ont (13), (6) erreurs de mal dit avec une différence de (7) erreurs.

Figure 18 :



D'après notre analyse que nous avons fait nous remarquons que le mal dite est une erreur est très courante chez les élèves (25Vs10) pour le test et (13Vs9) dans le post-test.

Troisième chapitre : Analyse des données

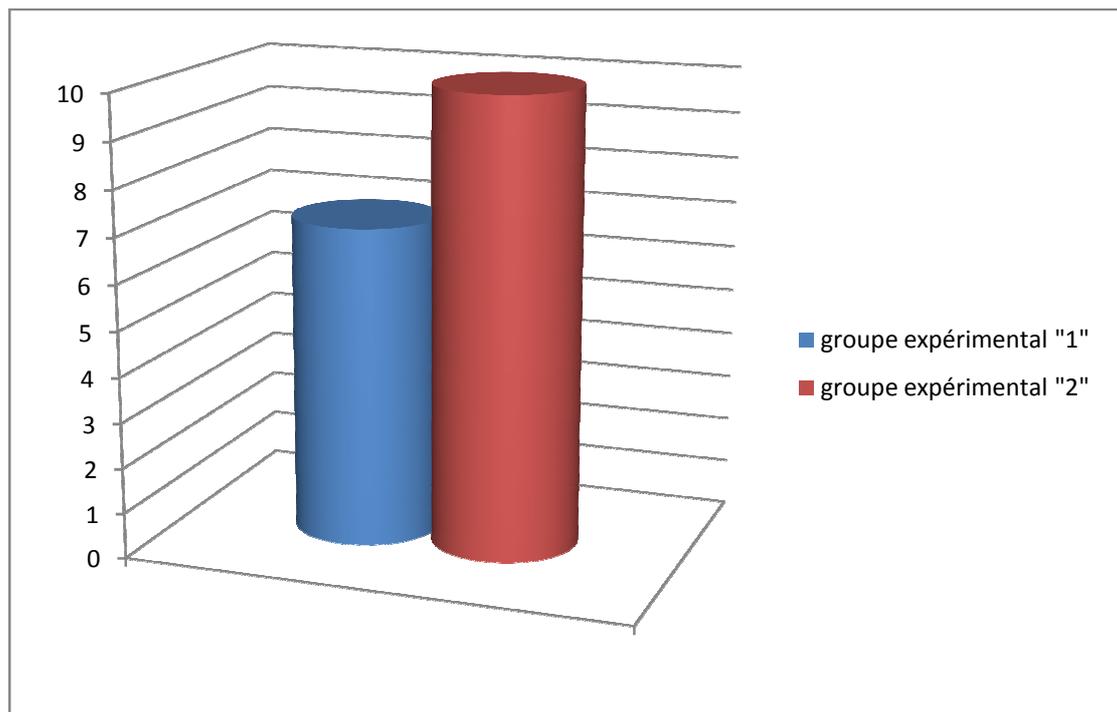
➤ Conjugaison (C)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
7	10
La différence entre les résultats des deux groupes : 3	

Tableau24 : Croisement des résultats du post-test(Conjugaison)

Le groupe expérimental "2" a fait plus d'erreur en conjugaisons que le groupe expérimental "1".

Figure 19 :



La conjugaison est un critère très important dans l'évaluation de la production écrite et elle peut être une difficulté pour tous les élèves et même les enseignants. D'après notre calcul, les élèves du groupe expérimental "1" ont corrigés leurs erreurs en conjugaison et la preuve que (11) onze élèves ont zéro(00) erreur.

Troisième chapitre : Analyse des données

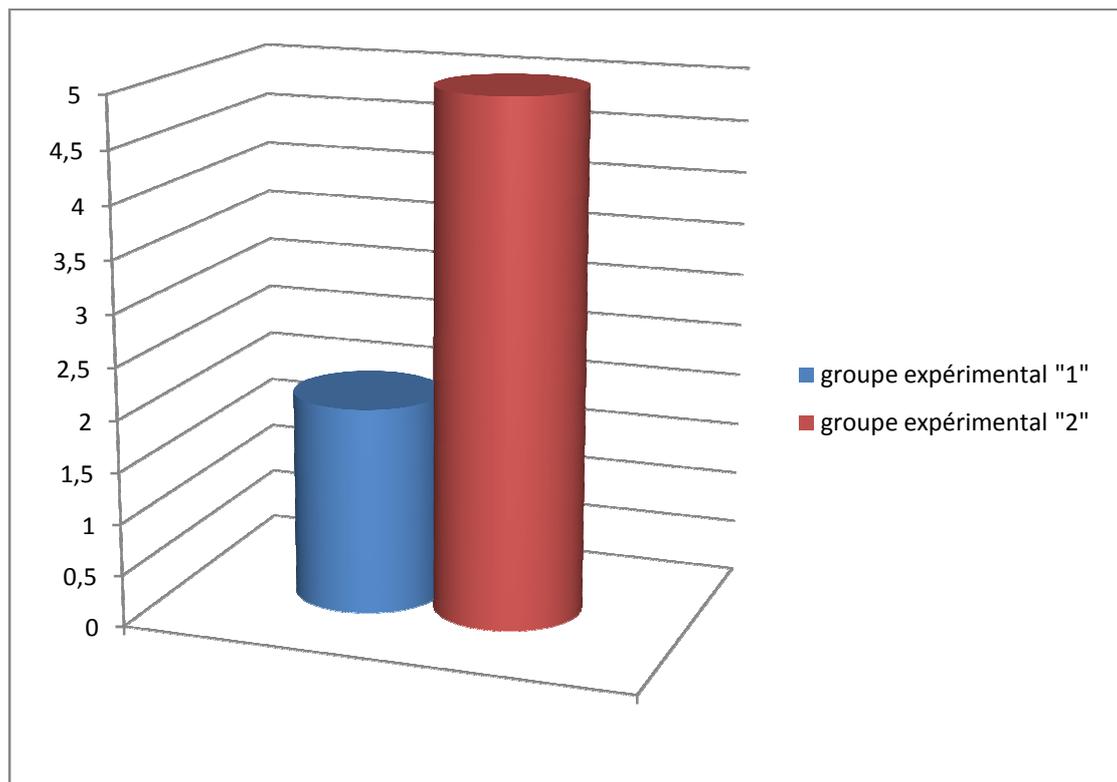
➤ Répétition (R)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
2	5
La différence entre les résultats des deux groupes : 3	

Tableau 25 : Croisement des résultats du post-test(Répétition)

Les élèves des deux groupes et dans le post-test ont un nombre d'erreurs réduit dans la répétition.

Figure 20 :



Plus de la moitié des élèves des deux groupes ont (0) erreur de répétition, une révision est suffisante pour corriger les fautes de la répétition.

Troisième chapitre : Analyse des données

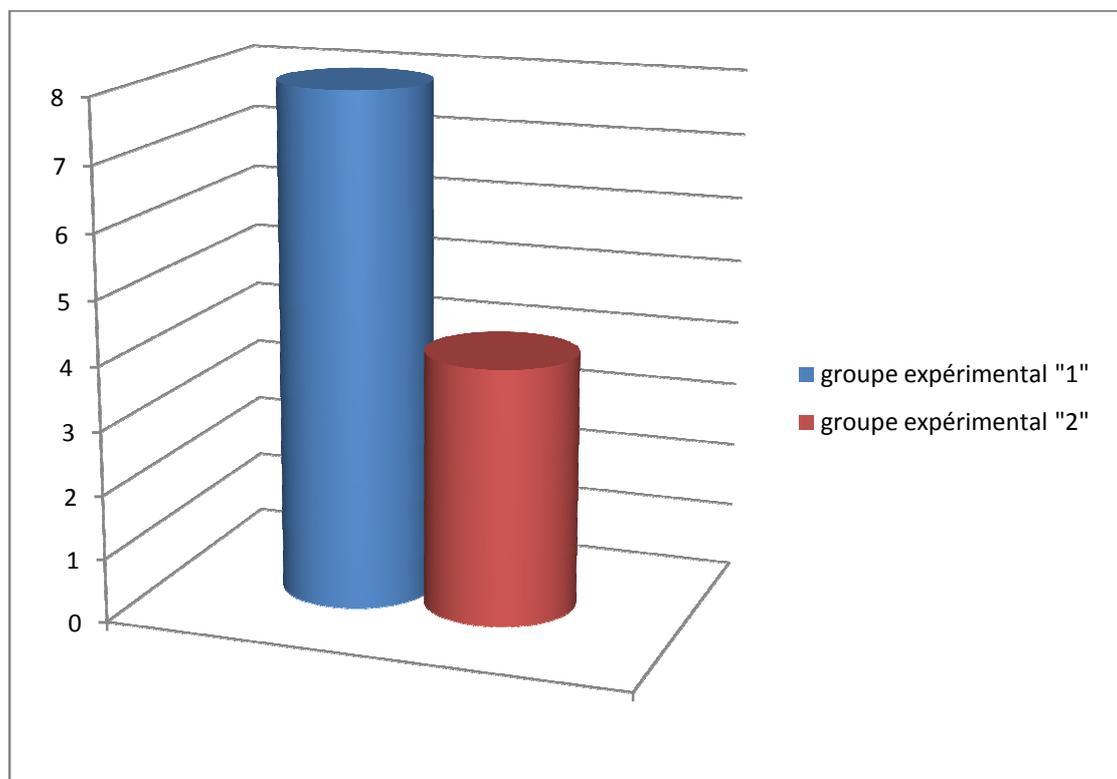
➤ Ponctuation (P)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
8	4
La différence entre les résultats des deux groupes : 4	

Tableau26 : Croisement des résultats du post-test(Ponctuation)

Une erreur de ponctuation est parmi les erreurs rarement faites par les élèves, plus de la moitié des élèves dans le post-test ont zéro(00) erreur de ponctuation le nombre d'erreurs a été réduit chez le groupe expérimental "2" de l'autre côté le groupe expérimental "1"le résultat reste le même.

Figure 21 :



Troisième chapitre : Analyse des données

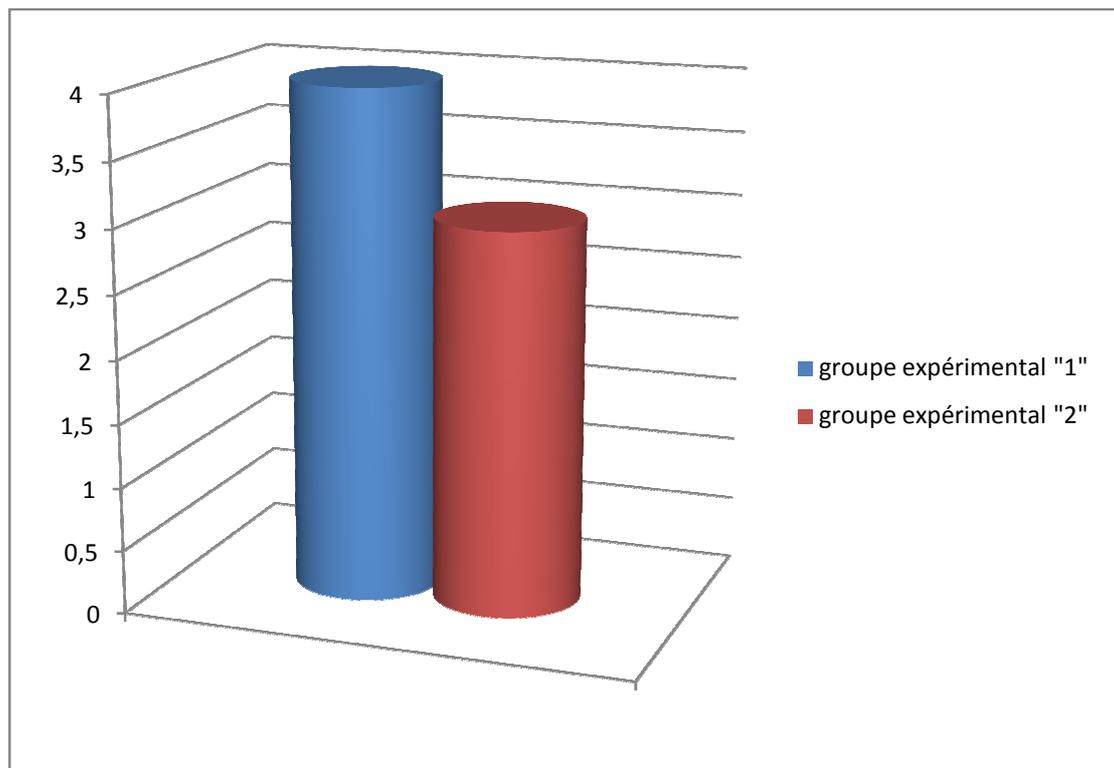
➤ Oubli (X)

Post-test (avec annotations)	Post-test (sans annotations)
Groupe expérimental "1"	Groupe expérimental "2"
4	3
La différence entre les résultats des deux groupes : 1	

Tableau 27 : Croisement des résultats du post-test(Oubli)

D'après l'analyse de la fréquence de l'oubli nous avons trouvées que la majorité des élèves ils n'ont pas des erreurs de l'oubli et même s'il y a le nombre est très bas pour plus d'illustration voici la représentation graphique.

Figure 22 :



Synthèse :

Suite à ces résultats, nous pouvons remarquer que le nombre d'erreurs chez les élèves du groupe expérimental "1" a été réduit après le post-test cela signifie que les

Troisième chapitre : Analyse des données

élève ont connus leurs erreurs et ils ont les corriger grâce à la rétroaction et les annotations. La compétence de l'écrit du groupe expérimental "1" a connue une évolution très observable pendant la période de notre expérimentation.

Alors l'effet de la rétroaction et les annotations est positif sur le développement de la compétence de l'écrite chez les élèves. La validité statistique des résultats des tests nous a mis dans une meilleure position pour confirmer l'hypothèse fixée pour l'étude de recherche qui prétend que fournir aux élèves la rétroaction et les annotations nécessaires peuvent être une expérience significative qui aide les élèves du FLE au niveau moyen pour développer et renforcer leurs compétences d'écriture.

Dans ce chapitre, nous avons présenté et discuté les résultats de la présente étude à partir d'analyser le questionnaire destiné aux enseignant et les productions écrite. Nos élèves de la quatrième année moyenne ont reçu des annotations sur le contenu de leurs écrits dans une tentative sérieuse pour améliorer leurs compétences de la production écrite. La progression du groupe expérimental "1" dans le post-test a prouvé l'efficacité de la rétroaction comme un outil pédagogique pour améliorer le niveau et la compétence de l'écrit des élèves.

Conclusion

Conclusion

Cette étude a permis d'examiner l'effet de la rétroaction et des annotations sur le développement des écrits des élèves en FLE. Les participants étaient au nombre de 30 élèves de la quatrième année moyenne du C.E.M SETTAOUTI Ali de la ville de Béni-Snous.

L'expérience a été réalisée en plusieurs étapes, pendant deux mois et demi. En outre, plusieurs méthodes ont été utilisées pour la collecte des données, le questionnaire d'abord, les essais des élèves en production écrites, ensuite. Les données recueillies ont été comparées et analysées pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

Tout d'abord, nous avons proposé un questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère et ce, dans des différents établissements du cycle moyen entre la daïra de Béni-Snous et celle de Ouled Mimoun pour voir leurs opinions, leurs attitudes et leurs perceptions personnelles vis-à-vis de l'évaluation par rétroaction et annotations.

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la rétroaction la plus présente dans le travail de la production écrite est la rétroaction métalinguistique codée. C'est la plus utilisée par les enseignants. L'effet de cette dernière a été étudié dans la deuxième partie de notre étude.

Au départ, les deux groupes expérimentaux ont rédigé des écrits dans la phase du test et ce, après les séances de préparation. Après évaluation, les enseignants ont remis les copies au groupe expérimental "1" qui a reçu une rétroaction métalinguistique codée. Le groupe expérimental "2" n'a rien reçu de la part des enseignants.

Ensuite, un post-test a été effectué avec les élèves. Ils ont été invités à réécrire leurs textes après une correction des erreurs, à la lumière des annotations de l'enseignant.

En troisième lieu, les résultats des deux tests des groupes ont été comparés. La comparaison a montré que les productions écrites des élèves du groupe expérimental "1" se sont fortement améliorées et le nombre d'erreurs a franchement diminué en raison de la rétroaction et des annotations. L'effet de ces dernières s'avère être positif sur le développement et l'amélioration de la compétence de l'écrit des élèves.

Conclusion

Enfin, nous souhaitons que notre travail de recherche ouvre le chemin à d'autres chercheurs plus chevronnés et qu'ils puissent consacrer leurs investigations à l'enseignement de l'écrit.

Bibliographie

❖ **Ouvrages et articles**

BENBOUZID, B. (2005). *L'approche par compétences dans l'école Algérienne*, ONPS.

BINON, J. (2002). *Tableaux vivants*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN, BELGIUM.

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P.M. (1999). *La production écrite, clé internationale*, Paris.

CUQ, J. P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presse universitaires de Grenoble, Grenoble.

DALLE, J.-P. & et CARION, P. (2008) *Évaluer pour...*, Valenciennes, IUFM.

DESCARTES, R. (1974). *Méditations métaphysique*, P.U.F, Paris.

DOCA, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, PUBLICATIONS DE LA SORBONNE, PARIS.

Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^{ème} année, 2006.

HADJI, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, PARIS.

HADJI, C. (1995). *L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*, ESF, Paris.

JOLIBERT, J. (1994). *Former des apprenants producteurs de textes*, Paris, Hachette.

JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question*, BOECK SUPERIEUR.

LAFORTUNE, L. & DURY, C. & MUSE, P. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences: la formation en éducation et en santé*, PUQ, Canada.

LUDWIG, R. (1989). *Les Créoles français entre l'oral et l'écrit*, GUNTER NARR VERLAG, Tübingen.

MARIN, B et LEGROS, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles.

MEYER, G. (2007). *Évaluer, pourquoi ? Comment ?*, HACHETTE, PARIS.

MORISSETTE, D. (1997). *Guide pratique de l'évaluation sommative: gestion des épreuves et des examens*, BOECK SUPERIEUR.

MULLER, F. (2005). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, L'ETUDIANT.

NIETZSCHE, F. (2015). *Ainsi parlait Zarathoustra: Nouvelle édition augmentée*, ARVENSA EDITIONS.

POLLASTRI, S. (2013). *Lire et dire Stratégies de lecture et d'écriture en FLE*.

REUTER., Y. (2002). *Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français*, revue, Pratiques, n°113/114.

REUTER., Y.(2013). *Panser l'erreur à l'école: De l'erreur au dysfonctionnement*, PRESSES UNIV. SEPTENTRION.

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Boeck Université, Bruxelles.

SAUVE, L. & KAUFMAN, D. (2010). *Jeux et Simulations éducatifs: Études de Cas et leçons Apprises*, Presses de l'université du Québec, CANADA.

SCALLON G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*, PRESSES UNIVERSITE LAVAL, CANADA.

STEBE, J.M. (2008). *Risques et enjeux de l'interaction sociale*, TEC & DOC, Paris.

VIGNER, G. (1979). *Lire du texte en sens, éléments pour apprentissage de la lecture*, CLE international.

VINGER, G. (1982) *Ecrire Elément pour la pédagogie de la production écrite*, CLE INTERNATIONAL, PARIS.

ZARIFIAN, P. (2004). *Le modèle de la compétence*, LIAISON, RUEIL-MALMAISON.

❖ Thèses et mémoires consultés

MOUASSA ABDELHAK, *représentations de l'erreur et conceptions de son rôle dans le développement des productions écrites d'élèves des classes de terminale*, mémoire magistère, centre universitaire de Souk-Ahras institut des lettres et des langues, 2012, consulté le 24-04-2016 à 11 :55.

NAKHLA. S, *les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les élèves de secondaire. Cas des élèves de 2eme année secondaire lycée de SAYEB*

BOULERBAH; SIDI OKBA; BISKRA, 2014-2015, consulté le : 20-04-2016 à 18 :22, p 17.

Y.BOUNOUAOUA, *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE*, mémoire Magistère, UNIV. Batna, 2008/2009.

❖ Dictionnaires consultés

Dictionnaire Encarta, 2009.version CD-Rom.

Dictionnaire le petit LAROUSSE, 2008.

DUBOIS.J (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, LAROUSSE.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, GUÉRIN / ESKA.

ROBERT, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, PARIS, OPHRYS.

❖ Sitographie

Claude GILLET, «Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication» [en ligne], 211983, mis en ligne 17 mai 2012, consulté le : 22-04-2016 à 16 :43. URL : <http://edc.revues.org/docannexe/image/3322/img-2.jpg>.

Approche par compétence. (2011, janvier 27). *Edu Tech Wiki*, Page Consulté le 02-02-2016 à 21 :33à partir de :

http://edutechwiki.unige.ch/fmediawiki/index.php?title=Approche_par_comp%C3%A9tence&oldid=19119.

http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.mazur_a&part=168204#, consulté le : 22-04-2016 à 16 :18.

http://www.cdc.qc.ca/parea/786967_roberge_correction_andre_laurendeau_article_PAREA_2008.pdf, Article de vulgarisation tiré du Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau, p 2, consulté le 20-04-2016 à 19 :21.

<http://www.citations-francaises.fr/> Citation de John Dryden (+1700 à 69 ans) dans All for love, Prologue ~ Erreur, consulté le 20-04-2016 à 20 :24.

Larousse-edu.fr

Table des matières

Introduction.....	1
-------------------	---

Premier chapitre : le cœur de la recherche : l'enseignement de l'écrit

1. la définition de l'écrit.....	4
2. Le processus d'écriture	5
3. Les modèles de productions écrites	6
3.1. <i>Le modèle linéaire</i>	6
3.2. <i>Les modèles de type non linéaire</i>	6
3.2.1. Le modèle de hayes & flower (1980)	6
3.2.2. Le modèle de bereiter et scardamalia (1987).....	8
3.2.3. Le modèle de deschenes (1988).....	9
3.2.4. Le modèle de moirand (1979).....	10
4. L'enseignement de l'écrit en Algérie	11
4.1. <i>Définition de la compétence</i>	11
4.2. <i>Définition de l'approche par compétence</i>	11
4.3. <i>L'enseignement de l'écrit dans la quatrième année moyenne</i>	13
4.3.1. Définition du texte	13
4.3.2. Les types de textes enseignés au cycle moyen.....	13
4.3.3. La production écrite dans la quatrième année moyenne	14
5. Le statut de l'écrit en FLE.....	14
6. Les objectifs d'enseignement de l'écrit	15

Deuxième chapitre: itinéraire conceptuel et méthodologique

i. Approches conceptuelles.....	18
1. La rétroaction corrective	18
1.1. <i>Définition de la rétroaction</i>	18
1.2. <i>La rétroaction corrective</i>	19
2. L'annotation.....	21
2.1. <i>Qu'est ce que l'annotation ?</i>	21
2.2. <i>Ya-t-il de bonnes annotations ?</i>	Erreur ! Signet non défini.
3. Le traitement de l'erreur dans la production écrite.....	24
3.1. <i>L'erreur</i>	24

3.2.	<i>Quelle différence y a-t-il entre l'erreur et la faute ?</i>	25
3.3.	<i>Les types d'erreur :</i>	26
3.4.	<i>Comment corriger ?</i>	27
3.4.1.	L'évaluation	28
3.4.2.	Les types d'évaluation	29
a)	une évaluation diagnostique	29
b)	une évaluation formative	29
c)	une évaluation sommative	30
3.4.3.	La correction	30
3.4.4.	Les types de correction	31
a)	la correction directe	31
b)	la correction stratégique	32
ii.	Presentation et description du corpus	34
1.	Le public cible	34
1.1.	<i>Les élèves de la quatrième moyenne</i>	34
1.2.	<i>Les enseignants</i>	34
1.3.	<i>Lieu de l'enquête</i>	35
2.	Les outils de la collecte des données	35
2.1.	<i>Première étape : le questionnaire</i>	36
2.2.	<i>Deuxième étape : le test</i>	37
2.2.1.	Le déroulement du test	37
a)	la proposition des thèmes :	37
b)	générer les idées :	38
c)	la planification :	38
d)	la rédaction :	38
e)	la révision:	38
f)	la remise des productions :	38
g)	la correction des copies et la fourniture des annotations:	38
2.3.	<i>Troisième étape : le post-test</i>	39

Troisième chapitre: analyse des données

1.	L'analyse du questionnaire : interprétation des résultats	41
2.	L'analyse des productions écrites	49

2.1.	<i>La correction des erreurs</i>	50
a)	<i>Orthographe (O)</i>	50
b)	<i>Vocabulaire (V)</i>	50
c)	<i>Grammaire (G)</i>	50
d)	<i>Mal exprimé ou mal dit (ME.MD)</i>	50
e)	<i>Conjugaison (C)</i>	50
f)	<i>Répétition (R)</i>	50
g)	<i>Ponctuation (P)</i>	50
h)	<i>Oubli (X)</i>	51
2.2.	<i>Les résultats du test et du post-test pour le groupe expérimental "1" ...</i>	51
2.2.1.	Résultat du test.....	51
2.2.2.	Résultat du post-test.....	52
2.3.	<i>Le résultat du test et du post-test du groupe expérimental "2".....</i>	52
2.3.1.	Résultat du test.....	52
2.3.2.	Résultat du post-test :.....	53
2.4.	<i>Analyse et interprétation des données recueillis</i>	55
2.4.1.	Comparaison entre les résultats du groupe expérimental "1" dans les deux tests.....	55
2.4.2.	Comparaison entre les résultats du groupe expérimental "2" dans les deux tests.....	57
2.4.3.	Comparaison entre les deux groupes	59
2.4.4.	Croisement des résultats du post-test.....	60
	Conclusion.....	70
	Bibliographie.....	73
	Annexes.....	77

Annexes