

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :



DOMAINE : DEDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGERES.

FILIERE : *DEDACTIQUE DES LANGUES*

SPECIALITE : DEDACTIQUE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par : **Djiab Afaf**

Intitulé:

**L'auto-correction comme stratégie
d'apprentissage du FLE**

Cas des apprenants de 5AP, primaire benaissa mouloude

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
		Président	Université de Msila
Berrabeh Afaf	M.C.(B)	Rapporteur	Université de Msila
		Examineur	Université de Msila

Année universitaire : 2020/2021

Remerciement

*Au terme de ce travail, je remercie principalement mon directeur de mémoire MD : **berrabeh Afaf** pour le temps qu'il a consacré à nous apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche*

Les membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail

Notre famille .nos collègues et amies

Un grand merci o tous les enseignants du d2ppartement de français universitz de m'sila

Dédicace

*A mes chers parents pour tous leurs sacrifices,
leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs
prières tout au long de mes études,*

*A mon mari et mes adorables filles Sirine et
layane et anaïs*

A mes sœurs pour leur encouragement

A ma belle famille.

A tous ceux qui me sont chers

MERCI D'ÊTRE TOUJOURS Là POUR MOI

Table du matière

Remerciement	I
Dédicace.....	II
Table du matière.....	III
Listes des tableaux.....	VI
Listes des schémas	VII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : L’erreur dans la production écrite	
Introduction	5
1. La production écrite :.....	5
1.1.Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère :	6
1.2.Le comportement du scripteur en langue étrangère :.....	7
1.3. Les modèles de production écrite :.....	8
1.3.1. Modèle de Rohmer :	8
1.3.2. Modèle de Hayes et Flower :.....	8
1.3.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia :	9
1.3.4. Modèle de Deschênes :.....	9
1.3.5. Modèle de Moirand :	10
2. L’erreur dans la production écrite :	11
2.1.Définition de l’erreur :	11
2.2. Types d’erreurs :	11
2.3. Le statut de l’erreur :	12
2.3.1. Le modèle transmissif : (Astolfi, 1997)	12
2.3.2. Le modèle du conditionnement (béhavioriste) : (Astolfi, 1997)	12
2.3.3. Le modèle constructiviste :	13
2.4. L’erreur chez les apprenants :	13
2.5. L’analyse des erreurs :	15
3. La correction :.....	15
3.1.Les différentes modalités de correction :.....	16
3.2.Les signes de correction écrite et le code de correction :	18
CHAPITRE 2 : Vers la stratégie d’auto-questionnement	
Introduction	21
1. La révision :.....	21
1.1. Une pédagogie axée sur la révision :	22

1.2. Une pédagogie axée sur la révision entre pairs : (démarche proposée).....	23
1.3. Les modèles de révision :	24
1.3.1.Modèle de Bartlet (1982) :	24
1.3.2.Modèle de Scardamalia et de Bereiter (1983) :.....	25
1.3.3.Modèle de Hayes (1995) :	26
1.4. Analyse des modèles de révision :	27
2. L'auto-correction :	29
2.1. Définition de l'auto-correction	29
2.2. La grille d'auto-correction :	30
Grille de révision: l'évaluation du texte proposée par Bisailon (1991) :	31
A. Le contenu :	31
C. La langue utilisée :.....	32
a. Le choix du vocabulaire :.....	32
b. La forme : l'orthographe d'usage et grammaticale :.....	32
c. La syntaxe :	32
d. La ponctuation :	32
2.3. Comment apprendre à s'auto-corriger ?	32
3. La stratégie d'auto-questionnement :.....	33
3.1. Définition de la stratégie :	33
3.2. Procédure de la stratégie :	34
3.3. Les avantages de la stratégie :	36
Chapitre 3.....	37
Pour une méthodologie de l'auto-correction.....	37
Introduction	38
Première partie : Aspects méthodologiques et démarche pédagogique	38
1. Méthodologique :	38
1.1.Lieu :	39
1.2. Champ d'étude :	39
1.3. Public :	39
1.4. Échantillon :.....	39
2. Instruments de recherche :	39
2.1. Validation des instruments de recueil :	39
3. Instruments de recueil de données :.....	40
4. Démarche : Intervention pédagogique :.....	41
Deuxième partie : Lecture et analyse des activités	42

1. Lecture et analyse de l'activité n° 1 :	42
2. Lecture et analyse de l'activité n° 2 :	43
Conclusion générale.....	45
Référence bibliographiques	48
Annexe	50

Listes des tableaux

Tableau 1 : exemple de l'activité n°1	41
Tableau 2: Exemples de l'activité n°1	43
Tableau 3 : Exemples de l'activité n°2.....	43

Listes des schémas

Schéma 1: Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982).....	24
Schéma 2: Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995).....	26

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ecrire dans une langue étrangère est une activité qui fait appel à des efforts personnels et toutes les compétences installées en milieu scolaire. Pour Barré de Miniac (1996), l'écriture ; parmi toutes les activités langagières à apprendre, est la plus longue à acquérir. Elle est aussi, la plus difficile à maîtriser. Savoir écrire n'est pas seulement maîtriser les règles d'orthographe, de grammaire et de lexique, mais tout un processus qui nécessite une gestion coûteuse cognitivement.

Les Algériens parlent essentiellement l'arabe dialectal ou l'algérien (un mélange de langues ; arabe, français, berbère, et espagnol, italien, anglais). A l'école, c'est l'arabe classique qui est enseigné. Le français est enseigné à partir de la troisième année primaire. Pourtant une minorité d'algériens l'utilisent dans leur quotidien. Donc, la seule occasion qui se présente à l'apprenant de s'exprimer en français, ce sont les cinq ou les six heures de cours par semaine dispensées au sein de l'établissement où il est scolarisé. Compte tenu des remarques précédentes, la plupart des apprenants sont loin d'avoir des connaissances basiques en français lorsqu'ils entrent dans l'établissement d'enseignement scolaire. Face à cette situation, il faut dire que le programme du cycle moyen consacre une activité d'écriture par séquence. Cet exercice passe généralement par les étapes suivantes : l'enseignant prépare les apprenants en proposant deux ou trois activités avant d'annoncer son sujet, il répond à quelques questions posées par les apprenants pour les mettre sur les rails. A la fin du temps imparti à cet exercice, l'enseignant ramasse les copies, les lit, les corrige et les remet aux apprenants.

Face aux erreurs de ses apprenants, l'enseignant se retrouve très souvent devant deux positions contradictoires (Nunziati, 1990) : d'un côté, il sait que l'erreur est un phénomène tout à fait normal faisant partie de toute démarche d'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, et d'autre côté, il sait aussi que tenter de corriger les erreurs de ses apprenants est une tâche délicate et très peu souhaitable qui peut briser la confiance et le goût du risque de ses apprenants (conditions essentielles à toute acquisition d'une langue étrangère). Ces deux positions sont tout à fait défendables, la question n'est donc pas de savoir, si on doit oui ou non corriger les erreurs, mais bien de savoir *comment les corriger*. Les apprenants sont amenés à écrire régulièrement et fréquemment des paragraphes signifiants, mais nous remarquons qu'ils n'arrivent pas à communiquer leur pensée avec aisance et trouvent des difficultés pour réaliser cette tâche dans une langue correcte. Aussi, les mêmes erreurs qui se répètent et reviennent d'un paragraphe à l'autre risquent de ne pas disparaître mais, au contraire, de se fossiliser dans la langue écrite de l'élève.

Pour Georgette Nunziati (1990), la remédiation des erreurs ne peut être envisagée que *du côté de celui qui les commet* et non pas du côté de celui qui les signale car elles relèvent et témoignent de logiques différentes. Il faudrait donc que les élèves s'approprient les critères des enseignants et s'auto-corrigent. Pour cela l'évaluation ne doit pas relever toutes les erreurs mais seulement celles que l'élève peut gérer, liées à un apprentissage en cours ou à un apprentissage envisageable. L'élève a donc la possibilité de s'interroger sur ce qu'il vient de réaliser et peut décider de revenir en arrière et de s'auto-corriger.

En s'inspirant de « *l'évaluation formatrice* » (1990), notre recherche s'intéresse à l'activité d'auto-correction, elle a pour objectif de répondre à trois grandes questions :

- De quelle manière, l'enseignant peut-il intégrer l'évaluation dans sa progression pédagogique pour impliquer l'élève, le rendre autonome, en lui permettant de se repérer dans son parcours d'apprentissage ?
- Comment l'élève peut-il s'approprier l'attitude auto-évaluative ?
- Comment mettre en place l'activité d'auto-correction au service de l'élève ?

Ces trois questions forment notre problématique de départ.

Durant l'activité d'auto-correction, nous avons constaté que les apprenants ne montrent pas l'envie de chercher la raison de leurs erreurs, ainsi que la plupart, à la relecture de leur texte, paraissent incapables de déceler les erreurs par eux-mêmes, et l'activité elle-même n'est pas suffisamment efficace puisque l'on retrouve des mêmes types d'erreurs d'un écrit à l'autre. Il devient évident qu'il faille trouver un moyen d'inciter les apprenants à corriger de façon méthodique leur écrit. Les dernières considérations nous ont amené à formuler notre hypothèse de recherche :

Nous pensons, d'un côté, que la stratégie d'auto-questionnement qui a été décrite par la chercheuse canadienne Jocelyne Bisailon (1989) tente de remédier à cette situation en obligeant les apprenants à se poser des questions précises par rapport à leur texte écrit, de l'autre, que les procédés d'une co-évaluation suivi d'une auto-évaluation sont importants pour que les apprenants arrivent à la réécriture de leurs productions écrites. À partir de cette hypothèse de recherche, nous avons formulé notre objectif général : repérer les effets du système de correction collective et d'auto-correction sur les progrès des apprenants dans leurs productions écrites et proposer aux enseignants une démarche pouvant les aider à faire entrer les apprenants dans les tâches d'écriture, cette démarche s'inspire de la stratégie d'auto-questionnement.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour arriver à cet objectif, nous nous sommes fixés comme objectifs spécifiques de mettre en place le système d'auto-correction et d'analyser systématiquement les données obtenues.

Dans cette optique, notre étude comporte trois chapitres. Dans le premier chapitre qui s'intitule : « *L'erreur dans la production écrite* » nous proposerons le cadre théorique de notre recherche. Les notions clés permettent d'aborder les différents concepts étudiés : la production écrite et ses modèles, le comportement du scripteur en langue étrangère, la correction et ses modalités. Ensuite, le deuxième chapitre qui s'intitule : « *Vers la stratégie d'auto-questionnement* » se divise en trois parties : la révision et ses modèles, l'auto-correction et finalement, l'explication de la stratégie d'auto-questionnement et ses différentes caractéristiques.

Notre expérience est décrite dans le troisième chapitre qui s'intitule : « *Pour une méthodologie de l'auto-correction* ». Le lieu, le champ d'étude ainsi que l'expérience qui a été mis en place sont précisés. Nous présenterons aussi nos instruments et l'analyse des résultats. Un regard global sur l'activité de réécriture par les apprenants de notre groupe est présenté sous forme de données quantitatives portant sur le nombre des marques de correction retrouvé dans les productions écrites.

CHAPITRE 1 :

L'erreur dans la production écrite

Introduction

Dans ce chapitre nous envisageons de cerner les différents aspects de la production écrite dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous présenterons les différentes définitions de la production écrite avec les caractéristiques, ainsi le comportement du scripteur et du correcteur. Ensuite, nous parlerons de l'erreur, ses types, son statut et sa démarche d'analyse. Nous présenterons « la correction » avec ses différentes modalités. Enfin, nous aborderons les signes de la correction écrite et le code de correction¹.

1. La production écrite :

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification et la mise en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation...etc. Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les apprenants.

D'après le dictionnaire didactique, Jean Pierre CUQ (2009) définit l'écrit, dans son sens large, et par opposition à l'oral, est :

« une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu » (J.P. CUQ, 2003 : 78-79)

De son côté, Khrashen (1995) est centré sur une opposition si intéressante pour la production écrite, c'est la lecture/écriture. L'apprenant concentre sur le message véhiculé par le texte par laquelle il va pratiquer l'écriture, puis il améliore ses expériences en production écrite au moyen du contenu compréhensible présenté. Ainsi il a souligné la différence qui se manifeste entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence en écrit ; selon sa distinction l'acquisition est « un processus inconscient conduisant à la maîtrise d'une compétence » alors que l'apprentissage est « un processus conscient conduisant à la maîtrise d'une compétence »:

« C'est, en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde » (Cornaire et Raymond, 1999 : 70-71)

¹ Les codes de correction de la production écrite sont personnels, ils se construisent tout au long de l'année à partir de ce qui est vu en grammaire, orthographe, lecture, ponctuation...

L'enseignant et les élèves choisissent le code qu'ils veulent établir pour chaque type d'erreur possible.

Moirand a défini la production écrite comme un processus où un scripteur écrit à ses lecteurs dans un moment précis. L'écriture a une raison et un objectif spécifique. (Moirand, 1979 : 9).

Pour le groupe DIEPE ¹(1995) écrire :

- Ecrire, c'est planifier. La planification peut se faire tout au début de l'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus.
- Ecrire, c'est rédiger. La rédaction est mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques, mais aussi, rhétoriques et stylistiques, pour assurer la correction et la cohérence du texte.
- Ecrire, c'est réécrire. La réécriture est la modification du texte, elle porte sur l'ajout, la précision, la reformulation et la réorganisation.
- Ecrire, c'est réviser. La révision est la vérification systématique du texte ou d'une partie du texte, la compétence à réviser peut être vue comme liée au texte en correction. (Groupe DIEPE, 1995 : 27).

Pour Jean-Guy Milot (1987), savoir écrire devrait être un comportement particulier qu'on attend de la part d'un scripteur ayant appris à écrire. Le didacticien définit ce comportement comme la capacité de formuler un message tout en écrivant correctement par automatisme des centaines de mots, et en s'arrêtant instantanément à d'autres en vérifier l'orthographe. (Milot, 1987:16-26).

Pour tous ces auteurs (J.P.CUQ (2003), Moirand (1999), Milot(1987) et Khrashen (1982)), écrire est un processus, le résultat d'un travail cognitif, l'acte et la capacité d'un auteur ou scripteur possède de tracer, élaborer, informer, transformer et reformuler pour ainsi interagir avec un récepteur et faire transmettre sa pensée avec un texte porteur d'un message. Ecrire est sans doute un exercice intellectuel réalisé par tout scripteur désirant exprimer et laissant une trace de sa pensée et visant à communiquer avec un lecteur.

1.1. Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère :

Produire un texte en langue maternelle comme en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques. Tout d'abord, les textes en langue étrangère peuvent être en général plus courts. Ils contiennent des informations simples et même le contenu est limité. Ensuite, le vocabulaire est assez restreint (Germain, 1999). Cela se voit

¹Groupe DIEPE : Un groupe international de chercheurs a construit un cadre conceptuel original, lequel a été testé sur quelque deux mille élèves dans quatre populations francophones de langue maternelle. Il présente la compétence à écrire sous la forme d'un cube comportant un ensemble de composantes structuré autour de trois axes principaux : *le processus, le produit, le scripteur*.

dans les redondances lexicales existantes ainsi que dans les répétitions et périphrases. De plus la syntaxe est moins complexe et les erreurs de forme et de fond sont plus présentes qu'en langue maternelle.

En ce qui concerne les processus d'écritures, les scripteurs en langue étrangère investissent plus de temps dans leurs productions. Cela est dû aux arrêts constants pour la traduction de sa pensée, pour la vérification de l'écrit et pour la révision qui est plus difficile. Aussi, les stratégies utilisées par les scripteurs ne sont pas efficaces. La compétence linguistique limitée est une autre caractéristique qui touche le processus d'écriture, et si les scripteurs ont une mauvaise connaissance linguistique dans la langue qu'ils écrivent, leurs productions seront aussi pauvres.

Enfin, le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle mais ce développement est plus rapide en langue étrangère. A ce propos, Khrashen (1984), considère que les expériences répétées en production écrite conduiront à une amélioration de la forme mais pour y arriver il faut passer par une lecture extensive tout en se concentrant sur le message du texte.

1.2. Le comportement du scripteur en langue étrangère :

Selon Bisailon (1990), la compétence linguistique constitue une des grandes différences entre le scripteur en langue maternelle et celui en langue étrangère. Un scripteur en langue maternelle est censé maîtriser plus de 80% des structures, cela n'est pas le cas en langue étrangère, au moins au niveau débutant et intermédiaire.

Les scripteurs en langue étrangère sont dans une situation difficile car ils veulent la perfection dans leurs écrits (Bisailon, 1991). Ils s'arrêtent souvent pour chercher un mot dans le dictionnaire, pour corriger, pour apporter plus de changement. Ils n'écrivent pas beaucoup et leurs phrases sont simples. Germain (1999), de son côté, dit que les scripteurs moins expérimentés en langue étrangère ont du mal à utiliser une stratégie particulière et ils ont besoin d'être guidés. Le bon scripteur peut adapter son texte à ses lecteurs ; il utilise certains mots et expressions et emploie la même langue. Ce même scripteur peut avoir les mêmes difficultés que peut avoir son lecteur, alors, il est capable de réviser le contenu et de le corriger pour rendre son écrit clair et lisible. Donc, le bon scripteur investit beaucoup de temps à la planification et révisé constamment son texte, il est capable d'identifier ses erreurs de forme et de contenu.

1.3. Les modèles de production écrite :

Les modèles d'écritures ont été présentés par les différents chercheurs pour expliquer le processus de l'écriture globale d'un texte. Nous présentons ici différents modèles du processus d'écriture que nous avons choisis en fonction de leur importance dans les recherches sur l'écriture et de leur pertinence pour expliquer le processus d'écriture dans le travail des élèves dans l'écriture et la réécriture de leur texte.

Nous allons décrire brièvement les modèles présentés par Rohmer, Hayes et Flower (1981), Bereiter et Scardamalia (Germain, 1999), Deschênes (1988) et Moirand (1979). Ces spécialistes considèrent à un moment donné la révision comme une étape importante et présente tout au long de l'exercice de l'expression écrite. Pour notre travail de recherche, cette étape est très importante car du point de vue pédagogique, la révision est considérée comme l'intervention d'un lecteur sur un texte pour mettre en évidence les qualités et les faiblesses que peuvent avoir les textes.

1.3.1. Modèle de Rohmer :

Le premier modèle a été conçu dans les années 60 par l'américain Rohmer (Germain, 1999) qui a établi que tout scripteur doit passer par trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. La pré-écriture comprend les activités de planification et la recherche d'idées. L'écriture est la concrétisation de ces idées et la réécriture consiste au remaniement du texte pour y apporter des corrections de forme et de fond.

1.3.2. Modèle de Hayes et Flower :

Les psychologues Hayes et Flower (1981) (Roberge, 2008) ont mis au point un modèle non linéaire, comme celui de Rohmer, et qui intègre trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture. Ils ont avancé que le travail du scripteur est fortement influencé par le lieu où il développe la tâche d'écriture. Ils ont dit aussi que le scripteur doit faire appel à toutes ses connaissances pour écrire. Enfin, ils ont affirmé que le processus d'écriture passe par la planification, la mise en texte et la révision. Pendant la planification le scripteur définira le but de son texte, recherchera ses idées dans sa mémoire à long terme et grâce à ces éléments, il élaborera un plan pour ensuite le mettre en texte. Il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour choisir les aspects linguistiques comme vocabulaire, adjectifs, adverbes, prépositions, etc. Enfin, il s'assurera d'adapter son texte à son destinataire.

Lors de la mise en texte, le scripteur rédige d'une manière plus détaillée toutes les idées qu'il avait conçues durant la planification. La troisième étape est celle de la révision qui

consiste à évaluer son texte. Il s'agit d'une lecture attentive et critique avec des retours pour vérifier certains aspects.

Ce modèle d'écriture est pertinent pour notre recherche parce qu'il présente les bases de la production écrite, qu'elle soit faite lors d'un premier ou d'un second jet. Ce modèle, bien qu'il date de plus de 30 ans, est encore bien présent dans les recherches sur le processus d'écriture, dans cette optique Roberge cite (*Hayes et Flower, 1980*) :

« [...] *Le modèle de Flower et Hayes (1981) présente la révision comme élément très important. La fonction de la révision est d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en texte. Pour ce faire, le scripteur doit utiliser correctement les ressources de la langue afin de détecter les faiblesses de son texte, tant du point de vue langagier que textuel* » (Roberge, 2008 : 66)

1.3.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia :

Le troisième modèle a été présenté par Bereiter et Scardamalia (Germain, 1999). Ils ont décrit les différences existantes entre un scripteur inexpérimenté et un scripteur expérimenté en langue maternelle. Les scripteurs inexpérimentés rédigent leur texte sans faire très attention au sujet qu'ils vont traiter et aux possibles lecteurs qu'ils vont avoir. Ces scripteurs réalisent leurs textes à partir de leurs expériences et présentent des narrations peu cohérentes, peu significatives et difficiles à lire. En revanche, le scripteur expérimenté est capable de travailler et retravailler son texte pour ainsi manier la forme et le contenu. Il peut rechercher les informations nécessaires dans sa mémoire à long terme car il sait que cette recherche est indispensable pour construire le message. Il existe donc une interaction entre le scripteur, le lecteur et le texte.

1.3.4. Modèle de Deschênes :

Le quatrième modèle est celui du psychologue québécois Deschênes (1988), (La compréhension et la production des textes). Il propose un modèle non linéaire pour expliquer le processus d'écriture en français langue maternelle. Il affirme qu'il faut considérer deux grandes variables, la situation d'interlocution et le scripteur.

La situation d'interlocution concerne les aspects qui ont une influence sur l'écriture, à savoir la tâche à accomplir, directives explicites ou consigne d'écriture ; l'environnement physique, c'est-à-dire temps, espace et matériel ; le texte lui-même qui peut se produire dans un contexte défini (faire une synthèse) ; les personnes dans l'entourage plus ou moins proches

du scripteur qui peuvent l'aider à mieux travailler son texte ; et les sources d'informations externes ; documents, dictionnaires, grammaires, personnes, entre autres.

En ce qui concerne le scripteur, cette variable comporte deux aspects : les structures de connaissances et les processus psychologiques. Les structures de connaissances sont l'ensemble des informations, expériences et croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, ...etc. Quant aux processus psychologiques, on explique que tout scripteur doit passer par la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

L'observation de la tâche à accomplir fait partie de la perception. Le scripteur définit en quoi consiste son travail d'écriture, sélectionne les informations dans sa mémoire à long terme pour les activer par la suite, c'est-à-dire les mettre en place et actualiser les connaissances.

Le deuxième processus psychologique est la construction de signification où le scripteur construit la macrostructure de son texte. C'est pendant ce processus que le scripteur sélectionne les informations liées au sujet de l'écriture, organise les différents éléments et traite son activité, c'est-à-dire que le scripteur est capable de réfléchir sur son propre écrit.

Au moment de la linéarisation, le scripteur ordonne son plan du texte et fait d'autres recherches dans sa mémoire à long terme pour passer après à la rédaction ou construction des phrases.

Réal Bergeron et Bernard Harvey (1998) disaient à ce propos :

« La rédaction consiste donc au passage des signifiés en signifiants. C'est l'exercice de l'écriture comme telle avec l'édition ou arrangement du texte sur le plan de la forme des idées, et la mise en page du texte. (...) la révision qui consiste à apporter des corrections au texte après l'avoir lu. Ces corrections peuvent être sur la transformation, les déplacements, les ajouts, les suppressions et les reformulations » (Bergeron et Bernard, 1998 : 37-38)

1.3.5. Modèle de Moirand :

Le cinquième modèle est celui de Moirand (1979). Elle a remarqué que pendant le processus d'écriture il faut considérer le scripteur et ses relations avec le statut social, le lecteur, le document et le contexte extralinguistique. Selon Moirand, le scripteur occupe une place dans la société et cela pourrait se voir reflété dans ses textes. En outre, le scripteur veut

entretenir des relations avec ses lecteurs et il garde toujours des intentions dans ses écrits comme la persuasion.

Moirand (1979) reprend aussi ce qui a été dit par Deschênes. Elle affirme que le moment et l'endroit vont avoir une influence sur le contenu du texte. Elle considère aussi que le contexte et les interactions sociales vont avoir aussi une influence sur l'écrit. Pour elle, un bon texte est le résultat d'une interaction entre le scripteur, le document et le lecteur.

2. L'erreur dans la production écrite :

2.1. Définition de l'erreur :

Au sens étymologique, (Le Petit Robert, 1985) le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de « *errare* » est considéré à partir d'un point de vue globale comme :

« un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits physiques qui en résultent » (Le petit Robert, 1985 : 684)

Aussi, dans d'autres définition avoisinée : « *un jugement contraire à la vérité* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : 390). Cependant, certains autres points de vue évoquent qu'il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme : « *un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (CUQ, 2004 : 86). Mais en didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement par exemple : accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.

2.2. Types d'erreurs :

On trouve dans une production écrite plusieurs types d'erreur : (Grandguillot, 1993)

- L'erreur par méconnaissance d'une règle linguistique, dite erreur de compétence (que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant, d'un dictionnaire, d'un manuel...etc.)
- L'erreur par non application d'une règle linguistique connue, dite erreur de performance ou lapsus (que l'apprenant peut corriger par lui-même).
- L'erreur par méconnaissance ou par application d'une règle sociolinguistique, dite erreur de stratégie de communication (ex : solliciter l'attention d'un inconnu pour lui demander un renseignement).

D'après Grandguillot (1993), les treize erreurs interdites sont :

- Conjugaison du pluriel et du singulier du nom.
- Conjugaison du pluriel et du singulier des adjectifs.
- Accord sujet/verbe.

- Confusion imparfait/ participe passé / infinitif.
- Confusion futur / conditionnel.
- Conjugaison du présent.
- Conjugaison du passé simple.
- Accord du participe passé avec avoir.
- Accord du participe passé avec être.
- Participe passé en i/is/it.
- Confusion a/à.
- Confusion se/ce.
- Confusion leur/ leurs.

2.3. Le statut de l'erreur :

Depuis certaines années, le règlement de l'erreur à l'école a largement évolué, tout comme la représentation de l'acte d'apprendre. Si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement (on ne doit jamais faire de faute au tableau). Aujourd'hui, l'erreur est observée comme une étape normale de l'apprentissage.

2.3.1. Le modèle transmissif : (Astolfi, 1997)

Ce modèle est une reproduction classique de l'apprentissage : la conception de « la tête vide » (modèle de communication de Shannon et Weaver, 1949 (transmission télégraphique)). On observe implicitement que l'enfant ne sait rien et le maître lui transfère son savoir sans prendre en considération les univers des enfants. L'enfant est considéré comme un sujet sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre un savoir : d'un côté, l'enseignant juge, évalue et valide, de l'autre, l'élève écoute, copie et reproduit le modèle enseigné. Cette représentation de l'acte d'apprendre *jette l'erreur*. Elle est vue comme la conséquence d'une insuffisance de motivation et d'intérêt de la part de l'enfant.

2.3.2. Le modèle du conditionnement (béhavioriste) : (Astolfi, 1997)

Dans ce modèle pas de cours magistraux mais l'activité de l'élève est sensée pas à pas. En effet, cette conception repose sur un certain nombre d'hypothèses :

- le savoir est décomposable en sous-savoirs.
- on apprend par assemblage des connaissances (leçon 1, leçon 2,...)

F. Skinner (M. Smith, 1994)) est le premier à réserver à ce programme pédagogique où l'erreur est à fuir pour gagner du temps et dans l'économie où elle menacé de laisser des traces éternels. Le maître doit alors décomposer en étapes primitifs à l'apprentissage recommandé aux élèves. Dans ces deux modèles, l'erreur est regrettable et elle a une prescription négative.

2.3.3. Le modèle constructiviste :

Selon Brousseau, didacticien en mathématiques :

« l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée... Aussi bien dans le fonctionnement du maître que dans celui de l'élève, l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise » (Brousseau, 1997)

Ce modèle essaye de ne pas abandonner l'erreur, mais au contraire de la considérer comme un outil pédagogique imaginaire, si on procède à une analyse du mécanisme qui en est à source et que l'élève attrape la conscience de son erreur.

L'erreur procure un récent statut, celui d'indicateur et d'analyseur de mouvement intellectuel pour progresser les apprentissages. L'erreur n'est plus résolue comme un défaut mais comme le fruit d'une production. Ce modèle attribue à l'erreur un positif, Comme le dit P.Meirieu, «l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur».

2.4 . L'erreur chez les apprenants :

Les « erreurs » linguistiques de l'apprenant (Corder, 1980) sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition et c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant; elles permettent de décrire la «connaissance» de la langue par l'apprenant (sa «grammaire » au sens chomskyen (Corder, 1980)) à un stade donné. Si l'apprenant s'exprime correctement, il est fortement possible qu'il répète purement et simplement quelque chose qu'il a entendu auparavant; réduire la langue à un système simplifié révèle alors sa tendance à induire des règles. Il faut comprendre le mécanisme de l'apprenant :

« L'apprenant utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement, bien que le système de l'apprenant ne coïncide pas avec le système de la langue cible. Les erreurs des apprenants reflètent ce système et sont elles-mêmes systématiques » (Corder, 1980 : 33)

Cette distinction entre erreurs systématiques ou « de compétence » et erreurs non systématiques ou « de performance », distinction basée sur la dichotomie chomskyenne, est très importante pour P.Corder (1980). Si les premières reflètent des connaissances sous-jacentes ou une compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné, les dernières sont

dues au hasard des circonstances, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou les émotions fortes. Dans ce dernier cas, l'apprenant est contraint par des conditions similaires, internes ou externes, à celles d'un locuteur natif.

Corder rejette le caractère aléatoire des erreurs « systématiques »; il parle de trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée: un premier niveau, « présystématique » : l'apprenant n'est pas capable d'identifier l'erreur; un niveau « systématique » des erreurs: l'apprenant découvre ce qu'il croit être un système, mais celui-ci n'est pas encore en adéquation avec le système de la langue, il produit des formes justes à partir de règles erronées; il pourra identifier la forme erronée et donner une explication de son choix, mais il ne sera pas capable de la corriger; un niveau « post systématique » ou « niveau de la pratique » (Corder, 1980) : les règles correctes de la langue ont été découvertes, mais les erreurs résultent de difficultés d'application. L'apprenant sera capable de corriger l'erreur après réflexion (auto-correction).

Le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer où est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son interlangue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes (ce qui suppose une certaine communauté entre les interlangues d'un groupe d'apprenants). Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car elles peuvent être considérées comme :

« Un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L 1, et aussi les apprenants de langue étrangère » (Corder, 1980 : 35)

Il vaut mieux considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme « le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle», autrement dit comme la manifestation des stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'élève dans le cadre de son «programme interne ».

Cette position exprimée par Corder (1980) dans ses articles confère aux erreurs un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : c'est une occasion pour l'apprenant d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage:

« L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant de

manifestations d'hypothèses fausses. » (Corder, 1980 : 38)

Enfin, la contribution de Corder nous paraît essentielle en ce qui concerne la question de la correction ; il compare les techniques de correction utilisées dans l'acquisition de la L 1 avec la façon de corriger dans la classe de langue étrangère; les ressemblances qu'il constate sont frappantes. Le fait de fournir la forme correcte à l'enfant ou à l'apprenant n'est pas considéré comme la façon la plus efficace de corriger: bien au contraire, cela barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant.

2.5. L'analyse des erreurs :

L'analyse des erreurs repose sur trois grands axes (Corder, 1980) : corriger (informer), analyser les erreurs (comprendre), remédier.

L'autocorrection s'effectue avec le corrigé donné, c'est un exercice d'entraînement, on peut aussi utiliser des personnes ressources.

- La correction en binôme.
- Correction par enseignant.
- Correction avec un élève au tableau.

« Lors de la remédiation on fait des choix, on met l'accent en fonction du programme et / ou de l'enfant ».

- Remédiation individualisée.
- Par le système du tutorat.
- Par l'activité dirigée (tâche à faire, entraînement).
- Reprise de la notion.

Ainsi comme il importe de concevoir l'évaluation formative en tant qu'un outil facilitant l'évolution dans les apprentissages des élèves, il peut s'avérer intéressant d'analyser cette démarche dans une perspective de médiation face à l'erreur permettant alors, de transformer un processus souvent perçu comme négatif, en une activité de découverte avec l'élève.

C'est dans cette optique que la démarche de l'analyse des erreurs trouve un sens.

3. La correction :

Nombreux sont les termes liés à la correction. Ainsi nous trouvons comme correction le fait de ramener à la règle, supprimer, rendre meilleur en éliminant les irrégularités, remanier, reprendre, réviser, écrire des commentaires sur le texte de quelqu'un et remettre le brouillon au propre.

Le travail de correction s'accomplit quand un correcteur révisé le texte original pour rendre propre un texte, le mettre dans le bon ordre et l'uniformiser en gardant toujours l'idée

originale. Pour que ce travail soit réalisé, il faut que les correcteurs connaissent et respectent les règles.

Le correcteur doit aussi lire attentivement le texte, relever ce qui ne va pas au niveau de l'orthographe, la ponctuation, l'accentuation, l'accord, la syntaxe. Le travail du correcteur consiste donc à lire, réviser, corriger, supprimer, vérifier, définir, se rappeler, résoudre, éviter des changements inutiles, noter, signaler, entourer, souligner, relire, comprendre,... etc.

Pour Roberge (2008), l'acte de corriger consiste à lire la copie et à y formuler des commentaires. Ces commentaires ou annotations ont la fonction de noter les points faibles et parfois les points forts qui justifient la note obtenue. Les annotations servent à établir un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant et elles se trouvent dans l'air scriptural comme marge, en-tête, bas de page. Les annotations peuvent être longues ou courtes et touchent autant la forme que le contenu du texte. (Roberge, 2008).

Nous considérons que la correction est un travail intellectuel qui est fortement lié au processus rédactionnel. En effet, la correction comme la révision se trouvent tous les deux présents et sont étroitement liés. On réviser pour corriger le texte. Le but de la révision est donc la correction et l'amélioration. Lors du processus d'apprentissage d'une langue, la correction est utile car elle informe les apprenants de leurs performances ; elle informe aussi l'enseignant des contenus appris ou pas appris ; et elle aide les apprenants et les enseignants à progresser dans leur parcours scolaire.

3.1. Les différentes modalités de correction :

Roberge (2008) a présenté un modèle du processus de correction. Elle considère que les paramètres présentés expliquent tout d'abord le travail cognitif du correcteur et les raisons qui le poussent à définir la manière dont il corrige. L'acte de corriger fait appel, selon elle, à des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale ou écrite de la part de l'enseignant. (Roberge, 2008).

Ainsi, pendant le processus de correction, le correcteur réalise certaines opérations. Il lit pour repérer et identifier ce qui est bien et ce qui ne l'est pas dans les copies des apprenants. À partir de cette lecture, et/ou de plusieurs relectures, des commentaires ou annotations commencent à être formulés. L'enseignant commence enfin à transmettre ces commentaires aux apprenants.

L'auteur mentionne aussi qu'il existe des facteurs externes qui vont influencer la correction. Nous allons les décrire brièvement :

A) Le contexte de correction : Il s'agit de l'environnement qui accompagne la correction et l'état physique dans lequel peut se trouver le correcteur : fatigue, la surcharge cognitive, la graphie de l'apprenant, le lieu de correction ainsi que les habitudes de correction. À cela nous pouvons ajouter le fait que la correction peut se passer dans le cadre d'une évaluation et puis les conditions que l'on va prendre en compte pour chaque production.

B) Les paramètres : Il s'agit de tous les aspects qui déterminent les commentaires des copies. Nous y trouvons les commentaires déjà formulés sur les copies, les explications données, la consigne, la relation enseignant-élève, le matériel servant à corriger, la nature de l'évaluation et le déroulement de la production écrite.

C) Les connaissances : Il s'agit des savoirs que possède l'enseignant mais aussi les apprenants. Nous y trouvons donc les connaissances du monde, de la langue cible et du type de textes, les habiletés pédagogiques (aides extérieures, utilisation des grammaires), les connaissances qu'on a des apprenants.

D) La décision pédagogique : C'est toutes les marques que l'enseignant peut laisser sur les copies des apprenants. L'enseignant laisse ou ne laisse pas de commentaires ; il note en utilisant un commentaire codé ou un faux code¹ (Roberge, 2008). Il formule des phrases exclamatives, explicatives ou laisse des commentaires mélioratifs.

À partir de ce modèle de correction nous pouvons mieux comprendre pourquoi Germain indique que la correction peut être directe ou stratégique. La correction directe consiste à repérer et corriger sur la copie toutes les erreurs. Elle présente quatre variantes : *elle est complète* car toutes les erreurs sont localisées, signalées et corrigées par l'enseignant ; *elle est codée* quand l'enseignant localise et signale les erreurs mais il ne les corrige pas, normalement les élèves doivent les corriger ; *elle est codée mais en couleurs* et *elle est énumérée* car l'enseignant dresse une liste des erreurs et les élèves corrigent après. (Germain, 1999)

La correction stratégique correspond à la proposition pédagogique proposée par Bisailon où les apprenants apprennent à écrire à partir de la révision faite par l'enseignant et *l'auto questionnement*. (Bisailon, 1991).

Les travaux présentés par les spécialistes comme Roberge, Bisailon, et Germain sont de notre intérêt car ils expliquent tous les facteurs qui entourent le processus de correction. Nous

¹*Le faux code* est un terme utilisé par Roberge. Pour elle c'est un type de commentaire écrit utilisé par les enseignants. Parmi les manifestations nous trouvons le fait d'encadrer, souligner de manière vague sous le ou les mots fautifs, encercler, ou utiliser toute autre forme géométrique sur des lettres, des mots, des segments des phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes. Roberge, 2008. Rendre plus efficace la correction des rédactions.

pouvons néanmoins remarquer que pendant ce processus l'enseignant reste le seul à travailler la correction. L'enseignant réalise trois activités lors de la correction d'une copie : il lit, pendant ou à la fin de cette lecture il écrit des commentaires et enfin il attribue une note. Il est en quelque sorte lecteur, correcteur, scripteur et juge.

A cela nous ajoutons les comportements des apprenants face à leurs expressions écrites déjà corrigées. Roberge (2008) nous explique qu'après la correction les comportements des apprenants sont les suivants :

- a) *Les apprenants s'intéressent plus à la note qu'aux commentaires formulés sur les copies.*
- b) *Ils observent leurs notes pour se comparer avec leurs camarades de classe.*
- c) *Ils ne comprennent pas tout le temps les commentaires car ils peuvent être ambigus et ils croient que ces commentaires jugent la personne plutôt que le texte.*

Nous voulons ajouter qu'une fois que la copie corrigée est reçue ils l'oublient sans faire trop attention à leurs points forts et faibles. Nous croyons donc que l'utilité de la correction, quand elle est travaillée seulement par l'enseignant, ne peut pas s'accomplir dans sa totalité.

En outre, il faudrait aussi parler des caractéristiques d'une copie corrigée :

- a) *Les copies peuvent être surchargées de commentaires détaillés.*
- b) *Certaines corrections peuvent être vagues ou ambiguës.*
- c) *La correction peut présenter un métalangage particulier car l'enseignant rédige des annotations qui lui sont propres et propres à la profession.*

Ces raisons nous ont amenés à ajouter au processus de correction l'implication plus active de la part des apprenants car ils peuvent, eux aussi, devenir les correcteurs des copies avant de les rendre à l'enseignant, tout cela en situation de pratique de l'écrit. La correction des écrits peut donc se faire de manière collective pour passer ensuite à l'autocorrection.

3.2.

Les signes de correction écrite et le code de correction :

Comme nous l'avons déjà mentionné, la correction et l'autocorrection consistent à retravailler un texte. Ce processus se fera en tenant compte d'un code de correction. Voyons comment les copies peuvent être corrigées.

Roberge (2006) nous a présenté le processus de correction et elle disait qu'il existe des paramètres qui vont déterminer la manière dont l'enseignant corrige. Ainsi, il existe des professeurs qui laissent des traces sur les copies, d'autres font des commentaires ou annotations. Toutes les marques que nous trouvons sur les copies visent à communiquer quelque chose à l'apprenant.

Nous pourrions donc dire que les signes de correction sont les marques dont le correcteur peut se servir pour transmettre un message au scripteur d'une manière abrégée pour lui donner des indications.

Les signes de correction (André, 1998) ont vu le jour au même temps que l'imprimerie et ils étaient utilisés par les garants de la langue écrite, c'est-à-dire les correcteurs. Les signes de correction sont des représentations de ce qu'il faut faire après avec le texte et ils changent d'un pays à l'autre et ont évolué dans le temps et dans l'espace.

Et comme Roberge (2006) le dit, il faut sélectionner un code pour rendre l'apprentissage de la langue et son évaluation le plus cohérent et compréhensible possible. Vu que les signes que nous laissons sur les copies des apprenants visent à communiquer, à donner des indications et à offrir une cohérence, nous croyons qu'il est nécessaire d'établir un code de correction commun aux apprenants et à l'enseignant. (Roberge, 2006).

Pour notre travail, le code de correction est l'ensemble de signes de correction dont les scripteurs vont se servir pour corriger une copie écrite et pour l'autocorriger. C'est avec le code de correction qu'un dialogue va s'établir entre l'enseignant et l'apprenant et entre l'apprenant et sa copie.

Pour établir notre code de correction nous avons assemblé tous les signes et nous avons sélectionné ceux qui nous ont paru pertinents. Les apprenants de la classe ont ensuite fait des ajustements et des ajouts pour établir un code de correction collectif.

CHAPITRE 2 :

Vers la stratégie d'auto- questionnement

Introduction

Le deuxième chapitre se compose de trois parties. La première a pour mission de définir clairement le concept de révision que nous utiliserons dans la présente recherche. La deuxième partie, quant à elle, vise à caractériser la notion d'auto-correction essentielle à la réalisation de notre premier objectif. Finalement, la troisième partie s'intéresse à la stratégie d'auto-questionnement, nous allons l'identifier et illustrer ses différentes caractéristiques.

1. La révision :

Suite à notre exposé des modèles d'écriture qui sont à la base du processus de la production écrite, nous passerons au processus de révision. Ce dernier est particulièrement de notre intérêt car il est toujours présent avant, pendant et après l'activité d'écriture. Nous présentons comment a été abordé par les auteurs :

L'acte de réviser est une situation d'apprentissage où le rédacteur révisé ce qu'il produit (forme et fond), c'est faire quelque chose que l'on n'avait pas fait souvent, parce qu'on n'avait pas su le faire. Selon Roberge (2008), réviser un texte nécessite une lecture de va et viens et elle est normalement réalisée par le scripteur qui identifie ce qui ne va pas par une correction ou solution au problème.

« Si la rédaction est la planification et la mise en mots, la révision, quand à elle, est l'activité que fait le scripteur lorsqu'il relit son texte dans le but d'y apporter des corrections. » (Roberge, 2008 : 84)

Et l'enseignant aussi fait cette activité de révision mais d'une autre façon :

« (...) nous croyons que l'activité faite par l'enseignant sur la copie de l'élève s'apparente à la révision puisqu'il lit le texte dans le but non pas d'y apporter lui-même des corrections, mais d'en proposer quelques-unes à l'élève tout en lui permettant de cerner davantage certaines notions. Elle s'en différencie toutefois parce que l'enseignant n'est pas le scripteur du texte, donc, il ne fait pas un véritable travail de révision ; il fait de l'hétéro-révision¹ » (Roberge, 2008 : 16)

Pour Bisailon (1991), la révision d'un texte implique la lecture du texte dans le but de l'améliorer à différents niveaux : phrase, paragraphe ou le texte entier. En revanche, la didacticienne Bourque (1994) travaille d'autres éléments plus profonds comme la sémantique et la structure du texte. Elle dit que la réécriture est le résultat d'un travail de transformation

¹ L'hétéro-révision : Réviser les textes d'autrui, ici les apprenants.

du texte où le scripteur cherche à améliorer son écrit en articulant une intégration formelle et sémantique des fragments de texte retouchés.

Pour d'autres chercheurs, la révision est le processus capital dans l'activité rédactionnelle comme le dit Hirsch (1977) cité par Bisailon :

« [...] Hirsch disait qu'enseigner à écrire était synonyme d'enseigner à réviser. Il ajoute que l'enseignement de l'écriture en langue étrangère devrait être axé sur la révision. Pour que l'apprenant soit capable de réviser il faudrait qu'il écrit beaucoup mais toujours en révisant, en améliorant et en corrigeant les mêmes textes. » (Bisailon, 1991 : 59)

Nous pensons, comme les auteurs l'ont déjà précisé, que la révision est une activité cognitive qui vise à retoucher, à plusieurs reprises, un texte déjà écrit pour y apporter des changements, des transformations et des corrections nécessaires. C'est ainsi que le message trouvera enfin la cohérence dans sa forme et dans son contenu. Le lecteur comprendra aussi ce que le scripteur a voulu exprimer. Nous voulons ajouter que pour nous, le travail de révision consistera à la lecture et correction faite par l'apprenant dans la classe pour qu'il puisse retravailler son texte.

1.1. Une pédagogie axée sur la révision :

Bisailon (1991) a proposé une démarche pédagogique axée sur la révision, cette auteure précise qu'elle s'est inspirée de la démarche pédagogique de Roehler et Duffy (1984). Bisailon a réalisé une recherche avec des étudiants du niveau intermédiaire. À la fin, elle a conclu qu'il est important d'enseigner des stratégies de révision des textes pour que les scripteurs les développent d'une manière efficace. Sa démarche peut se résumer en quatre pas pour la révision et six pas pour l'évaluation.

Pour développer une bonne stratégie révisionnelle, selon elle, il faut :

- a. Informer les apprenants du rôle de la révision dans l'activité de production écrite.
- b. Les aider à réfléchir sur la révision du texte grâce à l'observation, l'identification et la discussion en classe de quelques brouillons.
- c. Les aider à se poser des questions concernant le contenu, l'organisation, et la langue utilisée.
- d. Faire un retour sur le contenu grâce à l'évaluation et commentaires de l'enseignant.

Pour développer une pédagogie d'évaluation formative et sommative :

- a. L'apprenant doit rédiger un premier texte en respectant la consigne et le réviser grâce à une grille d'évaluation.
- b. L'enseignant lit et relit le texte en soulignant et en numérotant les erreurs et lacunes du texte pour après les inscrire sur la même grille d'évaluation.
- c. L'apprenant reprend son texte, l'améliore et le corrige en considérant les annotations et erreurs numérotés sur la grille d'évaluation.
- d. L'enseignant regarde le deuxième texte et le compare avec le brouillon. Il souligne les erreurs sur la grille, avec un crayon d'une autre couleur. Il note cette fois-ci la copie car il s'agit maintenant d'une évaluation sommative.
- e. L'apprenant fait une dernière correction du texte.

L'enseignant relit une dernière fois et ajoute des points à la note quand il s'agit d'une excellente correction. Bisailon (1991).

La démarche proposée par Bisailon fait réfléchir l'apprenant sur le processus de rédaction et il devient actif.

1.2. Une pédagogie axée sur la révision entre pairs : (démarche proposée)

Comme nous le signalons ci-dessus, la révision des productions écrites passe d'abord par les mains de l'enseignant. Cependant nous considérons que cette manière de travailler pourrait être modifiée afin d'encourager le travail collaboratif et améliorer le niveau des écrits. Voici notre proposition.

Pour réaliser le travail rédactionnel en classe de français langue étrangère nous proposons les étapes suivantes :

1. Rédiger son premier écrit, il écrit un brouillon.
2. Donner son premier écrit à lire à un autre apprenant (ou des pairs) de la classe pour le réviser (réviser le contenu en générale et voir si les idées sont clairement exprimées.).
3. Récupérer le premier écrit et le réécrire en y apportant les corrections nécessaires à partir des observations de son camarade.
4. L'enseignant récupère la copie, lit, révisé, corrige la copie en s'appuyant sur le code de correction.
5. le scripteur devra corriger et réécrire son texte individuellement et le remettre à l'enseignant.

Pendant tout ce cheminement, le scripteur a eu le temps de laisser reposer le texte et de laisser voir les autres ce qu'il a écrit. À ce propos, Bisailon (1991) dit qu'il faut que la révision ne se fasse pas immédiatement après la mise en texte, au contraire, il faut laisser

reposer le texte pour que le scripteur le traite avec un regard différent. Le fait qu'un autre lecteur que le scripteur lit le texte pourrait être aussi reposant pour le scripteur et pour l'enseignant.

1.3. Les modèles de révision :

Nous avons choisi de présenter quatre modèles de révision qui s'inscrivent dans l'approche cognitive du processus d'écriture qui présente la révision comme partie essentielle du processus d'écriture.

1.3.1. Modèle de Bartlett (1982) :

Bartlett (1982) a proposé un schéma du processus de révision qui est présenté en regroupant deux composantes principales : l'évaluation et la correction (Schéma 1).

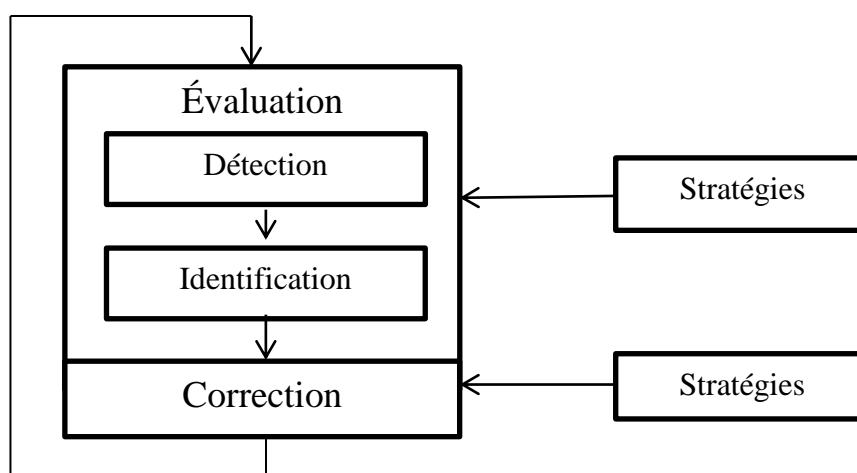


Schéma 1: Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)

Selon Bartlett (1982), la révision se divise en deux composantes: l'évaluation et la correction pour lesquelles des stratégies différentes peuvent être développées. L'évaluation se divise également en deux composantes: la détection et l'identification. Dans la première opération, le scripteur prend conscience que quelque chose ne va pas et l'identification des erreurs (2ème opération) permet de catégoriser ces lacunes.

Le schéma de Bartlett (1982) est intéressant parce qu'il propose un déroulement commun à tous les types et à tous les moments de révision. Or, pour un scripteur inexpérimenté, ces passages obligatoires de détection et de correction ne sont pas faciles à réaliser. En observant ce schéma, le scripteur va : détecter une erreur grammaticale, identifier la règle qui permet de la corriger et finalement, appliquer cette règle et effectuer la correction. Cette correction peut s'effectuer en cours de rédaction ou à la fin, lors de la relecture finale. L'écriture étant considérée comme une activité de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980), le scripteur sera ici confronté à de vrais problèmes s'il ne maîtrise pas les données

nécessaires pour effectuer ses corrections. La difficulté à détecter les erreurs a été relevée par les chercheurs comme l'obstacle majeur lors de la révision Bisailon (1991). La différence est très marquée entre les scripteurs experts et les novices; les enseignants étant des scripteurs experts et les élèves étant des novices, on peut très bien penser que la difficulté à détecter les erreurs pour les élèves sera compensée par le travail effectué par l'enseignant au moment de la correction.

1.3.2. Modèle de Scardamalia et de Bereiter (1983) :

Scardamalia et Bereiter ont également proposé un modèle de la structure de la révision, le modèle (comparer, diagnostiquer, opérer) COD (1983). Ce modèle présente trois étapes itératives qu'elles peuvent s'effectuer à tout moment dans l'activité scripturale.

La première étape, « comparer », permet au scripteur de juger sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture et des objectifs d'écriture. Cette comparaison est donc effectuée avec ce qui était attendu au départ, même si le projet peut évoluer en cours de rédaction; si le scripteur se rend compte qu'il y a un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il devait (ou voulait) écrire, il devra diagnostiquer ce qui cause cette différence et ainsi retourner à l'étape de planification du processus d'écriture pour effectuer des changements qui vont lui permettre d'écrire un texte conforme aux attentes fixées par la contrainte d'écriture.

La seconde étape, « diagnostiquer », consiste à déterminer la nature et le niveau de la différence faite à l'étape précédente, c'est-à-dire préciser l'écart entre l'objectif visé et le texte effectivement écrit; par exemple, cette étape peut demander au scripteur d'avoir recours à sa mémoire à long terme pour aller y chercher des connaissances déclaratives. Le rédacteur peut décider de supprimer cet écart qu'il a constaté ou de modifier les intentions qu'il avait au départ.

La troisième et dernière étape, « opérer », demande au scripteur de décider quelle tactique il adopte pour effectuer le changement désiré à l'étape précédente. Le scripteur peut ainsi envisager un certain nombre de changements possibles comme il peut décider de laisser son texte intact. Toutefois, il peut ne rien voir dans son texte et se diriger tout droit vers «l'échec» ou même s'il voit un écart, il peut choisir de ne rien faire (peut-être parce qu'il ne sait pas quoi faire). On comprend que cette étape, tout comme les deux précédentes, sont difficiles à réaliser pour des scripteurs novices alors qu'elles peuvent s'effectuer souvent inconsciemment par des scripteurs experts.

Le processus de révision expliqué ici par Scardamalia et Bereiter (1983) est itératif: à chacune des «étapes», le scripteur peut retourner à la lecture ou à l'écriture de son texte, le scripteur doit forcément y revenir (Brassart, 1989). Certes, le modèle ne sert pas à outiller le

scripteur mais à comprendre ce qu'il fait, et une fois le modèle connu par le scripteur, du moins le scripteur expert, la compréhension des mécanismes mis en place pour réviser peut l'aider dans sa tâche.

Cette stratégie de révision fait souvent défaut chez les scripteurs novices puisqu'ils ne détectent pas facilement les erreurs et, même s'ils les détectent, ils savent peu comment diagnostiquer l'origine de l'erreur par manque de connaissances déclaratives, et savent peu comment opérer le changement, par manque de connaissances procédurales Bisailon (1991). L'intérêt de ce modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) est qu'il peut s'adapter, tout comme celui de Bartlett (1982), pour une activité de révision qui serait à effectuer par l'élève après la correction de l'enseignant.

1.3.3. Modèle de Hayes (1995) :

Hayes (1995) a présenté un nouveau modèle de révision (Schéma 2, p) qui est tout à fait intéressant parce qu'il place la révision sous la bannière de la résolution de problèmes, ce qui est le cas de l'activité faite par l'élève au moment où il doit réécrire son texte.

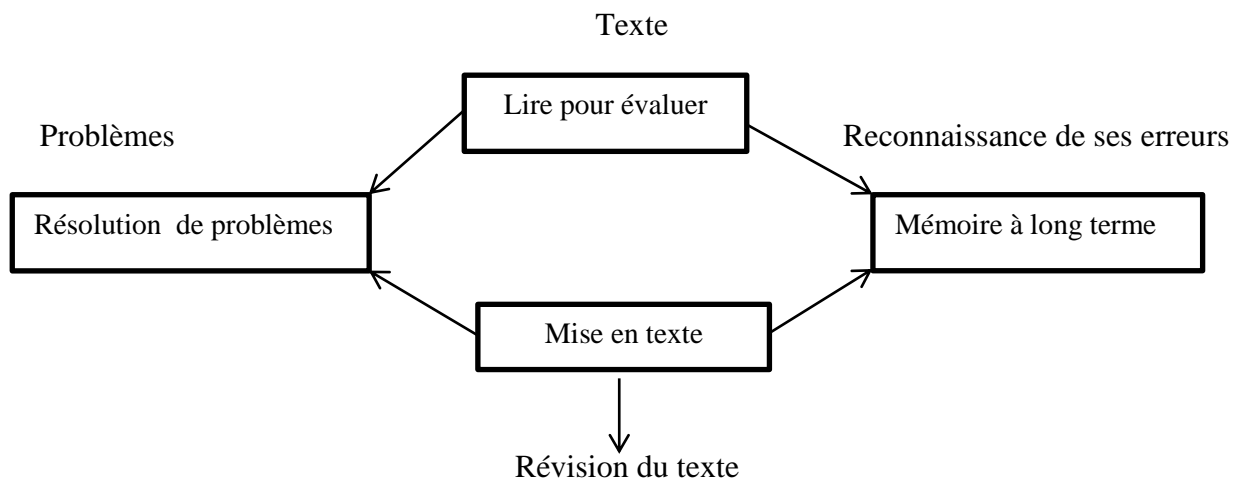


Schéma 2: Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995)

Ce modèle de la révision de Hayes (1995) présente la révision comme un ensemble de processus impliquant la lecture, la mise en texte et la révision du texte. La lecture mène le scripteur à la révision de son texte puisque la lecture occupe la place centrale dans son modèle de révision. La capacité du scripteur de lire pour comprendre lui permet de rédiger un contenu textuel :

« Dans plusieurs cas, la qualité du texte d'un scripteur semble dépendre étroitement de son habileté à lire pour la compréhension » (Hayes, 1995 :

59)

On peut donc croire qu'un bon lecteur formerait un meilleur scripteur. La capacité de lire pour comprendre les directives d'un texte à écrire a aussi un impact important sur la

qualité du texte produit et cela, peu importe la situation dans laquelle se trouve le scripteur (à l'école, au bureau, etc.). La lecture évaluative est donc essentielle à la révision puisqu'elle permet de porter un jugement à la fois sur le contenu du texte et sur les erreurs micro-structurelles. Cette lecture évaluative menant à la détection d'erreur doit être automatisée par le scripteur, Flower (1986).

Dans ce modèle de révision de Hayes (1995), le scripteur, placé devant une tâche de résolution de problèmes, doit faire appel à sa mémoire à long terme, tant pour identifier les erreurs de son texte que pour trouver une solution. D'ailleurs, plus le scripteur est en mesure d'expliquer précisément le problème auquel il fait face, plus ses chances de trouver une solution sont grandes Flower (1986). Les flèches du modèle font le lien entre la lecture pour évaluer, la résolution de problèmes, la mémoire à long terme et la mise en texte; toutes ces activités font partie de la révision du texte. Puisque ce modèle ne s'attarde pas sur le type d'erreur ni le moment précis où doit se dérouler la révision, nous pouvons en conclure que la révision peut s'effectuer à tout moment et qu'elle peut concerner tous les types d'erreurs (de surface et en profondeur).

1.4. Analyse des modèles de révision :

La révision n'est plus vue comme une activité déconnectée du processus d'écriture qui devait s'opérer à sa toute fin et sur le texte complet, au contraire, elle fait une partie intégrante du processus d'écriture :

« Il serait probablement préférable de concevoir la révision comme une activité constituée de plusieurs processus de base, plus particulièrement la lecture, la planification et la mise en texte » (Hayes, 1995 : 58)

Les modèles proposés ont également en commun qu'ils s'intéressent non plus au produit de la révision, mais plutôt au processus mis en marche par le scripteur pour réviser sa production écrite. Ce qu'on constate également, c'est que l'ensemble des auteurs croit que la révision s'opère à n'importe quel moment du processus d'écriture, porte sur des petites parties de texte (mots, phrases) ou des plus importantes (paragraphe, texte) et est applicable tant sur la macrostructure du texte que sur la microstructure.

Qu'on la nomme détection (Bartlett, 1982), comparer (Scardamalia et Bereiter, 1983) ou évaluation (Hayes, 1995), tous s'entendent pour dire que c'est la clé de la révision: le scripteur novice a du mal à détecter un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire; le scripteur expert détecte souvent inconsciemment cet écart et effectue la correction souvent sans s'en rendre compte, surtout s'il s'agit d'une erreur de surface, Flower (1986).

Les étapes identification (Bartlett, 1982), diagnostiquer (Scardamalia et Bereiter, 1983) et définition de problèmes (Hayes, 1995) contribuent à donner une définition à la détection des erreurs. Cette étape est difficile pour le scripteur qui agit par intuition: il a «senti» que quelque chose n'allait pas sans être capable de l'identifier précisément. Cette deuxième étape apparaît difficile à réaliser: le scripteur peut ne pas avoir détecté une erreur ou il peut avoir détecté ce qu'il croit être une erreur qui n'en est pas une. Il est alors impossible d'effectuer justement cette deuxième étape puisque, dans le premier cas de figure, il n'y a pas d'erreur détectée, donc le processus d'écriture se poursuit sans autre questionnement pour le scripteur; dans le second cas, il est difficile pour le scripteur de trouver une explication à son erreur puisque ce n'en est pas une. Le scripteur peut alors interpréter ce qu'il a écrit, ce qu'il croit avoir écrit et l'explication qui lui permet de modifier ce qu'il croit fautif. Dans ce dernier cas, le scripteur malhabile, puisqu'il ne «trouve» pas la solution, il peut fonctionner par essai-erreur, c'est-à-dire qu'il écrira son mot ou sa phrase différemment sans vraiment pouvoir expliquer le changement effectué Roberge (2008).

La dernière phase du processus de révision, la correction (Bartlett, 1982), opérer (Scardamalia et Bereiter, 1983) mise en texte « choix d'une stratégie » (Hayes, 1995), consiste à effectuer la correction, la modification dans le texte afin que celui-ci réponde aux objectifs précisés au départ. Il peut être facile ou difficile d'effectuer ces modifications selon qu'elles exigent peu ou beaucoup de travail cognitif de la part du scripteur. Il n'est sûrement pas facile d'avoir à réécrire un paragraphe lorsqu'on est scripteur novice et qu'on se rend compte que ce serait la stratégie à adopter. Dans certains cas, certains scripteurs vont préférer laisser leur texte intact, sans effectuer la correction, parce qu'elle demande trop de travail et qu'ils ne savent pas comment s'y prendre.

Lorsqu'il s'agit de réviser un texte la stratégie efficace passe généralement par trois étapes: la détection de l'erreur, son identification et sa correction. Pour ce faire, Bisillon (1991) propose de considérer le temps et la tâche ainsi que la révision par un tiers, bien qu'ici, il ne soit pas question d'auto-révision.

Ainsi, l'éloignement dans le temps permet au scripteur de laisser mûrir son texte dans son esprit et de le relire, quelques jours plus tard, avec un regard neuf. La lecture différée permet l'analyse du texte et contribue à faciliter l'objectivation de certains aspects.

Si on considère la tâche, le scripteur observe alors son texte de plusieurs façons différentes: par exemple, il peut faire une lecture pour le sens du texte, une autre pour la cohérence des propos, une troisième pour s'assurer des liens logiques entre les différentes parties de son texte et plusieurs autres lectures pour observer certains points orthographiques

pour lesquels il sait éprouver quelques difficultés: les accords, les accents, etc. Une stratégie consiste même à lire son texte en partant de la fin afin d'éviter de se laisser prendre par le contenu du texte. La lecture par un tiers permet également une certaine distanciation entre le texte et son scripteur. Les commentaires formulés par le lecteur externe permettent au scripteur de «voir» son texte différemment. Bartlett (1982) indique qu'il est plus facile pour un scripteur de faire de «l'hétéro-révision» que de «l'auto-révision» parce que le phénomène de détachement est plus facile à effectuer : il s'agit de lire le texte d'un autre scripteur.

L'auto-questionnement, Roberge (2008) autre méthode possible de révision qui ressemble à la révision centrée sur la tâche, est probablement plus efficace lors d'une lecture globale du texte bien qu'aucune étude ne l'ait encore prouvé Bisailon (1991). Une grille d'auto-observation facilite la procédure à suivre parce qu'elle propose des questions et favorise la relecture critique. Ainsi, plusieurs lectures peuvent être effectuées par le scripteur pour une révision complète. Le scripteur automatise peu à peu les questions à se poser et éventuellement, il se détache de la grille. Il a alors intériorisé la stratégie d'auto-questionnement. Toutefois, le plus important reste probablement la détection des erreurs, étape qui fait défaut chez les scripteurs novices.

Les différents modèles de révision permettent donc de comprendre ce qu'est le travail demandé à l'élève quand il reçoit sa copie corrigée et, surtout, quand il doit en écrire une seconde version.

2. L'auto-correction :

2.1. Définition de l'auto-correction

Comme nous l'avons déjà précisé, la correction est un travail cognitif qui se trouve à l'intérieur du processus rédactionnel et effectué par l'enseignant, mais, les apprenants sont aussi capables de corriger les productions écrites de leurs camarades. Nous parlons donc de la révision des productions écrites faite par un ou plusieurs camarades de classe. Dans ce sens, l'autocorrection est un travail qui pourrait précéder la correction. Il s'agit de retravailler soi-même son texte à partir des commentaires et remarques réalisés dans le but de l'améliorer. L'apprenant donc doit réfléchir au fonctionnement de la langue, à la cohérence et à la cohésion de son texte et il doit aussi se demander si le message qu'il veut transmettre est celui qui est sur son manuscrit. C'est un travail qui demande un grand effort de la part de l'apprenant.

D'après Goupil G et Lusignan. G :

« L'autocorrection est souvent identifiée à l'autoévaluation et c'est vrai qu'une véritable autocorrection suppose qu'il ait autoévaluation »

(Goupil.G et Lusignan.G, 1993 : 26)

L'auto-évaluation est plus qu'une technique accessoire d'évaluation.

« C'est le moyen dont on dispose pour faire passer les connaissances de l'élève d'un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, à un savoir réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même. » (Cardinet, 2011 : 130)

Selon De Vecchi (2011) l'auto-évaluation pour l'apprenant, c'est essentiellement s'évaluer :

- pratiquer *la métacognition*¹ qui permet de se connaître.
- mesurer ses progrès et ses manques pour lesquels il faudra encore progresser.
- accepter ses erreurs et ses limites du moment et croire que l'on peut toujours aller plus loin.

2.2. La grille d'auto-correction :

Selon Bisailon (1991), l'enseignant et lors de l'activité d'auto-correction ne dit pas aux apprenants « Révisez votre texte », car ils ne savent pas comment s'auto-corriger.

L'enseignant doit proposer aux apprenants une grille qui peut les aider lors de la rédaction :

« Il doit plutôt sélectionner un certain nombre de questions qu'il veut que l'étudiant se pose. Il les écrit sur une grille que l'étudiant peut utiliser à tout moment de la rédaction, s'il le désire, mais dont il devra obligatoirement se servir, lors de la révision complète du premier brouillon. Cette grille doit amener le scripteur à s'auto-questionner lorsqu'il écrit ou révise son texte. Plusieurs niveaux peuvent être évalués et l'enseignant peut décider de n'en travailler qu'un à la fois, selon la compétence scripturale de ses élèves. » (Bisailon, 1991 : 64)

L'objectif principal de l'autocorrection est de donner la chance aux apprenants de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage. Pour cela, l'apprenant fera une auto-correction de son production écrite tout en respectant une démarche qui vise à créer chez lui un décodage de son erreur. La mise en application de cette méthode nécessite un outil : la grille d'autocorrection, il s'agit de classer des catégories de questions afin qu'ils pensent avoir atteint l'objectif.

¹ Littéralement, *la métacognition*, c'est la « cognition sur la cognition », ou plus simplement la connaissance sur la connaissance. Elle consiste donc à développer une analyse mentale de ses propres processus. Pratiquement, elle désigne l'activité de l'apprenant qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion sur cette action. La métacognition est une manière de descendre de bicyclette pour se regarder pédaler ! (Gérard De Vecchi, Évaluer sans dévaluer. Hachette livre 2011, Paris.)

En effet, l'apprenant doit lui-même analyser quel type d'erreur il a commis, c'est le seul qui connaît le cheminement de sa pensée. A ce propos, Bisailon (1991) a proposé une grille de révision :

« Nous présentons une grille où sont évalués le contenu, l'organisation du texte et la langue utilisée (vocabulaire, orthographe d'usage et grammaticale, syntaxe et ponctuation). Ce n'est pas une grille exhaustive puisque chaque catégorie ne retient que quelques aspects. Une fois que ces aspects sont maîtrisés, la grille peut être modifiée et inclure aussi d'autres aspects. » (Bisailon, 1991: 65)

Grille de révision: l'évaluation du texte proposée par Bisailon (1991) :

A. Le contenu :

1. Le sujet demandé est-il développé? Relire le sujet.
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte? / Si c'est un portrait / une description, quelle impression de la personne / de l'objet veux-tu donner?
3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)?
4. Le texte comporte-t-il une introduction? Y a-t-il un ancrage à la description/ la narration/texte d'opinion? Temps et lieu devraient être présents.
5. Le texte contient-il au moins 3 éléments différents (aspects/péripéties/arguments)? Les identifier.
6. Le texte se termine-t-il par une conclusion (commentaire final / synthèse et/ou ouverture du sujet)?
7. Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire?
8. L'idée est-elle assez complète? Ajouter des segments de phrase/ des phrases sinon.
9. Y a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte?
10. Y a-t-il progression dans les idées?
11. Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales?

B. L'organisation :

1. Y a-t-il au moins 5 paragraphes? Les numéroter.
2. Est-ce que chaque paragraphe contient une seule idée?
3. L'ordre adopté est-il justifiable? Est-ce celui qui est préférable? Pourquoi?
4. Déplacer des idées/ des phrases/ des segments si nécessaire.
5. Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. Sinon, en ajouter.
6. Y a-t-il des liens entre les phrases? Lesquels? Sinon, en ajouter.

C. La langue utilisée :**a. Le choix du vocabulaire :**

1. Les mots sont-ils employés correctement? Vérifier s'il y a doute.
2. Est-ce qu'il y a des anglicismes de sens? Vérifier s'il y a doute.
3. Le registre de la langue écrite est-il respecté?
4. Y a-t-il des répétitions dans le vocabulaire? Lesquelles? Les enlever.
5. Les mots sont-ils assez précis (chose, idée) et imagés (être, avoir).

b. La forme : l'orthographe d'usage et grammaticale :

1. Tous les mots sont-ils orthographiés correctement? Vérifier s'il y a doute.
2. Les déterminants (genre, nombre et choix) sont-ils corrects? Vérifier s'il y a doute.
3. Les accords des verbes, des noms et des adjectifs ont-ils été faits?
4. Les verbes sont-ils au bon temps? Sont-ils bien conjugués? Avec le bon auxiliaire?
5. Le pronom rappelle-t-il clairement le mot qu'il remplace?

c. La syntaxe :

1. Les phrases sont-elles correctement construites (sujet - verbe -compléments)?
2. L'emploi des prépositions est-il correct?
3. Les expressions et les structures étudiées sont-elles bien employées?
4. Les structures sont-elles toujours du type sujet-verbe-complément?
5. Les structures complexes (avec subordinées) ou variées (inversion du sujet) sont-elles utilisées? Lesquelles?

d. La ponctuation :

1. La ponctuation est-elle correcte?
2. Y a-t-il suffisamment de virgules (devant *mais*, *car*, *donc*, par exemple)?

2.3. Comment apprendre à s'auto-corriger ?

Lorsque l'apprenant termine son exercice, il prend l'affiche « d'autocorrection » et, par le biais de la comparaison, il contrôle son travail. Cette opération nécessite de l'attention, de la concentration, de la rigueur et de l'humilité.

L'auto-correction est une épreuve de vérité que l'apprenant doit assumer et pendant qu'il s'auto-corrige, l'enseignant contrôle son travail, évalue le contenu de l'activité et sa capacité à s'auto-corriger. Cette période probatoire doit durer tant que les apprenants ne sont pas autonomes. Les fiches auto-correctives doivent être à la disposition des apprenants. La plus grande erreur serait que le maître les garde face à lui. Dans ce cas, l'apprenant n'a aucune chance de devenir autonome.

3. La stratégie d'auto-questionnement :

3.1. Définition de la stratégie :

Il est facile de remonter dans l'histoire (l'antiquité) et de trouver la question comme instrument d'éducation. Au temps des Grecs, c'était la question qui faisait une bonne compréhension. Donc, poser des questions permet de :

- Éveiller l'intérêt et la curiosité.
- Favoriser l'expression et la participation.
- Rendre possible un découpage du contenu.
- Faciliter le contrôle de la compréhension et susciter la réflexion.

Du côté des apprenants, apprendre est un travail d'interrogation, de recherche de nouvelles manières de dire ou de faire; ce n'est pas de la répétition, ni de la copie, ni de l'imitation :

« Quoi que l'on veuille lui faire apprendre. C'est toujours l'élève qui apprend et il apprend avec ce qu'il est, avec ce que son histoire lui a permis de construire comme stratégie d'apprentissage, avec sa personne dans toutes ses dimensions. .. Cela impose de chercher inlassablement, dans ce que l'élève sait déjà et est déjà, des points d'appui pour articuler en lui de nouveaux savoirs et lui offrir de nouvelles perspectives » (Meirieu, 1994)

L'apprenant ne maîtrise pas les fonctions ou les règles grammaticales, il est pourtant capable de soumettre sa performance à un contrôle, car ce qui pourrait vraiment faire renouer l'apprenant, ce serait de l'amener à *se questionner*, à chercher lui-même la réponse, à comparer et à vérifier, en utilisant les ressources mises à sa disposition (grammaires, manuels, dictionnaires). Cela correspond à la mise en œuvre d'une véritable « *pédagogie de la découverte* » où l'apprenant fait un travail d'observation, réflexion, explicitation et interaction dans le groupe ou individuellement. Dans ce sens, la stratégie d'auto-questionnement demande que :

« Le sujet se pose à lui-même un ensemble de questions à propos de son texte pour détecter et corriger les erreurs que son texte contient »
(Bisailon, 1991: 66)

Ainsi, Bisailon (1991) infirme que les enseignants doivent informer les apprenants du rôle et de l'importance de cette stratégie dans l'activité rédactionnelle, et explique aussi qu'elle prend place dès les premiers moments de mise en texte. Elle ajoute que l'apprenant et quand il tente d'écrire correctement du premier coup, il bloquerait son inspiration et fait

perdre le fil conducteur de ses idées, mais quand il connaît le rôle de cette stratégie, il écrit de meilleurs textes puisqu'il sait qu'il va les retravailler. C'est aussi ce que pense Tiedt (1989), traduit par Bisailon (1991) lorsqu'elle écrit que l'enseignant doit parler de l'activité d'écriture avec les apprenants en ces termes-ci :

«Ce que vous écrivez dans la classe est un premier brouillon. Personne ne s'attend à ce qu'un premier brouillon soit parfait. Il n'est pas prêt à être publié. Tous les auteurs publiés retravaillent leur écrit plusieurs fois. Réviser, c'est plus que corriger les erreurs orthographiques et de ponctuation. Cela signifie relire lignes et pages. Cela signifie changer des syntagmes et des phrases ou même éliminer une page entière qui ne va pas avec le reste du texte.» (Tiedt, 1989 : 69)

Donc, dans cette idée de « retravailler le texte écrit » s'inscrit la stratégie d'auto-questionnement. Bisailon (1991) est allé plus loin dans cette proposition « se poser des questions après la première rédaction ». Elle suggère que l'apprenant peut écrire dans sa langue maternelle le mot ou la phrase qu'il ne peut pas la formuler en langue étrangère :

« Nous suggérons même que, dans un premier temps, ils écrivent dans leur langue maternelle le mot, la structure ou la phrase qu'ils sont incapables de formuler en français, plutôt que de perdre leur idée ou le fil conducteur du texte. [...] le scripteur en langue seconde est dans situation plus difficile que celui en langue maternelle. S'il veut la perfection dès le premier jet, il n'écrira pas beaucoup ou encore écrira des phrases simplistes. Pour s'aider lors de la révision finale, le scripteur peut, au moment de la mise en texte, mettre un point d'interrogation à côté du mot ou de la phrase pour identifier l'élément problème. [...] » (Bisailon, 1991 : 63)

3.2. Procédure de la stratégie :

L'enseignement de la stratégie d'auto-questionnement s'inspire des étapes dont tiennent compte les écrivains. Le texte publié est un travail où son auteur a relit plusieurs fois son contenu et il se diffère au premier brouillon.

Les apprenants ont presque le choix du sujet et du but de leur rédaction et chacun d'eux a un dossier d'écriture où il consigne ses écrits. Une fois que l'apprenant a écrit son brouillon, il le révisé avec un ou des camarades de sa classe, cette révision s'effectue au niveau du contenu du texte en général ; il s'agit de se poser des questions sur l'enchaînement des idées, le sens transmis et le respect du thème. A ce propos, Bisailon dit :

« Il n'est pas obligé que l'évaluation du premier brouillon soit toujours faite par l'enseignant. En effet, elle pourrait très bien être faite par un pair. Il en serait capable puisqu'il est souvent plus facile de voir les faiblesses que contient un texte écrit par un autre que ses propres faiblesses. Pour cette raison, la pratique de la révision sur les textes des autres peut être une stratégie efficace. » (Bisaillon, 1991 : 66)

Après cette étape, l'apprenant révise son texte individuellement pour détecter et corriger les erreurs de la langue (orthographe, grammaire, lexique...), puis, il présente son texte à l'enseignant. Les commentaires de l'enseignant portent d'abord sur le contenu et sa correction vise essentiellement la ponctuation et certaines erreurs orthographiques et grammaticales, il est préférable que l'enseignant donne des commentaires positifs et constructifs. Suite à cette correction, L'enseignant identifie et note les erreurs communes dans les productions écrites des apprenants, il doit ensuite prévoir une mini-leçon dirigée (10 minutes environ) afin de signaler la forme erronée et le remplacer par la forme correcte (Claire Bélanger, 1991), l'enseignant peut aussi proposer des activités de remédiation qui permettent le réinvestissement de cette structure. Il faut faire comprendre aux élèves que l'erreur est un phénomène naturel. Après la mini-leçon, l'enseignant remet à chaque élève un petit carton sur lequel la forme écrite est écrit. L'élève garde ce petit carton dans une enveloppe désignée « Je corrige » (Claire Bélanger, 1991), et lors de la correction de la prochaine production, l'apprenant utilise ce carton pour corriger l'erreur détectée par rapport à cette structure.

L'enveloppe « Je corrige » s'inspire de la description de Bisaillon, mais ils ont modifié l'outil proposé pour des apprenants plus jeunes. Bisaillon a parlé d'un « carnet d'aide à la rédaction (structures et vocabulaire) » :

« Pour aider les scripteurs à utiliser et à réutiliser certaines structures utiles pour la rédaction de leurs textes, nous les avons obligés à se montrer un carnet d'aide à la rédaction. Ce carnet est rempli de structures nouvelles pour eux ou dans lesquelles ils ont tendance à faire des erreurs (environ 90). Ces structures ont le plus souvent été vues en classe ou encore ont été tirées des erreurs de leurs compositions; elles sont entrées dans le carnet par ordre alphabétique [...] » (Bisaillon, 1991 : 68)

3.3. Les avantages de la stratégie :

Il est important de citer les mérites qui favorisent notre choix de privilégier l'auto-questionnement comme stratégie de révision et de correction des erreurs.

- La stratégie d'auto-questionnement se caractérise par une simplicité qui facilite son enseignement dès le niveau primaire et continuer d'être utilisée de plusieurs façons (par exemple, sous forme de grilles correctives).
- Elle permet à l'apprenant de corriger ses propres erreurs.
- Au lieu de chercher à détecter et signaler toutes les formes erronées, cette stratégie permet de sélectionner seulement les erreurs communes et cela tente de réduire progressivement le taux d'erreurs.
- Cette stratégie favorise l'analyse régulière des productions des apprenants et cela permet d'intervenir d'une manière efficace.
- Avec l'auto-questionnement, l'élève ne se pose de questions sur la forme de son texte que lors d'une lecture finale, ainsi, il comprend que l'écrit est avant tout un processus de création.
- Finalement, cette stratégie ne s'emploie pas seule, et cela encourage les apprenants à chercher les formes correctes à l'aide d'outils tels que, dictionnaire, boîte à outils, banques de mots, tableau de conjugaison. Et l'enseignant reste la source la plus efficace à consulter.

Chapitre 3

Pour une méthodologie de l'auto-
correction

Introduction

Dans ce troisième chapitre nous exposons l'expérience que nous avons menée dans une classe de 5 AP qui se trouve dans l'école primaire Benaissa Mouloud cité djaàfra wilaya de M'sila.

En premier lieu, nous présentons l'approche méthodologique et nous décrivons le contexte de notre travail de recherche. Nous présentons enfin les deux activités de la production écrite.

Première partie : Aspects méthodologiques et démarche pédagogique

1. Méthodologique :

Il existe deux approches principales pour le développement des recherches : l'approche quantitative et l'approche qualitative. L'approche quantitative se sert des données pour prouver des hypothèses grâce à l'analyse numérique et statistique (Puren, 2013) dans le but d'établir des modèles de comportement et de prouver et/ou comparer des théories déjà existantes. Cette approche est assez rigoureuse, déductive, descriptive, objective, linéaire et très utilisée dans les sciences exactes et naturelles :

« [...]La qualité de ce type d'analyse dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté du mode de présentation finales des données... et enfin, de la pertinence des analyses et interprétations qui en sont faites à l'intérieur de la discipline et par rapport à la problématique de recherche »(Puren, 2013 : 40)

En ce qui concerne l'approche qualitative, elle se sert des données pour formuler des questions de recherche grâce à l'interprétation du chercheur du phénomène qu'il vit et observe. Les études qualitatives sont flexibles, inductives, descriptives, suivent un processus en spirale et sont utilisées dans les sciences humaines puisqu'elles suivent des modèles culturels :

« Avec la méthode qualitative (appelé souvent « analyse qualitative »), il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de comprendre leur nature et leur « qualité » profondes »(Puren, 2013 : 41)

Notre recherche est quantitative, descriptive et explicative. Elle vise à repérer les effets de la stratégie d'auto-questionnement sur les progrès des élèves dans leurs productions écrites.

1.1. Lieu :

Cette recherche a eu lieu à l'école primaire Benaissa Mouloud cité Djaafra M'sila. Nous avons choisi cette école car nous y enseignons le français . deux classes de 5AP et une classe de 4AP Nous estimons que cela facilite la recherche au niveau des ressources . Elle est de construction ancienne (Année 1967) qui est formée de 16 classes , administration , 2 grandes cours , une cantine , Elle compte 13 anseigntes , 2 enseignants , ils ont entre 30 ans et 50 ans , un sous directeur et un directeur . Cette école compte 450 apprenants.

1.2. Champ d'étude :

Pour les besoins de notre recherche, nous avons opté de l'expérimenter avec les élèves de 5AP . Les programmes d'enseignement pour le français ont un volume horaire de 5 heures par semaine, le programme compte donc 3projets qui regroupent six séquences , chacune de celle-ci comprenant un contenu pédagogique déterminé de 8 leçons , elle commence par la compréhension orale avec la production orale ensuite la compréhension de l'écrit , Elle présent les cours traitant les outils de la langue (vocabulaire, grammaire , conjugaison et orthographe) puis la production écrite et l'évaluation bilan .

1.3. Public :

La classe faisant notre objet d'étude qui regroupe en réalité 37 apprenants appartenant au même niveau scolaire : la cinquième année primaire. Il s'agit d'une classe composée de :20 fille et 17 garçons (2 redoublants) la matière français bénéficié de 5 heures par semaine à la moyenne d'une heure et demi par séance .

Quand à l'enseignante , je suis âgée de 33 ans , titulaire d'une License en langue française et d'une expérience de 09 ans en la matière

1.4. Échantillon :

Notre échantillon a été constitué de 04 fille et 04 garçons , ils ont entre 09 ans et 10 ans , et ont commencé l'apprentissage scolaire du français en 3eme année primaire , leurs deux premieres années étant enseignes en arabe donc , les apprenants que j'ai testé au cours de l'année 2020-2021 sont à leur troisième année d'enseignement français .

2. Instruments de recherche :

Les instruments de recherche dont l'enseignant peut se servir sont les 02 testes d'activité en production écrite.

2.1. Validation des instruments de recueil :

Nous avons fait une première phase de pré-test d'une première proposition d'un code de correction avec les 37 apprenants dans la classe. Pour ce faire, les apprenants devaient

travailler une activité de leur manuel scolaire. Il s'agissait de choisir parmi trois sujets celui qui leur intéressait le plus et à après l'écriture l'apprenant peut consulter un ami pour vérifier ensemble la démarche et l'idée développée. Ils ont travaillé pendant 45 minutes. Nous avons ramassé les copies pour signaler les erreurs commises. Nous avons proposé aux apprenants de corriger les mots et les expressions soulignées à partir d'un premier code de correction (cf Annexe C, code de correction 1). Nous avons commencé à expliquer chaque symbole et son contexte possible d'utilisation. Il y a eu des questions qui ont surgi au moment d'appliquer le code mais en général les questions portaient sur la bonne identification des erreurs.

Nous avons décidé de faire un deuxième pré-test avec une autre production et un autre sujet. Mais cette fois, nous avons demandé aux apprenants de coller une enveloppe dans leurs cahiers de leçons et nous avons distribué des petits cartons dont chacun d'eux présente la correction d'une erreur répétée par les apprenants, nous en avons profité pour expliquer le processus d'autocorrection (la réécriture) où l'apprenant va se servir de cet enveloppe pour se poser des questions sur les erreurs précédentes.

Avec cette deuxième copie nous avons demandé aux apprenants d'utiliser le code de correction 1. Les apprenants ont proposé d'autres symboles et nous sommes arrivés à un deuxième code (cf Annexe D, Code de correction 2). Après avoir travaillé leurs deux copies, les apprenants ont accepté de ne plus faire de changements et de garder la deuxième version du code. Ces productions écrites nous ont permis de faire quelques additions au code de correction et d'expliquer comment ils allaient travailler les fiches d'écriture-réécriture. Le code final comprend aussi des exemples pour expliquer comment s'en servir et dans quelles situations.

3. Instruments de recueil de données :

Les fiches d'écriture-réécriture sont les outils qui nous ont permis de recueillir toutes nos données et de les analyser après. Nous nous sommes servis de 04 fiches d'écriture-réécriture ayant chacune les consignes d'écriture. Nous avons surtout considéré les exercices d'écriture proposés dans le manuel scolaire pour qu'il y ait une relation entre le cursus et les activités demandées. Les consignes de production sont les suivantes :

Activité n° 1

Objectif : rédiger un texte informatif de 4 à 5 lignes dans lequel tu présentes un animal à ton choix .

N'oublie pas de :

- Emploie la 3eme personne de singulier.
- Mettre les verbes au présent de l'indicatif.
- Aide-toi de la boite à outils.

Noms	verbes	Adjectifs
Le chat	Etre- avoir	Sauvage – domestiques
Le lion	Se nourrir- vivre	Grand – petit
Le tigre	chasser	Herbivore – carnivore

Tableau 1 : exemple de l'activité n°1

Activité n°2 :

Objectif : Ecris un paragraphe de 4 à 5 phrases dans lequel tu présenteras un métier de ton choix .

N'oublie pas de :

- mets les verbes au futur simple .
- N'oublie pas les majuscules et la ponctuation.

4. Démarche : Intervention pédagogique :

Notre expérience s'est déroulée sur une période de 10 semaines, du 04 janvier au 18 mars 2021. Nous avons opté pour l'utilisation du manuel scolaire et de profiter des activités qui y sont proposées pour développer des fiches d'écriture pour les apprenants. Nous avons choisis le projet 1 et 2 (Manuel 5AP) ce projet se compose de deux séquences dont la première s'intitule sur le projet 01 séquence 01 et la 2eme s'intitule sur le projet 02 séquence 02.

4. a. Les chercheurs : Bisailon, Clerc, Cloutier etKavanagh (2000 : 179) ont mis au point un carnet spécifique à la correction, ce carnet d'aide à la rédaction est rempli de structures nouvelles pour les apprenants ou dans lesquelles ils ont tendance à faire des erreurs (environ 90). Ces structures ont été tirées des erreurs de leurs compositions¹. Après avoir discuté avec mon directeur de rechercheet, avec son accord, nous avons opté pour l'enveloppe².

¹ L'élève ne doit jamais copier d'erreurs dans son carnet pour ne pas favoriser la fixation de ces erreurs dans sa mémoire à long terme.

² L'enseignant relève des textes des élèves une erreur qui revient souvent : il s'agit d'identifier et de noter une erreur fréquemment commise par les élèves de sa classe (3 erreurs le maximum), l'enseignant doit ensuite

Nous avons expliqué aux apprenants qu'ils allaient participer à une recherche. Ils ont connu les objectifs et leur rôle. Toute la classe a dû rédiger les différentes productions écrites mais nous avons surtout considéré le travail de neuf personnes. Nous leur avons dit que leur travail portait sur l'écriture, la lecture, la correction, la réécriture et l'autocorrection. Nous leur avons aussi informé que cette recherche visait à repérer les effets de tout ce processus en ajoutant deux éléments pendant la réécriture : l'enveloppe « Je corrige » et la grille d'autocorrection.

Les huit apprenants, constituant le public cible de cette étude, ont dû s'engager à venir aux leçons et travailler avec leurs camarades de classe.

Nous avons décrit aux apprenants l'utilisation de la grille d'auto-correction avec l'enveloppe (la méthode d'auto-questionnement). La grille avec l'enveloppe étaient l'outil pédagogique qui impliquait les apprenants dans leur travail pour arriver après à une production écrite finale. Nous avons exposé le travail du scripteur-auto-correcteur. Nous avons aussi fait les pré-tests du code de correction avec les apprenants de la classe.

Deuxième partie : Lecture et analyse des activités

En considérant ce qui est précisé dans la première partie, nous avons seulement analysé quatre productions écrites pour chaque apprenant. Pour pouvoir voir les améliorations possibles, nous avons procédé à la lecture, correction et notation de la première et la deuxième copie de chaque production¹. Toutes les marques repérées à partir du code de correction ont été comptabilisées.

1. Lecture et analyse de l'activité n° 1 :

Pour la première production écrite, les apprenants devaient écrire un paragraphe de cinq lignes (environ 30 mots) qui présente un animal . Le premier jet a été lu et corrigé par les camarades de classe. Dans cette étape nous pouvons constater que les décisions pédagogiques qu'ils peuvent prendre restent encore faibles. Ils ont repéré quelques lacunes mais pas toutes.²

Activité n°1	
Le premier travail	La réécriture
- il vit dans la fourêt	- Il vit dans la forêt
-le lion ressemble le tiger	- le lion ressemble au tigre
-le lion , la tate de la grande tate	- le lion a une grande tête

prévoir une mini-leçon dirigée (10 minutes environ) afin de signaler aux élèves la forme fautive et remplacer cette forme erronée par la forme correcte. Après la mini-leçon ; l'enseignant remet à chaque élève un petit carton sur lequel la forme correcte est écrite. L'élève garde ce petit carton dans une enveloppe désignée « Je corrige ». A la fin de cette leçon, l'élève va sortir avec 3 corrections et 3 cartons dans son enveloppe.

- le chat est un animal souvagi -il a un petit core -il a une petite tete et quatre pates	- le chat est un animal domestique - il a un petit corps une petite tête et 4 pattes
- le tigre est un animal sauvage mamifere de la famille des felides	- le tigre est un animal sauvage
- il vit dans la miasone - il mange de la vaiande	- le chat vit dans la maison - il mange la viande

Tableau 2: Exemples de l'activité n°1

Nous pouvons observer que grâce au travail d'auto- correction et les deux supports proposés ; l'enveloppe « Je corrige » et la grille d'auto-correction, les dernières copies ont moins de marques de correction. Les apprenants ont essayé de modifier ce qui avait été signalé précédemment.

2. Lecture et analyse de l'activité n° 2 :

En ce qui concerne la deuxième production écrite, les apprenants devaient écrire un paragraphe de cinq lignes (environ 30 mots) qui présente un métier de ton choix . Le tableau 2 montre comment la correction et l'auto-correction ont évolué.

Activité n°2	
Le premier travail	La réécriture
- j'emappelle khaled Quand je serai medcin pour aider les malades est les guérir	- je m'appelle khaled - quand je serai grand je souhaiterai médcin pour soigner les malades et les faire guérir.
- je m'appel aicha quand je serai grand je serai enseigant	- je m'appelle aicha - quand je serai grande je souhaiterai etre enseignante
- quand je serai grande je serai une coifeuse supepro pour coifer les cheveux et faire des coifes	- quand je serai grande je souhaiterai une coiffeuse superbe pour coiffer les cheveux et faire des coiffes .
- je mapale lina que je serai grend je serai midicae	- je m'appelle lina - quand je serai grande je souhaiterai etre médecin .

Tableau 3 : Exemples de l'activité n°2

Conclusion générale

Conclusion générale

Le nouveau manuel de français de . 5 AP accorde une priorité à la mise en chantier de la production écrite par le biais de l'activité de réécriture. L'enseignant de FLE se doit donc de mettre en oeuvre ces nouvelles recommandations afin d'accompagner les jeunes scripteurs à développer leurs stratégies de révision et de réécriture. Il est regrettable de constater que les enseignants ne lui accordent que peu d'importance en préférant dispenser des activités au lieu d'initier leurs apprenants à l'auto-correction. Un bon nombre d'enseignants préparent cette activité sans y apporter aucun changement et sans le moindre rajout d'une tâche innovante pour espérer améliorer les écrits des apprenants et les orienter d'une manière plus efficace en leur inspirant le plaisir d'écrire et la liberté d'expression.

Dans l'objectif d'un changement des pratiques utilisées dans l'apprentissage de la production écrite, et après avoir consulté plusieurs ouvrages didactiques sur le sujet qui nous intéresse : la stratégie d'auto-questionnement, nous pensons que la correction des productions écrites est quelque fois ignorée par les apprenants et ce travail passe toujours par l'enseignant, c'est lui qui lit, corrige, note, prépare et évalue. Il faudrait ainsi mettre en place une démarche différente. Nous nous sommes intéressés aux apprenants de la 3^{ème} année moyenne car ils vont passer l'examen du BEM et il faut les entraîner non seulement au travail de la rédaction mais aussi à l'auto-correction.

Après la mise en place de notre expérience, nous avons constaté que notre hypothèse et nos objectifs spécifiques proposés au début de cette recherche se sont accomplis. En effet, grâce à l'auto-correction et la stratégie d'auto-questionnement, les productions écrites des apprenants s'améliorent progressivement dans certains aspects de la langue étrangère. Aussi, nous avons trouvé favorable le fait de travailler d'une manière plus active et différente la production écrite en classe de langue étrangère. Nous croyons aussi que nous avons éveillé chez les apprenants l'intérêt pour la correction de leurs productions écrites et celles des autres.

Il est vrai que les jeunes scripteurs sont peu expérimentés et ils rédigent sans faire trop attention au sujet et à leurs lecteurs. A cela nous ajoutons le fait que très souvent, les écrits que les enseignants proposent aux apprenants ou les consignes de productions qui sont proposées dans les manuels, ne considèrent pas la réalité et le contexte des apprenants. Il faudrait donc proposer des écrits plus attirants et qui prennent en compte la dimension culturelle dans laquelle les apprenants sont inscrits.

Ce système de correction collective qui favorise la révision comme méthode d'auto-correction apporte une aide linguistique supplémentaire qui permet aux apprenants de reprendre leurs écrits pour présenter après une rédaction définitive qui considère le

destinataire, le type, d'écrit, la présentation, l'orthographe, la syntaxe, la cohésion et la cohérence; bref, la forme et le fond. Les annotations que nous avons laissées sur les productions écrites sont codées et cela invitent les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils doivent faire pour modifier leurs textes. Les apprenants ne sont plus jugés, c'est l'écrit qui est jugé. Bien que les disfonctionnements continuent de se présenter, nous pouvons remarquer que les apprenants ont pris conscience de l'importance de la bonne correction et la cohésion entre les idées ; de cette manière, ils arrivent à utiliser, par exemple, des connecteurs simples comme : et, ou, mais, car, donc et autres.

En ce qui concerne le code de correction, les lecteurs-correcteurs ont du mal à déterminer le type d'erreur et donc le signe qu'il faut utiliser. Cependant une fois qu'un mot ou une phrase est soulignée comme erreur, le scripteur-autocorrecteur modifie son texte en espérant que les modifications portent le bon résultat. C'est la pratique qui aide à mieux se servir du code.

L'instauration de la stratégie d'auto-questionnement au sein de la classe a fait découvrir à l'apprenant un espace de liberté, de responsabilité et d'interaction où il pouvait montrer son savoir-faire grâce à ses capacités. Dans un tel contexte le rôle de l'enseignant est d'être, avant tout, l'animateur de la classe. Il est appelé à être consulté chaque fois que l'apprenant trouve des difficultés soit au niveau de la grille d'auto-correction, soit au niveau du vocabulaire, la signification et la traduction d'un mot, l'utilisation des articulateurs logiques, etc. Cette remise en confiance présente l'avantage de mettre l'apprenant dans une situation de production libre et sincère car il se sent considéré tel qu'il est, encouragé et évalué et non pas sanctionné pour ses faiblesses.

Pour conclure, les améliorations dans les productions écrites sont évidentes et cela s'explique grâce à toutes les opérations scripturales qui se présentent tout au long de la révision des écrits : le scripteur est capable de lire, relire, transformer, effacer et reformuler jusqu'à ce que son écrit devienne sa version « définitive ». Les enseignants de langue devraient permettre aux apprenants d'activer toutes ces opérations pendant le processus rédactionnel. Nous considérons indispensable que, dans le domaine de la didactique de langues étrangères, il existe des outils comme le code de correction et la grille d'auto-correction pour que les apprenants soient capables de travailler d'une manière plus autonome.

Référence bibliographiques

Référence bibliographiques

I. Ouvrages:

1. Albarello, L. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris: Armand Collin.
2. André, J. (1998). *Petite histoire des signes de correction typographique*. Cahiers Gutenberg, n°3.
3. Astolfi, J-P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E8F éditeur. Bachelard.
4. Bisailon, J. (1991). *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : proposition didactique*. Revue québécoise de linguistique, vol. 21, n° 1.
5. Bourque, G. (1994). *Écrire, réécrire, récrire*, sur Québec français, n° 93.
6. Brousseau, A. (1997). *Le français pour l'essentiel*. Montréal: Mondia.
7. Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : de Boeck-Wes- mael.
8. Corder, Pit. 1980. *Que signifient les erreurs des apprenants*. Dans *Langages* n° 57.
9. Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle.
10. De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer*. Paris. Hachette éducation.
11. Deschênes, A. (1988). *La compréhension et la production des textes*. Québec: Presse de l'université de Québec.
12. Doehler, S. P. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*. Consulté le 05 Janvier, 2015, sur *Acquisition et interaction en langue étrangère*: <http://aile.revues.org/934>
13. GERMAIN, C. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé international.
14. Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène », coll. pédagogies pour demain*. Paris : Hachette livre.
15. Groupe DIEPE. *Savoir écrire au secondaire*. De Boeck, 1995.
16. Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.
17. Merieu .P. (avril 1994). *Le statut de l'erreur, communiqué oui, mais comment ?* CDDP du Var, n°2.
18. MILOT, J.-G. (1987). *Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe*. Québec français.
19. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
20. Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers pédagogiques, n°280.

21. Roberge, J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. Montréal, Québec.
22. Roberge, J. (2006, Avril 4). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? Sur Correspondance, Volume 11, n° 4.
23. Roberge, J. (2008). Rendre plus efficace la correction des rédactions. Montréal, Québec.

II. Sitographies :






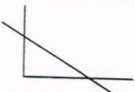
1. Site de Christian Puren, - <http://www.christianpuren.com/>
2. Le petit journal des profs. Consulté le 31/03/2015.
<http://lewebpedagogique.com/petitjournal/category/0-pedagogie/>

III. Revues et articles :

1. Dominic Anctil. Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite
2. François Vigneau, Louis Diguier, Michel Loranger et Rodolphe Arsenault. La révision de texte: une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 2, 1997, p. 271-288. <http://id.erudit.org/iderudit/031916ar>
3. Jean-Yves Lévesque et Natalie Lavoie. Écrire et réviser : diminuer la résistance des garçons. Québec français, n° 155, 2009, p. 72-74. <http://id.erudit.org/iderudit/1786ac>
4. Julie Hamel et Suzanne-G. « Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes? ». Chartrand Québec français, n° 151, 2008. <http://id.erudit.org/iderudit/44113ac>
5. Paul A. Horguelin. « La révision didactique », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 33, n° 2, 1988, p. 253-257. <http://id.erudit.org/iderudit/003112ar>
6. Réal Bergeron. « Différencier pour simplement faire apprendre ». Québec français, n° 142, 2006, p. 73-75. <http://id.erudit.org/iderudit/49760ac>
7. Revue : Québec français, Numéro 171, 2014, p. 85-87.
<http://id.erudit.org/iderudit/71233ac>
8. Revue : Synergies Algérie. <http://gerflint.fr/synergies-algerie>

Annexe

Annexe A : Code de correction 1

Ce qu'il veut dire	Code	
Sépare les mots		
Ajoute le mot qui manque		
Déplace le mot		
Evite la répétition	R	
Ajoute la ponctuation	()	P
Mal dit Reformule correctement		MD
Vocabulaire	<u>V</u>	V
Conjugaison	<u>C</u>	C
Orthographe	<u>Orth</u>	Orth
Grammaire	<u>G</u>	G
Illisible	?	
Homophone	<u>homo</u>	Homo
Majuscule		
Minuscule		

Annexe B : Code de correction 2

Ce qu'il veut dire	Code	
Sépare les mots	/	
Ajoute le mot qui manque	∩	
Tu as oublié un s au pluriel	SP	
Tu as oublié un x au pluriel	XP	
Tu n'as pas mis la bonne terminaison au verbe	Term.	
Tu n'as pas utilisé le bon temps	TP	
Mal dit	≈	!!!
Tu n'as pas conjugué le verbe	Conj.	
Ce mot ou cette phrase est incorrecte	INC	Ortho.
Tu n'as pas accordé l'adjectif avec le nom qu'il accompagne	Adj.	
Il manque un signe de ponctuation	→	
Tu as confondu : (a/à) – (et/est) – (ou/où) – (c'est/s'est) – (ces/ses) – (son/sont) – (on/ont) – (se/ce)	Hom.	
Recherche ce mot dans le dictionnaire	D	

Annexe C : les activités des apprenants (le premier travail et la réécriture)

Activité 1 :

Production écrite

Le ~~le~~ ^{le} ~~fennee~~ ^{fennee} est un animal sauvage. Il se/nourrit des ^{separe le mot} petites animaux. Il vit dans le désert. Il a une queue des pattes, des oreilles.

le fennee ressemble au renard.

Production écrite

Le tigre

Le tigre est un animal sauvage, il vit dans la forêt, C'est ^{!!!} carnivore. ~~Le~~ tigre ressemble Le lion la tête de tigre est large.

①

Production écrite :Le lion

Le lion est un animal sauvage, il vit dans la forêt. → C'est un carnivore il mange la viande, le lion ressemble le tigre

Le lion a la tête de la ~~chatte~~ grande tête.
 orth (la reges) orth

Production écrite :Le chat

Le chat est un animal domestique, il vit dans la

maison, il mange de la viande, il a moustache
 orth R orth

Le chat est un animal domestique, elle femelle
 Roms

la chatte, son garçon s'appelle le chaton.
 orth

Activité 2 :

II/ production écrite

La Coiffeuse

Bonjour je m'appelle Youndrot Khoudja [-]

quand je serai grande je serai une

coiffeuse superpro pour coiffer les cheveuse
inc/orth ? orth

et faire des coiffe
SP

7/ Production écrite

le médecin

je m'appelle Lina quand je serai grande, je serai médecin, je
orth j'utilise le
rouge et l'ordonnance, je porterai une tunique blanche. j'utilise le

?

travail. le médecin travill dans l'hôpital.
inc/orth orth^e

j'aime ce métier.

Production écrite :

L'enseignante

Je m'appelle Aïcha ^{orth} Quand je serai
grande, je serai enseignante ^{ve}

Je travaille dans une école →

J'utilise ^{conj} les livres et le tableau

Cette métier est noble.

Production écrite :

le médecin

J'appelle Khaled, quand je serai grand →
^{inc / orth}

Je serai médecin pour aider les malades ^{SP}

^{in / orth} est guéri ^C . j'utiliserai l'ordonnance

C'est un travail très respectable.

Résumé

La correction est un travail cognitif qui se trouve à l'intérieur du processus rédactionnel et effectué par l'enseignant, mais, les apprenants sont aussi capables de corriger leurs productions écrites et même celles de leurs camarades. Dans ce sens, l'auto-correction est une activité qui s'effectue dans l'intérêt de créer chez les apprenants les notions d'autonomie, de réflexion et de confrontation aux systèmes de langue et de rédaction. Notre étude a pour objet la vérification de l'apport de l'activité d'auto-correction dans le programme de troisième année moyenne (la détection et la correction des erreurs à l'écrit). Notre objectif est donc, d'un côté, de vérifier l'utilité des procédés d'une co-évaluation suivi d'une auto-évaluation, de l'autre, de proposer aux enseignants une démarche pouvant les aider à faire entrer les apprenants dans les tâches d'écriture, cette démarche s'inspire de la stratégie d'auto-questionnement.

Mots clés : Autonomie – Auto-correction – Co-évaluation – Auto-questionnement – Révision

Abstract :

The correction is a cognitive work that included the writing process performed by the teacher. But the learners are also capable of correcting their written productions and even their class-mates' ones. In this context, The self correction is an activity that is done to create the notions of autonomy, reflection, and confrontation to systems of language and writing among learners. The objective of our study is to verify the contribution of self correction activity in the program of third year middle school and the detection and correction of writing errors . Our objective is, on one hand, to verify the usefulness of the proceedings of a co-evaluation followed by the self evaluation. On the other hand, we propose to the teachers a method helping them to incorporate learners in the writing tasks. This method is inspired from the self questioning strategy.

Key words : Autonomy – Self-correction – co-evaluation – Self-questioning – Revision