

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr Moulay Tahar - Saida
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de français



Mémoire

**Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du
FOU**

Intitulé :

**Les annotations comme aide à la rédaction des comptes rendus: cas des
étudiants de la 1ere année licence Biologie -Université Dr Moulay Tahar-
Ain El Hdjar-Saida**

Présenté par :

GUESMIA Amina

Sous la direction de Monsieur :

BRAHAM Abdenour

Membres du jury :

- ✓ Docteur Rekrak Liela
- ✓ Docteur ATTOU Fatiha

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2016/2017

DEDICACES

A mes chers parents,

Les mots me manquent pour exprimer toute la reconnaissance, la fierté et le profond amour que je vous porte pour les sacrifices que vous aviez consentis pour ma réussite.

A mes sœurs : Khadidja, Sarah, Hadjira et fatima

J'espère atteindre le seuil de vos espérances. Que ce modeste travail soit l'expression de ma profonde affection. Je vous remercie pour le soutien moral et l'encouragement que vous m'avez accordés. Je vous souhaite tout le bonheur que vous méritez.

A mes beaux frères, mes nièces et mon neveu.

A mes amies : Lila Kies, Naziha, Aicha et Moufida

Vous avez été la preuve vivante que l'amitié vaut de l'or. Merci pour le soutien dont vous avez fait, montre à mon égard en tout temps et en toute circonstance. Je vous dédie ce travail en signe de reconnaissance.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à monsieur, BRAHAM Abdenour, mon directeur de recherche, pour avoir accepté de diriger ce travail. Je lui suis reconnaissante pour la confiance, l'écoute et le soutien qu'il m'a témoigné tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses remarques et ses consignes ont été pour moi d'un grand apport.

A Madame REKERAK Liela, mes remerciements les plus profonds, elle, qui m'a transmise des références d'études sur mes recherches, elle n'a cessé de me guider et de me faire bénéficier de son grand savoir, je la remercie du fond du cœur.

Mes remerciements s'adressent à Monsieur le Chef de département M. SAMIL Zoubir pour la qualité de son travail et la bonne humeur à toute épreuve.

Je tiens également à remercier Madame Bengaffour.N pour son aide précieuse.

A tous mes enseignants pour la qualité de l'enseignement qu'ils ont bien voulu me prodiguer durant mes études afin de me donner une formation de qualité.

Je tiens aussi à exprimer l'honneur qui m'est faite par les membres de jury en acceptant d'évaluer mon travail. Qu'il trouve ici ma reconnaissance et mon respect.

Je remercie Mme Kies Lila pour son aide et ses orientations fructueuses.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – CADRE THÉORIQUE (CONCEPTS OPÉRATIONNELS)	6
1.Français sur objectif Universitaire	6
2. Les caractéristiques de la langue de spécialité	6
3. La production écrite.....	8
3.1 Les modèles de production écrites	10
3.1.1. Le modèle de Hayes et Flower	10
3.1.2 Un modèle deBreiter er Scardamalia	10
3.1.3 Un modèle de production en LE : le modèle de Moirand	11
4. La réécriture	11
5. Définition des annotations	12
5.1 Les annotations comme aide à la réécriture	14
6. La consigne.....	15
6.1 Les différentes forme de la consigne scolaire	15
6.2 La consigne orale et écrite.....	15
7. Le compte rendu	16
7.1 La démarche du compte rendu	16
7.2 La structure du compte rendu.....	16
7.3 Le compte rendu des travaux pratiques.....	17
8. L’activité de correction	18
8.1 Qu’est-ce que corriger ?	18
8.2 Quelles sont les pratiques enseignantes	19
8.3 Un modèle de correction	20
CHAPITRE II : CADRE EXPÉRIMENTAL	22
I. PROTOCOLE DE L’EXPÉRIENCE.....	22
1. Descriptif	22
1.2 L’observation de la séance (spécialité)	23
1.3 Observation de la séance (techniques de communication et d’expression en français	24
1-4 Analyse de l’observation.....	25
II. QUESTIONNAIRE	26
1.Réponses du questionnaire	26

2. Analyse des résultats	31
III. PRÉSENTATION DU CORPUS	32
1. Séance1 les techniques du compte rendu des expériences scientifiques)	32
2. Séance 2 : la correction des comptes rendus	33
2.1 les erreurs signalées.....	34
2.2 La réception des commentaires par les apprenants	35
2.3 Justification de la prise en compte des annotations.....	35
2.4 Règles utilisées pour l'enrichissement	36
IV. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	36
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

Introduction

La production écrite, « activité cognitive et langagière complexe », constitue un véritable enjeu pour beaucoup d'apprenants /et ou étudiants qui se retrouvent à maintes fois non outillés d'acquis et d'apprentissages leur permettant de comprendre une consigne et de répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant. C'est pour de multiples raisons, que les étudiants affrontent cette difficulté d'expression et de rédaction. Il s'agit notamment, et selon des études et des analyses effectuées sur terrain, y compris dans le monde universitaire et scolaire de/ des :

- outils méthodologiques insuffisants et ne permettent pas d'initier de façon réfléchie, lucide et efficace la pédagogie de l'écriture,
- pratiques cloisonnées en matière d'enseignement due à la problématique du cheminement logique, heuristique et pédagogique,
- progressions stéréotypées d'enseignement,
- absence d'ancrage appliqué et adéquat/ conforme à l'environnement de l'apprenant et selon son profil psychologique, cognitif, sociologique,

Souvent les apprentissages ne mettent pas en valeur la métacognition, l'explicitation, le prolongement et le transfert des idées/ réflexions et concepts.

La production écrite est ainsi perçue comme une stratégie d'apprentissage et de tâtonnement au service d'un apprentissage guidé, conscient et progressif.

La production écrite maintient une place de choix dans la didactique du français. Elle ne permet pas seulement de contrôler la maîtrise de la langue mais également de transmettre à l'apprenant les règles régissant les différents types de texte. L'évaluation des productions écrites permet, ainsi, aux enseignants d'évaluer les apprenants à partir de l'acquisition des notions et des concepts appris, sachant que l'écrit joue un rôle primordial dans le cursus scolaire et contribue à la réussite des apprenants.

L'apprenant est amené à formuler et à exprimer ses idées à travers l'écriture d'un premier jet, l'usage veut que l'enseignant le lise, le corrige parfois et lui

retourne ses observations, ses remarques/ signes en les inscrivant sur la copie. L'évaluation est plus ou moins objective. Ces annotations, significatives et constructives en même temps, relèvent d'une tradition pédagogique qui s'avère bien implantée à tous les ordres d'enseignement et consomme une quantité de temps et d'énergie non négligeable.

En effet, l'écrit joue un rôle transversal dans la réussite du processus d'apprentissage. Néanmoins, le souci majeur des enseignants est l'enseignement de la production écrite dont l'objectif permet de doter les étudiants d'une compétence à l'écrit. La production écrite est une activité qui dévoile et identifie la source de l'échec lors de l'apprentissage de la langue française chez les étudiants.

Le concept d'évaluation, comme levier d'un apprentissage meilleur a connu une vraie révolution. Elle concerne l'apparition de nouvelles notions, telles que la notion de l'erreur à la place de celle de la faute, tout en la considérant comme un support didactique.

Pour aider ces étudiants novices à mieux s'adapter à toutes situations complexes : facteurs d'échec et d'abandon, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a mis en place, dans le système LMD, des cours de français qui portent sur les différentes appellations « technique de communication et d'expression » pour les premières années allant jusqu'à la deuxième année, selon les différentes spécialités.

L'objectif de cette matière (français) est de permettre aux étudiants d'atteindre un niveau de langue suffisant, atteignant ainsi un registre académique et pourquoi pas soutenu, afin de poursuivre leur parcours/ cursus universitaire, d'assimiler les cours, de prendre notes, de consulter une bibliographie...etc.

En somme, il consiste également à préparer ces apprenants à faire face aux communications prévues à travers des activités langagières. Comme le soulignent PARPETTE et BOUCHARD : « préparer les étudiants à agir avec la langue »¹ pour accéder à un savoir disciplinaire dans les différentes situations, nécessitent de les

¹ PUREN Christian, « variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », Association des professeurs de langues vivantes, 2009, p.15

préparer à la gestion des situations universitaires »². Néanmoins, l'enseignant chargé de cette matière propose le contenu qui lui convient. N'étant pas de spécialité, l'enseignant concepteur, ne doit nécessairement pas maîtriser la spécialité du contenu, puisqu'elle ne relève pas de ses missions et programmes.

En somme, il enseigne certaines notions de la grammaire, du vocabulaire, ainsi que tout ce qui relève du français général, dont la majorité d'étudiants n'y tirent pas profits.

A cet enseignement ; contexte linguistique différent, d'un côté, et mode de transmission des savoirs de manière orale pour la plus part des disciplines, d'un autre, cela, ne fait que durcir la complexité de la première année.

Notre travail de recherche vise à définir les modèles d'apprentissage pour la mise en œuvre des travaux réalisés par les étudiants. L'objectif principal est de voir comment ces étudiants peuvent apporter un gain (temps, qualité) à l'efficacité de cet apprentissage, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Notre objectif opérationnel consiste à détecter les difficultés rencontrées par les étudiants pendant un examen de rédaction et de vérifier l'impact de l'évaluation des productions écrites sur les étudiants de 1ere année biologie LMD - Université de Dr Moulay Tahar, et cela à travers une motivation permanente et une profonde réflexion basée sur le constat et l'analyse en même temps.

C'est ainsi que notre problématique s'articule autour de ces points fondamentaux à notre analyse :

- Quelles sont les difficultés rédactionnelles rencontrées par les étudiants de 1ere année de Biologie ? Et quelles sont les procédures favorables à l'amélioration du niveau de leurs productions écrites ?

Les annotations jouent-elles un rôle dans l'amélioration du processus d'écriture chez les étudiants de biologie ?

Pour répondre à ces problématiques, nous avons émis les hypothèses suivantes:

²PARPETTE et BOUCHARD, *L'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE*, Crid. 2003, p.87

1- Les étudiants auraient des difficultés rédactionnelles à l'écrit et ne se sentiraient pas en mesure de rédiger et de construire un compte rendu.

2- Les annotations de l'enseignant amèneraient l'étudiant à réfléchir sur ces erreurs et à les corriger.

3- La démarche basée sur le recensement et l'annotation des erreurs sensibiliserait l'étudiant à prendre conscience de ses propres erreurs.

Il nous est important, donc, de s'interroger sur l'intérêt didactique de cette innovation, d'une part, et sur la méthodologie d'enseignement/apprentissage, qui pourrait l'accompagner, d'une autre part.

Compte tenu de ce qui précède, et prenant en ligne de compte les enjeux et les objectifs déterminés au préalable, nous organisons notre travail de recherche, en deux parties homogènes et complémentaires.

La première partie, intitulée « concepts opérationnels », est consacrée au cadre théorique. Elle passe en revue tous les différents concepts de la didactique du français, à savoir : l'importance de l'écrit, le passage de la réécriture et à la définition des notions fondamentales.

Nous allons aussi aborder toutes les notions relatives à l'enseignement / apprentissage de la production écrite (compte rendu) dans lesquelles nous évoquerons la typologie des erreurs, la motivation et la mémorisation.

Cette analyse nous permet, tout d'abord, de consacrer le deuxième chapitre intitulé « cadre expérimental », à la description des corpus d'analyse et la méthodologie de travail où nous parlerons du public et les conditions de sa formation ; ensuite, à l'analyse et l'interprétation des résultats où nous décrirons le questionnaire et nous analyserons les résultats et les comptes rendus réalisés par les apprenants ; et enfin, voir comment cette stratégie analytique de suivi et de prise en charge évaluative et académique reste perceptible selon les niveaux et les spécialités étudiés.

Enfin, nous allons exploiter les principes de la pédagogie différenciée qui sont au service d'un apprentissage personnalisé, spécialisé de la production de l'écrit, et

interpréter les résultats obtenus à partir de notre étude, et procéder à l'infirmation et/ou la confirmation de nos hypothèses.

Dans ce chapitre théorique qui contient des définitions et un titre : « recherches sur les annotations », nous avons passé en revue toutes les lectures de notion se rattachant à notre domaine de recherche à commencer par parler du français sur objectifs universitaire et la langue de spécialité, et ses caractéristiques, Ensuite , nous avons abordé la notion de l'écrit, le réécriture , la production écrite et l'activité de correction.

1. Français sur objectifs universitaires

Le français sur objectifs universitaires est une nouvelle tendance didactique, qui n'est en réalité qu'une déclinaison du FOS. Autrement dit, une spécialisation du FOS, dont l'objectif est de préparer des étudiants à suivre des études dont l'enseignement est le français.

Le public du FOU, est un public d'étudiants. Ces derniers veulent apprendre non le français, mais plutôt du français pour agir dans les différentes filières universitaires.

Cette formation est de courte durée. Les horaires alloués à cet enseignement est de 3 h par semaine, pendant un semestre dans le cas de la spécialité de Biologie. Ce qui semble très insuffisant pour répondre de manière efficace au besoins réel des étudiants.

Finalement, l'enjeu du FOU est d'élaborer le dispositif le plus complet, le plus efficace possible, tenant en compte des différentes contraintes matérielles et institutionnelles.

2. Les caractéristiques de la langue de spécialité

L'objectif premier de l'utilisation d'une langue étrangère à des spécialistes est une transmission des savoir, majoritairement diffusé sous une forme écrite.

L'intérêt du texte de spécialité selon Rostislan Kocourek dans son ouvrage : la langue française de la technique et de la science, permet d'observer de quelle manière « la langue de spécialité exploite les multiples ressources de la langue

générale »³. En effet, la langue de spécialité puise dans la langue naturelle (langue étrangère qui fait l'objet de l'enseignement).

Cependant, le discours spécialisé privilégie certaine structure de la langue qui jouit d'un usage fréquent avec des fonctions spécifiques dans le cadre de la communication. Ainsi, la dimension atemporelle qui est caractéristique du discours spécialisé trouve une expression dans une référence donnée au présent (le présent atemporel, de vérité générale) d'une part, le souci d'objectivation justifie, la fréquence des formes impersonnelles et du passif entre autres d'autre part. Il est important pour l'enseignant de savoir identifier les ressources de la langue enseignée mobilisées dans le discours de spécialité. Cette démarche permettrait de placer le texte spécialisé au cœur de l'enseignement et de l'utiliser comme support pédagogique.

L'objectif de l'enseignement de la langue étrangère de spécialité vise alors non seulement la maîtrise formelle des structures de la langue, mais aussi la reconnaissance de leurs valeurs discursives nécessaires à la compréhension ainsi que leur usage correct dans la production de discours spécialisés. D'autres traits particuliers peuvent être du texte de spécialité exploités à des fins pédagogiques. C'est le niveau lexical du texte de spécialité qui est d'une extrême importance comme le souligne Foncera (1986) vu qu'il se caractérise par :

« Le lexique spécialisé tend vers l'univocité, tend à être mono-référentiel et dépourvu de traits de type connotatif. Il subit un renouvellement et un enrichissement rapide. Cet enrichissement se fait par la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveau objet, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles. Le lexique spécialisé abondamment de bases grecques et latines et des mécanismes et des schémas de dérivation typique (avec l'usage de certains affixes). Il s'ouvre facilement aux emprunts. »⁴

³ KOCOUREK, R, Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques, 1991, p. 25

⁴ BARBAZAN Muriel, « Énonciation » ou « représentation du monde » ? Le jeu dynamique de la construction du sens dans les échanges verbaux, 2011, p. 117

Telle que l'oralisation des éléments graphématiques selon l'appellation proposée par Pierre Lerat. En effet, « l'accessibilité immédiate des représentations numériques symboliques et graphiques et des abréviations des sigles et des acronymes n'est valable qu'à l'écrit, leur oralisation impose le recours à la langue naturelle ».⁵

Michel Lefèvre dans son article « terminologie et discours « emphatique » approuve cela en disant : « un discours ancré dans des situations concrètes , discours elliptique à forte valeur signalétique »⁶. Cette valeur signalétique du discours de spécialité a été également mise par Pierre Lerat dans son ouvrage précité , « insiste sur le fait que la langue spécialisée réunit les ressources ordinaires d'une langue donnée , les dénominations spécialisées (les termes) et des symboles non linguistiques.

Le caractère elliptique du discours et la présence du symbole peuvent ouvrir des pistes pour l'enseignement de la langue étrangère de spécialité.

3. La production écrite

Les productions écrites que les apprenants réalisent s'inscrivent dans un apprentissage continu de l'écriture de textes. Cette compétence scripturale faisait intervenir inévitablement la créativité de l'apprenant. En tant qu'objet d'apprentissage, cette compétence d'écriture doit faire l'objet d'une évaluation ; l'évaluation portera ainsi sur la production écrite elle-même.

L'écriture se base sur la capacité de l'étudiant à rédiger un texte avec aisance linguistique. Cependant, les étudiants ont souvent des difficultés dans l'écrit.

En didactique de l'écrit, l'enseignant contrôle la production écrite de ses étudiants, il va évaluer l'écrit. Tandis que l'écriture est considérée comme un moyen de communication, l'étudiant doit maîtriser le langage écrit qui lui permet d'exprimer sa pensée et conserver ses savoirs.

⁵ LERAT Pierre, *Les langues spécialisées*, PUF, collection Linguistique nouvelle, 1995, p. 22

⁶ LEFEVRE Michel, « Terminologie et discours » « emphatique », université paris iv, p.66

En classe de langue, la production écrite est l'une des quatre compétences fondatrices de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, elle crée aussi, un espace communicatif entre les enseignants et les étudiants. Tout étudiant à l'université essaye de développer ses compétences de production à l'oral et à l'écrit: «Apprendre en français ne signifie pas, pour les élèves connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit»⁷ .

Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences:

- **Une compétence linguistique** : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.
- **Une compétence référentielle** : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde »⁸
- **Une compétence socio-culturelle** : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle »⁹.
- **Une compétence cognitive** : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- **Une compétence discursive (ou pragmatique)** : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

⁷ ROSIER Jean Maurice, *la didactique du français*, coll. Que sais-je? Paris, P.U.F.2002, p. 11

⁸ MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, p. 22

⁹ Idem.

3.1 Les modèles de production écrite

Cornaire et Raymond¹⁰ nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

3.1.1 Le modèle de Hayes et Flower

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes¹¹ :

- ✓ le contexte de la tâche.
- ✓ la mémoire à long terme du scripteur.
- ✓ les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

3.1.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia

Il comporte deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « connaissances-expression »¹².

Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet traité, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience. Par contre, la deuxième vise un public de

¹⁰ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond, « La Production Ecrite », Paris: Clé International, 1999, p 25.

¹¹ Op.cit. P.27

¹² Op.cit. P.29

scripteurs expérimentés, appelée « connaissances-transformation ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

3.1.3 Un modèle de production en LE : Le modèle de Moirand

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979)¹³ va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde. Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord il doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production. Elle propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur / lecteur(s).
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

4. La réécriture

Les enseignants signalent les difficultés d'écriture rencontrées par les apprenants, notamment quand il s'agit de la réécriture. Cette deuxième phase semble en effet se heurter à certaines réticences de leur part. À cet égard, nous pouvons dire qu'une pratique régulière d'activités expérimentales permet de s'affranchir partiellement de la phase de réécriture parce qu'elle donne lieu à des réinvestissements rapides qui se produisent à l'occasion d'autres expériences.

¹³ MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, cité par Kadi Latifa « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université Constantine, 2004.

Dans cette perspective, les apprenants sont amenés à réaliser des expériences. Ainsi, munis de leur grille de critères, ils ont eu autant d'occasions d'écrire des comptes-rendus d'expérience et de les auto-évaluer. Donc la maîtrise de la langue, orale ou écrite, nécessite un apprentissage stable. Les activités scientifiques ne sont pas les seules à apporter leur apport, mais elles ont un rôle primordial à jouer.

5. Définitions des annotations

Selon les psycholinguistes et les cognitivistes, l'annotation est une trace de l'état mental du lecteur et une trace de ses réactions vis-à-vis du document¹⁴. Elle est concrétisée par des marques reflétant l'intérêt du lecteur. Annoter est donc une tâche cognitive plus intense que la lecture simple.

Le dictionnaire de l'Académie française, (DAF 02) définit l'annotation comme :

L'action d'annoter est définie comme : accompagner un texte de notes, de remarques. Nous retenons de cette définition générale les deux aspects de l'annotation : l'action d'annoter et le résultat de cette action (l'objet), qui n'étaient présents qu'implicitement dans les travaux cités précédemment. Bien que cette particularité soit spécifique au français, cette distinction est valable quelque que soit la langue employée.

Les annotations de l'enseignant ont comme principal objectif de proposer des pistes de réécriture à l'apprenant. Elles portent sur la structure générale du texte, en adoptant la forme de l'interrogation, elles doivent conduire l'apprenant à réfléchir sur son écrit. L'enseignant guide également la reprise en proposant des pistes. Les corrections s'effectuent le plus souvent par étape et aident à gérer les différents problèmes les uns après les autres. Ainsi, les erreurs orthographiques qui ont déjà fait l'objet d'une première lecture, seront reprises de nouveau avant la mise au propre.

¹⁴ VERON, M, *Modélisation de la composante annotative*, ENIB- IRIT, Toulouse, 1997, p. 53

L'annotation n'apporte pas de jugement sur la recevabilité de cet écrit, mais cherche plutôt à aider l'apprenant à structurer son texte. Cette correction est conforme aux Instructions Officielles qui conseillent de traiter le texte dans son ensemble, pour permettre aux apprenants d'apprendre à organiser leurs écrits de manière cohérente.

En corrigeant les textes de leurs apprenants, les enseignants inscrivent habituellement sur les copies des remarques ou des signes traduisant leur évaluation. Ces annotations relèvent d'une tradition pédagogique qui s'avère bien implantée à tous les ordres d'enseignement et qui consomme une quantité de temps et d'énergie non négligeable.¹⁵

L'annotation peut également être conçue sous la forme d'un dialogue pédagogique qui trouve sa place dans une pédagogie plus individualisée. Apprendre à annoter les travaux des apprenants devient une compétence professionnelle sur laquelle certains chercheurs proposent une réflexion. Ainsi, dans un article de la revue *Pratiques* de juin 2000¹⁶, Claudine Garcia-Debanc et Alain Trouillet demandent à des enseignants stagiaires d'annoter une copie de l'apprenant. Leurs différentes annotations sont classées ce qui permet d'en analyser la pertinence. L'objectif de cet entraînement est d'asseoir un savoir-faire professionnel :

« Il ne laisse pas place à l'empirisme d'un apprentissage sur le tas de l'annotation ou à une imitation servile des enseignants qu'on a soi-même eus. Il vise avant tout à aider chacun à prendre conscience du style d'annotation qui lui est propre ou qu'il a envie d'avoir avec ses élèves. »¹⁷.

Ces différentes annotations sont ensuite comparées à celles du maître de la classe qui apparaît comme un expert. Les remarques correctives de ce dernier sont fortement organisées et codifiées, de manière à aider à la reprise de la copie. Comme il avait été demandé aux apprenants de la 1^{ère} année Biologie (LMD) de

¹⁵ SIMARD Claude, « L'annotation des textes d'élèves », Québec français, n° 115, 1999, p. 32

¹⁶ GARCIA-DEBANC Claudine, Alain Trouillet, « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves. », *Pratiques*, n° 105-106, 2000, p. 62

¹⁷ Ibid., p. 63

rédigé un compte-rendu à partir d'une expérience établie lors du TP, l'enseignant traite les différents aspects de la consigne qui sont le respect de cette contrainte.

5.1 Les annotations comme aides à la réécriture

Dans la classe de français, la fonction à la fois formative et rédactionnelle des annotations peut s'exercer en suivant quelques principes simples.

Plusieurs travaux (EVA, 1991 et 1996 ; Garcia-Debanco, 1990) ont montré l'importance de l'élaboration de critères explicites dans l'acquisition du savoir-écrire. La capacité de révision suppose la connaissance des qualités à rechercher à tous les niveaux du texte. Pour réviser efficacement un texte, il faut en effet être en mesure de l'examiner sous différents angles et de vérifier chacune de ses composantes. Schématiquement, on peut répartir les aspects à considérer en quatre grandes catégories :

Le cadre d'énonciation : Le texte est-il adapté à la situation de communication ? A-t-on choisi un genre de texte approprié ? A-t-on tenu compte des caractéristiques du destinataire ? Le mode d'expression employé reflète-t-il bien l'intention et le point de vue de l'auteur ? Peut-on repérer facilement les propos de l'émetteur principal et les propos rapportés d'autres émetteurs secondaires ?

La cohérence du texte : Le texte est-il bien structuré ? Les conventions du genre sont-elles respectées ? Les parties du texte s'enchaînent-elles aisément ? Les informations données sont-elles suffisantes et toutes pertinentes ? A-t-on évité les contradictions ? Le lecteur peut-il s'appuyer sur des organisateurs textuels, c'est-à-dire des mots ou des groupes de mots marquant l'articulation du texte ? Les référents des pronoms de reprise sont-ils facilement identifiables ? Les temps verbaux s'harmonisent-ils entre eux et permettent-ils au lecteur de bien se situer dans le temps ?

La correction linguistique : La construction des phrases obéit-elle à la syntaxe du français écrit ? Sur le plan lexical, les mots sont-ils employés de façon appropriée ? L'orthographe et la ponctuation sont-elles conformes à la norme ? La présentation matérielle : Le découpage en paragraphes reflète-t-il l'articulation du texte ? La

disposition du texte convient-elle au genre choisi ? A-t-on respecté les règles typographiques ? S'il s'agit d'un texte manuscrit, l'écriture est-elle lisible ? S'il s'agit d'un texte imprimé, le choix des caractères est-il satisfaisant ?

Les éléments appartenant aux deux dernières catégories sont relativement faciles à signaler à l'apprenant car, comme dans le cas de l'orthographe ou de la syntaxe, ils dépendent d'une norme assez stricte à laquelle on peut se référer ou, comme dans le cas de la présentation matérielle, ils correspondent à des aspects concrets du texte qui frappent la vue. Par contre, les éléments relevant des deux premières catégories sont plus complexes et plus fluides, partant plus difficiles à discerner. Les recherches dont il a été fait mention plus haut montrent effectivement que les enseignants se rabattent souvent sur de simples impressions formulées en termes vagues quand il s'agit d'erreurs dépassant le cadre de la phrase et ressortissant à l'enchaînement des phrases ou à la structure d'ensemble du texte.

6. La consigne

6.1 Les différentes formes de la consigne scolaire

La consigne scolaire est un élément indispensable pour accomplir un travail scolaire aux apprenants. Cet énoncé peut être réalisé à l'écrit comme à l'oral.

La variation de la forme des consignes favorise la motivation et l'implication des apprenants.

Nous citons les formes comme suit:

6.1.1 La consigne orale ou écrite

La consigne orale donne des instructions verbales sur le travail que les apprenants sont appelés à le faire.

Elle est utilisée par l'enseignant dans la compréhension orale et aussi lors de l'explication du cours.

Elle comprend la clarté et la brièveté afin qu'elle soit plus mémorable pour l'apprenant.

La consigne écrite est plus longue par rapport à la consigne orale, elle comporte la ponctuation et des articulateurs logiques tels que "d'abord, ensuite, enfin...etc." qui permettent la structuration des consignes.

La consigne reste disponible pour l'apprenant qui peut la relire pendant la réalisation de la tâche.

7. Le compte rendu :

Un compte rendu est un rapport sur un certain matériel de référence : un autre texte, un film, un événement. Le nom compte rendu peut référer à plusieurs types de travail écrit. Le compte rendu de texte, beaucoup demandé dans les écoles et les universités, présente les idées les plus importantes d'un autre texte.

7.1 La démarche du compte rendu

Elle est tout à fait classique en didactique de l'écrit. Il s'agit de partir des écrits premiers et spontanés que les apprenants produisent sans avoir été guidés (leurs « premiers jets »). L'enseignant les engage alors dans la construction des critères de réalisation du type d'écrit concerné, puis leur demande une réécriture en fonction de ceux-ci. Au cours des écrits ultérieurs, cette grille permet aux apprenants de réaliser des premiers jets de meilleures qualités. Elle rend possible l'auto-évaluation (chaque apprenant peut lui-même évaluer si son écrit respecte les critères retenus) ou la co-évaluation (même idée, mais les apprenants procèdent par petits groupes autour des écrits de chacun).

7.2 La structure du compte-rendu

La classe aboutit de manière consensuelle à l'idée qu'il faut un titre formulé sous la forme d'une question. Des explications sont nécessaires. La liste du matériel et les schémas sont possibles, mais la classe est finalement consciente que ce n'est pas une obligation systématique. Les caractéristiques d'un schéma sont discutées : la classe s'accorde pour dire qu'ils ne doivent indiquer que ce qui est nécessaire à la compréhension de l'expérience et faire abstraction des détails inutiles. Enfin, il faut

une conclusion qui a donné lieu à un débat intéressant auquel nous consacrons le paragraphe suivant.

7.3 Un compte rendu de travaux pratiques

Un compte-rendu de travaux pratiques est le premier document scientifique que les étudiants universitaires sont amenés à rédiger. A ce titre, il doit être écrit dans un style propre à la science, c'est-à-dire de manière concise et claire en évitant toute forme de style littéraire ou télégraphique. Le langage scientifique possède des termes ayant un sens précis et sans équivoque, il faut les utiliser au besoin sans en abuser. Un terme mal choisi peut parfois modifier totalement le sens d'une phrase ou la rendre incompréhensible. Par exemple la masse et le poids sont des termes scientifiques distincts, même si dans le langage courant on peut aisément remplacer l'un par l'autre.

Les abréviations peuvent être utilisées à condition qu'elles aient été définies dans le compte-rendu lors du premier usage. Il est en particulier inutile de reprendre l'introduction du protocole mais indispensable, en revanche, d'avoir assimilé son contenu avant chaque séance de travaux pratiques. La structure d'un compte-rendu de travaux pratiques comprend : un titre, une introduction, une partie théorique, une partie de mise en œuvre, les résultats, leur interprétation et une conclusion.

8. L'activité de correction

L'activité de correction est une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant qui a des répercussions importantes sur les apprentissages des élèves¹⁸. L'enseignant de français, de par la nature même de sa tâche, consacre un temps considérable à la lecture, à l'annotation et à la notation des textes de ses apprenants. Cette activité de correction comporte des activités de lecture et d'écriture, puisqu'il s'agit bien de *lire* le texte d'un élève et d'écrire des commentaires sur cette copie.

¹⁸ VESLIN O. & VESLIN J. *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette, 1992, p. 42

8.1 Qu'est-ce que corriger ?

La correction des copies, se fait d'une façon « traditionnelle » : elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève, qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. Sommers (1982) écrit pourtant que même si formuler des commentaires écrits sur les copies des élèves est la façon la plus répandue de « répondre » aux rédactions des élèves, elle est la moins comprise.

Les élèves sont d'abord intéressés par la note, puis par les commentaires¹⁹ et s'ils comparent leur note, c'est pour s'assurer d'une certaine équité dans la correction²⁰, la note étant la seule porte-parole de la qualité du texte²¹. Selon Veslin et Veslin : « la correction est d'une importance capitale dans l'apprentissage puisque c'est à partir des commentaires formulés par l'enseignant qu'il dirige sa démarche d'apprentissage »²². Ils tirent donc la conclusion suivante :

corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre ; c'est aussi faire comprendre à l'élève l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant même si certaines recherches montrent pourtant que les élèves ne tiennent pas compte des corrections que les enseignants ont passé des heures à faire puisqu'ils répètent les mêmes erreurs d'une fois à l'autre.²³

Pour l'enseignant, corriger est un acte privé, voire secret et incontournable, Masseron (1981) « divise en cinq opérations : la lecture, l'évaluation du texte par rapport à la consigne donnée, la rédaction d'annotations, la notation et la correction en classe »²⁴. Ces activités ne sont pas linéaires : elles peuvent être vécues

¹⁹ Ibid p.40

²⁰ HALTÉ J.-F. « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » — *Pratiques* 44, 1984, p. 61

²¹ DELFORCE B., « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? » — *Bulletin du Certeic* 7, 1986, p. 95

²² J. Veslin et O. Veslin, 1992, p. 41

²³ MARZANO R. J. & ARTHUR S., *Teacher comments on student essays : It doesn't matter what you say.* Denver : University of Colorado, 1977, p32

²⁴ MASSERON, C. *La correction de rédaction*, *Pratiques* 29, 1981, p.49.

simultanément. Deux des observations de Masseron nous intéressent particulièrement : la lecture des productions et la rédaction d'annotations.

Corriger un texte d'apprenant, c'est aussi contrôler ses acquis, qu'ils soient partiels ou complets, que l'élève soit en situation d'apprentissage (évaluation formative) ou d'évaluation finale (évaluation sommative).

8.2 Quelles sont les pratiques enseignantes ?

Les pratiques enseignantes quant à la correction et à la rédaction d'annotations sont peu variées. La rédaction d'annotations est la façon courante de commenter une rédaction des apprenants. En revanche, les difficultés sont multiples, tant pour l'enseignant que pour l'élève qui reçoit sa copie. Certains correcteurs sont trop vagues, certains autres retournent les copies aux élèves, les marges surchargées de commentaires détaillés²⁵

De plus, la correction de rédaction présente, pour chaque enseignant, un métalangage particulier : ce qui est *vague* pour l'un est *confus* pour un autre ; ce qui est *mal dit* pour l'un est *impropre* pour l'autre²⁶

Le moment de la production écrite pendant l'année scolaire peut justifier la présence ou l'absence de commentaires. Ainsi, « des annotations en cours d'année ou en cours de production aide l'apprenant à mettre l'accent sur les différentes parties de son texte »²⁷

8.3 Un modèle de correction

La lecture, l'écriture et la révision sont indispensables dans le travail de l'enseignant afin qu'il y ait une correction approfondie et précise.

Le « processus de correction » mis en place par l'enseignant pour corriger est donc le centre d'un modèle de correction plus développé. D'autres variables entrent en jeu dans cette activité ; notons, au passage, les connaissances déclaratives de l'enseignant, sa connaissance de l'apprenant, les habiletés pédagogiques de

²⁵ DELFORCE, B., « conception de l'évaluation du texte » et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence », Université de Lille, février 1986, p. 17

²⁶ Jean Veslin, Odile Veslin, 1986, p.42

²⁷ DOBLER J. M. & AMORIELL W. J. « Comments on writing : Features that affect student performance » — *Journal of Reading*, 1988, p. 213.

l'enseignant, la décision pédagogique de l'enseignant ou le contexte de lecture dans lequel il se trouve. Ce sont des ressources utilisées par l'enseignant pour gérer son propre processus et d'organiser son activité intellectuelle et qui ne font pas partie intrinsèque du processus de correction.

Le modèle de Goodman et Burke²⁸ commence avec la lecture du texte (entrée), faisant ici appel aux théories sur la lecture. En effet, l'enseignant peut lire une première fois le texte, sans en faire une « correction », simplement pour avoir une idée d'ensemble du travail de l'élève, pour en reconstruire le sens premier.

Le modèle indique, en premier lieu, que l'enseignant soit capable de repérer une erreur dans le texte de l'apprenant au moment de sa lecture. Tant que l'enseignant ne « repère » rien, aucune correction n'est évidemment possible et l'enseignant poursuit sa lecture, sans se rendre compte qu'il a laissé filer une erreur.

En poursuivant sa lecture, l'enseignant repère une première erreur. Ici, il n'est pas nécessaire de faire la différence entre une erreur de microstructure et une erreur de macrostructure bien que, selon les connaissances déclaratives que l'enseignant a de ces deux types de manifestation langagière, il puisse faire une distinction. Quelquefois, l'enseignant peut repérer une erreur grâce à son intuition, sans vraiment se questionner profondément sur la nature même de cette erreur. Parfois aussi, l'enseignant peut avoir recours à des aides extérieures pour confirmer ou infirmer son intuition : l'utilisation d'un dictionnaire ou d'un livre de référence peut, par exemple, permettre à l'enseignant de confirmer un doute sur l'orthographe d'un mot.²⁹

²⁸ GOODMAN Y. & BURKE C., *Reading strategies : Focus on comprehension*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1980, p. 22

²⁹ ROBERGE, J. (en préparation) *Étude de l'activité de correction chez des enseignants québécois du deuxième cycle du secondaire selon deux modalités : écrit et oral*. Thèse de doctorat en préparation, UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation, Université Charles-de- Gaulle Lille III, sous la direction de D. G. Brassart, 1999, p.12

Dans notre partie empirique, nous nous sommes rendues d'abord sur les lieux ; en l'occurrence l'université de Docteur MOULAY Tahar, département de biologie.

Notre recherche se focalise sur les difficultés de l'écrit (la production écrite) lors du TP, chez les étudiants de la première année LMD en Biologie. Nous avons commencé par des séances d'observation des travaux pratiques, dans l'objectif de nous familiariser avec les lieux, les étudiants et les discours universitaires.

Par ailleurs nous avons distribué un questionnaire aux enseignants de cette promotion pour dégager le profil des étudiants, cerner leurs difficultés lors de la rédaction du compte rendu de l'expérience scientifique et celle de l'enseignant lors de la correction des copies des étudiants. Ensuite, nous sommes passée à l'expérimentation. Celle-ci consiste à travailler avec un groupe de 22 étudiants. Après cela, nous avons comparé les résultats et nous les avons interprétés et commentés.

I. Protocole de l'expérience

1. Descriptif

Pour notre recherche, nous avons choisi de travailler sur la matière de « géologie », une matière d'unité fondamentale, qui comporte une séance de cours magistral et une séance de TP en somme 3heures par semaine, chaque mardi de 13h00 à 14h30m, pour le cours et les séances de TP le mardi de 14h30 à 16h00.

Le module de géologie étudie la Terre dans ses différentes parties directement accessibles à l'observation, s'efforçant de reconstituer leur histoire par l'étude de leur agencement. Elle traite avec d'autres sciences associées de la composition, de la structure, de l'histoire et de l'évolution des couches internes et externes du globe terrestre, et des processus qui la façonnent. La géologie est une discipline importante parmi les sciences de la Terre. Ce module est assuré par un enseignant expérimenté ayant un magister en « Géologie » appliqué et

géotechnique, et les séances de TP sont assurées par une enseignante jeune de deux ans d'expériences, diplômée d'un doctorat en biologie.

Le groupe de la 1^{ère} année biologie LMD de l'université de Dr Moulay Tahar, année scolaire 2016/2017 : comprend 22 étudiants dont 14 filles, 08 garçons, avec un âge variant de 19 à 23 ans.

1.2 L'observation de la séance (spécialité)

Le 21 février 2017 à 14h30, nous avons assisté à une séance de cours de géologie avec 22 étudiants dans un laboratoire. Ce dernier équipé d'un four à micro-onde, un microscope, des ordinateurs, appareil photographique, microscope polarisant, des lames minces et des échantillons de micaschistes, documents : diagramme pression / température + tableau et autres.

Le TP auquel nous avons assisté s'intitule «culture hydroponique », nous rappelons que ces étudiants ont déjà une idée sur ce cours car, ils l'ont fait durant le cours magistral. Cette expérience est « une technique horticole très ancienne qui permet de procéder à une culture (hydroculture) hors-sol. La terre est alors remplacée par un substrat inerte et stérile, comme les fibres de coco ou les billes d'argiles. Afin de palier le manque de nutriments contenus habituellement dans une terre horticole, il va falloir que le cultivateur régule lui-même la composition des solutions nutritives. Heureusement, il existe dans le commerce des solutions nutritives parfaitement adaptées et depuis longtemps mises au point (voir plus loin la liste des engrais à utiliser). Du fait de l'absence de terre, la qualité de l'eau (voir plus bas comment réguler le PH et l'EC) est essentielle à un bon fonctionnement et surtout indispensables pour obtenir un bon rendu. Pour être pleinement efficace, le système hydroponique doit être automatisé. »³⁰

Les étudiants sont amenés à rédiger des comptes rendus, ils doivent aussi comprendre des documents de travail et d'aide à la production écrite, rechercher et

³⁰ Explication par l'enseignante de Géologie.

hiérarchiser des informations, prendre des notes, restituer des cours, synthétiser des informations, répondre correctement à une consigne, structurer un devoir.

Nous avons remarqué que ces derniers ne prennent pas notes, car comme nous avons déjà cité que ces étudiants connaissent les éléments de l'expérience (cours déjà expliqué lors du cours magistral). De plus, l'enseignant parle en même temps qu'il fait l'expérience.

Pour écrire, les étudiantes demandent à l'enseignante de répéter plusieurs fois, la même phrase ce qui la pousse parfois à écrire des termes par exemple (nutriments) et des termes du français général tels que (déverser, conduit, s'appelle...) qu'elle traduit toujours en arabe. Parfois elle se trouve dans l'incapacité de traduire en arabe. Elle finit l'expérience par autre dessein sur le tableau. Après le cours, nous avons eu l'autorisation de vérifier les prises de notes que les étudiants ont écrites sur les copies. Nous avons constaté que seules deux, d'entre eux, ont recopié et écrit correctement les termes scientifiques.

1.3 Observation de la séance (techniques de communication et d'expression en français)

Nous avons procédé à l'observation de différentes situations d'apprentissage, pendant deux séances de cours de français dispensés aux premières années de biologie, en vue de mettre en évidence les éléments primordiaux pour résoudre le problème de l'écriture chez ces apprenants. Les constats soulevés nous seront d'un grand intérêt pour établir un état des lieux de l'enseignement du français de spécialité tel qu'il se construit au fil des années à l'université de Dr Moulay Tahar-saida (département de biologie).

Le 27 février 2017, nous avons assisté (avec le même groupe) à une séance de cours de « langue fonctionnelle », assurée par une jeune enseignante licenciée en Langue française. Cette séance se fait une fois par semaine en somme de une heure et demi. Notons qu'aucune répartition n'est prévue pour le cours de français.

L'enseignante ayant un recours très limité à la pratique de l'écriture, la séance se déroule comme suite : analyse textuelle d'un texte (récit, texte

argumentatif...). Ce qui ne permet pas aux étudiants d'enrichir le vocabulaire linguistique et de progresser dans la rédaction.

Sur le plan didactique nous avons relevé les remarques suivantes :

1. L'enseignante se contente des cours de la troisième année secondaire.
2. Elle recourt à la langue arabe pour l'explication des mots.
3. La minorité des étudiants interagissent avec l'enseignante.
4. L'enseignante est confrontée à des difficultés d'un point de vue didactique et pédagogique.

1-4 Analyse de l'observation

Pour commencer, la matière de français nécessite une expérience et une préparation du module car, les étudiants ont besoin de se former dans la rédaction des comptes rendus des expériences faites lors du TP. Cela demande une préparation minutieuse de la part de l'enseignante de français, une réelle maîtrise de la spécialité et une sacrée énergie.

La méthode de travail retenue était fondée sur une observation constante de textes littéraires, permettant la découverte de l'acquisition des fonctionnements proposés. Il a semblé en particulier que le recours au thème s'avérait inutile, dans la mesure où nous avons affaire alors à une activité spécialisée, faisant intervenir une langue de spécialité de type le plus souvent scientifique.

Durant cette séance, nous avons remarqué que les contenus de ces cours ne répondent pas aux besoins de ces étudiants, ils concernent quelques notions en grammaire et en vocabulaire, sans aucune relation avec le quotidien académique des étudiants. C'est la raison pour laquelle nous mènerons une expérience qui a pour objectif d'adopter une stratégie d'aide à la rédaction des réponses lors des TP.

Afin de réaliser l'expérience et de résoudre le problème de rédaction rencontré par les étudiants, nous avons proposé une séance d'entraînement à la production écrite, ce cours présente un ensemble de modèles (annotation) mis à la disposition des étudiants pour qu'ils puissent les imiter et les démarquer, et s'en

affranchir ensuite progressivement lors du passage à la rédaction du compte rendu autonome d'une expérience scientifique et de les sensibiliser à l'observation des fonctionnements de la langue et leur donner les cadres d'une méthode efficace de rédaction en vue d'acquisition purement linguistique.

II – Présentation du questionnaire

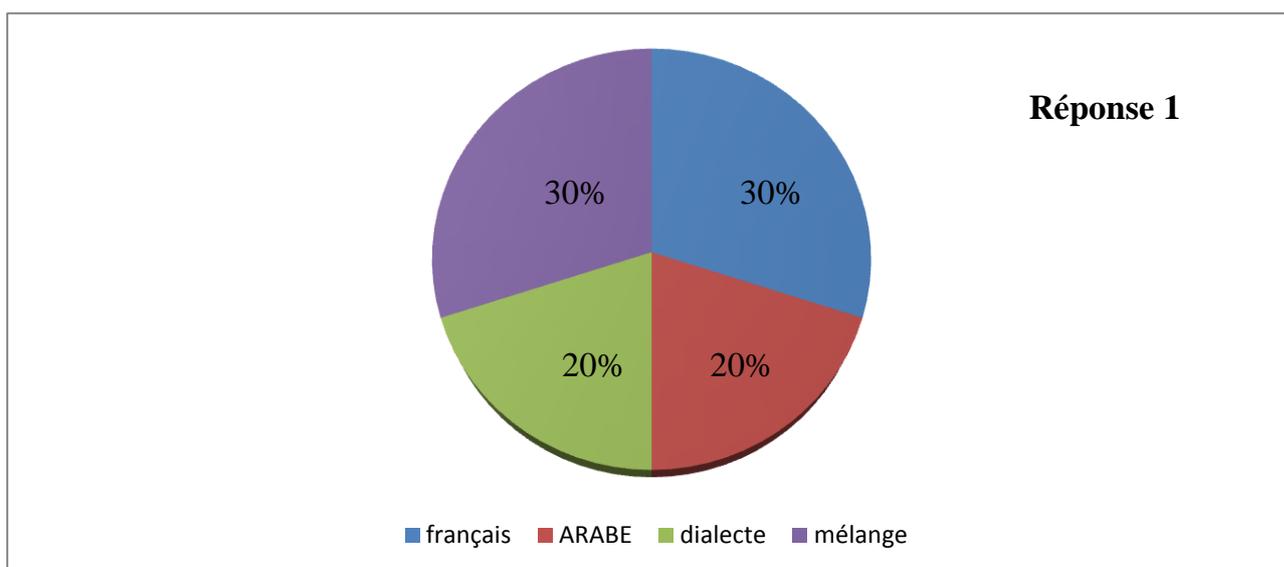
1. Réponse du questionnaire

Q1/ Lors de vos séances de TP, quelle langue utilisez-vous ?

- Français -Arabe -Arabe dialectal -Mélange

Réponse 1 :

français	Arabe	Dialecte	Mélange
30%	20%	20%	30%



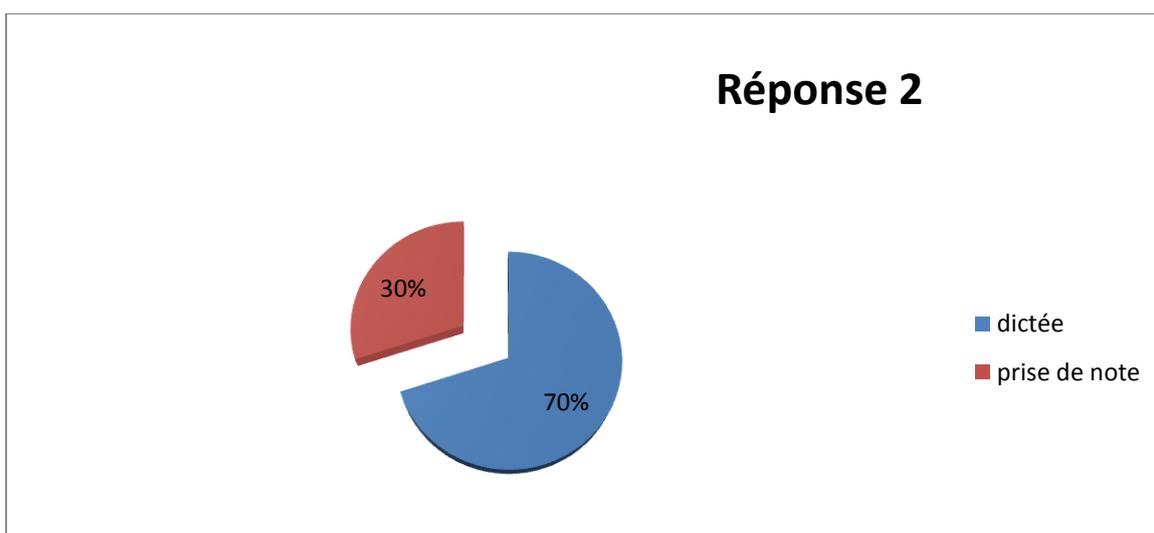
Les résultats exposés ci-dessus montrent que la quasi-totalité des enseignants utilise les trois langues en même temps. Tout de même, une minorité assez significative estimée à un pourcentage de 20 % s'exprime en arabe. Les TP ne posent apparemment aucun problème aux étudiants puisque l'enseignant recourt à la langue maternelle.

Q2/ Lors du déroulement du TP ?

- Est-ce que vous dictez à vos étudiants?
- Est-ce qu'ils prennent notes ?

Réponse 2 :

Dictée	Prise de note
70%	30%



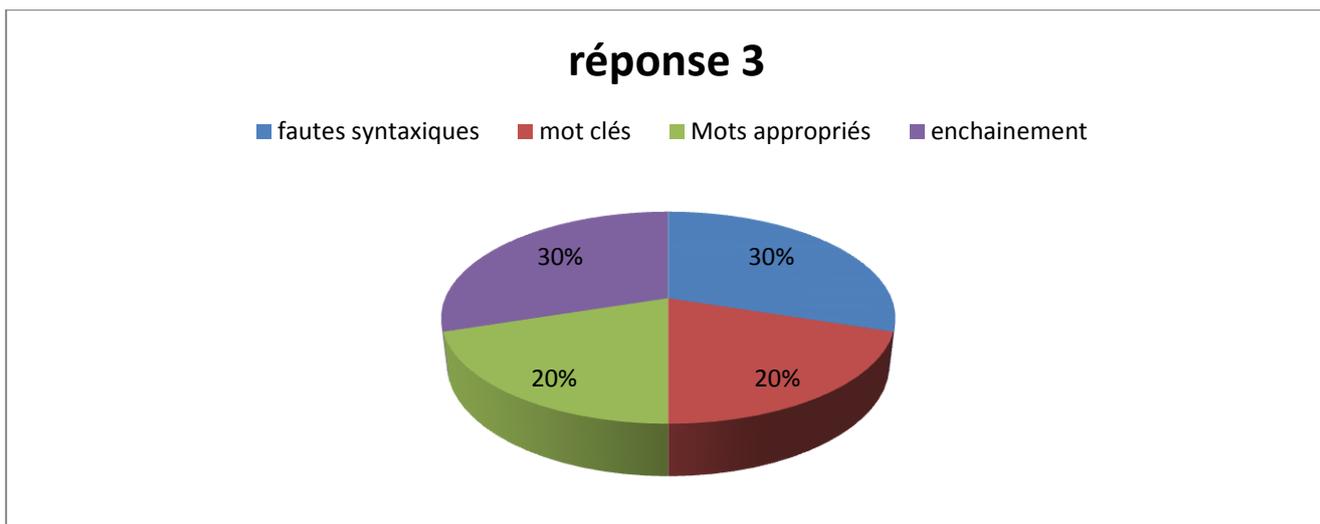
Les résultats affichés dans la figure2 montrent que les enseignants dictent le cours, tandis que la minorité des étudiants prennent notes à savoir 30 %. Cela peut être un handicap pour apprendre à écrire et à rédiger des productions écrites.

Q3/ Les comptes rendus de vos étudiants sont écrits :

- En respectant la syntaxe du français ?
- Les mots clés sont-ils écrits correctement ?
- Les mots utilisés sont-ils appropriés ?
- L'enchaînement des étapes est-il respecté ?

Réponse3 :

Faute de syntaxe	Mots clés	Mots appropriés	L'enchaînement
30%	20%	20%	30%



Les résultats affichés dans la **figure3** montrent que l'ensemble des écrits des étudiants ne respectent pas l'enchaînement des idées et ils n'arrivent pas à relever les mots clés d'un énoncé. Les erreurs commises par les apprenants en production écrite sont liées au lexique, à la syntaxe et à l'orthographe. Sachant que les enseignants de la spécialité ne prennent pas en compte les erreurs commises par les étudiants ; c'est le contenu qui compte.

Q4 / Ce qui compte pour vous dans un compte rendu est :

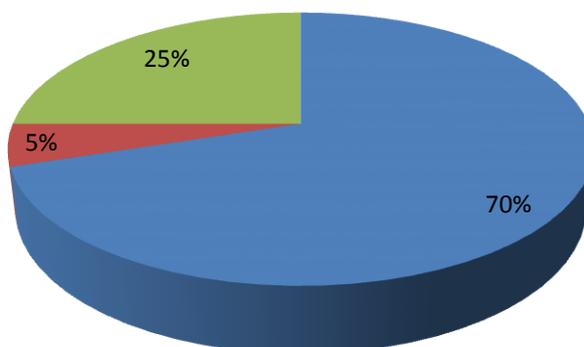
- le contenu scientifique seulement ?
- La langue utilisée ?
- Le contenu scientifique et la langue ?

Réponse4 :

Contenu scientifique	La langue	Contenu scientifique et la langue
70%	5 %	25%

Réponse 4

■ contenu scientifique ■ la langue ■ contenu scientifique et la langue



Presque 70% des enseignants corrigent le contenu scientifique et négligent totalement la langue. D'autres enseignants prennent en considération les deux : le contenu scientifique et la langue.

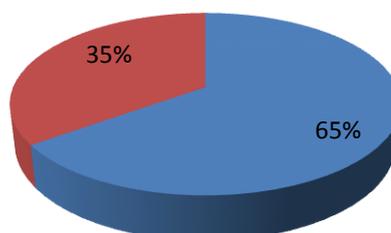
Q5/ Pensez-vous que l'utilisation des annotations pourrait aider les étudiants à mieux écrire ?

Réponse 5 :

Annotations utiles	Annotations inutiles
65%	35%

Réponse 5

■ annotations utiles ■ annotations inutiles



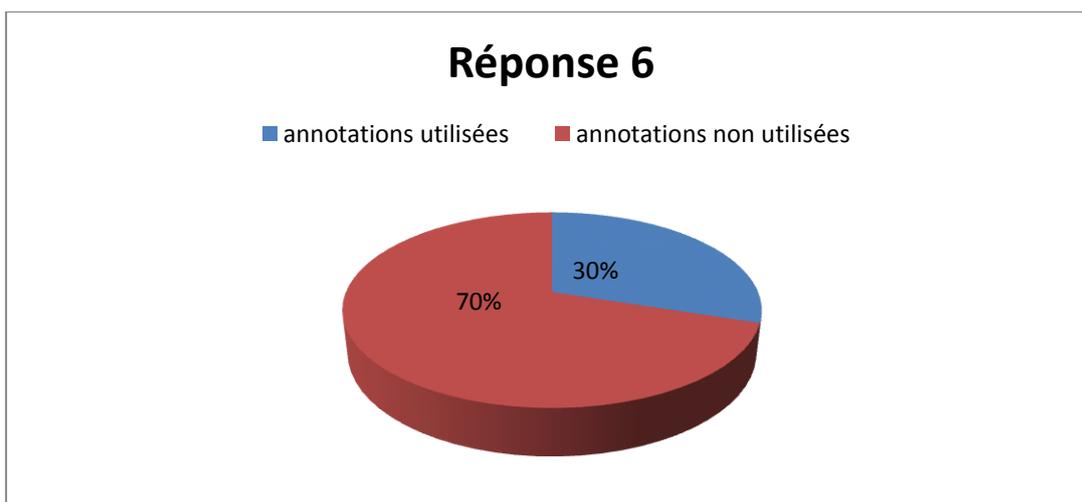
Dans ce cas de figure, 65 % des enseignants considèrent que les annotations sur les écrits des étudiants universitaires sont inutiles, puisqu'ils prennent en considération que le contenu scientifique. Par ailleurs, 35% des enseignants soulignent que les annotations (code de correction) pourraient être utiles pour l'amélioration des écrits des étudiants.

Q6/ Pour la correction des comptes rendus :

- Utilisez-vous des annotations ?

Réponse 6 :

Annotations utilisées	Annotations non utilisées
30%	70%



Cette étude révèle que les annotations des enseignants prennent des formes variées, apparaissant en marge ou entre les lignes du texte, elles sont de nature verbale. 70 % des enseignants n'utilisent pas les annotations sur les écrits des étudiants.

2. Interprétation des résultats

Après le dépouillement des résultats des questionnaires, nous sommes parvenues à dégager deux profils différents d'enseignants de première année biologie de l'université Dr Moulay Tahar de Saida, à savoir :

- Des enseignants qui utilisent, lors de séances de TP le français pour seule langue, d'une part, dictent à leurs étudiants les étapes à retenir lors du déroulement de la séance d'une autre part. Aussi ils accordent de l'importance au contenu scientifique et à la langue utilisée pendant la correction des comptes rendus. Enfin, ces mêmes enseignants considèrent les annotations comme une aide à l'amélioration des écrits des étudiants.
- D'autres enseignants qui utilisent du français, de l'Arabe et du dialecte lors de leurs séances de TP, ne dictent pas et laissent le choix aux étudiants de reprendre ce qui leur paraît pertinent, dans la langue qui leur convient.
- De plus, lors des corrections des comptes rendus, ce qui prime pour eux c'est le contenu scientifique uniquement.
- Ils pensent que les annotations sont inutiles à la production écrite des étudiants.

Ces mêmes enseignants ont des compétences linguistiques incertaines et se trouvent à l'aise dans l'utilisation de plusieurs langues.

Particulièrement, en début d'année, avec le démarrage des cours et suivant une méthodologie particulière, l'enseignant est souvent contraint non seulement à parcourir la bibliothèque, à enregistrer les cours magistraux, collecter des notes des étudiants, etc. Mais il sera aussi amené à préparer au plus vite les cours et les activités pédagogiques adaptés à son public en tenant compte du peu de temps qui lui est accordé pour démarrer ses enseignements.

III. Présentation du corpus

Après les observations faites lors des deux séances de (TP et TD), nous avons proposé une autre manière de faire le cours de français, une nouvelle technique qui répond aux besoins de ces étudiants.

1. Séance1 : les techniques du compte rendu des expériences scientifiques

Au cours de la séance, nous avons proposé une activité d'expression écrite sur une seule fiche de travaux dirigés. Cette activité consiste à la technique d'un compte-rendu d'une expérience scientifique.

La séance s'est déroulée comme suite :

Présenter des caractéristiques diverses et suffisamment contrastées.

-La classe aboutit de manière consensuelle à l'idée qu'il faut un titre formulé sous la forme d'une question.

-Des explications sont nécessaires.

-La liste du matériel et les schémas sont possibles.

-Les caractéristiques d'un schéma sont discutées : la classe s'accorde pour dire qu'ils ne doivent indiquer que ce qui est nécessaire à la compréhension de l'expérience et faire abstraction des détails inutiles.

Enfin, il faut une conclusion pour vérifier si l'expérience réalisée a été réalisée. Mais, sous l'impulsion de quelques apprenants, le débat s'engage sur le statut de l'expérience : « une expérience, ça marche toujours ». C'est ainsi que les apprenants acceptent cette proposition : la conclusion sert à expliquer ce que l'expérience a prouvé.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous nous apercevons que les étudiants de filières scientifiques éprouvent des difficultés lors de l'activité de l'écriture. Les étudiants doivent maîtriser non seulement le contenu sémantique

textuel, mais aussi l'activité de traitement du niveau de la surface textuelle en L2. Or, les connaissances lexicales, orthographiques et syntaxiques sont souvent insuffisantes.³¹

L'expérience comprend deux séances : la première, au cours de laquelle nous avons donné une consigne : en se basant sur le TP de la matière Géologie. Rédigez un compte rendu de l'expérience que vous avez faite.

Ce groupe est composé de 25 étudiants.

Après 30 minutes, nous avons récupéré les copies des étudiants. On a pris en compte 8 échantillons pour l'analyse.

2. Séance 2 : la correction des comptes rendus

Après la correction des copies (ajoutant des annotations) nous avons classé les copies de la manière suivante:

	Copie1	Copie2	Copie3	Copie4	Copie5	Copie6	Copie7	Copie8
vocabulaire	faible	moyen	faible	moyen	faible	moyen	bien	Très faible
grammaire	faible	faible	Très faible	Moyen	Faible	Très fable	Très bien	faible
Orthographe	faible	Très faible	faible	bon	Faible	faible	bien	Très faible
Texte	moyen	moyen	moyen	bon	moyen	moyen	Très bien	faible
phrase	faible	faible	faible	bon	moyen	moyen	Très bien	faible

³¹ DJIK Van et KINTSCH, W. *strategies of Discorse comprehension*. New York: Academic Press. 1987, p. 22

Le tableau explique les observations faites des comptes rendus, le niveau est entre (très faible et bon), nous les avons classées d'une manière globale (vocabulaire-grammaire-orthographe-texte-phrase).

Les erreurs de production présentées dans cette partie ont été relevées à travers la grille fournie par (Brousseau 1991)³². Dans cette grille, l'auteur présente les erreurs typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. Nous nous appuyons sur cette grille après l'avoir adaptée en fonction de notre objet d'étude et de la langue d'origine des étudiants. En effet, la présentation graphique permet aussi de rappeler les règles de base du français écrit auxquelles les étudiants doivent se référer pour corriger leurs erreurs.

Les étudiants éprouvent des difficultés majeures à l'écrit car la plupart de ces derniers n'ont pas un bagage linguistique suffisant, étant donné qu'ils sont nés et grandis dans un milieu où la langue française est une langue étrangère. Aussi, La plupart des étudiants qui choisissent le français n'ont pas de bases suffisantes pour affronter l'écrit en français à cause de la mauvaise préparation de l'enseignement secondaire. En outre, dans l'enseignement secondaire, les enseignants n'ont pas la rigueur en production écrite. Les étudiants arrivent à l'université avec toute sorte de difficultés.

2.1 Les erreurs signalées

- emploi des accents
- formation du pluriel de certains mots
- distinction de genres
- difficultés d'utilisation de lettres doubles
- difficultés d'accord
- difficultés de construction de phrases

³² BROUSSEAU André, Jean, Lionel, Garet, Nicole et Jacques Leclerc, *Le Français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia, 1991, p. 12

Nous avons relevé les erreurs suivantes :

Erreurs relevés

Mots incorrectes	Correction
Nirimon	nutriments
Beucop	beaucoup
Develper	développer
Agrandir	grandir
Recipion	réceptient
Experionce	expérience
Hidroponique	hydroponique
Metre	mettre
Plasse	place

Dans les copies analysées nous avons choisi les erreurs les plus fréquentes.

2.2 La réception des commentaires par les apprenants

Les enseignants observent que les apprenants s'intéressent par la note puis seulement par les commentaires globaux qui se trouvent à côté de la et qui. Par la suite, ils s'intéressent aux annotations placées en marge. L'observation des notes est toujours faite dans un esprit de comparaison pour s'assurer d'une certaine équité dans l'évaluation³³. L'incompréhension de la correction est due à plusieurs facteurs, notamment les critères d'évaluation qui peuvent être flous, les commentaires qui sont rarement explicites et les annotations qui jugent le texte évalué.

Nous avons pu constater au travers de la qualité de l'implication de ces étudiants dans la tâche de la réécriture, majoritairement a pris en considération les annotations et les remarques faites sur leur copie.

³³ HALTÉ J.-F, *L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique* — *Pratiques* 44, 1984, p. 62.

2.3 Justification de la prise en compte des annotations

- ✓ Ils ont commencé à étudier le français depuis l'enseignement primaire.
- ✓ Les étudiants affrontent l'écrit, bien que leur niveau de production soit faible.
- ✓ Ils font des efforts pour réduire les difficultés qu'ils éprouvent et le cas échéant, ils deviennent de bons étudiants.
- ✓ Parce que la plupart de ces étudiants sont capables de finir le cursus avec succès.
- ✓ Sans maîtriser l'écriture, il n'est pas possible d'avoir du succès, car les épreuves,
- ✓ les examens et les mémoires sont des documents écrits.

2.4 Règles utilisées pour l'enrichissement

L'enrichissement de l'annotation de surface se fait au moyen de quatre types de règles :

- des règles lexicales d'actants, extraites d'un lexique, déterminent les sujets ou objets d'infinitifs compléments de verbes ou d'adjectifs à contrôle.
- des règles d'antécédents déterminent les antécédents des anaphores syntaxiques.
- des règles de coordination ajoutent les actants syntaxiques manquants aux conjoints.

IV. Analyse et Interprétation des résultats

Le plus grand nombre des enseignants reconnaissent l'utilisation de la langue arabe ou du dialecte, ou les deux à la fois (généralement, ils utilisent l'arabe classique pour traduire un terme de spécialité, et utilisent le dialecte pour traduire les termes qui relèvent du Français général) systématiquement, c'est-à-dire ils passent d'une notion expliquée en Français à sa traduction en arabe tout de suite.

La traduction c'est l'interprétation des signes d'une langue au moyen des signes d'une autre langue. Cette interprétation relève d'un art véritable, étant donné qu'elle sollicite du traducteur non seulement solides connaissances des codes

caudaux oraux et écrits des deux langues, mais aussi des contenus que ces deux langues véhiculent.

En effet, ces enseignants sont pour la plus part été issus du système arabisant, et ont fait leurs études en Français. Eux même ont dû s'adapter et trouver des stratégies pour pouvoir comprendre pendant une période où l'internet n'existait pas. Cela fait de ces enseignants de véritables traducteurs.

Cette technique de la traduction a été considérée comme le pilier de la méthode traditionnelle, mais elle a été rejetée par les méthodes directes et structuro-globales au profit du principe du bain linguistique.

L'étudiant algérien dispose à l'écrit de compétences linguistiques non abouties, la quête linguistique se circonscrit aux compétences de compréhension de l'écrit et de production écrite.

Le handicap linguistique apparaît lorsque l'apprenant entame un cursus universitaire en discipline scientifique, technique ou en formation spécialisée.

Conclusion

A l'issue de cette recherche concernant l'état de l'enseignement de français de communication, notamment dans la classe des premières années Biologie à l'université Dr Moulay Tahar - Saida, confronte un handicap linguistique. Les approches, les méthodes FOS/FOU visent essentiellement un public d'apprenant maîtrisant peu ou prou la langue française de communication (FLE). Elles visent aussi les apprenants disposant d'une langue maternelle autre que la langue française

Nous avons choisi dans cette recherche d'interroger différents facteurs pouvant faire évoluer la rédaction des textes pour ces apprenants ayant à interagir dans cette langue pour leurs pratiques spécifiques.

Occulter le fait que l'apprenant algérien pratique la langue maternelle pour aller vers une pratique d'une langue étrangère ne permet pas le montage d'une ingénierie efficiente en enseignement du français.

Face à cette situation, il serait nécessaire de repenser le mode d'enseignement de la langue française à l'université pour les étudiants des filières scientifiques. La révision est très importante dans le processus de production écrite, étant donné que cette étape permet à l'étudiant de corriger et revoir son écriture.

Pour valider ou infirmer les hypothèses émises, nous avons réalisé une expérimentation avec un groupe de 22 étudiants. A partir d'analyses de corpus les étudiants de biologie ont des difficultés de rédaction. Nous avons jugé utile que les l'utilisation des annotations aide les apprenants à prendre conscience dans leurs écrits et à maîtriser la langue française.

La production écrite est une activité complexe qui comporte les dimensions lexicale, morphologique, syntaxique et sémantique. Les erreurs de production écrite que nous avons relevées montrent clairement la complexité de cette tâche pour l'apprenant de langue étrangère, étant donné que ce domaine implique de multiples compétences. Nous avons signalé que l'apprenant maîtrise cette forme de

communication graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et la somme de différentes étapes de cette activité, développera sa compétence à l'écrit.

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. Certains défauts se manifestent le plus souvent dans les écrits et l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation.

L'intégration du cours de français aux étudiants s'avère une nouvelle stratégie instaurée par le ministère de l'enseignement supérieur pour soutenir l'enseignement/ apprentissage de ces derniers. Il est important de souligner que les apprenants manifestent souvent une certaine réticence face à l'apprentissage du français dans leur cursus d'études. Cette réticence est éventuellement due à leurs notes obtenues au bac qui souvent en deçà de la moyenne. De même ils sont issus majoritairement des villes de l'intérieur du pays où l'utilisation du français est peu courante en communauté.

La situation est tout autre s'il s'agit d'évaluation formative. Le texte des étudiants a alors encore un avenir en ce sens que la version que l'enseignant lit et annoté n'est que provisoire et devra être retravaillée ensuite par les étudiants à la lumière des annotations de l'enseignant.

L'objectif fondamental visé par l'enseignement de l'écriture est d'amener l'apprenant à devenir un scripteur autonome, un scripteur capable de rédiger et de réviser lui même des textes. Cette autonomie rédactionnelle ne peut être acquise que si l'élève a de nombreuses occasions d'évaluer ses propres textes, d'en repérer les lacunes et les erreurs, et d'y apporter les corrections nécessaires³⁴.

Les annotations s'adressent donc directement aux étudiants. En s'intégrant ainsi au processus de révision du texte, elles remplissent une fonction proprement

³⁴ SIMARD Claude, *L'annotation des textes d'élèves*, Québec français, n° 115, 1999, p. 32.

réductionnelle. Afin de jouer pleinement ce rôle, elles doivent être assez explicites pour que l'élève en saisisse bien le sens et sache comment y répondre adéquatement.

Sur la base des principes qui viennent d'être exposés, les annotations que l'enseignant inscrit sur les copies de ses étudiants apparaissent comme un moyen pédagogique propre à habituer ceux-ci à prendre conscience des divers constituants d'un texte. Elles participent donc à la formation chez les étudiants (notamment les premières années LMD) d'une des capacités reconnue de plus en plus comme primordiale à la maîtrise de l'écriture. Cette démarche didactique joue un rôle primordial à la rédaction des comptes rendu des expériences scientifiques. C'est à partir de cette dernière que l'étudiant améliore son écrit. Les annotations s'avèrent sans doute fructueuses pour les apprenants.

Apprendre à écrire ne suppose pas seulement de savoir écrire des textes, mais aussi de savoir en parler.

Cette étape nous franchit le seuil vers une autre recherche dans le domaine de la didactique du FOU et la rédaction des textes de spécialité dans le but d'aider un locuteur de sud, un étudiant algérien qui est conforté à des difficultés de l'écrit en langue française.

La bibliographie

Ouvrages

CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond, *La Production Ecrite*, Paris: Clé International, 1999.

DOBLER j. M. & AMORIELL w. J. « Comments on writing: Features that affect student performance » — *Journal of Reading*, 1988.

KOCOUREK Rostislav, *Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*, Les éditions de l'école polytechnique, 1991.

LERAT Pierre, *Les langues spécialisées*, PUF, collection Linguistique nouvelle, 1995.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

ROSIER Jean Maurice, *La didactique du français*, coll. Que sais-je? Paris, P.U.F. 2002.

VESLIN [Jean](#) , VESLIN [Odile](#) *Corriger des copies, évaluer pour former* , Ed. Hachette, Col. « pédagogie pour demain », septembre 1992.

Articles d'Ouvrage

MARZANO R. J. & ARTHUR S. , *Teacher comments on student essays : It doesn't matter what you say*. Denver : University of Colorado, 1977.

GOODMAN Y. & BURKE C., *Reading strategies : Focus on comprehension*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1980.

Revues

BARBAZAN Muriel , « Énonciation » ou « représentation du monde » ? *Le jeu dynamique de la construction du sens dans les échanges verbaux*. Cahier de praxématique, OpenEdition, 2011.

GARCIA-DEBANC Claudine, Alain Trouillet, *Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves*, Pratiques 105-106, 2000.

HALTÉ Jean-François, *L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique*, Pratiques 44, 1984

MASSERON Caroline, *La correction de rédaction*, Pratiques 29. 1981.

SIMARD Claude, *L'annotation des textes d'élèves*, Québec français, n° 115, 1999.

DJIK Van et KINTSCH, W. *strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press. 1987.

Thèses et mémoires

DELFORCE Bernard, « conception de l'évaluation du texte » et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux système de référence », Université de Lille, (février 1986).

ROBERGE Julie, *Étude de l'activité de correction chez des enseignants québécois du deuxième cycle du secondaire selon deux modalités : écrit et oral*. Thèse de doctorat en préparation, UFR des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation, Université Charles-de- Gaulle Lille III, sous la direction de D. G. Brassart, 1999.

Communications et Rapports de recherches

BROUSSEAU André, Jean, Lionel, GARET Nicole et LECLERC Jacques, *Le Français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia, 1991.

COURCHINOUX Sandrine *LE FRANÇAIS DANS LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE*, « DIDACTIQUE DES LANGUES ET PRATIQUES ACADEMIQUES PROFESSIONNALISANTES ». Thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité Didactique des langues et des cultures. Université sorbonne nouvelle - paris 3 Thèse dirigée par Jean-Louis CHISS Soutenue le 19 novembre 2012.

DELFORCE Bernard, « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? » — *Bulletin du Certeic* 7, 1986.

LEFEVRE Michel, « Terminologie et discours » « empratique », université paris iv, 2003.

MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, cité par Kadi Latifa, « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université Constantine, (2004).

VERON M., *Modélisation de la composante annotative*, ENIB- IRT, Toulouse, 1997.

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants.

Q1/ Lors de vos séances de TP, quelle langue utilisez-vous ?

- Français -Arabe -Arabe dialectal -Mélange

Q2/ Lors du déroulement du TP ?

- Est-ce-que vous dictez à vos étudiants?
- Est-ce qu'ils prennent notes ?

Q3/ Les comptes rendus de vos étudiants sont écrits :

- En respectant la syntaxe du français ?
- Les mots clés sont-ils écrits correctement ?
- Les mots utilisés sont-ils appropriés ?
- L'enchaînement des étapes est-il respecté ?

Q4 / Ce qui compte pour vous dans un compte rendu est :

- le contenu scientifique seulement ?
- La langue utilisée ?
- Le contenu scientifique et la langue ?

Q5/ Pensez-vous que l'utilisation des annotations pourrait aider les étudiants à mieux écrire ?

Q6/ Pour la correction des comptes rendus :

- Utilisez-vous des annotations ?

Annexe 2 : Les annotations

code	sens	Explication
acc	accord	<ul style="list-style-type: none"> • s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom employé seul, sans auxiliaire
inco	Incorrecte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ phrase incorrecte, il faut changer les constituants de la phrase.
maj	Majuscule	<ul style="list-style-type: none"> • mettre une majuscule au début de la phrase
cv	conjugaison du verbe	<ul style="list-style-type: none"> • consulter un ouvrage de conjugaison
v	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • changer <i>l'anglicisme</i> pour un mot français • changer le mot <i>vague</i> par un mot plus juste • changer le mot <i>populaire</i> pour un mot plus neutre
X	Il manque un mot	<ul style="list-style-type: none"> • Relire et rajouter le mot manquant
Répet	Répétition	<ul style="list-style-type: none"> • Je réécris pour éviter les répétitions. Je peux utiliser des synonymes
p	Ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> • consulter les règles de ponctuation
ort	Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> • corriger le mot
s	Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • changer, ajouter ou enlever le <i>mot</i> pour respecter la syntaxe de la phrase

Extraits de la grille de correction du SALF (Brousseau et autres, 1991)

ORTHOGRAPHE

O-1 Faute d'orthographe

O-2 Accents

GRAMMAIRE

G-1 Accord du verbe avec son sujet

G-2 Accord singulier/pluriel

G-3 Accord masculin/féminin

PHRASE

P-1 Structure de phrase

P-2 Emploi du temps ou du mode de verbe

P-3 Ponctuation

VOCABULAIRE

V-1 Terme ou expression impropre

V-2 Mauvaise acception du terme

TEXTE

T-1 Clarté du texte

T-2 Problème d'introduction ou de conclusion

Annexe 3 : L'expérience faite par l'enseignante lors du TP, (géologie) :

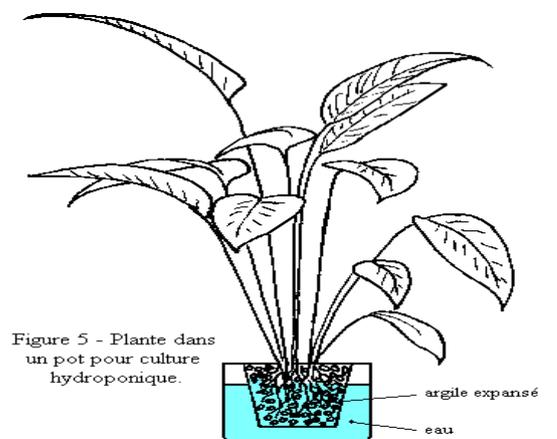
CULTURE HYDROPONIQUE

La culture hydroponique est une technique qui permet de faire grandir des plantes sans sol. Les plantes sont simplement placées dans l'eau avec les éléments chimiques nécessaires à leur croissance. Etant donné que les plantes privées de support vont tomber, pour les soutenir on utilise un matériau inerte comme des billes d'argile expansée.

Avant l'insertion d'une plante dans un système hydroponique, vous devez enlever avec précaution toute la terre des racines, sinon les bactéries les feront pourrir. Pour nombres de plantes d'intérieur, vous pouvez utiliser de l'eau du robinet. Cependant, particulièrement pour les légumes, il est nécessaire d'ajouter les nutriments appropriés. Cette méthode de culture a pour avantage de demander un arrosage moins fréquent et en même temps demande une consommation d'eau moins importante. Avec ce système, vous pouvez faire pousser à peu près n'importe qu'elle plante d'intérieur ou n'importe quel légume. Le système hydroponique est utile pour voir aussi ce dont les plantes ont besoin pour se développer.

1 – Placez quelques plantes d'intérieur dans un système hydroponique.

2 – Essayez le système hydroponique avec des légumes et trouvez les nutriments qui leur conviennent.



Annexe 4 : copies analysées

Echantillon1 - Copie 1 (écriture)

La cultivation^{inc} des plante^{orth} sans le sol, X
il faut mettre^{orth} dans un pot la terre
et les nutriments^{orth} et ajouter X l'eau pour
le développement des plante^{orth}, cette^{maj} expérience^{orth}
s'appelle hydroponique.

Echantillon1 - copie 1 (Réécriture)

La culture hydroponique des plantes sans
de sol nécessite la terre et les nutriments, aussi
les plantes grandissent nécessite l'éclaircissement des plantes.
cette expérience s'appelle hydroponique.
expérience.

Echantillon2 - copie 2 (écriture)

X Prendre un pot et met^{re} la terre dans le pot, X ajout^e l'eau de robinet. ajout^e les nutriment^s. Cette méthode demande un arrosage et surtout X l'eau. les plant^s pouss^{ent} ou n'importe quel légum^e. Cette expérience s'appelle Hydroponique.

Echantillon2 - copie 2 (réécriture)

On prend un pot, on met la terre
dans ce pot. _p après on ajoute de l'eau _{acc}
et les nutriment. Cette méthode
demande l'arrosage. Les plantes
poussent on n'importe quel légume.
Ces expériences s'appellent Hydroponique.

poussent

quel.

Echantillon 3 - copie3 (écriture)

D'abord, ~~mettre~~ ^{est} la terre dans un pot et ensuite
les ~~mettre~~ ^{est} pour ensuite les bactéries ^{est} on ^{est} plus
mise ^{est} de ^{est} maturation dans la terre et ajoutée
avec l'eau. Le système s'appelle ^{est} hydronique
et ^{est} facilite l'épanouissement des plantes
et les légumes.

Echantillon3 -copie 3 (réécriture)

Il faut mettre dans un pot la terre et
la plante " enlever ses racines " pour éviter
les bactéries en mauvaises mettre des nutriments et
ajouter de l'eau. Ce système s'appelle Hydroponique
et facilite l'épanouissement des plantes et des légumes

Echantillon 4- copie 4 (écriture)

La culture hydroponique est une technique qui permet de faire grandir des plantes sans sol.

Dans cette expérience, on doit mettre une plante dans un système hydroponique. Tout d'abord, on doit enlever la terre de racine aussi ajouté des nutriment. Cela demande de l'eau.

Echantillon 4 - copie3 (réécriture)

La culture hydroponique est une technique qui permet de faire grandir des plantes sans sol.

Dans cette expérience, on doit mettre une plante dans un système hydroponique. Tout d'abord, on doit enlever la terre des racines aussi ajouter des nutriments. Cela demande de l'eau.

Echantillon 5 -copie 5 (écriture)

Al: La culture hydroponique est
une technique permettant de
faire agrandir des plantes
sans la mettre dans le sol.
on doit mettre une plante
dans un système hydroponique
ou doit enlever la terre de
racine aussi ajoute des nutriments
cela demande beaucoup d'eau
le système est nécessaire
pour développer les plantes

Echantillon5- copie 5 (réécriture)

La culture hydroponique est une technique permettant de faire grandir des plantes sans les mettre dans le sol.

On dit mettre une plante dans un système hydroponique.

On dit enlever la terre des racines aussi ajoute des nutriments cela demande beaucoup d'eau.

Le système est nécessaire pour développer les plantes.

Echantillon 6 - copie 6 (écriture)

L'hydroponique c'est une
technique pour développer
les plantes. On passe l'eau
avec les produits chimiques
et l'argile.

D'abord on relie les racines
on ajoute l'eau et les

nutriments

A travers ce système hydroponique

les plantes se développent
et rapidement,

Echantillon6 -copie6 (réécriture)

Le hydroponique est une technique pour développer les plantes, on place l'eau avec les produits chimiques et de l'argile, D'abord, on entere les racines on ajoute de l'eau avec les nutriments,

Avec ce système hydroponique les plantes se développent plus et rapidement

Echantillon7 – copie7 (écriture)

↳ L'Hydroponique, est un système
intéressant aidant les plantes à épanouir.
Il faut d'abord enlever des racines, X
puis ajouter des nutriments et de l'eau.
Ce système se fait sans le sol.
Ce système ^{inc}Hydroponique se fait dans un
pot avec la terre.

Echantillon8 – copie8 (écriture)

x prenant d'abord un récipient puis
on mis la Terre dans ce récipient, on
ajoute de l'eau et les nutriments.
L'eau est nécessaire, c'est une
expérience nommé Hydroponique.

Echantillon8- copie8 (réécriture)

Dans cette expérience, on met
dans un récipient la Terre, puis on
ajoute de l'eau et les minéraux.
L'eau est nécessaire.

Cette expérience est nommée
Hydroponique.