



# **Développement de la conscience autocorrective en production écrite des étudiants de niveau B2 de Français Langue Étrangère (FLE)**

**Mémoire**

**Juan Sebastian Rojas Wilches**

**Master en Enseignement de Langues Étrangères**

**Master en Sciences du Langage**

**Bogotá, Colombie**

**Nantes, France**

**© Juan Sebastian Rojas Wilches, 2023**

**DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE  
AUTOCORRECTIVE EN PRODUCTION ÉCRITE,  
DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU B2 DE FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)**

**Analyse du développement de pratiques et de stratégies d'autocorrection  
des apprenants adultes de FLE, en production écrite**

**Mémoire**

**Juan Sebastian Rojas Wilches**

Sous la direction de :

Lizeth Donoso Herrera, directrice de recherche

Abdelhadi Bellachhab, directeur de recherche

## RÉSUMÉ

L'importance de l'autorégulation dans l'apprentissage est essentielle pour que l'élève apprenne à apprendre et, par conséquent, il soit davantage autonome dans son processus d'apprentissage. Ce travail a pour objectif principal celui favoriser et promouvoir le développement de la conscience autocorrective en production écrite des apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) du niveau avancé (B2) de l'Institut de Langues de l'Université du District (ILUD), à Bogotá.

Cette recherche se centre sur l'analyse de l'importance de l'autonomie, l'autorégulation, la conscience métalinguistique ainsi que l'autoévaluation, en tant que des aspects fondamentaux qui en même temps composent l'axe théorique de cette étude. Ce sont des principes nécessaires à prendre en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, étant donné le rôle capital que possède l'étudiant dans ce contexte-là.

Vu qu'il s'agit d'une recherche-action, nous avons conçu et mené à terme une démarche pédagogique qui porte, au début, sur l'accompagnement du professeur aux apprenants, ensuite, sur le travail collaboratif entre ceux-là et enfin, sur l'application d'une grille d'autocorrection de textes écrits et sur d'autres mécanismes autocorrectifs pour ce faire.

## REMERCIEMENTS

*Au bout de cette recherche, je remercie mes directeurs de mémoire : Mme Lizeth Donoso Herrera et M. Abdelhadi Bellachhab, pour la disposition et le temps qu'ils ont consacré à m'accompagner, me renseigner et me conseiller pour pouvoir trouver les moyens essentiels à la construction de ce travail.*

*Je remercie à tous les lecteurs de ce travail, qui, par leur lecture et leurs commentaires, ont grandement participé à la rédaction de cet ouvrage.*

*Enfin, je voudrais aussi remercier mes parents et mes collègues tant de l'université Pédagogique Nationale de Bogotá qu'à ceux de Nantes Université, car ils m'ont motivé et aidé à la réalisation de cette recherche, grâce à leurs suggestions et leur soutien.*

*Un grand merci à eux tous !*

## TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE I .....	11
JUSTIFICATION ET PROBLÈME DE RECHERCHE.....	11
1.1    QUESTIONS DE RECHERCHE .....	15
1.1.1    QUESTION GÉNÉRALE.....	15
1.1.2    QUESTIONS SUBSIDIAIRES.....	15
1.2    OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	16
1.2.1    OBJECTIF GÉNÉRAL .....	16
1.2.2    OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	16
CHAPITRE II .....	18
ÉTAT DE L'ART.....	18
2.0    QUELQUES ÉTUDES SUR L'AUTOCORRECTION.....	18
CHAPITRE III.....	27
CADRE CONCEPTUEL.....	27
3.0    INTRODUCTION .....	27
3.1    CONSCIENCE METALINGUISTIQUE .....	28
3.1.1    Conscience métalinguistique en langue maternelle et en langue étrangère : des processus indépendants ?.....	30
3.1.2    Conscience métalinguistique et amélioration de l'écriture .....	32
3.1.3    L'importance de la conscience métalinguistique dans l'auto-révision des textes écrits .....	33
3.2    ANALYSE DES ERREURS.....	35
3.2.1    Vers une analyse pédagogique des erreurs .....	36
3.2.2    Correction des erreurs.....	38
3.3    TYPES D'ERREURS .....	40
3.3.1    Erreurs de sens.....	40
3.3.2    Erreurs de combinatoire restreinte .....	40
3.4    AUTOCORRECTION DES ERREURS EN PRODUCTION ÉCRITE .....	41
3.4.1    Autorégulation .....	41
3.4.2    Autonomie.....	42
3.4.3    Stratégies autocorrectives.....	44
CHAPITRE IV .....	50
CADRE METHODOLOGIQUE.....	50

4.0	INTRODUCTION .....	50
4.1	CONTEXTE DE RECHERCHE .....	50
4.1.1	“Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD)” .....	51
4.1.2	Population / participants .....	52
4.3	RÔLE DU CHERCHEUR .....	54
4.4	TYPE D'ÉTUDE.....	56
4.5.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES, ARTEFACTS ET INTERVENTION PÉDAGOGIQUE.....	58
4.5.1.	Questionnaire diagnostique.....	59
4.5.2.	Intervention pédagogique : démarche de l'analyse de correction et d'autocorrection des productions écrites des participants.....	61
4.5.3.	Questionnaire de perception final .....	73
4.6.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	75
CHAPITRE V.....		76
RÉSULTATS ET CONCLUSIONS .....		76
5.0	INTRODUCTION .....	76
5.1	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	77
5.1.1	Résultats du questionnaire diagnostique.....	77
5.1.2	Analyse des productions écrites des étudiants.....	84
5.1.3	Résultats du questionnaire de perception final .....	95
5.2	CONCLUSIONS .....	101
5.2.1	Introduction.....	101
5.2.2	Conclusions suite aux résultats de notre étude .....	101
5.2.3	Implications pédagogiques de cette étude .....	103
5.2.4	Conclusion finale.....	105
5.2.5	Limites de cette étude.....	106
ANNEXES .....		107
1.	QUESTIONNAIRE DIAGNOSTIC .....	107
2.	GRILLE D'AUTOCORRECTION .....	109
3.	QUESTIONNAIRE DE PERCEPTION FINAL .....	110
RÉFÉRENCES .....		112

## INTRODUCTION

Apprendre une langue étrangère n'est pas une tâche facile. Il s'agit d'un processus cognitif qui exige beaucoup de pratique et de persévérance, afin de mettre en évidence des progrès réels et efficaces. Au cours de ce processus, l'apprenant acquiert et développe des capacités et des compétences linguistiques écrites et orales qui lui permettront de s'exprimer dans cet autre monde complexe qui est la langue étrangère. De la même façon, apprendre à quelqu'un à communiquer dans cette autre langue implique de l'effort et du dévouement, ainsi que des défis constants pour l'enseignant, concernant la manière de trouver les moyens, les stratégies et les outils les plus appropriés pour mener à bien des pratiques pédagogiques facilitant la transmission d'une série de connaissances d'ordre (méta)linguistique, culturel et communicatif ; des pratiques qui doivent être adéquates et favorables pour chacun des individus avec qui il travaille.

Puisque le but de la plupart d'apprenants est celui de parvenir à obtenir des compétences avancées dans la langue étrangère qu'ils étudient, les professeurs sont toujours à la recherche de nouveaux procédés pédagogiques leur fournissant des mécanismes pour s'améliorer et réussir avec leurs objectifs à l'égard de l'apprentissage de la langue cible. En même temps, c'est l'étudiant qui a la responsabilité d'examiner, explorer et reconnaître les mécanismes favorables d'apprentissage qui lui conviennent le mieux, grâce à son entourage académique, y compris son enseignant. Autrement dit : l'étudiant doit apprendre à apprendre.

Actuellement, nous pouvons considérer que l'étudiant est l'axe principal du processus d'enseignement/apprentissage à l'intérieur de la classe et il est donc, celui qui y joue le rôle le plus important. Néanmoins, à quelques occasions, il commet des erreurs dans son output (ses productions en langue) et malheureusement, il ne cherche pas de solutions pratiques qui lui permettent de surmonter l'obstacle présenté, vis-à-vis de son apprentissage postérieur.

En outre, il y a le professeur qui se situe dans des approches de type naturel où les fautes ne doivent pas être signalées par les enseignants et donc, l'apprenant ne peut pas savoir s'il en a commis une ou non ; d'autre part, il existe l'enseignant qui a la tendance à punir la faute, ce qui cause que l'élève s'abstienne de participer davantage en classe et en conséquence, il n'acquière pas de la conscience réflexive. Alors, il y a l'enseignant punitif

et l'enseignant qui ignore la faute, et ces deux extrêmes peuvent poser un problème par rapport à l'autorégulation de l'apprentissage chez les apprenants.

Par ailleurs, l'erreur a une présence constante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est pourquoi les enseignants et les élèves doivent apprendre à cohabiter avec celle-ci, à la comprendre, à l'assimiler et surtout, à chercher les meilleures stratégies pour éviter l'habitude de commettre continuellement une même erreur ; le problème n'est pas l'erreur en tant que telle, mais son acceptation et répétition systématique. Alors, si nous savons l'analyser et la traiter, celle-là peut être employée comme un moyen pour s'améliorer en langue étrangère.

L'erreur pourrait être conçue comme un outil qui est propre à l'usage des élèves et des professeurs en classe. Cet aspect langagier provoque de diverses discussions et analyses dans le domaine pédagogique, car il s'agit d'un instrument éducatif parfois considéré comme quelque chose de négative, pourtant, ses propriétés constructives pourraient être énormes. Ainsi, nous nous demandons : est-ce que les enseignants de FLE ou leurs élèves font de l'erreur vraiment un outil d'apprentissage ? S'en servent-ils pour l'apprentissage de la langue ?

D'un côté, nous remarquons que de temps en temps, les corrections faites par les enseignants sont appliquées de façon incorrecte à tel point qu'elles ne contribuent pas au développement de la langue chez l'étudiant. Comme le rappelle Teresa Serafini:

La corrección en la escuela se ha desarrollado tradicionalmente en un marco de enseñanza-aprendizaje asimétrico en el que la autoridad es asumida por el profesor que revisa y señala los errores, en ocasiones sin un modelo de referencia muy claro, con escasa profundidad y sistematización y, las más de las veces, con arbitrariedad. La notación para marcar errores en los textos del alumno, es un código privado que rara vez el estudiante conoce y que lo deja en la perplejidad o a veces en la indiferencia. (Serafini, 1997, cité dans Cervantes, 2002, p. 2)<sup>1</sup>

D'un autre côté, d'après notre expérience en salle de classe, ce qui est particulièrement inquiétant aujourd'hui, c'est que certains apprenants sont extrêmement dépendants de

---

<sup>1</sup> La correction à l'école s'est traditionnellement développée dans un cadre d'enseignement-apprentissage asymétrique dans lequel l'autorité est assumée par l'enseignant qui examine et signale les erreurs, parfois sans un modèle de référence très clair, avec peu de profondeur et de systématisation et, la plupart du temps, de manière arbitraire. La notation pour marquer les erreurs dans les textes de l'élève, est un code privé que l'élève connaît rarement et qui le laisse perplexe ou parfois indifférent. (Notre traduction)



l'hétéro-évaluation faite par d'autres acteurs de la classe, spécialement par celle qui provient de l'enseignant. Si l'apprenant développe une plus grande conscience sur les erreurs qu'il fait de façon systématique, en particulier, sur leur origine, leur cause et leur catégorie, il sera capable de manifester des stratégies propres de correction qui lui permettront de faire des progrès significatifs, par rapport aux différentes compétences linguistiques et communicatives qu'il est en train d'affiner. Le fait d'identifier les savoirs peu ou mal consolidés, exigera de l'apprenant d'aller au-delà de ses faiblesses, de vouloir en savoir d'avantage et d'être plus actif dans la construction de sa connaissance et par conséquent, de devenir plus autonome et responsable en ce qui concerne son apprentissage. En parallèle, il trouvera plus d'intérêt à s'exprimer à l'écrit et à l'oral dans la langue visée.

En ce sens, il est indispensable de faire une distinction entre correction et évaluation. Corriger est une activité concrète qui se fait dans le but d'améliorer la maîtrise de la langue et d'éviter que les mêmes fautes se présentent à l'avenir. L'évaluation est définie comme un processus plus général, constant et estimatif du fait d'apprendre.

La evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. De diálogo como discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actividad participativa que sustenta un diálogo de calidad, se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. (Santos Guerra, 1993, p. 26) <sup>2</sup>

Selon cette définition, nous pourrions dire que la correction est l'un des nombreux pas à faire pour arriver à une évaluation efficace. Planifier, observer, programmer, rechercher et réfléchir, sont d'autres étapes importantes du système évaluatif qui favoriseront la maîtrise de la langue cible, chez l'apprenant.

Por lo general se entiende bajo corrección, la incidencia de la persona que enseña sobre la interlengua de quien aprende, a través de la interacción escrita u oral. No hay

---

<sup>2</sup> L'évaluation comme un processus de dialogue, de compréhension et d'amélioration. Dialogue en tant que discussion et réflexion partagée de tous ceux qui sont impliqués dans l'activité évaluée. Le dialogue doit avoir lieu dans des conditions qui garantissent la liberté d'opinion. À partir de l'ouverture, de la flexibilité, de la liberté et de l'activité participative qui soutient le dialogue de qualité, nous pouvons construire la connaissance de la réalité éducative évaluée. (Notre traduction)

evaluación sin corrección, pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global. (Vasquez, 2009, p. 2) <sup>3</sup>

Le professeur n'étant pas toujours présent pendant l'exercice d'apprentissage d'un apprenant de langue étrangère, l'exercice autoévaluatif acquiert une importance capitale. Faudrait-il que les apprenants d'âges et de niveaux langagiers différents, commencent à manifester davantage d'habitudes d'autogestion, d'autorégulation et d'autonomie et qu'ils deviennent plus responsables de leurs propres processus d'apprentissage ?

Étant donné le contexte décrit auparavant, nous considérons qu'une recherche est nécessaire de façon que nous puissions rendre visible les pratiques autoévaluatives des apprenants de langues étrangères, par le biais de l'autocorrection de leurs productions écrites en FLE. Cela, dans l'intention de comprendre les cheminements qu'ils prennent pour chercher à améliorer leurs textes écrits en français et de ce fait, nourrir notre compréhension sur l'exercice d'enseignement/apprentissage, dans le domaine des langues étrangères.

---

<sup>3</sup> En général, nous comprenons par « correction » l'incidence de la personne qui enseigne sur l'interlangue de l'apprenant, par le biais d'interactions écrites ou orales. Il n'y a pas d'évaluation sans correction, mais la correction est toujours ponctuelle et l'évaluation est forcément globale. (Notre traduction)

## CHAPITRE I

### JUSTIFICATION ET PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous, en tant qu'enseignants-chercheurs de cette étude, essayons de relier la thématique travaillée dans cette recherche avec celle d'une de nos études précédentes menée en 2013, par rapport à la notion d'autoévaluation qu'avaient les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) inscrits en la Licence en Philologie et Langue Française de l'Université Nationale de Colombie, et à l'importance qu'ils accordaient à ce type d'évaluation, vis-à-vis de leurs processus d'apprentissage de la langue.

Dans cette recherche-là, d'après la perspective de la plupart des étudiants des deux groupes de français de niveaux débutants qui étaient les participants à notre étude, nous avons pu conclure que l'importance de l'auto-évaluation réside dans le fait qu'elle s'inscrit dans la quête permanente de la construction de la connaissance des sujets. En même temps, les opinions de ces étudiants ont permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle l'autoévaluation est un mécanisme de feedback personnel très prisée par eux, qui a pour objectif de les aider à apprendre à apprendre. En plus, ils la perçoivent comme un outil qui leur permet de se faire des jugements critiques face à leurs propres tâches, activités et stratégies d'apprentissage.

En effet, à partir de cette recherche, nous avons déduit que ces élèves avaient une grande priorité pour la réflexion sur l'acte autoévaluatif en tant que processus individuel. Dans un certain passage de cet exercice d'auto-évaluation, pour eux, il était nécessaire de faire appel au travail en groupe et à l'appréciation de l'autre comme un élément fondamental des processus d'apprentissage et de la construction des connaissances collectives.

En somme, nous avons relevé dans ce travail-là, qu'un pourcentage important de la population des étudiants de FLE de la Licence en Philologie et Langue Française de l'Université Nationale de Colombie ayant participé à notre recherche, considérait que l'autoévaluation a une valeur capitale dans les démarches pédagogiques et d'apprentissage de langues dans l'éducation supérieure. Cela veut dire que, tant dans l'université que dans la vie quotidienne, les individus doivent s'analyser et s'autogérer lors de leurs processus d'apprentissage. Cela signifie aussi qu'ils devraient s'engager à participer à une

construction de savoirs collectifs, ce qui leur permettrait d'enrichir leur développement intégral et social, puisque le *sujet cognitif* est avant tout, un acteur social.

Or, dans le cadre de l'apprentissage et l'enseignement de FLE à l'Institut de Langues de l'Université du District de Bogotá ou ILUD (où nous travaillons actuellement) des étudiants de différents niveaux font souvent des erreurs dans leurs productions écrites. Selon la typologie développée par Dominic Anctil de l'université de Montréal en 2012, ce sont des erreurs qui portent sur plusieurs critères et catégories, à savoir : erreurs de sens, erreurs de combinatoire restreinte (les erreurs grammaticales, lexicales et pragmatiques). (Anctil, 2012, p. 18).

Ces différents types d'erreurs, sont ceux que nous voudrions analyser en détail dans les productions écrites de notre échantillon de cette recherche, raison pour laquelle, nous les définirons plus tard dans le cadre conceptuel de ce mémoire.

L'origine de ces erreurs en production écrite peut être très variée. En quelques occasions, la cause de celles-là, c'est l'interlangue, comme dit auparavant. Dans d'autres cas les erreurs surgissent en raison de la méconnaissance linguistique de certaines structures de la langue cible. De même et d'après nos antécédents en cours de français, quelquefois, les erreurs peuvent apparaître à cause de l'absence d'une planification plus exhaustive de leurs textes, c'est-à-dire, par l'omission d'une ou de quelques étapes indispensables pour la production d'un écrit, par exemple : le choix et l'organisation des idées, l'élaboration, la rédaction et la révision de brouillons, la relecture ou l'édition de ceux-ci et par la suite, l'autocorrection des productions écrites finies.

Convenons que cette réalité ne devrait pas alarmer complètement les enseignants de langue française, puisque l'apparition de fautes et d'erreurs (dont la différence sera expliqué plus loin) est une situation naturelle et inséparable du fait d'apprendre, selon les mots de Clive Perdue : « si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. » (Perdue, 1980, p. 94)

Pourtant, le problème qui se met en évidence, c'est que les apprenants de FLE de l'ILUD n'ont pas l'habitude d'explorer des solutions autocorrectives pour éviter de faire des erreurs qui finissent par devenir systématiques et répétitives, ce qui les empêche d'avoir des savoir-faire mieux consolidés de la langue étrangère. En outre, il paraît que cela est un obstacle

pour qu'ils deviennent plus responsables et autonomes, vis-à-vis de leur apprentissage efficace et approprié de la langue.

D'une part, nous observons concrètement, un manque de conscience réflexive et d'autogestion chez les apprenants adolescents et adultes des niveaux B2 et avancés de FLE de l'ILUD, notamment dans leurs productions écrites en français. C'est ainsi que, dans la plupart des cas, quand les élèves commettent des erreurs à l'écrit, ils se montrent trop dépendants du professeur pour les corriger.

D'autre part, en raison de la grande quantité d'apprenants qui composent les groupes de travail, il est difficile pour le professeur de donner à chaque étudiant une rétroaction corrective (feedback) ou une explication appropriée aux erreurs ou fautes présentées dans chacune de leurs productions. Depuis notre expérience en tant qu'enseignants en cours de FLE, nous avons pu constater que lorsque les élèves reçoivent du feedback de leurs productions écrites, très peu d'entre eux s'intéressent à réviser et corriger ces écrits-là, alors que la plupart finit par laisser de côté cette étape de correction.

Compte tenu de ce qui précède, nous présumons, donc, que celles-là sont les principales raisons pour lesquelles il existe un bas niveau en production écrite chez les apprenants de FLE de l'ILUD : le manque de mécanismes plus appropriés pour la correction et l'amélioration des textes.

Bien que les enseignants doivent adapter leurs pratiques pédagogiques et didactiques en fonction des besoins, des intérêts et des styles cognitifs des apprenants, il est important aussi de donner plus de liberté et d'indépendance à ceux-ci dans leur apprentissage, et cela, dans le but qu'ils deviennent plus résolutifs à l'égard des obstacles qu'ils trouvent dans leur démarche cognitive en langue étrangère.

Bref, le public visé pour le développement de cette recherche, c'est notamment celui des étudiants de niveau B2 de FLE de l'ILUD qui, dans cette étape de l'apprentissage, commettent autant d'erreurs que ceux possédant des capacités linguistiques plus réduites, c'est-à-dire, ceux qui se trouvent dans des niveaux de compétence intermédiaire ou débutant. En général, il y a des étudiants ayant l'intention de voyager à des pays francophones pour y faire des études ou travailler, il y en a d'autres voulant obtenir des certificats internationaux de langues étrangère avec les examens DELF ou DALF et aussi, il y a ceux souhaitant avoir une haute compétence en production orale et écrite en langue française.

À cet égard, dans tous ces contextes langagiers dans lesquels les apprenants seront placés, ils se trouveront fréquemment obligés à communiquer tant de façon orale qu'écrite et partant de ce fait, il est essentiel leur maîtrise de la langue cible, cela veut dire : se concentrer sur le développement de la langue parlée et, de la même manière, sur la langue écrite.

Il est important de redire que les erreurs dont nous nous occuperons dans cette recherche sont celles de sens et celles de combinatoire restreinte (d'ordre morphosyntaxique, lexical et pragmatique), d'après la typologie présentée par Ancil (2012) ; alors, pour illustrer un peu le problème que nous avons détecté chez les étudiants de FLE de l'ILUD, nous prenons comme exemple, une phrase construite par un étudiant de français B2 de l'Institut de Langues de l'Université Distrital de Bogotá, dans un examen final de production écrite. Cela, dans le but d'illustrer sommairement les caractéristiques des erreurs que nous voulons prendre comme la base de notre étude :

« Je suis infirmier professionnel et je cherche une groupe personnes c'est parler à français parce que moi aide à surmonter le niveau. »

Ici, nous pouvons repérer de différentes fautes ou erreurs de type morphosyntaxique : *une groupe* (erreur de concordance) ; *groupe personnes* (omission d'un élément dans la phrase) ; *c'est parler à français* (mauvais choix du mot à employer : « c'est » au lieu de « pour ») ; *parce que moi aide* (mauvais choix et ordre des éléments dans la phrase et omission de quelques mots nécessaires pour la cohérence de l'énoncé.)

Ces fautes-là peuvent devenir des erreurs systématiques qui tendent à se fossiliser chez les apprenants. Ce type d'erreurs affectent la cohérence et la cohésion des idées, ainsi que l'organisation et la liaison logique entre ces idées-là et les parties du texte. Enfin, tous ces phénomènes altèrent ou modifient le message original qu'ils veulent donner.

Par ailleurs, dans la révision de littérature que nous avons faite pour enrichir et soutenir les aspects théoriques et conceptuels de ce travail, nous avons pu constater qu'il n'y a pas beaucoup d'études qui se centrent sur le développement des stratégies d'autocorrection dans la production écrite en langues étrangères, c'est pourquoi, nous croyons qu'il est important d'étudier ce thème, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de FLE, en Colombie.

Dans le cadre de cette recherche, nous tiendrons compte des éléments suivants :

- L'analyse collective de l'erreur en classe et ses effets chez les enseignants, mais aussi et surtout, chez les apprenants de FLE.
- La notion de la responsabilité de l'élève en lien avec son processus d'apprentissage, cela veut dire, le développement de la pensée (auto)critique, de l'autogestion et de la conscience d'auto-évaluation et d'autocorrection.
- Les mécanismes d'autonomie dans l'apprentissage qui permettent à l'étudiant de ne plus dépendre exclusivement des éléments externes (comme l'hétéroévaluation, la rétroaction de l'enseignant, les traducteurs en ligne, etc.) dans la planification, l'élaboration, la composition, l'évaluation et la correction de ses textes écrits.

## **1.1 QUESTIONS DE RECHERCHE**

Dans le but de synthétiser le problème que nous venons de présenter, nous voudrions formuler les questions de recherche suivantes :

### **1.1.1 QUESTION GÉNÉRALE**

- Comment favoriser le développement de la conscience autocorrective des apprenants de FLE de niveau B2 en production écrite ?

### **1.1.2 QUESTIONS SUBSIDIAIRES**

- Les étudiants de FLE de niveau B2, sont-ils conscients des erreurs morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques qu'ils commettent dans leurs productions écrites en français ?
- Les étudiants de FLE de niveau B2 accordent-ils de l'importance à l'autogestion pour progresser en production écrite et en l'occurrence, ces éventuels mécanismes autorégulateurs qu'ils emploient, favorisent-ils le développement de leur conscience autocorrective ?
- Quel est le rôle du professeur et de la grille de correction adaptée par celui-ci, dans le développement de la conscience autocorrective des apprenants et, comment participent-ils au processus ?

## **1.2 OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Concernant les objectifs de notre étude, nous les présenterons ci-dessous :

### **1.2.1 OBJECTIF GÉNÉRAL**

- Favoriser la conscience et le développement des procédures et mécanismes d'autocorrection dans les productions écrites des étudiants de niveau B2 de FLE, par le biais de l'usage d'une grille de correction adaptée, ainsi que de l'accompagnement du professeur en classe.

### **1.2.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

- Observer s'il existe une réflexion métalinguistique et une conscience autocorrective, chez des apprenants de niveau B2 de FLE, par rapport aux erreurs morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques, dans leurs productions écrites.
- Décrire l'importance que des étudiants de FLE de niveau B2 accordent au développement de stratégies d'autocorrection pour progresser en production écrite.
- Identifier et analyser les éventuelles stratégies autocorrectives employées en production écrite par des étudiants de niveau B2 de FLE.
- Déterminer l'influence du professeur et de la grille de correction proposée, dans le développement de la conscience autocorrective en production écrite, des apprenants de FLE de niveau B2.

Dans cette recherche, nous comptons décrire la réalité dans une salle de classe de FLE, à partir d'un contexte particulier : l'autocorrection des textes écrits par les étudiants et notamment, les stratégies d'autocorrection qu'ils pourraient employer pour améliorer leurs habiletés en compétence écrite ; des stratégies qu'ils pourraient réussir à développer, en particulier, grâce aux outils pédagogiques que le professeur leur donne en classe.

L'importance de ce travail réside, donc, dans l'identification, l'évaluation et l'éventuelle mise en pratique de stratégies d'autocorrection dans les productions écrites des apprenants du



niveau B2 de FLE de l'ILUD. Étant donné que ces stratégies pourraient devenir une ressource fondamentale pour nos méthodes didactiques à adopter en cours de FLE, nous avons essentiellement le désir de développer cette recherche pour que les étudiants s'améliorent en production écrite en français et parallèlement, que nous puissions renforcer et revaloriser notre praxis en tant qu'enseignants.

## CHAPITRE II

### ÉTAT DE L'ART

#### 2.0 QUELQUES ÉTUDES SUR L'AUTOCORRECTION

Dans cette section, nous présenterons quelques études ayant un rapport aux différents sujets mentionnés auparavant. Il s'agit d'un exposé de travaux réalisés dans de différents pays et contextes, dont la finalité est celle de montrer la relation que ceux-là peuvent avoir avec notre recherche. En plus, nous avons, fondamentalement, l'intention de dévoiler des références académiques sur le thème de notre étude comme un sorte d'introduction à notre cadre conceptuel et théorique, qui sera présenté ultérieurement.

À propos de l'analyse des erreurs en production écrite chez des étudiants de FLE des niveaux intermédiaires, nous avons trouvé le travail élaboré en 2013 par Harriet K. Namukwaya, intitulé : « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere ». Cette étude a pour but principal d'analyser les catégories d'erreurs grammaticales faites par les étudiants ougandais intermédiaires du FLE au niveau universitaire. Les objectifs spécifiques de l'étude sont ceux d'identifier, de décrire et d'examiner les causes ou les sources des erreurs, ainsi que de proposer des solutions qui pourraient aider les étudiants à améliorer leur production écrite. (Namukwaya, 2014, p. 211)

Pour bien atteindre les objectifs de recherche, l'auteur s'est posée les questions suivantes : Quels types d'erreurs sont-ils commis par les étudiants du FLE en production écrite ? Quelles sont les causes ou les sources de telles erreurs ? et quelles stratégies utiliser pour pallier le problème de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau universitaire en Ouganda ?

À travers un corpus de travail constitué de 15 copies d'un examen écrit final qui reflète les connaissances acquises par les élèves durant le semestre, le chercheur a pu trouver qu'il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par ses étudiants de FLE au niveau intermédiaire :

Les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui cause un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3. Les participants à cette étude ont dit que la connaissance des autres langues peut être un atout dans les cas des ressemblances ou un obstacle à l'apprentissage du français, en raison des différences. (Namukwaya, 2014, p. 222)

En suivant ce point, nous avons trouvé un autre travail portant sur le sujet de la correction et l'analyse des erreurs. Il s'agit de l'étude de Laura Berenguer et Fabiana Vieguer de l'Université de La Plata en Argentine qui, en 2010, ont fait une recherche dans le but de proposer une réflexion pédagogique autour de l'erreur. Cette recherche-là a comme titre « l'erreur, un outil pédagogique » et son objectif principal est celui de « analyser l'erreur, afin de pouvoir mettre en place des remédiations pédagogiques, car elle est considérée partie inhérente de l'apprentissage et peut constituer un obstacle pour la transmission et pour la compréhension du message ». (Berenguer & Vieguer, 2010, pág. 1)

Le corpus de travail a été constitué de 100 copies d'examens finaux correspondant aux années 2009-2010. Le choix de ces examens se justifie par le fait que ces derniers reflètent les résultats du travail de toute l'année. Le travail d'analyse a aussi été complété par deux questions que les chercheuses ont posées à 40 de leurs étudiants, à savoir : 1) « Avez-vous relu votre production écrite une fois que vous l'avez finie ? 2) (seulement en cas de réponse affirmative) « Avez-vous retrouvé des erreurs ? Les avez-vous corrigées ? »

Les résultats de l'analyse faite par les auteures, ont montré que lorsqu'un étudiant commet des erreurs dérivées de l'interlangue (l'interférence linguistique de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère qu'il avait déjà apprise ou qu'il est en train d'apprendre), celles-là se manifestent parce qu'au moment de relire ses productions écrites, l'étudiant n'est pas capable de les repérer et les corriger.

Une des conclusions tirées de ce travail révèle que le fait de souligner les erreurs commises par les apprenants sans les corriger, leur rendre leur production écrite pour qu'ils fassent une autocorrection et finalement leur demander d'essayer de trouver une explication à chaque erreur, va leur permettre de prendre conscience de leurs faiblesses et de leurs besoins, ce qui constitue un outil essentiel pour devenir autonome et prendre en main son propre processus d'apprentissage.

En ce qui concerne l'enseignant, l'étude a montré que l'analyse des erreurs va lui permettre de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, de classer les erreurs en vue d'une remédiation et enfin de mieux organiser et éventuellement, d'adapter son programme d'enseignement.

Quant au rôle que peut jouer le professeur dans l'acquisition de la compétence de la production écrite chez les étudiants de langues étrangères, nous avons lu un travail réalisé par Deilis Pacheco, Jesús Nicasio Garcia et Carmen Diez de l'université de León en Espagne. Ce mémoire est intitulé « Autoeficacia, enfoque y papel de los maestros en la enseñanza de la escritura » et son objectif le plus important s'est centré sur l'étude des processus et composants de l'écriture, dès la perspective que peut avoir l'enseignant de langue étrangère et des stratégies et outils qu'il met en pratique pour l'enseignement de la production écrite, ainsi que son orientation théorique. D'un autre côté, la finalité de ce travail est celle de reconnaître et de mettre en évidence des éléments externes qui peuvent avoir une influence sur l'apprentissage de l'habileté écrite chez les étudiants, tels que la motivation, le rôle de l'entourage familial ou de leurs pairs, etc. (Pacheco Sainz, García, & Díez, 2009, p. 7)

Les participants à l'étude ont été 137 professeurs de 30 centres éducatifs publics et privés de la province de León, Espagne. Ces enseignants donnent des cours de langue étrangère à des étudiants des différents cycles de l'école primaire, sans aucune difficulté d'apprentissage ni de productivité. Au moyen de quelques questionnaires de perception et des journaux de bord, les chercheurs ont obtenu des données qui ont démontré que les croyances des professeurs ont une grande influence sur les pratiques et le succès des élèves à l'intérieur de la salle de classe. En plus, les auteurs ont repéré un rapport entre l'efficacité de l'enseignement et les croyances des professeurs dans l'enseignement de l'écriture, ce qui signifie que les enseignants avec un plus grand sentiment humaniste et une moindre perception de control sur les élèves, ont un plus grand degré d'efficacité dans l'enseignement de l'écriture.

En ce qui concerne la co-correction et l'autocorrection, nous avons lu une étude de Irais Ramírez Balderas et Patricia María Guillén Cuamatzi de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Mexique, intitulé : « Self and Peer Correction to Improve College Students Writing Skills. La auto y la co-corrección para mejorar la habilidad escrita de estudiantes universitarios » dont l'objectif principal était de savoir si l'utilisation de procédures d'auto-

correction et de correction par des pairs en classe d'anglais, pendant l'enseignement de l'écriture, aboutissait à des textes de meilleure qualité. Les objectifs spécifiques étaient de découvrir quels étaient les types d'erreurs les plus courants commis par les élèves et de découvrir si l'utilisation récurrente de l'auto-correction et de la correction par les pairs, avait un impact sur le nombre d'erreurs commises par les étudiants (Ramirez Balderas & Guillén Cuamatzi, 2018, p. 185).

Les participants à cette étude étaient neuf étudiants, sept femmes et deux hommes âgés de 20 à 22 ans. Ils étaient au sixième semestre du cursus d'apprentissage de langues à l'Université Autonome de Tlaxcala. Les chercheurs ont mené une enquête préliminaire auprès des participants afin de connaître leurs habitudes d'écriture et de définir les pratiques d'écriture des élèves. Une autre source de données a été deux devoirs écrits basés sur les tâches du livre de cours révisés à l'aide d'un code d'erreur et mettant en œuvre une correction par des pairs, de sorte que deux versions de chaque devoir ont été construites et rendus aux professeurs (un brouillon et une version finale). De plus, les étudiants ont enregistré leurs erreurs dans un journal d'erreurs qui avait pour but de surveiller le type et la quantité d'erreurs commises par eux-mêmes. Aussi, il est important de remarquer qu'au début du semestre, le professeur a expliqué le code d'erreur et comment l'utiliser.

L'enquête menée a révélé que deux des étudiants écrivaient d'abord en espagnol puis traduisaient leurs textes en anglais, tandis que les autres écrivaient directement en anglais. Parmi ces derniers, cinq ont utilisé des stratégies de pré-écriture comme la prise de notes, mais quatre ne l'ont pas fait. Tous les participants ont estimé que les éléments les plus difficiles en matière d'écriture en anglais étaient l'utilisation de règles de grammaire, la rédaction de textes intéressants et l'originalité. Huit participants ont dit qu'exprimer leurs idées et utiliser un vocabulaire approprié était assez difficile. En revanche, cinq d'entre eux ont estimé qu'il était assez facile de générer des idées pour l'écriture.

Au moment de faire la correction des textes dans les différentes étapes de l'étude, les chercheurs ont trouvé que les erreurs les plus courantes commises par les participants étaient : le choix des mots, l'ordre des mots, la forme verbale et les mots manquants ; ces types d'erreurs ont apparu à différents moments de la rédaction, mais huit des neuf étudiants ont corrigé ces erreurs avec du succès, dans la version finale du deuxième devoir demandé par l'enseignant. Il vaut la peine de mentionner que les textes analysés étaient corrigés par

les pairs et aussi autocorrigés par les participants eux-mêmes, avant d'un feedback final donné par l'enseignant.

D'autres résultats de cette étude démontrent que, le fait d'encourager les étudiants à écrire davantage et à prendre plus de risques implique qu'ils apprécient l'opportunité qu'ils ont d'expérimenter la langue, car les devoirs les obligent à s'exprimer. Selon les données collectées, l'autocorrection sensibilise les élèves à leurs erreurs, leur permet de les corriger eux-mêmes et, dans cette procédure, ils deviennent responsables de leur apprentissage et donc, plus indépendants de l'enseignant. Cela les aide également à se concentrer sur leurs propres erreurs plutôt que sur ce qui se passe normalement en classe où, en raison de contraintes de temps, les enseignants corrigent les erreurs les plus courantes trouvées dans les devoirs, ce qui pourrait ne pas être tout à fait pertinent pour les élèves qui ne font pas telles erreurs. Les chercheuses ont pu observer que tout au long du semestre, les étudiants étaient à l'aise pour fournir et recevoir une correction par les pairs et leur attitude vis-à-vis de l'écriture semblait s'améliorer.

Une autre recherche ayant un rapport au thème de la co-correction et de l'autocorrection, a été menée par Joy Tzu-Hui Hong et intitulé « l'effet de l'analyse collaborative des erreurs ». Le but de ce mémoire est de résoudre le problème observé par la chercheuse/enseignante dans ses cours : « les élèves ne font pas attention aux règles de genre et de nombre quand ils révisent leur écriture. Même quand ces règles sont enseignées en classe, ils ne sont pas toujours capables de transférer ces connaissances à leur écriture. » (Hong, 2010, p. 2)

Ce travail vise à mettre en pratique l'exercice collaboratif de l'analyse des erreurs pour développer les habiletés métalinguistiques des élèves, afin de les conscientiser à l'accord du genre et du nombre dans l'autocorrection de leur écriture.

Au moyen d'activités progressives et collaboratives d'analyses métalinguistiques, l'auteure de ce mémoire a lancé ce projet en souhaitant que les élèves apprennent à devenir plus critiques vis-à-vis des fautes de grammaire dans leur écriture et qu'ils aient plus de succès pendant l'autocorrection. Alors, cette étude a visé à rechercher le rôle de l'analyse des erreurs en collaboration avec les pairs sur l'autocorrection de l'orthographe grammaticale. Au sujet de l'utilité de ces exercices, presque tous les membres de la classe ont indiqué que les exercices les avaient aidés à devenir de meilleurs correcteurs. Leur raison principale était qu'ils avaient appris de nouvelles choses sur la grammaire, par exemple sur les verbes

et comment en faire l'accord. Une autre raison mentionnée par plusieurs participants était que les exercices les avaient aidés à reconnaître les différents types d'erreurs grammaticales et ils connaissaient maintenant les raisons de ces erreurs. La chercheuse/enseignante manifeste qu'à travers ce projet, elle a beaucoup appris, et que cela influencera sa façon d'enseigner la grammaire dans l'avenir. Elle a remarqué après avoir conduit cette recherche-action, que les élèves semblaient être plus engagés par l'approche dialogique sur laquelle était basé le travail. Au lieu d'écouter les règles qu'elle leur présente, ils étaient plus curieux à découvrir par eux-mêmes les règles de grammaire.

Nous avons aussi lu le mémoire de Gloria Cervantes dont le titre est « La autocorrección : una herramienta de aprendizaje » dans laquelle l'auteure expose le problème suivant : « dans quelle mesure l'autocorrection peut-elle être efficace dans la pratique d'une technique d'écriture de base ? » L'hypothèse de l'étude était que si la capacité métalinguistique de l'élève est augmentée, il produira des textes plus adaptés à ses besoins de communication et, à long terme, il aura un sens plus critique de sa propre écriture (Cervantes, 2002, p. 65).

Une méthode d'autocorrection a été employée par la chercheuse, dans le but de confirmer ou infirmer son hypothèse de travail : en premier lieu, les élèves lisaient attentivement les phrases de leur exercice ; en deuxième lieu, ils ont reconnu et souligné les erreurs qu'ils ont pu repérer ; en troisième lieu, ils ont corrigé chaque erreur, selon leurs propres critères ; en quatrième lieu, chaque déclaration a été examinée en groupe et ils ont convenu des échecs, en quoi ils consistaient et comment ils pouvaient être corrigés ; en cinquième lieu, dans chaque cas, l'enseignant a fourni le nom de l'erreur, a expliqué de manière simple en quoi elle consistait et a donné plus d'exemples de ce type d'erreurs. Cela a encouragé les commentaires des élèves faisant référence à d'autres cas connus d'eux, qui étaient opportuns pour clarifier les questions et les doutes émergés de cette procédure de correction. En dernier lieu, pour faire leur propre diagnostic, les étudiants ont quantifié et organisé les erreurs détectées et les ont corrigées dans un tableau.

Comme résultat de l'application de cette méthodologie, l'auteure de l'étude a découvert ceci :

En la mayoría de los casos presentados en el corpus por corregir, los alumnos detectaron el error, aunque desconocían su nombre técnico (pleonasma, discordancia, cacofonía,

impropiedad, tipo de acento, etc.). Esta capacidad que descubrieron al identificar las fallas de los enunciados y corregirlos, les dio seguridad y aumentó en algún grado su autoestima con relación a sus capacidades para manejar la lengua. Además, al conocer el nombre de cada error les fue más fácil retenerlo porque ya lo han comprendido al analizar un caso, por lo que este conocimiento llegó a ser significativo para los estudiantes. De este modo pudieron verificar que pueden adquirir habilidades para revisar y corregir eficazmente sus textos en el nivel oracional, al aplicar criterios ya conocidos y otros recién adquiridos, así como pautas de ejecución ejercitadas durante el proceso de la autocorrección (Cervantes, 2002, p. 6).<sup>4</sup>

Bien que le travail précédemment décrit se centre sur une analyse faite sur la langue maternelle des étudiants, il nous a semblé important de le prendre en compte dû à la méthode d'autocorrection présentée par l'auteure, méthode qui enrichit nos connaissances pour procéder dans l'analyse et l'intervention à effectuer avec notre public visé.

Finalment, une recherche qui nous a beaucoup attiré l'attention est celle de Juliana Toro Morato, de l'université Pedagogica de Bogotá, Colombie et son titre est : « la portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE ». Cette recherche nous a réellement intéressé dû, d'un côté, à sa ressemblance avec notre intérêt de recherche et, d'un autre côté, puisque c'est le seul travail que nous avons trouvé en Colombie concernant le sujet de l'autocorrection de textes écrits.

L'objectif principal de ce travail est celui de déterminer l'impact de l'autocorrection de l'erreur par rapport à l'autonomisation de l'apprentissage de FLE chez des apprenants du niveau A2 d'une université de Bogotá. L'axe central pour comprendre l'intérêt et l'objectif général de l'auteure est, selon ses propres mots : « l'erreur comme un élément essentiel et propre de l'apprentissage de langue permet d'en entrevoir les implications de l'utilisation des mécanismes linguistiques, métalinguistiques et culturelles propres des étapes par lesquels

---

<sup>4</sup> « Dans la plupart des cas présentés dans le corpus à corriger, les élèves ont détecté l'erreur, sans en connaître le nom technique (pléonasme, discordance, cacophonie, irrégularité, type d'accent, etc.). Cette capacité qu'ils ont découverte en identifiant les échecs des phrases et en les corrigeant, leur a donné de la confiance et a augmenté leur estime de soi, par rapport à leurs capacités à maîtriser la langue dans une certaine mesure. De plus, connaître le nom de chaque erreur leur a permis de la retenir plus facilement, car ils l'ont déjà comprise lors de l'analyse d'un cas précis, par conséquent, cette connaissance est devenue significative pour les étudiants. De cette manière, ils ont pu vérifier qu'ils pouvaient acquérir des compétences pour réviser et corriger efficacement leurs textes au niveau de la phrase, en appliquant des critères déjà connus et d'autres nouvellement acquis, ainsi que des directives d'exécution exercées pendant le processus d'autocorrection » (Notre traduction)



l'apprenant doit passer pendant sa marche vers la L2 et comprises à l'étape d'interlangue » (Toro Morato, 2017, p. 26).

Dans le cadre d'une recherche qualitative, notamment du type recherche-action, Toro Morato a fait un recueil de données par le biais de questionnaires, de journaux de bord et aussi d'une grille de classification et d'analyse d'erreurs. Elle a aussi fait appel à des artefacts tels que les textes de ses étudiants et une fiche de correction créée pour analyser des erreurs.

Les conclusions de ses analyses ont montré que :

- L'apprentissage de L2 n'est pas si différent de l'apprentissage de L1 dans leur nature d'essai et échec, de correction de la part des guides plus capacités et de la réception constante de rétroaction dont l'apprenant bénéficie, tenant compte que l'erreur et la correction font partie naturelle de l'apparition des erreurs caractéristiques aux divers stades d'acquisition/apprentissage de la langue (Toro Morato, 2017, p. 123).
- L'erreur est significative en tant qu'elle apporte d'information sur plusieurs éléments fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, à savoir : l'état de développement cognitive de l'apprenant, son aptitude de découverte et exploration de la structure de la langue, les dispositifs qu'il utilise pour appréhender des nouvelles unités linguistiques et les stratégies cognitives (mémorisation, classification, réorganisation, adaptation, catégorisation, inférence, etc.) mises en place par l'apprenant dans son processus (Toro Morato, 2017, p. 124).
- Remplir une grille d'autocorrection a été un exercice significative lié à l'autonomisation de l'apprentissage en ce sens qu'il permettait aux apprenants d'avoir le contrôle du temps qu'ils étaient prêts à investir pour réaliser une correction dédiée de leurs erreurs, ce qui entraînait une tâche cognitive plus consciente visant l'analyse détaillé des erreurs (Toro Morato, 2017, p. 125).

En définitive, cette recension des écrits s'est faite non seulement dans le but d'aborder les rapports qui peuvent exister entre ces études-là et notre propre recherche, mais également, afin de mettre en évidence le manque de documents concernant les stratégies d'autocorrection en production écrite en FLE, dans le cadre local colombien.

À partir de cette recherche documentaire, nous pouvons conclure que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous pouvons trouver de nombreux travaux en ce qui concerne la présence de l'erreur, ainsi que des recherches liées au sujet de l'analyse des types d'erreurs en production orale et écrite. Malgré cela, nous constatons qu'il n'y a pas beaucoup d'études par rapport au développement de la conscience autoévaluative et aux stratégies d'autocorrection en production écrite en FLE en Colombie, sauf celle de Juliana Toro Morato.

## CHAPITRE III

### CADRE CONCEPTUEL

#### 3.0 INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté quelques travaux de recherche élaborés dans de différents pays, à partir d'une recension globale des écrits quant au sujet de l'autocorrection de textes écrits. Ces travaux ont un rapport très proche avec les concepts fondamentaux que nous prendrons en compte comme la base de notre étude, à savoir : la conscience métalinguistique, la correction et l'analyse des erreurs en production écrite, les types d'erreurs à l'écrit et l'autorégulation et les stratégies d'autocorrection.

Dans le présent chapitre, avant tout, nous tenterons de faire une délimitation du concept de conscience métalinguistique. Cette notion sera capitale, sous prétexte que celle-ci est l'une des bases qui nous mènera à définir le principe de l'autocorrection, l'axe principal de notre travail.

Par ailleurs, nous examinerons une deuxième thématique indispensable dans notre étude : l'analyse des erreurs. Nous tiendrons compte de ce concept à la lumière de théories et d'ouvrages conçues dans le contexte de l'apprentissage et l'acquisition de langues ; ces théories sont un outil nécessaire nous facilitant de révéler une relation entre la conscience métalinguistique des élèves en FLE et les éventuels procédures d'autorégulation et d'autocorrection développés par ceux-là.

Ensuite, nous consacrerons quelques pages de ce chapitre à explorer et traiter les types d'erreurs qui seront l'objet de notre analyse dans ce travail, celles de combinatoire restreinte. Le fait d'approfondir ce genre d'erreurs nous permettra de circonscrire l'observation de la problématique présentée, envers le public ciblé dont nous nous occuperons dans cette recherche.

Enfin, il sera question de prospecter le concept d'autorégulation, notamment celui d'autocorrection, tout en reconnaissant le concept d'autonomie comme un fondement primordial dans le cadre théorique de notre travail. Ainsi, dans les derniers paragraphes de ce chapitre, nous ferons un parcours à travers les composantes théoriques sur lesquelles pourraient s'inscrire les stratégies autocorrectives en production écrite en français, et en

conséquence, clarifierons les aspects fondamentaux qui nous permettront de procéder ultérieurement à mener à terme notre intervention pédagogique (dont nous parlerons plus loin dans ce mémoire dans la section méthodologique de notre étude).

### **3.1 CONSCIENCE METALINGUISTIQUE**

Comme nous l'avons dit ci-dessus, nous délimiterons dans les paragraphes suivants, le concept de conscience métalinguistique, depuis la réalité de l'apprenant de langue étrangère et aussi, depuis celle de son enseignant ; ces deux réalités qui convergent dans le cadre de l'apprentissage conscient de la langue, entraînent de divers aspects que nous voulons définir à la lumière des bases théoriques développées par des auteurs tels que : Romain Jakobson, Jean Emile Gombert, Rod Ellis, Liliane Portelance, parmi d'autres.

Les points que nous souhaitons aborder ici, vont nous permettre d'envisager le rapport qui peut exister entre la réflexion métalinguistique des apprenants et leur développement de l'habileté écrite en français. La relation entre conscience et expression écrite, sera indispensable au moment de fournir une assise théorique au thème principal de notre étude (l'autocorrection de textes écrits), ainsi qu'à l'étape méthodologique de cette recherche. Tout cela, dans le but d'obtenir des réponses significatives à nos questions de recherche, vis-à-vis de l'expérience académique de nos élèves en cours de langue.

Au début, selon le linguiste russe Roman Jakobson, nous pourrions affirmer que la conscience métalinguistique se manifeste chez un individu lorsqu'il a la capacité de prendre du recul par rapport à une langue qu'il étudie, ce qui lui permet de réfléchir et d'analyser de façon consciente ses composantes. Il s'agit donc, d'une transition d'un traitement automatique et naturel des connaissances sur la langue cible à un traitement plutôt conscient et contrôlé de ce que nous connaissons et apprenons sur celle-ci :

La capacidad metalingüística es una parte de la competencia del hablante que consiste en la capacidad de reflexionar sobre la lengua y de manejarse en un cierto dominio de conocimientos inherentes a sus funciones comunicativas. Esta capacidad se adquiere gracias a un complejo conjunto de hipótesis, conocimientos y predicciones aprendidos socialmente, pero internalizados gracias a estructuras innatas del pensamiento y del

lenguaje, de tal modo que llegan a constituirse en parte de su competencia lingüística. (Jakobson, 1963, cité dans Cervantes, 2002, p. 60)<sup>5</sup>

D'autre part, le psychologue et professeur universitaire français Jean Emile Gobert, signale que la tâche pédagogique de l'enseignant de langue est inestimable. Pour lui, en ce qui concerne le développement de la conscience métalinguistique des apprenants, l'enseignant a la responsabilité d'accompagner leur processus, en mettant en pratique et en intégrant de divers moyens didactiques dans la démarche pédagogique qu'il mène à bien avec eux. Grâce à cela, ils peuvent activer et augmenter leurs capacités pour analyser et réfléchir à propos de la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre et par la suite, ils peuvent se servir de ces capacités de réflexion métalinguistique, dans le but de consolider leurs compétences dans la langue cible. Gombert dit : « ainsi, en assistant des rédacteurs dans la révision de leurs propres textes, on augmente le taux et l'efficacité des corrections locales produites spontanément par les rédacteurs concernés par cette incitation ». (Gombert J. E., 1991, p. 152)

Gombert considère que, comme un premier pas d'une démarche pédagogique, il est primordial que l'enseignant facilite l'apprentissage de ses élèves en production écrite, en leur accordant de l'aide et de l'accompagnement lorsqu'ils sont en train de raisonner sur la structure de la langue. D'après lui, le professeur doit faire en sorte que ses apprenants approfondissent sur leurs connaissances préalables et doit aussi les corriger à partir de dialogues et de discussions qui se présentent à l'intérieur du cours.

Avec ce genre d'exercices pédagogiques, les apprenants finiront par développer les savoir-faire indispensables pour surmonter les difficultés qui peuvent apparaître dans l'apprentissage de la structure morphosyntaxique de la langue cible. Selon Gombert, les études disponibles semblent montrer que l'assistance fournie par des outils comme le traitement de texte, serait en fait un « catalyseur de progrès » qui permettrait au sujet de mettre en action les nouvelles procédures qu'il est sur le point d'adopter. (Gombert J. E., 1991, p. 152)

---

<sup>5</sup> La capacité métalinguistique est une partie de la compétence du locuteur qui consiste à réfléchir sur la langue et à gérer un certain domaine de connaissances inhérent à ses fonctions communicatives. Cette capacité est acquise grâce à un ensemble d'hypothèses, de connaissances et de prédictions apprises socialement, mais intériorisées à l'aide des structures innées de pensée et de langage, de telle sorte qu'elles deviennent partie intégrante de la compétence linguistique de la personne. (Notre traduction)

Une autre théorie développée par Liliane Portelance, professeure du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, signale qu'au moment qu'un apprenant parvient à maîtriser une structure grammaticale, il est capable de corriger ses propres productions : « en situation d'écriture, l'élève qui se rend compte de son ignorance du pluriel d'une catégorie particulière de mots, peut décider de recourir à sa grammaire ». (Portelance, 2002, p. 20). Il y a donc, une liaison entre production écrite et conscience métalinguistique; lorsque l'apprenant est apte à reconnaître, reformuler et reconstruire ses hypothèses et connaissances sur la langue cible, il est aussi capable de gérer ses idées pour les refléter et concrétiser sous forme d'un texte, tout en repensant, en reconsidérant, en révisant et en rectifiant ses propres rédactions.

Pour Jean Émile Gombert, bien que dans la langue orale, l'individu ait la faculté de faire opérer tous les déroulements cognitifs précédemment mentionnés, dans la langue écrite, ces processus se présentent de façon plus étendue et consciente. Gombert affirme que la conséquence cognitive de cette différence d'exigence est que le traitement du langage écrit requiert un haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que le traitement du langage oral, et que son coût cognitif est donc plus élevé (Gombert J. E., 1991, p. 143).

C'est ainsi que les procédures cognitives liées à l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, se mettent en évidence tant à oral qu'à l'écrit, par conséquent, un étudiant réussit à réfléchir et à approfondir davantage ses connaissances sur la langue qu'il apprend, en écrivant et en corrigeant ses propres productions.

### **3.1.1 Conscience métalinguistique en langue maternelle et en langue étrangère : des processus indépendants ?**

Un des aspects fondamentaux lorsque nous discutons au sujet des capacités métalinguistiques des élèves adultes de FLE, c'est le rapport qui peut exister entre la conscience métalinguistique en langue maternelle (l'espagnol, dans le cas de nos étudiants) et celle en langue étrangère (le français, dans ce cas).

Lorsque nous sommes en présence d'un apprenant ayant les connaissances suffisantes pour analyser ce qu'il écrit en espagnol, en l'occurrence, réviser et ultérieurement corriger, nous mettons en question si ces raisonnements qu'il applique à sa langue première, ne pourraient pas être, en l'occurrence, transposés à son apprentissage du français.

Dans son article « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », Jean Emile Gombert se demande si l'individu apprenant une deuxième langue, peut-il développer des habiletés communicatives et linguistiques dans cette langue, sans par conséquent, acquérir des capacités métalinguistiques. Gombert considère que cela ne serait pas cohérent avec la nature linguistique des individus qui étudient et apprennent consciemment. Il est indiscutable que les apprenants comparent, contrastent et font des correspondances entre leur langue maternelle et la langue cible.

En effet, le niveau de contrôle provoqué par l'apprentissage de la manipulation écrite en L1 se traduit par une organisation linguistique en mémoire à long terme et une accessibilité des connaissances métalinguistiques dont il est douteux qu'elle puisse être réprimée lorsque la situation, par exemple une confrontation avec L2, invite à un effort de réflexion linguistique (Gombert J. É., 1996, p. 49).

Selon cet auteur, un apprenant possédant des connaissances métalinguistiques dans sa première langue, s'en servira toujours, bien qu'à priori, il ne le fasse pas de façon consciente. Afin qu'une maîtrise compétente de l'habileté écrite soit possible, il convient de prendre en compte les aptitudes métalinguistiques de l'individu en L1.

Bien souvent, le but de l'apprentissage n'est pas simplement de devenir polyglotte, mais aussi de devenir « bilingue ». L'apprenant sera alors confronté à l'écrit des deux langues. Même dans le cas où les principes d'organisation de l'écrit en L1 et L2 sont proches, il existe toujours des différences. Les connaissances métalinguistiques en L1 n'étant donc pas directement applicables en L2, il se pose alors la question du contrôle de ces différences (Gombert J. É., 1996, p. 49).

Du point de vue du développement de la littératie en langue étrangère (lecture et écriture), il ne suffit pas juste que l'on transfère les habiletés que l'on a acquises dans sa L1 à l'autre langue ; bien entendu, il y a toujours des traits dissemblables dans chaque langue qui ne sont pas transposables d'une langue à l'autre, comme nous venons de le voir. Pourtant, il est vrai que l'apprenant ne peut pas se passer de l'acquisition préalable de sa langue première, dans le but d'apprendre la langue étrangère.

De ce fait, il paraît que l'individu étant capable de contrôler ses connaissances métalinguistiques tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, est en même temps capable d'écrire de plus en plus des textes de meilleure qualité, car il a plus de conscience sur les structures linguistiques adéquates lui permettant d'exprimer ses idées de façon limpide et par la suite, des messages plus clairs et compréhensibles.

### **3.1.2 Conscience métalinguistique et amélioration de l'écriture**

Dans son article "La autocorrección, una herramienta de aprendizaje", l'auteure mexicaine Gloria Cervantes, signale que la capacité métalinguistique peut opérer comme un filtre modulant la conscience communicative de la personne qui parle ou écrit :

Al operarse en la actualización de la lengua, la reflexión metalingüística, pareciera borrar la separación clásica entre lengua y habla, ya que en el momento que meditamos sobre el sistema, lo hacemos elaborando explicaciones propias para entender y avalar nuestros usos y los de los demás (Cervantes, 2002, p. 60).<sup>6</sup>

En réalité, les processus neurologiques qu'un individu réalise pour l'écriture sont en général applicables à toute autre action d'apprentissage linguistique exigeant un contrôle prémédité des propriétés linguistiques formelles. Gombert, dans son texte « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite » dit qu'avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la plupart des sujets n'actualise pas les capacités métalinguistiques qui sont nécessaires à cette activité. Selon lui, la prise de conscience métalinguistique devra donc se faire concurremment à l'appropriation de l'écrit (Gombert J. E., 1991, p. 153).

L'importance de la fonction de l'écriture peut bien se mettre en évidence dans l'apprentissage des premières structures linguistiques d'un apprenant de FLE ; dans beaucoup de cas, le manque de conscience métalinguistique conduit à celui qui écrit à perdre la conscience de ce qu'il a écrit et aussi du message qu'il voulait exprimer initialement.

---

<sup>6</sup> Lorsqu'elle opère dans l'actualisation de la langue, la réflexion métalinguistique semble éliminer la séparation classique entre langue et parole, puisqu'au moment où nous méditons sur le système, nous le faisons en élaborant nos propres explications pour comprendre et avaliser nos usages et ceux des autres. (Notre traduction)



En linguistique cognitive, il est déjà largement étudié le fait que toutes les personnes disposent de deux types de mémoire : mémoire procédurale (associée à la grammaire interne et qui fonctionne lorsqu'il y a des processus cognitifs inconscients) et mémoire déclarative (celle qui a une relation avec la grammaire externe et au domaine du conscient).

Selon Claude Germain, chercheur et professeur de l'université du Québec la grammaire externe devrait être réservée à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture, spécifiques à la langue écrite, ce qui fait appel à un processus d'apprentissage différent. (Germain & Netten, 2010, p. 526) .

Compte tenu de ce qui précède, au moment qu'une personne fait des exercices tant de compréhension que de production écrite, elle développe sa grammaire externe et ses savoirs explicites, déjà lancés par sa mémoire procédurale. C'est ainsi que nous arrivons à signaler que la mémoire procédurale d'un adulte a une relation directe avec sa capacité à surveiller et contrôler sa performance en production écrite.

Cela se comprend puisque, en lisant ou en écrivant, il est possible de faire un retour sur sa langue, de s'arrêter, en quelque sorte, afin de « monitoriser » la langue produite, ce qui peut difficilement être le cas lors de la production orale : l'auto-analyse de ses productions orales ne peut que freiner l'aisance à communiquer. (Germain & Netten, 2010, p. 527)

### **3.1.3 L'importance de la conscience métalinguistique dans l'auto-révision des textes écrits**

À partir des références théoriques que nous avons exposées dans les sous-sections précédentes de ce chapitre, nous parvenons à affirmer que la conception d'un texte écrit est le résultat d'un processus cognitif complexe, tout en tenant compte des différents concepts auxquels nous voulons faire référence, comme celui de la capacité métalinguistique, l'acquisition de l'écrit et aussi, celui de l'apprentissage conscient.

Dans cette section du troisième chapitre, il nous semble important de citer les conclusions suite aux études faites par Jocelyne Bisailon, enseignante canadienne de l'université de

Québec qui, dans son article « Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignant axé sur la révision », aborde les sous-processus rédactionnels chez des adultes qui étudient une langue étrangère ; des sous-processus tels que : la planification, la mise en texte et la révision.

Bisaillon remarque la valeur primordiale qu'a le fait d'enseigner la révision en cours de langue. Elle souligne que les apprenants-scripteurs doivent découvrir le plaisir de changer les mots, les syntagmes, les phrases et les paragraphes pour en arriver à produire un texte de plus en plus près de celui désiré, un texte qui traduit mieux leur intention de communication (Bisaillon, 2009, p. 61) . Pour elle, il est indispensable que le professeur de langue prenne le temps d'enseigner la révision, en classe.

Toutefois, Bisaillon affirme qu'il existe un problème lié à l'acte d'enseigner la révision, c'est que les élèves peuvent avoir la tendance de se conformer à ce que leurs professeurs leur transmettent toujours la connaissance sur comment faire pour réviser leurs productions écrites. Bisaillon déclare que le professeur a besoin de motiver ses apprenants, afin qu'ils parviennent à prendre en charge l'exercice de la phase de révision de leurs textes :

Même si nous croyons le rôle de l'enseignant primordial dans l'apprentissage de la révision, nous pensons aussi que l'élève doit se prendre en main au cours de cet apprentissage. Il ne peut toujours attendre pour réviser que l'enseignant lui dise quoi faire (Bisaillon, 2009, p. 68)

Liliane Portelance renforce cette idée-là en disant que l'enseignant aide les élèves à se concentrer sur l'objet d'étude, les invite à utiliser consciemment leurs connaissances antérieures et les encourage à se poser des questions sur ce qu'ils savent et ne savent pas (Portelance, 2002).

Selon Jean Emile Gombert, le contexte de l'écrit et l'écrit lui-même exige du lecteur-rédacteur, d'une part une capacité à contrôler le caractère explicite des textes écrits, d'autre part une maîtrise de leur cohésion qui exige souvent une gestion intentionnelle de la syntaxe et de l'agencement des phrases entre elles. Autrement dit, des compétences métapragmatiques, métasyntaxiques et métatextuelles, rarement mobilisées, quoique mobilisables, à l'oral. La manipulation de l'écrit aurait donc comme conséquence

l'actualisation des compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires. (Gombert J. E., 1991, p. 146)

Tout en reprenant l'article de Bisailon, il faudrait citer l'idée suivante en guise de conclusion :

L'enseignant ne doit pas dire aux étudiants : « Révisez votre texte ». C'est presque comme ne rien dire, car les étudiants ne savent pas comment réviser. 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'autoquestionner lorsqu'il écrit ou révisé son texte (Bisailon, 2009, p. 64).

Enfin de compte, l'importance d'enseigner la révision en cours de langue réside dans la recherche constante du professeur pour ce que ses étudiants découvrent le plaisir et la satisfaction d'apprendre à écrire et que ces processus innés à la production d'un texte ne soient pas quelque chose d'imposée ou forcée chez eux.

### **3.2 ANALYSE DES ERREURS**

Dans les paragraphes suivants, nous parlerons de la différence entre une faute et une erreur et par la suite, des concepts de la systématité et de l'asystemacité des erreurs, dans le but d'examiner les notions de correction des erreurs et d'analyse des erreurs dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Ainsi, nous présenterons les atouts que peut posséder l'erreur, en qualité d'élément susceptible d'être traité de façon positive en toute procédure cognitive et d'acquisition de savoirs.

Dans cette section, il sera question d'exposer les théories développées par des auteurs tels que Stephen Pit Corder, Clive Perdue, ou bien Teresa Serafini, puisqu'ils sont des académiques qui s'inscrivent, surtout, dans une perspective *édifiante* de l'erreur. Selon eux, le traitement de l'erreur est indispensable parce qu'il ne s'agit pas d'un obstacle, mais d'un outil favorable à l'apprentissage.

### 3.2.1 Vers une analyse pédagogique des erreurs

Après avoir étudié des ouvrages concernant le sujet de l'analyse des erreurs, nous voudrions alimenter les théories et discussions en rapport avec l'erreur et son traitement. Dans le cadre pédagogique, il existe plusieurs perspectives quant à la nature de l'apparition des erreurs dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'un côté, il y a ceux qui n'accordent pas beaucoup d'importance pédagogique à connaître les origines des erreurs et le pourquoi les élèves les font ; d'un autre côté, il y a ceux qui positionnent le concept de traitement de l'erreur comme un point indispensable inhérent au fait d'apprendre et d'enseigner.

Pour le linguiste anglais Stephen Pit Corder, les enseignants se soucient moins de l'identification des difficultés que de la façon de les traiter :

Du point de vue méthodologique, on peut distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première, si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes façons jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Pour la seconde, rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Nous devons alors concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement des erreurs, après qu'elles se sont produites. (Corder, 1980, p. 9)

Même si les différences entre acquisition et apprentissage pourraient être remarquables, dans quelques cas, les apprenants d'une langue étrangère n'en sont pas toujours très conscients ; l'enfant, dans un premier temps, n'a pas de comportement langagier apparent, alors que chez l'apprenant de langue étrangère, un tel comportement, bien sûr, existe déjà (Corder, 1980, p. 10).

L'acquisition de la langue maternelle s'inscrit dans un processus global de maturation de l'individu, alors que l'apprentissage d'une langue étrangère ne commence normalement qu'une fois le processus précédent est achevé. En conséquence, l'acquisition de la langue maternelle se déroule de façon naturelle, tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère se présente comme un processus cognitif plutôt délibéré. Malgré cette réalité, le traitement qu'un apprenant fait de ses erreurs est, dans quelques occasions, peu réflexif. En somme,

Pit Corder formule une hypothèse dans son travail, selon laquelle, au moins quelques stratégies adoptées par les apprenants de langue étrangère sont les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ce qui n'implique pas que le déroulement et la progression de l'apprentissage soient identiques dans les deux cas. (Corder, 1980, p. 11)

Dans le même ordre d'idées, dans son article « que signifient les erreurs des apprenants ? », l'auteur fait une distinction entre deux types d'erreur à traiter : celles qui sont dues au hasard, au manque de concentration ou à l'inconscience sur ce que nous écrivons (erreurs de performance) ; et celles qui se présentent par la méconnaissance ou incompréhension d'un certain sujet grammatical ou lexical (erreurs de compétence transitoire). Les erreurs de performance sont, alors, non-systématiques, et les erreurs de compétence, systématiques (Corder, 1980, p. 13).

L'idéal serait d'éviter la systemacité des erreurs : un apprenant en niveau intermédiaire ou avancé qui peut parvenir à repérer, relever et corriger des fautes qui se produisaient avant dans son interlangue (où il percevait ses erreurs comme des formes adéquates et correctes de la langue qu'il étudie), c'est un étudiant qui se rapproche d'une phase d'autogestion et par conséquent, d'autocorrection. Par le biais d'une pratique constante de la langue, basée sur des exercices de lecture consciente et critique, des activités libres d'écoute, des échanges avec d'autres locuteurs de la langue cible et, bien entendu, avec des exercices de production écrite et d'analyse de ses textes et de ceux de ses pairs, l'apprenant finirait par passer de la systemacité à la non systemacité (de l'erreur à la faute), tout en considérant que, de toute façon, nous tous, nous allons toujours nous tromper. Comme dit auparavant dans l'introduction de ce travail, nous devons apprendre à cohabiter avec l'erreur.

Alors, le control de la langue à laquelle l'apprenant est exposé, non seulement en salle de classe, mais aussi au moment où il a un certain contact avec celle-là (ce que Corder appelle *l'entrée* ou *l'input*), va jouer un rôle fondamental en vue de surmonter l'inconvénient de la fossilisation des erreurs qui se présentent dans l'interlangue ; après, si des fautes de performance ou non-systématiques apparaissent, l'apprenant pourrait être apte à les remédier par soi-même.

Bref, l'erreur est considérée un outil pour apprendre. Faire des erreurs, c'est alors un outil d'apprentissage qu'emploient les apprenants d'une langue étrangère. D'après Clive Perdue :

Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. Les erreurs constituent le moyen d'accès le plus immédiat au système linguistique de l'apprenant et donc la source la plus directe d'hypothèses quant à son fonctionnement (Perdue, 1980, p. 94).

### 3.2.2 Correction des erreurs

Dans l'intention de borner le concept de *correction des erreurs*, il convient d'établir tout de suite, les aspects fondamentaux concernant l'action de corriger, qui vont nous permettre d'envisager ce que nous voudrions analyser plus tard dans ce chapitre par rapport à l'autocorrection en tant qu'un mécanisme d'autorégulation et d'autogestion dans l'apprentissage.

Dans le cadre académique, nous avons été témoins que, traditionnellement, c'est le professeur qui contrôle l'acte de corriger en production écrite. Il détient l'autorité de réviser et souligner les fautes ou les erreurs que ses élèves commettent, en utilisant ses propres codes et repères qui sont parfois incompréhensibles pour eux. Gloria Cervantes soutient que: "estas correcciones frecuentemente son ambiguas, dispersas, no se clasifican ni sistematizan, lo que hace que el estudiante encuentre irrelevante la revisión del profesor o la valore como excesiva, definitiva y demasiado exigente". (Serafini,1997, cité dans Cervantes, 2002, p. 2)<sup>7</sup>

À ce type de correction d'erreurs, la chercheuse Maria Isabel Silva l'appelle la rétroaction directe : un type de correction où l'étudiant fait des efforts minimaux pour découvrir les causes et solutions de ses erreurs, ce qui ne contribue pas à son apprentissage à long-terme. Par contre, Silva nous parle de la rétroaction indirecte, comme celle qui garantit de mettre en évidence l'erreur, sans jamais donner la solution à l'étudiant, mais en lui

---

<sup>7</sup> Ces corrections sont souvent ambiguës, dispersées, et ne sont ni classées ni systématisées, ce qui mène l'élève à trouver la révision du professeur comme impertinente ou à la valoriser comme excessive, définitive ou trop exigeante. (Notre traduction)

fournissant des indices l'aidant à déchiffrer par lui-même la faute ou l'erreur : « El profesor debe elaborar previamente un sistema de signos o marcas que funcionen como pistas para los alumnos, a fin de que estos puedan descifrar el tipo de error que han cometido. Una ventaja de este tratamiento del error es que los alumnos pueden reconocer los errores y autocorregirse». (Silva Cruz, 2013, p. 3)<sup>8</sup>

En ce qui concerne la rétroaction indirecte, dans le contexte pédagogique et du traitement de l'erreur, nous avons pu constater l'importance que celle-ci a acquis dernièrement, puisqu'il s'agit d'un type de correction en harmonie avec l'autonomie et l'autorégulation de la part de l'apprenant.

En effet, à la lumière des théories en didactique des langues, l'apprentissage de l'écriture est un savoir procédural qui se présente après le développement d'une compétence implicite. Selon Germain et Netten, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LE, les élèves sont encouragés à n'écrire que ce qu'ils peuvent d'abord produire oralement, ce qui permet de réduire considérablement le nombre d'erreurs morphosyntaxiques dans les textes écrits des élèves (Germain & Netten, 2010, p. 532).

À ce point, nous comprenons l'acte de corriger comme un exercice indispensable aboutissant à remédier les faiblesses précédentes à l'action corrective en tant que telle ; corriger est aussi une activité faite dans l'intention d'anticiper l'apparition de nouvelles erreurs et, c'est pour cette raison que l'enseignant doit s'écarter d'un comportement correctif arbitraire pour passer à un champ où il fournisse des mécanismes permettant l'étudiant de s'autocorriger : « desde el punto de vista del alumno, el proceso de corrección facilitará la identificación de puntos que debe mejorar, evitar la fosilización de formas incorrectas y superar la ansiedad que produce el acto de corregir ». (Silva Cruz, 2013, p. 2)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Il faudrait que l'enseignant développe, au préalable, un système de signes ou de marques qui fonctionnent comme des indices pour les élèves, afin qu'ils puissent déchiffrer le type d'erreur qu'ils ont commis. Un avantage de ce traitement des erreurs, c'est que les élèves peuvent reconnaître leurs erreurs et s'autocorriger. (Notre traduction)

<sup>9</sup> Du point de vue de l'étudiant, le processus de correction facilitera l'identification des points à améliorer, évitera la fossilisation des formes incorrectes et aidera à surmonter l'anxiété produite par l'acte de corriger. (Notre traduction)

### 3.3 TYPES D'ERREURS

Il faudrait reconnaître l'erreur comme l'un des piliers de la démarche pédagogique. En conséquence, nous avons déterminé d'analyser les productions écrites des élèves, dans le but de relever les erreurs les plus fréquentes et de cette façon, pouvoir les classer et essayer d'en reconnaître leur nature et source. En partant de la typologie développée par Dominic Anctil (2012), les erreurs sur lesquels nous comptons faire notre analyse sont celles de sens et de combinatoire restreinte.

#### 3.3.1 Erreurs de sens

Lorsque le locuteur utilise de façon erronée les synonymes des mots ou les unités lexicales de sens proche. De plus, nous pouvons classer ici, l'apparition des pléonasmes et des anglicismes mal employés (ex. « futur » au lieu de « avenir ») (Anctil, 2012, p. 16)

#### 3.3.2 Erreurs de combinatoire restreinte

Sur ce critère, nous trouvons les erreurs grammaticales, lexicales et pragmatiques :

- **E. grammaticales** : celles de morphosyntaxe que nous pourrions analyser depuis plusieurs perspectives, par exemple : l'omission d'un élément obligatoire dans la phrase, l'addition d'un mot qui n'est pas nécessaire dans celle-là, la sélection d'un élément incorrect, ou bien le mauvais ordre des mots dans un énoncé. En plus, le non-respect de l'accord de genre et de nom, la mauvaise conjugaison d'un verbe, ainsi que le choix incorrect d'un mot de l'unité lexicale (emploi d'un adjectif au lieu d'un adverbe) sont aussi des exemples de cette catégorie d'erreurs.
- **E. lexicales** : des associations privilégiées d'un mot à un autre dans une phrase : le choix d'un terme inapproprié (ex : il est 8 ans), le non-respect des contraintes d'emploi des collocations lexicales dans des unités sémantiquement compositionnelles (ex : « avoir un rôle » au lieu de « jouer un rôle ») ou les erreurs d'orthographe (ex : « precedant » au lieu de « précédant » et d'orthographe lexicale (ex : « common » au lieu de « comment »)



- **E. pragmatiques** : l'emploi de mots inappropriés selon le registre de langue, le contexte ou la variété dialectale. (Anctil, 2012, p. 18)

Somme toute, dans le chapitre suivant, nous analyserons par le moyen de nos instruments de collecte de données, comment nos étudiants de FLE perçoivent les concepts de conscience métalinguistique, autorégulation et autonomie. En plus, par la voie d'une étude du type recherche-action, nous découvrirons s'ils développent des stratégies autocorrectives en production écrite, au fur et à mesure qu'ils s'exposent au travail coopératif avec leurs collègues, à l'interaction avec leur professeur ou à des outils didactiques comme la grille de correction/autocorrection, entre autres.

### **3.4 AUTOCORRECTION DES ERREURS EN PRODUCTION ÉCRITE**

Dans cette sous-partie de notre travail, nous allons élucider le concept d'autocorrection en écriture ; cependant et avant tout, il nous semble important de traiter les principes d'autonomie et d'autorégulation, car ce sont des cheminements à travers lesquels nous pourrions mieux définir ce que nous comprenons par autocorrection.

Les notions d'autorégulation et d'autonomie dans l'apprentissage, ont été longuement étudiées par de différents auteurs qui inscrivent leurs ouvrages dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie. À cette occasion, nous allons aborder des postulats développés par des auteur(e)s nord-américains et européens, mais pareillement, nous allons tenter d'examiner ceux des académiques de l'Amérique Latine, dans le but de nous approcher un peu plus de notre contexte éducatif réel et de discuter sur des théories situées dans le cadre local.

#### **3.4.1 Autorégulation**

L'apprentissage autorégulé est un processus à l'intérieur duquel l'étudiant prend conscience de ses propres procédures cognitives. Selon les termes de Luisa Crispín, Caudillo, Doria et Peña, l'autorégulation joue un rôle fondamental pour une personne dont la formation implique le fait d'apprendre des stratégies lui permettant de réaliser non seulement une tâche déterminée, mais également des actions concrètes de son apprentissage ; un individu conscient de sa façon d'apprendre est un individu au courant de décisions qu'il prend, des

difficultés auxquelles il est exposé et de la façon dont il peut les surmonter. (Crispin, Caudillo, Esquivel Peña, & Doria, 2011, p. 50)

D'après Crispín et al. (2011), l'action pédagogique doit viser à éduquer des élèves aptes à réviser, planifier, contrôler et évaluer leurs actions d'apprentissage et par la suite, cette action pédagogique doit se focaliser sur la formation des individus ayant la capacité de remettre en question leurs propres processus académiques.

Crispín et al. (2011) insistent sur l'idée qu'il est primordial que l'enseignant définisse de façon claire et concrète les buts d'apprentissage, ainsi l'étudiant sera conscient de ce que l'on attend de lui ; en revanche, s'il ne comprend pas ses objectifs académiques, il risque de ne pas faire des efforts suffisants dans son processus éducatif, et de ne pas pouvoir réorienter son apprentissage pour faire des changements significatifs lui permettant de s'améliorer.

Pour les auteures, l'étudiant effectue des opérations mentales dans une séquence déterminée et de manière intentionnelle. Les stratégies cognitives qu'il emploie, lui facilitent d'atteindre le but d'apprentissage défini préalablement. Alors, un apprenant développant des capacités d'autorégulation, c'est un apprenant qui peut contrôler les actions qu'il met en œuvre, soit pour vérifier s'il suit le chemin adéquat, soit pour changer de chemin afin de pouvoir évaluer s'il a atteint les objectifs fixés (Crispin et coll., 2011, p. 53).

### **3.4.2 Autonomie**

Dans le but d'avoir une compréhension générale de la notion d'autonomie, pour commencer, nous voudrions citer une définition sommaire de ce principe qui se trouve dans un travail précédent dont nous sommes l'auteur, intitulé « Trascendencia de la autoevaluación en los estudiantes de segundo y quinto semestre de la Universidad Nacional de Colombia, de la carrera de Licenciatura en filología e idiomas (Francés) » :

La autonomía, se basa en una realidad emancipadora que toda persona debe experimentar a lo largo de su vida. No es un proceso que se lleva a cabo solamente desde la perspectiva académica, sino que es un concepto que va más allá, puesto que

tiene que ver con la educación de un individuo en todo contexto y en cualquier momento de su vida. (Rojas Wilches, 2013, p. 20).<sup>10</sup>

Comme nous le signalions dans l'introduction et la justification de ce travail, un apprenant ayant de l'autonomie est un apprenant qui a incorporé une série d'habitudes, de pratiques et d'actions, par le moyen desquelles il développe la capacité d'intégrer des nouvelles connaissances, en les consolidant de façon durable.

De plus, un étudiant qui est autonome est un étudiant qui est capable de se servir des différents outils pédagogiques et des autres acteurs du processus enseignement/apprentissage (son professeur, ses pairs, sa famille, etc.) qu'il a à portée de main, en vue de devenir plus indépendant et responsable de son propre processus d'apprentissage ; cela veut dire qu'un étudiant autonome est quelqu'un qui parvient à un milieu ou état où il apprend à apprendre.

Dans cet ordre d'idées, le professeur joue le rôle de celui promouvant une ambiance éducative à l'intérieur de laquelle son élève peut suivre une route qui l'emmènera à atteindre un certain degré d'autonomie ; autrement dit, le professeur crée un climat dans lequel l'étudiant peut apprendre à apprendre.

Crispin et al. (2011) nous parlent des trois étapes indispensables pour encourager un apprenant à devenir autonome :

- La première étape consiste à « présenter et modeler la stratégie ». Il s'agit du moment où l'enseignant réfléchit sur ses propres stratégies métacognitives et d'apprentissage et les explicite auprès de ses apprenants.
- La deuxième étape est celle de « la pratique guidée », dans laquelle, premièrement, le professeur explique comment faire une certaine tâche ; deuxièmement, il donne des paramètres à ses élèves dans le but d'exécuter la tâche cible, mais en les guidant s'il se trompent ou ne comprennent pas comment procéder ; et

---

<sup>10</sup> L'autonomie repose sur une réalité émancipatrice que chaque personne doit expérimenter tout au long de sa vie. Ce n'est pas un processus qui se réalise uniquement dans une perspective académique, mais c'est un concept qui va plus loin, puisqu'il a à voir avec l'éducation d'un individu dans tous les contextes et à tout moment de sa vie. (Notre traduction)

troisièmement, les apprenants réalisent eux-mêmes la tâche cible dans de différents contextes et avec des variables diverses, de façon à ce qu'ils puissent réfléchir sur leurs expériences et sur quand, comment et pourquoi utiliser une stratégie déterminée pour accomplir une tâche.

- La troisième étape est « la pratique autonome de la stratégie » où l'accompagnement et la rétroaction de la part de l'enseignant sont de moins en moins présents, ce qui entraîne que l'apprenant améliore ses propres stratégies et qu'il ait un meilleur contrôle de son processus d'apprentissage. (Crispin et al., 2011, p. 59)

Dans ce point, il paraît qu'il vaut mieux que l'étudiant se procure un caractère émancipateur, car être autonome lui sera favorable, non seulement pour sa formation académique, mais aussi pour aiguïser ses facultés cognitives en dehors d'une salle de classe. Comme Pit Corder l'avait manifesté dans son article « que signifient les erreurs des apprenants ? », para rapport à la relation enseignant/étudiant : « Peut-être apprendrons nous ainsi à nous adapter aux besoins de l'apprenant, au lieu de lui imposer nos idées à priori sur la façon dont il doit apprendre, ce qu'il doit apprendre et quand il doit l'apprendre » (Corder, 1980, p. 15).

### **3.4.3 Stratégies autocorrectives**

Dans les chapitres précédents, nous avons explicité que l'autocorrection est l'axe central de cette étude. Nous mettons l'accent sur l'apparition et/ou le développement de stratégies autocorrectives chez les apprenants de FLE de niveau B2.

D'abord, pour commencer à parler de stratégies autocorrectives, il est convenable de réaffirmer que, dans une situation d'apprentissage, tous ceux qui y interviennent, ont le potentiel d'apprendre les uns des autres.

Ceci étant dit, nous devons signaler que l'autocorrection va surgir en raison de l'existence de textes produits sur la base des besoins réels des étudiants ; ces textes étant susceptibles d'être révisés tantôt par le professeur, tantôt par les autres élèves, nous pouvons nous rapporter à une étape préalable à l'autocorrection : la co-correction.

### **3.4.3.1 De l'apprentissage collaboratif à l'autocorrection**

Au premier abord, à l'heure de travailler des compétences linguistiques spécifiques comme la grammaire en cours de langue étrangère, beaucoup de pédagogues s'accordent que le professeur peut fournir de l'aide à ses élèves, en leur posant des questions bien choisies et claires de sa part, en les guidant par le biais d'exemples en contexte ou en leur montrant des situations authentiques de communication. Tout cela permet à l'apprenant d'analyser et de faire des hypothèses sur un certain point grammatical, et par conséquent il sera apte de l'assimiler par soi-même. D'après les mots de Joy Hong de l'université de British Columbia :

En élargissant simultanément la connaissance de ses élèves à partir de ce qu'ils savent sans les inonder d'informations et de détails, l'enseignant corrige aussi des méconnaissances à travers leurs discussions. Avec le temps, les élèves peuvent développer les habiletés à réfléchir sur les règles de grammaire, travailler en petit groupe pour résoudre les problèmes et présenter à la classe leurs observations et hypothèses. (Fotos et Ellis, 1991, cité dans Hong, 2010, p. 5)

Aussi, lorsque nous explorons *l'apprentissage collaboratif*, nous constatons que les étudiants peuvent progresser énormément au moyen du travail collectif. Étant donné qu'il s'agit d'un travail entre paires, il n'y a pas de complexes de supériorité de certains élèves sur les autres ; l'enseignant joue le rôle de médiateur ou guide, et fait que ses élèves remettent en question leurs procédures et développent la pensée critique, ainsi que la capacité de résolution de problèmes. De même, les rétroactions individuelles ou de groupe que le professeur fait à ces élèves, sont indispensables dans le but que ce type d'apprentissage soit fructueux.

En plus, dans *l'apprentissage collaboratif*, le professeur détient la responsabilité de surveiller le progrès individuel et du groupe, ce qui lui permet aussi de modifier ses méthodes de travail en tenant compte des besoins de ses étudiants.

En effet, apprendre est un acte social et travailler en groupe suscite le sens d'aide réciproque. Les relectures mutuelles (pour ne donner qu'un exemple) sont des exercices

assez employés et répandues en classe, pour la correction d'exercices. Les échanges pour relire des premiers brouillons peuvent permettre à chaque élève d'adopter un point de vue critique. Comme le dit Crispín et al. (2011): «no hay mejor manera de aprender que tratar de enseñar al otro, porque al explicar se hace un esfuerzo por comprender»<sup>11</sup>. (Crispín et al., 2011, p. 63)

### **3.4.3.2 Le concept d'autoévaluation dans le cadre de cette étude**

L'acte d'autoévaluer a comme base le fait que l'individu soit autonome. D'après Rojas Wilches (2013), l'autoévaluation a pour but d'identifier et clarifier les objectifs et les axes stratégiques d'action, d'analyser de manière critique l'organisation et les processus de travail, d'évaluer le degré d'adéquation de ces processus et leurs résultats et de reconnaître la qualité existante et identifier les besoins d'amélioration (Rojas Wilches, 2013, p. 21).

Compte tenu de ce qui précède, nous nous demandons : est-ce que les apprenants sont habitués à employer des mécanismes d'autoévaluation, afin d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage ? et, est-ce qu'ils connaissent des stratégies autoévaluatives pour s'améliorer dans des compétences langagières comme celle de la production écrite ?

En tant qu'auteurs du travail cité antérieurement sur le sujet de l'autoévaluation, nous sommes complètement convaincus que cette méthode d'évaluation est un outil fondamental dans la recherche de construction de connaissance, et « que l'étudiant doit renforcer l'idée qu'il doit apprendre pour agir et agir pour apprendre » (Rojas Wilches, 2013, p. 19).

L'autoévaluation peut se faire, par exemple, pendant un exercice d'écriture : un étudiant peut vérifier s'il a respecté tous les critères de la consigne, après avoir réalisé une production écrite. Une relecture minutieuse peut lui permettre d'identifier ses erreurs ou ses fautes, comme nous l'avons déjà longuement exposé dans les passages antérieurs de ce document.

---

<sup>11</sup> La meilleure façon d'apprendre est d'essayer d'enseigner à quelqu'un d'autre, car lorsqu'on explique, on s'efforce à comprendre. (Notre traduction)

Dans son travail « Amener les apprenants de FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage » Serge Goulet affirme que l'enseignant qui était à l'origine maître de l'évaluation, a progressivement partagé sa compétence pour, dans certains cas, aller jusqu'à la confier aux apprenants. Pour lui, la relecture est un temps d'autoévaluation, car elle permet de vérifier que les critères élaborés lors de l'explication du projet ont été respectés et de repérer les failles éventuelles (Goulet, 2020, p. 57).

Dans son article, Goulet dit que si certains termes peuvent être ambigus pour un professeur, ils risquent de l'être encore plus pour un apprenant. Voilà pourquoi, il est important de former les apprenants à utiliser les outils d'autoévaluation si l'on souhaite qu'ils les utilisent efficacement (Goulet, 2020, p. 56).

#### **3.4.3.3 L'autocorrection dans le cadre de cette étude (on se corrige soi-même)**

Après avoir avancé sur la correction de la part de l'enseignant et aussi sur la co-correction et le travail coopératif ou collaboratif entre paires (des pratiques favorisant la prise de conscience d'autorégulation et d'autonomie), nous passons à l'autocorrection en tant que telle. Dans les paragraphes subséquents, nous voudrions décrire à titre de conclusion, ce qui est l'essentiel du concept de l'autocorrection des textes écrits en FLE et les possibles stratégies autocorrectives qu'un élève pourrait appliquer lors de la réalisation de ses productions écrites.

En effet, nous avons introduit des concepts liés à l'acte de s'autocorriger, tels que la *rétroaction indirecte* (par le moyen de laquelle l'apprenant est exposé à résoudre lui-même les erreurs, ce qui développe chez lui la conscience d'autonomie dans l'apprentissage) ; *l'apprentissage collaboratif* (l'enseignant peut indiquer à ses élèves comment faire, pour qu'ils s'y débrouillent en petit groupe.) ou bien le concept présenté par Goulet (2020) : *la négociation de la forme* ( le professeur amène ses élèves à réfléchir sur les erreurs et à s'auto-corriger en leur demandant de clarifier, en donnant un indice métalinguistique et en les incitant à reformuler leurs paroles ou en répétant l'erreur avec un changement d'intonation). Convenons qu'à un tel stade, les apprenants sont plus activement engagés dans la tâche cible et peuvent chercher leurs propres chemins d'acquisition de connaissances.

Comme Dana Ferris, professeur dans le programme d'écriture de l'université U.C Davis de Californie, a déclaré : « Because I will not always be there to help my students, it is important that they learn to edit their own work successfully »<sup>12</sup> (Ferris, 2002, p. 328). Plus haut, nous avons mentionné que le professeur devenait un guide pour l'étudiant en lui facilitant des stratégies pour réviser, éditer et corriger ses propres textes. Après cela, l'élève aurait, alors, le potentiel d'assimiler, analyser et corriger des structures linguistiques, du vocabulaire, des instruments discursifs, etc., qu'il pourra mettre en œuvre aisément dans ses futures productions écrites.

Pour reprendre, si les étudiants veulent acquérir des habiletés autocorrectives, il est indispensable qu'ils fassent des exercices où ils doivent résoudre des problèmes d'écriture, en se servant de leurs connaissances antérieures et en discutant avec leurs pairs. Un exercice de cette sorte, c'est l'exercice de correction de texte où les élèves détectent les erreurs de leurs camarades et les leur expliquent, en leur donnant des arguments sur les corrections qu'ils proposent.

En outre, Germain et Netten (2005) avançaient que, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LE, les élèves sont encouragés à n'écrire que ce qu'ils peuvent d'abord produire oralement, ce qui permet de réduire considérablement le nombre d'erreurs morphosyntaxiques dans leurs textes écrits. À des niveaux plus avancés d'apprentissage de la langue, le défi pour les apprenants est celui de réussir à surmonter la distance rédacteur/texte, à savoir, que l'élève devienne responsable de sa propre écriture et lui donne une rétroaction personnelle ; qu'il planifie ses textes, les organise, les produise et les revoie avec un œil critique.

Tout en reprenant l'article de Gloria Cervantes "la autocorrección una herramienta de aprendizaje", à titre de clôture de ce passage du chapitre sur l'autocorrection des textes écrits, nous voudrions citer l'extrait suivant de son travail :

Para corregir textos con sistematicidad y avanzar en el manejo de la lengua dentro del proceso de la autocorrección, es necesario apoyarse en instrumentos tales como

---

<sup>12</sup> "Étant donné que je ne serai pas toujours là pour aider mes élèves, il est important qu'ils apprennent à éditer leur propre travail avec succès ». (Notre traduction)



diccionarios de uso, de sinónimos, de dudas, de verbos; gramáticas, libros de redacción y de retórica, etc., que nos faciliten la tarea de consultar dudas, precisar términos, ampliar vocabulario, revisar esquemas textuales, explorar en los géneros discursivos y en conceptos relacionados con el lenguaje, la lengua y la comunicación escrita. (Cervantes, 2002, p. 3).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Afin de corriger systématiquement les textes et d'avancer dans la gestion de la langue dans le cadre du processus d'autocorrection, il est nécessaire de s'appuyer sur des instruments tels que les dictionnaires d'usage, de synonymes, de doutes, de verbes ; les livres de grammaire, d'écriture et de rhétorique, etc., qui facilitent la tâche de consultation des doutes, de clarification des termes, d'élargissement du vocabulaire, de révision des contours textuels, d'exploration des genres discursifs et des concepts liés à la langue et à la communication écrite. (Notre traduction)

## **CHAPITRE IV**

### **CADRE METHODOLOGIQUE**

#### **4.0 INTRODUCTION**

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les concepts qui articulent le cadre conceptuel de notre investigation, en construisant une base théorique qui permettra d'étayer et de renforcer le stade méthodologique de celle-ci. Dans cette section du travail, il sera question de décrire les différentes étapes et choix méthodologiques que nous avons faits, et par le moyen desquels nous cherchons à répondre à nos questions de recherche.

Au premier abord, nous allons détailler le contexte de notre travail, à savoir, les particularités de l'établissement où nous avons mené cette étude : sa mission et ses buts en tant qu'institution d'enseignement de langues étrangères. D'autre part, nous énoncerons les caractéristiques, les objectifs et les motivations de nos participants. Puis, nous préciserons les raisons pour lesquelles nous avons choisi spécifiquement ce groupe de participants.

Au deuxième abord, il s'agira d'expliquer le type d'étude menée et la méthode de recherche utilisée pour collecter les données à analyser.

Finalement, nous présenterons les instruments de recueil de données que nous avons employés et subséquemment, nous préciserons les étapes de la procédure méthodologique effectuée. Enfin, nous détaillerons la démarche de recueil de données que nous avons matérialisée grâce à nos instruments et artefacts méthodologiques.

#### **4.1 CONTEXTE DE RECHERCHE**

En premier lieu, il nous semble essentiel de mettre en contexte le lecteur de ce travail sur la réalité de l'établissement où nous travaillons et dans lequel nous avons eu l'opportunité de concrétiser cette investigation, en tant qu'enseignant et chercheur.

Plus tard, il sera important de présenter les individus qui ont participé à notre étude, c'est pour cela que nous comptons décrire leurs particularités en ce qui concerne leurs âges, leurs occupations ou leurs caractéristiques et réalités socio-académiques : pourquoi ils étudient le français, quelles sont leurs motivations par rapport à l'apprentissage de cette

langue et d'ailleurs, quels sont leurs objectifs spécifiques en termes de l'apprentissage du FLE.

En dernier lieu, nous présenterons notre rôle comme chercheur et par la suite, nous décrirons un peu le rapport que nous avons eu avec les participants de notre étude pendant la période de temps qu'a duré l'intervention pédagogique (un semestre), étant donné notre position de professeur mais aussi de chercheur, à la fois.

#### **4.1.1 “Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD)”**

Le Instituto de Lenguas de l'Universidad Distrital (ILUD), a été fondé en 2001, dans le but d'offrir des services d'enseignement de langues étrangères tels que : l'anglais, le portugais, l'allemand, l'italien, le mandarin et le français ; non seulement aux étudiants actifs de la Universidad Distrital de Bogotá, mais également aux habitants de la capitale colombienne et de sa banlieue, voulant commencer un processus de formation dans une nouvelle langue.

Voici quelques objectifs de l'institut qui se révèlent être des composants prépondérants de sa mission et de sa vision, et qui ont un lien direct avec notre contexte et domaine de recherche :

- Favoriser la formation d'êtres humains multilingues intégraux et désireux de participer activement en tant qu'agents sociaux et promoteurs de changements dans leurs milieux professionnels. Tout cela, sur la base d'une réflexion critique et d'une action multiculturelle, qui aura pour but de mettre en évidence la valeur et la diversité qu'a la communauté dans son ensemble, et son capital linguistique dans un contexte mondialisé.
- Faciliter les processus d'internationalisation des programmes, grâce à une formation multilingue, contribuant à la mission de la Universidad Distrital.
- Contribuer à la formation complète des apprenants en langues en favorisant leur esprit critique grâce au contact avec d'autres cultures, et en promouvant le développement intellectuel, personnel et professionnel.
- Former les habitants de la ville/région de Bogotá dans l'apprentissage de langues étrangères pour qu'ils fassent face aux réalités d'une société mondiale

interconnectée, et par conséquent, leur permettre la construction de connaissances et de la prise de conscience critique par la voie du multilinguisme.

- Contribuer au développement de la formation des enseignants et guider la transformation curriculaire dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues au niveau institutionnel.
- Impliquer la population de la Universidad Distrital dans le domaine multilingue et multiculturel par le biais de processus académiques de haute qualité qui mènent à la reconnaissance institutionnelle. (Distrital, s.d.)

Compte tenu de ce qui précède, nous procéderons à présenter plus en détail, les caractéristiques du public avec lequel nous travaillons à l'ILUD, ainsi que le groupe de participants que nous avons sélectionné pour mener à terme notre étude sur l'autocorrection de textes écrits.

#### **4.1.2 Population / participants**

Nous travaillons dans le Instituto de Lenguas de l'Universidad Distrital (ILUD) depuis l'année 2015, dans le cadre de l'enseignement du français à différents niveaux de maîtrise (A1, A2, B1 et B2, selon le cadre commun de référence européen), auprès d'un public des grands adolescents et des adultes, la plupart d'entre eux étant des adultes.

Il est important de mentionner que nos groupes d'élèves varient très souvent, cela veut dire que nous rencontrons fréquemment de nouveaux apprenants, puisque le programme d'étude est découpé en cycles de quarante-huit heures de travail dans une période de deux mois et que nous ne pouvons pas orienter un même groupe d'élèves durant deux périodes consécutifs. En plus, un étudiant qui voudrait atteindre le niveau de compétence B2, devra suivre douze cycles académiques avec douze enseignants distincts.

Les cours nous sont désignés par la coordination académique en ayant compte de l'évaluation des enseignants (faite par les étudiants à la fin de chaque période), notre disponibilité horaire et notre travail académique/administratif, durant la période immédiatement antérieure. Ainsi, un professeur de l'ILUD, peut facilement travailler pendant un bimestre avec un niveau débutant A1 et le cycle suivant être responsable d'un niveau avancé B2.

Ici, il s'avère nécessaire de remarquer que pour la réalisation de notre recherche, nous avons dû solliciter à la coordination du programme de français de l'ILUD, l'assignation du même groupe de travail (le niveau B2) pendant deux bimestres consécutifs. Cela, afin de pouvoir appliquer de façon convenable les instruments méthodologiques élaborés dans cette étude, et dans les temps établis au moment de la planification de notre chronogramme de recherche.

De plus, nous osons affirmer que l'environnement académique de l'ILUD est très similaire à celui de l'enseignement supérieur universitaire (depuis notre expérience professionnelle dans d'autres universités), car les cycles du programme sont validés avec une évaluation quantitative à leur terme, par conséquent, beaucoup d'élèves assument ces cours comme une matière universitaire. En fait, il y a des étudiants de différentes filières de la Universidad Distrital qui s'inscrivent à ces cours de langues pour compléter les crédits qui leur sont exigés dans chacun de leurs programmes académiques.

Enfin, nous devons aussi éclairer que le cours de français s'est déroulé en modalité virtuelle, ce qui ne nous a jamais empêché de mener à bien les différents instruments de collecte de données.

Après avoir fait cette description de notre environnement de travail, maintenant, nous allons continuer avec la description de notre groupe étudiant sélectionné pour le développement de cette investigation. Cette recherche-action a été réalisée dans le domaine de l'apprentissage du FLE dans le déjà mentionné Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD) de Bogotá, en Colombie, ce qui représente l'univers de cette étude. L'échantillon était notre groupe de français des niveaux avancés appelé Profundización I et II, composé de huit étudiants colombiens. Les participants à cette recherche ont été précédemment informés de leur participation dans ce projet et ont accepté d'en faire partie, par le biais d'un formulaire de consentement (voir annexe 4).

L'intervention pédagogique que nous avons mise en œuvre, s'est développée pendant deux bimestres académiques, c'est à dire, tout au long du premier semestre de l'année 2023. Deux étudiantes ont abandonné le cours au milieu du semestre en raison de leurs responsabilités professionnelles. Ce groupe de huit apprenants a été donc réduit à la fin, à six étudiants qui ont participé à toutes les étapes du projet.

Le groupe final était composé de professionnels dans de divers domaines d'étude, à savoir : l'écriture, l'administration, l'ingénierie et les affaires internationales. Deux parmi eux, ont l'intention d'émigrer au Québec avec leurs couples pour y travailler et étudier ; deux encore, ont l'idée de voyager en France pour commencer ou continuer leurs études de master dans des universités françaises ; un participant n'apprend la langue française que par passion pour les langues étrangères, et une autre participante étudie cette langue en ayant pour objectif celui d'enrichir son curriculum vitae pour avoir de meilleures opportunités de travail en Colombie ou à l'étranger. Nous, en tant que professeur responsable du groupe, étions le chercheur principal du projet.

Bref, nous avons choisi de mener à bien cette recherche avec les participants précédemment décrits, parce qu'ils sont des apprenants qui ont déjà suivi un long parcours à l'ILUD, des gens qui sont en train de se spécialiser dans un niveau de compétence avancé en français et enfin, parce que c'était un groupe hétérogène composé d'individus avec de nombreuses motivations et finalités quant à l'apprentissage du FLE.

#### **4.3 RÔLE DU CHERCHEUR**

Comme dit auparavant, notre étude porte sur la mise en œuvre d'une intervention pédagogique visant à identifier si les apprenants de niveau B2 de FLE de l'ILUD emploient des stratégies autocorrectives en production écrite et, en même temps, à déterminer quelle est l'influence du professeur et d'une grille d'autocorrection proposée, dans le développement de leur conscience autocorrective en production écrite ; tout cela, en vue de favoriser la conscience et le développement de mécanismes d'autocorrection dans leurs productions écrites.

À travers ce processus de recherche, nous avons l'intention fondamentale que les étudiants s'améliorent en production écrite en français et également, que nous puissions mettre à jour nos pratiques d'enseignement. Vu que nous sommes, à la fois, chercheur et professeur, un spécial défi nous est révélé : celui de parvenir à nous distancier de notre rôle de professeur, afin de pouvoir faire une analyse judicieuse et objective de ce que nous observons, au fur et à mesure que nous avançons avec notre intervention pédagogique.

Plus tard dans ce chapitre, nous expliquerons en détail le pas à pas de l'intervention pédagogique dans laquelle, nous, en tant qu'enseignant, avons accompagné nos élèves dans la recherche et la construction de nouvelles stratégies pour aborder la correction de

leurs propres textes, lorsque nous leur avons facilité des critères d'action, des indications et des connaissances.

De cette sorte, nous avons pu entrer en dialogue avec chacun des élèves au fur et à mesure que nous faisons la collecte de données. Dans les discussions suscitées en salle de classe à propos du sujet de ce travail, les participants se sont exprimés franchement et de façon spontanée et de cette façon, nous avons eu la possibilité d'enrichir nos analyses et nous distancier suffisamment de notre rôle d'enseignant, ainsi que de nourrir notre compréhension des réalités et des perspectives de nos participants, quant à l'écriture et sa correction.

Même si dans les premières étapes de la démarche pédagogique réalisée lors du semestre (deux bimestres), les élèves avaient toujours l'accompagnement et les explications du professeur pour visibiliser des nouvelles procédures de correction de leurs textes, c'est surtout par le moyen de *l'auto-questionnement* qu'ils ont pu mettre en œuvre et prendre conscience du concept de l'autocorrection, dans les dernières étapes du processus.

L'auto-questionnement est défini par Michel Vial dans son article « l'autoévaluation comme auto-questionnement », comme : « le bouillonnement du sujet au monde, élaboration, fondation de sens, de significations entrevues sur soi au monde, de fulgurances ou de doutes, d'avancées, de remises en question, mises en perspectives, arrimages provisoires, temporaires, à peine posés déjà perdus. » (Vial, 1997, p. 145). Cela nous a aidé à reculer un peu dans notre travail pédagogique, dans le but d'accorder plus de signification à notre rôle de chercheur, parce que nous avons pu observer et décrire les raisonnements, produits et résultats d'apprentissage des apprenants.

Bref, en principe nous avons eu de l'influence sur nos participants d'un point de vue tout à fait pédagogique, cependant après quelques semaines de travail en classe, ils se sont montrés assez libres dans les procédures du traitement des textes, en faisant appel à leurs objectifs et besoins académiques. Notre rôle de professeur est devenu celui d'observateur, de quelqu'un qui a laissé l'action pour passer à l'observation impartiale, et qui a essayé d'être le plus objectif possible au moment de décrire, analyser et mettre en évidence les faits qu'il a eu l'opportunité d'examiner.

#### 4.4 TYPE D'ÉTUDE

En ayant spécifié notre rôle en tant que chercheur lors de l'intervention pédagogique en cours de langue (dont nous fournirons des détails ultérieurement dans ce chapitre), tout de suite, nous procéderons à définir, en termes généraux, le type d'étude dont nous nous sommes servis pour développer notre étude et la nature méthodologique de notre investigation.

Le type d'étude que nous avons sélectionné pour mener à bien cette recherche est celui de la recherche-action, définie par Louissette Lavoie, Danielle Marquis et Paul Laurin comme :

Une approche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. (Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996, p. 41)

D'après cette définition générale de la recherche-action, nous pouvons constater que pour notre intervention, il s'est avéré que ce type d'étude était le plus convenable et utile pour notre contexte, depuis la problématique révélée et exposée dans le premier chapitre de ce travail, étant donné la nature descriptive, évaluative et améliorative de notre recherche.

En outre, Lavoie et al. (1996), nous invitent à concevoir la recherche-action comme un processus inclusif, dans lequel tous les participants (y compris le chercheur) s'adaptent aux éventuels changements des circonstances de la démarche méthodologique, afin que celle-ci se déroule de façon spontanée et expérimentale. Dans notre cas concret, le fait qu'il existait, avant tout, une relation professeur/étudiants dans un milieu académique, a accentué la nature évaluative de l'intervention pédagogique développée ; c'est à dire, les apprenants et l'enseignant, nous avons en même temps testé, reconnu et découvert de nouvelles pratiques et perspectives par rapport à la correction et surtout, à l'autocorrection de textes en langue étrangère :

La recherche-action doit : avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication



systematique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur. (Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996, p. 41)

Il va de soi noter que cette recherche vise à satisfaire les besoins individuels de l'élève, en favorisant leur prise de conscience métalinguistique en production écrite. Alors, cette recherche s'origine sur la base de notre motivation pédagogique pour que les apprenants de niveaux avancés de FLE réduisent l'écart entre leurs compétences orales et celles écrites, et qu'ils puissent s'améliorer en production tout en faisant moins d'erreurs dans leurs écrits. En conséquence, l'autocorrection acquiert une importance encore plus déterminante, car durant la démarche méthodologique de notre projet de recherche, nous avons pu corroborer son caractère résolutif vis-à-vis du défi pédagogique qui implique l'évaluation des textes écrits en français, dans notre contexte éducatif.

D'un autre côté, nous devons signaler que cette étude a d'une part un caractère qualitatif, puisqu'elle est explicative et descriptive par-dessus-tout. Dans leur livre *Second Language Research Methods*, Herbert W Seliger et Elana Shohamy avancent que :

Qualitative and descriptive research are concerned with providing descriptions of phenomena that occur naturally, without the intervention of an experiment or an artificially contrived treatment. While it is true that both types of research are concerned with description, they approach research from different perspectives. Qualitative research is *heuristic* and not *deductive* since few, if any, decisions regarding research questions or data are made before the research begins (Seliger & Shohamy, 1989, pág. 116).<sup>14</sup>

Il est vrai que nous, en tant que chercheur, avons posé des questions générales et ouvertes, avons recueilli des données par la voie du langage écrit, avons mené des enquêtes ayant un caractère subjectif et avons reconnu les tendances personnelles de nos participants pour, plus tard, réussir à décrire ce que nous avons pu observer dans la pratique.

---

<sup>14</sup> Les recherches qualitatives et descriptives visent à fournir des descriptions de phénomènes qui se produisent naturellement, sans l'intervention d'une expérience ou d'un traitement artificiellement conçu. S'il est vrai que les deux types de recherche s'intéressent à la description, ils abordent la recherche sous des angles différents. La recherche qualitative est heuristique et non déductive puisque peu de décisions, voire aucune, concernant les questions ou les données de recherche, sont prises avant le début de la recherche. (Notre traduction).

D'autre part, notre recherche a un caractère quantitatif, vu que nous avons récupéré quatre écrits différents qui nous permettent de vérifier (et cela dans le but de comparer la qualité des textes des élèves) si la quantité d'erreurs diminue d'une production à l'autre, à l'égard d'une analyse comparative et évaluative. Par la suite, nous pourrions déterminer si l'autocorrection a contribué au progrès des apprenants à l'écrit.

Par ailleurs, à la fin du semestre, nous avons mené un questionnaire permettant à l'étudiant de s'autoévaluer et de faire un bilan de son processus d'apprentissage de la production écrite en FLE.

Enfin, notre étude vise à cerner les effets du développement de stratégies d'autocorrection sur les progrès des élèves en production écrite en FLE et cela se fait par le biais d'une méthode mixte et de la description détaillée des différentes étapes méthodologiques et surtout des artefacts méthodologiques recueillis (productions écrites des apprenants à des différents moments du semestre).

#### **4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES, ARTEFACTS ET INTERVENTION PÉDAGOGIQUE**

Dans le but d'atteindre les objectifs proposés dans ce travail, dans un premier temps et au début du semestre (au premier bimestre), nous avons appliqué un questionnaire dit diagnostique, pour savoir si les étudiants de FLE de l'ILUD font appel à des procédures propres pour la correction de leurs textes, ainsi que pour comprendre davantage à propos de leurs pratiques et leurs habitudes d'écriture.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé et expliqué en classe, les codes et types d'erreurs récurrents dans les écrits des apprenants qu'en même temps, nous avons résumé dans une présentation power point qu'ils ont eu à portée de main, depuis les premières semaines du premier bimestre. Aussi, nous avons créé une grille d'autocorrection par le moyen de laquelle, les apprenants ont fait des analyses et ont corrigé leurs propres écrits.

Dans un troisième temps, nous avons recueilli des données à partir de quatre devoirs écrits que les six élèves, qui ont participé à toutes les étapes du processus, ont fait dans quatre moments différents des deux bimestres académiques où nous avons travaillé.

De surcroît, nous avons appliqué un questionnaire final aux apprenants/participants, afin d'établir si leur professeur a eu de l'influence sur l'autocorrection de leurs productions écrites. Cela nous permettrait aussi de comprendre le rôle que celui-ci aurait joué pour le développement de la prise de conscience autocorrective que ses apprenants auraient pu expérimenter.

De même, ce questionnaire final servirait à déterminer si la grille d'autocorrection que nous avons proposée pour le traitement des erreurs des étudiants en production écrite, a vraiment contribué à l'éventuelle apparition de stratégies d'autocorrection chez eux et, par conséquent, au renforcement de leur autorégulation, leur autonomie et leur indépendance dans l'apprentissage.

#### **4.5.1. Questionnaire diagnostic**

Tout d'abord, nous avons interpellé nos apprenants /participants à l'aide d'un questionnaire (annexe n°1). Cet instrument contenait des questions générales concernant leurs pratiques d'écriture, la manière dont ils percevaient le rôle du professeur, leurs concepts de correction de textes, ainsi que des questions à propos de la connaissance des participants sur les étapes d'élaboration de textes écrits.

Premièrement, nous avons partagé un brouillon de ce questionnaire avec nos directeurs de mémoire : Mme. Lizeth Donoso, professeure de la licence en espagnol et langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá et M. Abdelhadi Bellachhab, professeur du master en Sciences du Langage de l'Université de Nantes, qui nous ont accompagné dans le processus de construction de ce travail. Ils nous ont suggéré de faire quelques modifications aux questions du point de vue de leur formulation et leur rédaction.

Deuxièmement, nous avons fait une étude pilote de ce brouillon en sollicitant à quelques collègues professeurs colombiens d'anglais de l'ILUD, ayant des connaissances en français, de répondre au questionnaire. De la même façon, nous avons demandé à certains de nos collègues francophones du master en Sciences du Langage de Nantes Université de réaliser ce questionnaire.

Comme résultat de cette mise à l'épreuve, nous avons pu affiner notre premier instrument de collecte de données, de sorte que nous puissions obtenir des informations congruentes et fiables par rapport à nos questions et objectifs de recherche.

Pendant la deuxième semaine du premier bimestre académique, nous avons enfin appliqué ce questionnaire de douze questions à nos apprenants. Certaines interrogations étaient à choix multiple avec une seule alternative de réponse avec une échelle Likert allant de « toujours » à « jamais », par exemple :

- « Écrivez-vous des textes académiques en espagnol ? »
- « Écrivez-vous des textes académiques en français ? (À part ceux que vous faites en cours de français) »
- « Quand vous écrivez en français, mettez-vous en œuvre des pratiques de révision ou de correction de vos textes ? »
- « Lorsque vous écrivez en français, vérifiez-vous si vous faites des erreurs d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'organisation des mots dans la phrase ? »
- « Accordez-vous de l'importance à la correction des erreurs que vous faites dans vos textes académiques en français ? »
- « Lorsque votre professeur corrige l'un de vos écrits, vérifiez-vous qu'il ait été correctement corrigé ? »
- « Réfléchissez-vous à la cause des erreurs que vous arrivez à identifier et à corriger, dans vos productions écrites en français ? »
- « En vue d'améliorer votre rédaction des textes académiques en français, faites-vous des révisions en grammaire ou lexique ? »

*Figure 1 : questionnaire diagnostique*

Nous avons aussi interrogé nos participants avec des interrogations ouvertes, telles que :

- « Trouvez-vous intéressant le fait d'écrire en français ? pourquoi ? »
- « Au cas où vous identifiez des erreurs dans un des écrits que vous produisez en français, considérez-vous ces erreurs comme quelque chose complètement défavorable ? pourquoi ? »
- « Préférez-vous que votre professeur révise et corrige vos textes avant de le faire vous-même ? pourquoi ? »
- « Si votre professeur vous signale des erreurs dans l'un de vos textes, préférez-vous qu'il vous donne la solution ? pourquoi ? »

*Figure 2 : questionnaire diagnostique*

Les réponses fournies par nos élèves ont été enregistrés dans un formulaire de Google Forms et ont été désormais consultées autant que nécessaire, afin de les analyser minutieusement, ce que nous présenterons dans le chapitre suivant de ce travail.

#### **4.5.2. Intervention pédagogique : démarche de l'analyse de correction et d'autocorrection des productions écrites des participants**

Tel que signalé dans la sous-partie consacrée à la justification de notre problématique au premier chapitre de ce travail, notre intention fondamentale en tant qu'enseignants-chercheurs est celle de contribuer à ce que nos élèves s'améliorent de manière substantielle et notable en production écrite, ainsi que de pouvoir aborder, construire et repenser des mécanismes d'enseignement et d'accompagnement à nos étudiants dans le but de modifier notre praxis pédagogique.


Considérant les erreurs fréquentes dans les productions écrites de nos étudiants des semestres passés – des erreurs, par exemple, au niveau morphosyntaxique (choix et utilisation des temps verbaux, syntaxe des phrases complexes, etc.), au niveau lexical (lexique inapproprié, pléonasme ou erreurs d'orthographe, etc.), au niveau pragmatique (organisation des idées ou emploi de connecteurs erronée pour exprimer une opinion personnelle, des sentiments, argumenter, etc.) - nous avons démarré une intervention pédagogique qui consistait fondamentalement à expliquer à nos étudiants les différents types d'erreur (d'après la typologie d'erreurs adaptée par Dominic Anctil (2011)), et plus tard de mettre en commun avec eux les possibles causes et origines de chaque type d'erreur.

Nous avons entrepris cette démarche pédagogique en 4 moments clefs de correction et d'autocorrection des écrits de nos apprenants/participants des cours de Profundización I et II de l'ILUD. Elle s'est réalisée par le biais d'activités de correction collective de textes en classe, de la mise en commun d'exemples, exercices et explications à propos de la co-correction et l'autocorrection, En plus, nous avons fait appel à des exercices trouvés sur internet et dans des livres d'apprentissage du FLE de niveau B2 comme le Cosmopolite 3, le Nickel, le Défi 4, entre autres.

#### 4.5.2.1. Première étape (texte #1)

Comme un des devoirs pour notre cours, nous avons demandé à nos apprenants de télécharger un premier texte sur la plateforme de Google Classroom, un des outils virtuels avec lesquels nous avons travaillé pendant le semestre entier (il faut rappeler que ce cours s'est déroulé en modalité virtuelle). Cette première production écrite devait répondre à la consigne suivante : "En ayant discuté sur le thème des réseaux sociaux en classe, téléchargez sur cet espace-ci, un document dans lequel vous exprimez votre opinion argumentée concernant ce sujet. (200 mots minimum.)". La séquence dans laquelle s'inscrit cette tâche avancée traitait de la notion « Technologie et société » du programme d'études de FLE de l'ILUD, pour le premier bimestre de 2023 et le cours Profundización I.

Dans cette première phase de notre intervention pédagogique, en premier lieu, nous avons reçu les textes argumentatifs de nos huit participants à qui, après avoir lu chacune de leurs rédactions, nous avons marqué les différentes fautes et erreurs qu'ils ont faites. Voici un des exemples de la première version d'une des rédactions faites par nos élèves, (avec les fautes et erreurs soulignées par l'enseignant, en couleur jaune) :



**Les réseaux sociaux :  
¿Rapprochement ou Isolation ?**

La communication humaine est un processus qui dénote l'évolution de notre espèce et elle permet structurer la pensée et les cultures. Donc, la communication évolue en parallèle que l'humanité. Un moment important qui **évidence** l'évolution de la communication a été la pandémie du coronavirus **du** au confinement que les sociétés du monde ont vécu.

L'urgence d'être à la maison **tout le jour** au milieu d'un monde qui était en contact les 24 heures **du jour** a été une situation si difficile pour tous en dépit que la raison soit sauver la vie même. Alors, dans un contexte d'isolation, les réseaux sociaux ont fait évoluer plus les processus de communication en faisant que dans un contexte de postpandémie, **elles** soient plus **fort** que jamais.

**Pendant** le confinement, **elles** ont permis que la fenêtre de la socialisation ne se ferme pas **de** tout. Néanmoins, ce qui a été une solution au milieu de la crise, maintenant **a** devenu une addiction pour beaucoup de gens qui préfèrent publier et voir des états **en** Facebook ou WhatsApp au lieu d'aller **à** visiter **ses** familles. C'est-à-dire, les rapports de communication **réelles** ont été plus **réduites** à cause d'une certaine préférence pour les publications, ce qui constitue un des contres pour se communiquer à travers **des** réseaux sociaux. Pourtant, l'évolution d'une telle communication n'est pas si mal toujours même si **on** analyse son effet d'isolation.

De toute façon, il y a des bénéfices aussi si **on** les **sait bien** utiliser. Par exemple, il y a la possibilité de travailler chez nous en faisant que les temps soient **plus mieux employés** parce que le déplacement d'un lieu à l'autre est vraiment une **perdre** de temps qu'**on** pourrait utiliser avec la famille ou en faisant les choses qu'on aime.

Aussi il y a la possibilité, d'acheter beaucoup de choses avec un seule click. Pour l'instance, quand **on** a besoin d'un objet particulier, **on** peut chercher beaucoup d'alternatives que comparent le prix et la qualité sans sortir de la maison. Par contre, **ce** devient en plus de temps pour faire du sport, par exemple.

Alors, malgré l'évolution des possibilités sur **l'**internet et les réseaux sociaux, il faut que les gens soient prévoyants quand ils les utilisent parce que l'usage excessif peut devenir dans une addiction même si l'internet est utilisé pour travailler ou acheter. **On** ne doit pas oublier que l'essence de la communication humaine est dans le partage avec l'autre pendant qu'**on** se voit aux yeux et bien qu'il y ait **des** bonnes alternatives sur **l'**internet et les réseaux sociaux, **on** ne doit jamais oublier que l'évolution ne peut pas nous éloigner.




Figure 3 : exemple de texte

En deuxième lieu, dans la séance suivante, nous leur avons demandé s'ils avaient corrigé leurs textes et nous avons pu constater que juste deux parmi eux, avait pris la détermination de le faire. Dans ce cours, nous avons mis en commun et échangé en classe avec nos apprenants à propos de cette première révision du premier devoir écrit : nous avons parlé de la façon dont ils ont procédé pour écrire les textes, de leur intérêt par le sujet des réseaux sociaux, des difficultés qu'ils ont pu trouver au moment de concevoir leurs rédactions et aussi de la quantité d'erreurs qu'ils ont faites et des raisons du nombre de fautes et erreurs.


En troisième lieu, nous avons procédé à faire une deuxième révision du même texte, mais dans cette occasion, nous avons eu recours à un type de codage avec des couleurs pour bien différencier les types d'erreurs présentés. Puis, nous avons rendu les textes à nos élèves avec les remarques faites par la deuxième fois à l'aide du codage/couleurs précédemment mentionné. Ci-dessus, le codage/couleurs employé pour cette première phase de notre intervention :

<b>Correction jaune</b>	: mot en trop / omission d'un mot.
<b>Correction verte</b>	: pléonasme ou redondance.
<b>Correction rose</b>	: accord / concordance.
<b>Correction bleue</b>	: orthographe ou orthographe lexicale.
<b>Correction rouge</b>	: registre de langue inapproprié.
<b>Correction grise</b>	: choix du mot.
<b>Correction turquoise</b>	: ordre des mots dans la phrase / phrase mal rédigée.

Figure 4 : codage couleurs pour correction des textes

Jusqu'à là, nous n'avions rien précisé sur le genre de chaque faute ou erreur ; cependant, dans la deuxième révision que nous avons faite, nous avons inclus la table « codage/couleurs » avec le nom de chaque type d'erreur, dans chacune des rédactions des élèves, afin qu'ils commençassent à s'en familiariser ou à s'en rappeler (au cas où ils avaient déjà du discernement des différents types d'erreurs).

Voici la deuxième version de la même rédaction faite par un de nos apprenants, avec les mêmes fautes et erreurs de la première version soulignées par l'enseignant, mais cette fois-ci avec des différentes couleurs selon leur caractère :



**« Rapprochement ou Isolation ? »**  
**Par Mónica Sánchez**

La communication humaine est un processus qui dénote l'évolution de notre espèce et elle permet structurer la pensée et les cultures. Donc, la communication évolue en parallèle que l'humanité. Un moment important qui évide<sup>nc</sup> l'évolution de la communication a été la pandémie du coronavirus <sup>du</sup> au confinement que les sociétés du monde ont vécu.

L'urgence d'être à la maison <sup>le</sup> tout le jour au milieu d'un monde qui était en contact les 24 heures du <sup>jour</sup> a été une situation si difficile pour tous en dépit que la raison soit sauver la vie même. Alors, dans un contexte d'isolation, les réseaux sociaux ont fait évoluer plus les processus de communication en faisant que dans un contexte de postpandémie, <sup>elles</sup> soient plus <sup>fort</sup> que jamais.

<sup>pendant</sup> le confinement, <sup>elles</sup> ont permis que la fenêtre de la socialisation ne se ferme pas de tout. Néanmoins, ce qui a été une solution au milieu de la crise, maintenant a devenu une addiction pour beaucoup de gens qui préfèrent publier et voir des états en Facebook ou WhatsApp au lieu d'aller à <sup>visiter</sup> <sup>ses</sup> familles. C'est-à-dire, les rapports de communication <sup>réelle</sup> ont été plus <sup>réduites</sup> à cause d'une certaine préférence pour les publications, ce qui constitue un des contres pour se communiquer à travers des réseaux sociaux. Pourtant, l'évolution d'une telle communication n'est pas si mal toujours même si <sup>on</sup> analyse son effet d'isolation.

De toute façon, il y a des bénéfices aussi si <sup>on</sup> les sait bien utiliser. Par exemple, il y a la possibilité de travailler chez nous en faisant que les temps soient plus mieux employés parce que le déplacement d'un lieu à l'autre est vraiment une <sup>perdre</sup> de temps qu'<sup>on</sup> pourrait utiliser avec la famille ou en faisant les choses qu'on aime.

Aussi il y a la possibilité, d'acheter beaucoup de choses avec un seule click. Pour l'instance, quand <sup>on</sup> a besoin d'un objet particulier, <sup>on</sup> peut chercher beaucoup d'alternatives que comparent le prix et la qualité sans sortir de la maison. Par contre, <sup>ce</sup> devient en plus de temps pour faire du sport, par exemple.

Alors, malgré l'évolution des possibilités sur l'internet et les réseaux sociaux, il faut que les gens soient prévoyants quand ils les utilisent parce que l'usage excessif peut devenir dans une addiction même si l'internet est utilisé pour travailler ou acheter. <sup>on</sup> ne doit pas oublier que l'essence de la communication humaine est dans le partage avec l'autre pendant qu'<sup>on</sup> se voit aux yeux et bien qu'il y ait des bon<sup>nes</sup> alternatives sur l'internet et les réseaux sociaux, <sup>on</sup> ne doit jamais oublier que l'évolution ne peut pas nous éloigner.

**Correction jaune :** mot en trop / omission d'un mot  
**Correction verte :** pléonasme  
**Correction rose :** accord  
**Correction bleue :** orthographe ou orthographe lexicale  
**Correction rouge :** registre de langue inapproprié  
**Correction grise :** choix du mot  
**Correction turquoise :** ordre des mots dans la phrase / phrase mal rédigée



Figure 5 : exemple de texte

Le cours suivant, nous avons encore une fois demandé à nos apprenants s'ils avaient corrigé leurs textes et cette fois-ci, deux encore parmi eux, ont répondu affirmativement. Cela veut dire que dans cette première phase de notre démarche pédagogique sur l'autocorrection de textes écrits, quatre apprenants sur huit ont essayé de s'autocorriger de façon volontaire (vu que deux parmi eux l'avaient déjà fait auparavant, lorsque nous leur avons rendu le premier brouillon avec nos remarques en jaune).

Dans ce point, il faut aussi préciser que nous ne leur avons pas sollicité de corriger ni de nous rendre une nouvelle version corrigée de leurs écrits ; nous avons décidé tout simplement d'observer s'ils prenaient la décision de le faire sans même le leur exiger.



#### 4.5.2.2. Deuxième étape (texte #2)

Dans cette étape de notre intervention pédagogique, nous avons conduit un accompagnement aux apprenants, concernant les types d'erreurs et les possibles causes de celles-là.

Considérant qu'ils avaient de nombreuses connaissances métalinguistiques de la langue cible (dû à leur parcours académique à l'ILUD), ils n'ignoraient pas la catégorie et la nature de quelques erreurs qu'ils commettaient ou qu'ils identifiaient dans les exercices travaillés en classe. De toute façon, dans quelques séances de classe du premier bimestre, nous avons exploré davantage des exercices et activités, ainsi que des explications sur l'analyse des erreurs, afin qu'ils comprennent davantage comment catégoriser les erreurs, en termes morphosyntaxiques, lexicaux et pragmatiques, depuis la typologie d'Antcil (2011).

		<b>CLASSES D'ERREURS</b>		
<b>FORME</b>	<b>Erreur d'orthographe lexicale</b>		ex. <i>chemain, dedant, endomagé</i>	
	<b>Barbarisme (signifiant déformé)</b>		ex. <i>désambuler</i> (pour DEAMBULER), <i>supfil</i> (→ SUBTIL)	
	<b>Erreur de flexion</b>		ex. <i>travails, armes à feux</i>	
	<b>Forme analytique</b>		ex. <i>un poison qui fait dormir</i> (→ SOMNIFERE)	
	<b>Unité lexicale inexistante</b>		ex. <i>un village sombré</i> (au sens de "plongé dans le noir")	
<b>SENS</b>	<b>Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme</b> ex. <i>il n'y avait pas d'issue pour entrer</i> (→ OUVERTURE)			
	<b>Utilisation inappropriée d'une unité lexicale de sens proche</b> ex. <i>il passait tous ses passe-temps sur son projet.</i> (→ TEMPS LIBRES)			
	<b>Impropriété</b>	<b>Sens fictif</b>	ex. <i>Ce logo fait appel à un arbre en fleurs.</i> (→ EVOQUER)	
		<b>Anglicisme sémantique</b>	ex. <i>Elle pouvait voir dans le futur.</i> (→ AVENIR)	
	<b>Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une unité lexicale</b> ex. <i>L'arbre s'affala sur le ruisseau.</i> (→ TOMBER)			
<b>Pléonasmie</b> ex. <i>Le soleil éblouissait ses yeux.</i> (→ l'éblouissait)				
<b>COMBINATOIRE RESTRENTE</b>	<b>GRAMMATICALE</b>	<b>SYNTAXIQUE (REGIME)</b>	<b>Absence d'un complément obligatoire de l'unité lexicale</b> ex. <i>Une nuit, Mathieu partit s'aventurer.</i> (→ <i>s'aventurer dans la ville</i> )	
			<b>Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct</b> ex. <i>La peur avait gagné sur Amélie.</i> (→ <i>avait gagné Amélie</i> )	
			<b>Utilisation d'une préposition/conjonction erronée</b> ex. <i>Le chef s'empressa à aller chercher la formule.</i> (→ <i>d'aller</i> )	
			<b>Préposition régie absente</b> ex. <i>Le jour vint succéder la nuit</i> (→ <i>succéder à la nuit</i> )	
			<b>Emploi transitif d'un verbe intransitif</b> ex. <i>Ils se sont enfuis du loup-garou.</i> (→ <i>sauvés du loup-garou</i> )	
		<b>MORPHOLOGIQUE</b>	<b>Construction erronée dans un complément</b> ex. <i>C'est une technique pour attirer les gens à acheter.</i> (→ INCITER)	
			<b>Non-respect de la classe de mots de l'unité lexicale</b> ex. <i>Elle lui planta l'arme direct dans le cœur.</i> (→ <i>directement</i> )	
			<b>Non-respect du genre du nom</b> ex. <i>Une gigantesque éclair déchira la ciel.</i>	
			<b>Non-respect du caractère invariable de l'unité lexicale</b> ex. <i>des scènes d'actions</i> (→ <i>d'action</i> ), <i>prendre une vacance</i>	
			<b>Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné</b> ex. <i>La nuit avait déjà tombée.</i>	
	<b>LEXICALE</b>	<b>Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante)</b> ex. <i>Ces publicités portent une mauvaise influence sur les jeunes.</i> (→ <i>ont</i> )		
		<b>Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale</b> ex. <i>À bout de souffle, il vit une bicyclette dans un coin et fit du vélo pour se sauver du meurtrier.</i> (→ <i>l'utilisa, continua à vélo</i> )		
		<b>Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif</b> ex. <i>Soudain, un monstre fit apparition.</i> (→ <i>fit son apparition</i> )		
	<b>PRAGMATIQUE</b>	<b>Emploi d'une unité lexicale appartenant à un registre de langue inapproprié</b> ex. <i>il a fâché son emploi.</i> (→ QUITTER)		
		<b>Emploi d'une unité lexicale véhiculant un contenu connotationnel incompatible avec le contexte</b> ex. <i>Cette aide à domicile devrait permettre à plusieurs vieux de demeurer plus longtemps à la maison.</i> (→ <i>ainés, personnes âgées</i> )		
<b>Emploi d'une unité lexicale appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte</b> ex. Utilisation de NONANTE et SEPTANTE en contexte québécois.				

Tableau 1 : typologie d'erreurs par Antcil (2011)

À cet égard, comme un deuxième devoir de production écrite pour le cours de Profundización I, nous avons demandé aux apprenants de télécharger un deuxième texte sur la plateforme de Google Classroom. Dans cette opportunité, la consigne était celle-ci : « À partir de la lecture travaillée en classe, donnez votre point de vue concernant le sujet de "l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle". Exposez vos arguments, idées et exemples sous la forme titre/introduction/développement/conclusion. Écrivez un texte d'entre 220 et 260 mots. »

Dans ce cas, l'une des indications données aux étudiants consistait à ce qu'ils devaient réviser et repérer des erreurs dans les textes argumentatifs d'un de leurs camarades de classe. C'est pour cette raison que nous avons assigné à chacun, un des textes qu'ils avaient antérieurement téléchargés sur notre plateforme virtuelle.

Au moyen du codage/couleurs que nous avons proposé comme outil de correction dans la phase précédente de cette intervention, les huit élèves/participants ont repéré et souligné les fautes ou erreurs dans les rédactions de leurs camarades de classe. Ci-dessus, un des exemples d'un texte révisé par un des apprenants :

**La vie privée et professionnelle de Rocco Sannucci**

Hugo Chaparro Valderrama

Vie privée ? Vie professionnelle ? Il y a **long temps** qu'il n'y a pas de différence pour moi. En tant que membre de la 'Ndrangheta, l'organisation mafieuse de la Calabria, dans le sud de l'Italie, moi, Rocco Sannucci, je ne sais pas ce qu'est la vie privée ! Si vous voulez travailler dans la 'Ndrangheta, vous devez être un fervent passionné de la famille mafieuse ! En fait, chaque membre de la 'Ndrangheta vit dans une situation incestueuse, une incestualité mafieuse ! Je me souviens, à l'âge de neuf ans, quand je **suis** « embauché » pour un voisin : "Rocco !", il m'a dit, "**porte** ce cadeau chez don Mariano !" Alors, j'ai couru chez don Mariano et lui ai apporté le cadeau. Depuis ce jour j'ai commencé à travailler avec la mafia. J'étais si petit que je n'ai jamais connu **d'**autre vie. Je travaille quarante-huit heures par jour. S'il vous plaît, monsieur le journaliste, ne me posez pas **des** questions sur ce que je fais ! Simplement c'est un boulot. Ce n'est pas un boulot de bureau : c'est un boulot qui **demande** du sang froid, **0** astuce et **0** cynisme ! Un boulot dans lequel la vie privée n'existe pas et dans lequel on sacrifie sa vie intime. Et, oui, c'est vrai : soudain, un jour le soleil se lève et vous êtes riche ! Une chose si facile quand vous ne **payez** **0** d'impôts ! Mais... à quel prix... Vous ne pouvez pas avoir une famille où des vacances où la tranquillité d'autres chrétiens ! Comme, par **exemple**, maintenant, quand je dois simuler que **son** bagnole est tombée par cette abîme, monsieur le journaliste ! Je suis désolé ! Mais c'est la vie ! Comme ça ! Simplement la vie !

**Correction jaune** : mot en trop / omission d'un mot  
**Correction verte** : pléonasmе ou redondance  
**Correction rose** : accord / concordance  
**Correction bleue** : orthographe ou orthographe lexicale  
**Correction rouge** : registre de langue inapproprié  
**Correction grise** : choix du mot  
**Correction turquoise** : ordre des mots dans la phrase / phrase mal rédigée

Figure 6 : exemple de texte

À ce moment de la séquence didactique, nous avons indiqué aux élèves d'envoyer à leurs pairs les textes avec les remarques en couleurs, dans le but qu'ils les révisassent et les corrigéassent. Voici la version corrigée de ce texte par son auteur original :

**La vie privée et professionnelle de Rocco Sannucci**

Hugo Chaparro Valderrama

Vie privée ? Vie professionnelle ? Il y a longtemps qu'il n'y a pas de différence pour moi. En tant que membre de la 'Ndrangheta, l'organisation mafieuse de la Calabria, dans le sud de l'Italie, moi, Rocco Sannucci, je ne sais pas ce qu'est la vie privée ! Si vous voulez travailler dans la 'Ndrangheta, vous devez être un fervent passionné de la famille mafieuse ! En fait, chaque membre de la 'Ndrangheta vit dans une situation incestueuse, une incestualité mafieuse ! Je me souviens, à l'âge de neuf ans, quand j'ai été « embauché » pour un voisin : "Rocco !", il m'a dit, "porte ce cadeau à don Mariano !" Alors, j'ai couru chez don Mariano et lui ai apporté le cadeau. Depuis ce jour j'ai commencé à travailler avec la mafia. J'étais si petit que je n'ai jamais connu d'autre vie. Je travaille quarante-huit heures par jour. S'il vous plaît, monsieur le journaliste, ne me posez pas de questions sur ce que je fais ! Simplement c'est un boulot. Ce n'est pas un boulot de bureau : c'est un boulot qui demande du sang froid, d'astuce et du cynisme ! Un boulot dans lequel la vie privée n'existe pas et dans lequel on sacrifie sa vie intime. Et, oui, c'est vrai : soudain, un jour le soleil se lève et vous êtes riche ! Une chose si facile quand vous ne payez pas d'impôts ! Mais... à quel prix... Vous ne pouvez pas avoir une famille où des vacances où la tranquillité d'autres chrétiens ! Comme, par exemple, maintenant, quand je dois simuler que sa bagnole est tombée par cette abîme, monsieur le journaliste ! Je suis désolé ! Mais c'est la vie ! Comme ça ! Simplement la vie !

*Figure 7 : exemple de texte*

Par rapport à la correction de textes, dans cette étape nous pouvons affirmer qu'elle a été réalisée grâce à des activités collaboratives, car nous avons fait appel à des corrections entre les membres du groupe, pour après discuter, clarifier et dissiper les doutes, exprimer les raisonnements et trouver des solutions en groupe. D'après notre observation, nous croyons que tout cela aurait suscité une attitude positive et une prise de conscience favorable de l'erreur chez nos apprenants, qui ont commencé à découvrir la logique qui les a conduits à présenter des formes erronées, ainsi qu'à fournir des remédiations de ces formes erronées à *posteriori*, en groupe.

#### **4.5.2.3. Troisième étape (texte #3 et emploi d'une grille d'autocorrection)**

À ce point, il est indispensable de signaler que nous avons commencé un nouveau cycle académique : Profundización II. Ce cours a démarré en avril de 2023 avec les mêmes étudiants, sauf deux filles qui ont quitté le cours pour des raisons personnelles et professionnelles. Cela signifie qu'à ce stade de la démarche méthodologique de notre recherche, nous comptons sur six apprenants/participants avec qui nous avons pu finir le processus.

Pour continuer avec notre démarche pédagogique, une grille d'autocorrection (annexe n°2) a été conçue comme un deuxième instrument de collecte de données. Avec cette grille, nos étudiants ont pu analyser les erreurs qu'ils commettaient dans leurs productions écrites.

À cette occasion, les participants ont dû écrire un récit dans lequel ils répondaient à la consigne ci-dessous : « *Racontez une anecdote marrante qui vous est arrivé pendant votre enfance ou adolescence. Écrivez votre texte sous la forme de "titre/corpus", et avec une longueur d'entre 240 et 280 mots.* ».

De la même façon que pour les deux productions écrites précédemment présentées en classe, nos élèves ont téléchargé leurs textes narratifs sur Google Classroom. Dans cette opportunité, nous avons révisé soigneusement chacun des textes et nous avons souligné les erreurs que nous avons identifiées, en utilisant la stratégie de correction employée dans l'étape préliminaire de notre démarche pédagogique, qui consistait à marquer ces erreurs en couleur jaune.

Après avoir reçu leurs textes avec les remarques faites par le professeur, ce que nos apprenants devaient faire, c'était de remplir quelques cases dans la grille d'autocorrection : en principe, ils devaient compléter une colonne avec des phrases où ils avaient fait des erreurs. Chacune de ces phrases erronées était classée selon le type d'erreur présenté, d'après la typologie d'Anctil (2011). Ensuite, les apprenants proposaient une correction à ces phrases ou mots erronés, à l'aide de leurs notes de classe, des dictionnaires, des livres et des manuels de français, de leurs consultations sur internet et d'autres, en vue de parvenir, enfin, à expliquer la raison pour laquelle ils avaient commis chacune des erreurs, dans une autre colonne de la grille d'autocorrection proposée.

Voyons un des exemples des textes révisés par le professeur et de la grille d'autocorrection remplie par un des étudiants/participants :

**LE JOUR OÙ JE ME SUIS PERDU**

C'était une journée très spéciale pour moi quand j'ai vu la mer 0 la première fois avec mes parents à Cartagena. J'avais 4 ans, et je me rappelle que j'étais très heureux.

Nous avons passé le jour à la plage et a midi il faisait une chaleur suffocante. Il y avait des douches individuelles proches, alors nous les utilisons. Quand j'ai fini et j'ai ouvert la porte, j'ai cru voir mon père quelques metres devant, alors j'ai décidé de marcher. J'ai cherché mon père mais il y avait beaucoup de monde et finalement je me suis trouvé seul. Officiellement, j'étais perdu.

J'ai marché partout, sans demander à personne mais finalement je me suis senti très fatigué parce que je n'avais pas pris de petit déjeuner ce matin-là. J'ai marché quelques mètres dans la rue principale et un couple dans sa voiture s'est arrête et m'a demandé ce qui se passait. Je leur ai dit que j'étais perdu et cherchais mon père et ils m'on dit que nous irions à la police. Je suis allé avec eux et j'ai commencé à pleurer. J'ai commandé de manger et de boire, ils m'ont donné quelque chose et je me suis calmé.

Quand nuous sommes arrivés au poste de police, je me souviens que mes parents étaient déjà là et ils avaient très peur. Je suis rapidement sorti de la voiture et je leur ai fait un câlin. C'est encore comme si c'était hier.

Figure 8 : exemple de texte

GRILLE D'AUTOCORRECTION			
Voici une grille d'autocorrection avec laquelle vous pourrez analyser les erreurs dans vos productions écrites, afin que vous y réfléchissiez et amélioriez la qualité de vos textes. Complétez les cases avec des phrases où vous avez fait des erreurs et puis classez-les selon le type d'erreur présenté. De même, proposez une correction (aidez-vous de vos notes, dictionnaires, livres, internet, etc. si nécessaire) et enfin, expliquez la raison pour laquelle vous avez commis chacune des erreurs.			
MOT OU PHRASE ERRONÉE	TYPE D'ERREUR	MOT OU PHRASE CORRIGÉE	EXPLICATION DE L'ERREUR
C'était une journée très spéciale pour moi	Erreurs lexicales (Choix du mot)	C'était un jour très special pour moi	Manque de concentration ou d'attention
J'ai vu la mer 0 la première fois avec mes parents à Cartagena	Erreurs grammaticales (omission d'un mot)	J'ai vu la mer pour la première fois avec mes parents à Cartagena	Omission d'une ou des étapes indispensables pour la production d'un texte (l'édiction)
Et a midi il faisait une chaleur suffocante	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Et à midi il faisait une chaleur suffocante	Manque de concentration ou d'attention
Il y avait des douches individuelles proches	Erreurs lexicales (Choix du mot)	Il y avait des douches individuelles à proximité	Manque de concentration ou d'attention
Alors nous les utilisons	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Alors nous les avons utilisées	Influence de la L1 ou d'une L2
J'ai cru voir mon père quelques metres devant	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	J'ai cru voir mon père quelques mètres devant	Manque de concentration ou d'attention
Alors j'ai décidé de marcher	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Alors j'ai décidé de marcher	Manque de concentration ou d'attention
Je me suis senti très fatigué	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Je me suis senti très fatigué	Manque de concentration ou d'attention
Un couple dans sa voiture s'est arrête	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Un couple dans sa voiture s'est arrêté	Manque de concentration ou d'attention
Ils m'on dit	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Ils m'ont dit	Manque de concentration ou d'attention
J'ai commandé de manger	Erreurs grammaticales (Accord/concordance)	J'ai commandé à manger	L'interlangue (hypothèses qu'on fait sur le fonctionnement de la langue étrangère)
J'ai commandé de manger et de boire	Erreurs grammaticales (Accord/concordance)	J'ai commandé à manger et à boire	L'interlangue (hypothèses qu'on fait sur le fonctionnement de la langue étrangère)
Ils m'ont donné quelque chose	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Ils m'ont donné quelque chose	Manque de concentration ou d'attention
Quand nuous sommes arrivés	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Quand nous sommes arrivés	Manque de concentration ou d'attention
Je me souviens que mes parents étaient déjà là	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Je me souviens que mes parents étaient déjà la	Manque de concentration ou d'attention
Je me souviens que mes parents étaient déjà là	Erreurs lexicales (orthographe ou orthographe lexicale)	Je me souviens que mes parents étaient déjà la	Manque de concentration ou d'attention

Tableau 2 : exemple de grille d'autocorrection

Maintenant, voyons la version finale du texte corrigé par son auteure originale :

**LE JOUR OÙ JE ME SUIS PERDU**

C'était un jour très special pour moi quand j'ai vu la mer pour la première fois avec mes parents à Cartagena. J'avais 4 ans, et je me rappelle que j'étais très heureux.

Nous avons passé le jour à la plage et à midi il faisait une chaleur suffocante. Il y avait des douches individuelles à proximité, alors nous les avons utilisées. Quand j'ai fini et j'ai ouvert la porte, j'ai cru voir mon père quelques mètres devant, alors j'ai décidé de marcher. J'ai cherché mon père mais il y avait beaucoup de monde et finalement je me suis trouvé seul. Officiellement, j'étais perdu.

J'ai marché partout, sans demander à personne mais finalement je me suis senti très fatigué parce que je n'avais pas pris de petit déjeuner ce matin-là. J'ai marché quelques mètres dans la rue principale et un couple dans sa voiture s'est arrêté et m'a demandé ce qui se passait. Je leur ai dit que j'étais perdu et cherchais mon père et ils m'ont dit que nous irions à la police. Je suis allé avec eux et j'ai commencé à pleurer. J'ai commandé à manger et à boire, ils m'ont donné quelque chose et je me suis calmé.

Quand nous sommes arrivés au poste de police, je me souviens que mes parents étaient déjà là et ils avaient très peur. Je suis rapidement sorti de la voiture et je leur ai fait un câlin. C'est encore comme si c'était hier.

*Figure 9 : exemple de texte*

En conclusion, pour ce qui concerne l'autocorrection dans cette étape, nous pouvons affirmer qu'elle a été réalisée en autonomie relative, individuellement et en dehors de la classe (étant donné que les repérages des erreurs ont été faits par l'enseignant, au préalable).

#### **4.5.2.4. Quatrième étape (texte #4)**

Pour l'étape finale de notre démarche méthodologique et comme une des sous-parties de l'examen final pour le cours de Profundización II, nous avons mené une épreuve écrite qui consistait à composer un texte argumentatif que les apprenants devaient rédiger pendant une des dernières séances du semestre, en juin 2023. La consigne à laquelle les apprenants devaient répondre pour l'examen de production écrite était celle-ci : « À votre avis, comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (250 mots minimum) ». (Exemple d'épreuve de production écrite TEST DELF B2)

D'un côté, pour la réalisation de ce test de production écrite, les étudiants disposaient d'une heure et vingt minutes pour rédiger leurs textes ; cela se faisait à travers la plateforme de Google Forms sur laquelle ils sauvegarderaient leurs documents écrits. Dans ce cas, il n'y avait pas d'intervention du professeur et les élèves ne pouvaient pas faire des consultations externes pour la rédaction de leurs textes. Ci-dessous, le texte #4 téléchargé sur la plateforme de Google Classroom, par un des apprenants :

Je crois que c'est possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles seulement si les gens sont conscients, même si il peut prendre beaucoup de temps et peut-être un peu inconfortable à court terme. Par exemple, il y a des villes en Suisse, où la personne travaille 3 jours par semaine plus des heures, et peut rester dans sa maison le reste du temps, et cette situation réduit le temps et le consommation de l'essence. D'autres entreprises aux États-Unis ont leur employés virtuels, qui sont plus productifs, sans utiliser de l'essence, ce qui est très bénéfique pour l'environnement. La qualité du carburant est également primordiale, par exemple tout l'europe ne peut utiliser que du carburant niveau euro 5, ce qui signifie qu'il y a le moins de particules polluantes quand il est utilisé. Finalement, peut-être qu'une meilleure education soit nécessaire afin que les gens apprennent à réduire leur dechets et à recycler, ce qui est faisable aujourd'hui en utilisant la différenciation dans la maison, sans être puni. Il n'est pas nécessaire de punir les gens, quand ils ont bien appris les concepts basics pour réduire la pollutions dans leur enfance.

*Figure 10 : exemple de texte*

D'un autre côté, à la fin de l'épreuve écrite, nous avons demandé aux apprenants de s'autoévaluer tant de façon qualitative que quantitative, étant donné que l'examen final impliquait une note de 0 à 100 points, conformément au système d'évaluation de l'ILUD. En conséquence, nous leur avons indiqué de faire appel à toute sorte de ressources et outils évaluatifs qu'ils considéraient pertinents et efficaces, dans la perspective d'évaluer leurs épreuves de production écrite. Voici la version du test autocorrigé de forme totalement volontaire, par le même étudiant cité dans le paragraphe précédent :

#### RÉDUIRE LA POLLUTION DANS LES GRANDES MÉTROPOLIS : UN DÉFI DE TOUS

Je pense qu'il n'est possible de réduire la pollution dans les grandes villes que si les gens sont conscients et coopèrent, même si cela peut prendre du temps et peut-être un peu inconfortable à court terme. Par exemple, il y a des villes en Suisse, où la personne travaille 3 jours par semaine plus d'heures, et peut rester à la maison le reste du temps, et cette situation réduit le temps et la consommation d'essence améliorant ainsi l'impact environnemental et la qualité de l'air.

D'autres entreprises aux États-Unis ont leurs employés virtuels, qui sont plus productifs, sans utiliser d'essence, ce qui est très bénéfique pour l'environnement. La qualité du carburant est également primordiale, par exemple tout l'Europe ne peut utiliser que du carburant niveau euro 5, ce qui signifie qu'il y a le moins de particules polluantes quand il est utilisé.

Enfin, une meilleure éducation est probablement nécessaire pour apprendre à réduire les déchets et aussi à recycler, ce qui peut-être faisable aujourd'hui avec le tri des ordures ménagères, sans aucune pénalité. Il n'est pas nécessaire de punir les gens, lorsqu'ils ont bien appris les rudiments de la réduction de la pollution dès leur plus jeune âge à l'école primaire et qu'ils peuvent le faire eux-mêmes sans problème.

*Figure 11 : exemple de texte*

Dans ce texte, nous pouvons observer que, dans un premier temps, l'apprenant/participant a modifié des aspects de la forme du texte (ajout d'un titre, séparation des idées en différents paragraphes, ajout de quelques connecteurs pour organiser son discours, etc.). Dans un deuxième temps, nous pouvons constater que ce participant a corrigé quelques erreurs de genre morphosyntaxique et d'orthographe. Même s'il a ignoré encore quelques fautes ou erreurs tels que : « du air » au lieu de « de l'air », « exemple » au lieu de « exemple », ou « peut-être » au lieu de « peut être » ; nous sommes, tout de même, face à une version améliorée de la première rédaction faite par le même apprenant.

Par ailleurs, durant la dernière séance du semestre, nous nous sommes réunis avec chacun des participants de façon individuelle et nous avons discuté un peu sur leurs procédures de rédaction, et d'éventuelle autocorrection de ce dernier texte. Puisqu'ils avaient déjà téléchargé leurs corrections sur l'espace virtuel de Google Classroom, à ce stade nous avons pu bien conclure notre démarche méthodologique.

Cette dernière conversation tête-à-tête avec les différents apprenants/participants nous a permis non seulement de faire une clôture de notre cours et de notre intervention pédagogique, mais également de proposer aux étudiants un exercice général d'autoévaluation, par le moyen duquel ils ont pu manifester leurs jugements, estimations et



appréciations sur tout le travail fait pendant le semestre (y compris celui fait en production écrite).

L'étape finale de notre démarche pédagogique s'est agi, alors, d'un exercice d'autoévaluation mené à bien par les apprenants avec les éléments qu'ils trouvaient nécessaires pour ce fait.

#### **4.5.3. Questionnaire de perception final**

Comme nous avons consacré cette sous-partie du chapitre à présenter nos instruments de collecte de données, dans cette dernière section il faudra exposer le questionnaire définitif que nous avons appliqué à nos participants, après la finalisation de l'intervention pédagogique que nous avons menée à bien avec eux pour les cours de Profundización I et II de FLE de l'ILUD, pendant le premier semestre de 2023.

Tel que signalé dans l'introduction de ce chapitre, ce questionnaire final avait l'intention de déterminer si les ressources employées tout au long du semestre (comme la grille d'autocorrection que nous avons proposée pour le traitement des erreurs des étudiants en production écrite) avaient vraiment contribué au renforcement ou à l'éventuelle apparition de stratégies d'autocorrection en production écrite chez nos élèves. En addition, l'objectif de ce dernier questionnaire était celui de connaître la perception de nos participants face à la correction et l'autocorrection ; comme il s'agit d'un questionnaire postérieur au travail réalisé durant le semestre entier, il nous semble indispensable de constater les perspectives des apprenants/participants après avoir eu une pratique plus consciente d'autocorrection de textes écrits en FLE.

Tout comme pour le questionnaire diagnostic (annexe n°1), nous avons envoyé un brouillon du questionnaire final à nos directeurs de mémoire : Mme. Lizeth Donoso et M. Abdelhadi Bellachhab, dans l'intention qu'ils nous donnassent leurs impressions et suggestions sur la forme et le contenu de celui-ci. Suite à leur révision, nous avons modifié la formulation de certaines questions et, alors, l'instrument définitif est ceci :

- « 1. Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, vous sentez-vous capable de différencier les types d'erreurs en production écrite (erreurs lexicales, grammaticales, pragmatiques, etc.) et de comprendre leurs causes ? »
2. Considérez-vous important le fait d'identifier le type et la cause des erreurs les plus communes, vis-à-vis de votre amélioration en production écrite ?
3. Considérez-vous que les techniques de correction (explications du professeur, « codage couleurs », correction entre pairs, grille d'autocorrection, analyse des erreurs à l'oral, etc.) soient-elles efficaces pour améliorer la qualité de vos productions écrites ?
4. Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, accordez-vous davantage de temps et d'importance aux étapes d'élaboration de textes (le choix et l'organisation des idées, l'élaboration, la rédaction de brouillons, la révision de brouillons, la relecture, l'édition, la correction, etc.) ?
5. (Rôle de votre professeur) Privilégiez-vous l'usage de l'autocorrection ou préférez-vous que le professeur vous aide à remédier vos erreurs en production écrite ?
6. Croyez-vous qu'il soit important de tenter de réduire le taux d'erreurs en production écrite ?
7. Avez-vous trouvé de nouveaux moyens pour aborder la correction de vos textes ?

*Figure 12 : questionnaire final*

Il est essentiel de signaler que pour ce questionnaire de perception final, les participants avaient la possibilité d'y répondre en espagnol ou en français, selon ils se sentait plus à l'aise. Les réponses fournies par nos élèves, ont été enregistrés dans un autre formulaire de Google Forms que nous pouvons consulter de façon permanente pour enrichir les analyses et conclusions de notre recherche.

#### **4.6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons contemplé quelques considérations éthiques qui nous ont, d'une part facilité le travail tant avec l'ILUD qu'avec les apprenants, et d'autre part, nous ont permis de mener à bien notre démarche méthodologique de manière organisée, honnête et convenable, visant toujours à respecter le libre choix de nos participants à faire partie de l'étude.

Nous avons initialement informé à tous les participants à cette recherche que nous ferions une intervention conçue non seulement avec des buts pédagogiques mais aussi d'investigation et ils ont accepté d'en faire partie par le biais d'un formulaire de consentement (voir annexe 4).

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

#### 5.0 INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté notre contexte de recherche, nos choix méthodologiques et les instruments de recueil de données que nous avons conçus afin de collecter de l'information susceptible d'être analysée dans ce cinquième chapitre. À ce stade, il s'avère convenable de rappeler au lecteur de ce travail, les questions qui ont été la base de notre intérêt de recherche. Premièrement, notre question principale est : comment favoriser le développement de la conscience autocorrective des apprenants de FLE de niveau B2 en production écrite ? Ensuite, nos questions subsidiaires sont : 1) les étudiants de FLE de niveau B2, sont-ils conscients des erreurs morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques qu'ils commettent dans leurs productions écrites en français ? 2) Les étudiants de FLE de niveau B2 accordent-ils de l'importance à l'autogestion pour progresser en production écrite et en l'occurrence, ces éventuels mécanismes autorégulateurs qu'ils emploient, favorisent-ils le développement de leur conscience autocorrective ? 3) Quel est le rôle du professeur et de la grille de correction adaptée par celui-ci, dans le développement de la conscience autocorrective des apprenants et, comment participent-ils au processus ?

Nous répondrons à ces questions au fur et à mesure que nous exposerons et analyserons les différents résultats obtenus dans les deux questionnaires appliqués au début et à la fin de la démarche pédagogique. De la même manière, nous pourrions alimenter les réponses à nos questions de recherche, à partir de l'analyse que nous ferons de l'information obtenue sur la base des exercices de correction et d'autocorrection développés pendant cette intervention pédagogique. Ces analyses seront fondamentales pour comprendre comment un projet de recherche sur le développement de l'autocorrection en production écrite, comme celui que nous sommes en train de présenter, pourrait être favorable et bénéfique à des apprenants ayant l'intention de renforcer leurs compétences d'expression écrite, aussi bien qu'à des enseignants de FLE cherchant une alternative pédagogique vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture et de leur correction.

## 5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tout en ayant compte de la nature de notre recherche (la recherche-action) et de la méthode mixte que nous avons utilisée pour analyser les données collectées, nous avons examiné les résultats obtenus par le biais de nos instruments de recueil de données de cette façon :

### 5.1.1 Résultats du questionnaire diagnostic

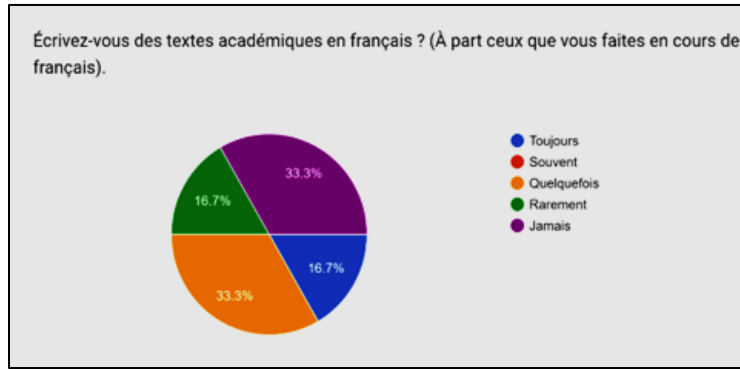
Nous avons conçu ce premier questionnaire selon trois lignes d'analyse : l'expérience préalable des apprenants avec l'écriture en langue maternelle et étrangère, l'importance qu'ils accordent à des processus de correction et d'autocorrection et enfin, la portée du professeur dans leur apprentissage de l'écriture et sa correction.

Les résultats obtenus à l'issue de ce questionnaire initial, réalisé au milieu du semestre avec le groupe d'apprenants/participants du cours de Francés Profundización I et II, nous ont fourni d'une quantité significative de données qui seront exposées à travers quelques graphiques et figures contenant tant de l'information qualitative que quantitative. Les graphiques nous montreront le pourcentage de la population qui a choisi la même réponse alternative pour chacune des questions, sur une échelle Likert allant de « toujours » à « jamais » ; les figures nous serviront à dévoiler les réponses de nos participants aux questions ouvertes du questionnaire diagnostic.

Tout d'abord, nous représenterons graphiquement les informations qui font référence à l'expérience des apprenants avec l'écriture. Ci-dessous, les graphiques 1 et 2 révèlent ces données.



Graphique 1 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la première question.



Graphique 2 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la deuxième question.

À travers ces deux graphiques, nous pouvons constater que la plupart des apprenants de Francés Profundización I et II confirment qu'ils écrivent de façon formelle et académique (83,4% d'entre eux en espagnol et 66,7% d'entre eux en français), non seulement pour accomplir des tâches développées à l'intérieur du cours de FLE où ils sont inscrits à l'ILUD, mais aussi dans d'autres circonstances communicatives. Il y en a ceux qui écrivent fréquemment des textes académiques et d'autres qui ne le font pas souvent, mais qui le font quand même.

**Trouvez-vous intéressant le fait d'écrire en français ? Oui ou non, et pourquoi ?**

Oui, car je veux pratique plus et plus et devenir le français dans mon deuxième langue.

Oui parce que nous pouvons améliorer l'utilisation de la langue

A mon avis, c'est une réalisation, si nous nous souvenons notre point de départ et ser capable du écrire et la parler.

Plus qu'intéressant, c'est la façon d'expliquer de manière adéquate et compréhensible pour le lecteur, ce qui explique que la rédaction d'un texte en français soit parfois un peu compliquée en raison des différents temps qui sont normalement utilisés.

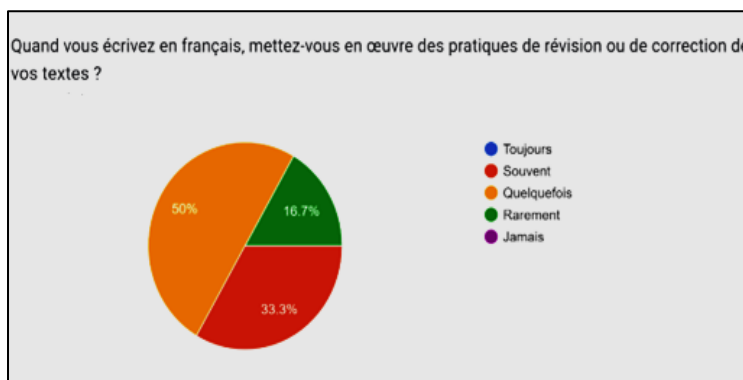
Oui, je trouve intéressant d'écrire en français car selon moi, lorsque j'applique la lecture, je retiens plus facilement les concepts et le vocabulaire.

Oui, parce que c'est la langue que j'ai choisi d'apprendre pour compléter ma formation professionnelle et enrichir mon profil, par conséquent, je ressens un intérêt constant de progresser non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit.

Figure 13 : réponses et opinions des participants à partir de la troisième question.

Grâce aux réponses que nos participants nous ont fournies ici, nous pouvons valider l'idée que pour eux, il est intéressant non seulement de réussir à maîtriser le français à l'oral, mais aussi à l'écrit et qu'il est indispensable de bien se préparer et de renforcer leurs

compétences d'expression écrite. Quelques-uns sont de l'avis que cela leur permettrait d'améliorer leur niveau de langue et de cette façon-là, s'épanouir en termes linguistiques et aussi professionnels, car le français est la langue qu'ils ont choisie d'étudier pour compléter leurs formations et profils de travail. D'autres pensent qu'il est intéressant d'écrire en français, puisque cela entraîne le défi de pouvoir communiquer leurs idées de façon claire et compréhensible à travers un texte.



Graphique 3 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la quatrième question.

Compte tenu de résultats exposés dans ce graphique, nous parvenons à observer que, même si les apprenants mettent en pratique l'écriture en français, il y a un grand pourcentage d'entre eux (66,7%) qui ne mettent pas fréquemment en œuvre des pratiques de correction de leurs propres textes. Cela peut bien être une indication que la pratique de l'autocorrection n'est pas fréquente chez quelques apprenants de FLE de l'ILUD, et que ce n'est pas une technique habituelle à eux, lors de leur pratique de l'écriture en français.

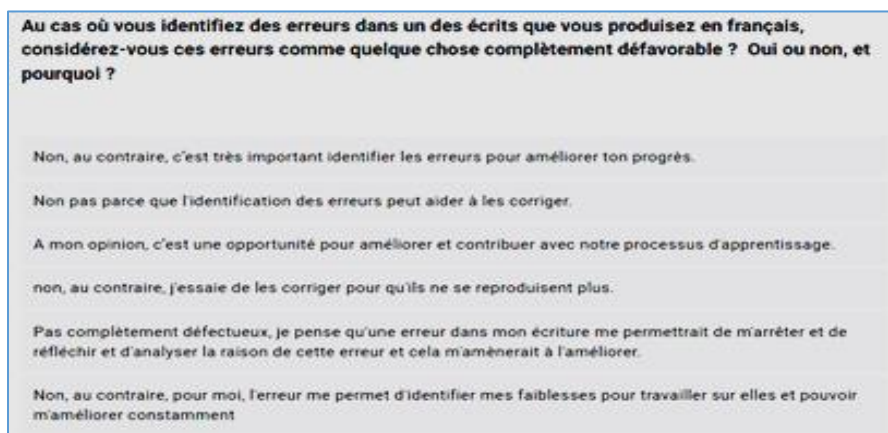
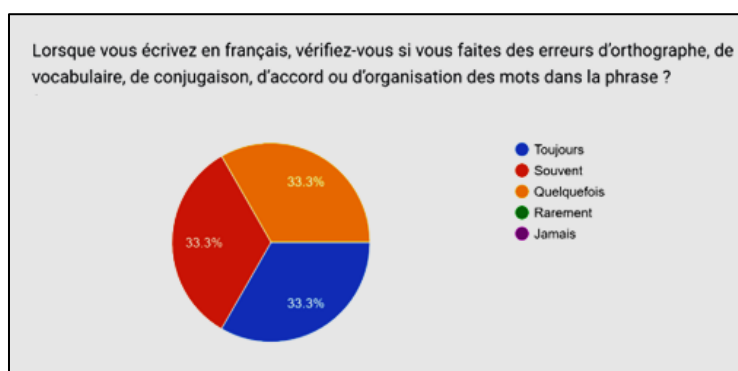
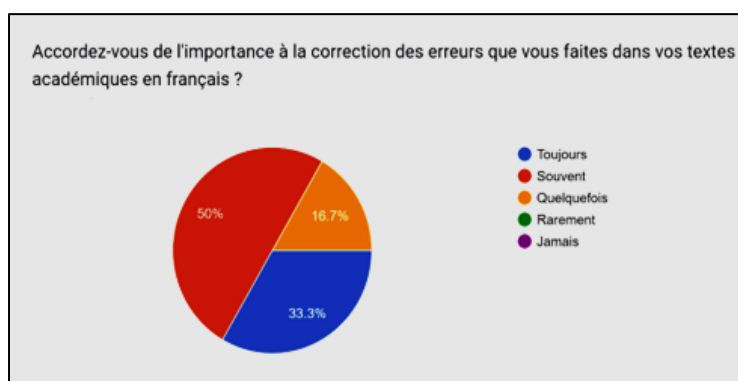


Figure 14 : réponses et opinions des participants à partir de la cinquième question.

Comme mentionné précédemment, ce questionnaire diagnostique avait pour objectif, d'une part, de connaître à propos des pratiques d'écriture de nos participants et d'autre part, de révéler leurs perspectives et opinions par rapport à la cause des erreurs, le rôle du professeur dans la correction de celles-là, ainsi que des éventuels mécanismes d'autocorrection qu'ils emploient en production écrite. De ce fait, il nous semble remarquable que toutes les réponses à la question 5 portant sur la vision que les apprenants ont de l'erreur en production écrite, ont été positives. Tous les apprenants ont manifesté, grosso modo, que le traitement des erreurs doit être lié à un processus conscient et de réflexion : selon eux, le fait d'identifier une erreur et d'apprendre à la corriger permettrait de l'éviter dans des futurs exercices d'écriture, ce qui constituerait, à la fin, une opportunité d'apprentissage et d'amélioration.



Graphique 4 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la sixième question.



Graphique 5 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la septième question.

Pour continuer, les participants ont répondu à deux interrogations concernant leurs habitudes et expériences avec la correction de textes en français. Comme nous pouvons



observer dans les graphiques 4 et 5, ils ont exprimé qu'ils consacrent du temps, normalement, à réviser s'ils commettent des erreurs morphosyntaxiques ou lexicales dans leurs écrits. D'un côté, cela laisse entendre qu'ils n'ignorent pas l'utilité qui peut entraîner le traitement et l'analyse conscients de l'erreur en écriture et d'un autre côté, qu'ils accordent de l'importance à la phase de révision des textes (à notre avis cette phase est cruciale si nous voulons parler d'un exercice d'autocorrection authentique).

En outre, de façon générale, il paraît qu'ils sont ouverts à se corriger lorsqu'ils écrivent en français ; tous ont affirmé accorder de l'importance à la correction de leurs textes : certains toujours, d'autres souvent et le reste quelquefois.

**Préférez-vous que votre professeur révise et corrige vos textes avant de le faire vous-même ? Oui ou non, et pourquoi ?**

Dépend le contexte, mais à mon avis je préfère que le professeur corrige les textes, parce que si nous corrigeons les textes, possiblement nous «corrigeons » avec autres ou le mémé erreurs.

Je préfère corriger mes textes avec le professeur afin de recevoir des conseils.

Je préfère vérifier premier, et ainsi le demander plus.

Oui, c'est une méthode d'apprentissage importante que tous les enseignants ne prennent pas le temps de mettre en œuvre en raison du nombre d'élèves.

Oui, je préfère que mon professeur le corrige d'abord parce que je considère que le professeur peut voir des erreurs que j'ai non seulement négligées au moment d'écrire mais plutôt que je considère peut-être qu'il fallait qu'il en soit ainsi, c'est pourquoi je le vois nécessaire avoir un feedback d'un enseignant avant.

Normalement, je traite de réviser les textes formels que je dois rendre a mes professeurs avant , donc non, je prefere essayer de reviser mes textes en premier lieu

Figure 15 : réponses et opinions des participants à partir de la huitième question.

**Si votre professeur vous signale des erreurs dans l'un de vos textes, préférez-vous qu'il vous donne la solution ? Oui ou non, et pourquoi ?**

Oui, parce que trouver la solution pour nous-mêmes pourrait être confuse.

Oui, je pense que cela m'aide à éviter de commettre ces erreurs.

Je crois que si nous avons le temps nécessaire por vérifier, et si nous continuons à être dans la confusion, après ça, la intervention et explication du professeur c'est nécessaire.

bien sûr, comme je l'ai déjà mentionné, toute forme de correction critique aide l'être humain, et en particulier moi, à essayer de s'améliorer.

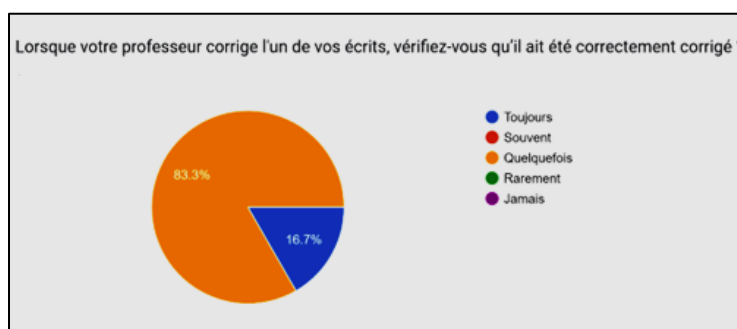
La solution pour moi est qu'il m'explique pourquoi il y a une erreur dans l'écriture, afin que je puisse voir cette erreur et la modifier afin que je puisse continuer mon écriture mais de manière plus prudente.

Quelquefois, si je ne comprends pas comment corriger l'erreur, je demande a mon professeur de l'aide pour trouver la correction. Des fois je traite de trouver la soultion par moi-même

Figure 16 : réponses et opinions des participants à partir de la neuvième question.

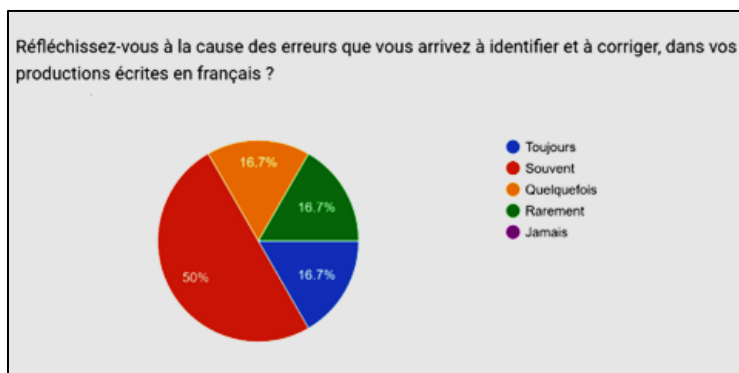
Concernant les questions 8 et 9 à propos du rôle du professeur et de sa portée dans la correction et l'autocorrection des écrits des apprenants, selon les réponses des figures 15 et 16, nous pouvons noter, en premier lieu, que la moitié de la population enquêtée croit qu'il est nécessaire que l'enseignant révise et corrige les erreurs dans leurs textes, ce qui nous permet de confirmer notre hypothèse qu'il existe une dépendance de quelques apprenants par leur professeur dans l'étape de la correction de l'écrit. Néanmoins, selon les réponses données par les apprenants, nous pouvons aussi constater une tendance chez quelques-uns à se débrouiller eux-mêmes, avant de devoir demander de l'aide à l'enseignant pour corriger leurs textes.

En deuxième lieu, les réponses nous montrent que certains participants se sentent plus à l'aise lorsque l'enseignant révise, signale et donne solution aux erreurs qu'ils font dans leurs textes. Nous voyons pourtant que les points de vue sont divisés, parce qu'il y a ceux qui affirment faire des efforts pour trouver la solution à ses erreurs, s'ils ont l'opportunité de le faire sans l'aide de leur enseignant.



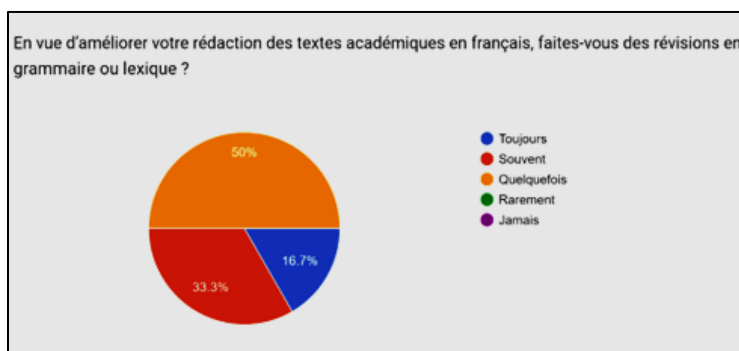
*Graphique 6 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la dixième question.*

Dans le graphique 6 relatif aux réponses à la dixième question de notre questionnaire diagnostique, nous pouvons observer que, des fois, un grand pourcentage de la population interrogée (83,3%), consacre du temps à examiner et à s'assurer que les erreurs corrigées par leur professeur soient correctement rectifiées ; cela veut aussi dire que dans quelques occasions, les apprenants attachent de l'importance à analyser comment et pourquoi leurs erreurs se sont présentées. Cependant, il y a aussi des occasions où ils ne prennent pas le temps de faire une vérification pertinente sur comment leurs erreurs ont été corrigées par leur professeur. Seulement le 16,7% des participants affirme faire toujours cette revue-là.



Graphique 7 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la onzième question.

Le graphique 7 démontre qu'en général les participants ont des moments de réflexion par rapport au pourquoi des erreurs qu'ils commettent lorsqu'ils écrivent en français, ce qui, à notre égard, est un pas essentiel et indispensable dans l'intention de développer et/ou favoriser la conscience autocorrective d'un individu.



Graphique 8 : pourcentages obtenus à partir des réponses à la douzième question.

En définitive, quant à la question 12 en rapport avec l'importance que les élèves accordent à la révision de structures grammaticales ou du lexique comme un moyen pour s'améliorer en production écrite, les données recueillies nous font voir qu'ils essaient de faire effectivement des analyses métalinguistiques de la langue française, afin de progresser en production écrite. Bien qu'il soit évident dans le graphique 8, nous devons insister sur le fait qu'en vue de progresser (non seulement dans les habiletés orales, mais aussi écrites), un 50% de cette population confère de temps en temps de l'importance aux révisions en grammaire et/ou lexique de manière autonome et indépendante des tâches développées en cours de langue, un 33,3 % le fait souvent et un 16,7% le fait toujours.

### **5.1.2 Analyse des productions écrites des étudiants**

Tel que nous avons expliqué dans le chapitre précédent de ce travail (cadre méthodologique), au cours de la démarche pédagogique menée avec le groupe de Francés Profundización I et II de l'ILUD, nous avons fait quelques leçons d'explications des types d'erreurs et de leurs possibles origines et causes. Pendant ces sessions de classe avec les apprenants, nous avons eu la possibilité d'examiner la nature des erreurs énoncées dans la typologie formulée par Ancil (2011) : des erreurs de sens et forme (pragmatiques) et celles de combinatoire restreinte (morphosyntaxiques et lexicales). C'est après cette étape d'explication des erreurs que nos apprenants/participants ont réalisé leurs textes #2, #3 et #4 .

Conformément à ce qui précède, il nous intéresse de mettre en évidence ici les différences entre les textes originaux des participants et leurs versions corrigées, en vue de déterminer l'influence de l'intervention du professeur et de la grille d'autocorrection proposée, ainsi que de la co-correction et les activités réalisées en classe, dans le surgissement, le développement ou bien, le renforcement de stratégies et moyens d'autocorrection en production écrite, chez les apprenants de FLE de niveau B2 de l'ILUD.

De notre point de vue, si ces stratégies d'autocorrection se sont vraiment favorisées ou consolidées chez eux, cela signifie que ce genre de démarches pédagogiques pourrait représenter une bonne méthode d'enseignement/apprentissage qui favoriserait les habiletés des étudiants en expression écrite. Dans ces conditions, les paragraphes et les figures qui suivent nous serviront à exposer quelques exemples illustratifs de textes écrits par nos participants, dans de différents moments de la démarche pédagogique effectuée en vertu de cette étude.

### 5.1.2.1 Exemples de « texte #2 » :

**VIE PROFESSIONNELLE VS VIE PRIVÉE**

La vie professionnelle et la vie privée sont deux éléments amplement **parlé** dans la modernité, l'intention dans cet article c'est d'**évalue de** l'incidence dans l'économie, l'individualité et la société.

**Chaque tous** qu'**un person** décide de développer sa vie dans le monde de l'**economie**, il ou elle doit **de auto conditionné**, sous promesse, de seulement produire. Aussi, les **entreprises** poussent beaucoup pour les gens de n'apportent pas **votre** vie privée à l'**entreprise** parce qu'**il représentera** **0** productivité. **0** Ouvriers qui ne manifestent pas **0** douleur, **0** tristesse, sont **estimulé** avec **0** **recompense** pour rester **votre** **corporement**.

Pour outre, la vie privée **est tout** les **éléments** que ne **représenter** pas productivité économie mais, ils sont **nécessaire** pour les personnes, **activités** comment les **loisirs**, **dancer**, la TV, faire du sport, la **famille** ; qu'ils n'ont pas génération d'argent sont considérées **comment** vie privée.

Dans la structure de la société les deux éléments **ont tres important**. Pour le premier facteur la vie professionnelle c'est synonyme de productivité, **Progress**, responsabilité, et aussi c'est la clé par laquelle **0** société **considéré** succès. Pendant, la vie privée est la raison de **decider** **0** **choisi** une vie professionnelle. La vie **privée** est l'autre **élément** du succès, famille, femme(homme), les enfants, etc.

En conclusion il n'y a pas délimitation entre les deux types de vies, **le** condition de ne mélanger pas, c'est plus simple de comprendre qu'il y a des **éléments** **privée** qu'un entreprise **il** veut pas avoir **il** l'**interior**. Autre choses est avec **le** culture, c'est toujours mieux ne **montre** pas votre vie **privée** pour **evité** discrimination.

**Correction jaune** : mot en trop / omission d'un mot

**Correction verte** : pléonasme ou redondance

**Correction rose** : accord / concordance

**Correction bleue** : orthographe ou orthographe lexicale

**Correction rouge** : registre de langue inapproprié

**Correction grise** : choix du mot

**Correction turquoise** : ordre des mots dans la phrase / phrase mal rédigée

Figure 17 : version préliminaire du texte #2 de Harold Smith (un des participants) avec les erreurs repérées par de ses pairs.

Dans cette première version du texte #2 de Harold Smith, nous pouvons noter une grande quantité d'erreurs qui ont été soulignées par l'un de ses camarades de classe. Nous avons choisi d'exposer cet exemple, puisqu'il nous montre deux aspects importants concernant nos hypothèses détaillées dans la justification de ce travail : d'un côté, nous observons qu'il y a des apprenants qui continuent à faire des nombreuses fautes et erreurs (même s'ils ont déjà une longue trajectoire dans l'apprentissage du français). D'un autre côté, il est clair que les apprenants sont capables de détecter de différents types d'erreurs dans les textes qu'ils révisent (comme celui qui a souligné ces erreurs dans le texte de monsieur Smith).

Comme dit auparavant, celui-ci est un texte nous permettant de remarquer de différentes sortes de fautes et d'erreurs. Dans la figure suivante, la version de l'autocorrection du même écrit :

**VIE PROFESSIONNELLE VS VIE PRIVÉE**

La vie professionnelle et la vie privée sont deux éléments amplement parlent dans la modernité, l'intention dans cet article c'est d'évaluer l'incidence dans l'économie, l'individualité et la société.

Chaque fois qu'une personne décide de développer sa vie dans le monde de l'économie, il ou elle doit d'auto conditionné, sous promesse, de seulement produire. Aussi, les entreprises poussent beaucoup pour les gens de n'apportent pas leur vie privée à l'entreprises parce qu'on représenterait productivité. Les ouvriers qui ne manifestent pas douleur, tristesse, sont stimulés avec des récompenses pour rester leur comportement.

Pour outre, la vie privée c'est tout les éléments que ne représente pas productivité économie mais, ils sont nécessaires pour les personnes, activités comme les loisirs, danser, la TV, faire du sport, la famille ; qu'ils n'ont pas génération d'argent sont considérées comme vie privée.

Dans la structure de la société les deux éléments sont très importants. Pour le premier facteur la vie professionnelle c'est synonyme de productivité, Progrès, responsabilité, et aussi c'est la clé par laquelle société consider succès. Pendant, la vie privée est la raison de décider de choisir une vie professionnelle. La vie privée est l'autre élément du succès, famille, femme(homme), les enfants, etc.

En conclusion il n'y a pas délimitation entre les deux types de vies, la condition de ne mélanger pas, c'est plus simple de comprendre qu'il y a des éléments privés qu'un entreprise ne veut pas avoir à l'intérieur. Autre choses est avec la culture, c'est toujours mieux de ne montrer pas votre vie privée pour éviter discrimination.

*Figure 18 : version corrigée du texte #2 par Harold Smith (son auteur).*

En effet, cette dernière version du texte de Harold Smith est preuve d'un exercice d'autocorrection significatif des erreurs, dans la mesure où cet apprenant a réussi à donner des solutions (sans l'aide du professeur), à la plupart des erreurs marquées dans le premier brouillon de sa rédaction. Si nous comparons les deux versions du texte, nous pourrions constater que cette dernière est plus claire, lisible et que les idées que l'auteur a voulu transmettre sont plus compréhensibles dans celle-là que dans son premier brouillon.

Par ailleurs, nous observons dans cet exercice de correction du texte #2, qu'il y a des erreurs qui ne sont même pas détectées, et par la suite, qui ne sont pas corrigées. Par exemple, voici une erreur de morphosyntaxe qui termine par gêner la transmission/compréhension du message : « les entreprises poussent beaucoup pour les gens de n'apportent pas leur vie privée à l'entreprises ». À cette occasion, vu que cette erreur n'a pas été identifiée ni dans la révision faite au préalable par le pair, ni dans l'autocorrection faite par l'auteur du texte,

nous présumons que pour que ces apprenants détectent des erreurs comme celle-ci à travers l'autocorrection, il faudrait une révision encore plus exhaustive de leur part, ou bien il serait nécessaire de prendre en compte d'autres techniques de correction différentes.

Voyons un autre exemple du texte #2 d'un des participants, dans le but d'illustrer d'avantage cette deuxième étape de la démarche pédagogique :

Vie privée vs Vie professionnelle : Est-il possible de garder l'équilibre ?

Aujourd'hui, les réseaux sociaux et les médias nous bombardent avec des messages à propos de l'importance d'être productif, de travailler constamment, d'optimiser notre temps, de démarrer une entreprise pour atteindre la liberté financière tant attendue, et d'informations sans fin à propos de la façon dont nous devons travailler beaucoup pour atteindre les objectifs que nous nous fixons tout au long de notre vie.

Mais, est-ce que nous sommes déjà arrêtés pour réfléchir à ce qui est vraiment important pour nous ? Avec ce bombardement constant d'informations, il est facile de tomber dans le piège de créer un plan de vie basé dans que la société attend, et non dans que nous voulons vraiment de nos vies. Nous pensons que nous voulons une maison à nous, une nouvelle voiture, une famille heureuse et un salaire exorbitant ; mais l'idée de succès et de bonheur n'est pas la même pour tout le monde.

Les nouvelles générations ont pris conscience de l'importance de passer du temps dans tous les domaines de la vie : famille, amis, études, travail, développement personnel, entre autres, et parallèlement, avec ce changement de mentalité, les entreprises et les offres d'emploi ont été contraintes de mettre également ces changements. C'est pourquoi aujourd'hui certaines entreprises proposent des emplois virtuels, des horaires flexibles, des jours libres pour partager du temps en famille, etc.

Cependant, il est de notre devoir comme employés d'accorder l'importance qu'il mérite à cet équilibre dans nos vies : respecter nos horaires de travail, être productif dans notre travail sans avoir besoin de mettre les bouchées doubles, mais surtout, comprendre qu'on ne vit pas travailler, mais plutôt que nous travaillons pour vivre.

Figure 19 : version préliminaire du texte #2 de Laura Roncancio (une des participantes) avec les erreurs repérées par un de ses pairs.

Vie privée vs Vie professionnelle : Est-il possible de garder l'équilibre ?

Aujourd'hui, les réseaux sociaux et les médias nous bombardent avec des messages à propos de l'importance d'être productif, de travailler constamment, d'optimiser notre temps, de démarrer une entreprise pour atteindre la liberté financière tant attendue, et des informations sans fin à propos de la façon dont nous devons travailler pour atteindre les objectifs que nous nous fixons tout au long de nos vies.

Mais, est-ce que nous avons déjà arrêtés pour réfléchir à ce qui est vraiment important pour nous ? Avec ce bombardement constant d'informations, il est facile de tomber dans le piège de créer un plan de vie basé en qu'est-ce que la société attend de nous, et non sur ce que nous voulons vraiment pour nos vies. Nous pensons que nous voulons une maison à nous, une nouvelle voiture, une famille heureuse et un salaire exorbitant ; mais l'idée de succès et de bonheur n'est pas la même pour tout le monde.

Les nouvelles générations ont pris conscience de l'importance de passer du temps dans tous les domaines de la vie : la famille, les amis, les études, le travail, le développement personnel, entre autres, et parallèlement, avec ce changement de mentalité, les entreprises et les offres d'emploi ont été contraintes de mettre également ces changements. C'est pourquoi aujourd'hui certaines entreprises proposent des emplois virtuels, des horaires flexibles, des jours libres pour partager du temps en famille, etc.

Cependant, il est notre devoir comme employés d'accorder l'importance qu'il mérite à cet équilibre dans nos vies : respecter nos horaires de travail, être productif dans notre travail sans avoir besoin de mettre les bouchées doubles, mais surtout, comprendre que nous ne vivons pas pour travailler, mais plutôt que nous travaillons pour vivre.

Figure 20 : version corrigée du texte #2 de Laura Roncancio (son auteure).

Dans ce cas particulier, il est important de signaler que les erreurs n'affectent pas complètement la transmission du message : si nous lisons attentivement le texte préliminaire, nous parvenons à comprendre clairement les idées de l'auteure, malgré quelques erreurs de sens ou de combinatoire restreinte qui se sont présentées. Quand même, après avoir lu son autocorrection, nous pouvons apprécier qu'elle a amélioré son texte, en remédiant la majorité de ses erreurs (elle a ajouté des articles où ils en manquaient, elle a fait le bon accord entre les adjectifs et les noms, etc.), ce qui pour nous, est une preuve d'apprentissage.

### 5.1.2.2 Exemples de texte #3 et grille d'autocorrection :

**Celui** où je suis **tombé amoureux** de l'**italie**

Il y a quelques années, j'ai **faire** un sport allemand qui s'**appelle** « eisstock » ; **chaque deux années** il y a un championnat **ou** les équipes de **touté** le monde **a reüné** pour **competir**, et en 2016 j'ai eu la **possibilite** d'**assistir** **a le** championnat en Italie.

**Ca ce** la première fois que je **voyage** à l'extérieur, et je seulement **voyage** avec l'équipe. J'étais très nerveuse mais aussi très **excité** pour avoir **la opportunité** d'utiliser mon anglais et de connaître **0** personnes d'autres pays.

Dans **le premier** semaine, ils nous ont donné les clés de notre vestiaire pendant le championnat, et nous **devons** partager le vestiaire avec l'équipe de Kenia, **dans cette moment-la**, nous avons réalisé qu'ils ne **parle pas** beaucoup d'anglais, mais en quelque sorte, je **trouve** la manière de **comunique** avec **ils** et nous sommes devenus amis. **Après ca**, dans les compétences quand nos équipes **a été prêt**, nous nous **sommes encouragés**. Et à la fin **de le** championnat, ils m'**a donné 0** bracelets et bagues qu'ils ont fabriqués eux-mêmes.

J'ai beaucoup de **bon** souvenirs **a** ce voyage, je **joue** dans la neige, je **connaître** une fille du Brésil, je **0** mangé la pizza la plus délicieuse de toute ma vie, et j'ai passé mon anniversaire **là**.

Quand le championnat a **été fini**, j'**avais** la **oportunité** de voyager **au venice**, et **ce** le jour où je suis **tombé amoureux** de l'**italie**, la nourriture, **le** gens, les paysages, la musique, la mode... **Ce** vraiment une expérience que je n'oublierai jamais.

Figure 21 : version préliminaire du texte #3 de Laura Roncancio avec des erreurs repérées par l'enseignant.



GRILLE D'AUTOCORRECTION			
Voici une grille d'autocorrection avec laquelle vous pourrez analyser les erreurs dans vos productions écrites, afin que vous y réfléchissiez et amélioriez la qualité de vos textes. Complétez les cases avec des phrases où vous avez fait des erreurs et puis classez-les selon le type d'erreur présenté. De même, proposez une correction (aidez-vous de vos notes, dictionnaires, livres, internet, etc. si nécessaire) et enfin, expliquez la raison pour laquelle vous avez commis chacune des erreurs.			
MOT OU PHRASE ERRONÉE	TYPE D'ERREUR	MOT OU PHRASE CORRIGÉE	EXPLICATION DE L'ERREUR
Je suis tombé amoureux	concordance	Je suis tombée amoureuse	distracted ou inattention lors de l'écriture
J'ai faire un sport allemand	concordance	J'ai fait un sport allemand	distracted ou inattention lors de l'écriture
qui s'appelle « eisstock »	orthographe	qui s'appelle « <del>eisstock</del> »	distracted ou inattention lors de l'écriture
Chaque deux années	orthographe	chaque <del>deux</del> ans.	distracted ou inattention lors de l'écriture
il y a un championnat ou les équipes	orthographe	il y a un championnat où les équipes	distracted ou inattention lors de l'écriture
les équipes de toute le monde a reuni pour competir	concordance	les équipes de tout le monde se réunissent pour competir	distracted ou inattention lors de l'écriture
en 2016 j'ai eu la possibilite d'assister a le championnat en Italie	orthographe	En 2016 j'ai eu la possibilité d'assister au championnat en Italie	distracted ou inattention lors de l'écriture
Ca ce la première fois	orthographe	<del>C'est la première fois.</del>	distracted ou inattention lors de l'écriture
que je voyage à l'extérieur	orthographe	que je voyagé à l'extérieur	distracted ou inattention lors de l'écriture
et je seulement voyage avec l'équipe	Ordre des mots dans le phrase	et je voyage seulement avec l'équipe	distracted ou inattention lors de l'écriture
J'étais très nerveuse mais aussi très excité	concordance	J'étais très nerveuse mais aussi très excitée	distracted ou inattention lors de l'écriture
pour avoir la opportunitè d'utiliser mon anglais	orthographe	pour avoir l'opportunité d'utiliser mon anglais	distracted ou inattention lors de l'écriture
Dans le premier <del>semaine</del> .	concordance	Dans la premier <del>semaine</del> .	distracted ou inattention lors de l'écriture
<del>dans cette moment-la,</del>	Choix du mot	A ce <del>moment-là</del>	distracted ou inattention lors de l'écriture
qu'ils ne parle pas beaucoup d'anglais	concordance	qu'ils ne parlent pas beaucoup d'anglais	distracted ou inattention lors de l'écriture
je trouve la manière de comunique avec ils	Orthographe, concordance, choix du mot	j'ai trouvé la manière de communiquer avec eux	distracted ou inattention lors de l'écriture
<del>Après ca</del>	orthographe	<del>Après ca</del>	distracted ou inattention lors de l'écriture
quand nos équipes a été pret	concordance	quand nos équipes étaient prêtes	distracted ou inattention lors de l'écriture
Et à la fin de le championnat	orthographe	Et à la fin du championnat	distracted ou inattention lors de l'écriture
<del>ils m'e donne bracelets</del>	orthographe	<del>ils m'en donnent bracelets</del>	distracted ou inattention lors de l'écriture
J'ai beaucoup de bon souvenirs a ce voyage	Concordance, orthographe	J'ai beaucoup de bons souvenirs de ce voyage	distracted ou inattention lors de l'écriture

Tableau 3 : grille d'autocorrection du texte #3 remplie par Laura Roncancio (son auteure).

Aux figures précédentes, nous voyons tant la première version du texte #3 de Laura Roncancio (figure 21), que son analyse des erreurs (tableau 3), sur la grille d'autocorrection que nous avons proposée comme outil d'autocorrection, dans cette troisième étape de l'intervention pédagogique. Le tableau 3 nous montre les descriptions qu'elle a faite sur les types d'erreurs qu'elle a commises, les solutions qu'elle a trouvées à ces erreurs, ainsi que les explications qu'elle leur donne.

Tenant compte de ce qui précède, dans un premier temps, il est intéressant de noter qu'à ce stade du processus, cette apprenante démontre avoir la faculté de classer ses erreurs selon si elles étaient d'ordre morphologique, lexical ou pragmatique. Dans un deuxième temps, il nous semble primordial remarquer qu'elle argumente que la cause de toutes ses erreurs a été la « distraction ou inattention lors de l'écriture ». Dans ce cas spécifique, nous croyons qu'une meilleure planification dans les étapes fondamentales de la rédaction de textes (par exemple faire une révision plus rigoureuse), pourraient l'aider à éviter les erreurs résultantes de l'inattention. Si cette distraction ou inattention dont notre participante parle, s'agissent plutôt d'une surgénéralisation qu'elle a faite au moment de l'analyse sur la grille, il est évident que cette apprenante ne s'intéresse pas à l'origine de ses erreurs, mais plutôt à leur correction proprement dite.

**Celui où je suis tombée amoureuse de l'italie**

Il y a quelques années, j'ai fait un sport allemand qui s'appelle « eisstock » ; chaque deux ans il y a un championnat ou les équipes de tout le monde se réunissent pour competir, et en 2016 j'ai eu la possibilité d'assister au championnat en Italie.

C'est la première fois que je voyage à l'extérieur, et je voyage seulement avec l'équipe. J'étais très nerveuse mais aussi très excitée d'avoir l'opportunité d'utiliser mon anglais et de connaître des personnes d'autres pays.

Dans le premier semaine, ils nous ont donné les clés de notre vestiaire pendant le championnat, et nous devons partager le vestiaire avec l'équipe de Kenia, dans cette moment-la, nous avons réalisé qu'ils ne parle pas beaucoup d'anglais, mais en quelque sorte, je trouve la manière de communiquer avec ils et nous sommes devenus amis. Après ça, dans les compétences quand nos équipes étaient prêtes, nous nous sommes encouragés. Et à la fin du championnat, ils m'en donnent bracelets et bagues qu'ils ont fabriqué eux-mêmes.

J'ai beaucoup de bons souvenirs de ce voyage, j'ai joué dans la neige, j'ai rencontré une fille du Brésil, j'ai mangé la pizza la plus délicieuse de toute ma vie, et j'ai passé mon anniversaire là-bas.

Quand le championnat a été fini, j'avais l'opportunité de voyager au venice, et ce le jour où je suis tombée amoureuse de l'italie, la nourriture, le gens, les paysages, la musique, la mode... C'est vraiment une expérience que je n'oublierai jamais.

Figure 22 : version corrigée du texte #3 de Laura Roncancio (son auteure).

Un autre élément remarquable que nous pouvons préciser après avoir lu la version autocorrigée du texte #3 de madame Roncancio (figure 22), c'est qu'elle parvient à identifier de façon correcte ses erreurs de concordance, d'accord et d'orthographe et par conséquent, elle les corrige adéquatement. En revanche, au niveau des erreurs de conjugaison ou de choix du temps verbal, elle ne se montre pas capable d'en trouver la solution correcte et celles-là persistent dans la version finale de son texte. Dans son cas, nous osons dire que ces dernières erreurs dont nous venons de parler, pourraient être une indication de savoirs mal consolidés qui pourraient être devenus des erreurs fossilisées (le fait de parler au présent lorsque on raconte une histoire au passé). De toute manière, nous trouvons ici que l'exercice avec la grille d'autocorrection a permis à cette apprenante d'améliorer au moins partiellement son texte, ce qui est en soi une réussite, un gain.

Ci-dessous, un autre exemple des analyses faites par les apprenants à l'aide de la grille d'autocorrection. À cette opportunité, nous observons un texte dont la version préliminaire contient une quantité moins nombreuse d'erreurs (figure 23), que l'exemple précédent (figure 21).

Une aventure musicale inoubliable au collège

Au **college**, une anecdote mémorable m'est **arrivé** lorsque l'Etat a généreusement fait don de nombreux instruments de vent à notre établissement. Étant membre de la fanfare de l'école ou de la troupe, Les professeurs nous **a** offert la possibilité de choisir un de ces instruments pour apprendre à jouer d'**eux**. **0** Saxophones, **0** clarinettes, **0** trombones, **0** tubas, **0** cornets à piston, **0** trompettes et **0** flûtes étaient à notre disposition. La seule condition était que si nous arrivions à faire résonner l'instrument, il devenait **nôtre**, afin de pouvoir rejoindre la fanfare de l'école.

J'ai **reussi** à faire résonner **le** flûte piccolo et cette expérience a été extrêmement excitante pour moi. Apprendre à jouer de la flûte grâce à cette opportunité a été une expérience enrichissante. Avec la fanfare, j'ai participé à de nombreuses représentations scolaires, à des concours et nous avons même créé une big band **que** j'ai également fait partie. Les souvenirs que j'ai accumulés pendant cette période resteront à jamais gravés dans ma mémoire.

C'était une expérience qui m'a permis de développer mes compétences musicales, de m'épanouir en tant que **musicien** et de vivre des moments inoubliables avec mes camarades de la fanfare. Grâce à cette opportunité offerte par l'école, j'ai pu découvrir ma passion pour la musique et forger des amitiés durables. Je suis **reconnaisant** envers les professeurs et l'État pour cette incroyable expérience musicale au collège.

*Figure 23 : version préliminaire du texte #3 de Laura Realpe avec des erreurs repérées par l'enseignant.*

Au tableau 4, nous voyons un exercice d'autocorrection assez complet et juste, car l'identification des types d'erreurs et leurs corrections sont appropriés. En plus, nous observons des différentes analyses face à l'explication de chaque erreur ; cela révèle, pour nous, une évolution dans la conscience métalinguistique autocorrective de cette participante.

GRILLE D'AUTOCORRECTION			
Voici une grille d'autocorrection avec laquelle vous pourrez analyser les erreurs dans vos productions écrites, afin que vous y réfléchissiez et amélioriez la qualité de vos textes. Complétez les cases avec des phrases où vous avez fait des erreurs et puis classez-les selon le type d'erreur présenté. De même, proposez une correction (aidez-vous de vos notes, dictionnaires, livres, internet, etc. si nécessaire) et enfin, expliquez la raison pour laquelle vous avez commis chacune des erreurs.			
MOT OU PHRASE ERRONÉE	TYPE D'ERREUR	MOT OU PHRASE CORRIGÉE	EXPLICATION DE L'ERREUR
Au college,	Orthographe	Au collège,	Déconcentration
Une anecdote mémorable m'est arrivé	Accord	Une anecdote mémorable m'est arrivée	Problèmes de compréhension de l'accord
Les professeurs nous a offert la possibilité de choisir un de ...	Accord	Les professeurs nous ont offert la possibilité de choisir un de ...	Problèmes de compréhension de l'accord
...ces instruments pour apprendre à jouer d'eux.	Orthographe lexicale	...ces instruments pour apprendre à en jouer.	Problèmes avec le pronom complément EN
0 Saxophones, 0 clarinettes, 0 trombones, 0 tubas, 0 cornets à piston, 0 trompettes et 0 flûtes étaient à notre disposition.	Omission d'un mot	Des saxophones, des clarinettes, des trombones, des tubas, des cornets à piston, des trompettes et des flûtes étaient à notre disposition	Je ne me souviens pas de cette règle de grammaire
La seule condition était que si nous arrivions à faire résonner l'instrument, il devenait nôtre	Omission d'un mot	La seule condition était que si nous parvenions à faire résonner l'instrument, il devenait le nôtre	Déconcentration
J'ai réussi à faire résonner ...	Orthographe	J'ai réussi à faire résonner ...	Je ne savais pas que ce mot avait un accent
... le flûte piccolo	Accord	... la flûte piccolo	Déconcentration
Nous avons même créé une big band que j'ai également fait partie	Orthographe lexicale	Nous avons même créé une big bande de laquelle j'ai également fait partie	Je pensais que « que » était mieux que « laquelle »
... de m'épanouir en tant que musicien et de vivre des moments inoubliables	Accord	... de m'épanouir en tant que musicienne et de vivre des moments inoubliables	Problèmes de compréhension de l'accord
Je suis reconnaissant envers les professeurs	Accord	Je suis reconnaissante envers les professeurs	Problèmes de compréhension de l'accord

Tableau 4 : grille d'autocorrection du texte #3 remplie par Laura Realpe (son auteure).

Enfin, après avoir suivi le processus complet de nos apprenants/participants dans la rédaction du texte #3 (premier brouillon, analyse avec la grille d'autocorrection, révision, édition et correction définitive) ; nous considérons que celui-ci a été un exercice assez bénéfique pour eux, à l'intérieur des cours de français Profundización I et II. Dans la figure 24, nous pouvons lire la version finale du texte de Laura Realpe, résultat de sa pratique autocorrective, de ses réflexions métalinguistiques et de sa quête de mécanismes lui permettant de se corriger (ce qui a été la pratique commune à tous les participants à ce niveau de notre intervention pédagogique).

### Une aventure musicale inoubliable au collège

Au collège, une anecdote mémorable m'est arrivée lorsque l'Etat a généreusement fait don de nombreux instruments de vent à notre établissement. Étant membre de la fanfare de l'école ou de la troupe, Les professeurs nous ont offert la possibilité de choisir un de ces instruments pour apprendre à en jouer. Des saxophones, des clarinettes, des trombones, des tubas, des cornets à piston, des trompettes et des flûtes étaient à notre disposition. La seule condition était que si nous arrivions à faire résonner l'instrument, il devenait le nôtre, afin de pouvoir rejoindre la fanfare de l'école.

J'ai réussi à faire résonner la flûte piccolo et cette expérience a été extrêmement excitante pour moi. Apprendre à jouer de la flûte grâce à cette opportunité a été une expérience enrichissante. Avec la fanfare, j'ai participé à de nombreuses représentations scolaires, à des concours et nous avons même créé une big band à laquelle j'ai également fait partie. Les souvenirs que j'ai accumulés pendant cette période resteront à jamais gravés dans ma mémoire.

C'était une expérience qui m'a permis de développer mes compétences musicales, de m'épanouir en tant que musicienne et de vivre des moments inoubliables avec mes camarades de la fanfare. Grâce à cette opportunité offerte par l'école, j'ai pu découvrir ma passion pour la musique et forger des amitiés durables. Je suis reconnaissante envers les professeurs et l'État pour cette incroyable expérience musicale au collège.

Figure 24 : version corrigée du texte #3 de Laura Realpe (son auteure).

#### 5.1.2.3 Exemples de texte #4 :

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4 de ce travail (cadre méthodologique), le texte #4 correspondait à l'épreuve de production écrite finale du cours de français Profundización II. Il vaut la peine insister sur le fait que cette fois-ci, la rédaction et la correction (autocorrection) de ce texte s'effectuait de manière tout-à-fait libre et autonome, car nous n'avons pas eu de l'ingérence dans les choix ni les procédures autocorrectives des apprenants.

Ce dernier exercice de production écrite nous a fourni des éléments intéressants pour répondre à la question générale de notre étude : « comment favoriser le développement de la conscience autocorrective chez des étudiants de FLE de niveau B2 ? », du fait qu'il s'agissait d'une activité que nous avons proposée sous forme d'autoévaluation à la fin de la démarche pédagogique et aussi, parce que parmi les six apprenants qui ont participé à toutes les étapes de celle-ci, quatre d'entre eux ont opté par nous rendre la version autocorrigée de leurs examens écrits, de façon volontaire.

Voici un autre exemple du texte #4 et de son autocorrection (figures 25 et 26), hormis celui présenté dans le chapitre 4 (figures 10 et 11).

**À votre avis, comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ?**

A mon avis, le meilleur moyen d'éviter la pollution dans les grandes métropoles est de réduire, comme on le fait à Mexico et Bogotá, la circulation des voitures certains jours de la semaine. Il a été prouvé qu'avec cette mesure, les niveaux de CO2 diminuent. De plus, réduire les émissions de gaz toxiques des usines est une autre façon de purifier l'air. Planter des arbres -beaucoup d'arbres ! - sert aussi à purifier l'air : les arbres -pauvres arbres- absorbent-ils la pollution de l'atmosphère. Et recyclez les déchets ! Tellement important pour que les ordures ne soient pas un tas de déchets non qualifiés.

C'est triste, mais en Colombie c'est encore une habitude qui n'est pas pratiquée par tout le monde. Peut-être les générations futures apprendront la leçon : si vous n'aimez pas la planète, la planète ne vous aimera pas. Le réchauffement climatique est la preuve. Les étés deviennent plus chauds dans les villes et les hivers plus froids. Le temps devient fou - et les gens aussi-. La situation ressemble un film d'horreur.

Un jour nous manquerons d'eau et la pollution fera de la planète un endroit désolé et triste. Attention ! Nous sommes en danger ! Un jour nous entendrons les oiseaux tousser et nous serons étouffés comme eux. Aide ! L'air, qui est gratuit, est maintenant un luxe ! Incroyable !

HUGO CHAPARRO VALDERRAMA

Figure 25 : version préliminaire du texte #4 de Hugo Chaparro.

**À votre avis, comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ?**

A mon avis, le meilleur moyen → **manière** d'éviter la pollution dans les grandes métropoles est de réduire, **comme on le fait** → **comme l'ont fait** à Mexico et Bogotá, la circulation des voitures certains jours de la semaine. **Il a été prouvé** → **il a été testé** qu'avec cette mesure, les niveaux de CO2 diminuent. De plus, réduire les émissions de gaz toxiques des usines **est** → **c'est** une autre façon de purifier l'air. **Planter des arbres** → **La plantation d'arbres** -beaucoup d'arbres ! - sert aussi à purifier l'air : les arbres -pauvres arbres- absorbent-ils la pollution de l'atmosphère. Et recyclez les déchets ! Tellement important pour que les ordures ne soient pas un tas de déchets non qualifiés.

C'est triste, mais **en Colombie c'est encore** → **en Colombie il y a encore** une habitude qui n'est pas pratiquée **par tout le monde** → **par toutes les personnes**. Peut-être les générations futures apprendront la leçon : si vous n'aimez pas la planète, la planète ne vous aimera pas. Le réchauffement climatique est la preuve. Les étés deviennent plus chauds dans les villes et les hivers plus froids. Le temps devient fou - et les gens aussi-. La situation **ressemble un film d'horreur** → **à un film d'horreur**.

Un jour nous manquerons d'eau et la pollution fera de la planète un endroit désolé et triste. Attention ! Nous sommes en danger ! Un jour nous entendrons les oiseaux tousser et nous serons étouffés comme eux. Aide ! L'air, qui est gratuit, est maintenant un luxe ! Incroyable !

HUGO CHAPARRO VALDERRAMA

Figure 26 : version autocorrigée du texte #4 par Hugo Chaparro (son auteur).

Ce dernier texte (figure 26) est le résultat d'une manifestation plutôt spontanée d'autocorrection ; nous ne pouvons pas déterminer si cet apprenant a fait appel à des consultations à des enseignants, ou bien s'il a utilisé des ressources tels que les dictionnaires, les traducteurs en ligne, la grille de correction travaillée en classe, les livres ou manuels de grammaire etc. En tout cas, le fait significatif, c'est qu'il a souligné les phrases qui, à son avis, étaient erronées ou posaient des problèmes dans la cohérence ou le sens du texte, et les a réécrites afin de le faire davantage compréhensible. Cette figure illustre certainement, un autre exemple de manifestation de conscience autocorrective, chez un des apprenants de FLE de niveau B2 de L'ILUD.

En définitive, nous considérons qu'au long de cette démarche pédagogique mise en œuvre en vertu de cette recherche, les participants ont pu suivre un processus progressif avec des tâches qui se complexifiaient graduellement. Il paraît que ces tâches leur ont servi pour réfléchir sur cette alternative de correction de textes qui est l'autocorrection, et comme nous le verrons dans les résultats au questionnaire post-démarche, les apprenants ont pu exprimer de forme spontanée leurs impressions et réflexions vis-à-vis de l'autocorrection, ses avantages et ses inconvénients.

### **5.1.3 Résultats du questionnaire de perception final**

Suite à l'exposé et l'analyse des données collectées par le biais des productions écrites des participants, dans les paragraphes suivants de cette sous-section du travail, nous présenterons les résultats du questionnaire de perception final réalisé au terme de l'intervention pédagogique. Comme expliqué dans la sous-partie consacrée à la présentation des instruments de recueil de données, ce questionnaire visait fondamentalement à interpeller les participants dans le but de connaître davantage leurs avis et impressions sur la technique de l'autocorrection, après avoir fini l'étape pratique de notre recherche.

De même, la finalité de ce dernier questionnaire est celui de déterminer l'importance que les participants accordent maintenant à l'évaluation des erreurs, à leur correction, à leur analyse métalinguistique, ainsi qu'à l'influence du professeur et de l'instrument qu'il a



proposé (la grille d'autocorrection), dans l'éventuel développement et/ou renforcement de leurs stratégies autocorrectives en production écrite.

Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, vous sentez-vous capable de différencier les types d'erreurs en production écrite (erreurs lexicales, grammaticales, pragmatiques, etc.) et de comprendre leurs causes ? **Oui ou non? Justifiez.**

Si, creo que después de pasar este proceso puedo identificar con mayor facilidad los tipos de errores

Oui, c'est plus clair. Comme tu regardes ton texte pour la deuxième fois, c'est plus facile à identifier les erreurs

Si, después del trabajo que hizo el profesor de presentación de tipos de errores y luego de realizar ejercicios de identificación en textos hechos por uno mismo y los compañeros, ya me siento capaz de categorizarlos

Si, una vez nos mostraron el código de colores fue más sencillo identificar posibles faltas recurrentes que cometía a la hora de escribir textos, por ejemplo, noté fácilmente mis errores de concordancia y me fue posible empezar a trabajar en ellos.

No, solo en un 80% puedo identificar

Después de hacer el trabajo de corrección de los textos con la colaboración invaluable del gran profesor Wilches, la atención que permite concentrarse en la escritura de una manera detallada es una forma cuidadosa del aprendizaje ya que leímos tanto nuestras invenciones como las audacias narrativas de los compañeros de clase descubriendo nuestro nivel de francés por contraste: los errores propios o ajenos son una forma de perfeccionar una lengua, pues la mejor manera de aprender es el error.

Figure 27 : réponses et opinions des participants à partir de la première question.

Considérez-vous important le fait d'identifier le type et la cause des erreurs les plus communes, vis-à-vis de votre amélioration en production écrite ? **Oui ou non? Justifiez.**

Si, creo que al descubrir la raíz de los errores se pueden evitar

Oui. Quand tu sais le type et la cause des erreurs les plus communes, c'est plus probable de les identifier et de améliorer.

si porque de esta manera se pueden identificar las causas de los errores mas frecuentes en los textos que uno produce y de esta manera aplicar las acciones correctivas necesarias para mitigar tales fallas.

Claro, al observar la recurrencia de ciertos errores y lograr identificar su naturaleza y origen, se facilita la formulación de objetivos específicos para la mejora.

Si, ya que el francés es una cadena de etapas a mi modo de ver

Es muy importante identificar el tipo de errores y las causas que hacen flaquear la escritura como si se tratara de un pastel gelatinoso en la cocina de la gramática, algo que es inevitable en la lengua materna y en las lenguas extranjeras ya que la escritura es un oficio sin fin que solo con la práctica se hace más fluido para no sentir un divorcio entre lo que quisiéramos expresar y la manera -la forma- como podemos expresarlo.

Figure 28 : réponses et opinions des participants à partir de la deuxième question.



Les figures 27 et 28 présentent les réponses aux questions relatives à la perception des participants sur l'importance de comprendre les types d'erreurs et leurs causes, en vue de leur progrès en production écrite. Nous observons qu'il y a une opinion généralisée selon laquelle, les participants affirment que le fait de connaître la source et la cause d'une erreur peut influencer de façon positive sur leur apprentissage et/ou consolidation des règles et structures grammaticales et lexicales. Il y a ceux qui affirment qu'il est important d'identifier la catégorie d'une erreur pour pouvoir la comprendre et par la suite, la corriger. Nous percevons aussi une perception plutôt constructive de l'erreur, car les participants la considèrent utile pour la formulation des plans et objectifs d'amélioration, et un des moyens pour *perfectionner* une langue.

Considérez-vous que les techniques de correction (explications du professeur, « codage couleurs », correction entre pairs, grille d'autocorrection, analyse des erreurs à l'oral, etc.) soient-elles efficaces pour améliorer la qualité de vos productions écrites ? **Oui ou non? Justifiez.**

Si, ya que como estudiantes nos ayuda a ser conscientes de los errores que cometemos usualmente

Oui. C'est une procedure très logique.

si, porque al utilizar este tipo de herramientas visuales y practicas , es mas facil recordar las categorias y dividirlas por clases

Sí, encuentro que son herramientas valiosas durante la fase de aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades escritas. En ocasiones, carecemos de un enfoque estructurado para la redacción, y no siempre somos conscientes de los errores que cometemos. En este sentido, estas técnicas ofrecen una guía efectiva para identificar áreas de mejora y establecer un plan de acción concreto, permitiéndonos abordar estos aspectos de manera más precisa y eficaz.

Si, sin embargo presente dificultad en comprender la diferencia de cada uno

Las técnicas de corrección son tan importantes como sucede en el mundo editorial: un buen corrector de estilo nos descubre sorpresas que pasaron desapercibidas hasta que ese lector nos advierte en dónde surgieron ciertos errores que se convierten en señales indelebles para no cometerlos de nuevo.

Figure 29 : réponses et opinions des participants à partir de la troisième question.

Concernant la question sur l'efficacité et l'utilité des techniques de correction et d'autocorrection travaillées en classe (figure 29), en général, les participants les trouvent opportunes et prisées. D'après eux, ces techniques-là peuvent leur permettre d'avoir plus de conscience sur les erreurs et les catégoriser, et grâce à cela, ils peuvent pareillement élaborer leurs propres méthodes de travail et leurs plans d'action vis-à-vis du renforcement des habiletés d'expression écrite.

Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, accordez-vous davantage de temps et d'importance aux étapes d'élaboration de textes (le choix et l'organisation des idées, l'élaboration, la rédaction de brouillons, la révision de brouillons, la relecture, l'édition, la correction, etc.) ? **Oui ou non? Justifiez.**

Si considero que cada etapa es importante para darle una estructura al texto

Oui. Il y a diverses étapes que j'utilise quand j'écris un texte

si, porque tambien al conocer las categorias de errores, uno encuentra fallas que desconocía, entonces el ejercicio de la escritura se hace de manera mas consciente. La etapa de la relectura y la revision se hace de manera mas detallada y con mayor conocimiento.

Si, ahora aprecio su importancia mucho más. He llegado a comprender que la creación de un escrito de calidad demanda una sólida preparación y elaboración previa. Por consiguiente, me esfuerzo por enfrentar estas etapas con un enfoque más riguroso y dedicado.

Si, sin embargo el proceso exige mucho tiempo y se prioriza actividades

La corrección de un texto afina la manera como podemos organizar sus ideas, elaborarlas, apropiarnos de algo tan juguetón como son las conjugaciones de los distintos modos verbales que definen el pasado, el presente, el futuro y los derivados de la vida que se expresan con las conjugaciones que describen a través del lenguaje una situación determinada, así que se trata de escribir, pero sobre todo de reescribir para conocernos mucho más en el espejo que es un idioma a través del que trazamos nuestro reflejo verbal en una página.

Figure 30 : réponses et opinions des participants à partir de la quatrième question.

De surcroît, en ce qui concerne l'importance que les participants donnent aux étapes d'élaboration d'un texte, dans la figure 30 nous pouvons constater qu'il y a une correspondance entre ces réponses et celles exprimées pour la question antérieure dans la mesure où, par exemple, un des participants signale qu'il suit déjà de diverses étapes d'élaboration de textes lorsqu'il écrit ; d'autres participants disent que maintenant, ils estiment beaucoup plus important de prendre le temps de structurer mieux leurs écrits et de consacrer le temps à chaque étape de leur élaboration. Cependant, un des participants trouve qu'il faut prioriser les activités, car pour lui, cette logique de construction de textes exige trop de temps.

**(Rôle de votre professeur)** Privilégiez-vous l'usage de l'autocorrection ou préférez-vous que le professeur vous aide à remédier vos erreurs en production écrite ? **Justifiez.**

Creo que la autocorrección es un buen método de aprendizaje porque si otra persona lo corrige no tenemos la oportunidad de aprendizaje

Oui, parce que le professeur c'est ne présent tout les temps.

es de vital importancia hacer el ejercicio de correccion porque al reconocer errores se aprende y se retienen las soluciones, pero tambien es cierto que despues de un ejercicio de autocorreccion consciente, la asesoria de un profesor es importante porque como lo habia expresado anteriormente muchas veces se cometen errores por desconocimiento.

Prefiero que el profesor señale mis errores, sin embargo, usando la misma metodología que empleamos, categorizando los errores para comprender claramente la naturaleza de la equivocación. De esta manera, no solo se identifican los errores, sino que también se obtiene una perspectiva de las áreas en las que se tiende a cometer fallas. Lo digo porque incluso después de todo el proceso de autocorrección, algunos errores pueden pasar inadvertidos, y el profesor dando su feedback ayuda muchísimo.

Prefiero que el docente me ayude a corregir ya que no se como corregir muchas veces

En la escritura, el primer lector de una página es su autor, después viene la ayuda generosa del lector que llega como espectador a lo que escribimos, en este caso, la lectura del profesor que, como sucede en los años del aprendizaje infantil, nos guía con su mirada por el bosque de la gramática para que no perdamos el rumbo.

Figure 31 : réponses et opinions des participants à partir de la cinquième question.

Quant à la cinquième question au sujet de la portée que peut avoir le professeur dans la correction de textes, comme nous pouvons lire dans la figure 31, les participants à cette étude pensent que le feedback que ce dernier peut leur donner, a une importance capitale dans le but de leur amélioration en production écrite. Même si après l'intervention pédagogique, certains d'entre eux reconnaissent qu'ils ne devraient pas dépendre seulement de l'enseignant pour corriger leurs textes, d'autres mettent l'accent sur le fait qu'il s'avère nécessaire qu'il y ait quelqu'un qui puisse leur guider dans la correction. Puisqu'en quelques occasions ils commettent des erreurs par méconnaissance ou bien, ils n'arrivent pas à comprendre à priori comment corriger une certaine erreur, ils réitèrent leur prédilection par le feedback de l'enseignant.

Croyez-vous qu'il soit important de tenter de réduire le taux d'erreurs en production écrite ? **Oui ou non? Justifiez.**

Si, saber escribir es una habilidad muy importante independientemente de nuestra ocupación

Oui, cela permet une meilleure communication

Si, porque eso enriquece nuestro conocimiento gramatical de un idioma

Absolutamente, considero que es de suma importancia. He notado que con esta habilidad se ponen en práctica todas las otras. La escritura para mi es de las habilidades más difíciles de adquirir en un idioma extranjero, y creo firmemente que dominarla puede ser el escalón que te conduzca a un nivel superior de competencia en ese idioma.

Si, debido a que permite identificar cuanto se ha mejorado

Por supuesto que es importante estar en guardia ante los errores que se reducen con el tiempo en el aprendizaje de un idioma. Un alumno regresa a los balbuceos de la niñez cuando se enfrenta a otra lógica de escritura y a otra forma de la oralidad para describir el mundo. Y como sucede con cualquier ser humano, avanzamos en nuestra biografía y nos despedimos del niño que fuimos cuando hablamos y escribimos cada vez mejor.

Figure 32 : réponses et opinions des participants à partir de la sixième question.

Les réponses à la question 6 (figure 32) nous permettent d'envisager que, d'après quelques participants, il est nécessaire de réduire leur taux d'erreurs en production écrite. Lors de ce processus, ils croient qu'ils peuvent enrichir tant leurs connaissances métalinguistiques que leurs habiletés d'écriture. Pour certains, l'expression écrite est le point qui leur pose le plus de difficultés lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, alors, ils se montrent conscients qu'il faudrait faire davantage d'attention aux méthodes d'apprentissage de cette habileté-là. En fait, à leur avis, le fait d'écrire de façon appropriée ou avec un taux d'erreurs de plus en plus bas, pourrait leur permettre d'avoir une meilleure communication en langue étrangère, indistinctement de leurs contextes spécifiques, professionnelles, ou académiques dans lesquels ils utilisent le français comme véhicule de communication.

Avez-vous trouvé de nouveaux moyens pour aborder la correction de vos textes ? **Oui ou non ? Si oui, décrivez-les brièvement.**

No

Oui, j'ai appris de nouvelles méthodes pour corriger mes écrits comment les lire au moins trois fois avant de les envoyer

Ahora con los avances en Inteligencia Artificial, pienso que herramientas de edición de texto y corrección usadas de manera responsable y consciente son un buen aliado en la identificación de errores y en el aprendizaje de cualquier idioma.

No, hasta ahora, he seguido utilizando el método enseñado en clase. Considero que con el tiempo, se vuelve más fluido debido a un mayor dominio de las distintas etapas del proceso.

Por mi oficio de escritor me preocupo sin tregua por corregir mis textos. Aparte de las estrategias que aprendo específicamente en las clases de francés, suelo conversar sin vergüenza alguna con amigos franceses, a los que les pido que me corrijan cuando fracturo la gramática al ritmo de un diálogo, amigos a los que también les escribo -quizás abusando de su paciencia- para que me señalen los errores que puedo cometer cuando escribo. Y como el aprendizaje de una lengua es una acrobacia de la imitación y del teatro que tiene cada idioma -las señas corporales del italiano; el gesto de fastidio perpetuo que define a ciertas expresiones del francés, sobre todo en París, cuando se manifiesta sorpresa, fastidio o perplejidad-, escucho noticieros en francés, veo películas o sigo las letras de muchas canciones permitiéndome repetir lo que escucho para mejorar mi pronunciación. Dicho de otra manera, soy un lorito que imita para encontrar mi propia voz en el idioma.

*Figure 33 : réponses et opinions des participants à partir de la septième question.*

Enfin, dans la figure 33, nous avons les réponses à la question finale dont le but était celui de demander aux participants si la démarche pédagogique menée à bien pendant le semestre, leur a permis de prendre en compte de nouveaux moyens de correction de textes. À cette occasion, un de participants a répondu avec un non catégorique ; un autre a dit que la révision en profondeur de ses textes était une méthode qu'il devrait prendre en compte encore plus afin de mieux écrire; un troisième a souligné que l'emploi responsable des intelligences artificielles et des outils technologiques, serait une bonne alternative pour la correction de textes ; un dernier a expliqué qu'en plus des stratégies apprises en cours de langue, il cherche constamment de mécanismes d'apprentissage telles que la lecture, la musique ou bien la conversation avec d'autres francophones (qui pourrait jouer le rôle de ses professeurs), pour pouvoir acquérir de meilleures compétences en écriture.

En gros, avec ces exemples de l'expérience que nous avons eue avec nos participants/apprenants, nous espérons illustrer le lecteur de ce travail sur la partie pratique de notre étude, celle qui nous a abouti à des conclusions qui seront décrites ci-après.

## **5.2 CONCLUSIONS**

### **5.2.1 Introduction**

Suite au bilan des résultats présenté dans les paragraphes précédents, dans cette sous-section du dernier chapitre de notre travail, nous avons l'intention de présenter les conclusions essentielles de cette étude, pourtant, nous exposerons non seulement nos conclusions, mais également les implications pédagogiques, ainsi que la pertinence que cette étude pourrait avoir sur le sujet de l'autocorrection et sur le développement de la conscience autocorrective des apprenants de FLE.

À ce stade, il est nécessaire de remarquer qu'au cours de nos sessions de classe avec les apprenants, des moments de discussions spontanés sur le thème de l'autocorrection ont surgi. Notre regard sur cette technique de correction de textes s'est grandement enrichi grâce aux avis de nos participants. Nous n'avons pas conçu ces discussions comme des sources de collecte de données, cependant, ces conclusions finales contiennent des idées issues de ces conversations tenues lors des cours entre l'enseignant/chercheur et les apprenants/participants. Ainsi, les conclusions qui résultent des analyses réalisées et des expériences vécues tout au long de cette recherche, ont été les suivantes :

### **5.2.2 Conclusions suite aux résultats de notre étude**

- À la fin de l'intervention pédagogique les apprenants ont montré un changement d'attitude vis-à-vis de la correction de l'écrit, cela probablement en raison des exercices de co-correction et d'autocorrection, de la rétroaction avec leurs pairs et leur enseignant et de la discussion suscitée en classe concernant les expériences de chacun pendant la démarche pédagogique.
- Localiser les erreurs et le type d'erreurs était une tâche complexe pour les participants, nonobstant, en général, ils ont pu y parvenir grâce aux activités en classe, à l'accompagnement et l'orientation de l'enseignant, aussi bien qu'à la grille d'autocorrection et de catégorisation des erreurs proposée par celui-ci.
- Les tâches travaillées ont favorisé la formation nécessaire pour tenter d'éveiller chez les apprenants, la conscience critique et corrective que certains d'entre eux

semblaient tenir atténuée. Il y a eu une prise de conscience des types d'erreurs et de leurs causes, ainsi que de l'importance de consacrer plus de temps à la planification de leurs écrits : « Maintenant, j'apprécie beaucoup plus son importance (à propos de la planification des textes). J'ai compris que la création d'un écrit de qualité nécessite d'une préparation solide et une d'élaboration préalable. C'est pourquoi je m'efforce à aborder ces étapes avec une méthode plus rigoureuse et dédiée. », dit une de participantes.

- Connaître et utiliser la grille d'autocorrection et de catégorisation des erreurs, en plus de la technique de codage en couleurs, a amené les apprenants à prendre en compte ces instruments pour améliorer leurs productions écrites et, de la même manière, ils ont montré une plus grande motivation pour y réussir : « en utilisant ce type d'outils visuels et pratiques, il est plus facile de retenir les catégories et de classer mes erreurs par types », précise un autre participant.
- Dans l'étape # 2 consacré aux exercices de co-correction et autocorrection, le fait d'évaluer les écrits de leurs pairs à la manière de l'enseignant, a semblé utile aux apprenants dans la mesure où ils ont pu savoir ce que l'on attendait de leurs productions écrites. Il y a eu une évolution de la part des apprenants dans leur capacité à évaluer, en même temps qu'à identifier les erreurs de leurs camarades de classe et à trouver et corriger leurs propres erreurs. Nous pensons, en conséquence, que tout au long du semestre, il y a eu du développement de la conscience d'autocorrection chez eux. Les résultats qualitatifs et quantitatifs ont permis de constater une augmentation de leur capacité à distinguer les problèmes au niveau linguistique, en principe dans les écrits de leurs pairs et par la suite, dans les leurs: «Après avoir effectué le travail de correction des textes (à l'étape de co-correction et d'autocorrection), l'attention qui nous permet de nous concentrer sur l'écriture de manière détaillée est une forme d'apprentissage minutieuse, puisque nous lisons nos inventions et à la fois l'audace narrative de nos camarades de classe en découvrant notre niveau de français par contraste : nos propres erreurs ou celles des autres sont une manière de perfectionner une langue, car la meilleure façon d'apprendre est l'erreur. », signale un des apprenants.

- Nous avons pu constater que ces apprenants sont compétents et capables de résoudre, de manière autonome, les problèmes linguistiques qu'ils peuvent rencontrer dans leurs textes. Cependant, une des questions de notre questionnaire de perception finale confirme la dépendance et la prédilection que certains apprenants ont par la correction que l'enseignant peut leur apporter. Nous avons découvert que certains d'entre eux pensent parfois qu'ils n'ont pas assez de connaissances pour modifier, réécrire ou corriger un mot, une phrase ou une idée en tant que telle, ce qui provoque la nécessité d'une figure représentative du savoir, en l'occurrence celle du professeur. En résumé, nous constatons que comme quelques participants à cette étude dépendent autant des rétroactions de leur enseignant, ils peuvent également ne pas parvenir à laisser la place au développement éventuel de techniques appropriées favorisant l'apprentissage autonome.
- Compte tenu de ce qui précède, l'important ici est de souligner que, grâce à l'entraînement en autocorrection issu de la démarche pédagogique menée à bien pendant le semestre, certains participants pensent dès maintenant que, n'ayant pas le soutien de leur professeur dans des contextes réels de communication (rédaction d'une lettre ou d'un email au travail, d'un essai ou un article lors des études professionnels à l'université, etc.), ils devront réviser, corriger et éditer leurs propres textes à l'aide d'autres moyens, ou en faisant appel à leurs propres connaissances et analyses.

### **5.2.3 Implications pédagogiques de cette étude**

- Nous concluons qu'il est d'une importance vitale d'initier les apprenants à l'autocorrection. Il se peut que pratiquer l'écriture encore plus fréquemment de manière indépendante, les aiderait à mieux consolider certaines structures et commettre moins de fautes et d'erreurs. Nous ne voulons pas dire que les apprenants doivent désormais utiliser une grille d'autocorrection chaque fois qu'ils écrivent (cela avait un objectif pédagogique dans le cadre de l'intervention réalisée au cours de cette étude). Il existe également plusieurs ressources auxquelles ils pourraient recourir pour dissiper leurs doutes grammaticaux et lexicaux (les carnets d'écriture, les dictionnaires, les manuels, les outils technologiques et les applications



pour leurs téléphones et ordinateurs, etc.), des aides qui pourraient leur permettre de pouvoir rédiger des textes de meilleure qualité.

- Dans ce travail, l'objectif n'était pas d'analyser les erreurs des apprenants, mais plutôt d'observer et de déterminer s'ils peuvent acquérir une plus grande conscience autocorrective et critique de leur propre façon d'écrire en vue d'améliorer leur écriture. Cette recherche vise à contribuer au développement de l'autogestion et de l'autorégulation, afin que les étudiants puissent enrichir leurs processus de formation et d'apprentissage. Aussi, une des implications pédagogiques est qu'ils puissent trouver un équilibre entre leurs compétences d'expression orale et d'expression écrite, car, d'après notre expérience, ces compétences sont assez en déséquilibre chez les étudiants de l'ILUD, même à des niveaux avancés, comme dans le cas de nos participants.
- Avec cette recherche, nous ne souhaitons pas montrer que l'autocorrection est la panacée aux difficultés de production écrite que quelqu'un pourrait y avoir. Celle-là est, d'après nous, une alternative intéressante d'apprentissage et d'amélioration, car il est vrai que, comme observé à certaines occasions, cet exercice n'a pas été entièrement efficace pour détecter ou corriger les erreurs, mais il s'est avéré très utile dans à pas mal d'autres opportunités.
- Nous ne pensons pas non plus que l'apprenant soit toujours exigé à s'autocorriger, car il s'agit d'un processus complexe. Si l'enseignant est un guide et un motivateur, l'une de ses tâches est clairement celle de conseiller, d'orienter et d'aider à identifier les erreurs et à les corriger ; le feedback du professeur doit continuer à se donner au sein d'une classe. L'indispensable du développement de la conscience d'autocorrection est que l'apprenant sache qu'il doit être capable de se débrouiller lorsqu'il cherche à rédiger des textes de qualité, lisibles, compréhensibles et cohérents. En fait, justement ce dernier, c'est l'un des objectifs de la grande majorité des apprenants de niveaux avancés de l'ILUD et c'est pourquoi ils apprennent cette langue étrangère dans cet institut : ils entendent réussir professionnellement et académiquement, par le moyen de la langue française.
- Finalement, les stratégies d'autocorrection permettraient de stimuler l'intérêt par l'appropriation des savoirs liés aux erreurs faites et de fomenter la réflexion critique



et la prise de conscience de la convenance et l'efficacité de la correction en tant que telle. L'étudiant pourrait toujours s'autoquestionner : « Comment je peux surmonter mes difficultés ? » « Qu'est-ce qui me fonctionne lorsque je me corrige ? » « Qu'est-ce qui ne me fonctionne pas ? », etc.

#### **5.2.4 Conclusion finale**

En somme, comme nous l'avons manifesté dans la section consacrée à l'introduction de cette étude, nous considérons que l'erreur sera toujours présente, mais que le problème réel est qu'elle devienne systématique, répétitive, ou qu'elle se fossilise. Non seulement la transmission du message est importante, mais aussi la cohérence, la cohésion et l'amélioration de la compréhension des structures. Une des voies pour parvenir à éviter que l'erreur soit systématique ou qu'elle passe inaperçue, pourrait bien être justement la pratique de l'écriture.

En tout cas, tout au long de la construction de ce travail, nous avons réaffirmé notre conception de l'autocorrection en tant qu'un outil favorisant l'autoévaluation critique, la révision, la réflexion métalinguistique. Pour nous, celle-là joue un rôle indispensable dans la diminution des fautes et des erreurs dans les productions écrites des apprenants et par conséquent, dans leur apprentissage et leur amélioration de l'expression écrite.

Autrement dit, nous dirions qu'en général, les étudiants de FLE de niveau B2 de l'ILUD sont effectivement capables de se rendre compte de nombreux erreurs morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques dans leurs textes. À la fin de la démarche pédagogique nous avons eu l'impression que, grâce à ce genre d'activités promues en classe, ces apprenants sont dans la faculté d'acquérir davantage de conscience autocorrective et d'autogestion en production écrite : ils attachent plus d'importance à la correction qu'ils verront davantage comme un support et un moyen d'apprendre et de progresser qu'ils ne le voyaient avant la phase de pratique autocorrective.

À partir de cette expérience pédagogique que nous venons d'avoir avec nos apprenants de FLE de niveau B2 de l'ILUD, nous renforçons notre perception de l'autocorrection comme un outil pouvant contribuer grandement à la formation des apprenants non seulement dans leur parcours en cours de langue étrangère, mais également dans leurs réalités et contextes professionnels et académiques particuliers.

### **5.2.5 Limites de cette étude**

Comme expliqué dans la section de la justification de ce travail, notre intérêt de recherche trouve son origine sur la base de notre expérience en tant qu'enseignants de FLE pendant plusieurs années, avec des différents groupes d'étudiants de niveau avancé (B2) de l'ILUD.

À l'époque où nous avons mené à bien cette investigation, le seul groupe de niveau avancé avec lequel nous avons eu l'opportunité de travailler était celui qui a participé dans cette étude, en conséquence nous pourrions affirmer que cette recherche a été un peu limitée en ce qui concerne son application, dû au nombre réduit de participants. Cependant, nous ne cherchions pas à ce que cette étude était exhaustive en termes de la quantité de participants, mais à l'impact qu'elle pourrait avoir sur ce groupe d'apprenants.

En définitive, nous croyons que cette recherche aurait une valeur encore plus importante dans un contexte plus étendu, et elle pourrait, donc, être approfondie par le biais d'une recherche ultérieure, avec une plus grosse population qui permettrait d'obtenir une quantité encore plus significative de données.

## ANNEXES

### 1. QUESTIONNAIRE DIAGNOSTIC

- LISEZ ATTENTIVEMENT CHACUNE DES QUESTIONS, PUIS RÉPONDEZ-Y.
- COCHEZ UNE SEULE RÉPONSE POUR LES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES.
- COCHEZ UNE SEULE RÉPONSE POUR LES QUESTIONS « OUI » ET « NON » ET JUSTIFIEZ BRIÈVEMENT LA RAISON DE VOTRE CHOIX.

1. Écrivez-vous des textes académiques en espagnol ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_  
\_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

2. Ecrivez-vous des textes académiques en français ? (À part ceux que vous faites en cours de français). TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_  
RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

3. Trouvez-vous intéressant le fait d'écrire en français ? OUI\_\_\_ NON\_\_\_,  
POURQUOI?

---

---

---

---

---

---

---

4. Quand vous écrivez en français, mettez-vous en œuvre des pratiques de révision ou de correction de vos textes ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_  
QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

5. Au cas où vous identifiez des erreurs dans un des écrits que vous produisez en français, considérez-vous ces erreurs comme quelque chose complètement défavorable ? OUI\_\_\_ NON\_\_\_, POURQUOI ?

---

---

---

---

---

---

---

6. Lorsque vous écrivez en français, vérifiez-vous si vous faites des erreurs d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'organisation des mots dans la phrase ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

7. Accordez-vous de l'importance à la correction des erreurs que vous faites dans vos textes académiques en français ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

8. Préférez-vous que votre professeur révise et corrige vos textes avant de le faire vous-même ? OUI\_\_\_ NON\_\_\_, POURQUOI ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Si votre professeur vous signale des erreurs dans l'un de vos textes, préférez-vous qu'il vous donne la solution ? OUI\_\_\_ NON\_\_\_, POURQUOI ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Lorsque votre professeur corrige l'un de vos écrits, vérifiez-vous qu'il ait été correctement corrigé ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

11. Réfléchissez-vous à la cause des erreurs que vous arrivez à identifier et à corriger, dans vos productions écrites en français ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_

12. En vue d'améliorer votre rédaction des textes académiques en français, faites-vous des révisions en grammaire ou lexicale ? TOUJOURS \_\_\_ SOUVENT \_\_\_ QUELQUEFOIS \_\_\_ RAREMENT \_\_\_ JAMAIS \_\_\_



### 3. QUESTIONNAIRE DE PERCEPTION FINAL

- LISEZ ATTENTIVEMENT CHACUNE DES QUESTIONS, PUIS RÉPONDEZ-Y.
- POUR LES QUESTIONS « OUI » ET « NON », JUSTIFIEZ BRIÈVEMENT LA RAISON DE VOTRE CHOIX.
- VOUS POUVEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS EN FRANÇAIS ; CEPENDANT, IL EST POSSIBLE DE LES RÉPONDRE EN ESPAGNOL SI VOUS VOUS SENTEZ PLUS À L'AISE.

1. Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, vous sentez-vous capable de différencier les types d'erreurs en production écrite (erreurs lexicales, grammaticales, pragmatiques, etc.) et de comprendre leurs causes ? OUI\_\_ NON\_\_ ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

2. Considérez-vous important le fait d'identifier le type et la cause des erreurs les plus communes, vis-à-vis de votre amélioration en production écrite ? OUI\_\_ NON\_\_ ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

3. Considérez-vous que les techniques de correction (explications du professeur, « codage couleurs », correction entre pairs, grille d'autocorrection, analyse des erreurs à l'oral, etc.) soient-elles efficaces pour améliorer la qualité de vos productions écrites ? OUI\_\_ NON\_\_ ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

4. Après le travail en correction de textes avec vos camarades et votre professeur en classe, accordez-vous davantage de temps et

d'importance aux étapes d'élaboration de textes (le choix et l'organisation des idées, l'élaboration, la rédaction de brouillons, la révision de brouillons, la relecture, l'édition, la correction, etc.) ? oui\_\_  
NON\_\_ ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

5. (Rôle de votre professeur) Privilégiez-vous l'usage de l'autocorrection ou préférez-vous que le professeur vous aide à remédier vos erreurs en production écrite ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

6. Croyez-vous qu'il soit important de tenter de réduire le taux d'erreurs en production écrite ? oui\_\_ NON\_\_ ? JUSTIFIEZ.

---

---

---

---

---

---

7. Avez-vous trouvé de nouveaux moyens pour aborder la correction de vos textes ? oui\_\_ NON\_\_ ? SI OUI, DÉCRIVEZ-LEZ BRIÈVEMENT.

---

---

---

---

---

---

## RÉFÉRENCES

- Anctil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques. linguistique, littérature, diactique*(155-156), 7-30.
- Berenguer, L., & Vieguer, F. (2010). L'erreur : un outil pédagogique.
- Bisaillon, J. (2009). Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision. *Revue québécoise de linguistique*, 21(1), 57-77.
- Cervantes, G. (2002). LA AUTOCORRECCIÓN, UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE. *Revista Fuentes Humanísticas*(24), 59-65.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, 14(57), 9-15.
- Crispin, M. L., Caudillo, L., Esquivel Peña, M., & Doria, C. (2011). *Aprendizaje autónomo : orientaciones para la docencia*. (U. Iberoamericana, Éd.) México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Distrital, I. d. *Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Récupéré sur Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <https://moodleilud.udistrital.edu.co/>
- Ferris, D. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Dans D. Ferris, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 328-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. (pp. 519-537). Nouvelle Orléans: EDP Sciences.
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(3), 143-156.
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 143-156.
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Open Edition Journals*, 41-55.
- Goulet, S. (2020). Amener les apprenants FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage : construction d'une grille d'analyse et d'autocorrection des compétences pragmatique et linguistique en PE pour des apprenants FLE de niveau A2. 165.
- Hong, J. T.-H. (2010). L'effet de l'analyse collaboratif de l'analyse des erreurs sur l'autocorrection orthographe grammaticale.



- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Namukwaya, H. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*.
- Pacheco Sainz, D. I., García, J., & Díez, C. (2009, Marzo). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Psychology of Education, 2*(1), 5-23.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages, 14*(57), 87-94.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie Pédagogique, 20-23*.
- Ramirez Balderas, I., & Guillén Cuamatzi, P. M. (2018). Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills. *Dialnet, 20*(2), 179-194.
- Rojas Wilches, J. (2013). *Trascendencia de la autoevaluación en los estudiantes de segundo y quinto semestre de la Universidad Nacional de Colombia, de la carrera de Licenciatura en filología e idiomas (Francés)*. (Tesis de pregrado), Bogotá.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*(20), 26.
- Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura. Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija, 1-17*.
- Toro Morato, J. (2017). *La portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE*. Bogotá.
- Vasquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija*(5), 115-122.
- Vial, M. (1997). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. *Les cahiers de l'année 1997, 143-202*.