

# Réflexions à propos des pratiques évaluatives de l'écrit et du feedback en FLE - Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM

Imane Terras  
Université Dr Moulay Taher - Saida

## Abstract

The present research, focuses on the attention that fourth-grade learners place on different types of feedback when the teacher attempts to highlight deficient forms of writing. Thus, this study will focus on evaluation practices of writing in FLE, what kind of feedback patches, express or implied, the teachers use when marking scripts? And on what levels, linguistic and / or pragmatic / semantic? To answer these questions, we carried out a content analysis and were able to identify the presence of a particular type of feedback in the copies, as well as the frequency of their use, and sought to evaluate their effects, both qualitatively than quantitative.

**Keywords:** Corrective feedback, Revision / rewriting, form negotiation, uptake.

## Introduction

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en FLE. Il traite en particulier la problématique du recours au feedback correctif, pour la progression des apprenants de la quatrième année moyenne en termes de compétence de révision/réécriture et de qualité des textes rédigés par ces apprenants.

Parler de feedback ou de rétroaction corrective incite à la définition du concept-même : Chaudron (1988), la conçoit comme « un phénomène complexe ayant plusieurs fonctions ». Pour Ellis (2006) il s'agit « d'un ensemble de réactions à des énoncés d'apprenants comportant une erreur » ; quant à Cosereanu (2010), elle l'a définit comme « une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct ».

Cette dernière définition joint celle de Carroll et Swain (1993), qui montrent que la rétroaction désigne toute correction explicite ou implicite indiquant que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible ce qui s'accorde avec celle de Lightbown et Spada (2001) « Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive ». Plusieurs chercheurs tentent de déterminer les conditions de son efficacité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. D'abord Lyster et Ranta (1997) ont recensé six types de feedback qui peuvent être utilisés par les enseignants et/ ou les apprenants à savoir: la reformulation qui concerne une partie ou la totalité de l'énoncé de l'apprenant avec moins d'erreur, la correction explicite, quant à elle, consiste à donner la forme correcte, mais, elle se distingue de la reformulation par le fait qu'elle montre explicitement que l'énoncé est incorrect.

Contrairement à la demande de clarification, l'incitation, la répétition et l'indice métalinguistique qui n'indiquent pas la forme correcte mais fournissent des indices

pouvant aider les apprenants à corriger leurs erreurs en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou acquises. Ces quatre types, qui se caractérisent par le fait d'amener les apprenants, à trouver eux même les formes correctes et sans recevoir la bonne réponse ont été regroupés sous la catégorie de la négociation de la forme ou incitations. Le fait de fournir ou non les formes correctes s'est avéré utile dans les contextes didactiques suite aux erreurs des apprenants.

Cependant, nos observations en classe de 4<sup>ème</sup> AM révèlent que le fait de délivrer un feedback sur les productions écrites n'est pas forcément un gage de son utilisation réelle par les apprenants. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'effet sur l'activité de la réécriture. La rétroaction devrait fournir des informations sur les difficultés rencontrées par les apprenants pour atteindre les objectifs prédéfinis. Elle suggère des corrections visant à réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. C'est pourquoi, nous voyons, dans ce travail, si les apprenants de quatrième année moyenne prêtent attention aux commentaires inscrits sur leurs copies corrigées que les enseignants leur remettent afin qu'ils en tiennent compte lors de la réécriture. Les enseignants déclarent que les feedbacks ou commentaires qu'ils rédigent ne sont pas reçus d'où l'objectif de faire réécrire aux apprenants leur travail à la lumière des observations et modifications suggérées pour son amélioration. Notre étude porte sur le feedback de l'enseignant, en situation de présentiel, ce dernier est censé adapter ses rétroactions aux apprenants concernés, à l'activité en cours, au type d'erreur, en faisant le choix du recours ou non au feedback ou, du type de feedback (correction ou incitation à la correction), et de ce sur quoi elle porte, contenu ou forme. Ainsi, en prenant appui sur la typologie de Zourou (2012) en matière de feedbacks correctifs, nous allons analyser la nature de ces derniers fournis par les enseignants en les envisageant d'un point de vue diachronique. Quel type de rétroactions correctives, explicite ou implicite, observe-t-on lors de la révision ? Sur quels aspects, linguistiques, et/ou pragmatiques voire sémantiques portent-elles ?

Nous prédisons un développement des compétences scripturales des apprenants, tant au niveau qualitatif que quantitatif voire une amélioration des pratiques scripturales suite aux feedbacks de l'enseignant.

Ainsi, notre objectif consiste à identifier l'effet du recours ou non aux différents types de feedback correctif fourni par l'enseignant, en fonction des types d'erreur sur lesquels elles interviennent, sur le développement des stratégies de révision en termes de qualité des textes produits.

## **1. Cadre théorique**

L'évaluation des productions écrites de la part de l'enseignant passe par la lecture du texte et l'écriture des feedbacks. Ils s'apparentent à un travail « d'hétérorévision » effectué sur la copie de l'apprenant dont l'enseignant n'est évidemment pas le scripteur (d'où la notion « d'hétéro » révision). Le travail de l'apprenant, débute quand il reçoit sa copie corrigée, et passe par les mêmes aspects : il doit lire non seulement les feedbacks de son enseignant mais aussi son propre texte afin de faire le lien entre les feedbacks et sa première version écrite. Il doit également faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire une deuxième version, de même, il doit solliciter ses habiletés

de réviseur : son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Ainsi, il doit mobiliser plusieurs compétences de compréhension et de production écrite.

Plusieurs modèles de lecture expliquent les processus mis en œuvre par les lecteurs, qu'il s'agisse des enseignants ou des apprenants. Parmi ceux-ci, le modèle de Hayes (1995) qui explique que la lecture ne se fait plus en « actes découpés », mais bien qu'il faut que le lecteur comprenne le texte comme un tout. Dans le cas de l'enseignant, il est plus évident de comprendre qu'il doit voir le texte de son apprenant comme un tout, ce qui n'est pas le cas, quand on s'attarde au travail que l'apprenant doit faire pour comprendre et prendre en considération tous les feedbacks que son enseignant a rédigés sur sa copie.

Les modèles du processus d'écriture expliquent, quant à eux, les différents cheminements que font les scripteurs au moment de la production écrite. Dans le cas des enseignants, il s'agit de noter les rétroactions sur les copies de leurs apprenants lorsque du côté des apprenants, il s'agit d'écrire une seconde version du texte dans l'objectif de l'améliorer. Les différents modèles du processus d'écriture mettent en lumière toute la complexité de l'acte d'écrire : Flower et Hayes (1980), Nold (1981) et Deschênes (1988) et présentent notamment la planification, la mise en texte et la révision comme des activités incontournables dans la gestion du processus d'écriture.

Nous avons choisi de nous appuyer sur les modèles de révision présentés par Scardamalia, Bereiter (1983) et Hayes (1995), qui indiquent que la révision n'est plus considérée comme une activité indissociée du processus d'écriture qui devait s'opérer sur le texte complet. En effet, il est clair que l'apprenant qui reçoit sa copie corrigée par son enseignant et qui doit en faire une seconde version de vraifaire appel à des stratégies de révision de texte.

Cette activité complexe peut l'être d'autant plus si le scripteur ne dispose pas des compétences nécessaires pour le faire. La révision fait donc partie intégrante du processus d'écriture. Ainsi, l'analyse de différents modèles s'appuie sur la nécessité de repérer les erreurs dans un texte et de disposer des stratégies pour les corriger, ce qui fait généralement défaut chez les scripteurs novices.

## **2. Procédure**

Nous avons proposé à des apprenants de 4AM d'écrire un texte argumentatif et de le réviser dans deux conditions expérimentales à savoir le recours ou non au feedback de l'enseignant. Notre objectif général est ainsi d'identifier le type de feedback, qui aide de façon efficace, les apprenants de 4AM à développer des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs et à rédiger des textes de bonne qualité.

### **2.1 Consignes**

L'expérience a été menée auprès de 40 apprenants de 4AM au collège « Frères Seddik », à Saida. Ils sont âgés de 14 à 16 ans. Ils étaient et répartis en deux groupes : G1 : groupe ayant effectué une réécriture individuelle à l'aide des feedbacks de l'enseignant.

G2 : groupe ayant effectué une réécriture individuelle en utilisant une grille d'autoévaluation.

Chaque groupe, qui est constitué de 20 apprenants de 4<sup>ème</sup> AM au collège « Frères Seddik » à Saida, a participé à trois séances de travail.

**Durant la première séance :** tous les participants ont écrit d'une manière individuelle durant 45min un texte argumentatif répondant à une consigne qui demande, d'*inciter des amis à protéger l'environnement*,

**Durant la deuxième séance :** les sujets du groupe (G1) ont bénéficié des feedbacks de la part de leur enseignant, qui a souligné les erreurs et a mis des remarques dans la marge, quant au groupe G2, il s'est servi seulement d'une grille d'auto-évaluation.

**Durant la troisième séance :** il a été demandé aux participants de réécrire leurs textes en vue de les améliorer tout en leur apportant les modifications nécessaires. Ainsi, nous avons conservé les premiers jets et les versions réécrites pour les deux groupes (G1; G2) ce qui aurait dû donner un total de 120 textes.

## 2.2 Analyse des données

Dans l'objectif d'explorer les pratiques de feedback des enseignants du FLE au collège « Frères Seddik » à la wilaya de Saida, nous avons sollicité quatre enseignants de quatrième année moyenne à participer à notre expérience.

Nous précisons qu'il nous paraissait important de ne pas mettre de coup de projecteur sur le feedback correctif pour que ces derniers ne changent pas leurs pratiques en fonction d'attentes supposées ou de représentations liées à l'idée de la correction.

Nous sommes donc resté peu claire en parlant d'interaction entre enseignants et apprenants. Cependant, un seul enseignant s'est déclaré prêt de participer à notre expérience quant aux autres, ils ont invoqué le manque de temps et la surcharge du travail comme principale raison de leur refus. L'analyse a été réalisée en nous appuyant sur les diverses corrections et modifications apportées au premier jet de la réécriture. Pour ce faire, nous nous référons à la grille d'évaluation proposée dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et modifiée en nous inspirant de celle du groupe EVA (1996) (cf. annexe 1).

Pour les productions écrites, nous avons codifié les données en faisant un bilan du nombre d'erreurs par type, et pour chaque apprenant. Le nombre d'erreur a été calculé en pourcentage (nombre d'occurrences fautives identifiées par les apprenants pour 100 mots écrits) dans la mesure où la longueur des productions écrites pouvait varier significativement. De ce fait, la méthode utilisée emprunte donc une approche quantitative et qualitative en ce sens que l'on calcule le nombre d'erreurs produites par les apprenants en écrivant un texte argumentatif ainsi que la qualité des corrections effectuées.

Enfin, l'analyse de notre corpus a été réalisée à l'aide d'une méthode statistique inférentielle<sup>16</sup> : L'analyse de la variance ou ANOVA grâce au logiciel « Statview ».

---

16 Les différences constatées sont considérées comme statistiquement significatives et, par conséquent, généralisables à la population parente, si la probabilité de faire une erreur est

### 3. Interprétation des résultats

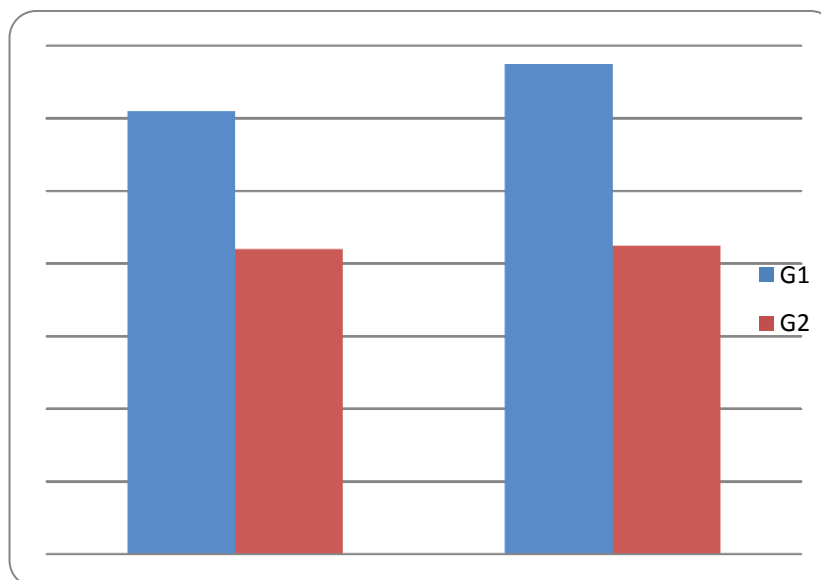
#### 3.1 Première analyse

##### 3.1.1 Effet du recours au feedback ou non sur le nombre de révisions effectuées par les deux groupes expérimental et témoin (G1 vs G2)

Le groupe (G1) ayant reçu les feedbacks de l'enseignant a effectué un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate (T1) que le groupe (G2) (6,1 vs 4,25) de même pour la réécriture différée (6,75 vs 4,2). Quant au nombre de révisions, il a légèrement augmenté du T1 au T2 (6,1 vs 6,75) pour le groupe (G1) avec une moyenne de (0,65) contrairement au groupe témoin (G2) où il a diminué (4,25 vs 4,2) avec un écart de (-0,05) (Voir tab 8.1 et fig 8.1).

**Tableau 8.1 : Moyennes et Écarts type du nombre de révisions effectuées dans les deux versions réécrites en fonction des groupes**

	T1		T2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	6,1	4,734	6,75	4,191
G2	4,25	2,505	4,2	3,076



**Figure 8.1 : Moyenne du nombre de révisions effectuées dans les deux réécritures (T1 vs T2) en fonction des groupes**

---

inférieure à 0.05 ou 5%. Si elle est comprise entre 5 et 10%, il s'agira plutôt d'une tendance à la significativité, pour les différences observées.

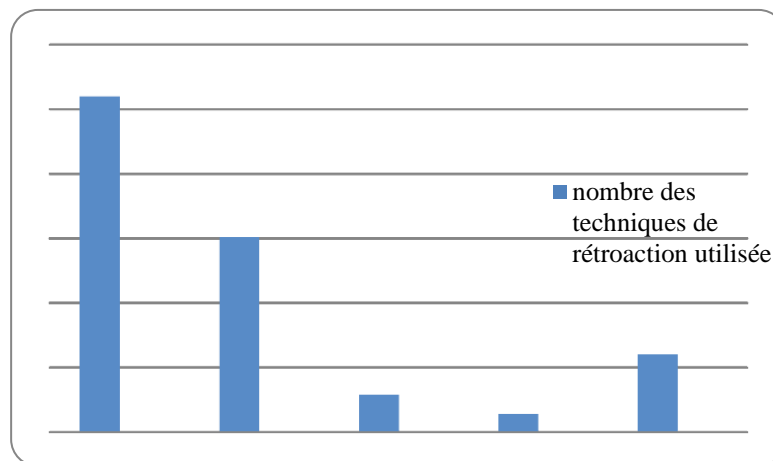
Ainsi, nous pouvons conclure que sans feedback, les apprenants du groupe témoin éprouvent des difficultés à effectuer un nombre important de révisions lors de la réécriture immédiate et différée. Ces derniers n'arrivent pas à progresser à l'aide de la grille d'auto-évaluation en termes du nombre de révisions. Contrairement aux apprenants du groupe expérimental (G1), qui ont fait plus de révisions dans T2 par rapport à T1, en le comparant avec le groupe témoin (G2), cependant, ces progrès réalisés entre les deux réécritures ne sont pas significatifs. Nous pouvons noter que d'une part, ces résultats ne sont pas conformes à ceux de Min(2006), qui mettent en lumière que les apprenants de la classe expérimentale ont fait des progrès significatifs après avoir reçu des feedbacks de l'enseignant. Et d'autre part, ils confirment l'avis de Plane (1997), qui pense que, la grille, considérée comme un outil d'auto-évaluation, ne permet pas aux apprenants de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. Néanmoins, cette grille se révèle très efficace, comme un moyen d'évaluation des textes des pairs (Terras, 2017).

### 3.1.2 Lien entre les types de feedback utilisés par l'enseignant et le nombre de révisions effectuées par les scripteurs

Le tableau (8.2) suivant récapitule le nombre de feedbacks émis par l'enseignant pour chaque type repéré en relation avec le nombre de révisions correspondant lors des deux réécritures immédiate et différée (T1 vs T2) :

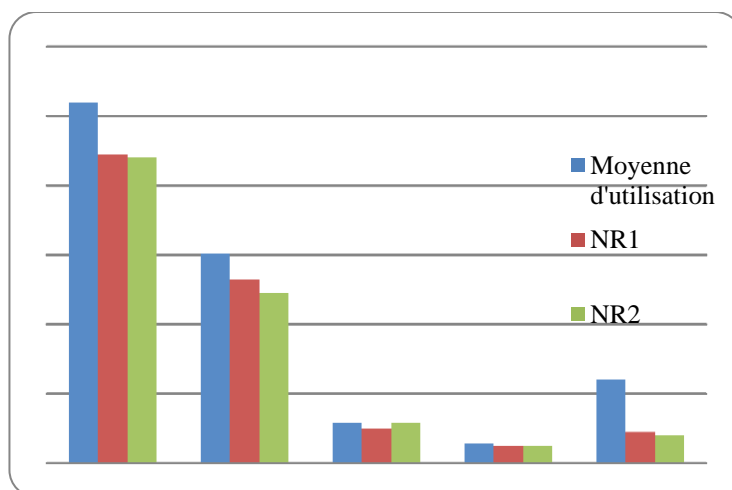
**Tableau 8.2 : Nombre et type de feedback utilisé en lien avec le nombre des révisions effectuées dans T1 vs T2**

Techniques de rétroaction	Moyenne d'utilisation	NR1	NR2
Reformulation	5,2	4,45	4,4
Incitation	3,017	2,65	2,45
rétroaction métalinguistique	0,583	0,5	0,58
demande de clarification	0,283	0,25	0,25
commentaires généraux	1,2	0,45	0,4



**Figure 8.2 : Nombre d'occurrences des différents types de rétroaction utilisée par l'enseignant**

Ainsi, nous constatons à partir de la figure 8.2 que les reformulations sont plus nombreuses que les incitations. Dans la catégorie des reformulations, il s'agit seulement des reformulations partielles. En effet, l'enseignant préfère cibler et corriger uniquement les segments erronés afin d'éviter aux apprenants de mal interpréter les reformulations totales, ces derniers peuvent penser qu'il s'agit d'une autre façon d'exprimer la même idée et ils risquent de ne pas saisir les corrections.



**Figure 8.3 : Nombre d'occurrences des différents types de feedback utilisé par l'enseignant**

La question du lien entre les types de feedback utilisés et le nombre de révisions effectuées a été abordée par Lyster (1999), ce dernier montre que la moitié des reformulations ne sont pas suivies de révisions de la part des apprenants scripteurs. Ce n'est pas le cas dans notre étude. La figure 8.3 ci-dessus montre que sur (5,2) de reformulations, (4,45) est le nombre de révisions dans (T1) et (4,4) dans (T2). En revanche, (1,2) de commentaires généraux, n'ont abouti qu'à (0,45) de révisions dans (T1) et (0,4) dans (T2).

Nous constatons également que l'utilisation de (0,583) de rétroaction métalinguistique, offrant des explications aux scripteurs conduit ces derniers à un taux très élevé de révision immédiate et même différée des segments erronés (0,5 ; 0,58).

Quant aux incitations (3,017) et la demande de clarification (0,283) qui amènent les apprenants à s'autocorriger, elles ont été suivies dans T1 par le nombre de révisions suivant (2,65 ; 0,25) et dans T2, il y a eu (2,45) de révisions suite à des incitations et toujours (0,25) pour la demande de clarification.

Ainsi, nous pouvons dire que si chaque type de feedback conduit, avec des proportions différentes, les scripteurs à des révisions immédiates et différées, il convient de déterminer quel type de feedback serait plus bénéfique pour l'apprentissage autrement dit lequel de ces types de feedbacks conduit à une bonne qualité de révision et de réécriture pour les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne en FLE.

## 3.2 Deuxième analyse

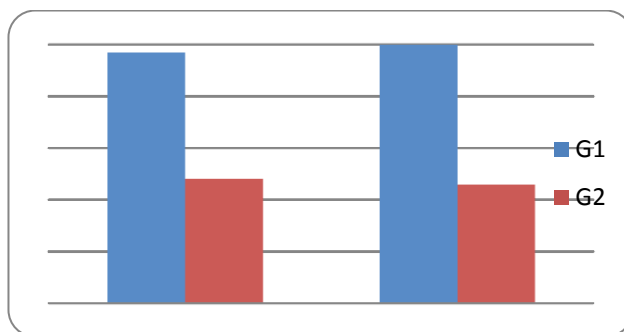
### 3.2.1 Effet du feedback sur le type de révisions effectuées (conservation d'erreur vs suppressions ou reprise) en fonction du type de la réécriture (T1 vs T2)

Dans cette section, nous analysons la qualité des révisions ou 'uptake' suite aux rétroactions reçues ou non par l'enseignant. Rappelons qu'il ya deux types de feedback qui ont été utilisés par l'enseignant : les reformulations et les incitations. Ce dernier type a pour but d'amener les apprenants à se focaliser sur une forme erronée et à la modifier pour qu'elle soit conforme à la norme de la langue cible. Nous supposons alors que le traitement des feedbacks de l'enseignant varie en fonction du type de la réécriture (immédiate vs différée).

### 3.2.2 Taux du traitement des erreurs en fonction des groupes dans T1 vs T2

**Tableau 8.4 : Moyennes et Écarts type du taux de la reprise des erreurs dans T1 vs T2 en fonction des groupes**

	T1		T2	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
G1	4,85	3,167	5	3,554
G2	2,4	2,542	2,43	0,543



**Figure 8.4 : Moyennes des erreurs reprises en fonction des groupes dans T1 vs T2**

A partir du tableau et la figure ci-dessus, nous constatons que le taux des reprises d'erreurs résultant des feedbacks de l'enseignant (G1) est plus important que le G2 (T1=4,85, T2= 5) vs (T1= 2,4, T2= 2,3). En revanche, cette différence n'est pas significative au seuil  $p=0,05$  ; en effet,  $F(1,38)=0,472$ ;  $p=0,4964$  ( $p>0,05$ ) ; autrement dit, le taux des reprises des erreurs dans T1 et T2 ne varie pas en fonction des groupes. Ainsi, grâce aux feedbacks de l'enseignant, les apprenants ont repris un nombre assez élevé d'erreurs dans (T1) et encore plus dans (T2). En effet, ces feedbacks les auraient encouragés à réécrire leurs versions. Cependant, nous n'avons pas trouvé une différence significative entre la version réécrite immédiatement (T1) et d'une façon différée (T2), c'est pourquoi, nous supposons que si ces apprenants ont réécrit leurs



textes à l'aide des feedbacks de leurs pairs, ils auraient repris plus d'erreurs (Min, 2006 ; Paulus, 1999 ; Tsui et Ng, 2000).

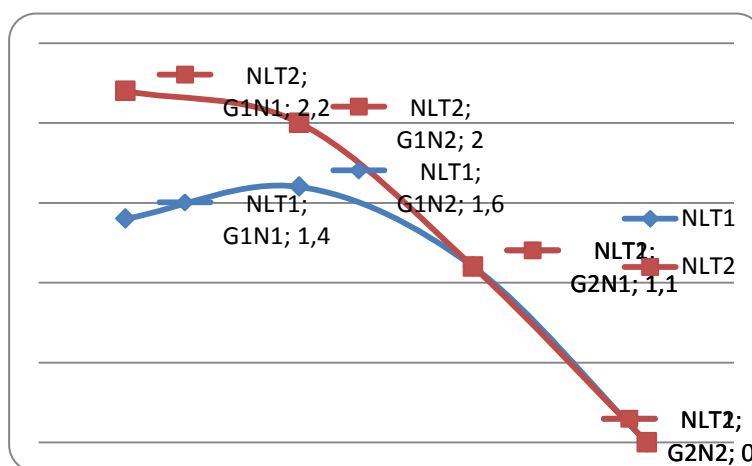
### 3.3 Troisième analyse

#### 3.3.1 Effet du feedback de l'enseignant sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique vs pragmatique/ sémantique en fonction des niveaux des apprenants

**Tableau 8.5 : Effet du feedback sur le taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique dans T1 vs T2**

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	1,4	1,6	1,1	0
Réécriture (T2)	2,2	2	1,1	0

Nous constatons d'abord une différence non significative entre le taux des révisions réussies au niveau pragmatique/ sémantique entre la 1<sup>ère</sup> et la deuxième réécriture en fonction des niveaux des apprenants ( $p=0,253$ ). Ainsi, le nombre des révisions au niveau pragmatique/sémantique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 ( $1,4 < 2,2$ ) par rapport à G2N1 qui a fait le même nombre de révisions réussies ( $T1=T2=1,1$ ). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de révisions réussies dans T2 (1,6) par rapport à T1 (2) que ceux du sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T1 et même lors de la deuxième réécriture (T2), autrement dit, les apprenants de ce sous-groupe (G2N2) n'ont fait aucune correction sur l'aspect pragmatique/ sémantique (Voir Figure 8.11).

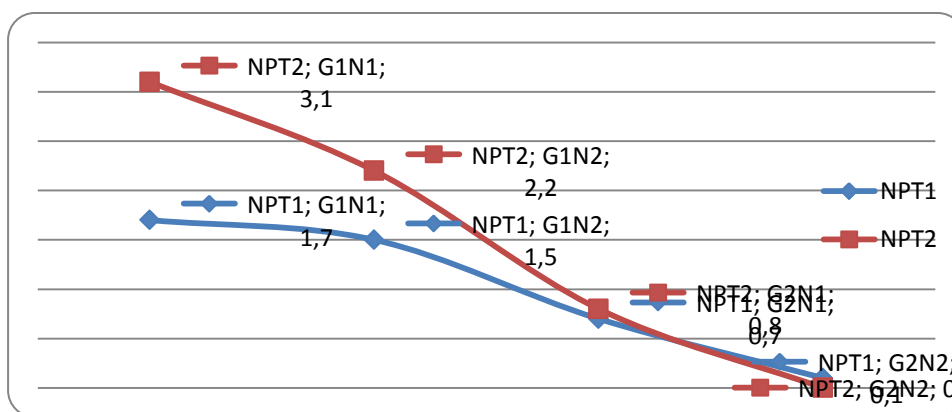


**Figure 8.5 : Effet de la rétroaction sur le taux de révisions réussies au niveau pragmatique/sémantique dans T1 vs T2 en fonction des niveaux des apprenants**

Ensuite, le nombre de révisions réussies sur l'aspect linguistique (Respect des règles grammaticales, emploi correct de la conjugaison, respect des règles syntaxiques et orthographiques) lors de la première réécriture (T1) a été comparé avec celui de la deuxième réécriture (T2).

**Tableau 8.6: Effet du feedback sur le taux des révisions réussies au niveau linguistique dans T1 vs T2**

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
Réécriture (T1)	1,7	1,5	0,7	0,1
Réécriture (T2)	3,1	2,2	0,8	0



**Figure 8.6 :Effet de la rétroaction sur les taux de révisions réussies au niveau linguistique dans T1vs T2 en fonction des niveaux des apprenants**

L'interaction des facteurs Niveau et Taux de révisions réussies est significative ( $F(1,36)=8,621$ ;  $p=0,0002$  ( $p<0,05$ )) ce qui indique que les participants de bon niveau des deux groupes ont corrigé plus d'erreurs relevant du niveau linguistique dans T2 par rapport à T1 ( $1,2 < 1,95$ ) que ceux de moins bon niveau qui ont corrigé moins d'erreurs linguistiques dans T2 en le comparant avec T1 ( $0,75 < 1,1$ ). De même, le nombre des révisions réussies au niveau linguistique a augmenté dans T2 pour le sous-groupe G1N1 qui a reçu les feedbacks de l'enseignant ( $1,7 < 3,1$ ) par rapport à G2N1 qui a quasiment fait le même nombre de révisions réussies (T1 = 0,7 vs T2 = 0,8). De même, les apprenants du sous-groupe G1N2 ont fait davantage de corrections réussies dans T2 (2,2) par rapport à T1 (1,5) que ceux du sous-groupe G2N2 qui n'a fait aucune correction touchant cet aspect dans T2, autrement dit, le nombre de corrections sur l'aspect linguistique a chuté de la 1<sup>ère</sup> à la deuxième réécriture (0,1 vs 0) (Voir Figure 8.6).

Ainsi, nous avons constaté que les apprenants quel que soit leur niveau accordent plus d'attention à l'aspect linguistique et moins d'effort sur le plan pragmatique/sémantique. Cela pourrait être expliqué d'une part, par le fait que ces apprenants avaient une mémoire surchargée et ne pouvaient pas contrôler à la fois l'aspect linguistique et pragmatique/sémantique, ces derniers auraient choisi de consacrer plus de ressources cognitives à la révision des erreurs relatives à la langue au détriment du sens. D'autre part, ces apprenants ont reçu moins de feedbacks sur l'aspect pragmatique/sémantique donc il y avait moins de corrections au niveau du contenu. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Yang et al. (2006) selon

lesquels les apprenants faisaient plus de corrections de langue que de corrections du contenu quand ils révisaient leurs textes en s'appuyant sur les feedbacks de l'enseignant.

#### **4. Conclusion**

Dans le cadre de cette recherche, il est possible d'avancer que les feedbacks correctifs des enseignants permettent la correction des énoncés non conformes à la langue cible, le cas échéant le FLE. Dans notre corpus, elles comportent davantage de reformulations que d'incitations et ce, pour un même enseignant. Ainsi, il nous semble important, en guise de conclusion, d'insister sur les limites d'une situation de feedback correctif fournie par un enseignant, et une situation de travail en autonomie où les scripteurs reçoivent uniquement une grille d'auto-évaluation.

En effet, la plupart des éléments que nous avons passés en revue suggèrent que l'exposition au feedback correctif de l'enseignant a des effets modérés sur le processus de la révision/réécriture ce qui pourrait être du au fait qu'une observation des effets réels à long terme ne serait possible qu'avec une approche longitudinale.

Dans la situation où les scripteurs du groupe témoin qui, faute de référent fiable, ne sont pas aptes à détecter, les énoncés non conformes à la langue-cible (Plane, 1994).

En revanche, il s'est avéré qu'un apprenant qui bénéficie des feedbacks correctifs de son enseignant est plus à même à détecter et proposer des corrections. Cela reste toutefois un phénomène relatif pour ce que nous avons pu observer dans le cadre de l'étude présentée ci-dessus à un facteur très important à savoir le niveau des apprenants. La limite majeure de ces situations a peut-être plutôt trait au fait qu'un surcroît d'autonomie peut ainsi faire encourir le risque d'un développement chez les apprenants, de stratégies de révision *efficaces* en recourant aux feedbacks et d'une fossilisation de formes langagières non conformes à la L2.

Pour cette raison, nous pourrions envisager d'aider les apprenants par l'enseignement des stratégies de révision/réécriture, en travaillant en collaboration. Nous pensons qu'une telle solution reste cependant et au moins, en partie, problématique, dans la mesure où l'intérêt didactique des situations comme la réalisation de tâches en collaboration, réside dans le fait que les dynamiques de communication engagées reposent, principalement, sur une focalisation sur le sens et l'objectif en est pragmatique (la résolution de la tâche) (Ellis 2003).

#### **Bibliographie**

1. Carroll, S., Swain, M. (1993), Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations, *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-379.
2. Chaudron, C. (1988), *Second language classrooms*, New York, Cambridge University Press.
3. Coşoreanu, E. (2010), « Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes. La situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère », Thèse de doctorat, Université technologique de Compiègne, France.

4. Deschênes, A.-J. (1988), *La compréhension et la production de textes*, SilleryPresses, Université du Québec.
5. Ellis, R. (2003), *Task - based language learning and teaching*, Oxford University Press.
6. Paulus, T-M.(1999), The effect of peerand teacher feedback on student writing, *Journal of second language writing*, n° 8(3), 265-289.
7. Plane, S. (1994), *Écrire au collège. Didactique et pratique d'écriture*, Paris, Edition Nathan.

**Annexe : Grille d'évaluation servant à évaluer toutes les productions et réécritures des groupes participant à l'expérience**

**A. Les critères de réussite relevant du contenu ou le niveau pragmatique**

- Respect de la consigne : donner son avis et convaincre le destinataire.
- Respect de la structure du texte : Présence d'une introduction résumant la problématique, d'un développement argumentatif et d'une conclusion.
- Utilisation d'au moins trois arguments convaincants.
- Utilisation d'au moins trois exemples.
- Enchaînement des arguments grâce à l'emploi des articulateurs logiques.
- Présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession) permettant une cohérence du texte écrit et une adhésion à sa progression.
- Présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

**B. Les critères de réussite relevant de la forme ou le niveau linguistique**

- Respect des règles grammaticales telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre).
- Emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.
- Respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.