

UNIVERSITEIT UTRECHT

Mémoire de Bachelor

Le feed-back personnalisé à l'université

Studente: Céline Waelpoel

Studentnummer: 3379078

Scriptiebegeleidster: Emmanuelle le Pichon

26-3-2012

LE CONTENU

| | |
|---|----|
| Introduction | 3 |
| 1. Le feed-back dans le processus de l'apprentissage..... | 6 |
| 1.1 Le feed-back..... | 6 |
| 1.1.2 Les séquences potentiellement acquisitionnelles..... | 10 |
| 1.1.3 L'emploi du feed-back dans l'apprentissage ; quand et comment ? | 12 |
| 1.2 Facteurs qui sont influencés par l'effet du feed-back..... | 14 |
| 2. L'expérience..... | 18 |
| 2.1 La méthode..... | 18 |
| 3. Résultats et analyse..... | 21 |
| 3.1 Schémas d'interaction | 21 |
| 3.1.1 Résultats..... | 21 |
| 3.1.2 Analyse..... | 28 |
| 3.2 Enquête..... | 33 |
| 3.2.1 Résultats..... | 33 |
| 4. Discussion..... | 39 |
| 4.1 Résumé des constatations principales | 39 |
| 4.2 Perspectives didactiques..... | 40 |
| 4.3 Conclusion | 41 |
| La bibliographie..... | 44 |
| L'annexe..... | 47 |

INTRODUCTION

Les universités et les écoles supérieures professionnelles n'ont de cesse de viser à augmenter le niveau de l'éducation. Cette ambition est renforcée par le plan pluriannuel, formulé par le ministre Néerlandais de l'éducation, de la culture et de la science.

Par conséquent, cela joue un rôle de premier plan dans la politique des universités et des écoles supérieures professionnelles Néerlandaises (Inspectie van het onderwijs 2011 : 3).

Il en est de même pour l'université d'Utrecht. Une recherche, menée par l'université, atteste qu'elle vise à développer activement la qualité de l'éducation, entre autre pour la faculté des langues (QANU 2005 : 46-47).

Cependant, la réalisation de cet objectif fait face à un problème primordial pour le département de français, notamment, les étudiants de français sont des étudiants de FLE, français langue étrangère et non de L2, ce qui réfère à la langue seconde.

Les étudiants de FLE ont une exposition limitée à la langue cible à cause de la position que cette langue occupe dans le pays. L'apprentissage d'une langue étrangère ne se déroule pas dans une communauté où la langue est pratiquée. Contrairement à la langue seconde, qui est en règle générale enseignée dans un pays où la langue occupe une place importante dans la communauté. Elle est donc nécessaire pour la participation dans la vie commune ou dans l'environnement scolaire (Stern 1983 : 16).

En conséquent, les étudiants de FLE à l'université ne reçoivent que peu d'heures de contact avec le français. Rentrop, Haenen et de Graaff (2011 : 2) le montrent aussi dans leur recherche : les étudiants ne sont pas assez exposés à la langue cible dans le contexte scolaire, ni en dehors de celui-ci. C'est pourquoi, les enseignants voudraient augmenter ces heures de contact afin d'améliorer le niveau des étudiants.

Selon Rentrop et al. (2011), peu de recherches étudiées comment les apprenants apprennent par l'interaction, nommé peer modelling, par l'observation et en fournissant un feed-back sur la performance de l'autre, nommé, student-led or peer feedback. Ainsi, ils ont mené une recherche en analysant comment l'on peut améliorer la compétence interactive de l'étudiant, par l'offre de feed-back (Rentrop et al. 2011 : 2).

A partir de ces constatations, le département de français de l'université, a lancé une nouvelle méthode d'accompagnement/évaluation entre tuteurs, qui est développée en dehors des heures de cours officielles. Selon Ertmer, Richardson, Belland, Camin, Connolly, Coulthard, Lei et Mong, (2007), l'évaluation entre tuteur et étudiant est efficace dans le processus de l'apprentissage des étudiants. Une telle évaluation invite les tuteurs à participer à l'apprentissage des autres étudiants, et à réaliser ainsi une plus grande compréhension des expériences d'apprentissage vécues. De plus, l'évaluation entre le tuteur et l'étudiant permet plus d'interaction en langue cible, et offre le potentiel d'augmenter la qualité de l'apprentissage.

Par conséquent, je voudrais explorer les avantages et les inconvénients d'une telle méthode. Quel aspect du développement du niveau des étudiants sera le plus favorisé ? D'autre part, ce département est aussi fréquenté par des étudiants bilingues de français et de néerlandais ou même des étudiants Erasmus de passage aux Pays-Bas. Cette fréquentation permet d'offrir aux étudiants moins forts en français une qualité de langue encore inexploitée. Cette méthode leur permet en effet de s'exercer plus en français.

4

Ainsi, en sachant que nous avons à notre disposition des étudiants plus forts, à savoir, des étudiants de niveaux supérieurs, des étudiants bilingues, ou bien des étudiants Erasmus de passage aux Pays-Bas, peut-on proposer un contact entre ces étudiants et arriver à des résultats intéressants?

C'est pourquoi je poserai l'hypothèse selon laquelle, l'évaluation qui surgit lors de l'accompagnement :

- stimulera les stratégies métacognitives et les stratégies de l'apprentissage, en général mises en place par les étudiants pour améliorer leur apprentissage;
- stimulera la motivation de ces mêmes étudiants dans leurs études ;
- réduira l'anxiété des étudiants créée par la situation de communication exolingue.

Pour cette recherche, nous avons mis en place un atelier d'écriture qui se déroule dans le cadre d'un cours nommé Recherche et Écriture. Les étudiants qui participent à ce cours

sont des locuteurs natifs Néerlandais, il s'agit d'étudiants de troisième année en Français de l'université. Pendant ce cours, ils travaillent sur les méthodes de recherche afin d'approfondir la production d'un texte académique. Ainsi, un bon niveau de la langue est favorisé.

Pour l'atelier d'écriture, les étudiants participeront 2 fois à une séance de 20 minutes. Pendant cette séance, ils travailleront ensemble avec un tuteur sur une problématique avancée par l'étudiant. L'aide d'un tuteur permettra d'arriver ensemble à un résultat convenable par l'application des stratégies de l'apprentissage, étant donné que le tuteur est un étudiant bilingue de français et de néerlandais. De cette manière, l'étudiant moins fort en français a l'occasion de bénéficier des connaissances de l'étudiant bilingue.

Ainsi, je commencerai par une analyse de la littérature. Je donnerai une définition du feed-back, à partir des théories de l'apprentissage, et j'analyserai les facteurs qui sont influencés par l'effet du feed-back. Ensuite, je présenterai la méthode de ma recherche, qui sera suivie par, premièrement les résultats et l'analyse du schéma d'interaction. Et deuxièmement, par les résultats de l'enquête. Finalement, je terminerai par une discussion, dans laquelle le cadre théorique et les résultats et l'analyse seront mis en rapport avec l'un et l'autre.

1. LE FEED-BACK DANS LE PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE

1.1 LE FEED-BACK

Le feed-back occupe une place significative dans les situations d'évaluation. Comme Malgron (1999) l'indique : le feed-back permet à l'apprenant de recevoir une évaluation sur son travail de façon à pouvoir le corriger et donc le perfectionner. Staatsen (2009 : 286-288) définit l'évaluation comme la réflexion sur le processus didactique et les résultats de celui-ci. Il distingue deux formes d'évaluations : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

1. L'évaluation formative vise à guider, ou même à améliorer le processus de l'apprentissage par le biais d'une observation du travail fait.
2. L'évaluation sommative est appliquée à la fin du processus de l'apprentissage et vise à juger la maîtrise en mettant une note.

L'offre d'un feed-back sert donc comme outil dans la recherche du défaut de l'étudiant, concernant sa performance.

Woolfolk, Hughes et Walkup (2008 : 690) affirment qu'il est plus efficace pour l'apprentissage de l'apprenant d'indiquer pourquoi il est dans l'erreur plutôt que de lui corriger son erreur, de sorte que l'apprenant peut apprendre des stratégies plus appropriées pour développer son apprentissage.

Piaget est un des premiers psychologues constructivistes qui « insiste sur l'importance d'analyser les erreurs des apprenants pour connaître leur niveau de pensée. Les psychologues constructivistes insistent aussi sur ses capacités d'autocorrection : le plus important étant, non pas qu'il sache qu'il ait fait une erreur, mais qu'il comprenne pourquoi il l'a faite. » (Dessus : 2006).

Dans le même sens, Woolfolk et al. (2008 : 690) avancent qu'indiquer l'erreur à l'apprenant ne suffit pas, l'apprenant a besoin d'aide dans la recherche pourquoi il est en défaut. Cette aide se manifeste sous forme de feed-back, à savoir, un feed-back correctif, car l'apprenant est corrigé. Au cours de l'apprentissage, il est surtout important de recevoir du feed-back constructif. Selon Malgron (1999), cette forme de feed-back

permet d'augmenter la conscience en soi, offre des options et encourage le développement.

L'approche behavioriste de l'enseignement soutient cette idée. Selon les behavioristes, les erreurs nuisent au processus de l'apprentissage. Par conséquent, il est nécessaire de les supprimer directement (Sheen 2011 : 9). Un feed-back direct est considéré comme déterminant pour un changement dans le comportement vers un résultat de l'apprentissage convenable (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Bastiaens, Stijne, Vermeulen 2010 : 94). Par conséquent, les behavioristes proposent la méthode du principe de la pratique positive, qui stimule une correction immédiate après avoir commis une erreur. L'apprenant doit se corriger directement et doit instantanément pratiquer la bonne réponse (Woolfolk et al. 2008 : 258-260). Un feed-back qui incite à une correction immédiate, veille à ce que les erreurs soient évitées ensuite.

Selon Provencher (1985 : 68), le feed-back correctif remplit deux fonctions :

1. En premier lieu, il permet d'acquérir des données qui permettent de reconnaître l'exactitude du travail que l'apprenant a réalisé.
2. Deuxièmement, il permet d'identifier et de corriger les erreurs qui paraissent dans la performance.

Un feed-back correctif permet donc de guider l'apprenant dans le développement de l'apprentissage, par la correction des erreurs commises (Provencher 1985 : 71).

L'approche constructiviste souligne l'importance des conversations et de l'interaction de l'apprenant avec des enseignants, ou des tuteurs plus aptes, dans le développement de l'apprentissage. Ces membres servent de guide ou d'enseignant. Bruner nomme cette assistance, en anglais, *scaffolding* (Woolfolk et al. 2008 : 61). L'apprenant s'appuie sur cette assistance pour construire une zone proximale de développement. Dans cette zone, l'apprenant arrive à accomplir une tâche avec succès, grâce à l'assistance ou l'aide d'un expert. Par le biais de *scaffolding*, l'apprenant est capable de réaliser sa performance, ce dont il ne serait pas capable sans le soutien (Sheen 2011 : 10).

Vygotsky avance une implication importante dans sa théorie du développement cognitif : l'apprentissage et la compréhension demandent de l'interaction et de la conversation. Dans une telle situation, l'apprenant développe son apprentissage en conversant avec des enseignants ou avec des tuteurs. L'enseignant est le guide qui stimule l'apprenant à construire son propre savoir par le dialogue (Woolfolk et al. 2008 : 423). Plus loin, nous allons retrouver ce dialogue entre tuteur et étudiant dans la méthode de la recherche.

Gaonac'h (1987) souligne également la fonction efficace de la communication dans le processus de l'apprentissage. Il avance que « c'est par l'interaction avec une autre personne, [...], par la négociation du sens de l'information échangée, que l'apprentissage significatif se produit. » (Gaonac'h 1987 : 179.)

Pour Gagné, l'apprentissage est « un processus se déroulant en trois phases consécutives: la motivation, l'acquisition et la performance. » (Provencher 1985 : 68). La motivation « permet à l'apprenant de se représenter ce que l'apprentissage lui permettra de réaliser ; l'acquisition de nouvelles capacités repose sur le rappel de capacités antérieures et la modification de ces capacités pour en former de nouvelles ; la performance permet à l'individu de vérifier s'il a effectivement acquis les nouvelles capacités. » (Provencher 1985 : 68).

La première phase, celle de la motivation, implique deux principes de l'approche sociale cognitive, à savoir, self-efficacy et self regulated-learning, en français, l'effort personnel et l'apprentissage autorégulateur (Woolfolk et al. : 2008).

Le premier, l'effort personnel, exprime la persuasion d'un individu, d'être apte à accomplir effectivement une tâche spécifique. Au moment où un individu éprouve un grand sentiment de l'effort personnel, la motivation augmente. Il est donc favorable de stimuler l'effort personnel de l'étudiant en adoptant des objectifs à court terme, en lui apprenant à utiliser des stratégies de l'apprentissage spécifiques, et en approuvant son travail à base de son achèvement (Woolfolk et al. 2008 : 400-402).

Woolfolk et al. (2008 : 400-402) avancent aussi que l'effort personnel se développe au moment où l'étudiant éprouve un succès réel.

Afin que l'apprenant soit conscient de sa performance et de son développement, il est essentiel de lui fournir un feed-back. En lui fournissant un feed-back positif, il est stimulé à continuer son travail. Par un feed-back sur les erreurs de l'apprenant, c'est-à-dire, un feed-back correctif, on lui signale où se trouve le défaut qui lui l'empêche de réaliser l'objectif.

Le deuxième, l'apprentissage autorégulateur, est un processus de l'activation et de la maintenance de nos pensées, de notre comportement et de nos émotions de manière à atteindre l'objectif de l'apprentissage. Le savoir, la motivation, l'autodiscipline et la volition influencent l'apprenant autorégulateur. Pour que l'apprenant se développe de manière à devenir un apprenant autorégulateur, il est nécessaire qu'il développe et raffine les stratégies cognitives et métacognitives (Woolfolk et al. 2008 : 403-409). La métacognition réfère à la connaissance que chaque individu a de son savoir et à ses actes afin qu'il guide ses connaissances dans le processus de l'apprentissage (Woolfolk et al. 2008 : 319).

Grâce à l'effort personnel et l'apprentissage autorégulateur, l'étudiant est capable de modifier ses capacités afin d'en former des nouvelles. Selon l'approche cognitiviste, l'étudiant applique une stratégie spécifique afin de construire et sauvegarder ses connaissances. Il s'agit de l'élaboration, qui permet à l'apprenant de se familiariser avec les nouvelles idées, ce qui augmente la capacité de mémoriser le nouveau savoir. Une condition importante dans le processus de l'apprentissage est d'intégrer les nouvelles informations dans le savoir qui est déjà sauvegardé dans la mémoire à long terme. Lorsqu'un apprenant incorpore du sens aux nouvelles informations en le connectant au savoir déjà présent, il élabore. L'élaboration peut être stimulée en demandant à l'apprenant de formuler l'information en ses propres mots, en formulant des exemples, en l'expliquant à un tuteur, en tirant des informations à partir des relations, ou en appliquant l'information pour résoudre des nouveaux problèmes (Woolfolk et al. 2008 : 313-314).

Nous allons retrouver la stratégie de l'élaboration dans la méthode de l'accompagnement, lorsque le tuteur demande des explications à propos du sujet à l'étudiant, afin d'arriver à une réponse finale. En expliquant, l'étudiant reprend conscience de ses connaissances et il les développe en les traitants avec le tuteur.

Après l'acquisition des nouvelles informations, l'étudiant se trouve dans la phase de la performance. Cette phase lui permet de considérer, en s'appuyant sur le feed-back correctif reçu, s'il a réussi à acquérir la compétence espérée, ou, au contraire, s'il sera nécessaire de se corriger (Provencher 1985 : 68).

La construction de nouvelles connaissances ne se fait pas sans qu'on appelle l'attention de l'apprenant sur sa performance. La production de nouvelles réponses et la construction de nouvelles connaissances se réalisent grâce à une assistance durant le processus de l'apprentissage. Cette assistance permet à l'apprenant de lui indiquer où il se trouve dans son processus, et de quelle manière il doit l'ajuster afin d'atteindre le résultat souhaité. L'obtention d'un feed-back d'un tuteur ou d'une personne supérieure lui fournit l'information nécessaire afin de continuer.

10

Ainsi, nous pouvons constater que l'offre d'un accompagnement par le tuteur, favorise l'apprentissage de l'étudiant, étant donné qu'un guide le soutient durant l'ajustement de son travail. Cet accompagnement se situe dans un dialogue entre le tuteur et l'étudiant. Durant ce dialogue, il se révèle un échange verbal où se réalise la construction des connaissances de l'étudiant. Nous parlons de séquences potentiellement acquisitionnelles.

1.1.2 LES SEQUENCES POTENTIELLEMENT ACQUISITIONNELLES

L'interaction qui surgit lors des dialogues entre le tuteur et l'étudiant comprend une séquence particulière, à savoir, la séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA). Selon Mondada et Doehler (2010 : 4), ces séquences interviennent dans « un processus d'appropriation acquisitionnelle » : l'échange verbal entre le tuteur et l'apprenant crée une situation dans laquelle se déroule l'apprentissage de la langue. Pietro, Matthey et Py

(1988 : 10) avancent également que les SPA reflètent « des stratégies conversationnelles récurrentes orientées vers une acquisition. »

Ils soulignent l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'acquisition, qui s'oppose aux données nouvelles offertes par l'interlocuteur natif à l'apprenant. Les productions de l'apprenant conditionnent les données nouvelles. Ensuite, le natif fait des interprétations des données fournies par l'apprenant, pour améliorer le conditionnement de son cours (Pietro et al. 1988 : 2). L'apprenant va également faire une interprétation des données offertes par le natif. Par conséquent, les SPA comprennent un enchaînement de plusieurs mouvements. Pietro et al. (1988 : 3) précisent les trois mouvements suivants :

1. Un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue. Brou-Diallo (2007 : 14) définit l'interlangue comme « une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage. »

2. Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses. Il lui offre de l'aide, il le guide ou il lui présente une correction.

3. Un mouvement double d'interprétation, qui va « orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant » (Pietro et al. 1988 : 3). Ce dernier mouvement exprime l'interprétation de l'apprenant par rapport à l'énoncé hétérostructuré. Ainsi, l'apprenant manifeste l'adaptation oui ou non de l'énoncé hétérostructurant qui lui est proposé par le natif.

La méthode d'accompagnement, qui est appliquée lors des séances, permet au tuteur d'utiliser le mouvement d'hétérostructuration, dans le but d'offrir de l'aide à l'apprenant ou de lui guider dans sa démarche vers la correction d'une erreur.

Les trois mouvements des SPA permettent de considérer l'attitude de l'apprenant face au feed-back qui lui est donné. Particulièrement le dernier mouvement, celle de la

double interprétation, montre bien l'effet de l'attitude de l'apprenant sur son développement de l'apprentissage. Cependant, les différentes manières de la présentation du feed-back peuvent également influencer son effet sur l'apprentissage. Ainsi, il est intéressant de se poser la question de quelle manière le feed-back correctif se manifeste dans les situations de l'apprentissage.

1.1.3 L'EMPLOI DU FEED-BACK DANS L'APPRENTISSAGE ; QUAND ET COMMENT ?

Selon Bloom et Bourdon, le feed-back prend différentes formes de présentation. Un feed-back peut, entre autre, être donné en soulignant la bonne réponse seulement, comme en soulignant la mauvaise réponse seulement, ou bien, les deux. D'autres formes de feed-back correctif sont : la suggestion de recommencer, l'inscription des bonnes réponses, l'aide à l'apprenant, et l'analyse des erreurs (Provencher 1985 : 73-74).

Pour Provencher (1985 : 71), la stratégie la plus efficace est « l'analyse des mauvaises réponses. » Il le confirme en citant Kulhavy : « In terms of test yield, supplying feed-back after an error is probably far more important. However, when an error is produced, the object is not only to eliminate the wrong answer, but also substitute a correct information in its place » (Provencher 1985 : 72).

12

Une autre recherche, effectuée par Nicol et Macfarlane-Dick (2006), souligne l'évaluation formative et l'autorégulation dans l'apprentissage d'un individu. Dans cette recherche, l'évaluation formative et le feed-back sont réinterprétés pour désigner de quelle façon ces processus peuvent aider les apprenants à maîtriser eux-mêmes leur apprentissage, par l'autorégulation.

Ainsi, Nicol et Macfarlane-Dick (2006 :199) proposent un modèle dans lequel ils présentent sept principes de feed-back qui stimulent et développent l'autorégulation chez l'apprenant. Ce qui suit à ce sujet, un bon feed-back correspond aux principes suivants.

Il :

1. aide à clarifier ce qui est une bonne performance (objectifs, critères, directives attendues);

2. facilite le développement de l'auto-évaluation (réflexion) dans l'apprentissage;
3. délivre des informations de haute qualité aux apprenants sur leur apprentissage;
4. encourage un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant autour de l'apprentissage;
5. encourage la motivation et le sens de la dignité chez l'apprenant;
6. offre des possibilités de comprendre la différence entre la performance actuelle et souhaitée;
7. fournit des informations aux enseignants qui peuvent être utilisées pour réguler leur enseignement

Les sept principes, avancés par Nicol et Macfarlane-Dick (2006), forment un résumé des effets qu'un bon feed-back entraîne. Ces effets ont une influence sur l'apprentissage de l'apprenant, car il est conduit et stimulé à ajuster son performance, afin d'atteindre le résultat convenable. Ainsi, le feed-back est fait pour développer les méthodes de travail, les stratégies de l'apprentissage et la motivation.

L'effet du feed-back sur les méthodes de travail et les stratégies de l'apprentissage seront analysées à partir des résultats de cette recherche. Auparavant, le paragraphe suivant approfondira les facteurs qui sont influencés par l'effet du feed-back.

1.2 FACTEURS QUI SONT INFLUENCES PAR L'EFFET DU FEED-BACK

Pour Provencher (1985 :70), l'offre d'un feed-back correctif aux apprenants contribue à leur apprentissage. Plus haut a été avancé que pour son apprentissage, il est important que l'apprenant soit conscient de ses performances, autrement dit, qu'il sache jusqu'à quel point il a atteint son objectif. Le feed-back correctif fournit une évaluation de la réponse ou de la production de l'apprenant. L'évaluation lui permet de se corriger, si cela est nécessaire, afin d'atteindre l'objectif. Le feed-back correctif est donc indispensable pour les apprenants afin de reconnaître les raisons de leurs erreurs ; il sert comme source d'information.

Cependant, le feed-back correctif n'est pas uniquement un marquage d'erreur. Selon Staatsen (2009 : 271), il est important que l'apprenant éprouve régulièrement qu'il est sur la bonne voie, lors de sa performance. Par conséquent, sa motivation augmente et elle est maintenue au moment où l'apprenant expérimente une réussite. Pour cette raison, il est indispensable d'offrir un feed-back correctif durant le progrès du travail, et notamment quand le travail est bon, afin de stimuler la motivation. Ainsi, il est important de contrôler les sentiments ou les émotions de l'étudiant. Saint-Pierre (1991 : 17) le définit comme « les stratégies affectives. » Il avance différentes catégories parmi les stratégies affectives, entre autres, les stratégies affectives de motivation et les stratégies affectives d'anxiété.

Nous allons regarder quel est l'effet du feed-back sur la motivation et le sentiment d'anxiété de l'étudiant (Saint-Pierre 1991 : 17).

a. La motivation

Les renforcements, tels qu'ils ont été définis par les comportementalistes, établissent l'effet motivant qui déroule du feed-back correctif (Provencher 1985 : 70).

Tolman élargit la théorie behavioriste en considérant les principes cognitifs de l'individu. Pour lui, le renforcement n'est pas nécessaire, mais il est important que l'individu ait la liberté de structurer les connections des connaissances acquises (Jampolsky 1949 : 220). Selon ce principe de l'apprentissage latent, on peut distinguer l'acquisition de la performance. L'individu applique des connaissances acquises au moment où une performance effective est mise en pratique, en se basant sur ses

structures cognitives (Gaonac'h 1987 : 70). Dans une telle situation, la motivation agit sur la performance ; elle se manifeste dans l'application des connaissances acquises. Elle guide et encourage la réalisation d'un objectif particulier.

On distingue, en général, deux formes de motivation: la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Sansone et Harackiewicz 2000: 1-2).

1. La motivation intrinsèque est associée aux intérêts personnels. Une telle motivation n'exige pas de stimulus ni de renforcement vu que l'activité elle-même est déjà de grande valeur. Cette forme de motivation s'accorde à l'approche des cognitivistes, qui indiquent que l'individu est actif, curieux et toujours à la recherche des informations pour résoudre des problèmes personnels (Woolfolk et al. 2008 : 438).

2. La motivation extrinsèque est liée à l'approche des behavioristes. Ici, la motivation est la conséquence de facteurs externes, comme la récompense ou le renforcement.

L'activité est accomplie pour satisfaire l'attente de quelqu'un, pour obtenir une bonne note ou pour d'autres raisons qui n'ont rien avoir avec le contenu de la tâche (Woolfolk et al. 2008 : 438).

Woolfolk et al. (2008 : 442-443) avancent que la motivation est le produit de deux facteurs, nommé en anglais, Expectancy D7 value theory. Le premier facteur de cette théorie est la valeur que l'individu accorde à l'objectif. Le degré de la valeur dépend des besoins auxquels l'individu veut répondre. Lorsque l'apprenant vise des accomplissements ultérieurs, il éprouvera une motivation extrinsèque.

Afin d'être motivé, il est nécessaire que l'individu soit conscient de sa performance actuelle et d'où il doit aller pour atteindre son objectif. L'offre d'un feed-back correctif fournit ces informations et par corollaire, lorsque le feed-back correctif souligne l'accomplissement de l'objectif, la confiance de l'individu par rapport à sa performance augmentera, et à son tour, stimulera la motivation intrinsèque (Woolfolk et al. 2008 : 451).

Le deuxième facteur de la théorie qui influence la motivation est l'attente que l'individu a face à la réalisation de l'objectif, par exemple l'attente d'un succès. Ce facteur est en relation avec le principe de l'effort personnel, élaboré plus haut, et de la métacognition, qui va être précisée ci-après (Woolfolk et al. 2008 : 442).

b. La métacognition

Lorsque l'individu s'est assigné un objectif, il éprouve une attente face à sa performance de la réalisation de cet objectif. Cette attente s'établit par rapport à la métacognition de l'apprenant. Plus haut, il a été avancé que la métacognition comprend la connaissance qu'un individu a sur ses propres connaissances. Saint-Pierre (1991 : 17) parle d'un aspect de la métacognition qui « renvoie à des connaissances qui portent sur la personne elle-même, sur la tâche, et sur les stratégies de l'apprentissage (quelles stratégies utiliser, quand, comment, pourquoi). » Il avance également un deuxième aspect de la métacognition, à savoir « le fait d'utiliser cette conscience pour contrôler ses propres processus mentaux » (Saint-Pierre 1991 : 17). Ce dernier aspect renvoie selon lui à « des connaissances qui permettent de mieux gérer sa pensée » (Saint-Pierre 1991 : 17).

16

Saint-Pierre (1991 : 17) a également formulé des stratégies métacognitives, qui, lui semble-t-il, sont avantageuses dans l'apprentissage. Il s'agit des stratégies suivantes :

1. Les stratégies de planification : les stratégies qui sont appliquées avant que l'apprenant commence son travail
2. Les stratégies de contrôle : les stratégies qui en lieu pendant la réalisation du travail, en forme d'évaluation.
3. Les stratégies de régulation : par rapport à l'évaluation, les stratégies sont ajustées afin de stimuler un résultat plus favorable
4. Les stratégies de prise de conscience de son activité mentale : les stratégies qui permettent d'être conscient de ses démarches et son développement

Ces stratégies métacognitives s'établissent à partir de trois sortes de savoir, qui entre en interaction avec l'un et l'autre (Saint-Pierre 1991 : 16). Premièrement, l'individu est conscient de son savoir déclaratif. Il contient tous les facteurs qui influencent l'apprentissage et le mémoire. Aussi, se compose-t-il de stratégies et de compétences qui

sont nécessaires pour la réalisation de l'objectif. Avec son savoir procédural, l'individu sait comment il faut appliquer les stratégies nécessaires. Finalement, le savoir conditionnel rassure l'achèvement de la tâche ; l'individu sait comment et à quel moment il faut appliquer les stratégies (Woolfolk et al. 2008 : 319-320).

Le cadre théorique, que je viens d'esquisser, explique le concept du feed-back correctif. Il est clair que les différentes théories de l'apprentissage insistent sur le rôle du feed-back correctif dans le processus de l'apprentissage. En se fondant sur ces approches, il est intéressant d'analyser le rôle du feed-back correctif dans l'apprentissage d'une langue, je commencerais donc par là. Par la suite je présenterai ma recherche qui démontrera l'effet potentiel du feed-back correctif personnalisé sur le niveau en langue cible.

La recherche présentée ci-dessous tente de trouver l'influence du feed-back correctif dans l'acquisition d'une langue étrangère, à savoir, la langue française.

La recherche sera consacrée à l'implication du feed-back correctif dans la correction du lexico-grammatical : les sujets traités concernent le niveau grammatical de la langue.

2. L'EXPÉRIENCE

2.1 LA MÉTHODE

a. Le cadre de l'étude

Une analyse du feed-back personnalisé occupera le premier plan de cette recherche. Pour mener cette expérience, Madame Le Pichon m'a proposé de donner des séances de feed-back aux étudiants de troisième année en Français de l'université. Les séances sont reliées à un cours nommé Recherche et Écriture. Le cours contient un petit groupe de 11 étudiants. Pendant ce cours, ils travaillent sur les méthodes de recherche afin d'approfondir la production d'un texte académique. Pendant le cours, la participation aux séances de feed-back est recommandée par l'enseignante.

Les séances se déroulent comme suite :

Ce sont des séances individuelles, entre l'étudiant et un tuteur, également en troisième année d'études de Français à l'université et en formation pour l'enseignement du français au collège.

Les séances de feed-back ont une durée de maximum 20 minutes. Il s'agit d'un temps limité.

Car suivant Sheen (2011 : 103), qui avance que le feed-back correctif facilite l'apprentissage lorsque l'accent est mis sur un trait linguistique spécifique, de manière à singulariser l'erreur, il a été décidé de réduire chaque séance à un sujet spécifique à la fois.

Le but des séances est, selon la demande de l'étudiant, de lui proposer des indications de façon à progresser ensemble vers la bonne réponse. Par conséquent, il n'est pas question de lui fournir immédiatement la bonne réponse, mais de lui offrir un soutien. Ainsi, l'étudiant arrive à se corriger lui-même. Les séances visent à construire un dialogue, dans lequel l'étudiant construit des connaissances sur la langue et dans la langue cible.

Avant chaque séance, les étudiants devaient prendre rendez-vous avec le tuteur et ils devaient présenter le sujet qui leur posait problème et qui occuperait le premier plan de

la séance. Ainsi, l'étudiant était incité à réfléchir sur son niveau d'apprentissage. Plus précisément, le feed-back vise une augmentation de la métacognition, par la prise de conscience du manque de compétence.

Nous avons appelé ces séances un atelier d'écriture, par lesquels nous espérons donner aux étudiants l'occasion de progresser en langue française.

L'expérience s'est conclue par une enquête de satisfaction (voir annexe 3), dans laquelle l'étudiant exprime son expérience face aux séances et le degré d'appréciation.

b. Le développement de l'atelier

L'atelier d'écriture de l'étudiant débute à partir du moment où l'étudiant présente une question concernant le sujet qui lui pose problème. À partir de la définition du problème, les étudiants ont l'occasion de se préparer afin de venir à la séance. On demande aux étudiants d'envoyer un texte ou un exercice concernant le sujet qui pose problème, qui sera analysé par le tuteur. Par le biais de cette analyse, le tuteur obtient une impression du niveau de l'apprentissage de l'étudiant. Le texte sert de moyen d'évaluation :

l'étudiant est signalé où il est en manque de performance et à partir de là, le tuteur et l'étudiant travaillent ensemble sur ce point.

19

c. La préparation des séances

Les séances exigent une certaine préparation qui débute dès la définition du problème. Cette préparation concerne aussi bien l'étudiant, que le tuteur.

Les étudiants peuvent appliquer différentes manières de préparation, entre autres, l'écriture d'un texte ou bien, rechercher les règles de grammaire. En revanche, la préparation de la deuxième séance, peut différer de la première. Lors de la première séance, l'étudiant et le tuteur travaillent sur une méthode de travail. Par conséquent, l'étudiant applique cette méthode de travail lors de l'écriture d'un texte, qui sera traitée dans la séance suivante. Ainsi, l'étudiant contrôle s'il maîtrise la méthode de travail, et s'il est nécessaire de l'adapter pour favoriser son développement de l'apprentissage.

Il en va de même pour le tuteur : lorsque l'étudiant propose le sujet qui lui pose problème, le tuteur se renseigne sur le sujet en s'appuyant, entre autre, sur des livres de grammaire. Cette préparation concerne surtout la première séance.

La préparation de la deuxième séance comprend une analyse du texte, ou de l'exercice fait par l'étudiant. Par le biais de cette analyse, le tuteur obtient une impression du développement de l'apprentissage de l'étudiant. Le texte, ou l'exercice, sert comme moyen d'évaluation : le tuteur vérifie si l'étudiant a progressé dans l'application des nouvelles méthodes de travail.

3. RESULTATS ET ANALYSE

3.1 SCHEMAS D'INTERACTION

Questions des étudiants

Les questions qui ont été avancées dans l'atelier d'écriture par les étudiants comportaient surtout sur le niveau grammatical de la langue, donc sur la phrase et non sur le texte : l'accord du participe passé, les rapports adverbiaux, le verbe réciproque, les prépositions de temps et l'emploi des temps verbaux, comme l'imparfait, le passé composé et le subjonctif. Le problème qu'ils avancent est surtout l'application des règles de grammaire. Il s'établit un dialogue entre le tuteur et l'étudiant afin de résoudre le problème. Dans ce dialogue, l'étudiant est sollicité à de nouvelles productions, afin d'ajuster sa performance. Une analyse des schémas d'interaction, voir annexe 1, le démontrera.

3.1.1 RESULTATS

21

À partir des fragments suivants, j'analyserai les fonctions discursives et interactionnelles. Cette analyse permettra de présenter les résultats qui se manifestent à partir de l'interaction lors de la séance.

Premièrement, nous pouvons constater que la fréquence des tours de parole est la même pour le tuteur et l'étudiant ; ils alternent. Le dialogue débute par l'introduction du sujet qui pose problème ; le tuteur demande à l'étudiant d'expliquer où se trouve le problème. Par corollaire, elles débutent à chaque fois par la même question: « Où est le problème ? » En posant une question de ce genre, l'étudiant est obligé de réfléchir profondément sur le sujet qui lui pose problème et qui, par conséquent, empêche le développement de son apprentissage. Une première étape vers un apprentissage effectif est la compétence à déterminer la problématique. Il s'en conclut que les séances débutent par une stratégie de prise de conscience de l'activité mentale de l'étudiant : il est conscient de ses lacunes. Par contre dans l'exemple 1, l'étudiant (E) applique

également la stratégie de prise de conscience de l'activité mentale, mais ici il l'indique clairement en disant : « Je ne comprends pas en fait ».

L'étudiant indique de l'avoir essayé mais malgré cela, il ne s'en sort pas. Il prend conscience du fait que ses connaissances sont insuffisantes pour produire une bonne réponse. Cette prise de conscience permet à l'étudiant de progresser dans le développement des stratégies de l'apprentissage.

Exemple 1 :

Prise de conscience du défaut

- E= Euh quand elle se relevait, imparfait je crois [silence] euh, elle, euh [silence] non. Elle a ouvert la boîte et a souri ?
- T= Hmhm
- E= Je ne comprends pas en fait. C'est parce que, euh. Donc ça c'est une action longue et puis, non
- T= Ok, quand tu regardes la deuxième partie de la phrase 'elle ouvrir la boîte et sourire.' Qu'est-ce qu'il faut mettre là ?

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

Après la définition du problème, le tuteur stimule l'étudiant à réfléchir sur l'information nécessaire pour pouvoir progresser dans son développement de l'apprentissage. Nous pouvons le retrouver dans l'exemple suivant.

Exemple 2 : Activation des connaissances antérieures

- T= Quand tu penses au passé composé, quand est-ce que tu pourrais l'employer ?
- E= Euh quand l'évènement ou la situation est vraiment terminée
- T= Hmhm, et l'imparfait, quand est-ce qu'on l'emploie ?
- E= Je l'emploie comme en Néerlandais
- T= Oui, et quand tu penses en Français, comment tu l'expliquerais ?
- E= Quand l'évènement n'est pas vraiment euh terminé.
- T= Exactement ! Regardons maintenant l'exercice. La première phrase, pourquoi on emploie un imparfait ?

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

Ici, il s'établit un échange de nouvelles informations. L'échange de nouvelles informations permet à l'étudiant de développer des stratégies de l'apprentissage. Durant cette phase de la séance, l'étudiant applique une stratégie de planification : il se pose la question 'Que sais-je sur le sujet ?' de sorte qu'il active ses connaissances antérieures. Le rôle du tuteur (T) est clairement présent dans ce dialogue. Des questions, telle que, « Quand tu penses au passé composé, quand est-ce que tu pourrais l'employer ? » forment une assistance, qui incite l'étudiant à réfléchir sur ses connaissances.

À partir de ces informations, le tuteur et l'étudiant continuent en travaillant sur l'exercice. L'étudiant s'appuie sur son savoir procédural, il sait comment il faut appliquer les stratégies nécessaires. Ainsi, il met directement en pratique les connaissances qu'il possède. Son savoir conditionnel rassure l'achèvement de la tâche ; l'étudiant sait comment et à quel moment il faut appliquer les stratégies. Il applique également une stratégie de contrôle car en répétant ses connaissances, il contrôle son développement d'apprentissage.

Exemple 3 : Les stratégies de contrôle et de régulation

23

| | |
|----|---|
| E= | Donc croire plus négative est subjonctif mais croire sans négative, donc positive, est indicatif. |
| T= | Oui. |
| E= | Parce que croire à la forme positive n'est pas un doute. |
| T= | Exactement, c'est vrai |
| E= | Oui donc pour transformer cette phrase il faut dire : 'Aristote croit que le pouvoir est euh soit signifiant. |
| T= | Hmhm, non |
| E= | Ah ! Que le pouvoir est signifiant parce qu'il est à la forme positive. Et quand je dirais : 'Aristote ne croit pas que le pouvoir...soit ! |
| T= | Très bien. |

Légende : 03-10-2011 - Université d'Utrecht

Première séance :

L'emploi du subjonctif

L'exemple ci-dessus montre que l'étudiant s'appuie sur les informations qui ont été traitées plus tôt dans la séance. Nous voyons qu'il les répète pour lui-même : « Donc croire plus négative est subjonctif mais croire sans négative, donc positive, est indicatif. » Ainsi, il sait appliquer les connaissances nécessaires pour achever la tâche: « Oui donc

pour transformer cette phrase il faut dire : 'Aristote croit que le pouvoir est euh soit signifiant. »

Aussi, l'étudiant applique également une stratégie de régulation, puisque il vérifie si les informations qu'il vient d'appliquer sont en cohérence avec les informations qui ont été présentées avant. À partir de cette constatation, l'étudiant formule la réponse.

Par contre, le tuteur refuse sa réponse en disant : «Hmhm, non », par lequel il incite l'étudiant à ajuster sa réponse en adoptant ses connaissances. L'étudiant répond à cette sollicitation en ajustant ses connaissances, ce qui lui permet de formuler une nouvelle réponse : « Ah ! Que le pouvoir est signifiant parce qu'il est à la forme positive. Et quand je dirais : 'Aristote ne croit pas que le pouvoir...soit ! »

Ensuite, il est clair que le tuteur sollicite la parole de l'étudiant, en lui incitant à expliquer ses productions.

Exemple 4 : L'application de scaffolding

- | | |
|----|--|
| E= | Donc on peut dire : 'elle se mettait de l'eau de Cologne quand le présentateur du journal télévisé a annoncé', parce que l'annonce de la mort est directe en fait. |
| T= | Oui. Et pourquoi on dit 'elle se mettait de l'eau de Cologne' et pas 'Elle a mis de l'eau de Cologne'? |
| E= | Euh, elle s'est, elle se euh |
| T= | Tu as donné une bonne réponse, il faut employer l'imparfait. Pourquoi ? |
| E= | Parce que elle a fait ça quand un autre évènement euh s'annonce |
| T= | Oui, très bien |

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

Malgré que l'étudiant ait fournit une bonne réponse, le tuteur réclame une explication en demandant : « Oui. Et pourquoi on dit 'elle se mettait de l'eau de Cologne' et pas 'Elle a mis de l'eau de Cologne'? » Par contre, cette sollicitation provoque une hésitation chez l'étudiant. Le tuteur, à son tour, lui redonne son confiance : « Tu as donné une bonne réponse, il faut employer l'imparfait. »

Par le biais de, en Anglais, scaffolding, l'étudiant arrive à accomplir une tâche avec succès, grâce à l'assistance ou l'aide d'un expert. Le tuteur incite l'étudiant à réfléchir

plus profondément sur ses connaissances. De plus, il veille à ce que l'étudiant soit conscient de la méthode de travail qu'il vient d'utiliser. En accentuant que la méthode de travail appliqué aboutit à un bon résultat, l'étudiant obtient l'affirmation qu'il a la capacité de réussir et fera en sorte de poursuivre les bonnes stratégies.

Lorsque l'étudiant est signalé sur la qualité de sa performance, sa confiance en lui-même augmente, et par corollaire, l'étudiant éprouve une plus grande motivation à poursuivre le développement de son apprentissage. Dès lors, l'exemple nous montre que le tuteur aspire à augmenter l'effort personnel de l'étudiant.

Cependant, le schéma d'interaction démontre des énoncés où l'étudiant éprouve un malaise. Des hésitations, pauses, ou des indices de non-fluidité font signe que le locuteur veut garder ou passer la parole. Ils constituent des appels à l'aide en direction de l'interlocuteur, donc le tuteur. La production d'un énoncé tel que « euh » peut attester une hésitation chez l'étudiant, il peut avoir différentes significations :

- L'étudiant veut garder la parole mais il demande plus de temps pour réfléchir (stratégie de gain de temps).
- L'étudiant ne peut pas donner une réponse mais demande une assistance pour ensemble arriver à la réponse (stratégie de demande de clarification implicite).
- L'étudiant ne connaît pas la réponse et veut passer la parole, sans oser le dire explicitement (stratégie d'évitement).

25

Pour le dernier point, nous pouvons croire que l'étudiant ressent une incertitude car il n'ose pas exprimer qu'il veut passer la réponse. Il se sent obligé de répondre et par conséquent, il cherche à gagner du temps en produisant un « euh ».

Exemple 5 : L'offre d'un indice

E= Oui. Euh, Amélie [silence]. Euh..
T= Essaie toujours de regarder la phrase en entier

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

L'exemple ci-dessus montre que l'étudiant (E) prononce deux fois un « euh » dans la même phrase. Le tuteur (T) répond à la demande d'assistance en donnant une indication : « Essaie toujours de regarder la phrase en entier. »

Nous voyons que l'étudiant et le tuteur passe par différentes étapes pour arriver à la réponse correcte. Ici, le tuteur aide l'étudiant à appliquer une méthode de travail. Cela fait preuve de la présence de, en anglais, scaffolding. L'étudiant est capable de poursuivre le développement de son apprentissage, grâce au soutien qui lui est offert. De plus, l'indication doit aider l'étudiant à trouver la bonne réponse et doit contribuer à la diminution du sentiment d'anxiété.

Exemple 6 : Manifestation de l'anxiété

A cause des « euh » prononcés par l'étudiant, le tuteur a le sentiment que l'étudiant ne croit pas en son efficacité. Ainsi, le tuteur veille à diminuer le sentiment d'anxiété en utilisant des mots encourageants : « Tu as donné une bonne réponse, il faut employer l'imparfait. »

Par contre, le tuteur ne fournit pas la réponse et repasse la parole à l'étudiant, de façon à ce qu'il puisse le réessayer. La réponse de l'étudiant éprouve bien qu'il avait juste besoin d'un encouragement pour arriver à la bonne réponse. Le tuteur a donc réduit le sentiment d'anxiété, qui empêchait l'étudiant à fournir la réponse souhaitée.

Après les sollicitations envers l'étudiant, le tuteur lui fournit toujours une évaluation avec une valeur d'appréciation pour commenter la qualité de la réponse. Nous pouvons entre autre le retrouver dans les exemples 3 et 4, ci-dessus, par l'énoncé « Oui, très bien. » Dans le cadre théorique a été avancé qu'un grand sentiment de l'effort personnel augmente la motivation de l'étudiant. En lui offrant une évaluation avec une valeur d'appréciation, l'effort personnel est stimulé. De plus, une telle évaluation contribue à une diminution du sentiment de l'anxiété.

Par conséquent, l'étudiant est conscient de ses capacités et de ce que l'apprentissage lui permettra de réaliser.

| | |
|----|---|
| E= | Euh, elle s'est, elle se euh |
| T= | Tu as donné une bonne réponse, il faut employer l'imparfait. Pourquoi ? |
| E= | Parce que elle a fait ça quand un autre évènement euh s'annonce |
| T= | Oui, très bien |

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

Résumé des résultats

L'analyse des schémas d'interaction nous montre des résultats intéressants en ce qui concerne l'effet du feed-back sur l'apprentissage de l'étudiant.

Premièrement, le feed-back incite l'étudiant à réfléchir sur son niveau de compétence. Le feed-back offre une représentation de la performance actuel et il permet à l'étudiant de considérer comment il doit ajuster sa performance afin d'arriver au résultat souhaité.

Ainsi, l'étudiant active la métacognition. Les résultats démontrent que l'étudiant applique des stratégies métacognitives, à savoir la stratégie de contrôle et de régulation, afin de vérifier s'il a appliqué ses connaissances de façon à obtenir le résultat souhaité.

Ensuite, le soutien qui lui est offert par le tuteur lui permet de progresser dans son processus de l'apprentissage. Grâce à cette assistance, il apprend des nouvelles connaissances et des nouvelles stratégies de l'apprentissage, décrit par Bruner, scaffolding (Woolfolk et al. 2008 : 61). Les résultats montrent que l'assistance se manifeste par l'offre d'indices, ou en sollicitant l'étudiant à s'expliquer.

De plus, les résultats nous donnent une représentation des émotions, qui influencent l'emploi des stratégies de l'apprentissage/ de communication orale (Nakatani : 2010). Il suffit de jouer sur ces stratégies de manière efficace, afin qu'elles aient un effet positif sur l'application des stratégies de l'apprentissage. Nous avons vu que le tuteur joue un rôle dans l'influence des stratégies affectives. Là où l'étudiant doute de son efficacité, l'accompagnement d'un tuteur aide l'étudiant à retrouver confiance en lui-même.

Finalement, les résultats affirment que l'accompagnement stimule l'étudiant à considérer et à appliquer des nouvelles stratégies de l'apprentissage. Cela l'aide à progresser dans son processus de l'apprentissage. Particulièrement lorsque l'étudiant est signalé sur ses capacités de réussir, en lui offrant une évaluation avec une valeur d'appréciation, il est plus motivé à développer son apprentissage.

À partir des résultats des schémas d'interaction, qui montrent la manière dont l'interaction se manifeste entre l'étudiant et le tuteur, il serait intéressant d'approfondir des énoncés spécifiques durant l'interaction entre le tuteur et l'étudiant.

3.1.2 ANALYSE

Analyse des interactions

Nous avons vu que l'étudiant se prépare à l'avance en s'exerçant sur le sujet en question.

La veille de la séance, le travail est vérifié et corrigé par le tuteur, qui se sert des différentes formes de feed-back, décrites plus haut. Le tuteur propose un feed-back correctif à partir des mauvaises réponses, en les soulignant. Les schémas d'interaction, présentés plus haut, montrent que le tuteur offre de l'aide à l'étudiant en lui présentant des explications à partir des erreurs. Il découle une analyse des erreurs. Après l'analyse des erreurs, qui sont identifiées par le tuteur et remises à l'étudiant, on lui demande d'ajuster ses réponses, en s'appuyant sur les explications.

Exceptionnellement, le tuteur applique un feed-back correctif en soulignant les bonnes réponses.

Les exemples 1 et 2 illustrent ces deux formes de feed-back correctif. Dans exemple 3 il s'agit d'une erreur qui est soulignée. Exemple 2 nous montre l'analyse d'une réponse correcte.

- | | | |
|----|--------------------------------|---|
| 1) | E | T |
| 1. | Je cherche un stage où je fais | |
| 2. | | Je cherche un stage où je fais ? |
| 3. | Ferai ? | |
| 4. | | Ferai, exactement parce que c'est dans le futur |

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
La conjugaison des verbes

- | | | |
|----|--|--|
| 2) | E | T |
| 1. | Elle a attrapé...non, je ne sais pas en fait | |
| 2. | | S'agit-il d'une action courte, longue, ou qui n'est pas encore fini? |
| 3. | Non, c'est une action courte mais qui a fini à ce moment-là. | |
| 4. | | Donc... |
| 5. | Passé composé | |
| 6. | | Oui ! |

Légende : 26-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
Différence entre l'imparfait et le passé composé

L'énoncé dans 3 (exemple 3) met en avant que l'étudiant (E) n'a pas besoin d'explications pour arriver à la bonne réponse. L'étudiant se corrige lui-même en produisant la réponse « ferai ». Le fait qu'il s'agit d'une deuxième rencontre, estime que l'étudiant a progressé en français, au moyen de la première rencontre.

Cependant, le contraire est illustré dans l'exemple 4 : « Elle a attrapé...non, je ne sais pas en fait. » Ici, l'étudiant indique lui-même d'être en manque de compétence pour arriver à la bonne réponse. Malgré qu'il donne la bonne réponse, le tuteur ne lui fournit pas immédiatement une confirmation. À la place, le tuteur lui offre l'indication « S'agit-il d'une action courte, longue, ou qui n'est pas encore fini? », pour le faire réfléchir sur le sujet. Par corollaire, l'étudiant confirme lui-même la justesse de sa réponse. Cet exemple montre que malgré qu'il s'agisse là d'une deuxième rencontre, cela ne prouve pas que l'étudiant ait fait des progrès. Cela s'explique par le manque de connaissances à ce sujet. Dès lors, le but de cette rencontre est de développer les connaissances de l'étudiant, qui sont nécessaires pour réaliser la tâche.

Pendant la correction des travaux des étudiants, le tuteur applique un feed-back correctif que Sheen (2011 : 91) définit comme, en anglais, written corrective feed-back. Il s'agit d'un feed-back correctif de ce genre vue que le tuteur analyse les erreurs à partir d'un texte écrit ou des exercices écrits.

En s'appuyant sur le feed-back correctif écrit pendant la séance, il s'enchaîne un échange didactique entre le tuteur et l'étudiant. Cet échange de nouvelles informations est nécessaire pour la situation de l'apprentissage dans laquelle l'étudiant se trouve. Les explications permettent aux étudiants de poursuivre le développement de leur processus de l'apprentissage. L'exemple suivant, le manifeste : en s'appuyant sur les explications précédentes, l'étudiant passe, petit à petit, par les différentes étapes pour arriver à la réponse.

| | | |
|----|---------------------------|-----------------------------------|
| 3) | E | T |
| 1. | Étonner (...) | |
| 2. | | Quand on est étonné, c'est quoi ? |
| 3. | C'est un sentiment. | |
| 4. | | Quoi comme sentiment ? |
| 5. | Oui, un doute. | |
| 6. | | Un doute, oui. Donc on utilise ? |
| 7. | Le subjonctif, réussisse. | |
| 8. | | Réussisse, très bien. |

Légende : 03-10-2011 - Université d'Utrecht
Première séance :
L'emploi du subjonctif

Ici, le tuteur adopte le rôle de guide pour familiariser l'étudiant avec une stratégie de l'apprentissage. L'exemple illustre la forte assistance de la part du tuteur, qui va aider l'étudiant à progresser vers la réponse correcte grâce aux interventions en forme de questions suivantes : « Quand on est étonné, c'est quoi ? », « Quoi comme sentiment ? » et « Un doute, oui. Donc on utilise ? »

Finalement, cette assistance insistera l'étudiant à appliquer les nouvelles stratégies de l'apprentissage quand il se trouvera dans une même situation.

L'étudiant apprend à résoudre un problème par le biais de, en anglais, self-explanation. Une étude de Bielaczyc, Pirolli et Brown (1995), avance la corrélation positive entre l'application par l'étudiant de la stratégie de s'instruire lui-même, et sa performance lors de la résolution d'une problématique. Les séances encouragent les étudiants à penser tout haut durant l'application des stratégies nécessaires, ce qui stimule la notion de self-explanation.

Ces exemples montrent les divers processus présents dans la situation conversationnelle, certains moins favorables que d'autres. Pietro et al. (1988) parlent de 'séquences' qui aident à identifier et à traiter les processus de communication. Leur théorie à propos de ces séquences sera analysée dans le paragraphe suivant.

Analyse des SPA

Dans les situations d'interaction entre le tuteur et l'étudiant, nous pouvons retrouver une séquence particulière, à savoir, la séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA), qui a été élaborée dans le cadre théorique, avancé plus haut.

Nous avons vu que ces séquences comprennent un enchaînement de trois mouvements :

1. Un mouvement d'autostructuration
2. Un mouvement d'hétérostructuration
3. Un mouvement double d'interprétation

Les trois mouvements des SPA permettent de considérer l'attitude de l'étudiant face à son erreur. Particulièrement le dernier mouvement, celle de la double interprétation, montre bien l'effet sur le développement de l'apprentissage de l'étudiant.

Lors des séances, le tuteur applique un mouvement d'hétérostructuration, dans le but d'offrir de l'aide à l'étudiant ou de lui guider dans sa démarche vers la correction d'une erreur, comme le montre l'exemple 4.

- | | | |
|----|-------------------------------|---|
| 4) | E | T |
| 1. | Je les poserais des questions | |
| 2. | | Les ? |
| 3. | Lui ? | |
| 4. | | Lui, oui d'accord. Et là, il s'agit de plusieurs personnes, donc... |
| 5. | Leur ? | |
| 6. | | Leur, très bien. |

Légende : 27-10-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
La structure des phrases

Ici, l'étudiant (E) construit un énoncé par un mouvement autostructurant dans les phases 1 à 3 et 5. Son interlangue lui permet de passer de les à lui, pour arriver finalement à la réponse : « Leur. » Le tuteur (T) encourage ce mouvement par les interventions 2 et 4 en appliquant un point d'interrogation et en incitant une réponse par l'emploi du mot donc.

31

L'exemple suivante, par contre, présente également les mouvements mais avec une légère difficulté dans l'interprétation.

- | | | |
|----|--|--|
| 5) | E | T |
| 1. | Cela a réveillé une motivation énorme chez moi | |
| 2. | | Comment peut-on le dire autrement ? Par exemple, tu peux aussi prendre le verbe de motivation, quelle est le verbe de motivation ? |
| 3. | Motiver | |
| 4. | | Donc ? |
| 5. | Cela me motivit beaucoup | |
| 6. | | Hm, motivit ? |
| 7. | Motive | |
| 8. | | Mais qu'est-ce que tu as employé comme temps dans ta phrase? 'Cela a réveillé..' |
| 9. | Ah, cela m'a motivé beaucoup | |

Légende : 03-11-2011 - Université d'Utrecht
Deuxième séance :
La conjugaison des verbes

La difficulté dans l'interprétation s'établit à partir de la question posée par l'étudiant dans l'intervention 2. Elle est clarifiée à partir de 8, grâce à une nouvelle indication du tuteur, ici le tuteur clarifie ce qu'il souhaite que l'étudiant réponde en donnant un exemple. Par rapport à cette indication, l'étudiant arrive à produire la bonne réponse. Dans les phases 5 à 7, le tuteur demande une confirmation de la part de l'étudiant par un mouvement d'hétérostructuration. L'énoncé dans 7 exprime l'interprétation de l'étudiant par rapport à l'énoncé hétérostructuré : l'indication « motivit ? » du tuteur permet à l'étudiant d'arriver à la production « motive ». Finalement, dans 7 et 9, l'étudiant manifeste l'adaptation de l'énoncé hétérostructurant qui lui est proposé. L'exemple « Cela a réveillé » aide l'étudiant à formuler la réponse finale et souhaité, à savoir, « Cela m'a motivé beaucoup. »

Les séquences potentiellement acquisitionnelles manifestent l'assimilation chez l'étudiant, à propos des nouvelles données dans un dialogue entre lui et le tuteur. Ceci est confirmé dans les exemples ci-dessus, qui illustrent les séquences qui contribuent au processus de l'apprentissage. De plus, les exemples donnent une représentation de la manière dont l'étudiant s'accommode ou pas du feed-back correctif reçu.

32

Les résultats et l'analyse des schémas d'interaction nous montrent que l'accompagnement stimule les stratégies métacognitives et les stratégies de l'apprentissage, en général mises en place par les étudiants pour améliorer leur apprentissage.

Le chapitre apportera un éclairage nouveau sur ce dernier point en analysant les résultats de l'enquête, en particulier l'influence du feed-back correctif sur le développement des stratégies affectives. Plus précisément, les stratégies concernant la motivation et l'anxiété chez l'étudiant.

3.2 ENQUETE

3.2.1 RÉSULTATS

Les questions de l'enquête ont été formulées à partir de l'hypothèse. Par les résultats de l'enquête nous visons à analyser comment les étudiants ont éprouvé la méthode d'accompagnement. Plus précisément, nous allons avancer à quel point les stratégies affectives, à savoir la motivation et le sentiment d'anxiété, de l'étudiant sont influencés par l'évaluation qui surgit lors de l'accompagnement et son effet finale sur les stratégies de l'apprentissage.

L'enquête comprend 15 questions à choix multiple, pour éviter que les réponses des étudiants s'éloignent de l'un et l'autre. Cependant, quelques questions offre la possibilité d'ajouter sa propre réponse.

L'enquête avance des questions qui visent à représenter le degré de la motivation chez l'étudiant, comme la question suivante :

33

- Pourquoi (n') êtes-vous (pas) venues?
- c'était obligatoire
 - je ne sais pas
 - j'avais une question précise à éclairer
 - je prends toutes les occasions pour progresser en français
 - je ne vois pas l'intérêt
 - je n'ai pas eu le temps

D'autres questions tentent à révéler la présence du sentiment d'anxiété chez l'étudiant :

- Comment vous sentiez vous lors de la séance ?
- je ne me sentais pas à l'aise
 - c'était difficile d'expliquer mon problème
 - j'étais un peu nerveux
 - je me sentais à l'aise
 - autres, c'est-à-dire.....

Pour une illustration totale de l'enquête, nous vous renvoyons à l'annexe numéro 3. Dans ce qui suit, les stratégies affectives, en particulier la motivation et le sentiment de l'anxiété, seront analysées à partir des résultats de l'enquête, en comparaison à ce qui se manifeste dans les schémas d'interaction.

a. La motivation

1. Pourcentage de participation

Pour évaluer la motivation, nous avons choisi de regarder d'abord le nombre de participants aux séances. Il s'est révélé que 64% des étudiants sont venus deux fois, 18% des étudiants ne sont venus qu'une seule fois et finalement, 18% des étudiants n'ont pas participé aux séances (voir annexe 4).

Le dernier pourcentage, c'est-à-dire, le fait que 2 étudiantes n'ont pas participé du tout, pourrait exprimer que ni la motivation extrinsèque ni la motivation intrinsèque des étudiants n'a été activées. La question qui se pose immédiatement est de savoir pourquoi. Malheureusement, ces deux étudiantes n'ont pas rempli l'enquête.

a. Tentatives d'explication de l'absentéisme

En premier lieu, cela peut résulter du fait que les étudiants ne se sentent pas concernés par le développement de leur apprentissage et qu'ils ne ressentent pas le besoin d'analyser leur propre apprentissage, afin de l'améliorer. Woolfolk et al. (2008 : 442-443) l'expliquent en avançant, en anglais, l'Expectancy D7 value theory. Cette théorie nous montre que, pour que l'étudiant soit motivé, il doit accorder une certaine valeur à son travail. Ce degré de valeur s'établit par rapport aux besoins de l'étudiant. Il se peut que l'étudiant soit conscient de sa performance actuelle, mais qu'il n'accorde pas d'importance à l'amélioration de celle-ci.

En deuxième lieu force est de constater que, la participation aux séances exige du travail supplémentaire à faire. Cet aspect peut avoir un aspect qui décourage l'étudiant à venir.

b. résultats des enquêtes

Les étudiants, qui ont assistés aux séances, indiquent d'autres raisons qui n'ont rien avoir avec l'aspect obligatoire. Les résultats des enquêtes (voir annexe 4) avancent que les étudiants accordent de l'importance au progrès de leur français, de plus, ils ont des questions précises à éclairer. Cela montre les intérêts personnels des étudiants. Le cadre théorique nous montre que, selon Woolfolk et al. (2008 : 438), la motivation intrinsèque est associée aux intérêts personnels de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant est curieux et il recherche le développement de nouvelles connaissances. Par conséquent, il n'a pas besoin de stimulus ni de renforcement vu que l'activité elle-même est déjà de grande valeur.

2. Préparation de l'atelier

Un autre facteur qui donne une représentation de la motivation est l'investissement dans la préparation pour l'atelier.

Résultats des enquêtes :

Selon les résultats de l'enquête, quatre étudiants indiquent avoir écrit un texte et avoir cherché une solution avant de venir à la séance. Trois étudiants ont recherché les règles de grammaires correspondantes, ou ont fait des exercices à propos du sujet, et d'autres ne se sont pas préparés pas du tout. Cette indication se rapporte à la différence dans l'attitude de chaque étudiant, égale aux objectifs qu'il a face aux séances.

Vu ces résultats, nous pouvons en conclure que les étudiants ont ressenti le besoin d'investir dans la préparation, afin de pouvoir tirer le maximum de l'atelier d'écriture. Ce besoin résulte de la motivation intrinsèque de l'étudiant. Il est conscient de trouver son intérêt dans la participation à l'atelier, pour le développement de son français. Par conséquent, il s'appuie sur sa métacognition : il est conscient de ses connaissances actuelles et des connaissances qui sont nécessaires pour pouvoir réaliser la tâche. Ainsi, il applique une stratégie métacognitive de planification, une stratégie qui est appliquée avant que l'étudiant commence son travail. Il se pose entre autres les questions : 'Qu'est-ce que j'ai à faire ?' et 'Que sais-je déjà sur le sujet ?'

3. Déroulement des séances

La présence de la motivation se situe également pendant le déroulement des séances. Cela se manifeste surtout dans la formulation des questions par l'étudiant, par exemple :

« Et on ne peut jamais mettre deux fois le même temps dans la même phrase ? »

Par la formulation des questions, l'étudiant exprime le besoin d'approfondir ses connaissances en ajoutant de nouvelles informations afin de progresser. Il est conscient de sa performance, mais il se rend compte qu'il est en manque de connaissance pour atteindre son objectif. Comme il ressent le besoin de demander de l'aide, nous pouvons constater que sa motivation intrinsèque est activée.

b. L'anxiété

Selon Atlan (2000 : 113), il est important que l'étudiant n'ait pas de raison pour ne pas utiliser les nouvelles stratégies de l'apprentissage. Une raison pour ne pas utiliser les nouvelles stratégies est, entre autre, le sentiment d'incertitude face à sa capacité de réussir.

Afin que l'étudiant bénéficie des nouvelles stratégies de l'apprentissage, il ne doit pas être anxieux de les appliquer. L'anxiété peut empêcher l'étudiant d'appliquer les nouvelles stratégies car il a peur d'échouer force à une mauvaise utilisation des stratégies. Par conséquent, Atlan (2000 : 113) avance que l'anxiété doit être réduite afin que « l'utilisation des stratégies soit renforcée par des conséquences positives ».

L'anxiété est entre autre régularisée en donnant des raisons à l'étudiant de croire en son efficacité (Atlan 2000 : 113). Les résultats des schémas d'interaction l'ont également démontrée. En soulignant les bonnes réponses, l'étudiant se rend compte qu'il a la capacité de réussir. Ainsi, il est stimulé à poursuivre son travail.

Les résultats des schémas d'interaction nous ont montré que le tuteur peut influencer les stratégies affectives. Là où l'étudiant doute de son efficacité, l'accompagnement d'un tuteur aide l'étudiant à retrouver conscience en lui-même. Les résultats de l'enquête confirment que l'accompagnement a un effet sur les émotions de l'étudiant. Selon les

résultats de l'enquête, les étudiants se sont sentis à l'aise lors de la séance. La plus part des étudiants, à savoir 8 étudiants sur 9, ont apprécié l'accompagnement individuel.

Ainsi, un accompagnement individuel apporte un environnement de l'apprentissage qui est confidentiel et par conséquent, contribue à la diminution de l'anxiété. Tous les étudiants indiquent vouloir avoir plus souvent des ateliers d'écriture à leur disposition.

« Ça serait bien si ça existait toute l'année. »

Finalement, les résultats de l'enquête montrent également que les étudiants sont conscients des effets positifs qui émanent de la méthode de l'accompagnement. Après la séance, ils avaient le sentiment d'avoir appris des méthodes de travail et d'avoir partiellement résolu leur problème. Cela montre que la participation aux séances offre une contribution au développement de l'apprentissage.

Ils ont apprécié en particulier :

- l'accompagnement individuel,
- la résolution de leur problème,
- la transmission de stratégies d'apprentissage
- la possibilité de discuter en français.

Outre que la méthode d'accompagnement ait un effet positif sur le processus de l'apprentissage des étudiants, le rôle de tuteur m'a permis d'éprouver un développement de mon apprentissage. J'ai remarqué qu'il s'agissait vraiment d'une relation étudiant-étudiant, plutôt que 'apprenant-enseignant'.

Durant l'atelier d'écriture il y avait des moments où je n'étais pas apte à fournir directement la réponse convenable. Par contre, le dialogue entre l'étudiant et moi a permis à un échange de nos connaissances, afin de travailler ensemble vers le résultat souhaité.

Aussi bien moi, en tant que tuteur, que les étudiants apprennent donc par l'échange verbale qui se situe dans le dialogue. L'atelier d'écriture offre la possibilité de participer dans l'apprentissage de l'autre et il crée un environnement confidentiel, où le tuteur et

l'étudiant ont la liberté de considérer et d'appliquer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

4. DISCUSSION

4.1 RESUME DES CONSTATATIONS PRINCIPALES

Par rapport aux données présentées plus haut, il peut être constaté qu'une assistance pendant la réalisation d'une tâche, stimule la production de nouvelles réponses.

Par l'établissement d'un atelier d'écriture, nous visons à ce que l'étudiant développe son niveau en français, en apprenant à se corriger lui-même pendant le déroulement de l'interaction. Sheen (2011 : 59) parle d'un « feed-back métalinguistique », qui contribue au développement de l'apprenant au niveau de la conscience des règles abstraites.

L'expérience nous montre que le tuteur stimule un dialogue dans lequel se situe un échange de nouvelles informations. Par conséquent, l'étudiant enrichit ses connaissances à propos de la problématique. Ainsi, il arrive à progresser dans son développement de l'apprentissage grâce à l'accompagnement qui lui est offert.

Le résultat du progrès se manifeste dans une nouvelle production de l'étudiant.

L'approche constructiviste parle de conversations instructives : l'étudiant est stimulé à construire son propre savoir à l'intérieur du dialogue.

Nous avons vu que la méthode d'accompagnement entraîne ce dialogue, dans lequel le tuteur stimule l'étudiant à formuler les informations en ses propres mots en lui posant des questions et en lui incitant à justifier ses réponses. Grâce à l'accompagnement, le tuteur active l'élaboration chez l'étudiant, ce qui favorise l'intégration des nouvelles informations. Nous pouvons le constater dans les résultats des schémas d'interaction, qui nous montrent que l'étudiant récapitule les informations qu'il vient d'assimiler durant l'échange verbale avec le tuteur. Il les répète pour lui-même afin de produire une nouvelle réponse.

Lors des séances, les étudiants montrent que leur connaissance à propos des sujets grammaticaux est suffisante. Cependant, il leur manque souvent une méthode de travail, ce qui les empêche d'appliquer, de manière efficace, les connaissances acquises. Les séances offrent la possibilité aux étudiants de développer des méthodes de travail grâce aux stratégies métacognitives. Grâce à l'assistance ou à l'aide qui leur est offerte, les étudiants arrivent à accomplir une tâche avec succès. Nous avons vu que Bruner parle

de cela, en Anglais, scaffolding, qui rend l'étudiant capable de réaliser sa performance, dont il ne serait pas capable sans le soutien d'un supérieur (Woolfolk et al. 2008 : 61). Ainsi, les résultats de l'enquête vont dans ce sens, la moitié des participants ayant indiqué avoir appris des méthodes de travail et la résolution au moins partielle du problème traité. Les résultats et l'analyse des schémas d'interaction confirment également que l'assistance aboutit à des nouvelles productions de la part de l'étudiant.

Malgré le fait que la participation aux séances soit fortement encouragée par l'enseignant, les étudiants ressentent quand même le besoin de bénéficier de ces séances pour leur apprentissage de la langue. Il en résulte que les étudiants analysent précisément leur niveau de l'apprentissage et développent ainsi leur capacité métacognitive. Le feed-back permet à l'étudiant de prendre conscience de sa performance actuelle et il accentue le processus. Lorsque le feed-back met l'accent sur l'accomplissement de la tâche, l'étudiant éprouvera plus de confiance en lui et sera, par corollaire, plus motivé à investir dans le développement de l'apprentissage.

La motivation est également activée lorsque l'accent est mis sur le bon travail. Nous avons vu que Staatsen (2009) indique l'importance de montrer à l'étudiant qu'il est sur la bonne voie. Une analyse des bonnes réponses est donc indispensable.

De plus, par une analyse des bonnes réponses, l'étudiant est plus conscient de sa méthode de travail lorsqu'on lui demande d'analyser la bonne réponse en réfléchissant sur les stratégies de l'apprentissage appliquées. Cette conscience lui aidera à procéder de la même façon lors de l'analyse d'une erreur. Les bonnes réponses permettent de servir comme matériel de comparaison lors de l'analyse du sujet qui pose problème.

4.2 PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Les résultats et l'analyse des schémas d'interaction et de l'enquête montrent l'effet de la méthode d'accompagnement sur le développement de l'apprentissage de l'étudiant.

D'après mon expérience, il s'en résulte que l'accompagnement bénéficie au développement des stratégies de l'apprentissage. Surtout la disposition d'une assistance

veille à ce que l'étudiant soit plus stimulé à considérer et à appliquer des nouvelles stratégies.

Les résultats de l'enquête montrent que les participants ont apprécié l'offre d'une telle méthode de feed-back. Les résultats nous montrent que sept participants sur neuf ont apprécié l'accompagnement individuel et que six participants sur 9 ont apprécié la résolution du problème. Ainsi, l'accompagnement individuel offre un environnement de l'apprentissage confidentiel pour l'étudiant et contribue à la diminution de l'anxiété. Tous les participants indiquent qu'ils aimeraient avoir plus souvent des ateliers à leur disposition, à condition que les ateliers ne soient pas obligatoires et surtout pas pendant la première année des études.

Limites

Les participants et les enquêtes n'étaient pas anonymes, ce qui révoque la crédibilité des résultats de l'enquête. Cependant, la fréquentation des séances restant libre et le fait de remplir les enquêtes sans conséquence directe, nous font supposer que la participation élevée aux séances exprime que les étudiants se sentaient impliqués dans l'expérience. De plus, les étudiants étaient encouragés à dire ce qu'ils pensaient sans avoir peur car nous leur en avons expliqué le caractère expérimental. Ils ne courraient donc pas de risques, étant donné que leur contribution n'était pas jugée.

4.3 CONCLUSION

La réalisation de cette recherche vise à proposer une nouvelle méthode de travail, afin de répondre aux besoins des étudiants de langue étrangère à l'université.

Dans ce pilote, nous avons proposé un contact entre un étudiant et un tuteur, ou un étudiant plus avancé, afin de motiver l'un et l'autre dans leur apprentissage.

Le feed-back correctif entre étudiant et tuteur est intéressant d'un point de vue des stratégies de l'apprentissage d'une langue seconde.

Il permet de développer des stratégies de l'apprentissage, aussi bien chez l'étudiant, que chez le tuteur.

Premièrement, les théories à propos de ce sujet avancent qu'un feed-back correctif permet à l'étudiant de prendre conscience de sa performance actuelle, afin de l'ajuster pour aboutir au résultat approprié.

De plus, la présentation du feed-back correctif peut provoquer un effet positif sur la motivation intrinsèque de l'étudiant, à condition que celui-ci soutienne l'étudiant dans sa performance. En éprouvant une réussite, l'étudiant ressent plus de confiance en lui-même, ce qui le stimule à développer son apprentissage.

Par conséquent, nous pouvons en déduire qu'un soutien durant la performance de l'étudiant l'aide à progresser dans son apprentissage.

De plus, l'échange verbal qui se situe dans le dialogue permet également au tuteur de développer son apprentissage. Étant donné que l'atelier d'écriture offre la possibilité de participer dans l'apprentissage de l'autre, le tuteur bénéficie de l'échange des connaissances. Durant le dialogue, se créent des nouvelles stratégies d'apprentissage, qui sont directement considérées et appliquées par l'étudiant. Dès lors, non seulement l'étudiant, mais aussi le tuteur assimilent des nouvelles stratégies.

Une analyse de l'interaction lors des séances nous montre que le feed-back active les stratégies métacognitives, qui jouent un rôle indispensable dans le processus de l'apprentissage. Le feed-back peut aussi permettre un meilleur contrôle des émotions ; le feed-back entre tuteur et étudiant stimule un environnement de l'apprentissage où l'étudiant se sent à l'aise. Ainsi, la motivation est stimulée.

Finalement, par rapport aux résultats de l'enquête, nous pouvons conclure que les étudiants ont apprécié le feed-back par un tuteur et que la disposition d'une telle méthode est souhaitée.

En proposant aux étudiants de FLE des heures de contact supplémentaires avec des tuteurs, ils sont plus exposés à la langue française. Une méthode d'accompagnement établit un environnement d'apprentissage où l'étudiant se sent à l'aise. De ce fait, il n'est pas limité dans l'application des stratégies de l'apprentissage. Justement, l'accompagnement stimule l'étudiant à entrevoir de nouvelles stratégies et de les

appliquer directement. L'offre d'une telle méthode serait donc favorable pour les étudiants à l'université pour le progrès du niveau de la langue.

Il serait maintenant intéressant de tester non seulement les stratégies et la motivation mais aussi le niveau de langue au début et à la fin de cette expérience, afin de pouvoir déterminer d'éventuels progrès.

LA BIBLIOGRAPHIE

Atlan, J., « L'utilisation des stratégies de l'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », ALSIC, vol. 3, numéro 1, Nancy, 2000
<http://alsic.revues.org/index1759.html?file=1>, 21-02-2012

Bielaczyc, K., Pirolli, P., Brown, A., « Training in Self-Explanation and Self-Regulation Strategies: Investigating the Effects of Knowledge Acquisition Activities on Problem Solving », *Cognition and instruction*, vol. 13, Taylor & Francis, Berkeley, 1995
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci1302_3#preview, 29-01-2012

Brou-Diallo C., « Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étranger », *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, n° 7, Sénégal, 2007
<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>, 27-12-2011

Dessus, P., « Erreur et apprentissage », Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, UPMF, Grenoble, 2006
<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html>, 25-11-2011

Diepstraten, I, Wassink, H., Stijnen, S., Bastiaens, T., Stijne, S., Vermeulen, M., Professionalisering van leraren op de werkplek , Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit , Heerlen, 2010
http://ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/2011%20Rapporten/Jaarboek_RdMC_web.pdf#page=92, 24-11-2011

Ertmer, P. A, Richardson, J. C., Belland, B., Camin, Connolly, P., Coulthard, G., Lei, K., Mong, C., « Using peer feed-back to enhance the quality of student online postings: An exploratory study », *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 12, n°2, 2007
<http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/ertmer.html>, 24-02-2012

Gaonac'h, D., *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987

Inspectie van het onderwijs, « Inspanningen voor studiesucces en onderwijskwaliteit in beeld » Eindrapport evaluatieonderzoek meerjarenafspraken in het hoger onderwijs, Utrecht, 2011
http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Meerjarenafspraken/Inspanningen+voor+studiesucces+en+onderwijskwaliteit+in+beeld.pdf, 24-02-2012

Jampolsky, M., « Les théories de l'apprentissage », *L'année psychologique*, vol. 51, 1949
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1949_num_51_1_8506, 30-11-2011

- Malgorn, Michel, « Le feed-back », Aide apprenants, 1999
<http://www.aideeleves.infini.fr/lectures/feed-back.html>, 31-10-2011
- Mondada, L., Doehler, S., P., « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », Acquisition et interaction en langue étrangère , vol. 12, 2010
<http://aile.revues.org/947>, 26-12-2011
- Nakatani, Yasuo, « Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures », The Modern Language Journal, Vol. 94, n° 1, 2010, 22-03-2012
- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D., «Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feed-back practice », Studies in Higher Education, vol. 31 , n° 2, 2006
<http://www.slideshare.net/nzcop2009/nicol-mcfarlanedick-2006>, 10-11-2011
- Pietro de, J-F., Matthey, M., Bernard, P., « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg, 1988
- Provencher, G., « Les fonctions informatives et les principaux facteurs des feed-back correctifs dans l'apprentissage scolaire », Revue des sciences de l'éducation, vol. 11, n° 1, 1985
<http://www.erudit.org/revue/rse/1985/v11/n1/90048009-11-11ar.pdf>, 09-11-2011
- QANU, Rapport Romaanse Talen, Faculteit der Letteren, Universiteit Utrecht, Utrecht, 2005
http://search.nvaio.net/files/rand164333_rapportUUwoRomaanseTalen.pdf, 24-02-2012
- Saint-Pierre, L., « L'étude et les stratégies de l'apprentissage », Pédagogie collégiale, vol. 5 n° 2, Baie-Comea, 1991
[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20\(05,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20(05,2).pdf), 13-02-2012
- Sansone, C., Harackiewicz, J. M., Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance, Quinn-Woodbine, New Jersey, 2000
<http://www.sciencedirect.com.proxy.library.uu.nl/science/book/9780126190700>, 03-10-2011
- Sheen, Y., Corrective feed-back, Individual Differences and Second Language Learning, Dordrecht Heidelberg Lodon New York, Springer, 2011
- Sinke, G., « Een nieuwe visie op toetsen en beoordelen », dans Aan de slag met assessment, 2006
<http://www.aandeslagmetassessment.nl/Eennieuwevisieoptoetsen.htm>, 23-02-2012
- Staatsen, F., Moderne vreemde talen in de onderbouw, Couthino, Bussum, 2009

Stern, H., Fundamental concepts of language teaching, Oxford University press, New York, 1983
http://books.google.nl/books?id=p6T3eo5ltFAC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q=second&f=false, 24-02-2012

Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V., Psychology in education, Pearson Education Limited, Harlow, 2008

L'ANNEXE

1. Schémas d'interaction

Schéma numéro 1

E= Etudiant de FLE

T = Tuteur

1. T= Alors, où est le problème ?
2. E= Euh, ici c'est plutôt le temps que j'avais utilisé
3. T= Uhum. Je vois que tu as deux fois fait la même phrase, je veux faire un stage..
4. E= Oui, peut-être il vaut mieux d'utiliser le conditionnel, comme forme de politesse. Donc je voudrais faire
5. T= Oui, donc le conditionnel parce que
6. E= C'est une forme de politesse
7. T= Oui, exactement ! Et...Je cherche un stage où je fais ?
8. E= Ferai.
9. T= Exactement, c'est dans le futur.
10. T= Quand tu penses au passé composé, quand est-ce que tu pourrais l'employer ?
11. E= Euh quand l'évènement ou la situation est vraiment terminée
12. T= Hmhm, et l'imparfait, quand est-ce qu'on l'emploie ?
13. E= Je l'emploie comme en Néerlandais
14. T= Oui, et quand tu penses en Français, comment tu l'expliquerais ?
15. E= Quand l'évènement n'est pas vraiment euh terminé.
16. T= Exactement ! Regardons maintenant l'exercice. La première phrase, pourquoi on emploie un imparfait ?
17. E= Euh, oui c'était dans le passé mais euh c'est peut-être parce que c'est une histoire ?

18. T= Oui, en fait, l'imparfait on l'emploie aussi dans une narration, donc pour raconter une histoire, on décrit l'endroit où l'histoire se déroule
19. E= Aah d'accord. Euh, Amélie était dans la salle de bain ? Parce que c'est un état, où elle est.
20. T= Oui !
21. E= Elle portait, imparfait je crois.
22. T= Oui, parce que..
23. E= Ce n'est pas terminé ?
24. T= [silence]
25. E= Elle portait...
26. T= Oui, c'est un imparfait, elle portait une chemise de nuit, c'est parce que c'est une description
27. E= Aah oui
28. T= On emploie l'imparfait quand on décrit, est ici il s'agit d'une description de ce qu'elle portait.
29. E= Oui. Euh, Amélie [silence]. Euh
30. T= Essaie toujours de regarder la phrase en entier
31. E= Oui parce qu'ici c'est le mot 'quand'
32. T= Oui..
33. E= Donc on peut dire elle se mettait de l'eau de Cologne quand le présentateur du journal télévisé a annoncé, parce que l'annonce de la mort est directe en fait.
34. T= Oui. Et pourquoi on dit 'elle se mettait de l'eau de Cologne' et pas 'Elle a mis de l'eau de Cologne'?
35. E= Euh, elle s'est, elle se euh
36. T= Tu as donné une bonne réponse, il faut employer l'imparfait. Pourquoi ?
37. E= Parce que elle a fait ça quand un autre évènement euh s'annonce
38. T= Oui, très bien
39. E= Et on peut jamais mettre deux fois le même temps dans la même phrase ?
Donc deux fois le passé composé ?
40. T= C'est possible, mais qu'est-ce que ça exprime, qu'est-ce que ça montre ?
41. E= Que les deux évènements se font en même temps ?

42. T= Hm non
43. E= Euh
44. T= Par exemple, je dis 'j'ai mis mon manteau, j'ai mis mes chaussures et je suis parti', qu'est-ce que ça exprime ?
45. E= Euh d'abord tu fais ça et après tu fais la prochaine chose
46. T= Oui, c'est une série d'action, et quand on a une série d'action
47. E= On peut utiliser le passé composé
48. T= Oui, plusieurs passé composé dans une même phrase montre une série d'action
49. E= D'accord
50. T= Oui ?
51. E= Oui c'est clair. Euh, elle fait tombé [silence] je crois
52. T= La phrase n'est pas encore fini
53. E= Euh qui euh [silence] qui euh a atter euh atterrit ?
54. T= Atterrit, oui.
55. E= Parce que d'abord elle fait tombé quelque chose
56. T= Oui
57. E= Qui a un effet sur le sol
58. T= Oui
59. E= Et l'a touché, donc c'est d'abord ça est après ça
60. T= Oui, donc là on a trois fois le passé composé. C'est exact
61. E= La plinthe s'est décollée, Amélie s'est baissé, elle a enlevé la plinthe et a passé le bras dans le trou du mur.
62. T= Oui, c'est à nouveau ?
63. E= Une série d'action
64. T= Très bien
65. E= Euh, elle a attrapé ? Je crois, je ne sais pas pourquoi [rigole]
66. T= Pourquoi tu dirais 'elle a attrapé' ?
67. E= Parce que ça me semblait mieux [rigole]. Elle a attrapé euh non je ne sais pas en fait
68. T= Qu'est-ce qu'il se passe dans la phrase ? S'agit-il d'une action longue ou d'une action courte, une action qui n'est pas encore fini ?

69. E= Non, c'est une action courte, qui a fini à ce moment-là.
70. T= Donc..
71. E= Donc c'est le passé composé
72. T= Oui
73. E= Euh, oui elle a soufflé sur la boîte et a frotté le dessus, c'est une série d'action
74. T= Oui, bien
75. E= Euh quand elle se relevait, imparfait je crois [silence] euh elle euh [silence] non. Elle a ouvert la boîte et a souri ?
76. T= Hmhm
77. E= Je ne comprends pas en fait. C'est parce que euh..Donc ça c'est une action longue et puis, non
78. T= Ok, quand tu regardes la deuxième partie de la phrase 'elle ouvrir la boîte et sourir' qu'est-ce qu'il faut mettre là ?
79. E= Elle a....non. Oui.
80. T= Oui, elle a ouvert la boîte et après..
81. E= Elle a souri
82. T= Oui. Elle s'est relevée, elle a ouvert la boîte et elle a souri donc
83. E= C'est une série d'action
84. T= Oui c'est ça. Alors, dans la boîte..
85. E= Dans la boîte, il y avait
86. T= Et pourquoi ?
87. E= Description ?
88. T= Exacte, c'est une description
89. E= Finalement, euh Amélie a pris la télécommande et a éteint la télévision
90. T= Oui, et elle a éteint la télévision. Oui et pourquoi ?
91. E= C'est une série d'action
92. T= Oui
93. E= Oui donc ce n'est pas si difficile
94. T= Après avoir fait cette exercice, qu'est-ce que tu vas retenir ?

95. E= Quand on a une série d'action on utilise le passé composé, que l'imparfait exprime quelque chose qui n'est pas encore terminé et que le passé composé exprime une action courte qui est directement terminée.

Schéma numéro 2

E= Étudiant de FLE

T= Tuteur

1. T= Tu indiques toujours vouloir formuler des phrases d'une telle manière, de façon que tu évites le subjonctif. Est-ce qu'il y aurait des phrases dans ton texte où t'aurais pu utiliser le subjonctif ?
2. E= Oui bien sûr (rigole)
3. T= D'accord, alors
4. E= (silence)
5. E= Je sais qu'il y a quelque chose avec croire
6. T= Hmhm
7. E= Là, j'ai écrit 'croire au' au lieu d'utiliser croire que parce que ça me semble quelque chose qui n'est pas sûr
8. T= Alors, quand on dit qu'on croit quelque chose
9. E= C'est un jugement, parce qu'on a une idée sur quelque chose ?
10. T= Oui. Et est-ce que la phrase est au sens négative ou interrogative ?
11. E= Donc croire plus négative est subjonctif mais croire sans négative, donc positive, est indicatif.
12. T= Oui.
13. E= Parce que croire à la forme positive n'est pas un doute.
14. T= Exactement, c'est vrai
15. E= Oui donc pour transformer cette phrase il faut dire : 'Aristote croit que le pouvoir est euh soit signifiant.
16. T= Hmhm, non

17. E= Ah ! Que le pouvoir est signifiant parce qu'il est à la forme positive. Et quand je dirais : 'Aristote ne croit pas que le pouvoir...soit !
18. T= Très bien.
19. E= Ok.
20. T= Est-ce qu'il y a une autre phrase où tu as évité le subjonctif ?
21. E= Oui, parce que j'ai aussi toujours des doutes avec 'il est clair que'. Et j'utilise toujours au lieu de 'il est clair que' 'nous voyons' parce que quand je dis 'nous voyons' je sais qu'il s'agit d'un verbe qui n'apporte pas un subjonctif.
22. T= Et qu'est-ce qu'on exprime avec 'il est clair que' ?
23. E= Rien de doute en fait (rigole)
24. T= Non, c'est une certitude, il n'y a pas une incertitude, il n'y pas un désir, il ne s'agit pas d'un sentiment
25. E= Donc il ne faut pas l'éviter parce que c'est aussi l'indicatif.
26. T= Donc ici tu pourrais dire : 'Il est clair que..'
27. E= Que Saussure exprime
28. T= Oui, exactement. Essaie, pour ta prochaine écriture, d'employer plus souvent le subjonctif. Comme ça tu peux apporter le texte à la prochaine séance. Et indique pour toi-même les problèmes que tu as rencontré pendant l'emploi du subjonctif. Donc, qu'est-ce qu'il ne marchait pas, qu'est-ce qu'il marchait bien et pourquoi.
29. E= Oui, je pense que ça m'aidera beaucoup parce qu'en ce moment je peur de l'utiliser.

2. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives

| STRATÉGIES DE PLANIFICATION | <i>se poser des questions, se parler</i> | STRATÉGIES DE RÉGULATION | <i>se poser des questions, se parler</i> |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> survoler le travail à faire (les tables de matières, les introductions, les titres et sous-titres, les objectifs d'apprentissage, les résumés des chapitres, les exercices...) | <i>qu'est-ce que j'ai à faire ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ajuster la vitesse de lecture relire pour mieux comprendre | <i>ai-je bien compris l'énoncé ? dois-je le relire ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> estimer le temps nécessaire | <i>combien de temps dois-je prévoir ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> revoir les étapes passées | <i>qu'ai-je fait jusqu'à maintenant ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> établir des buts d'apprentissage | <i>que vais-je faire en premier ?... et ensuite ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> évaluer l'efficacité de la stratégie choisie et la modifier au besoin | <i>est-ce utile ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> activer les connaissances antérieures | <i>qu'ai-je déjà lu sur le sujet ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> estimer le résultat attendu | <i>normalement, à quel résultat dois-je m'attendre ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> faire une analyse de la tâche | <i>qu'est-ce que ça prend comme outil ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> évaluer si une nouvelle information est cohérente avec les autres | <i>est-ce logique avec ce que je viens de lire ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> se donner des intentions de lecture (formuler des questions avant de lire un texte) | <i>que ferai-je de ce que j'aurai lu ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> faire des ajustements continuels | <i>cette méthode est trop longue, je vais en essayer une autre</i> |
| STRATÉGIES DE CONTRÔLE | | <ul style="list-style-type: none"> sauter une question d'examen pour y revenir plus tard | <i>s'il me reste du temps, je répondrai à cette question que je ne comprends pas maintenant</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> s'auto-évaluer et faire de l'auto-renforcement | <i>bon, c'est OK ; ça va bien</i> | STRATÉGIES DE PRISE DE CONSCIENCE DE SON ACTIVITÉ MENTALE | |
| <ul style="list-style-type: none"> concentrer son attention | <i>attends une minute et répète les consignes ; qu'est-ce que je veux faire ? qu'est-ce qui est important ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> connaître son propre style d'apprentissage | <i>qu'est-ce que j'ai aimé, réussi, en quoi suis-je efficace ?</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> évaluer l'efficacité de la stratégie choisie | <i>est-ce que je me rapproche du but ?</i> | <ul style="list-style-type: none"> identifier ses lacunes | <i>quelles questions, quels trous, inquiétudes, me reste-t-il ?</i> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> identifier les conditions d'utilisation d'une démarche et son efficacité | <i>pourrais-je réutiliser cette démarche ?</i> |

Saint-Pierre, L., « L'étude et les stratégies de l'apprentissage, Pédagogie collégiale, Vol. 5 n° 2,

», Baie-Comeau, Décembre 1991, p. 17

[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20(05,2).pdf)

[Pierre,%20Lise%20\(05,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20(05,2).pdf)

3. L'enquête

Enquête Atelier d'écriture avec Céline Waelpoel

Étudiant(e) :

Études :

Année :

1. Combien de séances d'atelier d'écriture avec Céline Waelpoel avez-vous suivies ?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- +

2. Pourquoi (n') êtes-vous (pas) venues?

- c'était obligatoire
- je ne sais pas
- j'avais une question précise à éclairer
- je prends toutes les occasions pour progresser en français
- je ne vois pas l'intérêt
- je n'ai pas eu le temps

54

3. Est-ce que le but de ces séances était clair pour vous avant les séances ?

- oui
- non
- pas vraiment parce que

4. Comment vous vous êtes préparé pour l'atelier ?

- j'ai écrit un texte et j'ai cherché une solution

- j'ai cherché les règles de grammaire correspondantes
- je ne me suis pas vraiment préparée
- autres, c'est-à-dire :

5. On vous a demandé de venir avec une question. D'où vous est venue la question ?

- je l'ai inventé car je n'avais vraiment aucune idée
- l'une des enseignantes m'a conseillé de travailler cette question
- j'ai toujours eu des problèmes avec cela
- autres, c'est-à-dire.....

6. Comment vous sentiez vous avant de venir ?

- je n'avais aucune attente
- j'étais un peu nerveux
- j'étais soulagé de pouvoir enfin parler de ce problème
- autres, c'est-à-dire.....

55

7. Comment vous sentiez vous lors de la séance ?

- je ne me sentais pas à l'aise
- c'était difficile d'expliquer mon problème
- j'étais un peu nerveux
- je me sentais à l'aise
- autres, c'est-à-dire.....

8. Quel était votre sentiment après le rendez-vous ?

- je n'ai rien appris
- mon problème a été partiellement résolu
- mon problème n'est pas résolu mais j'ai approfondi la question
- j'ai appris des méthodes de travail

- l'atelier m'a donné envie d'approfondir mon français
- autres, c'est-à-dire.....

9. Indiquez ce que vous avez apprécié de l'atelier :

- rien
- l'accompagnement individuel
- la transmission de stratégies de l'apprentissage
- la discussion en français
- la résolution de mon problème
- les horaires souples
- le temps court
- autres, c'est-à-dire :.....

10. Indiquez ce que vous n'avez pas apprécié :

- J'ai participé mais je n'ai rien apprécié
- je n'ai pas participé
- c'était trop court
- j'aurais pu faire la même chose seul
- les explications n'étaient pas claires
- autres, c'est-à-dire.....

56

11. Pensez-vous que la manière d'accompagner est adaptée ?

- oui
- non

12. Comment avez-vous éprouvé l'accompagnement ?

- fort
- moyen

- léger
- autres, c'est-à-dire.....

13. D'après vous que pourrait-on changer pour l'améliorer ?

14. Aimerez-vous avoir plus souvent des ateliers à votre disposition ?

- oui
- non

Explications :

- tous les cours devraient en offrir !
- ça serait bien si ça existait toute l'année.
- Non ça n'ajoute rien
- Je n'ai pas le temps
- Autres....

Fin ! Merci pour votre temps.

4. Les résultats de l'enquête

1. Combien de séances d'atelier d'écriture avec Céline Waelpoel avez-vous suivies ?

| | Totale |
|-----|--------|
| - 0 | |
| - 1 | 2 |
| - 2 | 7 |
| - 3 | |
| - 4 | |
| - + | |

2. Pourquoi (n') êtes-vous (pas) venues?

| | |
|--|-----------|
| - c'était obligatoire | 6 |
| - je ne sais pas | |
| - j'avais une question précise à éclairer | 7 |
| - je prends toutes les occasions pour progresser en français | 3 |
| - je ne vois pas l'intérêt | |
| - je n'ai pas eu le temps | 1 |
| | <u>58</u> |

3. Est-ce que le but de ces séances était clair pour vous avant les séances ?

| | |
|--------------------------------|---|
| - oui | 6 |
| - non | 1 |
| - pas vraiment parce que | |

- tu peux traiter tous ce que tu veux
- c'était trop vague pour vraiment déterminer ce que je devais faire ou discuter.
- c'était pas clair si je devais avoir un problème sur le plan de langage ou d'autres domaines

4. Comment vous vous êtes préparé pour l'atelier ?

| | |
|--|---|
| - j'ai écrit un texte et j'ai cherché une solution | 4 |
| - j'ai cherché les règles de grammaire correspondantes | 3 |

- je ne me suis pas vraiment préparée 1
- autres, c'est-à-dire
 - j'ai fait des exercices
 - j'ai cherché une texte à moi-même et j'ai cherché des fautes

5. On vous a demandé de venir avec une question. D'où vous est venue la question ?

- je l'ai inventé car je n'avais vraiment aucune idée
- l'une des enseignantes m'a conseillé de travailler cette question 1
- j'ai toujours eu des problèmes avec cela 9
- autres, c'est-à-dire.....

6. Comment vous sentiez vous avant de venir ?

- je n'avais aucune attente 5
- j'étais un peu nerveux 3
- j'étais soulagé de pouvoir enfin parler de ce problème 1
- autres, c'est-à-dire.....

59

7. Comment vous sentiez vous lors de la séance ?

- je ne me sentais pas à l'aise
- c'était difficile d'expliquer mon problème 2
- j'étais un peu nerveux
- je me sentais à l'aise 8
- autres, c'est-à-dire.....

8. Quel était votre sentiment après le rendez-vous ?

- je n'ai rien appris
- mon problème a été partiellement résolu 4
- mon problème n'est pas résolu mais j'ai approfondi la question 1
- j'ai appris des méthodes de travail 5
- l'atelier m'a donné envie d'approfondir mon français 2
- autres, c'est-à-dire.....

9. Indiquez ce que vous avez apprécié de l'atelier :

- rien
- l'accompagnement individuel 7
- la transmission de stratégies de l'apprentissage 4
- la discussion en français 4
- la résolution de mon problème 6
- les horaires souples 3
- le temps court 1
- autres, c'est-à-dire :.....

10. Indiquez ce que vous n'avez pas apprécié :

- J'ai participé mais je n'ai rien apprécié
- je n'ai pas participé
- c'était trop court 1
- j'aurais pu faire la même chose seul 1
- les explications n'étaient pas claires
- Rien 4

60

autres, c'est-à-dire : - Plus de travail à faire à côté du cours

- Peut-être c'est mieux d'avoir tels ateliers
plutôt, au début de l'étude.

11. Pensez-vous que la manière d'accompagner est adaptée ?

- oui 8
- non 1

12. Comment avez-vous éprouvé l'accompagnement ?

- fort 5
- moyen 3
- léger

- autres, c'est-à-dire.....

13. D'après vous que pourrait-on changer pour l'améliorer ?

- Rien
- Je pense que ça marche déjà bien. J'ai rien à ajouter.
- Au début, expliquer mieux les buts de ce cours et les questions que nous pouvons demander. Et peut-être utiliser ces cours typique au début de l'étude.
- Après avoir écrit un essai, chaque enseignant devrait donné des conseils pour améliorer le français ou la manière d'écriture

14. Aimerez-vous avoir plus souvent des ateliers à votre disposition ?

- oui 9
- non

- Surtout pendant la première année des études

- Mais pas obligatoire

61

Explications :

- tous les cours devraient en offrir ! 2
- ça serait bien si ça existait toute l'année. 6
- Non ça n'ajoute rien
- Je n'ai pas le temps
- Autres....

- Pour tous les cours 'taalverwerving' ou quand vous en avez besoin