

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage, Spécialité Français langue étrangère**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Montiya PHOUNGSUB

Thèse dirigée par **François MANGENOT**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Conception d'un dispositif d'aide à la rédaction en FLE par incitations et socialisation

Thèse soutenue publiquement le **25 Novembre 2013**,
devant le jury composé de :

Jacques CRINON

Professeur, Université Paris-Est Créteil, Président

Marie-Josée HAMEL

Professeure agrégée, Université d'Ottawa, Rapporteur

Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Maître de conférences, Université Stendhal-Grenoble 3, Examineur

François MANGENOT

Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3, Directeur de thèse



RÉSUMÉ

Cette recherche, qui relève du domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, se penche sur diverses aides logicielles pouvant faciliter l'activité scripturale en Français Langue Etrangère. Le cadre théorique s'inspire de la linguistique textuelle (Adam, notamment), des travaux portant sur les processus rédactionnels des apprentis-scripteurs, particulièrement en L2 et de l'approche par tâches dans la didactique des langues. Le terrain est constitué d'étudiants thaïlandais de la Section de Français à l'Université de Chiang Maï en Thaïlande, dont le niveau en français se situe entre B1 et B2. Le dispositif d'écriture a été organisé à partir d'une plateforme d'apprentissage en ligne Moodle permettant, d'une part, la présentation de contenus et, d'autre part, la pratique du feedback entre pairs via le forum de la plateforme. Nous avons également expérimenté, dans notre recherche, une aide logicielle à la rédaction, ScribPlus. Cette application, version Internet de logiciels hors-ligne des années 1990 (Scrivere con Word Prof, *Gammes d'écriture*), vise à développer des compétences de production textuelle chez les apprentis scripteurs par une série d'incitations débouchant sur la génération d'une ébauche de texte. L'ensemble du dispositif (Moodle, ScribPlus, consignes, textes supports) a fait l'objet d'une première mise œuvre et d'un recueil de données ; celles-ci ont été analysées dans le but d'améliorer le dispositif. Il a ainsi été possible de faire une seconde expérience en modifiant certains paramètres, notamment les incitations de ScribPlus et le lien lecture-écriture. Les analyses, de nature essentiellement qualitative, se sont fondées sur le système d'incitations de ScribPlus, sur des entretiens semi-directifs avec les étudiants, sur les productions écrites et les feedbacks laissés sur le forum de ces derniers. Leur but était de dégager les apports et les limites du dispositif d'écriture afin de proposer un certain nombre d'améliorations. Cette recherche relève donc de la recherche-action, voire de la recherche développement.

Pour être efficace, l'aide doit s'intégrer à la structure de l'activité de l'utilisateur, comme une pièce de puzzle s'intègre à l'ensemble en construction. Elle doit se présenter dans une forme adéquate et en temps voulu pour pouvoir être exploitée utilement. Il en va de même de l'emploi des images, autre mythe fondateur des hypermédias (et surtout du multimédia) (Rouet & de la Passardière, 1998, p. 8).

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier François Mangenot, mon directeur de thèse pour son soutien constant, ses conseils utiles, son aide efficace et son aimable disponibilité tout au long de cette recherche et sans laquelle je n'aurais pu réaliser cette thèse. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance la plus profonde.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, Charlotte Dejean-Thircuir, Jacques Crinon et Marie-Josée Hamel pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci aux copains et aux copines du labo pour de bons moments partagés ensemble, leur aide et leur encouragement : Tiptiph, AuREEEElie, Hoai, Bubu, Milie, M. Latex, Lapinou, petite Isa, Nagnès, Ninie, Isabelle R, Aïcha, Cristelle. Mes deux dernières années de thèse partagées avec vous resteront pour toujours dans mes pensées...

Merci à Françoise pour sa gentillesse, ses sourires et ses conseils. Ce fut un plaisir de partager le même bureau que toi pendant ma première année d'ATER.

Merci à Adrien, Tiptiph, M. Latex, Lapinou, Milie, Arnaud, Ninie, petite Isa, Isabelle B., Manon B, Benjamin pour leur relecture. Sans eux, il y aurait sûrement eu plus d'erreurs d'articles et de temps verbaux dans ma thèse ;-)

Merci à M.Latex pour ses capacités en informatique qui m'ont toujours sauvé la vie. Sans toi, la mise en page de ma thèse ne sera jamais aussi belle...

Merci à Tiptiph pour son amitié, son encouragement, son soutien et son aide pendant 6 ans.

Merci à Isabelle R. pour ses aides, ses conseils et surtout pour les formations Zotéro (les autres ont suivi une fois mais moi j'en ai suivi 3 !! :-).

Merci à toute l'équipe du colloque Epal (2009, 2011, 2013) : Charlotte, Thierry, Elke, François, Hee-Kyung, Yoon, Nalah, Jing, Emilie, Fabrice, Zohra, Pierre, Shwetal, Carmenne, Bhushan. Les trois éditions du colloque ont été de bons souvenirs pour moi.

Merci à Charlotte et Thierry qui m'ont chaleureusement accueillie et qui m'ont formée pendant mes deux années d'ATER.

Merci à Zohra, Martine et Isoline pour leurs aides au niveau de l'administration. Elles sont les secrétaires les plus efficaces du monde.

Merci à toute l'équipe de la bibliothèque Sciences du Langage (Josée, Véronique, Julie, Nadia) pour leurs compétences et leurs disponibilités.

Toutes mes pensées et mon encouragement à Hee-Kyung, Yoon et Bhushan pour qu'ils finissent très prochainement leur thèse.

Merci à Benjamin de rester près de moi pendant mes (longues ☺) années de thèse.

Merci à ma belle-famille de m'avoir accueillie dans leur famille, de m'avoir soutenue tout au long de cette thèse.

Je tiens enfin à exprimer ma reconnaissance la plus vive envers ma famille qui me soutient avec une grande affection tout au long de cette étude.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE	V
INTRODUCTION	1
1. Motivations du choix du sujet	3
2. Domaine de la recherche	5
3. Objectifs et problématiques de la recherche	6
4. Plan de la recherche	7
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL	11
CHAPITRE 1 : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT	15
1. La linguistique textuelle et ses outils pour analyser les textes.....	17
2. Psychologie cognitive et production écrite : modèles du processus de rédaction 37	
3. Difficultés face aux activités de rédaction chez les apprentis-scripteurs en L2 et notion de facilitation procédurale	49
4. Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur les activités de rédaction proposées	54
CHAPITRE 2 : OUTIL INFORMATIQUE, INTERNET ET AIDES À L'ÉCRITURE	59
1. Apprentissage des langues assisté par ordinateur	61
2. Impact de l'outil informatique sur la production écrite	64
3. Aides par incitations informatisées.....	74
4. Socialisation des écrits et pratique de feedback entre pairs sur forum	79
5. Internet et l'approche par tâches.....	96
6. Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur la conception de notre dispositif	100
DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU DISPOSITIF	103
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DU PUBLIC CIBLE	107
1. Terrain de recherche	109
2. Enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'université de Chiang Mai en Thaïlande.....	109
3. Présentation du public cible.....	110
CHAPITRE 4 : JUSTIFICATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET DU DISPOSITIF	119
1. Présentation du système d'aide à la rédaction ScribPlus	121
2. Présentation de la plateforme Moodle	137

3.	Présentation et justification du dispositif expérimenté.....	138
CHAPITRE 5 : QUESTIONS DE RECHERCHE ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....		151
1.	Questions de recherche partant de trois prémisses didactiques.....	153
2.	Une approche de type recherche-action	154
3.	Données récoltées.....	155
4.	Types d'analyse et outils correspondants.....	162
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS ET PISTES D'INTERPRÉTATION.....		169
CHAPITRE 6 : LIEN LECTURE-ÉCRITURE (TEXTES MODÈLES ET SUGGESTIONS DE RÉPONSES)		173
1.	Méthodologie et questions de recherche du chapitre	175
2.	Les pratiques de lecture et d'écriture sont-elles liées ?.....	177
3.	Apports de la pratique du lien lecture/écriture relevés par les étudiants thaïlandais.....	183
4.	Limites de notre dispositif quant au lien lecture/écriture et pistes d'améliorations.....	190
5.	Quelques réflexions en guise de conclusion.....	195
CHAPITRE 7 : APPORTS ET LIMITES DES AIDES INFORMATISÉES PAR INCITATIONS		199
1.	Méthodologie et questions de recherche du chapitre	201
2.	Consignes en classe « traditionnelle » vs incitations informatisées de ScribPlus 204	
3.	Apports des aides par incitations informatisées selon les étudiants thaïlandais 207	
4.	Limites des aides par incitations informatisées de ScribPlus et pistes pédagogiques pour une meilleure exploitation.....	222
5.	Les erreurs commises dans les textes rédigés avec et sans ScribPlus.....	231
6.	Les erreurs commises dans les textes rédigés avec ou sans ScribPlus : tentatives d'interprétation.....	259
7.	Quelques réflexions en guise de conclusion.....	265
CHAPITRE 8 : APPORTS ET LIMITES DE LA SOCIALISATION DES PRODUCTIONS SUR FORUM		269
1.	Méthodologie et questions de recherche du chapitre	272
2.	Taux de participation et de production sur le forum	275
3.	Types d'échanges sur le forum.....	284
4.	Types de feedback produits sur le forum	288
5.	Apports de la pratique du feedback entre pairs relevés par les étudiants thaïlandais.....	313
6.	Limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans nos études : tentatives d'interprétation.....	335
7.	Pistes d'amélioration de notre dispositif: Comment inciter les étudiants à produire moins de feedback socio-affectifs et plus de feedback de type « remarques sur le texte » et « discussions » sur le forum ?	345

8.	Réflexion concernant la socialisation des écrits sur des sites participatifs.....	349
CHAPITRE 9 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES.....		351
1.	Synthèse des résultats	353
2.	Propositions pédagogiques en ce qui concerne les activités de révision collaborative	357
3.	Pistes d'améliorations apportées et/ou à apporter pour chaque activité de rédaction	359
4.	Limites de notre étude et perspectives de recherche	372
TABLE DES FIGURES		375
TABLE DES TABLEAUX.....		381
ACRONYMES		385
BIBLIOGRAPHIE		389
1.	Bibliographie générale.....	391
2.	Logiciels cités et leur éditeur et/ou site Internet :.....	409
3.	Liens des sites Internet.....	411
TABLE DES MATIÈRES.....		413

INTRODUCTION

1. Motivations du choix du sujet

Pendant notre première année de master en 2005, nous avons travaillé, sous la direction de Sandra Canelas-Trévisi, sur l'analyse contrastive du système temporel du passé en français et en thaï qui est notre langue maternelle (Phoungsub, 2005). Pendant notre deuxième année de master en 2006, notre recherche s'est centrée sur l'analyse des erreurs¹ du système temporel du passé dans la production écrite des étudiants thaïlandais de la Section de Français à l'université de Chiang Maï (Phoungsub, 2006).

En analysant les corrections des textes des étudiants, nous avons constaté qu'une part importante des erreurs dans leurs textes ne relevait pas de la grammaire de phrase. En revanche, la majorité des erreurs sont liées à des problèmes de mise en texte : situation d'énonciation, référence déictique, anaphores lexicales ou pronominales, variation thématique, registre de langue. Ainsi pour cette thèse de doctorat, avons-nous voulu traiter les problèmes de mise en texte chez les étudiants thaïlandais en essayant d'examiner tous les niveaux des erreurs (phrases, relation entre phrases, texte dans son ensemble) ainsi que toutes les dimensions textuelles (pragmatique, sémantiques, morphosyntaxiques et matérielles²).

Au départ, nous nous étions inscrite en première année de thèse en septembre 2007 sous la direction de Sandra Canelas-Trévisi. Six mois après notre inscription en thèse, nous avons eu l'occasion de lire le livre intitulé « Les aides logicielles à l'écriture » de François Mangenot publié en 1996 dans la collection de l'ingénierie éducative (CNDP)³. Ce livre a éveillé notre intérêt pour le rôle des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. Par ailleurs, nous avons voulu proposer quelque chose de nouveau pour la didactique de l'écrit à la Section de Français de l'université de Chiang Maï où

¹ Nous préférons le terme d'« erreur » que celui de « faute » car, dans la « faute », il y a en sus une appréciation morale.

² Selon le groupe EVA (1991), les aspects matériels (tels que la ponctuation, la mise en page, le découpage en paragraphes, les schémas, les illustrations et les graphiques) sont des éléments constitutifs du sens (cf. Tableau 15, p.165).

³ Ce livre est une reproduction (retravaillée) de la thèse de Mangenot (*Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, 1995). Possédant une copie de sa thèse, nous nous appuyons essentiellement sur son travail doctoral.

l'informatique éducative au service de la production écrite n'a jamais vraiment vu le jour bien que l'équipement existe¹. Les enseignants de la Section de Français demandent en général à leurs étudiants de faire des exercices interactifs portant sur la grammaire et la phonétique et de faire des recherches sur Internet pour se renseigner sur les actualités et/ou les ouvrages littéraires.

Nous avons donc pris un rendez-vous avec François Mangenot. Lors de ce rendez-vous, il nous a informée qu'Anurada Khara, une étudiante en Master 2 Dilipem (DIdactique des Langues et Ingénierie PEdagogique Multimédia) de l'université Stendhal-Grenoble 3, développait le logiciel ScribPlus (cf. § 1 du Chapitre 4, p.121 pour la présentation de ce logiciel). François Mangenot, le concepteur de ce logiciel, nous a donc conseillée de mener une expérience² auprès des étudiants thaïlandais afin de tester ScribPlus. En février 2008, notre projet de thèse s'est entièrement orienté vers les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et François Mangenot a accepté de nous encadrer à la place de Sandra Trevisi. Suite aux conseils de notre directeur actuel, nous avons élaboré un dispositif³ de rédaction, sur la plateforme d'apprentissage Moodle (cf. § 2 du Chapitre 4, p.137 pour la présentation de Moodle), qui combine le système d'aide à la rédaction ScribPlus et les forums pédagogiques.

Lors de la première expérience⁴, nous avons donc travaillé en collaboration avec Anurada Khara via Messenger. Nous, en Thaïlande, avons conçu les consignes pour le logiciel et les avons testées auprès des étudiants thaïlandais. Anurada Khara, en France, a travaillé sur la

¹ La faculté des langues dispose d'une salle informatique en libre-service. Elle est équipée de soixante postes d'ordinateur, de connexion d'Internet et d'un vidéo projecteur. Dans la Section de Français, elle dispose de six postes d'ordinateur en libre-service.

² Nous utilisons le terme d'expérience pour bien montrer qu'il ne s'agit pas d'un dispositif expérimental.

³ Le dispositif dans notre recherche renvoie à l'idée de l'utilisation de toute ressource dans une séquence pédagogique par les différents acteurs concernés. Cette idée se trouve dans la définition du dispositif donné par Pothier (2003) et Guichon (2006). La première définit le dispositif comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travaux particuliers. » (Pothier, 2003, p. 81). Le dernier considère le dispositif comme un « [o]bjet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique. » (Guichon, 2006, p. 15).

⁴ Nous avons mené deux expériences (en 2008 et en 2009). Nous expliquerons de manière détaillée, dans la partie 3 du Chapitre 3 (p. 110), les raisons qui nous ont poussée à effectuer deux expériences.

programmation tout en réglant des problèmes techniques dont nous l'avons informée tout au long de l'expérience.

2. Domaine de la recherche

Selon Cornaire et Raymond (1999), la recherche dans le domaine de l'écriture s'articule autour de trois pôles principaux : 1) les observations relatives aux processus cognitifs de l'écriture (l'interaction d'un système d'opérations complexes) ; 2) les analyses descriptives portant sur le développement de l'écriture ; 3) les études suggérant des conditions et des moyens favorables à l'apprentissage de l'écrit en langues maternelles, secondes ou étrangères. Quant à notre étude, elle correspond au troisième pôle. Elle relève en effet de la didactique, définie par Halté ainsi : *« C'est une discipline théorico-pratique : son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement. »*¹. Notre recherche questionne en effet les séquences d'apprentissage de l'écrit et tente d'utiliser les résultats obtenus pour construire de nouvelles séquences (cf. Chapitre 9 : § 2 , p.357 et § 3, p.359 pour les nouvelles séquences proposées). Cette étude s'inscrit également dans le cadre d'une réflexion concernant l'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en Français Langue Etrangère (désormais FLE) pour un public non natif.

Barbier (1997) mentionne trois approches à adopter afin de comprendre la nature complexe de l'activité de rédaction : approche didactique, approche linguistique et approche psychologique. En ce qui concerne la dernière approche, nous faisons appel plus particulièrement à la psycholinguistique (cf. § 3 du Chapitre 1, p.49 pour les travaux dans le domaine de psycholinguistique) et à la psychologie cognitive (cf. § 2 du Chapitre 1, p.37, pour les modèles de processus rédactionnels).

¹ Sauf indication contraire, nous respecterons toujours, dans les citations, la typographie utilisée dans les textes originaux.

3. Objectifs et problématiques de la recherche

L'objectif principal de notre travail doctoral est de relever les apports et limites d'un dispositif intégrant le logiciel ScribPlus et les forums pédagogiques. Nous tenterons également de repérer un certain nombre de conditions favorables à son intégration, notamment en termes de genres textuels à faire travailler, du lien lecture-écriture proposé par le logiciel, de conception des consignes de rédaction et de consignes de socialisation des textes. Ce repérage servira ensuite à proposer des améliorations au dispositif d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture pour les étudiants thaïlandais au niveau universitaire. Notre étude relève donc de la recherche-action (cf. § 2.1 du Chapitre 5, p.154). En effet, les consignes de rédaction réalisées pour ScribPlus et pour le « cours » sur Moodle et l'ensemble des documents-suppôts sont enregistrés sur la plateforme et peuvent donc être réutilisés.

A l'instar de la recherche de Mangenot (1995, p. 75), le rôle de l'enseignant est primordial dans cette étude.

« On ne se situera pas dans la perspective d'une substitution de l'homme par la machine, mais dans celle d'une modification des modes d'appropriation des savoirs (et des savoir-faire) grâce à l'utilisation d'un nouvel outil *interactif* capable de *traiter* certains aspects (notamment linguistiques) des contenus à transmettre. ».

Nous tenterons par ailleurs d'examiner ce que l'outil informatique¹ permet de faire en prenant en compte tout l'environnement :

« [...] [I] nous semblerait tout à fait insuffisant, pour un pédagogue désireux d'utiliser l'ordinateur avec ses élèves, de se contenter d'examiner ce que les ordinateurs (ou plutôt les logiciels) "font" (leur supposée "intelligence", leur capacité à traiter le langage), ou même ce qu'ils permettent de faire (aides à la rédaction, à la mise en page, réécritures, écritures plurielles), sans considérer le réseau (avec toutes ses interactions) dans lequel ils se trouvent impliqués : l'enseignant, les élèves, les contenus à transmettre, l'environnement social. » (ibid., p.81).

Ce travail doctoral s'articule autour de trois principes didactiques que nous avons cherché à mettre en œuvre dans notre dispositif : le lien lecture-écriture, les facilitations

¹ A l'instar de Mangenot (1995), nous utilisons l'expression « outil informatique » pour « ordinateur + logiciel ».

procédurales procurées par le système d'incitations informatisées et la socialisation des écrits à travers le forum de Moodle. Les questions sont alors les suivantes :

- En quoi le lien lecture-écriture favorise l'activité scripturale des étudiants thaïlandais ?
- Quels processus d'écriture sont influencés par l'utilisation du système d'incitations de ScribPlus et de quelle manière ? Quelle(s) unité(s) et quel(s) niveau(x)¹ des productions écrites sont facilités par les aides informatisées de ScribPlus ? En quoi le système d'aide par incitations de ScribPlus a un impact sur la dimension psychoaffective des étudiants thaïlandais face aux activités de production écrite, considérées souvent comme un travail pénible et fastidieux ?
- En quoi la publication des productions écrites sur les forums favorise l'interaction entre l'étudiant et son texte ou le texte d'autrui ? Dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consignes précises, quelles sont les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum, quel type de feedback les étudiants ont tendance à produire et sont-ils capables de produire des commentaires constructifs ?

4. Plan de la recherche

Ce travail s'organise en trois grandes parties : 1) cadre conceptuel ; 2) contexte de la recherche et présentation du dispositif ; 3) analyse du corpus et pistes d'interprétation. Il est organisé en huit chapitres.

La partie conceptuelle comporte deux chapitres. Le premier chapitre sera consacré à la didactique de l'écrit. Quant au deuxième, il traitera des aides à l'écriture, du rôle de l'outil informatique et de l'internet.

Dans le premier chapitre, nous examinerons tout d'abord la linguistique textuelle : l'objectif de cette approche, la notion de texte, de cohérence et cohésion, de type textuel et de genre textuel. Nous étudierons également la théorie de la rédaction de texte. Nous évoquerons les modèles de rédaction dont notre travail s'inspire. Nous examinerons ensuite

¹ D'après le tableau d'analyse des productions écrites du groupe Eva (cf. Tableau 15, p.165), les unités renvoient à l'analyse des écrits au niveau du texte dans son ensemble, de la relation entre phrases et de la phrase. Quant aux points de vue ou niveaux, ils renvoient à l'analyse des textes au niveau de la pragmatique, de la sémantique, de la morphosyntaxique et des aspects matériels.

les difficultés liées aux activités de rédaction auxquelles font face les apprentis-scripteurs en L2¹. Nous ferons référence à la notion de surcharge cognitive et de capacités versus stratégies afin de montrer ensuite les caractéristiques des textes écrits en L2. Nous terminerons ce chapitre par la notion de facilitations procédurales dans la pédagogie de l'écriture.

Dans le second chapitre, nous présenterons les aides que l'on peut apporter aux étudiants lors des activités de rédaction et le rôle de l'outil informatique et de l'internet. Nous commencerons par le domaine Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur dans laquelle notre travail s'inscrit. Nous étudierons ensuite l'impact de l'outil informatique sur la production écrite. Et puis, nous examinerons les études portant sur le rôle de l'outil informatique et de l'Internet dans les activités de facilitations procédurales que nous avons adoptées dans cette recherche : les aides informatisées par incitations et la pratique du feedback entre pairs sur les forums pédagogiques. Nous terminerons ce chapitre par la notion de tâche qui a influé sur notre conception des activités de rédaction.

La deuxième partie comporte trois chapitres : présentation du terrain et du public cible ; description et justification du scénario pédagogique et du dispositif ; questions de recherche et démarche méthodologique.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons notre terrain de recherche (Section de Français à l'université de Chiang Mai). Nous décrirons également l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tel qu'il se pratique là-bas. Nous terminerons ce chapitre par la présentation de notre public cible.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons le système d'aide à la rédaction ScribPlus que nous avons adopté dans notre recherche : sa genèse, son fonctionnement et ses principes. Nous montrerons également les exemples de consignes que nous avons conçues pour ce logiciel. Nous décrirons ensuite la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle sur laquelle nous avons élaboré notre cours. Nous présenterons enfin notre dispositif d'écriture

¹ Dans notre étude, « L2 » signifie la langue étrangère ou langue seconde. Quant à « L1 », ce terme renvoie à la langue maternelle.

informatisée tout en essayant de faire référence aux théories qui ont conduit notre dispositif.

Le cinquième chapitre décrit les questions de recherche, les types d'analyse et de recherche choisis, les données récoltées, les outils d'analyse, la position du chercheur et la protection des données personnelles du public visé.

La troisième partie comporte trois chapitres : lien lecture-écriture (textes modèles et suggestions de réponses) ; apports et limites des aides informatisées par incitations ; apports et limites de la socialisation des productions sur forum.

Dans le sixième chapitre, nous sommes penchée sur le lien lecture-écriture proposé par le logiciel ScribPlus. Nous tenterons d'en relever les apports et les limites afin de proposer des pistes d'amélioration de notre dispositif.

Le septième chapitre sera consacré à l'analyse du système d'incitations informatisées du logiciel d'aide à la rédaction ScribPlus. En nous appuyant sur les entretiens, les productions écrites des étudiants et les consignes de ScribPlus, nous tenterons de relever les apports des incitations informatisées de ce logiciel sur les processus d'écriture et sur la dimension psychoaffective. Nous mettrons également en évidence les limites de ScribPlus constatées par les étudiants avant de conclure par des propositions afin d'améliorer la conception des consignes pour le logiciel.

Dans le huitième chapitre, nous étudierons les apports et les limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans notre dispositif afin de proposer des pistes d'améliorations en ce qui concerne la conception des consignes de socialisation.

La dernière partie correspond à une synthèse de nos résultats d'analyse. Nous profiterons de ce chapitre pour proposer une séance de révision collaborative que nous aimerions concevoir et mener auprès des étudiants thaïlandais quand nous rejoindrons notre poste d'enseignant de la Section de Français en Thaïlande en janvier 2014. Nous ferons un récapitulatif des améliorations que nous avons apportées, lors de la deuxième expérience, à notre dispositif en ce qui concerne le lien lecture-écrire et le système d'incitations de ScribPlus (cf. § 3.1 du Chapitre 2, p.74 pour l'explication du terme « incitations informatisées »). Nous montrerons également des pistes d'amélioration que nous

souhaiterions apporter à notre dispositif d'écriture, notamment en ce qui concerne les types de tâches, leur déroulement et la socialisation des textes sur des sites participatifs. Nous terminerons cette partie par les limites de notre travail et les propositions des questions de recherche à mener dans l'avenir.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE
CONCEPTUEL**

Notre cadre théorique comporte deux chapitres. Le premier chapitre porte sur la didactique de l'écrit. Dans le deuxième chapitre, nous tenterons de mettre en évidence le rôle de l'outil informatique et de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Les éléments présentés dans ces deux chapitres nous ont servis à concevoir notre dispositif d'écriture (cf. § 3 du Chapitre 4, p.138 pour la présentation et la justification du dispositif expérimenté).

CHAPITRE 1 : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Nous commencerons ce chapitre par la linguistique textuelle qui permet d'analyser les productions écrites des étudiants au-delà de la phrase. Nous examinerons la définition du texte, les notions de cohérence et cohésion textuelles. Nous étudierons également les notions de type textuel et de genre textuel et leurs intérêts dans la didactique de l'écrit. Dans un deuxième temps, nous examinerons les modèles du processus de rédaction et leurs apports pour la didactique de la production écrite. Dans un troisième temps, nous regarderons de près les difficultés auxquelles les apprentis-scripteurs en L2 font face lors de la rédaction d'un texte. Nous traiterons ensuite de la notion de surcharge cognitive, capacité versus stratégie. Nous examinerons également les caractéristiques des textes écrits en L2. Dans un quatrième temps, nous étudierons la notion de facilitations procédurales permettant d'éviter la surcharge cognitive. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse. Nous chercherons également à montrer, dans cette synthèse, comment notre dispositif s'est inspiré du cadre conceptuel présenté dans ce chapitre.

1. La linguistique textuelle et ses outils pour analyser les textes

1.1. Objectif de la linguistique textuelle

Notre travail ne se situe pas dans le cadre d'une « grammaire » (au sens strict) du texte, mais dans celui d'une approche de la compétence textuelle « *qui permet d'enchaîner syntaxiquement des phrases et sémantiquement des propositions adaptées à des situations pragmatiques spécifiques* » (Adam, 1985, p. 39). Pour ce faire, nous faisons appel à la linguistique textuelle¹. Adam (1992, p. 20) décrit l'objectif de cette approche ainsi :

« poursuivre l'analyse linguistique au-delà de la phrase complexe et des seuls couples de phrases et, si difficile que cela paraisse, accepter de se situer aux frontières du linguistique dans le but de rendre compte de l'hétérogénéité de toute composition textuelle. ».

Quant à Péry-Woodley (1993, p. 23), elle décrit l'objectif de cette approche ainsi :

¹ Malgré les termes très diversifiés : analyse de(s) discours de texte (Cortès, 1985), grammaire des textes et des dialogues (Moirand, 1990), linguistique textuelle (Adam, 1990), linguistique de discours (Peytard & Moirand, 1992), linguistique du texte (Péry-Woodley, 1993), Bronckart (1985) trouve un point commun dans ces approches : considérer le langage comme activité discursive.

« Je vois l'objet de la *linguistique du texte* comme étant précisément de mettre en relation les aspects *micro* et *macro* des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle s'est donné de réels outils pour aborder la question de la qualité des textes – c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et de ce qui fait un "bon texte". Il s'agit des notions de cohérence et cohésion. ».

Mangenot (1995, p. 142) souligne l'importance des phénomènes textuels :

« Un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la *linguistique du texte* n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la *cohérence*, la *cohésion*, l'*énonciation*, les *typologies textuelles*, la *pragmatique*. ».

Nous étudierons dans les parties qui suivent la définition d'un texte et les notions de cohérence et de cohésion textuelles. Ces notions sont essentielles dans la linguistique textuelle pour analyser les textes au-delà de la phrase.

1.2. Qu'est-ce que c'est qu'un texte ?

Dans une démarche pragmatique et textuelle, Adam (1990) propose le schéma suivant pour décrire un texte :

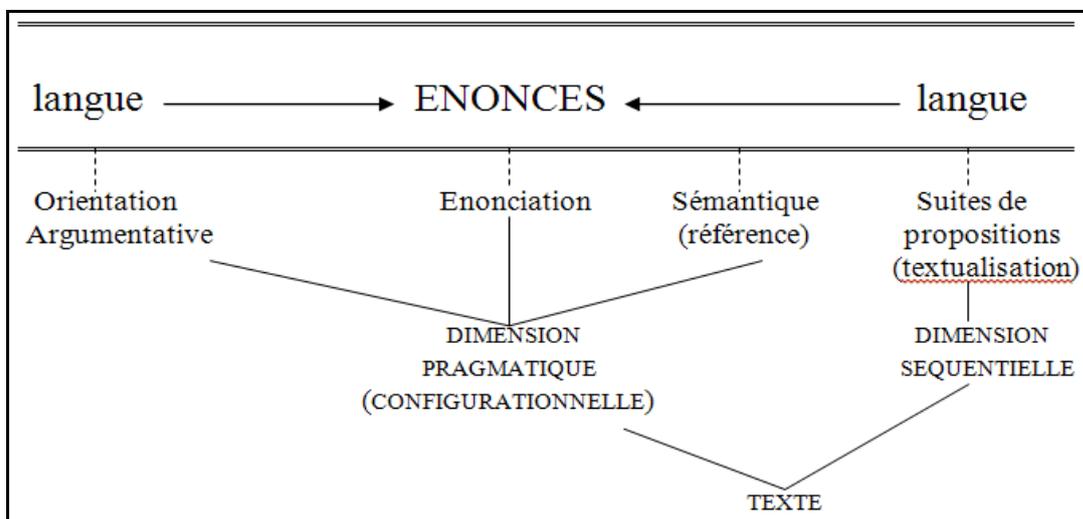


Figure 1 – Schéma d'Adam pour décrire un texte

D'après ce schéma, un texte est « le produit d'une double complétude : pragmatique-configurationnelle et séquentielle » (ibid., p.112).

L'organisation pragmatique comporte trois dimensions : argumentative, énonciative et sémantico-référentielle. L'orientation argumentative envisage tout texte au niveau global comme l'unité signifiante ou un tout de sens qui vise « un but (explicite ou non) : agir sur des croyances et/ou des comportements » (Adam, 1990, p.104). Un ancrage énonciatif global, quant à lui, « confère à un texte une certaine tonalité énonciative d'ensemble : discours oral, discours écrit, discours non-actuel ("histoire"), discours scientifique, discours poétique. » (Adam, 1991, p. 9). En ce qui concerne la dimension sémantique, elle apparaît à deux niveaux : global et local. La dimension sémantique globale renvoie à ce qu'Adam appelle la « macro-structure sémantique », le « thème global » ou le « topic du discours » (ibid.). Au niveau local, la dimension sémantique-référentielle est évaluable en termes d' « isotopie(s) » et de « cohésion du monde représenté » (ibid., p.10).

En ce qui concerne la structure séquentielle de la textualité, celle-ci envisage un texte comme « une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences elliptiques ou complètes – de même type ou de type différents » (Adam, 1990, p. 91). Cette structuration hiérarchique « essaie de rendre compte de l'empaquetage hiérarchique des unités constitutives du texte » (ibid., p.104). Elle peut être considérée comme « préalable à la textualisation-linéarisation des énoncés (oraux comme écrits) » (ibid.). Nous examinerons, dans la partie 1.4 de ce chapitre (p.28), l'approche séquentielle de ce linguiste et son apport dans la pédagogie de l'écrit. Au niveau local, chaque phrase est « **morphosyntaxiquement** organisée » (Adam, 1991, p. 10). Ce niveau correspond aux chaînes (« phénomènes locaux de liage des propositions ») et à la segmentation (« phénomènes de démarcations graphiques locales et marquage global du plan du texte ») (ibid., p.10).

De plus, pour être interprété comme un texte, celui-ci doit répondre aux exigences de connexité, de cohésion et de cohérence. Comme le confirme Adam (1990, p. 109) : « Le texte est un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation) ». Nous allons ci-dessous examiner la cohérence et la cohésion auxquelles s'ajoute l'idée de connexité.

1.3. Cohérence et cohésion textuelles

Dans cette partie, nous étudierons les notions de cohérence et de cohésion. Nous tenterons, dans la partie 1.3.4 de ce chapitre (p.24), de mettre en relation les éléments examinés dans cette partie avec ceux présentés dans le tableau d'analyse des productions écrites du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165). Par ailleurs, nous remarquerons que les éléments présentés ci-dessous se retrouvent dans le schéma d'Adam (1990) pour décrire un texte (Figure 1, p.18).

1.3.1. « Cohérence textuelle »

Charolles (1988, p. 53) note que la cohérence dépend des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés : « *la cohérence [...] a à voir avec l'interprétabilité des textes* ». Adam (1992, p. 22) le confirme également :

« La cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative. L'interprétant prête a priori sens et signification aux énoncés et ne formule généralement un jugement d'incohérence qu'en tout dernier ressort. »

Charolles (1978) distingue la cohérence microstructurelle de la cohérence macrostructurelle. Tandis que la première s'établit entre les phrases de la séquence, la deuxième s'établit entre les séquences. Pour qu'un texte soit jugé microstructurellement et macrostructurellement cohérent par son destinataire, il doit obéir, selon cet auteur, à quatre méta-règles : méta-règle de répétition/continuité, méta-règle de progression, méta-règle de non-contradiction et méta-règle de relation de congruence.

Méta-règle de répétition/continuité

Selon Charolles (ibid., p.14), « [p]our qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. ». Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de procédés divers. Charolles (ibid., p.15-20) mentionne tout particulièrement la

pronominalisation¹ ; les définitivisations et les référentialisations déictiques² cotextuelles³ ; les substitutions lexicales⁴ ; les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence⁵. Ces procédés peuvent être utilisés pour établir un lien entre les phrases ou les séquences en rappelant divers éléments dans le texte.

Méta-règle de progression

Selon Charolles (1978, p. 20), « [p]our qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. ». Autrement dit, il faut qu'un texte présente des informations nouvelles. Le texte piétine s'il consiste à répéter sans cesse les mêmes éléments. Un bon texte nécessite alors un « périlleux équilibre (dont on a de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique) » (ibid., p.21). Les linguistes constatent également cette tension caractéristique. Ainsi Combettes (1986, p. 69) :

« L'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle ; l'absence de points d'ancrage renvoyant à du « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles. ».

Méta-règle de non-contradiction

Un texte cohérent doit être dépourvu de contradictions internes :

¹ Selon Charolles (1978, p. 15), il s'agit de l'utilisation du pronom personnel pour « répét[er] à distance [u]n syntagme ou [u]ne phrase entière ». Cet auteur parle de l'anaphore quand « le rappel s'effectue d'avant en arrière », de la cataphore quand « *le pronom anticipe (→) sur son référent* » et de la référence exophorique quand le rappel renvoie au contexte situationnel qui ne se trouve pas dans le texte lui-même.

² Il s'agit de l'utilisation des déterminants pour « rappeler un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre » (ibid., p.16).

³ Adam (1992, p. 13) entend par contexte « *la prise en compte de conditions de production, d'une situation socio-discursive* ». Quant au cotexte, il « *ne désigne que l'environnement linguistique immédiat : les énoncés qui précèdent et/ou suivent l'énoncé considéré* » (ibid.).

⁴ L'utilisation d'un autre terme ou d'une autre expression pour désigner un référent afin « d'éviter les reprises lexématiques tout en garantissant un rappel strict » (Charolles, 1978, p. 16).

⁵ « [A]vec les recouvrements présuppositionnels le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences. » (ibid., p.18). « [L]es présuppositions font consubstantiellement partie de l'énoncé, elles sont "inaliénables" et résistent à certaines épreuves linguistiques (négation, interrogation, enchaînement) ; les inférences sont moins fortes (elles ne se maintiennent pas sous négation), parfois liées au lexique (cf. les implications chez R. Martin [(1976)]) elles renvoient très souvent soit à des connaissances du monde (cf. les quasi-implications chez I. Bellert [(1971)]), soit à des lois de discours (cf. les sous-entendus chez O. Ducrot [(1972, 1973)]) » (ibid., p.19).

« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. » (Charolles, 1978, p. 22).

Le même texte ne peut pas apporter des informations en contradiction avec ce qui est exprimé (implicitement ou explicitement), car toute contradiction nuit à sa cohérence. Charolles (ibid., p.23-31) parle de trois types de contradictions : contradictions énonciatives, contradiction inférentielles et présuppositionnelles et enfin contradictions sur le(s) monde(s) et les représentations du monde (et des mondes).

- **Contradictions énonciatives.** Ce type de contradictions concerne le système temporel et les modes de fonctionnement discursif.
- **Contradictions inférentielles et présuppositionnelles.** La contradiction inférentielle se produit « [...] *quand* à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante. » (ibid., p.24). Il y a des contradictions présuppositionnelles quand « un contenu présupposé [...] *se trouve* être contredit par une proposition ultérieure. » (ibid.).
- **Contradictions sur le(s) monde(s)¹ et les représentations du monde (et des mondes)².** Certaines contradictions dépassent le cadre habituel du champ linguistique et ne peuvent être expliquées qu'à travers les notions de monde(s) et de représentation du(des) monde(s). Ainsi, un texte qui présente des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire sera également considéré comme incohérent. Ce type de contradictions est de nature typiquement pragmatique.

Méta-règle de relation de congruence

Enfin, pour qu'un texte soit admis comme microstructurellement et macrostructurellement cohérent, « il faut que *les faits qu'[il] dénot[e]* dans le monde représenté soient directement reliés. » (ibid., p.31). Cette méta-règle est de nature fondamentalement pragmatique. Contrairement à la méta-règle de non contradiction sur le(s) monde(s) et les

¹ « L'assignation d'un ou plusieurs mondes de référence est une opération dont les fondements reposent sur des traits proprement linguistiques. » (Charolles, 1978, p.28).

² « *Les contradictions de représentation du monde et des mondes [...] sont de nature typiquement pragmatique. Fonction des convictions des participants à l'acte de communication textuelle, elles dépendent de l'image qu'ils se font du ou des mondes de référence que le texte manifeste.* » (ibid., p.29).

représentations du monde (et des mondes), la relation de congruence « repose uniquement sur l'aperception d'un rapport de faits » (Charolles, 1978, p.31). Charolles (ibid.) souligne l'importance des connecteurs¹ pour vérifier la relation de congruence : « L'impossibilité de relier deux phrases par un connecteur naturel est d'ailleurs un bon test pour déceler une incongruité ».

Nous constaterons que le tableau d'évaluation des productions écrites du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165) reprend ces notions.

1.3.2. « Cohésion textuelle »

Contrairement à la cohérence, la cohésion est exempte de toute dimension interprétative et « repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistiques qu'il instaure entre les énoncés » (Jeandillou, 1997, p. 82). Adam (1992, p. 25) le confirme également :

« La notion sémantique de cohésion a pour but de répondre à des questions naïves : comment expliquer le fait que, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve ou non un sentiment d'unité ? Comment rendre compte sémantiquement du fait qu'une phrase ne soit pas un tas de mots et un texte une simple juxtaposition de phrases ? ».

Par ailleurs, pour Péry-Woodley (1993, p. 156), « [l]a cohésion est souvent définie comme les liens qui, de phrase en phrase, tissent la texture du texte ». En citant Halliday et Hasan (1976), Péry-Woodley (1993, p. 63) ajoute à ce propos :

« L'analyse la plus complète de la cohésion est celle de Halliday et Hasan (1976), qui la définissent comme "les moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation."
Ces moyens sont grammaticaux – substitution, ellipse, conjonction – et lexicaux – répétition, collaboration. Pour ces auteurs, la notion de cohésion "rend compte des relations sémantiques essentielles qui permettent à un segment de discours oral ou écrit de fonctionner comme un texte." ».

1.3.3. Liens de dépendance entre « cohérence » et « cohésion »

Péry-Woodley (ibid., p.64-65) explique les interactions entre la cohérence et la cohésion :

¹ « [L]es connecteurs marquent des liens (souvent) logiques) entre des unités (mots, groupes de mots, phrases), à l'intérieur des grands constituants du texte. » (Le groupe EVA, 1991, p.225).

« [...] c'est la *cohésion* qui repose sur la *cohérence*, non pas la *cohérence* sur la *cohésion*. [...] »

Admettons l'indépendance de principe de la cohérence par rapport à la cohésion, et l'existence de textes cohérents qui ne sont pas cohésifs. Une perspective plus cognitive permet cependant d'articuler les deux notions d'une façon productive. Acceptons avec Charolles qu'un principe général de cohérence gouverne l'interprétation des actions humaines et que toute suite de phrases a de grandes chances d'être interprétable – et interprétée – comme un texte. Mais ce processus d'interprétation est coûteux et une fonction importante des marqueurs de cohésion est de réduire ce coût en guidant l'interprétation, d'où une valorisation de l'utilisation de ces marqueurs dans certains contextes lorsqu'il est souhaitable de minimiser la marge de liberté d'interprétation ou de maximiser la rapidité d'interprétation. »

Nous constaterons que les notions de cohérence et de cohésion se retrouvent dans le tableau d'analyse des productions écrites du groupe EVA (Tableau 15, p.165) que nous avons utilisé pour évaluer les textes des étudiants thaïlandais.

1.3.4. Mise en relation des méta-règles de « cohérence » de Charolles avec les éléments dans le tableau d'analyse des textes du groupe EVA

Nous tenterons ci-dessous de mettre en relation les méta-règles de cohérence de Charolles (1978) avec les éléments présentés dans le tableau d'analyse des productions écrites du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165). Ce tableau a été réalisé dans un but pédagogique, pour aider les enseignants à évaluer plus précisément les productions des élèves.

Niveau d'analyse selon le groupe EVA	Critères d'analyse selon le groupe EVA	Méta-règles de cohérence selon Charolles (1978)	Procédés pour assurer la cohésion
1 Texte dans son ensemble - pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?)	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	<ul style="list-style-type: none"> • Système temporel • Marques d'énonciation
	- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?		
	- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?		
2 Relations entre phrases - pragmatique	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (l'utilisation d'organiseurs textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)	Méta-règle de progression	Organiseurs textuels
	- La cohérence thématique est-elle	Méta-règle de progression	Articulation thème-rhème

Niveau d'analyse selon le groupe EVA	Critères d'analyse selon le groupe EVA	Méta-règles de cohérence selon Charolles (1978)	Procédés pour assurer la cohésion
	satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)		
3 Phrase - pragmatique	- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)		
	- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	Indices de la situation d'énonciation vs éléments coupés de la situation d'énonciation
4 Texte dans son ensemble - sémantique	- L'information est-elle pertinente et cohérente ?	<ul style="list-style-type: none"> • Méta-règle de répétition/continuité • Méta-règle de non-contradiction (Contradictions inférentielles et présuppositionnelles) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recouvrements présuppositionnels • Reprises d'inférence
	- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)		
	- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?		
5 Relations entre phrases - sémantique	- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)	<ul style="list-style-type: none"> • Méta-règle de répétition/continuité • Méta-règle de non-contradiction (Contradictions inférentielles et présuppositionnelles) 	<ul style="list-style-type: none"> • Substitutions lexicales • Recouvrements présuppositionnels • Reprises d'inférence
	- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ?	• Méta-règle de non-contradiction (Contradictions inférentielles et	Connecteurs ¹

¹ « L'émetteur [peut] "rattrape[r]" la contradiction [inférentielle et/ou présuppositionnelle] à l'aide de connecteurs [...]. Ces connecteurs de rattrapage jouent un rôle capital du point de vue de la cohérence [...]. Ils ne permettent pas toutefois d'effectuer n'importe quelle récupération et leur portée n'est pas sans limites. » (Charolles, 1978, p. 26). L'emploi aberrant d'un connecteur peut conduire à une incohérence (inférentielle et/ou présuppositionnelle) d'un texte.

Niveau d'analyse selon le groupe EVA	Critères d'analyse selon le groupe EVA	Méta-règles de cohérence selon Charolles (1978)	Procédés pour assurer la cohésion
	(choix de connecteurs : mais, si, donc, or...)	présuppositionnelles • Méta-règle de relation de congruence	
6 Phrase - sémantique	- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)		
	- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)		
7 Texte dans son ensemble - morphosyntaxique	- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?		
	- Compte tenu du type d'écrit et du <i>type de texte</i> , le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/ passé simple pour un récit...)	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	Temps verbaux
	- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	Temps verbaux
8 Relations entre phrases - morphosyntaxique	- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)	Méta-règle de répétition/continuité	• Pronominalisation • Définitivisations • Référentialisations déictiques cotextuelles
	- La cohérence temporelle est-elle assurée ?	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	Temps verbaux
	- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	Méta-règle de non-contradiction (contradictions énonciatives)	Temps verbaux
9 Phrase - morphosyntaxique	- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?		
	- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)		
	- L'orthographe répond-elle aux normes ?		
10 Texte dans son ensemble - aspects	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche,		

Niveau d'analyse selon le groupe EVA	Critères d'analyse selon le groupe EVA	Méta-règles de cohérence selon Charolles (1978)	Procédés pour assurer la cohésion
matériels	panneau mural...)		
	- La typologie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)		
	- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)		
11 Relations entre phrases - aspects matériels	- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous titres...)		
	- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)		
12 Phrase - aspects matériels	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)		
	- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)		

Tableau 1 – Mise en relation entre les méta-règles de « cohérence » de Charolles (1978) et les éléments présentés dans le tableau des critères d'évaluation des productions écrites du groupe EVA (1991)

Il est à noter que les quatre méta-règles de cohérence et les procédés pour assurer la cohésion d'un texte correspondent principalement aux niveaux pragmatique, sémantique et morphosyntaxique et non au niveau dit « aspects matériels ». Nous verrons toutefois que la non maîtrise de la ponctuation peut provoquer des problèmes de cohérence dans des textes des étudiants (cf. T122, p.255).

1.4. Typologie textuelle de Jean-Michel Adam

1.4.1. Approche séquentielle

Adam a situé les faits de régularité des textes à un niveau qu'il a proposé d'appeler séquentiel. Notons que ce linguiste définit les séquences comme « des unités compositionnelles supérieures à la phrase-période, mais très inférieures – mis à part le cas relativement rare des textes très courts mono-séquentiels – à l'unité globale que l'on peut appeler texte. » (Adam, 1997, p. 665). Selon ce linguiste, chaque texte est en effet « une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte » (Adam, 1991, p. 8). En revanche, l'approche séquentielle permet d'envisager des structures séquentielles hétérogènes.

En 1985, Adam (1985) a proposé huit types textuels de base, liés, pour la plupart, aux grands types d'actes de discours (asserter, convaincre, ordonner, prédire, questionner) : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif, prédictif, conversationnel, rhétorique. Sa théorie s'est peaufinée au fil du temps : il a maintenant réduit à cinq séquences prototypiques qui servent de base pour analyser ou écrire tout texte : narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale (Adam, 1992).

Chaque type de texte correspond à un modèle abstrait qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques propres. Adam (1997, p. 665) précise, par ailleurs que :

« Ce modèle de la structure compositionnelle des textes [...] n'a de sens que dans la perspective globale d'une théorie des plans d'organisation. [...] En distinguant divers plans d'organisation de la textualité, il s'agit de rendre compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul mode d'organisation, d'un objet complexe mais en même temps cohérent. ».

Selon Adam (1992), un texte peut être formé d'une séquence de texte unique (par exemple, la légende de saint Dimitri de Camus : ce récit ne comporte aucune description ni dialogues). Il peut être également formé de plusieurs séquences de textes. Pour le deuxième cas, il y a toujours une dominance d'un type de texte :

- Le type narratif domine dans le récit, le roman, la nouvelle, le conte et les faits divers, par exemple.

- Le type descriptif domine dans le portrait, l'article de dictionnaire, par exemple.
- Le type argumentatif domine dans la lettre d'opinion, la lettre ouverte, le pamphlet, l'essai, l'éditorial, le débat, par exemple.
- Le type explicatif dans l'article encyclopédique, l'article de vulgarisation scientifique, le manuel scolaire, par exemple.
- Le type dialogal domine dans la pièce de théâtre, l'entrevue, par exemple.

Dans cette étude, nous avons décidé de conserver le type injonctif même si, selon Adam (1992, p.34), « [...] l'"*injonctif*", le "*prédicatif*" et l'"*optatif*" [...] doivent être [...] abordés comme de simples descriptions de ce qui doit être ou est supposé devoir être. ». Mangenot (1995, p. 43-44) justifie l'intérêt de faire travailler aux apprenants le type injonctif :

« [...] on observe en effet dans l'*injonctif* un lien entre les aspects cognitifs/sémantiques et les marques de surface¹, au même titre que dans les cinq autres types d'Adam². Or c'est ce lien qui nous semble faire tout l'intérêt pédagogique de la typologie séquentielle, l'"*entrée dans la langue*" des jeunes apprenants se faisant toujours par le sens, alors que le pédagogue, lui, veut faire observer et assimiler des faits linguistiques concrets. ».

Nous montrerons dans la partie suivante l'intérêt didactique que peut avoir l'approche d'Adam dans les pratiques de lecture et d'écriture des apprenants.

1.4.2. Apports de la notion type de texte dans la pratique récursive de lecture-écriture

Selon Adam (1985), les différents types de textes ou de séquences textuelles nécessitent des stratégies et des compétences variées (cf. 3.3 de ce chapitre, p.51 pour les notions de capacités et de stratégies). Tandis que l'hétérogénéité d'un texte est un phénomène évident pour les auteurs experts, le manque de connaissance au niveau de schémas prototypiques est un des problèmes principaux chez les apprentis-scripteurs :

« Les sujets novices ou non experts (en lecture et plus encore en production écrite) ne semblent donc pas seulement déficitaires dans l'automatisation des

¹ Mangenot (1995, p.44) parle de l'« [*e*]mploi de l'*impératif* ou de l'*infinitif*, absence fréquente de marques énonciatives (notamment de celles désignant l'énonciateur), énumérations, faible fréquence d'organiseurs textuels (la chronologie linéaire étant implicite), etc. ».

² Voir particulièrement Adam (1992).

procédures locales (orthographiques, morpho-syntaxiques, sémantiques), mais également au plan de la structuration séquentielle des textes. En d'autres termes, la non disponibilité de schémas prototypiques de composition des séquences de base et d'agencement des séquences en textes plus ou moins complexes [...] expliquerait une bonne partie de leurs difficultés. » (Adam, 1991, p. 10).

La catégorisation des textes fait partie des activités cognitives des sujets et la reconnaissance et la maîtrise des types textuels facilitent le traitement cognitif. Adam (1992, p. 28) explique à ce propos : « En compréhension comme en production, il semble que des schémas séquentiels prototypiques soient progressivement élaborés par les sujets, au cours de leur développement cognitif. ». L'observation et l'analyse de textes divers amèneront en effet les apprenants à se représenter mentalement des schémas prototypiques et à mieux comprendre l'organisation d'un texte. A partir des analyses des caractéristiques structurelles, les apprenants pourraient également les imiter dans leurs propres textes. Adam (ibid., p.196) l'affirme ainsi :

« [...] Ma conception de la séquentialité part du fait qu'un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s'appuyant partiellement sur une opération de classification. Pour affirmer que telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu'existent des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmis.

En d'autres termes, c'est une opération de lecture-interprétation qui confère au discours une certaine structure compositionnelle. On a parfois un peu trop tendance à séparer lecture et production d'un agencement de formes – une structure compositionnelle donnée – qui guide la lecture/écoute certes d'un énoncé achevé, mais qui guide aussi la première de toutes les lectures/écoutes : celle opérée par le producteur lui-même au cours du processus de production de son discours. Avant de s'ouvrir sur l'espace interprétatif de toutes les lectures possibles, la nature séquentielle des faits de langue et l'existence de prototypes guident et matérialisent le processus interprétatif du producteur lui-même. »

Selon Kintsch (1982, p.96, cité par Adam, 1992, p.14), les schémas prototypes guident les stratégies de compréhension : « Il est certes possible de se passer de ces stratégies, mais *être capable d'employer des stratégies organisationnelles spécifiques peut être une aide puissante au lecteur* ». Quant à Adam, (1992, p. 14), il souligne l'intérêt de la connaissance de schémas prototypiques dans les activités de lecture et d'écriture : « Dans les tâches que représentent aussi bien la compréhension que la production, la connaissance de schémas *prototypiques dote interprétants et producteurs d'un ensemble de stratégies de résolution de problèmes spécifiques* ». Cette idée est également présentée dans Scardamalia et Bereiter (1986, p. 783) qui suggèrent d'exposer l'apprenant à plusieurs exemples de textes car :

« Much recent research has focused on formal text structures that are believed to guide the writer in constructing a text and a reader in comprehending it. [...] a major requirement for competence in writing is learning the essential form of various literary types – narrative, exposition, argument, and the like. »¹.

Nous notons l'intérêt de la notion de type textuel dans le lien lecture-écriture du point de vue de la linguistique textuelle. Un consensus existe également chez les didacticiens sur l'importance des interactions entre la lecture et l'écriture. Selon André (1993, cité par Cornaire & Raymond, 1999, p.92), l'enseignement/apprentissage des schémas prototypiques est nécessaire : « *il n'est pas possible de faire perpétuellement l'impasse sur la question des modèles* ». Cornaire et Raymond (1999, p.103) expliquent cette nécessité ainsi : « *Il est essentiel d'aider l'apprenant à raisonner, à découvrir la nature première d'un texte, pour pouvoir ensuite réinvestir ses connaissances dans des activités d'écriture.* ». Ou encore :

« Tout travail de production est évidemment facilité par une bonne appropriation de modèles et il ne fait aucun doute que la pratique de la lecture, voire de nombreuses lectures, joue un rôle primordial à cet égard. [...] Il ne faut pas oublier que la complémentarité ou l'interdépendance des activités de lecture et d'écriture ne sont plus à mettre en doute : on apprend à écrire à partir de l'observation de modèles (réseaux grammaticaux, lexicaux, occurrences d'un terme, ponctuation, etc.) [...] » (p.125).

Cornaire et Raymond (ibid., 126) affirment enfin l'intérêt des activités de pré-écriture ainsi :

« Effectuer des analyses sur certains types d'écrits est une préparation indispensable si l'on veut élargir graduellement les connaissances linguistiques et textuelles des apprenants et leur permettre d'acquérir une compétence dans le domaine de l'expression écrite. ».

Garcia-Debanc (1989, p. 3), quant à elle, voit l'activité du tri de textes comme « une transposition didactique des avancées récentes sur la typologie des textes ». L'intérêt de cette activité consiste à faire observer aux apprenants les caractéristiques des textes étudiés de très près :

¹ « Plusieurs recherches récentes se concentrent sur les structures textuelles formelles qui sont censées guider le scripteur dans la construction d'un texte et le lecteur dans sa compréhension. [...] *une exigence majeure pour la compétence en écriture est d'apprendre la forme essentielle de différents types littéraires narration, exposition, argumentation.* » (notre traduction).

« La tâche conduit à observer finement les caractéristiques des écrits présentés, à y sélectionner les indices pertinents pour l'identification demandée. Elle permet ainsi de passer d'un repérage intuitif et synchrétique de l'appartenance typologique d'un texte à une observation analytique de ses traits de fonctionnement. » (Garcia-Debanc, 1989, p.3).

Les activités de tri de texte ne permettent pas seulement de « remettre en cause les habitudes de lecture linéaire » (ibid., p.15) mais également d'« assister la production de textes » dans le sens où « la prise en compte des caractéristiques du type de discours à produire intervient [...] de façon importante dans la planification d'un texte » (ibid., p.17). Cette didacticienne ajoute par ailleurs que :

« Nous avons vu plus haut l'attachement quasi-exclusif des enfants au contenu référentiel des textes et leur cécité par rapport aux enjeux discursifs ou aux traits de fonctionnement textuel des écrits observés. Une interrogation sur les paramètres de la situation de production d'un texte peut être indirectement provoquée après confrontation de types d'écrits différents produits à partir d'un même contenu référentiel. » (ibid., p.17).

Outre le tri, Garcia-Debanc (ibid., p.18-19) conseille des « variations d'écriture » dans lesquelles les apprenants apprennent les types de texte variés. Schneuwly (1994, p. 53) souligne, lui aussi, sans ambiguïté l'intérêt de la diversification dans la didactique du lire-écrire :

« La nécessité de diversification découle tout d'abord du principe de la démocratisation de l'enseignement. [...] La diversification s'impose du fait de l'importance croissante de l'écrit sous toutes ses formes dans la société. [...] Dans ce contexte, "diversifier" signifie donner aux élèves une maîtrise, en lecture et en écriture, de types d'écrits dont ils ont ou auront inévitablement besoin dans leur vie privée et professionnelle. En particulier, le prolongement des études pour un grand nombre d'élèves nécessite que tous connaissent diverses fonctions et formes d'écrit. ».

En outre, Cornaire et Raymond (1999, p.92) affirment que « la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité ». Deschênes (1988, p. 105) ajoute à ce propos que « [l]ire et écrire sont des processus qui se renforcent et se complètent ». Selon Crinon et al. (2010, p. 165), « [a]pprendre à écrire pour les autres va de pair avec apprendre à lire les textes des autres ». D'après Hustache-Godinet (1998, p. 14-15), le lien non séparable des activités de lecture et d'écriture est même indiqué dans le terme :

« L'expression "**lire-écrire**", aujourd'hui usuelle en didactique de la langue souligne le fait qu'un regard sur le pôle réception (lecture) ne saurait se faire sans prendre en compte le pôle production (écrire) ; ce terme biface – **lecture-écriture** – révèle l'interaction auteur/lecteur comme composante de l'acte d'écrire, comme celui de lire. Les recherches sur la lecture et sur la production d'écrits s'appuient

sur l'**hypothèse d'un fonctionnement interactionnel** des apprentissages en lecture-écriture. ».

Pour Boulouffe (1992, p. 192), la rédaction sert de tremplin à la compréhension et les deux activités « gagnent à s'imbriquer plutôt qu'à se succéder [...]. Même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal. ».

Plusieurs chercheurs soulignent l'impact positif des activités de compréhension écrite sur celles d'expression écrite et inversement. Krashen (1984, cité par Cornaire et Raymond, 1999) constate que les difficultés rhétoriques en L2 s'atténuent et même disparaissent d'elles-mêmes au fur et à mesure que les apprenants se familiarisent avec les conventions rhétoriques et les normes écrites de la langue cible. Pour Stotsky (1983), les activités de rédaction ont un impact positif sur la qualité de la compréhension écrite chez les apprenants.

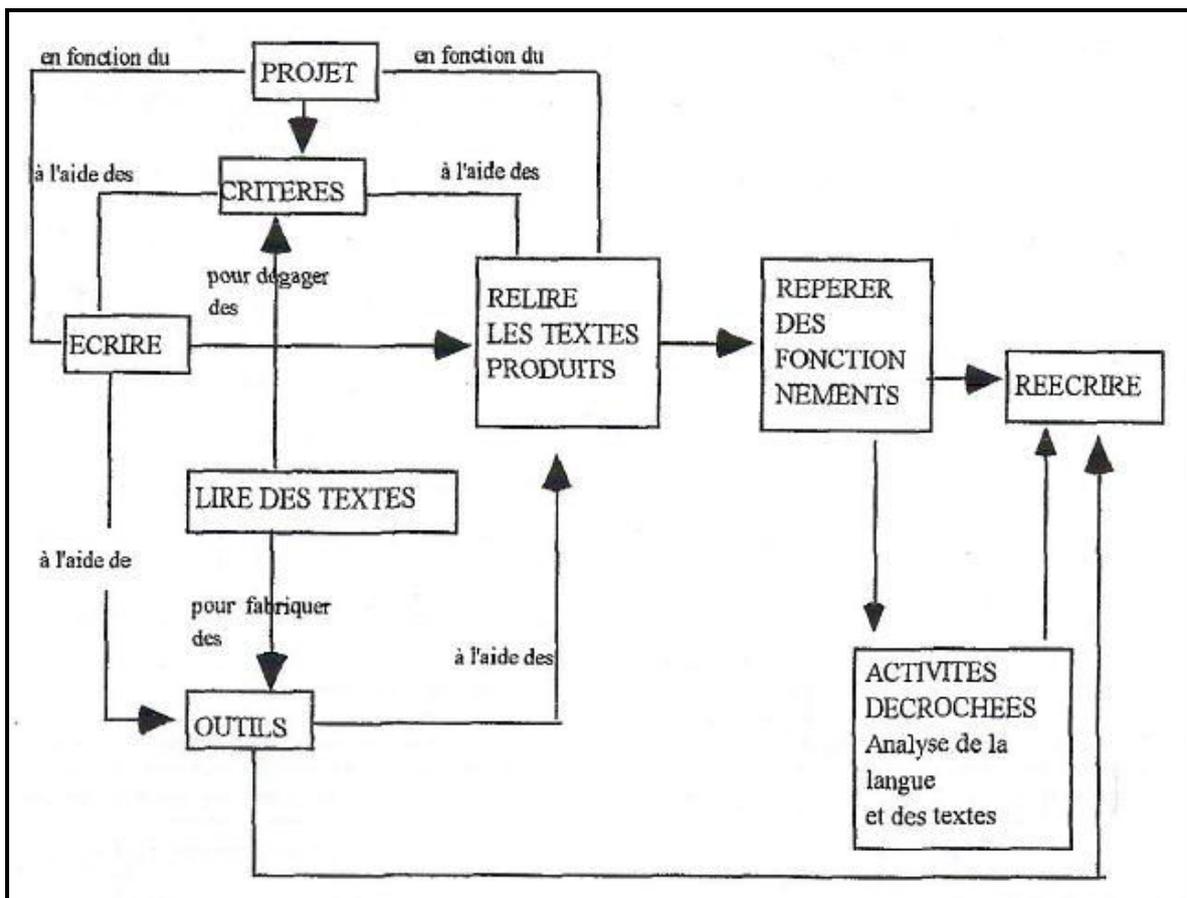


Figure 2 - Lire-écrire comme les deux faces d'un même processus interactionnel

Goldenstein (1985), Garcia-Debanc (1986a), Dabène (1991), Mas (1991, 1994) et Hustache-Godinet (1998) considèrent lire-écrire comme les deux faces d'un même processus interactionnel (cf. Figure 2, p.33) et proposent des modèles d'enseignement/apprentissage dans lesquels les activités de lecture et d'écriture se complètent.

Nous verrons dans la partie 3 du Chapitre 6 (p.183) que le lien lecture-écriture proposé par ScribPlus a permis aux étudiants de rendre compte de l'importance de la relation entre les deux pratiques.

1.5. Du type de texte au genre textuel

Les typologies des textes ne font pas disparaître les questions liées au genre. Comme l'affirme J.-L. Chiss (1987, p. 12) :

« Sans prétendre en aucune manière faire l'histoire des genres littéraires sur laquelle existe une masse considérable de travaux, il faut au moins noter qu'en France, pour toutes sortes de raisons théoriques, culturelles et institutionnelles, les problématiques actuelles des typologies ne peuvent être complètement isolées de l'existence des textes littéraires et de la notion de genre. ».

Nous avons également vu dans la partie 1.4.1 de ce chapitre (p.28) que les types de texte étaient mis en relation avec les genres de texte. Beacco (1991, p. 23) le confirme également : « [...] *des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genres : éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, fait divers, manuel, lettre, circulaire, rapport... ».*

1.5.1. Définitions de la notion « genre textuel »

Dans une perspective bakhtinienne, Schneuwly et Dolz (1997, p. 29) ont défini les genres textuels comme suit :

« Les genres peuvent être considérés, en suivant Bakhtine (1984), comme des outils qui fondent la possibilité de communication. Il s'agit de formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières. Les locuteurs reconnaissent toujours un événement communicatif, une pratique langagière, comme instance d'un genre. Celui-ci fonctionne donc comme un modèle commun, comme une représentation intégrante qui détermine un horizon d'attente (Jauss, 1970) pour les membres

d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières (Canvat, 1996). La preuve de l'existence de ce modèle dans les pratiques langagières diverses est précisément le fait que le genre est immédiatement reconnu, comme une évidence, tout comme il s'impose, à celui qui est à l'aise dans la pratique en question, comme une forme évidente que doit prendre son énoncé – sauf si, bien entendu, il veut, par calcul conscient d'effets possibles, s'en démarquer, ce qui sera visible comme écart aussi bien pour lui que pour les autres acteurs dans la pratique visée. ».

Quant à Chartrand et De Koninck (2009, p. 38), ils ont défini le genre comme :

« [...] un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques (communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques, matérielles) conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre. ».

Quelle que soit la définition donnée, le genre est distingué du type textuel par ses caractéristiques conventionnelles relativement stables et son lien avec des situations de communication. Inspirés des travaux de Bakhtine, Bronckart et al. (1985, p. 8) soulignent, par ailleurs, le lien entre contexte, instruments, activités humaines et discours produits :

« Fondamentalement diverses, par leur histoire, par leur insertion sociale et par les instruments qu'elles mettent en œuvre, les activités humaines définissent et délimitent des contextes différents, auxquels s'articulent des discours ou des textes. Aux catégories de contextes correspondent des types de textes (ou genres de discours), qui se caractérisent par une organisation spécifique et par une distribution spécifique d'unités linguistiques. ».

1.5.2. Nécessité d'introduire la notion de « genre textuel » dans la pédagogie de l'écrit

Schneuwly et Dolz (1997, p. 30) reprochent aux genres scolaires d'être étudiés en dehors des situations de communication :

« Dans le dédoublement mentionné, se produit un renversement où la communication disparaît presque totalement au profit de l'objectivation, le genre devenant une pure forme langagière dont la maîtrise est le but. Par ce renversement, le genre, d'outil de communication, se transforme en forme d'expression de la pensée, de l'expérience ou de la perception. Que le genre demeure une forme particulière de communication entre élèves et enseignants n'est pas du tout thématiqué, les genres traités étant considérés comme en dehors de toute contrainte communicative. Dans cette tradition, les genres scolaires sont les points de référence centraux pour la construction, à travers les plans d'études et les manuels, de la progression scolaire, notamment dans le domaine de la rédaction/composition. Des suites relativement stéréotypées balisent l'avancée à travers les degrés scolaires, la plus connue et canonique, qui peut cependant subir des variations importantes, étant « description-narration-dissertation », genres auxquels s'ajoutent, selon les périodes, le compte rendu, le résumé, le dialogue. ».

Nous constatons ce phénomène dans la didactique de l'écrit de la Section de Français de l'université de Chiang Maï (cf. § 2.1 du Chapitre 7, p.204). Selon Beacco (1991), il ne suffit pas d'introduire seulement la notion de type textuel dans la pédagogie de l'écrit mais l'enseignant devra mettre l'accent sur le choix des textes qui permettent de développer les compétences communicatives :

« On peut se prendre à rêver d'une typologie de textes en mesure de fournir des critères de gradualité relativement à l'acte de lecture, si tant est qu'une telle progression d'apprentissage soit, en ce domaine, envisageable quand on connaît les vicissitudes des « progressions » en didactique du français langue étrangère. Mais une telle catégorisation des textes devrait, à tout le moins, être articulée sur une analyse, sinon une classification, des opérations psycholinguistiques constitutives de l'interprétation-production de textes. Cette mise en relation n'est pensable, me semble-t-il, qui si l'approche psycholinguistique impliquée envisage ces compétences comme discursives, c'est-à-dire comme communicatives, prenant en charge leur dimension sociolinguistique et non comme compétence formelle (par exemple gestion des chaînages anaphoriques) transversale aux discours. En tout état de cause, la gradualité recherchée ne semble pas devoir être fondée sur les textes à lire/à produire mais sur des sous-compétences lexicales ou scripturales identifiables au sein de ces compétences communicatives larges, qui ne sont investies que partiellement sur les textes. C'est la nature de ces éléments constitutifs du lire/écrire en langue maternelle ou étrangère qui commande en dernière instance la sélection des textes qui serviront de support à leur activation ou à leur mise en place chez les apprenants. » (ibid., p.22).

L'introduction des genres textuels permet de sortir de l'écrit-évaluation scolaire qui n'a pas de dimension communicative claire. L'intérêt de l'enseignement/apprentissage des genres textuels réside dans le fait qu'ils « peuvent être ancrés dans la compétence communicative *des locuteurs*. C'est là toute leur supériorité sur les typologies de textes "scientifiques" mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter. » (ibid., p.23). Chartrand et De Koninck (2009, p. 39) soulignent également la nécessité d'organiser l'enseignement du français autour de l'étude des genres car ils relèvent des situations de communication des apprenants :

« [...] le [texte de] type explicatif n'est pas une réalité textuelle empirique, c'est un modèle abstrait. C'est le genre, article d'encyclopédie, qui est un produit langagier susceptible d'être lu ou écrit. C'est pourquoi, pour développer des compétences langagières, on doit s'appuyer sur les genres. [...] Pour amener les élèves à développer leurs compétences à lire et à écrire des textes variés, il faut, dit le programme, les amener à accomplir des tâches complexes, semblables à celles qu'ils sont susceptibles de devoir accomplir durant leur vie. Il faut qu'ils puissent voir les liens entre certaines tâches et situations de communication, et que leurs connaissances et habiletés puissent être mises en réseaux. C'est justement ce que permet de faire le travail sur les genres. ».

Wierzbicka (1985, p.24, cité par Portillo Serrano, 2010, p.126) ajoute à ce propos que :

« La connaissance nominaliste d'un genre est au moins en mesure d'assurer une certaine familiarité avec l'événement de communication dans lequel il prend place. Elle autorise donc des anticipations sur la situation de communication : le contenu de l'échange, son cadre, les destinataires/destinateurs, les fonctions et les finalités de l'échange. Si un locuteur est capable d'assigner un genre à un texte, il peut donc en reconstituer le cadrage communicatif. ».

La maîtrise du genre correspondant à la pratique langagière permet d'outiller l'apprenant pour qu'il puisse répondre aux exigences communicatives auxquelles il fait face (Schnewly & Dolz, 1997).

2. Psychologie cognitive et production écrite : modèles du processus de rédaction

Dans cette partie, nous présenterons les modèles du processus de rédaction desquels nous sommes inspirée pour construire les activités de rédaction : le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980), le modèle lié au développement de l'activité rédactionnelle de Bereiter et Scardamalia (1986), le modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989) et le modèle en spirale d'Oriol-Boyer (1989). Avant de présenter les modèles cognitifs de Hayes et Flower (1980), nous examinerons le modèle linéaire de Rohman (1965) car ce modèle sert de point de départ à de nombreux modèles développés par la suite. Toutefois, il est à noter que nos activités de rédaction ne sont pas inspirées de ce modèle (nous verrons dans la partie 4 de ce chapitre, p.54 et la partie 3.4 du Chapitre 4, p.142 comment les activités de rédaction que nous avons proposées se sont inspirées des modèles présentés). Nous montrerons à la fin de cette partie les apports des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite.

2.1. Modèle linéaire de Rohman (1965)

Ayant marqué les années 1960 et 70, le modèle linéaire, dont l'un des précurseurs est sans doute Rohman (1965), considère que le processus d'écriture se déroule de manière successive et distincte en trois étapes : pré-écriture, écriture et révision (cf. Figure 3, p.38).

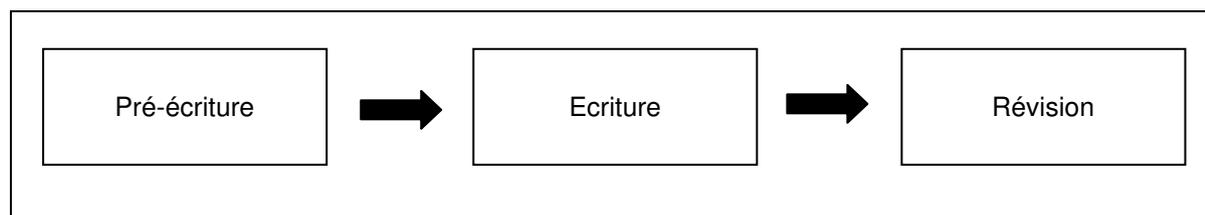


Figure 3 – Modèle linéaire

Dans ce modèle, l'étape « pré-écriture » comporte la recherche d'idées, la collecte de connaissances et l'organisation des idées. Lors de l'étape suivante, l'apprenant met en texte les idées retenues. Il s'agit à proprement parler de la rédaction. Dans la dernière étape, l'apprenant procède à la révision pour retravailler son propre texte afin qu'il réponde à un certain nombre de critères formels. Rohman (1965) considère que le texte est le résultat des différentes opérations réalisées au cours de chacune de ces trois étapes. Selon Cornaire et Raymond (1999, p. 26), il s'agit d'un « modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux ». Or, dans la réalité, les opérations mises en œuvre par un scripteur se produisent de manière aléatoire. Même s'il est simplificateur et incomplet, le modèle linéaire fournit un cadre de base à de nombreuses pratiques en classe. Ce modèle permet en effet d'identifier facilement chaque étape : pré-écriture, mise en texte et révision. Par ailleurs, les trois grandes étapes se retrouvent dans le modèle cognitif.

2.2. Modèle cognitif de Hayes et Flower (1980)

Dans les années 1980, plusieurs chercheurs (De Beaugrande, 1984; Garrett, 1988; Hayes & Flower, 1980; Levelt, 1992; Margolin, 1984; Martlew, 1983) ont tenté, afin de mettre en valeur les différentes étapes du processus d'écriture, de développer des modèles de production textuelle tout en prenant en compte les mécanismes en jeu lors de la rédaction d'un texte. Nous traiterons ici du modèle de Hayes et Flower (1980) qui sert de point de référence à de nombreux travaux et qui a été largement diffusé dans le monde francophone par Michel Fayol.

Contrairement au modèle linéaire qui s'appuie sur les pratiques des professionnels de l'écriture, le modèle de Hayes et Flower (1980) se réfère aux scripteurs adultes anglophones non-professionnels. Ces auteurs ont filmé et observé les adultes en train

d'écrire et d'expliquer oralement leurs processus d'écriture (think aloud). Le modèle cognitif de ces auteurs, qui s'apparente à une démarche de résolution de problèmes, comporte trois éléments : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture (cf. Figure 4).

L'environnement de la tâche (task environment) inclut tous les éléments qui peuvent avoir une influence sur la rédaction : thèmes abordés (topic), lecteurs du texte (audience), motivation que les activités de rédaction suscitent chez le scripteur (motivating cues). Le contexte de la tâche renvoie également au texte qui est déjà produit et qui devient objet extérieur au processus d'écriture (text produced so far).

La mémoire à long terme (*the writer's long term memory*)¹ comprend les connaissances du thème abordé (knowledge of topic), les connaissances du destinataire (knowledge of audience), les connaissances de plan d'écriture (stored writing plans).

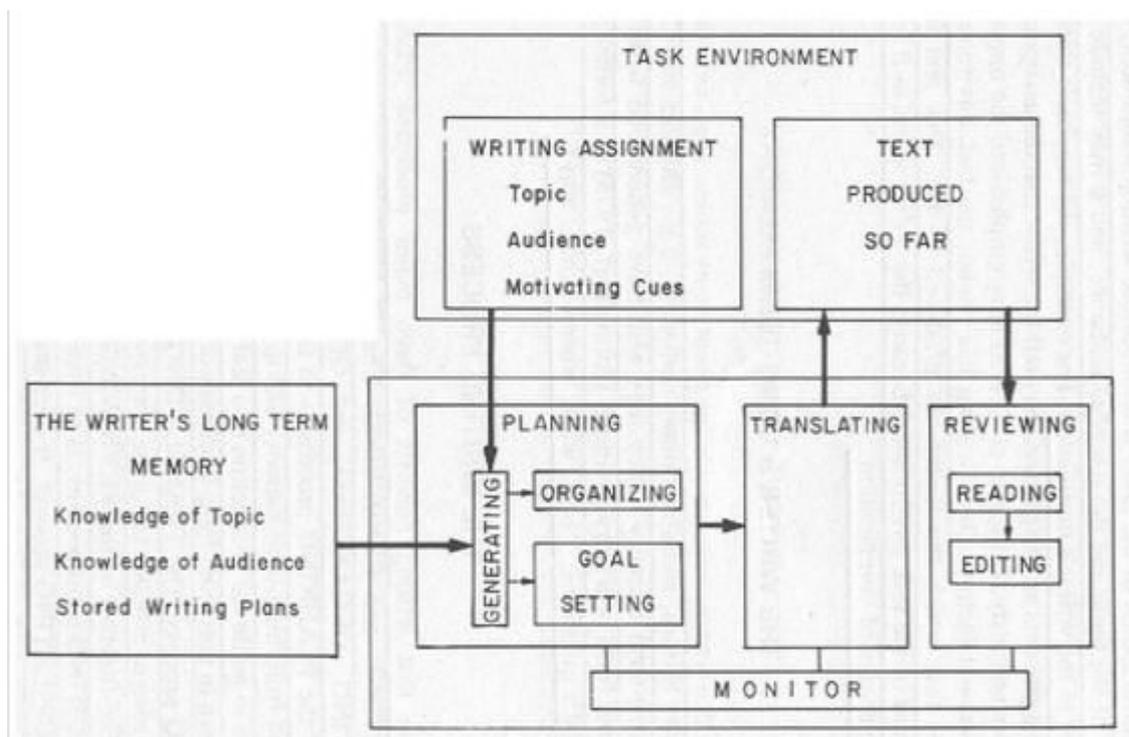


Figure 4 – Modèle de Hayes et Flower (1980)

¹ Cornaire & Raymond (1999) ont distingué la mémoire en trois niveaux : mémoire sensorielle (porté d'entrée de notre mémoire), mémoire à court terme (quantité limitée d'informations retenues pendant un temps relativement court) et mémoire à long terme (connaissances emmagasinées).

Quant au processus d'écriture qui se charge en mémoire de travail, il se décompose en quatre opérations récursives : planification (planning), traduction (translating), révision (reviewing) et contrôle (monitor). Lors de la planification, le scripteur récupère, sélectionne et mobilise (generating) à partir de la mémoire à long terme les connaissances nécessaires, les organise (organizing) et détermine des objectifs pragmatiques pour son texte (goal setting).

Lors de la phase de translating, le scripteur traduit ses connaissances en texte. A la place de traduction ou translating en anglais, Garcia-Debanc (1986b) a proposé le terme « mise en texte » lors duquel le scripteur sélectionne, dans sa mémoire à long terme, le matériel lexical, syntaxique et rhétorique en fonction de l'objectif à atteindre.

Lors de la révision, opération essentielle du modèle cognitif, le scripteur lit (reading), évalue et modifie son texte (editing). Contrairement aux scripteurs en L2, le lien entre ces trois opérations se déroule de manière automatisée chez les scripteurs plus ou moins professionnels en L1 et est géré par une procédure de contrôle.

Le modèle cognitif illustre bien les démarches mises en œuvre par un scripteur habile qui, lors de la rédaction, revient souvent en arrière pour réviser son texte. Or, un apprenti-scripteur, notamment en L2, ne fonctionne pas de cette façon car il est souvent confronté à la surcharge cognitive (nous expliquerons cette notion de manière détaillée dans la partie 3.2 de ce chapitre, p. 50).

Scardamalia et Bereiter (1986) relèvent l'intérêt du modèle de Hayes et Flower (1980) ainsi : « The strength of the model lies in its claim to account for the amazing diversity of mental events during composition on the basis of a relatively small number of such subprocesses. »¹. Quant à Brand (1989) et Nystrand (1989), ils reprochent au modèle de Hayes et Flower (1980) de ne pas tenir assez compte des dimensions affectives de la rédaction de textes. Ainsi, Hayes (1996) a-t-il proposé une mise à jour de son modèle en ajoutant la dimension psychoaffective. Nystrand (1989) reproche, par ailleurs, au modèle

¹ « La force du modèle de Hayes & Flower tient à sa tentative de rendre compte de l'extrême diversité des événements cognitifs survenant durant la composition à travers un assez petit nombre de sous-procédures. » (traduction par Mangenot, 1995, p.21).

cognitif de négliger les interactions sociales existant entre l'auteur du texte et son ou ses lecteurs. Selon cet auteur, le scripteur dans le modèle de Hayes et Flower (1980) reste conçu comme « solitary individuals struggling mainly with their thoughts »¹ (Nystrand, 1989, p.70).

2.3. Modèle lié au développement de l'activité rédactionnelle de Bereiter et Scardamalia (1986)

Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1986) permet de mettre en évidence les différences entre les experts et les jeunes scripteurs. Suite à l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au cours de la rédaction, ces deux auteurs ont proposé deux stratégies d'utilisation des connaissances : knowledge-telling model (cf. Figure 5, p. 42) et knowledge transforming model (cf. Figure 6, p.43). Cornaire et Raymond (1999) ont traduit la première stratégie par « connaissances-expression ». Ce modèle

« décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expériences ou à leurs connaissances. » (ibid., p.29).

Selon Scardamalia et Bereiter (1986, p.785), les jeunes scripteurs ont des difficultés à rassembler suffisamment de contenus et à sélectionner des éléments pertinents pour leur texte :

« An obvious explanation is that young writers don't know enough about the subjects they are asked to write on. While that is undoubtedly true [...], young writers also have difficulty getting access to the knowledge they do have. Here the difference between composition and conversation is noteworthy. In conversation there are continual cues from other speakers that aid retrieval of relevant content. Writers, unless they are in collaboration, are left to their own resources and thus have need of strategies for self-directed memory search. »².

¹ « des individus solitaires qui luttent avec leurs propres pensées » (notre traduction).

² « Une explication évidente est que les jeunes scripteurs ne connaissent pas suffisamment les sujets sur lesquels on leur demande d'écrire. Cela est indiscutable, mais les jeunes scripteurs ont également des difficultés d'accès aux connaissances qu'ils possèdent. C'est à ce niveau que la différence entre la composition et la conversation mérite d'être relevée. Lors d'une conversation, les constantes interventions des interlocuteurs aident à la récupération de contenus pertinents. Les scripteurs, à moins d'être en collaboration, sont livrés, à eux-mêmes et ont donc besoin de stratégies de recherche en mémoire qu'ils puissent appliquer par eux-mêmes. » (traduction par Mangenot, 1995, p.22-23).

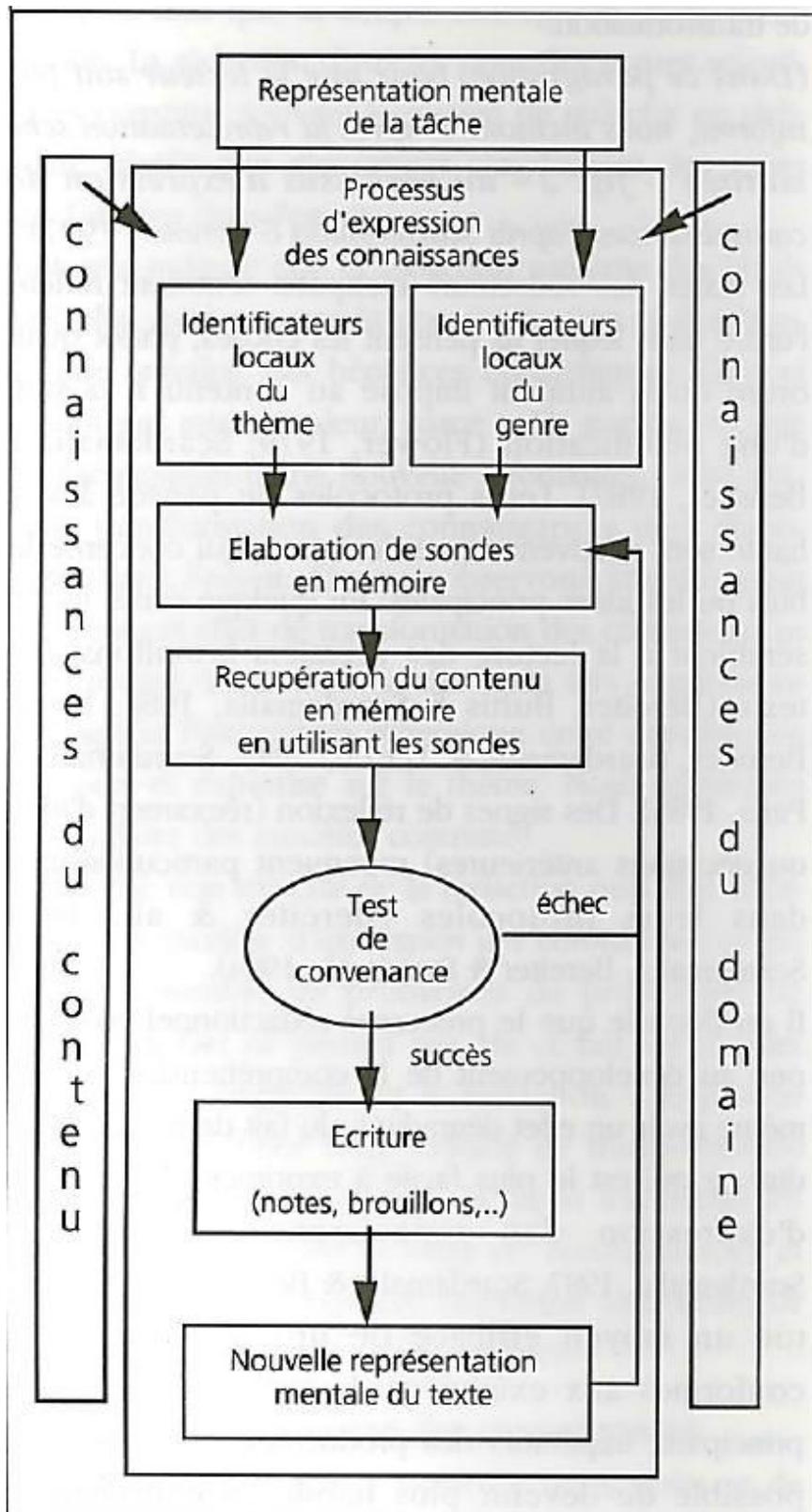


Figure 5 – Processus d'expression des connaissances (d'après Scardamalia et Bereiter, 1987)

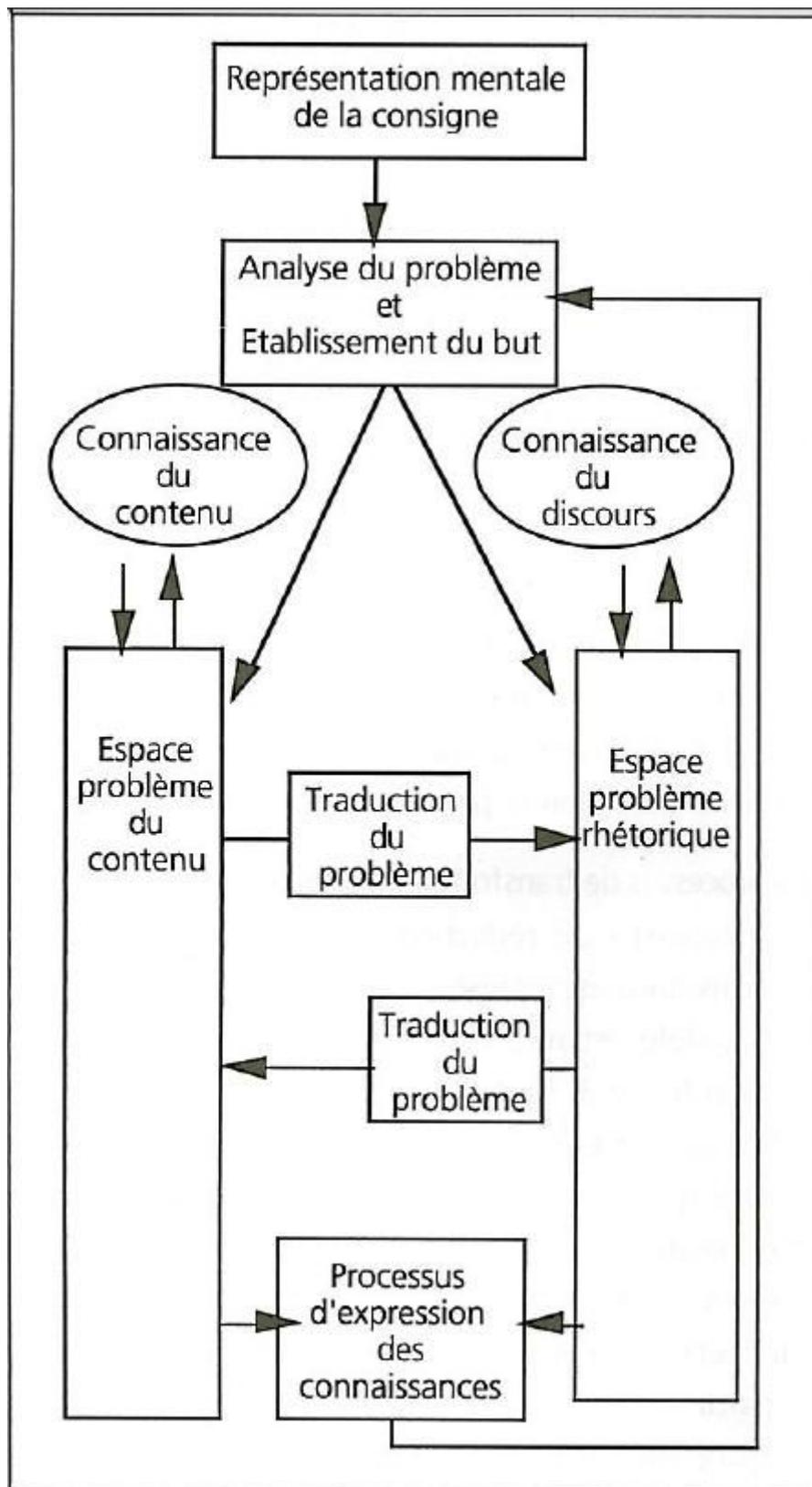


Figure 6 – Modèle de transformation des connaissances (d'après Scardamalia et Bereiter, 1987)

Quant à la deuxième stratégie, que Cornaire et Raymond (1999, p. 29) ont traduite par « connaissances transformation », elle attire l'attention sur les interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte et sur différentes stratégies mises en œuvre par le scripteur au cours de la rédaction. Elle « *présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions.* » (ibid.). Contrairement à la première stratégie qui renvoie aux apprentis scripteurs, la deuxième correspond aux scripteurs experts selon lesquels la recherche de matériel (lexique, syntaxique, rhétorique, référentiel, etc.) et les objectifs à atteindre (effets produits chez les lecteurs) sont importants dans la construction de leur texte. Il s'ensuit que les scripteurs experts travaillent et retravaillent leur plan et leur texte à maintes reprises tant sur la forme que sur le contenu afin de renseigner les lecteurs et de leur plaire.

2.4. Modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989)

Le modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989) apparaît à la fin des années 80 et a été introduit en France, à notre connaissance, par Tognotti (1997)¹. Ce modèle met l'accent sur les interactions sociales, ou plus précisément la négociation de sens, entre celui qui écrit et son (ses) lecteur(s). Nystrand (1989, p.76) explique son modèle de l'interaction sociale ainsi :

« If we conceptualize writing not as the process of translating writing purpose and meaning into text but rather as the writer's negotiation of meaning between herself and her reader, we radically alter our conceptions of writing, text, and text meaning, and of the relationship of the composing process to the text. First, we note that text is not just the result of the process whereby writer purpose is translated into text [(Figure 7)], but also a medium of communication mediating the respective purposes of the writer and reader [(Figure 8)]. In addition, we note that, in terms of the social-interactive model, texts have meaning not to the extent that they represent the writer's purpose but rather to the extent that their potential for meaning is realized by the reader. That is, we conceptualize text meaning not in terms of the writer alone but in terms of interaction between writer and reader

¹ Les passages portant sur le modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989) présenté par Tognotti (1997) ont été cités dans plusieurs ouvrages, notamment les mémoires/thèses. Par exemple, Ollivier (s. d.), Dana (2004), Gaignard (2005) et Lortal (2006). Cependant, à ce jour (le 8 juillet 2013), le mémoire de Tognotti n'est plus accessible en ligne (l'adresse indiquée dans le mémoire de Dana (2004) est <http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/garde.html>). Nous n'avons pas non plus trouvé son mémoire sur le catalogue SUDOC.

purpose, not in terms of the text's *semantic content* but rather in terms of its *semantic potential*. »¹.

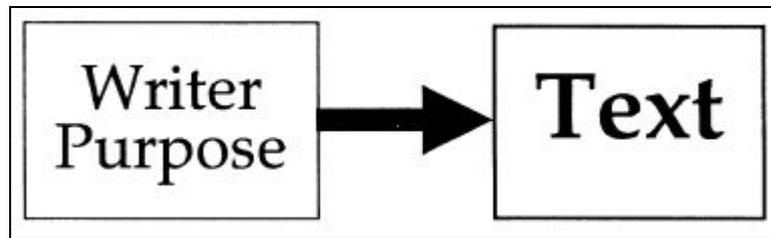


Figure 7 - Cognitive model of text production

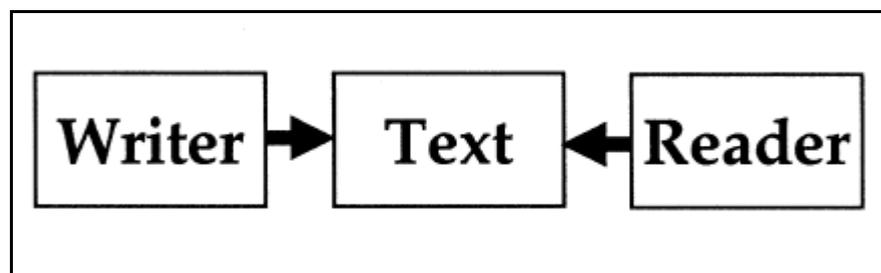


Figure 8 - Social-Interactive model of written communication

Selon le modèle de Nystrand (1989, p.79-80), un scripteur expert réalise trois opérations principales lors de la rédaction d'un texte :

- **Initialisation du discours écrit** (Initiate written discourse). Lors de cette phase, le scripteur doit proposer un sujet clair ; clarifier la nature de la communication ou le genre du texte ; et fournit des éléments métadiscursifs à son lecteur pour interpréter le texte. Il s'agit ici pour le scripteur d'établir un cadre mutuel de référence (mutual frame of reference) entre lui et son lecteur. Rommetveit (1974, cité par Nystrand, 1989), considère l'initiation du discours écrit comme une réalité sociale partagée temporaire (TSSR – Temporarily Shared Social reality).

¹ « Si nous considérons l'écriture *non comme une traduction d'idées en texte*, mais plutôt comme une négociation de sens entre le scripteur et son lecteur, nous modifions radicalement nos conceptions de l'écriture, du texte, du sens du texte et de la relation du processus de composition de texte. Premièrement, nous notons que le texte n'est pas seulement le résultat du processus par lequel les idées du scripteur sont traduites en texte [(Figure 7)], mais aussi un moyen de communication de médiation aux fins respectives de l'auteur et du lecteur [(Figure 8)]. En outre, nous notons que, en termes de modèle social interactif, les textes n'ont pas leur sens dans la mesure où ils représentent le but de l'écrivain, mais plutôt dans la mesure où leur potentiel de sens est réalisé par le lecteur. Ceci dit, nous envisageons le sens du texte non en termes de l'auteur seul, mais en termes d'interaction entre le scripteur et ce que le lecteur comprend, non pas en termes de contenu sémantique du texte, mais plutôt en fonction de son potentiel sémantique. » (notre traduction).

- **Maintenance et régulation du discours écrit** (Sustain written discourse). Lors de cette phase, le scripteur introduit des nouvelles informations qui modifient ou étendent la réalité sociale partagée temporaire introduite lors de la première phase. Le scripteur doit vérifier que les informations présentées dans son texte ne troublent pas la réciprocité scripteur-lecteur tout en procédant à de nouvelles élaborations (par exemple, ajout de nouveaux paragraphes ou de nouveaux chapitres, etc.). Si le scripteur n'est pas capable d'identifier les sources de trouble potentiel (potential trouble source), cela peut provoquer de mauvaises interprétations que Nystrand (1989) classe en trois catégories : « 1) élaboration inadéquate au niveau du sujet qui résulte en un texte abstrus (le texte en dit trop sur trop peu de points) ; 2) élaboration inadéquate au niveau du commentaire qui résulte en un texte ambigu (le texte en dit trop peu sur trop de points) ; 3) élaboration inadéquate au niveau du genre qui résulte en une mauvaise interprétation du texte » (Dana, 2004, p.12).
- **Elaboration du discours écrit** (*Writers' options* : elaboration). Cette phase comporte les mots, les phrases et les paragraphes. Selon Nystrand (1989), il existe trois types d'élaboration : 1) élaboration de sujet qui clarifie le sujet du texte ; 2) élaboration de commentaire qui clarifie le discours utilisé dans le texte ; 3) élaboration de genre qui clarifie la nature de la communication.

Le modèle de l'interaction sociale considère la communication comme un moyen par lequel le scripteur et son lecteur interagissent dans le but d'échanger des idées et de négocier le sens. Lors de la communication écrite, comme la communication orale, une interaction se produit chaque fois qu'un lecteur comprend un texte rédigé. Cette perspective confère donc à l'écriture sa nature interactive et sociale.

Notons que l'idée des interactions sociales entre l'auteur et ses lecteurs a également été présentée dans le modèle de Moirand (1979, p. 11). Dans son modèle de production en langue seconde, cette didacticienne distingue les composantes suivantes :

- Le scripteur. Le scripteur a un statut social¹ défini mais change plusieurs fois par jour de rôle (père, employé, syndicaliste, etc.) et d'attitude (hostile, bienveillant, etc.). Il appartient à un groupe social défini mais peut rêver d'appartenir à un autre groupe. Il a aussi une histoire ou un passé socio-culturel qui peut influencer sur ses discours.

¹ Les segments ont été mis en italique par Moirand (1979).

- Les relations scripteur / lecteur(s). Les représentations que le scripteur construit autour de ses lecteurs et les relations qu'il tente d'entretenir avec ses lecteurs influencent la manière de formuler son message.
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document. Le scripteur a une intention de communication et veut produire un certain effet sur son(ses) lecteur(s). Cette intention se manifeste souvent dans le document.
- Les relations scripteur / document / et extra-linguistique (ou référent). Moirand ajoute enfin que le référent (« de quoi » ou « de qui » parle le texte), le moment où le scripteur prend la parole et l'endroit où il écrit peuvent influencer la forme linguistique utilisée dans le document.

Selon Grillo (2000), à la suite de Jacques (1985), les interactions sont à la base de tout acte de communication et les intentions du sujet sont soumises à des interactions sociales (et non l'inverse). Ces thèses correspondent aux principes socio-constructivistes auxquelles notre travail tente de s'attacher. Si nous considérons que l'écriture se déroule dans un contexte de communauté de rédacteurs et de lecteurs et que la connaissance se construit socialement, les interactions entre pairs auront tout à fait leur place dans une didactique de l'écrit (Fitzgerald, 1992).

2.5. Modèle en spirale d'Oriol-Boyer (1989)

Le modèle en spirale est développé par Oriol-Boyer en 1989. Cet auteur commente ainsi son modèle (cf. Figure 9, p.48) :

« La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a, globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car :

- certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).

- toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version. » (Oriol-Boyer, 1989, p.274).

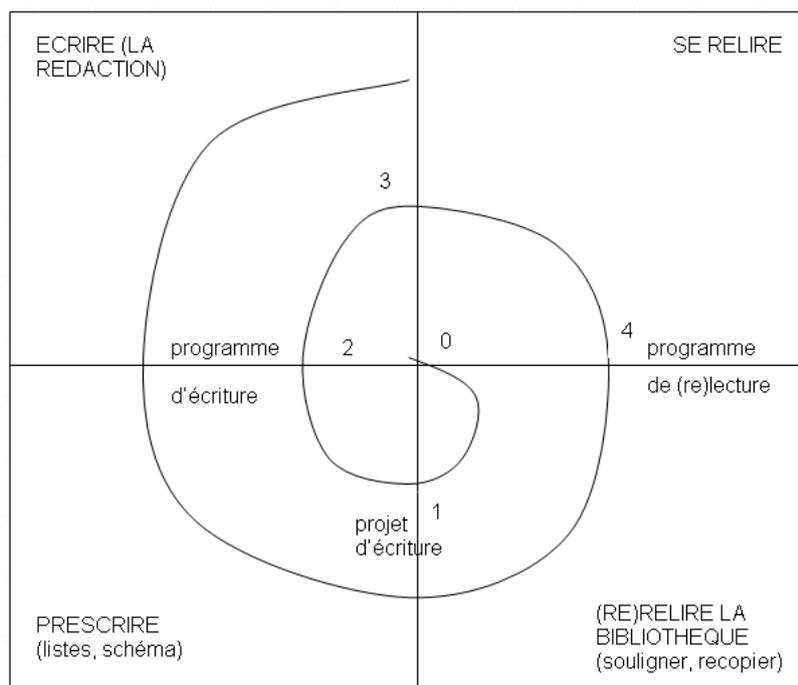


Figure 9 – Modèle en spirale de Claudette Oriol-Boyer

Le modèle en spirale souligne le lien permanent entre l'écriture et la lecture. Néanmoins, il est à noter que ce modèle se focalise uniquement sur le texte et néglige les processus mentaux des apprenants, le contexte de production (contrairement au modèle cognitif) et les interactions entre les auteurs du texte et les lecteurs (contrairement au modèle de l'interaction sociale).

2.6. Apports des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite

Selon Garcia-Debanc (2012, p. 120), « [l]a référence au processus rédactionnel déplace l'attention de la seule analyse des textes d'élèves vers la prise en compte de la complexité de l'activité d'écriture. ». Cette didacticienne s'est, en outre, interrogée sur les applications de la psychologie cognitive à la didactique de l'écrit. Elle souligne l'intérêt des connaissances des modèles du processus de rédaction :

« La référence à un modèle du processus rédactionnel aide à organiser l'intervention didactique d'un quadruple point de vue :

- elle aide à déterminer les tâches de production de textes à proposer ;
- elle permet d'aménager des dispositifs pour en réaliser l'écriture (travail individuel, de groupes, taille et construction des groupes) ;
- elle permet de faire construire et de faire utiliser aux élèves des outils de guidage et d'amélioration des écrits ;
- elle aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les élèves et à leur proposer des exercices adaptés. » (Garcia-Debanc, 1992, p. 42).

Nous verrons dans la partie 4 de ce chapitre (p.54) et la partie 3.4 du Chapitre 4 (p.142) comment les activités de rédaction que nous avons proposées se sont inspirées des travaux concernant les modèles rédactionnels évoqués ici.

3. Difficultés face aux activités de rédaction chez les apprentis-scripteurs en L2 et notion de facilitation procédurale

3.1. Difficultés liées à l'écrit

Vygotsky (1985) a relevé les défis que se présentent aux jeunes scripteurs en L1 la maîtrise du langage écrit par rapport au langage oral. La difficulté de la rédaction chez l'enfant est liée au niveau d'abstraction plus élevé de la langue écrite. En effet, l'enfant doit abstraire le niveau sonore de la langue :

« Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, son développement, fût-ce minime, exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel.

Cet élément à lui seul modifie complètement l'ensemble des conditions psychiques qui s'étaient créées pour le langage oral. L'enfant à cet âge a déjà atteint à l'aide du langage sonore un certain niveau, assez élevé, d'abstraction par rapport au monde concret. Il se trouve maintenant devant un problème nouveau : il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots, mais les représentations des mots.

[...]

Comme le montrent les recherches, ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture. » (ibid. p.259-260).

Par ailleurs, l'enfant doit imaginer son interlocuteur :

« Le langage écrit, nous apprend ensuite la recherche, est plus abstrait que le langage oral sous un autre rapport encore. C'est un discours sans interlocuteur, situation verbale tout à fait inhabituelle pour l'enfant. Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. Le langage écrit implique une situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. » (Vygotsky, 1985, p.260).

Pour le psychologue soviétique (ibid., p.261), le langage oral « crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue ». En revanche, l'écrit demande de « créer nous-même la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée ». Ainsi, « *l'enfant doit agir volontairement, le langage écrit est plus volontaire que le langage oral* ». Il s'ensuit que « *les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à l'écrit* ».

Vygotski (ibid., p.263) explique, par ailleurs, que le langage écrit pose des problèmes aux enfants car « *c'est un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui* ». Ce langage pour autrui « *exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique* ».

Même si l'étude de Vygotski (ibid.) concerne les enfants de la L1, elle permet de mettre en évidence certaines difficultés liées à l'écrit qui pourraient poser des problèmes aux apprenants-scripteurs en L2.

3.2. Notion de surcharge cognitive

En plus des difficultés de l'écrit par rapport à l'oral, une autre difficulté provient du fait que la production écrite fait appel à différents processus rédactionnels. Cornaire et Raymond (1999, p.123) ont insisté sur ce point :

« [...] l'activité d'écriture est le résultat d'une interaction dynamique et constante entre plusieurs processus pour ne citer que l'activation de connaissances antérieures, la représentation de la situation de communication, l'évaluation d'un contenu (lexicalisation, syntagmatisation, connexion, cohésion, etc.) [...] ».

Puisque l'acte d'écriture est une activité très complexe et nécessitant de « [j]uggling with constraints »¹ (Flower & Hayes, 1980, p.33), un scripteur peut être donc confronté à la surcharge cognitive en produisant un texte. Selon ces deux auteurs qui ont étudié les scripteurs en anglais langue maternelle (désormais ALM), les scripteurs sont confrontés à une surcharge cognitive liée à trois contraintes interdépendantes : les difficultés pour mobiliser efficacement les connaissances présentes en mémoire à long terme, les problèmes liés aux règles de production textuelle et les problèmes rhétoriques². Le modèle de Bereiter et Scardamalia (cf. § 2.3 de ce chapitre, p. 41) met, en plus, en évidence les différences entre un scripteur inexpérimenté en ALM, qui a des difficultés à produire un texte lisible, et un scripteur expert, dont les objectifs sont bien déterminés et qui est « maître » de son texte. Quant à Wolff (1991, p. 110, cité par Mangenot, 1995, p.10-11), il classe les difficultés que les apprenants en L1 et L2 rencontrent lors de la rédaction en trois ordres : 1) linguistique ; 2) lexical ; 3) socio-culturel. Le troisième ordre renvoie en fait aux caractéristiques rhétoriques. Par conséquent, le scripteur en L2 consacre plus de temps à l'écriture (Hall, 1990).

3.3. Notion de capacité vs stratégie

Un scripteur expert possède une certaine capacité, définie par Cornaire et Raymond (1999, p. 53) comme « un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience », pour adapter son texte en fonction de ses lecteurs éventuels (reader-base prose selon Flower, 1979). Pour ce faire, le scripteur expérimenté utilise ses stratégies, définies par Cornaire et Raymond (1999, p. 53) comme « un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but » (par exemple, modifier le plan, réorganiser les contenus du texte, etc.). Ces deux auteurs ajoutent, par ailleurs, qu'en L1, un scripteur expérimenté met facilement en œuvre une stratégie pour modifier et améliorer son texte en fonction des objectifs à atteindre. En revanche, un apprenti-

¹ « [j]ongler avec les contraintes » (notre traduction).

² L'étude d'Ostler (1987, cité dans Cornaire & Raymond, 1999) montre que les étudiants arabes transfèrent leurs traditions rhétoriques dans leur écrit en anglais. Quant à McKay, Johnson et Roen (1989, cité dans Cornaire & Raymond, 1999), ils concluent que les différences culturelles peuvent apparaître dans le contenu des textes des étudiants en L2. Wolff (1991) parle également des difficultés d'ordre socio-culturel chez les apprenants en L2.

scripteur, notamment en L2, a souvent des difficultés à mettre en œuvre une stratégie particulière. Par ailleurs, il écrit uniquement pour lui-même (writer-base prose selon Flower, 1979). Souvent il a recours à deux ou trois renseignements retrouvés dans sa mémoire qu'il regroupe ensuite dans un plan. Cornaire et Raymond (1999) expliquent enfin qu'un scripteur expert n'oublie jamais de réviser son texte en suivant les quatre étapes de la révision proposées par Hayes et al (1987) : 1) définir la tâche ; 2) évaluer le texte et définir le problème à résoudre ; 3) sélectionner une stratégie en vue de la résolution du problème ; 4) modifier le texte. Par contre les scripteurs novices se concentrent davantage, lors de la révision, sur les problèmes de surface (orthographe, syntaxe) plutôt que les activités de gestion (nouvelles recherches d'idées, rédaction d'un nouveau plan, réorganisation du texte, etc.).

Nous verrons dans la partie suivante que la surcharge cognitive, le manque de capacités et la non maîtrise de stratégies pour retravailler leur texte influe la qualité de la production écrite des scripteurs en L2 par rapport au texte des auteurs en L1.

3.4. Caractéristiques des textes écrits en L2

Cornaire et Raymond (1999), en se référant aux travaux de Hall (1990), Silva (1992), Connor (1987), Woodley (1985), Carson (1988) et Scarcella (1984), ont proposé quatre caractéristiques principales de l'écriture en L2 par rapport à la L1 :

- Les énoncés produits sont en général assez courts et les textes comportent moins d'informations.
- Le vocabulaire employé est assez restreint et les mêmes mots ont tendance à se répéter, d'où une redondance lexicale.
- La syntaxe utilisée est moins complexe et il y a moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination. Selon Carson (1988) et Scarcella (1984), il s'agit d'une syntaxe qui se veut « à l'abri des risques ».
- Il y a davantage d'erreurs qui relèvent aussi bien de la forme globale du texte que de la syntaxe, des marques de cohésion, ou d'autres aspects.

Nous verrons dans la partie 3.4.1 du Chapitre 7 (p.213) que les étudiants thaïlandais sont effectivement confrontés à tous ces problèmes dans leurs productions écrites lorsqu'ils écrivent sans l'aide de ScribPlus.

3.5. Facilitations procédurales et production écrite

Nous avons vu dans la partie 3.2 de ce chapitre (p.50) que lors des activités de rédaction les apprenants en L2 font face à la surcharge cognitive. Afin d'alléger cette surcharge cognitive, Scardamalia et Bereiter (1987) ont proposé d'offrir aux scripteurs des facilitations procédurales. Ces deux psychologues ont, en effet, élargi la question de scaffolding ou d'étayage¹ en français et indiquent deux types d'étayage : procedural facilitation et substantive facilitation. Le premier type d'étayage consiste à apporter des aides aux apprenants afin de réduire la surcharge cognitive. Quant au deuxième, il renvoie au rôle de l'enseignant ou d'un individu qui aide les apprenants à surmonter les difficultés.

Adam (1987a, p. 57), qui propose de « situer la "syntaxe des grandes masses verbales" au niveau non pas du TEXTE (objet empirique et unité complexe-hétérogène), mais de la SÉQUENCE », rejoint également le concept de facilitations procédurales :

« D'un point de vue didactique, aider les élèves à automatiser un certain nombre d'opérations locales comme à mettre en place des agencements globaux liés aux types de séquences textuelles, me paraît une distinction utile. Au lieu de se jeter pas à pas dans une séquentialisation toute locale, ils doivent apprendre à gérer la mise en texte en fonction de diverses contraintes locales [...] et de diverses contraintes globales [...]. » (Adam, 1987b, p. 27).

Halté (1992, p. 87) voit, quant à lui, l'utilité de la mise en place des activités de facilitations procédurales afin de simplifier l'activité de rédaction « *de telle sorte qu'elle ne concerne plus que la (ou le petit nombre de) procédure précise dont l'apprentissage est*

¹ La notion d'étayage est développée par le socio-constructivisme issu de Vygotsky (1978) selon lequel le rôle du langage (écrit et oral) et celui des interactions sociales (entre l'adulte et l'enfant et entre enfants eux-mêmes) est crucial dans le développement de la connaissance d'un enfant. Brunner (1983) rejoint également les thèses de Vygotsky (1978). Le psychologue américain parle de l'interaction de tutelle. Cette interaction ou « [c]e système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. » (Brunner, 1983, p.225).

visé ». Mangenot (2000a, 2000b) souligne également les apports des facilitations procédurales assistées par l'ordinateur dans l'activité de rédaction.

Nous verrons dans la partie 3 (p.74) et 4 (p.79) du Chapitre 2 comment les facilitations procédurales peuvent être favorisées à l'aide de l'outil informatique et de l'Internet. Nous verrons également dans la partie 3.5 du Chapitre 4 (p.147) que les activités que nous avons proposées pourraient guider les étudiants vers l'utilisation de stratégies d'écriture.

4. Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur les activités de rédaction proposées

Nous nous appuyons sur la linguistique textuelle dans notre recherche afin d'analyser les productions écrites des étudiants au-delà de la phrase et d'examiner les aspects micro et macro du texte. Pour Adam (1990), un texte comporte deux dimensions : pragmatiques-configurationnelles et séquentielles. La linguistique textuelle nous a fourni les éléments (notions de cohérence et de cohésion) qui permettent d'envisager des textes dans ces deux dimensions et d'aborder la question de la qualité des textes.

Adoptant l'approche séquentielle, Adam (1992) a proposé à ce jour cinq séquences prototypiques (narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale) auxquelles nous ajoutons le type injonctif pour des raisons pédagogiques (cf. § 1.4.1 de ce chapitre, p.28). Selon le linguiste, chaque type de séquentialité possède des caractéristiques structurelles et linguistiques propres. Plusieurs chercheurs et/ou didacticiens (par exemple, Adam, 1992 ; Cornaire et Raymond, 1999 ; Garcia-Debanco, 1989 ; Scardamalia et Bereiter, 1986) sont d'accord sur le fait que la connaissance de schémas prototypiques présente un intérêt dans les activités de lecture et d'écriture, notamment pour les apprentis-scripteurs. Les apprenants peuvent en effet observer les caractéristiques des modèles de textes et s'en inspirer avant de rédiger leurs propres textes. Par ailleurs, Garcia-Debanco (1989) et Schneuwly (1994) soulignent l'intérêt de la diversification des types de texte dans la didactique du lire-écrire. Il est à noter qu'Adam (1992) parle de la séquentialité et non de textes. Certains « textes » que nous cherchons à faire produire avec ScribPlus, comme par exemple, le débat – pour ou contre la peine de mort et l'euthanasie (cf. annexe II : 1.4, 2.4 ; annexe III : 4, 5 ; annexe IV : 1, 2), sont d'ailleurs plus des séquentialités que des textes

complets. Toutefois, lors des expériences, nous avons préféré le terme type textuel que séquentialité car le premier terme « parle » pour les étudiants thaïlandais davantage que le deuxième.

La question de genre textuel est liée à celle du type textuel (Chiss, 1987; Beacco, 1991). Toutefois, le genre est distingué du type textuel par son lien avec des situations de communication. L'introduction de la notion de genre textuel permet de sortir de l'évaluation scolaire et d'envisager les compétences communicatives. Ainsi, avons-nous essayé de varier les types textuels et les genres textuels proposés lors des expériences menées auprès des étudiants thaïlandais :

Type dominant	Genre	Remarques
Explicatif	Programme touristique	
Descriptif	Auto-présentation	
	Présentation d'un site touristique	
Narratif	Carte postale	Toutes les cartes postale rédigées dans notre étude comportent néanmoins très peu de passage au passé (cf. annexe III : 2).
	Conte	Le dialogue ordinateur/étudiant aboutit à une ébauche de texte (début du conte) (cf. annexe II : 2.6).
Argumentatif	Débat 1 et 2 ¹	La discussion sur la peine de mort et l'euthanasie dans notre étude s'inscrit dans un <i>type</i> mais pas vraiment dans un <i>genre</i> . Pour que ce type d'activité s'inscrive dans un <i>genre</i> , il nous aurait fallu, par exemple, simuler un forum de discussion d'un journal ou envoyer les étudiants sur un vrai forum, comme l'ont fait Hannah & de Nooy (2003).
	Lettre de motivation 1 et 2	Nous avons proposé beaucoup de <i>genre</i> « lettre » car tous les étudiants ont appris le français dans le but de trouver un travail.
	Lettre de réclamation	
	Lettre de demande dans un cadre professionnel	
Injonctif	Recette	Rédaction du texte sans l'aide de <i>ScribPlus</i> .

Tableau 2 – Types et genres textuels proposés lors de deux expériences

¹ Les genres « débat 1 » et « lettre de motivation 1 » sont proposés lors de la première expérience. Les genres « débat 2 » et « lettre de motivation 2 » sont proposés lors de la deuxième expérience.

Outre la linguistique textuelle, nous faisons également appel à la psychologie cognitive. Les activités d'écriture que nous avons proposées aux étudiants thaïlandais se sont inspirées des modèles de rédaction présentés dans la partie 2 de ce chapitre, sauf le modèle linéaire. Les modèles de rédaction que nous avons présentés rendent compte des manières différentes d'envisager le processus d'écriture. Contrairement au modèle linéaire de Rohman (1965) qui est centré sur la construction du texte lui-même, le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) observe le scripteur en contexte. Ce modèle permet, par ailleurs, de remettre en cause une position antérieure qui se basait sur la linéarité de l'acte d'écrire. Nous inspirant de ce modèle, nous considérons que le processus de rédaction est récursif. Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1986), quant à lui, permet de mettre évidence les différences entre un scripteur expert et un apprenti-scripteur lors du processus d'écriture. Ce modèle nous permettra de prendre en compte les difficultés que les apprentis-scripteurs peuvent avoir lors de la rédaction d'un texte. En ce qui concerne le modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989), il élargit la perspective étudiée par Hayes et Flower (1980) et examine l'interaction établie entre le scripteur et son(s) lecteur(s) lors de la rédaction. Le modèle de Nystrand (1989) nous a amenée à adopter la pratique du feedback entre pairs dans notre dispositif. Contrairement aux quatre premiers modèles, celui en spirale d'Oriol-Boyer (1989) est plus à visée didactique. Nous inspirant de ce modèle, nous avons proposé des activités qui relient le lire et l'écrire. Bien que différents, nous considérons ces modèles comme complémentaires. Ils permettent en effet d'adopter plusieurs perspectives sur le même problème.

La rédaction est une activité complexe face à laquelle les apprentis-scripteurs peuvent être confrontés à une surcharge cognitive (Flower & Hayes, 1980). Contrairement au scripteur expert, un apprenti-scripteur a souvent des difficultés à mettre en œuvre une stratégie particulière afin de modifier et d'améliorer son texte en fonction des objectifs à atteindre. Afin de réduire la surcharge cognitive et simplifier l'activité de rédaction, plusieurs chercheurs et didacticiens (par exemple, Bereiter & Scardamalia, 1987; Halté, 1992; Mangenot, 2000a, 2000b; Scardamalia & Bereiter, 1986) proposent d'offrir aux scripteurs des facilitations procédurales. Selon ce principe, la notion de facilitations procédurales est primordiale dans notre dispositif. Nous verrons dans le chapitre suivant quels types d'aides nous avons fournies aux étudiants dans notre dispositif. Par ailleurs, le logiciel ScribPlus

prend en charge certaines procédures décrites par Hayes et Flower (1980), tout en réduisant les difficultés auxquelles les apprentis-scripteurs doivent faire face (cf. § 1 du Chapitre 4, p.121 pour la présentation du logiciel).

**CHAPITRE 2 : OUTIL
INFORMATIQUE, INTERNET ET
AIDES À L'ÉCRITURE**

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au rôle de l'outil informatique et de l'Internet dans la didactique de l'écrit. Nous commencerons par une brève présentation du domaine Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) dans lequel notre travail s'inscrit et le rôle de l'outil informatique dans une situation pédagogique. Nous examinerons en deuxième lieu l'impact de l'outil informatique sur la production écrite. Nous étudierons en troisième lieu les aides informatisées par incitations que nous utilisons dans notre dispositif. Nous analyserons en quatrième lieu les apports de l'ordinateur et de l'Internet dans la socialisation des écrits. Nous aborderons en cinquième lieu *l'approche* par tâches que nous avons adoptée pour élaborer notre dispositif de rédaction et le rôle de l'outil informatique et de l'Internet dans cette approche. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse montrant comment notre dispositif s'est inspiré du cadre conceptuel présenté dans ce chapitre.

1. Apprentissage des langues assisté par ordinateur

1.1. De l'Enseignement Assisté par Ordinateur à l'Apprentissage Assisté par Ordinateur

Les fondements de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (désormais EAO) remontent au milieu des années 1980. Demaizière et Dubuisson (1989) considèrent que l'EAO se basait sur les exercices¹ et les tutoriels². Picard et Braun (1987, p. 49) trouvent ce terme peu satisfaisant pour désigner l'ensemble des utilisations pédagogiques de l'ordinateur :

« L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) est le terme le plus couramment utilisé en France pour désigner l'utilisation de l'informatique pour l'enseignement. Cette dénomination est peu satisfaisante, le choix des mots "enseignement" et "assisté" ne couvrant pas les multiples utilisations que nous avons pu entrevoir au

¹ Chassé et Lefebvre (2007, np.) définissent l'exerciceur comme « une collection automatisée d'exercices le plus souvent de forme "objective". Application pédagogique déjà populaire avant l'avènement des TIC, l'exerciceur connaît une nouvelle vie à cause de la multiplication des logiciels d'édition et de gestion d'exercices. Cependant, la facilité technique ne doit pas faire oublier les limites pédagogiques d'un exerciceur ni les précautions qu'il faut prendre pour en calibrer les différentes composantes (questions et réponses, rétroactions, indices et explications, etc.) ».

² Demaizière et Dubuisson (1989, p.7) définissent le tutoriel comme « une structure de type présentation d'information, sollicitation de l'apprenant, saisie du message apprenant, analyse et commentaire de celui-ci ».

cours des chapitres précédents. Aucun des nombreux noms proposés récemment ne l'a été davantage, car il est difficile avec un sigle unique de recouvrir l'ensemble des applications. ».

Pour notre recherche, nous adoptons le domaine ALAO ou Computer Assisted Language Learning (CALL) en anglais et non l'EAO. Insistant sur l'activité de l'apprenant, le terme ALAO convient aux pratiques suggérées dans cette étude qui placent les étudiants au centre de l'apprentissage.

1.2. Rôle de l'outil informatique dans une situation pédagogique

Dans l'EAO, le premier rôle attribué à l'outil informatique est celui de tuteur. L'ordinateur-tuteur correspond à l'idée d'un enseignant « dans la machine » (Taylor, 1980, cité par Anderson, 1988, p. 6), et à la perspective d'autodidaxie (Mangenot, 1995). Ce dernier auteur reproche à l'incapacité de l'outil informatique dans l'approche EAO à analyser une production écrite dépassant quelques mots :

« Une approche EAO de la production écrite ne peut donc, selon nous, qu'emprunter la voie modeste consistant à aborder une par une des notions bien précises que l'on estime utile à l'apprentissage. Ces notions peuvent relever de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe, plus rarement de la linguistique textuelle, de la rhétorique ou de la pragmatique, mais à aucun moment l'apprenant ne pourra s'essayer à des productions dont l'analyse par la machine lui permettrait de vérifier s'il est bien approprié la notion étudiée. » (ibid., p.121).

Taylor (1980, cité par Anderson, 1988, p.6) parle également du rôle de l'outil informatique en tant qu'outil. L'ordinateur-outil renvoie à l'idée d'un moyen mis à disposition des apprenants et de l'enseignant. Cet outil permet de faciliter leur travail et favorise la communication entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes (voir Mangenot, 1995, p.125-128 pour une série d'emplois instrumentaux de l'ordinateur, dont le traitement de texte). La limite du rôle de l'ordinateur comme outil est qu'il « *n'est détenteur d'aucune pédagogie, d'aucune parcours préétabli* » (ibid., p.129). Le troisième rôle que Taylor attribue à l'ordinateur est celui d'enseigné. L'ordinateur-enseigné renvoie à l'idée de la programmation de l'ordinateur. Selon Mangenot (1995), l'ordinateur-enseigné implique son emploi comme instrument de modélisation/simulation. Selon cet auteur, qui se réfère à Marbeau et Hatt (1992), la modélisation « consiste à donner à *l'ordinateur* la "connaissance" du système » et la simulation « permet de tester celui-ci » (Mangenot, 1995, p.153). Notons que ces définitions sont propres au domaine scientifique.

Pour Mangenot (1995), il est possible d'élaborer avec les apprenants des simulations portant sur le domaine linguistique. Cet auteur parle de simulation linguistique lorsqu'il y a une « *manipulation, avec ou sans ordinateur, d'éléments langagiers (mots, phrases, paragraphes, petits textes)*, les résultats de cette manipulation étant destiné à être lu, évalué, sélectionné, réécrit » (ibid., p.163). Mangenot distingue le cas où « la modélisation est effectuée par les apprenants de celui où ces derniers utilisent un modèle préexistant (*élaboré soit par l'auteur du logiciel, soit par l'enseignant*) pour le faire "fonctionner" » (ibid.). Ce didacticien ajoute, par ailleurs, à ce sujet :

« Et l'on fera l'hypothèse que si l'on considère, après Vygotski, le langage comme "un outil de la pensée", toutes les activités consistant à le manipuler, à tester son fonctionnement par des simulations, ne peuvent qu'avoir un effet bénéfique sur le développement intellectuel. » (ibid.).

Mangenot, le concepteur du logiciel ScribPlus que nous adoptons dans cette étude, « *ret[ient] de l'approche ordinateur enseigné l'idée de démarche exploratoire menée de front par les apprenants et l'enseignant* » (ibid., p.134) pour concevoir le logiciel .

Il est toutefois à noter que « les classiques catégories outil/tuteur/ ordinateur enseigné [...] se réfèrent généralement aux types de logiciels utilisés et non à leur emploi par un enseignant avec des élèves » (Mangenot, 2000a, p. 177). Afin d'analyser l'emploi de l'outil informatique dans une situation pédagogique, nous nous référons à la distinction outil/instrument. Chateau (1988, p. 19, cité par Mangenot, 1995, p.67) s'interroge sur l'appellation outil à propos du traitement de texte :

« Pour le dire de manière générale, un traitement de texte n'est pas seulement un outil (un système) qui transforme de l'information (ce qui, on ne le discute pas, est déjà appréciable dans le cas de l'écriture), mais un dispositif qui permet, à propos de ce qu'il produit [...], de procéder à une exploration, une investigation, une instruction, qui rendent possible l'amélioration du produit et de la propre expertise de l'utilisateur à l'égard de ce type d'activité.
Dans le cas et dans la mesure où un "outil" instruit sur la réalité à laquelle on l'applique, c'est ce que l'on appelle à bon droit un "instrument". Dans l'instrument, le caractère d'effecteur cède devant – ou est équilibré par – son pouvoir de capteur. »¹.

Pour Chateau (1988, p.21-22, cité par Mangenot, 1995, p.67), « *l'usage d'un traitement de texte [...] ne peut être évalué pédagogiquement que si on le considère comme un*

¹ C'est Chateau (1988) qui souligne.

instrument pédagogique. ». Ainsi, dans l'approche ALAO que nous adoptons, l'outil informatique est considéré en tant qu'instrument et non qu'outil. Cela nous impose d'intégrer les ordinateurs et les logiciels « à une pédagogie intensive (pratique et réflexive à la fois) de l'écriture » (Chateau, 1988, p.21-22, cité par Mangenot, 1995, p.67) nécessitant des interventions de l'enseignant.

L'utilisation de l'outil informatique en tant qu'instrument renvoie également au concept d'intégration qui tente de prendre en compte tous les individus et tous les facteurs dans une situation pédagogique :

« Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent. » (Bourguignon, 1994, p. 17-18).

L'idée de l'intégration est également reprise par Mangenot (1995). Cet auteur souligne, lui aussi, l'importance de l'idée d'intégration dans un dispositif pédagogique :

« Il ne suffit pas de placer des apprenants devant un ordinateur pour que des apprentissages aient lieu. Le choix des logiciels, leur intégration dans la démarche pédagogique d'ensemble, le dispositif envisagé sont des variables à prendre en compte. Le rôle de l'enseignant est amené à changer profondément, mais il n'en demeure pas moins fondamental. » (ibid., p.143)

Piolat et Roussey (1995, p. 100) confirment également que « [...] les étayages technologiques ne peuvent pas se substituer aux étayages pédagogiques et didactiques. ». Ce principe correspond tout à fait à celui de notre recherche. ScribPlus en soi n'est qu'un outil au service de l'enseignant et des étudiants. Mais étant intégré dans le dispositif, ce logiciel endosse un rôle d'instrument dans cette étude. Par ailleurs, l'enseignant a un rôle fondamental dans notre dispositif d'écriture et l'outil informatique n'est pas survalorisé.

2. Impact de l'outil informatique sur la production écrite

Dans cette partie, nous tenterons, en nous appuyant sur divers travaux, d'examiner les conséquences de l'emploi de l'outil informatique dans les activités de production écrite.

2.1. Motivation face à la rédaction

Coen (2000) a mené une expérimentation pour analyser les processus cognitifs et métacognitifs que les enfants mettent en jeu pendant une tâche d'écriture assistée par le logiciel d'assistance à l'écriture et d'instrumentation métacognitive Autoéval. A la fin de la rédaction du premier texte, 78% des enfants se sont prononcés en faveur de l'utilisation du traitement de texte. Cela rejoint l'observation de Cochran-Smith (1991) selon laquelle les élèves développent des attitudes positives à l'égard du traitement de texte. D'après ces élèves, le traitement de texte leur offre un outil favorisant la révision, qui leur évite de réécrire plusieurs fois avant d'aboutir au texte final. Par ailleurs, plusieurs auteurs montrent que l'utilisation du traitement de texte augmente la motivation d'écrire chez les enfants (Pouder, 1995) et chez les adolescents (Bayard & Vaud. Groupe français-informatique, 1998; Fortier & Lusignan, 1990). Borgognon (1998) indique également un bon nombre d'auteurs qui s'accordent sur les effets positifs du traitement de texte concernant les motivations des scripteurs. Plane (2003, p. 165), quant à elle, indique que

« l'unique acquis consensuel des recherches consacrées aux effets du traitement de texte porte sur les motivations des scripteurs. La plupart des recherches portant sur ce thème sont déjà anciennes, mais elles soulignent avec constance que le recours au traitement de texte exerce un pouvoir attractif chez les scripteurs, et en particulier chez les scripteurs adolescents. ».

Plane (ibid.) souligne les deux raisons principales expliquant cette appréciation positive à l'égard du traitement de texte : la qualité de la présentation (la propreté et la netteté) et la facilitation de la réécriture. Les étudiants thaïlandais semblent également apprécier écrire avec le traitement de texte (cf. § 7.2 du Chapitre 7, p.267) et en particulier avec ScribPlus (cf. § 3.4.2 du Chapitre 7, p.217).

2.2. Ordinateur et révision de texte

Anis (1990, p. 16) souligne l'« état immatériel » du texte lié à l'écran de visualisation. Cet auteur précise que la virtualité du texte en cours de la rédaction permet toutes les manipulations et toutes les améliorations (individuelles ou collectives). Piolat (1991, p. 125) ajoute à ce sujet :

« [...] un des avantages de l'emploi du Traitement de Texte proviendrait de la façon "additionnelle" dont le scripteur peut écrire et réécrire à l'écran plusieurs

versions avant d'en choisir une et d'effacer toutes les autres sans avoir à recopier afin d'établir un texte final "propre" ».

Borgognon (1998, p. 15), quant à elle, indique que « l'utilisation du traitement de texte aide à produire des textes plus attractifs où les idées sont mieux organisées et où il y a moins d'erreurs orthographiques ». Mangenot (1995), quant à lui, a pratiqué une auto-observation des mécanismes qu'il mettait en œuvre. En écrivant avec le traitement de texte, il pouvait induire sa « pensée en blocs »¹ sans être obligé de penser, au départ, à la cohésion ni à la cohérence du texte. La fonction d'édition du traitement de texte lui permet de modifier le plan du texte en cours de rédaction et de soigner les transitions. Par ailleurs, l'écran de visualisation lui permet de prendre du recul par rapport à son texte tout en mettant dans la peau de son lecteur. Il l'explique ainsi :

« La lecture sur écran crée en effet une salutaire distance avec le texte, et pousse à mieux se mettre à la place du lecteur : le calcul des facteurs qui rendent le texte cohésif (donc, dans notre culture, plus agréable à lire), nous semble tout autant facilité par l'ordinateur que le déplacement de blocs, car il est possible d'essayer autant de variantes que l'on souhaite, jusqu'à l'obtention d'un texte véritablement "peaufiné" ; qui plus est, une meilleure cohésion peut parfois être obtenue par le déplacement de groupes de mots à l'intérieur de certaines phrases situées en début de paragraphe, la progression thématique s'en trouvant améliorée. » (ibid., p.86).

Oriol-Boyer (1986) souligne également que l'ordinateur contribue à « la lecture avec les yeux de l'autre ». Quant à Mangenot (1995, p.294), il ajoute que la génération de texte favorise cette « lecture avec les yeux de l'autre » :

« [...] les "générateurs" qui demandent aux apprenants de "saisir" un matériau linguistique pour ensuite leur "renvoyer" des fragments textuels recombinaient le matériau initial facilitent bien cette prise de distance par rapport au texte en voie d'élaboration ».

Ce didacticien ajoute à ce propos qu'« [e]n général quelle que soit leur forme, les fragments générés ne sont ni parfaits, ni clos, ce qui encourage également un regard critique. » (ibid., p.294). Nous verrons que le logiciel d'aide à la rédaction ScribPlus se fonde également sur le mécanisme de génération de texte (cf. § 1.2 du Chapitre 4, p. 122 pour la présentation du logiciel). Toutefois aucun de nos étudiants n'a souligné l'utilité de ScribPlus dans la prise de distance par rapport à son texte (cf. § 3 du Chapitre 7, p.207).

¹ Mangenot (1995) a emprunté cette expression à Umberto Eco (1986) : « Il pensiero a blocchi ».

Par ailleurs, Mangenot (1995, p. 298) souligne les apports des outils informatiques à la réécriture :

« Tous permettent par ailleurs des activités de réécriture grâce à des fonctionnalités de traitement de texte : tout défaut constaté lors de la génération, toute critique formulée par les pairs, toute déception par rapport à un résultat attendu peuvent être amendés à tout moment, ce qui représente un avantage considérable par rapport aux mêmes pratiques avec crayon et papier. ».

Cependant, l'absence des consignes et des objectifs précis quant à la réécriture peut amener à un échec : nous verrons que la plupart des étudiants thaïlandais ne révisent pas leur texte malgré tous les avantages offerts par l'outil informatique (cf. § 6.3.4 et § 6.3.5 du Chapitre 8, p.341).

2.3. Ecriture collaborative

Casanova-Karsenty (1990, p. 83) considère l'ordinateur comme une machine à communiquer :

« S'il est une caractéristique transversale importante pour une pédagogie de l'écriture utilisant l'ordinateur, c'est la dimension communicative. Les logiciels l'exploitent implicitement ou explicitement :

- implicitement : cela tient simplement aux fonctionnalités matérielles de base. Affiché sur l'écran ou sorti nettement typographié sur l'imprimante, le texte est toujours visible, lisible et peut circuler facilement.

- explicitement : certains programmes (par exemple Roman, Composition, Narrativement vôtre, A la une¹) comportent, surtout lorsqu'ils fonctionnent sur des configurations en réseau, des options d'accès simultané aux ressources et, parfois, de communication entre les postes. Ils permettent de partage des données et la construction collective, introduisant une nouvelle strate dans l'interactivité : l'échange entre les utilisateurs.»².

Selon Anis (1987), la dimension communicative de l'ordinateur permet une écriture collaborative. Plusieurs apprenants peuvent rédiger un même texte devant un même écran

¹ Ces logiciels n'existent plus à l'heure actuelle.

² Notons qu'à l'heure actuelle, cette dimension communicative est favorisée par la connexion Internet, ou plus précisément les outils de communication en ligne (courriel, blog, chat, forum, etc.). Nous ne sommes plus obligés de faire appel aux logiciels qui prévoient dans leurs fonctionnalités une communication entre les postes (le cas de la Section de Français à l'université de Chiang Mai).

ou différents écrans reliés entre eux¹. Anis (1987) parle d'un « nouvel espace-temps pour la communication écrite ».

Dans sa thèse, Dejean-Thircuir (2004) a étudié les modalités de collaboration entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées avec *Gammes d'écriture*. Selon cette chercheuse, le travail coopératif est facilité par l'affichage sur l'écran. Dam, Legenhausen et Wolff (1990, p. 331) le confirment également : « The screen provides a physical focus for the activity and thus facilitates group interactions. »².

Un des objectifs de notre recherche est d'étudier l'impact de ScribPlus sur les productions écrites et la dimension psychoaffective des étudiants. Nous avons donc demandé aux étudiants de rédiger leur texte individuellement. Cependant, lors de la pré-écriture, nous leur avons demandé de travailler en petit-groupe (cf. § 3.4.2 du Chapitre 4, p.143). L'étude de Dejean-Thircuir (2004) témoigne, en effet, d'un rôle positif joué par l'interaction entre pairs dans les processus d'acquisition.

2.4. Autonomie des apprenants et individualisation du soutien par l'enseignant

Pour Mangenot (1995, p.105), l'utilisation de l'outil informatique, quel que soit le type d'usage, « remet en cause le rôle transmissif traditionnel dévolu à l'enseignant ». Dans une classe traditionnelle, toutes les interactions et les tours de parole sont contrôlés par l'enseignant. Face à cette situation, Mangenot (1995, p.107-119) voit l'utilité des ordinateurs qui semblent pouvoir favoriser quatre types d'autonomie (notons que l'autonomie est l'un des critères essentiels pour définir une tâche, cf. § 5.2.2 de ce chapitre, p.98) :

- **L'autonomie physique.** Dans une classe traditionnelle, l'enseignant et les élèves doivent être disponibles en même temps et sont obligés de se trouver dans un même endroit. Les ordinateurs permettent d'assouplir ces contraintes spatio-temporelles et pédagogiques.

¹ Anis (1987) parle de la connexion intranet. A l'heure actuelle, il existe plusieurs outils d'écriture à plusieurs mains gratuits en ligne : Wiki, Google Docs (cet outil peut être utilisé de façon asynchrone et synchrone). Certains outils permettent de co-écrire simultanément un texte : Etherpad, Coword.

² « L'écran constitue un lieu de convergence des activités et enrichit donc les interactions entre pairs. » (traduction par Mangenot, 1995, p.227).

Mangenot (1995) précise que cette autonomie ne doit pas faire des économies de la présence de l'enseignant mais doit passer par un changement profond des rapports maître/élèves.

- **L'autonomie sociale.** Le travail de groupe est facilité par l'écran de l'ordinateur car vers lequel se dirigent les regards des apprenants. Il est à noter que l'un des critères pour définir la tâche repose sur les échanges entre les apprenants (cf. § 5.2.1 de ce chapitre, p.98).
- **L'autonomie linguistique.** Il s'agit d'« apprendre la langue pour faire autre chose avec » (ibid., p.107). Nous verrons qu'un des critères pour définir la tâche repose sur le fait que la langue est considérée comme un outil pour agir et non comme une fin en soi (cf. § 5.2.1 de ce chapitre, p.98).
- **L'autonomie cognitive.** Il s'agit d'« apprendre à apprendre » (ibid.). L'apprenant entreprend certaines actions, analyse les résultats et se donne ses propres règles d'apprentissage.

Les étudiants thaïlandais confirment également l'apport de l'outil informatique afin d'augmenter leur autonomie dans l'apprentissage (cf. § E101-E103, p.221).

Mangenot (ibid.) ajoute, par ailleurs, que l'écran facilite le travail de soutien. Lorsque les apprenants travaillent (individuellement ou en groupe) devant les ordinateurs, l'enseignant peut circuler dans la classe, intervenir à la sollicitation et aider les plus faibles. L'enseignant est désormais déchargé de son rôle transmissif habituel. Nous avons également constaté cet apport lors de nos expériences.

2.5. Prise de conscience du fonctionnement de la langue et de ses propres processus cognitifs

Pour Anis (1990), L'ordinateur joue un rôle de miroir des processus cognitifs lorsqu'un apprenant travaille seul devant son écran. Borgognon (1998, p. 13) confirme, lui aussi, cette idée :

« D'une manière générale, la majorité des élèves [...] écrivant avec un traitement de texte en classe ou dans une situation en laboratoire voient une partie de leurs processus de composition affectée. ».

Selon Mangenot (1995), l'ordinateur peut favoriser la prise de conscience du rôle joué par certaines unités linguistiques. Quant à Sharples et Evans (1991, p. 19), ils soulignent le rôle de l'ordinateur dans l'acquisition chez les enfants d'un métalangage dans l'apprentissage de la production écrite :

« [...] children can be given tools for playful exploration of the structures and processes of written language. A great, and so far under-rated, contribution of the computer to education is that it can make a nebulous system like language into an object that can be explored and moulded. It can show the process behind a product, allowing children to create examples that follow given rules and to play "what if" games: what if the constraints of grammar were relaxed so that sentences did not need to make sense ; what if stories could have many different branches and endings ; what if the reader could talk to the characters in a story, or change the plot. »¹.

Certains logiciels fondés sur le concept de génération de texte peuvent faire observer la structure du texte aux utilisateurs :

« D'autres logiciels comportent des structures textuelles (souvent narratives) en quelque sorte "évidées", l'élève étant incité à saisir des fragments textuels destinés à venir remplir ces vides ; un mécanisme de génération automatique affiche ensuite un texte composé du "moule" et des fragments produits par l'élève. On peut dire que le logiciel prend alors complètement en charge la structuration du texte, l'élève pouvant se concentrer sur la mise en mots : on a là un exemple typique de facilitation procédurale. On peut également faire l'hypothèse que ce mécanisme [...] contribue à la prise de conscience de la manière dont sont structurés certains types d'écrits. » (Mangenot, 2000c, p. 60).

Quant à notre public, il a indiqué que ScribPlus contribuait à la prise de conscience du modèle du texte (cf. § 3.3, Chapitre 7, p.212).

2.6. Délocalisation et socialisation de l'écrit

D'après Anis (1990), la virtualité du texte permet un transport instantané des écrits vers d'autres lieux. Mangenot (1995, p. 228) souligne également l'apport des ordinateurs dans la circulation des écrits :

« [...] les ordinateurs sont en général couplés avec des imprimantes, ce qui facilite la socialisation des productions. Celle-ci peut advenir également par l'intermédiaire de l'écran : certaines des réalisations ont en effet un caractère interactif et ne peuvent être lues que sur l'ordinateur [...] ».

¹ « [...] on peut fournir aux enfants des outils pour explorer de manière ludique les structures et les processus de la langue écrite. Une contribution importante – jusqu'ici sous-estimée – de l'ordinateur à l'éducation est qu'il permet de transformer un système aussi peu transparent que la langue en un objet pouvant être exploré et modelé. Il peut montrer le processus derrière le produit, permettant aux enfants de créer des exemples suivant des règles déterminées et de jouer à "comme si" : comme si les contraintes de la grammaire étaient levées et que les phrases n'aient plus besoin d'avoir un sens ; comme si les histoires pouvaient avoir de nombreux embranchements et dénouements différents ; comme si le lecteur pouvait parler aux personnages de l'histoire, ou modifier l'intrigue. » (traduction par Mangenot, 1995, p.297-298).

Plane (2003, p. 163) , quant à elle, indique qu'une des particularités du traitement de texte concerne la socialisation des textes. Cet aspect fait du traitement de texte un outil de communication :

« Le traitement de texte est un instrument d'écriture qui a pour particularité d'être à la fois un outil graphique - il prolonge le geste physique en traçant une forme - et un outil scriptural puisqu'il facilite les opérations de transformation textuelle et la diffusion de l'écrit. À ce double titre, il est probable qu'il jouera un rôle déterminant dans l'évolution des multiples dimensions de l'écriture qui font d'elle, selon les niveaux où on la regarde, une technique de communication inscrite dans un système culturel, une pratique sociale, une activité cognitivo-langagiere, ou un système sémiotique. ».

De même, Mangenot (2000c, p. 63) souligne l'intérêt de l'Internet dans la délocalisation des écrits :

« Internet, de son côté, permet des projets d'écriture collaborative ou la mise en place de simulations globales à un niveau international, ce qui donne une dimension communicative – voire interculturelle, à l'écriture ».

Nous verrons dans la partie 4 de ce chapitre que la connexion Internet et les outils de communication en ligne favorisent la socialisation des écrits. Nous verrons que les étudiants thaïlandais confirment également cet apport (cf. § 5.1 du Chapitre 8, p.313).

2.7. Résultats controversés

Même si de nombreuses études semblent d'accord sur le rôle positif du traitement de texte sur la motivation des apprentis scripteurs (Plane, 2003), son effet sur les processus de rédaction, notamment sur la révision n'a pas pu être mis en évidence de manière indiscutable.

2.7.1. Traitement de texte et révision de texte chez les apprentis-scripteurs

De nombreux chercheurs soulignent les apports du traitement de texte dans la révision du texte (cf. § 2.2 de ce chapitre, p.65). Cependant, plusieurs résultats d'analyse ne sauraient constituer un argument définitif en ce qui concerne une augmentation de la qualité des révisions résultant de l'utilisation d'un traitement de texte chez les apprentis-scripteurs. La recherche de Daiute (1985), par exemple, montre que la qualité des textes rédigés avec le traitement de texte n'est pas supérieure à celle des textes rédigés avec papier-crayon. En

s'appuyant sur vingt expérimentations menées entre 1984 et 1990, Bangert-Drowns (1993) montre que le traitement de texte a un effet faible sur la qualité des productions. Quant aux recherches de Cochran-Smith (1991) et de Hawisher (1987), elles indiquent que le traitement de texte augmente quantitativement le nombre de révisions mais n'influe pas sur la qualité des révisions. Hustache-Godinet (1998) souligne le fait que les fonctionnalités de modification (insertion, suppression, déplacement) et de mise en page incitent les scripteurs à réviser leur texte. Toutefois, cette chercheuse précise que les apprentis-scripteurs ont tendance à réviser essentiellement le niveau local¹. Après avoir étudié une cinquantaine de recherches comparatives « écriture à la main vs écriture à l'ordinateur » menées dans la première moitié des années 80, Piolat et Blaye (1991) constatent des résultats contradictoires. Ces recherches étaient de nature quantitative et consistaient à étudier la taille des textes produits, le nombre de révision effectuées, le nombre des différents types de révision, etc. Par ailleurs, Piolat et Blaye (ibid.) ajoutent que les révisions en écrivant avec l'ordinateur comme à la main sont limitées au niveau de la surface du texte (par exemple, orthographe, lexicque.). Bridwell-Bowles, Johnson et Brehe (1987), Case (1985), Harris (1985), Lutz (1987), Nicolet, Genevay et Gervais (1992) et Piolat, Isnard et Della Valle (1993) confirment également que les scripteurs novices transforment essentiellement la surface de leur texte.

2.7.2. Taille de l'écran et problème de gestion de l'information

Selon Severinson Eklundh (1992), la taille de l'écran empêche les scripteurs d'avoir une vision globale de leur texte. Lutz (1987) indique également que la taille de l'écran peut provoquer, chez les scripteurs, un problème de gestion de l'information. Selon cet auteur, les scripteurs effectuent plus de déplacements en écrivant avec l'ordinateur qu'avec papier-crayon. Cependant, ces modifications se réalisent sur une faible distance (entre les lignes). D'après l'observation de Woodruff et al. (1986, cité par Piolat, 1991), les adolescents

¹ Notons que d'après Hustache-Godinet (1998), les modifications de surface portent sur un élément (une lettre, un mot, un groupe de mots). En revanche, les modifications de niveau global affectent le texte dans son ensemble : révision de la cohérence syntaxique et/ou sémantique. Toutefois, cette chercheuse semble négliger la cohérence pragmatique (situation de la communication) et les aspects matériels (support, typologie, organisation de la page, segmentation des unités) (cf. Tableau 15 : Tableau des critères d'évaluation de la production écrite du groupe EVA, p.165).

préfèrent réaliser leur brouillon à la main. La taille de l'écran ne facilite en effet pas l'organisation des idées éparpillées sur plusieurs pages. Ces adolescents se servent ensuite du traitement de texte pour rédiger la version définitive de leur texte et effectuer des corrections de surface. Piolat (1991, p. 129) ajoute à ce propos :

« Tout se passe comme si l'ordinateur incitait les scripteurs (surtout les moins habiles) à rigidifier l'enchaînement de leurs processus rédactionnels selon la séquence suivante : chercher des idées et les écrire à la main, puis réviser, toujours à la main, le brouillon afin d'amplifier et d'améliorer la mise en texte de ces idées, et enfin employer un Traitement de Texte (possédant souvent des Aides comme le correcteur orthographique) pour la mise au propre finale et l'élimination des dernières erreurs de surface. L'usage du Traitement de Texte ne risque-t-il pas alors de s'accompagner d'effets "régressifs", sur la nécessaire récurrence entre les divers processus (planification - mise en texte - révision) et ce, particulièrement chez les scripteurs les moins experts ? ».

En 1993, Piolat et al. (1993) ont mené une étude concernant l'impact du traitement de texte sur les stratégies rédactionnelles. Leurs résultats vont dans le même sens que les travaux cités ci-dessus : les apprentis-scripteurs se concentrent sur une partie de texte lorsqu'ils rédigent avec l'ordinateur. Ces auteurs indiquent : « Contrairement à toute attente, l'activité de contrôle de la rédaction est, elle aussi, entravée par le Traitement de Texte. » (ibid., p.83). En citant Gould et Grischkowsky (1984), Haas et Hayes (1986), Heppner, Anderson, Farstrup et Weiderman (1985), Piolat et al. (1993) confirment que la lecture sur l'écran est plus lente et moins efficace que la lecture sur papier car la taille de l'écran restreint la partie de texte visible.

2.7.3. D'où l'intérêt de combiner le traitement de texte avec d'autres types d'aide

Pour Piolat (1991, p. 130), « l'usage spontané du seul Traitement de Texte ne fournit pas obligatoirement une aide efficace à la composition par écrit ». Elle propose de fournir, aux scripteurs novices, les consignes procédurales¹, les aides par incitations informatisées et les

¹ Les objectifs des consignes procédurales sont doubles 1) « réguler le surplus d'activité de corrections de surface des scripteurs peu experts pendant la réalisation du premier brouillon en leur demandant de ne pas les faire » ; 2) « orienter la révision vers une maîtrise de l'ensemble du texte en imposant à ces scripteurs d'enlever, d'ajouter, de déplacer quelques phrases de leur texte qu'ils choisissent eux-mêmes » (Piolat, 1991, p.130).

aides par bilan informatisé¹. Dans les parties qui suivent, nous examinerons le rôle de l'outil informatique et de l'Internet dans les facilitations procédurales. Nous traiterons uniquement les activités de facilitations procédurales que nous avons adoptées dans notre dispositif d'écriture : les aides par incitations informatisées et la pratique du feedback entre pairs.

3. Aides par incitations informatisées

Nous nous intéressons dans cette partie aux principes et aux apports des systèmes d'incitations dans la didactique de l'écrit. Nous montrerons ensuite les termes utilisés dans cette recherche pour parler des aides par incitations informatisées.

3.1. Principes des systèmes d'incitations

Nous avons vu dans la partie 3.2 du Chapitre 1 (p.50) que les apprentis-scripteurs étaient confrontés à la surcharge cognitive lors de la rédaction d'un texte. Vygotski (1985) précise, par ailleurs, que la grande difficulté de l'écriture chez le jeune scripteur, c'est de se trouver seul face à sa feuille ou à l'écran et devoir imaginer son interlocuteur (cf. § 3.1 du Chapitre 1, p.49). Collins et Gentner (1980, p. 67-70) proposent d'utiliser l'informatique pour aider les scripteurs novices lors des activités de rédaction. Ces auteurs soulignent l'intérêt des tâches plus limitées que la rédaction d'un texte complet. Pour ce faire, l'enseignant doit fournir des aides qui facilitent la lecture et l'écriture et des informations sur les stratégies à adopter ou sur les structures textuelles. Selon Piolat (1991, p. 131), les remarques venant d'autrui offrent au scripteur « un regard "distancié" qu'il ne parvient pas, par lui-même, à porter sur son propre texte afin de mieux le contrôler ». Cette chercheuse souligne la possibilité de l'outil informatique de fournir « des fonctions de contrôle observées dans les interactions sociales » sous forme d'aide par incitations (ibid.).

¹ Ce type d'aide consiste à « établir un bilan sur différentes dimensions linguistiques que le scripteur peut sélectionner : ponctuation, orthographe, lexique, grammaire... » (Piolat, 1991, p.132).

A notre connaissance, un programme posant des questions (question-asking programs) a été créé par Woodruff, Bereiter et Scardamalia (1981). Bereiter et Scardamalia (1987, p. 138) expliquent le fonctionnement des incitations informatisées ainsi :

« [...] 14-year-old students for the first time composed opinion essays on a computer, using an interactive program that led them after each sentence through a branching sequence of questions designed to induced means-end planning of the next sentence (Woodruff, Bereiter et Scardamalia, 1981). »¹.

Quant à Roussey et Piolat (1991, p. 81), ils décrivent la fonction d'un autre système d'incitations² ainsi :

« Les aides informatisées par incitations fonctionnent selon un principe de menus emboîtés. A n'importe quel moment de la composition, le rédacteur peut, s'il le souhaite, faire apparaître à l'écran une liste de caractéristiques du texte (par exemple : clarté, complétude, organisation, cohérence, structure des phrases, ...). Suite au choix de l'une de ces entrées, le programme propose des séries de questions, ouvrant elles-mêmes à d'autres questions. Un libellé de question possible, concernant l'entrée "clarté", est par exemple, "Est-ce que le paragraphe propose une opinion claire ? ". Le rédacteur doit alors donner une réponse négative ou positive. Suite à cette réponse, soit le programme répète la question avec la section suivante du texte, soit il indique que le paragraphe nécessite plus de travail. ».

Mangenot (2000c) explique comment fonctionnent les incitations de *Gammes d'écriture* qui est la version française du logiciel italienne *Scrivere con Word Prof* (voir la présentation brève de ces logiciels dans la partie 1.1 du Chapitre 4, p. 121) de cette manière :

« Dans les *Assistants*, l'apprenti-scripteur est sollicité pas à pas, au fur et à mesure de son écriture. On peut par exemple inciter l'apprenti-scripteur à écrire une phrase, une nouvelle consigne apparaissant dès que l'apprenant indique à l'ordinateur qu'il a fini de rédiger le fragment textuel demandé. Les consignes alternent ainsi rapidement avec les phases de rédaction. Outre la consigne d'écriture précise, il est possible de fournir des indications métalinguistiques appliquées au fragment en cours de rédaction, donc immédiatement concrétisées par la rédaction de celui-ci. » (ibid., p. 64).

Selon Mangenot (ibid., p 59), « [i]l s'agit en quelque sorte de transposer sur ordinateur les discussions en classe précédant la rédaction d'un texte ». Daiute (1985, p.82) l'affirme

¹ « Les élèves de 14 ans rédigent pour la première fois des essais d'opinions avec l'ordinateur en utilisant un programme interactif qui les guide par une série de questions qui sont posées après chaque réponse de l'élève et qui sont conçues pour aider à la planification de la phrase suivante, qu'il s'agisse d'induire des moyens ou des objectifs de communication (Woodruff, Bereiter et Scardamalia, 1981). » (notre traduction).

² Rousset et Piolat (1991) ne donnent aucune référence concernant le logiciel.

également : « Question prompts make the writing process similar to a conversational experience in which listeners stimulate speakers by requesting clarification »¹. Nous nous rapprochons du concept de dialogisme de Bakhtine tel qu'il est présenté par Calabrese-Steimberg (2010, p. 62) :

« [...] le "dialogisme" (tel qu'il a été traduit en français) est un principe qui domine la pratique langagière, car tout énoncé est pris dans un réseau d'interactions, et ce, dans deux sens au moins. D'une part, tout énoncé est en interaction avec d'autres énoncés, car notre discours rencontre les discours antérieurs qui ont été produits par rapport à ce même sujet. Puisque tous les mots ont déjà existé dans la bouche d'un autre énonciateur, nous parlons avec les mots des autres, car "il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi". D'autre part, chaque prise de parole se fait en fonction de notre interlocuteur (*in praesentia* ou *in absentia*). Autrement dit, chaque fois que nous prenons la parole nous sommes, en quelque sorte, en situation de dialogue : "Se constituant dans l'atmosphère du "déjà dit", le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue". Cela revient à dire que le discours est radicalement hétérogène car il est en permanence traversé par l'altérité. En effet, les développements bakhtiniens remettent en cause non seulement l'unicité de l'énoncé, mais également celle du sujet parlant. ».

D'après les travaux ci-dessus, nous tentons de résumer les aides informatisées par incitations ainsi : Les sollicitations informatisées, sous forme de questions, de consignes, assorties ou non d'éléments métalinguistiques, consistent à aider l'apprenti scripteur en lui fournissant des aides tantôt à la planification, tantôt à la recherche d'idées, tantôt à la mise en texte, tantôt à la révision, réduisant ainsi les difficultés auxquelles il peut se heurter.

Nous examinerons, dans la partie qui suit, les apports que présentent les aides informatisées par incitations dans la production écrite.

3.2. Apports des aides informatisées par incitations dans la production de texte

Plusieurs études montrent que les facilitations procédurales grâce aux incitations amélioreraient effectivement les performances des jeunes scripteurs. Afin d'aider les apprentis-scripteurs face au « lack of effective metamemorial search strategies for

¹ « Les incitations sous forme de questions rendent le processus d'écriture semblable à une conversation lors de laquelle les auditeurs stimulent l'orateur par des demandes d'éclaircissements. » (traduction par Mangenot, 1995, p.24-25).

surveying the information they have available »¹ (Scardamalia & Bereiter, 1986, p. 786), les psychologues canadiens suggèrent des programmes posant des questions (question-asking programs) qui peuvent inciter l'apprenant à continuer à chercher sans pour autant lui fournir des réponses précises. Selon ces psychologues, le programme posant des questions présente un intérêt heuristique dans l'apprentissage de l'écriture. Quant à Daiute (1985) qui s'intéresse aux scripteurs non-experts, elle a proposé d'aider les apprenants lors des activités de rédaction par les prompting programs que Roussey et Piolat (1991) ont traduit par « aides informatisées par incitations ». La chercheuse américaine a montré que le système d'incitations permet un apprentissage individualisé. Elle a par ailleurs souligné le rôle idéal de l'informatique : « The computer is more efficient for prompting than lists on paper or notecards are, because computer prompts can be presented individually when the writer requests them. »² (Daiute, 1985, p.84). La psychologue américaine voit également l'utilité de la notion d'incitation dans la phase de pré-écriture (la recherche d'idée et la planification). En 1986, Daiute (1986) a élaboré un système d'incitations qui incite les apprentis-scripteurs à s'auto-questionner sur les aspects profonds du texte. Ses résultats montrent que les jeunes scripteurs (11-16 ans) sont plus performants avec un traitement de texte associé avec un système d'aides informatisées par incitations qu'en rédigeant avec papier-crayon. Par contre, lorsqu'ils écrivent leur texte uniquement avec le traitement de texte, le résultat reste le même que lorsqu'ils écrivent sur papier. Quant à Williams, (1991), il a montré par la suite que les aides par incitations pouvaient également intervenir dans la phase de révision, sous la forme de check list.

Nous remarquons qu'aucun des auteurs cités ci-dessus n'envisage des aides par incitations intervenant lors de la phase de mise en mots tout en fournissant aux étudiants une série d'incitations préparatoires à la rédaction comme c'est le cas de notre logiciel ScribPlus, qui s'est inspiré de *Gammes d'écriture*. Mangenot (2000c, p. 65) souligne l'intérêt du système d'incitations de *Gammes d'écriture* (qui peut également s'élargir à ScribPlus) :

¹ « manque de stratégies métacognitives de recherche permettant de dominer l'information disponible en mémoire » (traduction par Mangenot, 1995, p.23).

² « L'ordinateur est plus efficace pour inciter que des listes sur du papier ou sur des fiches parce que les incitations peuvent être présentées individuellement quand le scripteur le demande. » (traduction par Mangenot, 1995, p.25).

« [...] Les élèves en difficultés étant très souvent bloqués au niveau de la mise en mots, on fait l'hypothèse qu'un système venant les solliciter et les soutenir à chaque étape¹ (le fragment à saisir est le plus souvent de l'ordre de la phrase), peut se révéler d'une grande aide ».

En ce qui concerne Piolat (1991, p.131-132), elle souligne que les aides par incitations présentent certes un intérêt dans l'apprentissage de la production écrite mais que les recherches nécessitent d'être approfondies :

« Ces Aides par incitations, qui ne proposent pas de solution au problème rencontré par le scripteur, pourraient, grâce aux questions, amener les élèves à prendre conscience des différents niveaux linguistiques à contrôler lors de la production d'un texte. Là encore, le faible nombre de recherches ne permet pas d'attester cet impact positif. ».

Nos recherches permettront, nous l'espérons, d'apporter une modeste contribution par rapport aux résultats présentés par les auteurs cités ici.

Le système d'incitations contribue à l'individualisation de l'apprentissage mais provoque une perte de la dimension sociale (Mangenot, 2000c). Afin de favoriser les interactions entre les étudiants thaïlandais, ceux-ci ont été incités de travailler en petit groupe lors de la pré-écriture (cf. § 3.4.2 du Chapitre 4, p.143). Nous avons également intégré la pratique du feedback entre pairs dans notre dispositif (cf. § 3.4.4 du Chapitre 4, 144). Cependant, les résultats montrent de faibles interactions entre les étudiants (cf. § 3 du Chapitre 8, p.284). Nous expliquerons ce phénomène dans la partie 6.5 du Chapitre 8 (p.344).

3.3. Incitations informatisées, consignes, dialogues-trames : quel terme utiliser dans cette recherche ?

Le terme de dialogue-trame, proposé par Mangenot (1995, p. 380), concerne particulièrement « *la construction d'un texte utilisant les réactions de l'utilisateur à un certain nombre de questions ou d'incitations* ». Le terme de dialogue est presque synonyme de trame, bien que le point de vue soit différent. Du point de vue de l'utilisateur, c'est un dialogue alors que du point de vue du concepteur, c'est une trame. Le terme

¹ Mangenot (1995, p.381) nomme « étape » « *l'ensemble constitué par l'incitation du logiciel et la réponse de l'utilisateur* ». Ce didacticien préfère cette expression par rapport à celle de « question/réponse » qu'il trouve réducteur. En effet, l'incitation n'est pas forcément sous forme de question.

dialogue-trame correspond donc à l'expression aides informatisées par incitations, système *d'incitations*, et incitations informatisées. Nous utilisons également le terme consigne pour indiquer les questions ou les incitations proposées par le logiciel ScribPlus. Mangenot (2000c, p. 59), lui aussi, emploie parfois le terme « consigne » : « Certains logiciels affichent des consignes ou incitations. ».

4. Socialisation des écrits et pratique de feedback entre pairs sur forum

La collaboration avec des pairs peut également être constituée comme une facilitation procédurale. La pratique de feedback entre pairs existe dans plusieurs domaines mais nous sommes particulièrement intéressée par son utilisation dans la didactique de l'écrit en classe de langue.

4.1. Feedback entre pairs : définition et choix du terme

Les chercheurs anglophones utilisent sans distinction les termes peer feedback, peer response, peer assessment et peer review. Mangelsdorf (1992, p. 274) définit ces termes comme un processus « where students read drafts of their fellow students' essays in order to make suggestions for revision »¹. En France, Crinon, Marin et Cautela (2008, p. 459) ont proposé le terme « révision collaborative » qu'ils définissent comme « une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision *monogérée*, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs ». D'après Leki (1993, p. 22), cette pratique permet à l'apprenant de bénéficier des conseils et des commentaires de ses pairs sur son écrit : « In peer response groups, students share their working drafts with others as the drafts are developing in order to get guidance and feedback on their writing »².

¹ « où les apprenants lisent les textes de leurs pairs afin de faire des suggestions en vue de la révision. » (notre traduction).

² « Dans les groupes où s'exerce la révision collaborative, les élèves partagent leurs projets de travail avec d'autres comme étant les projets en voie de développement afin d'obtenir des conseils et de la rétroaction sur leur production écrite. » (notre traduction).

Lorsque nous parlons de notre corpus, nous utilisons le terme de « feedback entre pairs » et non celui de « révision collaborative ». En effet, les commentaires émis par notre public cible ne portent pas seulement sur le texte mais aussi sur les auteurs du texte (leur caractère, ce qui se passe dans leur vie quotidienne, etc.), sur les événements réels (match de foot) et sur ce qui a été suggéré par les textes (cf. § 4 du Chapitre 8, p.288). Nous n'avons pas demandé explicitement aux étudiants de produire des feedback qui pourraient aider leurs camarades à réviser leurs textes et à les améliorer. De plus, la pratique du feedback entre pairs que nous avons adoptée dans notre recherche est très loin des conceptions de la révision proposées par Heurley (2006) :

- la révision comme modification effective apportée à un texte ;
- la révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit ;
- la révision comme composante du contrôle de la production écrite.

Dans les parties 4.2 (revue de littérature sur les pratiques de révision collaborative sans ordinateur) et 4.3 (revue de littérature sur les pratiques de révision collaborative avec ordinateur), nous mentionnerons uniquement les démarches méthodologiques des auteurs cités. Nous synthétiserons, dans la partie 4.4 de ce chapitre, les apports de la révision collaborative dans la didactique de l'écrit constatés par les auteurs évoqués.

4.2. Revue de littérature sur les pratiques de révision collaborative sans ordinateur

4.2.1. En Anglais Langue Étrangère

Flower (1979) souligne l'importance de la rédaction des textes pour les lecteurs. Quant à Flower et Hayes (1980), ils mettent l'accent sur le travail en groupe lors de l'activité de rédaction. Or, dans la réalité, « [s]tudents often write papers to please the instructor, a limited audience, and to get them a good grade, a limited purpose »¹ (Hafernik, 1984, p.

¹ « les étudiants rédigent souvent leurs textes pour plaire à leur enseignant, leur seul destinataire, et pour obtenir une bonne note, un but limité » (notre traduction).

49). A la suite des travaux de Flower (1979) et de Flower et Hayes (1980), les pratiques de peer assessment ont commencé et sont largement étudiées dans la didactique de l'écrit en Anglais Langue Etrangère (désormais ALE). Selon Tang et Tithcott (1999), les études sur le peer response portent en général sur trois aspects :

- les caractéristiques des interactions qui peuvent avoir lieu lors de la rétroaction verbale,
- l'impact de la révision collaborative sur la révision,
- l'attitude des apprenants à l'égard de la révision collaborative.

Les interactions entre pairs lors de la rétroaction verbale

Mendonça et Johnson (1994) ont étudié les caractéristiques et la fréquence de négociation qui ont eu lieu lors de la rétroaction verbale auprès de douze apprenants de niveau avancé. Ces auteurs ont par ailleurs examiné l'impact de la rétroaction verbale sur les activités de révision des apprenants. Quant à Villamil et De Guerrero (1996), ils ont étudié les stratégies et les compétences que cinquante-quatre apprenants ont utilisées pendant la rétroaction verbale.

Impact de la révision collaborative sur la révision

Hafernik (1984) et Rollinson (2005) tentent de mettre en évidence les avantages de la révision collaborative et de suggérer des conseils pour la pratiquer de manière efficace.

Certains chercheurs essaient de comparer l'effet des commentaires de l'enseignant à ceux des pairs. Chaudron (1984), par exemple, cherche à comparer l'impact des feedback de l'enseignant, des pairs et des Anglais natifs sur les productions écrites de collégiens (neuf de niveau avancé et quatorze de niveau intermédiaire). Quant aux études de Hedgcock et Lefkowitz's (1992), elles ont été menées auprès de trente élèves ; seize ont reçu uniquement les commentaires de l'enseignant et quatorze les feedback à l'oral de leurs pairs. En s'appuyant sur trente productions écrites provenant de trois classes différentes, Caulk (1994) cherche à savoir 1) si les commentaires des pairs et de l'enseignant favorisent la révision et 2) si les commentaires de l'enseignant favorisent davantage la révision que ceux des pairs. Quant à la recherche de Tsui et NG (2000), elle consiste également à comparer l'impact des feedback de l'enseignant et ceux des pairs sur la révision de textes.

Cette étude a duré pendant trois mois et a été menée auprès de vingt-sept élèves du cycle supérieur d'une école secondaire à Hong Kong.

Certains chercheurs tentent d'étudier si l'entraînement de la pratique de la révision collaborative influe sur la qualité des feedback. Par exemple, Min (2006) cherche à comparer la qualité des feedback émis par les élèves avant et après l'entraînement à la révision collaborative et l'impact de ces feedback sur la révision. Quant à l'étude de Berg (1999), elle a été menée auprès de quarante-six élèves divisés en deux groupes. Contrairement au deuxième groupe, le premier a appris comment produire des feedback lors de la révision collaborative. Berg cherche à comparer l'impact de ces deux types de feedback sur la révision des élèves.

Attitude des apprenants à l'égard de la révision collaborative

Le travail de Mangelsdorf (1992) explore les points de vue de quarante étudiants de niveau avancé au sujet de leurs expériences avec la pratique du feedback entre pairs. Quant à Zhang (1995), il a demandé aux quatre-vingt-un élèves de répondre à un questionnaire afin de vérifier leur préférence vis-à-vis des feedback de l'enseignant, des pairs et de l'auto-évaluation.

Certains travaux traitent de ces trois aspects. Tang et Tithecott (1999) ont mené une étude auprès de douze élèves d'origine asiatique dans un collège au Canada. L'objectif de leur recherche était d'étudier l'attitude des élèves et l'évolution de leur attitude vis-à-vis de la révision collaborative, son impact sur leurs productions écrites et les compétences mobilisées lors de cette pratique.

4.2.2. En Français Langue Maternelle

Dans le domaine de la didactique de l'écrit en Français Langue Maternelle (désormais FLM), comme en ALE, Halté (1989, p. 45) regrette que le texte scolaire n'ait pas d'autre destinataire que l'enseignant-évaluateur :

« Le malentendu communicationnel [...] s'inscrit [...] au niveau du destinataire du texte scolaire. Il n'y [a] pas de destinataire explicite dans la commande du jeu des portraits. Il peut arriver qu'il y en ait un. En général, il est fictif comme lorsqu'on demande à un élève d'écrire une lettre à son ami pour l'inviter à passer des

vacances. Dans les deux cas cependant, le destinataire réel est l'enseignant. Destinataire en tant que le message lui parvient, l'enseignant n'est pas pour autant celui à qui le texte est adressé. L'élève, en général, n'écrit pas à l'enseignant, il écrit pour lui, aux fins d'évaluation. ».

Afin de varier les destinataires du texte, Chanquoy (2003) a adopté la révision collaborative dans son étude. L'objectif de sa recherche était d'étudier l'impact de la collaboration écrite sur la production et la révision de textes argumentatifs, chez de jeunes rédacteurs âgés de neuf et onze ans. Lors de cette collaboration, les enfants devaient indiquer des commentaires directement dans le brouillon de leurs pairs.

4.2.3. En Français Langue Étrangère

En classe de FLE, nous citons les travaux de Blain et Painchaud (1999), de Do (2011) et de Souame (2011).

Blain et Painchaud (1999) tentent d'étudier l'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des trente-cinq élèves de cinquième année en immersion française au Canada.

Le but de l'étude menée par Souame (2011) consiste à vérifier si la révision collaborative permet aux apprenants de mieux détecter les erreurs et d'améliorer les textes en comparaison avec la révision individuelle. Inscrite dans une démarche recherche-action, cette étude expérimentale a été menée auprès des élèves de première année secondaire (âgés de quinze à dix-sept ans) de la filière sciences humaines au Lycée Seraï Ahmed, Aïn El-Assel, Wilaya d'El-Tarf (Algérie).

En ce qui concerne la recherche de Do (2011), la révision collaborative a été expérimentée pendant un semestre de l'année universitaire 2009-2010 dans le contexte de l'enseignement de la production écrite du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) A2 en FLE dans le département de français, à l'université Nationale de Hanoi. Les étudiants étaient en première année de licence et âgés de dix-huit à dix-neuf ans. A l'instar du travail de Souame (2011), celui de Do (2011) relève de la recherche-action. Cette chercheuse vietnamienne cherche à mesurer (1) les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision d'étudiants vietnamiens de FLE, (2) les impacts de la révision

collaborative sur la qualité des textes rédigés par ces étudiants et (3) les évaluations des étudiants sur leurs expériences de révision collaborative.

4.3. Révision collaborative : de la classe traditionnelle à l'ère moderne

La pratique du feedback entre pairs dans la plupart de ces études a été réalisée sur des feuilles de papier. Les textes n'ont donc pas été exposés à l'ensemble du groupe mais en général à un seul pair. Quant à la rétroaction verbale, elle est contrainte au niveau du temps, voire du lieu s'il s'agit d'une classe traditionnelle (Tuzi, 2004). Dippold (2009) souligne, de plus, le fait que la communication médiée par ordinateur permet d'accélérer le processus de révision collaborative.

Certains chercheurs ont eu recours au courriel (Cautela & Crinon, 2009; Crinon et al., 2010, 2008; Crinon & Marin, 2010a, 2010b; Ho & Savignon, 2007; Mabrito, 1991). Crinon et son équipe ont demandé à quatre classes de cours moyen de la banlieue parisienne (élèves de neuf à onze ans) d'appliquer une révision collaborative entre pairs sur la révision de textes explicatifs scientifiques et narratifs, dans le cadre d'une collaboration dissymétrique entre classes distantes, via les courriers électroniques. L'objectif général de leur recherche était d'observer comment, dans un tel dispositif, des compétences d'écriture se développent de manière différenciée, selon le rôle que les élèves L1 français jouent dans la collaboration. Quant à Mabrito (1991), il a mené son étude auprès de huit étudiants d'ALM de la première année de licence. Quatre d'entre eux présentent un haut niveau d'appréhension à écrire¹ et quatre étudiants n'éprouvent pas d'appréhension à écrire. Ces étudiants ont été amenés à pratiquer la rétroaction verbale et la révision collaborative via courriel. L'objectif de cette étude est de comparer la qualité d'intervention des étudiants selon leur appréhension à écrire d'une part, et, d'autre part, d'examiner la qualité de révision selon la nature d'intervention (oral vs écrit en ligne). Quant à Ho et Savignon (2007), elles cherchent à étudier l'attitude de trente-sept étudiants L2 du département

¹ En citant les travaux de Daly et Miller (1975a, 1975b, 1975c), Bannour (2008, p. 1) définit l'appréhension à écrire comme « une construction cognitivo-émotionnelle qui influence les performances en écriture. Cette *appréhension a plusieurs origines possibles dont l'anxiété. Elle a des répercussions sur la personnalité, l'estime de soi, les croyances, mais aussi les habiletés à écrire et les choix de cursus et de carrières d'un rédacteur* ».

d'Anglais de l'université de la Science et de la Technologie à Taiwan vis-à-vis de la révision collaborative asynchrone par rapport à la révision en face-à-face. Ces deux chercheurs tentent également de savoir si la révision collaborative en ligne mérite d'être introduite en classe. Les étudiants sont divisés en deux groupes : dix-huit seniors et dix-neuf juniors. Les procédures dans les deux groupes sont semblables : les étudiants mettent leurs commentaires directement dans les textes de leur pair en utilisant la fonction « suivi des modifications » et envoient ensuite le texte révisé par courriel à leur pair. Avant de participer à cette étude, les étudiants dans les deux groupes ont déjà pratiqué la révision en face-à-face sur papier. La différence entre les deux groupes réside dans le fait que la révision collaborative chez les seniors se déroule, en raison des contraintes de temps et de la longueur du texte à produire, en dehors de la classe alors que chez les juniors, elle a lieu pendant les heures de classe dans une salle informatique. Les étudiants ont comme consigne de non seulement souligner les points forts et les points faibles du texte mais aussi de proposer des suggestions pour la révision.

Mabrito (1991) et Ho et Savignon (2007) soulignent le fait que le recours au courriel résout des problèmes de contraintes temporelles et permet de réduire des problèmes liés à la paperasse : perte ou oubli de papiers à la maison. Les options « copier », « coller », « déplacer », « supprimer » et « remplacer » proposés par l'ordinateur et le traitement de texte facilitent, de plus, les modifications des textes. Cependant à cause des caractéristiques communicatives du courriel, le texte reste limité aux pairs et à l'enseignant. Certains chercheurs (Tuzi, 2004; Van der Geest & Remmers, 1994) ont donc recours à des programmes spécifiques permettant la socialisation des textes. Tuzi (2004) cherche à étudier l'impact du feedback en ligne sur la qualité de la révision du texte des élèves. Il examine plus particulièrement la façon dont les élèves L2 (anglais) ont répondu à leur pair et les types de modifications qu'ils ont faites à la suite des commentaires reçus. Cette étude a été menée auprès de vingt élèves par le biais d'un site conçu spécifiquement pour la publication de productions écrites et de feedback. En plus des feedback émis sur ce site, les élèves ont également reçu des rétroactions verbales de leurs pairs, de leurs amis et de leur tuteur. Quant à Van Der Geest et Remmers (1994), ils ont testé le programme d'aide à la révision PREP-EDITOR auprès de quinze étudiants L1 (allemand) dans une classe de rédaction des textes scientifiques en allemand à l'université de Twente. Le programme permet de visionner le texte original et les feedback en même temps. Les

étudiants ont été divisés en deux groupes. Le premier ont utilisé le programme d'aide à la révision. Le deuxième a pratiqué les rétroactions verbales. L'objectif de cette recherche était 1) d'examiner l'impact du programme d'aide à la rédaction sur la révision des étudiants 2) d'étudier les types de problèmes rencontrés face à l'utilisation d'un tel programme 3) de savoir si le programme fournit un moyen de communication suffisant en vue d'une révision collaborative en ligne par rapport aux rétroactions verbales.

Une contrainte principale dans les études de ces auteurs est le fait que l'enseignant a besoin d'installer des programmes spécifiques. Plusieurs didacticiens ont donc adopté les outils de communication en ligne tels que le blog (Dippold, 2009) et le forum (Ware & O'Dowd, 2008). Warschauer (1997, p. 475) souligne l'intérêt de la communication en ligne ainsi :

« the special feature(s of online communication - that it is text-based and computer-mediated, many-to-many, time - and place - independent, and distributed via hypermedia links - provide an impressive array of new ways to link learners. »¹.

Dippold (2009) a mené une étude sur la révision collaborative sur un blog auprès des étudiants L2 (allemand) de niveau avancé dans une université en Angleterre. Les étudiants avaient comme consigne de produire un commentaire de cinquante mots minimum sur deux productions d'un de leurs camarades. Les étudiants devaient également accompagner leurs feedback de suggestions pour remédier aux problèmes soulevés et d'avis sur le sujet discuté par leur pair. Cette étude avait pour objectif 1) d'étudier en quoi les blogs peuvent faciliter la révision collaborative sur les tâches d'écriture L2 et 2) d'examiner les problèmes associés à la rétroaction des pairs sur les blogs.

Quant à Ware et O'Dowd (2008), ils ont mené une étude longitudinale sur la pratique du feedback entre pairs sur le forum de la plateforme Moodle dans des cours de langues (anglais et espagnol) entre des étudiants américains et espagnols. Ces étudiants ont été divisés en deux groupes : « e-tutoring » et « e-partnering ». Dans le groupe « e-tutoring »,

¹ « Les particularités de la communication en ligne - le fait qu'elle soit basée sur l'écrit, qu'elle soit médiatisée par ordinateur, qu'il s'agisse d'une relation plusieurs à plusieurs, qu'il y ait une flexibilité spatio-temporelle, que les messages soient diffusés via des liens hypermédia - offrent un éventail impressionnant de nouvelles façons de relier les apprenants » (notre traduction).

les étudiants ont produit des commentaires portant sur les erreurs linguistiques et/ou des suggestions pour améliorer le texte. Avant l'étude, les étudiants avaient appris avec l'enseignant à produire des feedback correctifs. Quant aux étudiants du groupe « e-partnering », ils n'avaient pas appris à émettre des feedback correctifs et n'ont pas été encouragés à en produire. En revanche, ils étaient libres d'émettre ce genre de feedback s'ils le souhaitaient et/ou si leurs pairs leur ont demandé. Il est à préciser que les étudiants qui prenaient le rôle du tuteur étaient natifs. L'objectif de cette étude était de chercher à savoir 1) quels sont les types de feedback émis dans les deux conditions, 2) quelles sont les stratégies utilisées par les étudiants lorsqu'ils se concentrent sur l'aspect morpho-syntaxique et 3) quelle est l'attitude des étudiants vis-à-vis des feedback reçus dans les deux groupes.

4.4. Apports de la révision collaborative

Quelle que soit la nature de la recherche, de la langue enseignée, et les aspects étudiés, les chercheurs cités ci-dessus sont d'accord sur le fait que :

- Les commentaires des pairs aident l'auteur à repérer les erreurs dans ses textes, à les corriger et à améliorer ses textes (Berg, 1999; Blain & Painchaud, 1999; Do, 2011; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Ho & Savignon, 2007; Mabrito, 1991; Mangelsdorf, 1992; Mendonça & Johnson, 1994; Min, 2006; Rollinson, 2005; Souame, 2011; Tang & Tithecott, 1999; Tsui & NG, 2000; Tuzi, 2004).
- La pratique du feedback entre pairs incite les apprenants à prendre un recul par rapport à leur texte, leur permet d'améliorer leurs compétences en révision et les transforme en lecteur critique (Berg, 1999; Cautela & Crinon, 2009; Crinon et al., 2010, 2008; Crinon & Marin, 2010a, 2010b; Do, 2011; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Min, 2006; Rollinson, 2005; Tsui & NG, 2000; Tuzi, 2004).
- Les destinataires du texte des apprenants allant au-delà de l'enseignant, la pratique du feedback entre pairs incite les apprenants à prendre conscience des lecteurs (Chaudron, 1984; Dippold, 2009; Do, 2011; Hafernik, 1984; Hayes, 1996; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Mangelsdorf, 1992; Mendonça & Johnson, 1994; Rollinson, 2005; Tsui & NG, 2000).
- La pratique du feedback entre pairs amène les apprenants à prendre en compte leur processus d'écriture et celui de leurs pairs (Hafernik, 1984).

- Les feedback faits par les pairs peuvent compléter les commentaires de l'enseignant (Berg, 1999; Caulk, 1994; Chaudron, 1984; Do, 2011; Hafernik, 1984; Rollinson, 2005). Au contraire de l'enseignant surchargé, les pairs sont capables d'émettre les feedback immédiats (Chaudron, 1984; Rollinson, 2005).
- Les apprenants ayant reçu les feedback de leurs pairs ne produisent pas plus d'erreurs dans leurs textes que ceux ayant reçu uniquement les commentaires de l'enseignant (Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Zhang, 1995).
- Lorsque les apprenants collaborent, les révisions sont souvent plus fréquentes que lorsqu'ils travaillent seuls (Chanquoy, 2003).
- La pratique du feedback entre pairs permet de passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à une pédagogie centrée sur l'apprenant (Tang & Tithecott, 1999).
- La pratique du feedback entre pairs favorise les interactions entre les apprenants et l'apprentissage collaboratif (Dippold, 2009; Hafernik, 1984; Ho & Savignon, 2007; Mendonça & Johnson, 1994; Rollinson, 2005, 2005; 2000; Villamil & De Guerrero, 1996; Ware & Warschauer, 2006).
- Les apprenants sont contents de recevoir les feedback de la part de plusieurs personnes (Dippold, 2009).
- Grâce à la pratique du feedback entre pairs les apprenants sont motivés vis-à-vis de l'activité de rédaction et prennent davantage confiance en leurs compétences en production écrite (Chaudron, 1984; Do, 2011; Hafernik, 1984).
- Puisque l'apprenant a le droit d'accepter et de refuser les feedback de ses pairs, la pratique du feedback entre pairs favorise le sentiment de propriété de son propre texte (Tsui & NG, 2000).

Nous verrons dans la partie 5 du Chapitre 8 (p.313) si les apports relevés par les étudiants thaïlandais correspondent à certains apports montrés ici.

4.5. Choix du forum et ses caractéristiques

Un des objectifs de notre recherche est d'inciter les étudiants à commenter les textes de leurs camarades et à échanger entre eux. Nous avons donc pensé aux outils de communication qui permettent aux étudiants de publier leur production, de laisser des commentaires et s'échanger en ligne : blog, forum. Nous expliquerons ci-dessous pourquoi nous avons adopté dans cette étude le forum et non le blog. Nous étudierons ensuite les

caractéristiques du forum tout en montrant ses apports et limites dans la didactique de l'écrit.

4.5.1. Pourquoi le forum et non le blog ?

Dans notre recherche, nous avons choisi le forum et non le blog car le concept du premier correspond plus à notre objectif pédagogique (échanges des étudiants autour du texte de leurs camarades) alors que « [d]ans un blog, l'auteur est au centre » (Lessard, 2004, np.). Dans un blog, avant tout, on vient lire les pensées du blogueur. En revanche « [d]ans un forum, le thème est au centre. [...] On lit un forum pour connaître le débat entourant un sujet. [...] Dans un forum, les intervenants sont (théoriquement) à égalité (ou du moins à *tour de rôle selon les questions* [...]) » (ibid.). Le premier principe d'un forum étant la coopération et le dialogue, les étudiants peuvent échanger leurs opinions sans avoir recours aux commentaires de l'auteur du blog. Les forums de discussion constituent un des outils qui permettent la communication à grande échelle et en grands groupes. Les avantages qu'offre le forum pédagogique dans la pratique du feedback entre pairs sont favorisés par les caractéristiques propres à cet outil de communication que nous allons aborder maintenant.

4.5.2. Caractéristiques du forum : apports et limites dans une perspective pédagogique de l'écrit

Mangenot (2004) et Marcocchia (2004a) ont dégagé les quatre plus importantes caractéristiques du forum : 1) dimension écrite, 2) asynchrone et 3) publique (pour le groupe qui a accès au système) des échanges et 4) caractère structuré des échanges. Dans cette partie, nous traiterons non seulement les quatre caractéristiques du forum mais également des atouts et des limites de chaque caractéristique dans une perspective de didactique de l'écrit. Nous faisons également référence aux études portant sur l'utilisation des outils de communication autres que le forum dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment ceux qui partagent les mêmes caractéristiques sémiotiques que le forum.

Dimension écrite des échanges

Les messages ou articles publiés dans les forums restent affichés à moins que l'auteur ou l'administrateur les suppriment. Mangenot (2002a, p. 176) compare la communication par ce canal à un « *tableau d'affichage extensible à l'infini* ». Ce caractère permanent de l'écrit fait du forum :

- l'« *équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement, une archive toujours consultable* » (Celik & Mangenot, 2004, p. 78) ;
- la « *correspondance électronique archivée automatique, les documents numériques dynamiques* » (Marcoccia, 2001, p. 15) ;
- ou les « *archives en train de se constituer* » (Marcoccia, 2004, p. 27).

Cela constitue un intérêt certain dans le cadre d'une utilisation pédagogique puisque les traces de l'écrit peuvent constituer une base de ressources utiles pour les étudiants et consultable à tout moment. La permanence de l'écrit (pas de volatilité des échanges comme dans la conversation en face à face ou parfois dans le clavardage : *verba volant, scripta manent*) contribue à la fois à l'extériorisation de la cognition¹. Le fait d'écrire oblige en effet à structurer sa pensée. Dans le cas d'un travail par groupes, cette permanence de l'écrit constitue un intérêt essentiel « *en ce qu'elle pallie la perte d'information inhérente aux discussions orales : le système informatique joue alors le rôle d'une mémoire collective permettant l'élaboration d'un objet de pensée plus complexe.* » (Celik & Mangenot, 2004, p. 86).

Dimension asynchrone (en temps différé) des échanges

Les modalités de communication par forum autorisent la souplesse dans la gestion du temps. L'« asynchronie » des échanges permet en effet de se libérer des contraintes temporelles. Des délais de réception variables et des réponses en différé permettent aux utilisateurs qui ne sont pas connectés en même temps de lire les contributions et de participer à un échange qui relève de la conversation.

¹ Sharples & Pemberton (1990) ont tenté de relever les divers modes d'extériorisation de la cognition liés aux différents artefacts. Quel que soit le support, écrire permet d'inscrire sa pensée.

Par ailleurs, les utilisateurs peuvent lire et relire les contributions d'autrui avant de produire les leurs. Cela constitue un atout intéressant dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme Gettliffe-Grant (2003, p. 71) l'affirme : « [...] *l'étirement* du temps vaut [aux étudiants] de pouvoir conceptualiser leurs idées et les mettre en forme de façon plus lente en accroissant leur niveau de précision linguistique. ». Les résultats de Mabrito (1991) révèlent également que lors d'une révision asynchrone, les feedback émis sont de meilleure qualité que lors d'une rétroaction verbale et que les étudiants ont tendance à plus accepter les feedback écrits dans leurs textes que les commentaires reçus au cours de la session en face-à-face. Ces résultats correspondent à ceux de Tuzi (2004). Certes, le public cible de ce chercheur a dit préférer les rétroactions verbales car elles permettent d'obtenir des éclaircissements et de négocier des significations pour éviter tout malentendu. Cependant les résultats montrent que les feedback écrits avaient un impact plus important sur la révision que les rétroactions verbales car ils ont permis aux élèves de réviser au niveau des macro-structures des textes. Quant aux étudiants qui ont participé à l'étude de Ho et Savignon (2007), ils soulignent le manque de temps, pendant la communication en face-à-face, pour lire et commenter le texte de leur pair. Par conséquent, ils ont en général relevé des problèmes sans proposer des suggestions qui pourraient aider les pairs à réviser leur texte. Certains étudiants trouvent difficile de donner des conseils spécifiques lorsque le temps est limité. Ces étudiants soulignent, par ailleurs, la flexibilité spatio-temporelle de la révision collaboration en ligne qui leur permet de travailler à leur rythme et prendre leur temps pour réfléchir. La plupart des étudiants ajoutent, par ailleurs, qu'ils se sentent plus à l'aise et avoir moins de pression en émettant des feedback en ligne. N'étant pas en face-à-face avec leurs pairs, beaucoup d'entre eux semblent moins se soucier des réactions de leurs pairs. Les étudiants qui ont participé à l'étude de Van Der Geest et Remmers (1994) soulignent également les difficultés d'émettre des feedback en situation de face-à-face à cause des contraintes temporelles.

Par ailleurs, le temps étant décalé, les apprenants peuvent retravailler collectivement ou non sur leurs productions publiées sur le forum. Mourlhon-Dallies et Colin (1995, 1999), Colin et Mourlhon-Dallies (2004) ainsi que Henri et Lundgren-Cayrol (1998, 2003) confirment également cet intérêt de la dimension asynchrone du forum pour la production écrite.

Dimension publique des échanges

Mangenot (2002a, 2002b, 2004) ainsi que Mangenot et Miguet (2001) estiment que c'est la dimension publique de toutes les contributions sur le forum qui constitue sa principale spécificité et donc présente l'intérêt le plus probant car il modifie le cadre communicationnel. Comme l'affirme Marcoccia (1998, p. 17) :

« [...] dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est "publique", lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. ».

La dimension publique constitue également une caractéristique principale du blog. Les résultats de Dippold (2009) indiquent que les étudiants apprécient la facilité d'accès qu'offre cet outil de communication. Ces étudiants soulignent également que l'aspect public du blog permet d'exposer les textes à tous les camarades et de recevoir à la fois les commentaires des pairs et de l'enseignant. D'après Beaudouin et Velkovska (1999), l'espace public du forum favorise le savoir commun et la mémoire collective. Autrement dit le forum permet des interactions diffuses (non focalisées). Selon Hert (1999, p. 234), cette mémoire collective permet à la fois aux participants actifs et ceux qui ont lu les messages sans se manifester (les lurkers) « non seulement [de] trouver des stratégies de stimulation et de développement du débat, mais également [...] de l'utiliser en fonction de leurs intérêts ». En s'appuyant sur le tutorat en ligne dans une formation de maîtrise de FLE à distance¹, menée en 2000-2001, Celik et Mangenot (2004) soulignent également que le caractère public de la communication permet aux « étudiants muets » de profiter des interactions entre leurs pairs et l'enseignant. Quant à Mangenot (2002b), il montre que les forums permettent la dimension socio-affective entre les étudiants dispersés aux quatre coins du monde. Ce didacticien ajoute par ailleurs que les forums favorisent l'émulation du groupe et donc une stimulation des recherches d'idées. Pour lui, c'est le caractère public du forum qui en fait un outil stimulant :

« [...] le principal atout d'une communication pédagogique entièrement publique réside dans la mutualisation de toutes les idées, de toutes les réalisations, des

¹ L'université Stendhal-Grenoble 3 et CNED.

feedback, des ensembles de questions-réponses qui constituent peu à peu une véritable banque de ressources. » (Mangenot, 2002b, p. 114).

Pour Mangenot (2004, p. 108) ce caractère public et par conséquent collectif des échanges fait des forums un outil de collaboration, un lieu propice à une cognition partagée, au même titre que lorsque deux apprenants rédigent ensemble un texte sur le même ordinateur. Finalement, comme l'avance Mangenot (2002a), la dimension publique des interactions contribue à la constitution d'une communauté d'apprentissage.

Celik et Mangenot (2004) signalent que l'aspect public de l'écrit sur le forum peut constituer à la fois un atout ou une limite selon le caractère de chaque apprenant. Alors que certains étudiants profitent pleinement du suivi en participant régulièrement à la discussion sur le forum, d'autres étudiants résistent au caractère public de la communication sur forum. La mise en commun de toutes les interventions inhibe certains de ces étudiants qui, n'ayant pas assez d'expérience et de connaissances pour s'exprimer, restent alors de simples lecteurs. Les étudiants préfèrent s'adresser à l'enseignant qu'ils considèrent comme un correcteur et une source de savoir. Ces auteurs supposent que cela est probablement lié à l'habitude des étudiants vis-à-vis des seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant dans des cours en présentiel. Certains étudiants n'osent pas intervenir par crainte de ne pas être à la hauteur, parce qu'ils estiment que leur contribution pourrait manquer d'intérêt, que leurs questions ne sont pas pertinentes, etc.

Les résultats de Dippold (2009), de Tsui et NG (2000), de Rollinson (2005), de Ware et O'Dowd (2008), et de Zhang (1995) révèlent que l'enseignant est considéré comme le plus qualifié pour produire des *feedback*, non seulement en raison des savoirs qu'il détient, mais aussi en raison de son statut « supérieur » par rapport aux étudiants. Les publics cibles de Dippold (2009), de Tsui et NG (2000), de Rollinson (2005), de Zhang (1995) ont dit, en outre, douter de la qualité des *feedback* émis par leurs camarades et ont préféré les commentaires de l'enseignant à ceux de leurs pairs. Cependant les études de Hedgcock et Lefkowitz (1992) et de Zhang (1995) semblent révéler que les commentaires de l'enseignant ne favorisent pas plus la révision que les *feedback* émis par les pairs.

Caractère structuré des échanges

Les interactions dans la plupart des systèmes de type « forum » sont en effet structurés grâce aux fils de discussion permettant de réaliser la discussion selon un double critère, à la fois thématique et chronologique et à la possibilité d'engager une discussion avec un destinataire précis (Marcoccia, 2004). Cela amène Marcoccia (ibid., p.26) à parler d'une « structuration hiérarchique des messages ».

Quant à Mangenot (2004, p. 108), il classe les possibilités d'intervenir sur le forum en trois grandes catégories :

- proposition d'un nouveau sujet de discussion ;
- intervention initiative dans un sujet existant ;
- intervention réactive dans un sujet existant.

La dimension de gestion de l'information est liée à l'ergonomie des systèmes informatiques. Certaines plates-formes, à l'exemple de Learning Space 2.0¹ ou de Ganesha² ne proposent qu'un seul espace de type forum pour l'ensemble des discussions. Bien que les fils de discussion permettent de distinguer les thèmes des débats, l'entassement de tous les échanges dans un seul lieu peut engendrer un manque de clarté. Mangenot (2002b, p. 116) montre l'intérêt sur le plan de l'ergonomie cognitive, à l'instar de la plateforme Moodle et des collecticiels³ comme IBM Lotus QuickPlace⁴ de disposer d'un dossier spécifique pour chaque discussion, ce qui permet aux utilisateurs de se repérer dans la structure des contributions :

¹ Cette plateforme de formation électronique permet de diffuser des cours en ligne auto-dirigés enrichis de fonctions collaboratives asynchrones et en temps-réel. Elle met à disposition des formateurs et des apprenants une messagerie électronique et une salle de discussion virtuelle.

² Première plate-forme de téléformation open source, existe depuis 2001.

³ Traduction française de groupware ; il s'agit de logiciels qui sont construits pour faciliter l'accès et la manipulation d'information à partir de bases de données se servant d'une ou des interfaces programmables. Ils permettent d'ailleurs à un groupe de personnes de collaborer en mode synchrone (temps réel) ou asynchrone, le plus souvent grâce à une palette d'outils parmi lesquels on peut citer : calendrier partagé, chat, visio-conférence, articles, brèves, contacts partagés, webmail, etc. Ces logiciels sont a priori destinés à favoriser la communication professionnelle et la gestion des connaissances et non à la communication pédagogique.

⁴ QuickPlace permet à des utilisateurs de partager un espace collaboratif dédié à un projet (partage des documents, des agendas, des tâches, des forums de discussion).

« [Le problème d'entassement de toutes les discussions dans un seul lieu] n'existe plus avec un système où chaque tâche se réalise dans un dossier particulier. Il nous semble qu'une pédagogie fondée sur l'écrit asynchrone peut difficilement se passer d'une telle fonctionnalité. ».

Selon Mangenot (2002a), la structuration de l'écrit sur les forums présente un intérêt non négligeable dans une perspective pédagogique. Sur le forum, les étudiants ne sont habituellement pas amenés à produire des contributions très longues (entre un paragraphe et deux pages d'après le corpus de Mangenot). Toutefois, la longueur des contributions est suffisante pour nécessiter une structuration typique de la langue écrite : annonce du sujet traité par un titre ou une citation, annonce du plan, emploi d'une phrase de transition entre deux parties, emploi de nombreux connecteurs balisant le discours, effets de style. Mabrito (1991) indique également que contrairement à la communication synchrone, les étudiants se forcent d'émettre des commentaires plus ou moins structurés dans une communication écrite asynchrone. Cela pourrait se révéler très avantageux pour les apprentis scripteurs en classe de FLE qui ont souvent peur de la page blanche.

Cette quadruple dimension écrite, asynchrone, publique et structurée constitue la spécificité communicationnelle des forums. Selon l'hypothèse de Mangenot (2002a), c'est probablement le caractère public de toutes les contributions qui constitue l'avantage le plus intéressant du forum par rapport à la pratique du feedback entre pairs dans une classe traditionnelle. Les avantages de la socialisation des textes sur le forum mis en avant sont en général de trois ordres, social, affectif et cognitif (ou métacognitif) :

« - meilleure possibilité de se représenter le(s) destinataire(s) du texte que l'on rédige. Sur le forum, on écrit pour les autres, on cherche donc à éveiller leur intérêt, à se faire comprendre. La socialisation des textes permet de faire interagir le rédacteur du texte avec l'ensemble de la classe, stimulant ainsi sa motivation à se faire comprendre.
- valorisation des écrits grâce aux feed-back des pairs et de l'enseignant. Tout texte est devenu public est analysé par l'ensemble de la classe et l'enseignant.
- prise de distance critique par rapport à son écrit à travers le regard porté sur lui par les autres. Le texte peut en effet faire l'objet d'un débat, d'une correction, de nouvelles contributions et ainsi permettre à son auteur de prendre une distance critique par rapport à sa production. »¹ (ibid., p.175).

¹ Plusieurs études constatent également les mêmes intérêts du blog dans la pratique du feedback entre pairs dans des enseignements supérieurs (Oravec, 2003; J. Williams & Jacobs, 2004) ou dans un enseignement/apprentissage des langues (Catera & Emigh, 2005; Dippold, 2009; Ducate & Lomicka, 2005).

Mangenot (2004) souligne que les quatre propriétés du forum pourront être avantageuses si l'enseignant intègre bien ces systèmes à des pratiques pédagogiques.

Nous tenterons, dans les parties 5 (p.313) et 6 (p.335) du Chapitre 8, d'analyser si nos résultats d'analyse en ce qui concerne les apports et limites de la pratique du feedback entre pairs sur un forum pédagogique corroborent les études des auteurs cités ci-dessus.

5. Internet et l'approche par tâches

Notre recherche s'inscrit dans l'approche actionnelle définie par le Conseil de l'Europe (2000, p.15) ainsi :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. ».

Notons que la notion de tâche est très importante dans l'approche actionnelle ou *l'approche par tâches*. Nous étudierons cette notion dans la partie qui suit.

5.1. Tentative de définition de la notion de tâche

L'approche par tâches dans l'apprentissage des langues est connue dans le monde anglo-saxon en particulier sous le nom de Task-Based Learning, grâce notamment aux ouvrages de Nunan (1989) et d'Ellis (2003). Le premier définit la tâche comme

« a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form »¹ (Ellis, 2003, p. 19).

L'approche par tâches a été intégrée en France par le CECR. Celui-ci définit la tâche, langagière ou non, avec sa perspective actionnelle comme :

¹ « une unité de travail impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible, principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme » (traduction par Médioni, 2009, p. 7).

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2000, p.16).

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), la notion d'interaction entre pairs est inhérente à la tâche, la distinguant alors de l'activité. Mangenot (2003, p. 110) partage le même avis en expliquant qu'

« [...] une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisé par la consigne fournie et par la production attendue ; la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en terme de communication et d'accompagnement pédagogique. ».

Mangenot et Louveau (2006, p. 38) soulignent l'importance des tâches « vraisemblables » qui permettent aux apprenants une communication authentique.

« la tâche est [...] une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants. ».

L'authenticité ne se limite pas ainsi au niveau des documents supports mais concerne également le niveau des interactions entre les apprenants pour réaliser une tâche.

5.2. Quels critères pour déterminer une tâche ?

Dans le cours TIC et enseignement/apprentissage du FLE proposé dans le diplôme d'université master 1 FLE à distance de l'université Stendhal-Grenoble 3, Soubrié (2012, p. 80-84) a fourni, à partir des propositions faites par Nunan (1989), Mangenot et Louveau (2006) et le CECR (2000), dix critères pour définir la tâche. Nous montrerons également quel est le rôle des TIC pour chaque critère (s'il y en a). Nous avons essayé de concevoir notre dispositif d'écriture en nous inspirant de ces dix critères (cf. § 3.6 du Chapitre 4, p. 148).

5.2.1. Focus on meaning

Les quatre premiers critères pour définir la tâche portent sur le sens. Soubrié (2009) précise que ces quatre critères permettent de distinguer la perspective actionnelle et l'approche communicative.

Critères 1-4	Remarques
Critère 1 : la langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.	La définition de la <i>perspective actionnelle</i> donnée par le Conseil de l'Europe (2000) (cf. supra) attire l'attention sur le fait que la langue doit être considérée comme un moyen d'accomplir des <i>tâches</i> .
Critère 2 : la tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.	Soubrié (2009, p. 74) précise que l' <i>approche actionnelle</i> permet d'« envisager la conception de matériel pédagogique en terme de genres et non plus seulement de norme ». Autrement dit, l'usage des documents supports est étudié en situation et non en termes de grammaire, d'orthographe ou de phonétique.
Critère 3 : des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).	Soubrié (2012, p. 82) attire l'attention sur le fait qu'« <i>il ne s'agit pas d'amener les apprenants à jouer des jeux de rôles ni à simuler des interactions, mais bien à échanger dans le cadre d'un travail collaboratif</i> ». Selon Mangenot (2000c), des projets d'écriture collaborative peuvent être menés grâce à l'Internet.
Critère 4 : le résultat de la tâche est identifiable.	Cela permet de déterminer si la <i>tâche</i> est bien effectuée.

5.2.2. Vers l'autonomisation

Les trois critères suivants découlent des quatre premiers. Soubrié (2012, p. 82) explique qu'« [à] partir du moment, en effet, où il s'agit d'impliquer les apprenants dans la réalisation de tâches, il importe, dans la mesure du possible, de mettre en place les conditions d'un apprentissage autodirigé ». Toutefois ce didacticien souligne l'importance des aides et de l'accompagnement pédagogique pour ne pas laisser les apprenants seuls devant la tâche (critère 5 et 6) :

Critères 5-7	Remarques
Critère 5 : les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.	Nous avons vu dans la partie 2.4 de ce chapitre (p.68) que l'outil informatique favorise l'autonomie des apprenants et l'individualisation du soutien par l'enseignant.
Critère 6 : l'enseignant joue le rôle de tuteur,	

Critères 5-7	Remarques
d'accompagnateur.	
Critère 7 : l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta »).	<p>La <i>perspective actionnelle</i> met l'accent sur les savoir-apprendre qui « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, "savoir-apprendre" peut aussi être paraphrasé comme "savoir/être disposé à découvrir l'autre", que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (Conseil de l'Europe, 2000, p.17).</p> <p>Soubrié (2012) attire, par ailleurs, l'attention sur la réflexion sur l'apprentissage chez l'apprenant. Ce didacticien ajoute que l'<i>approche par tâches</i> peut inciter les apprenants à réfléchir sur sa façon d'apprendre : « Or, nul doute que la mise en place de la pédagogie de la tâche en classe de FLE nécessite de la part des apprenants qu'ils s'interrogent sur cette nouvelle manière d'apprendre et d'enseigner, sur leur façon d'appréhender cette nouvelle relation pédagogique. » (ibid., p.82).</p>

5.2.3. Points communs avec l'approche communicative

Critères 8-10	Remarques
Critère 8 : les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »).	Le conseil de l'Europe (2000, p.71) explique les activités de médiation ainsi : « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. ».
Critère 9 : les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.	Selon Soubrié (2009), l'Internet offre aux enseignants une variété de documents authentiques qui s'éloigne de la « norme » : « <i>Le Toile en effet permet d'accéder à une diversité de documents authentiques et donc d'usages¹ : presse en ligne mais aussi sites web personnels ou d'associations, articles scientifiques, blog familiaux ou intimistes, forums de discussion, etc., dans lesquels la langue s'écarte souvent du "bon usage".</i> » (ibid., p.74).
Critère 10 : les activités proposées comportent une dimension culturelle.	Dans une double perspective, qu'il appelle co-actionnelle/co-culturelle, Puren (2002, p. 62) indique qu'il n'est plus question de « <i>"vivre ensemble" (co-habiter ou co-exister)</i> » mais de « <i>de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective</i> ». En s'inspirant de la perspective de Puren (2002), Soubrié (2012, p. 84) suggère « <i>une didactique de la "co-culture" ou de la "transculture", qui fixerait les conditions de création d'une culture commune, dans et par le travail collectif</i> ». Grâce à l'Internet, plusieurs

¹ Soubrié (2009) précise qu'avec Internet, il n'existe pas de contrôle éditorial comme avec les documents authentiques imprimés. Par conséquent, les documents sur la Toile présentent une plus grande diversité d'usages.

Critères 8-10	Remarques
	chercheurs ont mené des études portant sur les échanges interculturels en ligne ¹ .

5.3. Tâches ou scénarios ?

Nous utilisons le terme scénario pédagogique pour parler d'« une ou plusieurs tâches relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinée(s) avec un scénario de communication² et prévoyant une chronologie des échanges » (Mangenot, 2012, p. 27). Quant à la tâche, il s'agit d' « un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « microtâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des documents supports et prévoyant une production ouverte » (ibid.) :

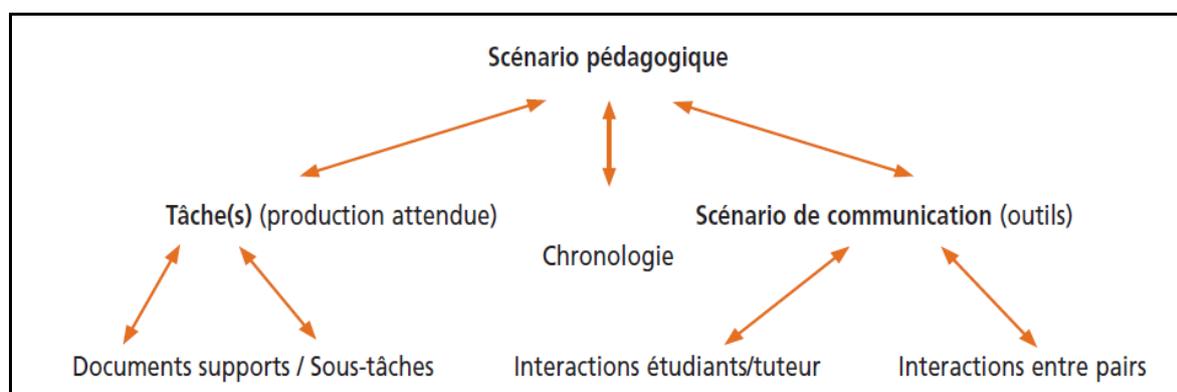


Figure 10 - Tâche vs scénario pédagogique

6. Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur la conception de notre dispositif

Notre travail doctoral s'inscrit dans le domaine de l'ALAO qui place les apprenants au centre de son apprentissage, contrairement au cadre de l'EAO. Par ailleurs, le rôle de l'ordinateur dans notre étude n'est pas considéré comme un outil mais comme un instrument qui nécessite son intégration dans une situation pédagogique. De plus, le

¹ Par exemple, Audras & Chanier, 2007a, 2007b; Develotte, 2005; Furstenberg & English, 2006; Müller-Hartmann, 2000. La revue Lidil n°36 (2007) est également consacrée aux « Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures ».

² Le scénario de communication est défini comme « une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire » (Mangenot, 2012, p.38).

logiciel d'aide à la rédaction ScribPlus que nous utilisons dans notre étude tente de transcender les catégories tuteur/outil/enseigné de Taylor (1980, cité par Anderson, 1988) :

- Les consignes de ScribPlus sont introduites par l'enseignant (aspect ordinateur tuteur).
- Ce logiciel encourage la communication via le forum (aspect ordinateur outil).
- Il permet à l'apprenant d'introduire ses propres données dans une optique de simulation (aspect ordinateur enseigné).

Puisque notre recherche porte sur un dispositif d'écriture informatisée, nous avons examiné les études concernant l'impact de l'outil informatique sur la production écrite. Plusieurs études soulignent les apports de l'outil informatique dans la didactique de l'écrit :

- il augmente la motivation vis-à-vis des activités de rédaction ;
- il favorise des tâches d'écriture collaborative ;
- il contribue à l'autonomie des apprenants et à l'individualisation du soutien par l'enseignant ;
- il incite les apprenants à prendre conscience du fonctionnement de la langue et de leurs propres processus cognitifs ;
- il permet une délocalisation et une socialisation des écrits.

Toutefois les résultats de nombreuses recherches semblent entrer en contradiction en ce qui concerne les intérêts du traitement de texte sur la révision chez les scripteurs novices. Piolat (1991) propose donc d'intégrer d'autres types d'aide (par exemple, les consignes procédurales, les aides par bilan informatisé et les aides par incitations informatisées). Le logiciel ScribPlus intègre les fonctionnalités d'un traitement de texte (cf. § 1.2 du Chapitre 4, p.122 pour le fonctionnement de ce logiciel) et fournit des aides par incitations. Ces aides viennent aider les apprenants au niveau de la planification, de l'organisation du texte, de la recherche d'idées (cf. § 3 du Chapitre 7, p.207 pour les apports de ScribPlus relevés par les étudiants thaïlandais) et de la mise en texte (cf. § 6.1.1 du Chapitre 7, p.259 pour les erreurs que ScribPlus semble permettre d'éviter).

De nombreux chercheurs regrettent que le destinataire du texte scolaire soit limité uniquement à l'enseignant (Hafernik, 1984; Halté, 1989), d'où l'intérêt de la socialisation des écrits. Nous avons montré également dans ce chapitre l'intérêt de la Toile, ou plus précisément du forum, dans une perspective pédagogique de l'écrit. En raison des quatre

spécificités du forum (caractère écrit, asynchrone, public et structuré des échanges), nous avons intégré cet outil dans notre dispositif pour que les étudiants puissent publier leurs productions écrites et commenter ceux de leurs camarades.

Nous avons terminé ce chapitre par l'approche actionnelle, ou plus précisément l'approche par tâches, sur laquelle notre dispositif se fonde. Nous avons en effet essayé de concevoir un dispositif en répondant aux dix critères proposés par Soubrié (2012) afin d'évaluer une tâche.

**DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE DE LA
RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU
DISPOSITIF**

Notre deuxième partie comporte trois chapitres (chapitres 3, 4, 5). Le chapitre 3 sera consacré à la présentation du terrain et du public cible. Dans le chapitre 4, nous présenterons le système d'aide à la rédaction ScribPlus que nous avons adopté dans notre étude, la plateforme d'apprentissage Moodle sur laquelle nous avons conçu le cours et notre dispositif d'écriture. Nous montrerons également comment nous nous sommes inspirée des éléments que nous avons présentés dans le chapitre 1 et 2 pour construire notre dispositif. Le chapitre 5 porte sur les questions de recherche et la démarche méthodologique.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DU PUBLIC CIBLE

Nous commencerons ce chapitre par la présentation du terrain. Nous décrirons ensuite la situation didactique en ce qui concerne les activités de lecture et d'écriture de la Section de Français de l'université de Chiang Maï. Nous présenterons enfin le public cible.

1. Terrain de recherche

Notre terrain de recherche est la Section de Français de l'université de Chiang Maï en Thaïlande où nous avons fait nos études pendant quatre ans¹. Nous avons contacté nos anciens enseignants pour savoir si nous pouvions mener la première expérience auprès de leurs étudiants thaïlandais. Au début, nous avons voulu intégrer les expériences directement dans les cours des étudiants. Cependant, malheureusement, cela représentait une telle charge de travail que les professeurs ont préféré séparer l'expérience des cours. Par contre, ils nous ont autorisée à mener cette recherche le mercredi, en dehors de leurs cours². Nous précisons que les étudiants n'ont pas été notés pendant les expériences. Ces expériences ne faisaient pas partie intégrante de leur cursus.

2. Enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'université de Chiang Maï en Thaïlande

Avant d'entrer à l'université, tous les étudiants de la Section de Français ont appris le français au moins pendant trois ans au lycée³. L'enseignement du français et l'évaluation finale au baccalauréat étaient essentiellement axés sur la grammaire du français. Lorsque les étudiants sont en première année de licence, ils doivent suivre le cours « français fondamental 1 » lors duquel ils approfondissent les notions grammaticales et sont initiés aux quatre compétences : compréhension orale/écrite et expression orale/écrite. En

¹ La licence en Thaïlande dure en général 4 ans sauf celles de médecine, vétérinaire, dentiste, pharmacie et architecture qui durent entre cinq et six ans.

² A l'université de Chiang Maï, il n'y a pas de cours le mercredi dans le département des langues étrangères. Ceci pour permettre aux étudiants de participer aux activités proposées par les enseignants (par exemple, visite touristique, atelier de chanson, atelier de théâtre) afin d'amener les étudiants à mettre en pratique la(les) langue(s) apprise(s).

³ Aux lycées en Thaïlande dont le cursus dure trois ans, les élèves peuvent choisir entre la science, les mathématiques et les langues vivantes étrangères. Pour ceux qui choisissent les langues, ils doivent apprendre obligatoirement l'anglais et choisir une autre langue étrangère parmi le français, l'allemand, le chinois et le japonais.

deuxième année, les étudiants doivent suivre les cours « Français fondamental 2 », « Civilisation française », « Introduction à la linguistique française », « Introduction à la littérature française » et « Lecture et écriture ». En troisième année, ils doivent suivre les cours « Français fondamentale 3 », « Compréhension et expression », « Initiation à la méthodologie de la recherche » et « Histoire française ». Ils doivent choisir, lors de cette année, leur spécialité : « Linguistique française » ou « Littérature française ». En quatrième année, ils doivent suivre les cours « Français fondamental 3 », « Rédaction d'un rapport » et poursuivre leur spécialité. Ils doivent aussi lors de cette année choisir une ouverture parmi « Français pour le tourisme », « Traduction », « Francophonie » et « Arts français ». Parmi tous les cours proposés, les étudiants peuvent pratiquer la lecture et l'écriture essentiellement dans les cours « Français fondamental » et « Lecture-écriture »¹.

C'est lors du cours « Lecture-écriture » que les étudiants ont appris les notions de type textuel et de genre textuel. La pratique de lecture et d'écriture dans la Section de Français se déroule de manière « traditionnelle ». Les étudiants lisent et écrivent sur papier. Les productions écrites sont à rendre à l'enseignant qui évalue ensuite le travail des étudiants. En général, les enseignants ne font que souligner les erreurs dans les textes des étudiants sans préciser ce qui ne va pas². Il est à noter que la nature des productions écrites est souvent sous la forme d'une composition. Nous montrerons, dans la partie 2.1 du Chapitre 7 (p.204), les caractéristiques des consignes d'écriture que les enseignants fournissent aux étudiants de la Section de Français de l'université de Chiang Maï.

3. Présentation du public cible

Nous avons mené la recherche auprès des étudiants thaïlandais de la Section de Français à l'université de Chiang Maï en Thaïlande. Ces étudiants apprennent le français comme matière principale.

¹ Le dispositif d'écriture proposé ici sera sans doute intégré dans le cours « Lecture-écriture ».

² Lors des discussions informelles avec les enseignants de la Section de Français, ils ont expliqué que très peu d'étudiants regardaient les commentaires des enseignants. Ceux-ci préfèrent donc ne pas passer trop de temps pour expliquer les erreurs dans les devoirs de leurs étudiants.

Notons que nous avons mené deux expériences auprès de notre public cible. La première a été menée de juin à août 2008 et la deuxième d'octobre à décembre 2009. Chaque expérience comportait six séances et donc six genres textuels (cf. § 3.1 du Chapitre 4, p. 138 pour la description de chaque séance). Au début, nous ne pensions mener qu'une seule expérience. Cependant lors de l'entretien n°2 de la première expérience (cf. § 3.4 du Chapitre 5, p.160 pour l'explication détaillée concernant les entretiens menés dans cette recherche), les étudiants ont reproché aux incitations informatisées de ScribPlus d'être trop guidées (cf. § 4.1 du Chapitre 7, p.222 pour les limites de ScribPlus). Nous avons donc décidé de retravailler les consignes de ce logiciel afin qu'elles soient moins guidées et entrepris une deuxième expérience afin de tester les nouvelles incitations informatisées auprès de notre public cible (cf. annexe II pour tous les dialogues-trames proposés lors de deux expériences et § 1.6 du Chapitre 4, p.136 pour le nombre de mots et de variables proposés pour chaque dialogue-trame).

En 2008, nous avons testé ScribPlus auprès de quatre étudiantes thaïlandaises en deuxième année de licence (niveau A2), seize étudiants en troisième année (niveau B1) et sept étudiants en quatrième année (niveau B2). Au départ, nous pouvions utiliser la salle informatique de la faculté pendant huit heures tous les mercredis (8h30-16h30). Mais à partir de la quatrième séance, le service informatique de la faculté des langues à l'université de Chiang Maï ne pouvait nous accorder que cinq heures d'utilisation de la salle informatique tous les mercredis (8h30-13h30). A partir de la cinquième séance, nous avons décidé d'arrêter le cours pour les étudiantes en deuxième année que nous ne prendrons pas en compte pour notre analyse. Nous examinerons seulement les étudiants en troisième et quatrième année. Parmi les seize étudiants en troisième année, seulement douze étudiantes ont été incluses dans l'analyse en raison de l'irrégularité de la participation des autres.

En 2009, sept étudiantes, qui avaient déjà assisté à la première expérience, ont participé à la deuxième expérience. Nous ne prendrons en compte que six étudiantes en raison de la régularité de leur participation.

3.1. Comment nous nommons les étudiants dans cette étude ?

La Figure 11 explique comment nous nommons notre public cible dans cette recherche. Les trois lettres précédées du chiffre sont les initiales du surnom des étudiants (en Thaïlande, nous avons l'habitude d'appeler les gens par leur surnom).

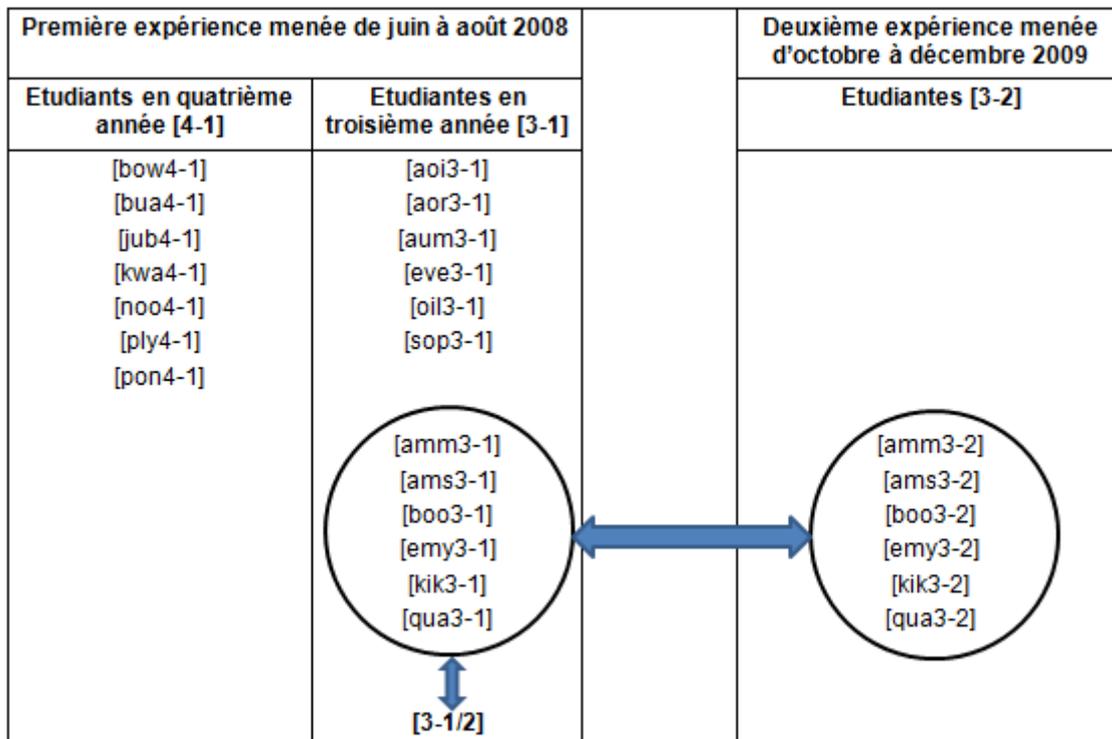


Figure 11 – Notre public visé

Le chiffre 4-1 indique les sept étudiants en quatrième année de licence qui ont participé à la première expérience en 2008.

Le chiffre 3-1 indique les douze étudiantes en troisième année de licence qui ont participé à la première expérience en 2008.

Quant au chiffre [3-1/2], il est utilisé pour faire référence aux six étudiantes ayant participé aux deux expériences quand nous chercherons à caractériser ce qu'elles ont fait lors de la première expérience et à comparer avec la seconde (celles-ci constituent en fait un sous-ensemble des étudiantes [3-1]).

Quant au chiffre 3-2, il est utilisé pour faire référence aux six étudiantes ayant participé aux deux expériences quand nous chercherons à caractériser ce qu'elles ont fait lors de la deuxième expérience. Pendant la deuxième expérience en 2009, ces étudiantes étaient en quatrième année de licence. Toutefois nous gardons le chiffre 3 pour ne pas les confondre avec les étudiants en quatrième année de la première expérience.

3.2. Informations générales sur le public cible

Les étudiantes [3-1] avaient entre dix-neuf et vingt et un ans. Quant aux étudiants [4-1], ils avaient entre vingt et un et vingt-deux ans. Ces étudiants ont commencé à apprendre le français au lycée. Pour les étudiants en troisième année, ils apprenaient le français comme matière principale depuis six ans. Quant aux étudiants en quatrième année, cela faisait sept ans qu'ils apprenaient le français.

Les étudiants de la Section de Français à l'université de Chiang Maï doivent choisir entre la littérature française et la linguistique française comme spécialité (cf. supra). Ceux qui ont choisi la littérature française comme spécialité ont appris à analyser des œuvres de genres différents du XV^e siècle jusqu'au XX^e siècle. Les étudiants qui se sont spécialisés en linguistique apprennent des notions de base de linguistique générale et une approche des différents niveaux de l'analyse en linguistique (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, énonciation, pragmatique). Ils doivent choisir un module complémentaire en dehors des programmes proposés par la Section de Français tels que « Communication et médias », « Langue étrangère », « Droit », « Tourisme », « Gestion », « Relations humaines » et « Sciences politiques ».

Le Tableau 3 résume les informations générales concernant les étudiants [4-1] et [3-1] et leur nombre d'absences pendant la première expérience :

Année d'étude	Etudiants	Sexe	Age	Année d'étude de français	Matière principale apprise	Option	Nombre d'absence
Les étudiantes [3-1]	[qua3-1]	F	20	6	Linguistique	Communication et médias	0
	[ams3-1]	F	21	6	Linguistique	Japonais	0
	[aum3-1]	F	20	6	Littérature	Sciences politiques	0

Année d'étude	Etudiants	Sexe	Age	Année d'étude de français	Matière principale apprise	Option	Nombre d'absence
	[emy3-1]	F	20	6	Linguistique	Communication et médias	0
	[oil3-1]	F	20	6	Littérature	Droit	0
	[aor3-1]	F	20	6	Littérature	Japonais	0
	[aoi3-1]	F	20	6	Littérature	Droit	1
	[amm3-1]	F	20	6	Littérature	Communication et médias	1
	[boo3-1]	F	20	6	Littérature	Communication et médias	1
	[sop3-1]	F	19	6	Littérature	Anglais	1
	[eve3-1]	F	20	6	Littérature	Anglais	1
	[kik3-1]	F	20	6	Littérature	Tourisme	1
Les étudiants [4-1]	[bow4-1]	F	21	7	Linguistique	Gestion	1
	[noo4-1]	F	21	7	Linguistique	Relations humaines	1
	[pon4-1]	H	22	7	Littérature	Sciences politiques	0
	[kwa4-1]	F	21	7	Littérature	Sciences politiques	1
	[jub4-1]	F	21	7	Linguistique	Gestion	1
	[bua4-1]	F	21	7	Littérature	Sciences politiques	1
	[ply4-1]	F	21	7	Linguistique	Tourisme	0

Tableau 3 - Informations générales concernant les étudiants [4-1] et [3-1]

Le Tableau 4 résume les informations générales concernant les étudiantes [3-2] et leur nombre d'absence :

Année d'étude	Étudiants	Sexe	Age	Année d'étude de français	Matière principale apprise	Option	Nombre d'absence
Les étudiantes [3-2]	[qua3-2]	F	21	7	Linguistique	Communication et médias	0
	[ams3-2]	F	22	7	Linguistique	Japonais	0
	[emy3-2]	F	21	7	Linguistique	Communication et médias	0
	[amm3-2]	F	22	7	Littérature	Communication et médias	0
	[boo3-2]	F	21	7	Littérature	Communication et médias	0
	[kik3-2]	F	22	7	Littérature	Tourisme	1

Tableau 4 - Informations générales concernant les étudiantes [3-2]

Dans les parties qui suivent, nous examinerons la justification du choix du français des étudiants comme matière principale et leur pratique de l'ordinateur.

3.3. Justification du choix du français des étudiants comme matière principale

Le Tableau 5 représente les raisons pour lesquelles chaque étudiant a choisi le français comme matière principale au lycée et à l'université :

Année	Liste d'étudiants	Ne pas aimer la mathématique et/ou la science	La ressemblance entre le français et l'anglais facilite l'apprentissage	Aimer le français	Aimer les langues étrangères	La connaissance des langues étrangères augmente la chance de trouver le métier souhaité
Étudiants [4-1]	[bow4-1]	+	+			+
	[noo4-1]		+		+	+
	[pon4-1]			+	+	+
	[kwa4-1]				+	+
	[jub4-1]	+	+			+
	[bua4-1]			+		+
	[ply4-1]	+		+		+
Étudiantes [3-1]	[aum3-1]	+				+
	[aor3-1]		+			+
	[amm3-1]	+				+
	[oil3-1]					+
	[aoi3-1]	+			+	+
	[sop3-1]			+		+
	[emy3-1]	+				+
	[ams3-1]				+	+
	[boo3-1]	+	+			+
	[kik3-1]	+	+			+
	[eve3-1]			+	+	+
[qua3-1]				+	+	
Nombre total	19	9	6	5	7	19

Tableau 5 - Raisons pour lesquelles les étudiants ont choisi le français comme matière principale

D'après l'entretien mené avant de commencer la première expérience, tous les étudiants (dont sept étudiants [4-1] et douze [3-1]) ont choisi le français comme matière principale parce que la connaissance d'une autre langue étrangère que l'anglais ou de plusieurs langues étrangères leur est avantageuse et augmenterait leur chance de trouver un emploi par la suite. En effet, en Thaïlande, l'anglais est obligatoire depuis l'école maternelle. Ainsi la plupart de Thaïlandais savent-ils parler plus ou moins couramment cette langue. Voici quelques extraits de l'entretien :

E01 [bow4-1] : [...] les Thaïlandais, en général, ne savent parler que le thaï ou l'anglais. Mais si on connaît une langue étrangère supplémentaire, on aura plus de chance d'être embauchés que les autres. (cf. annexe V : [bow4-1]¹-14).

E02 [sop3-1] : [...] On sait bien que l'anglais est une langue internationale. Puisque tout le monde sait parler l'anglais, le fait de connaître cette langue est devenu quelque chose de normal. Mais si je sais parler une autre langue, les gens vont être impressionnés. À part ces deux langues, je sais aussi parler thaï qui est ma langue maternelle. Comme je suis trilingue je pense avoir plus de chance de trouver un travail que les gens qui ne savent parler que l'anglais. (cf. annexe V : [sop3-1]1-14).

Par ailleurs, le métier que les étudiants souhaitent faire dans l'avenir nécessite une connaissance de plusieurs langues étrangères, notamment en français :

- guide touristique : un étudiant en quatrième année ([pon4-1]) et cinq étudiantes en troisième année ([aum3-1], [oil3-1], [sop3-1], [boo3-1], [kik3-1]) souhaitent faire ce métier.
- hôtesse de l'air : deux étudiantes en quatrième année ([bow4-1], [noo4-1]) et trois étudiantes en troisième année ([aoi3-1], [oil3-1], [qua3-1]) souhaitent faire ce métier.
- professeur de français : deux étudiants en quatrième année ([pon4-1], [bua4-1]) et une étudiante en troisième année ([aum3-1]) souhaitent faire ce métier.
- salarié de l'aéroport ou dans une compagnie aérienne : trois étudiantes en troisième année ([sop3-1], [emy3-1], [ams3-1]) souhaitent faire ce métier.
- personnel hôtelier : une étudiante en troisième année ([qua3-1]) souhaitait faire ce métier.
- interprète : une étudiante en quatrième année ([kwa4-1]) souhaitait faire ce métier.
- chroniqueur : une étudiante en quatrième année ([jub4-1]) souhaitait faire ce métier.
- journaliste : une étudiante en troisième année ([amm3-1]) souhaitait faire ce métier.
- ambassadrice : une étudiante en quatrième année ([bua4-1]) souhaitait faire ce métier.

¹ Ce chiffre indique le numéro de l'entretien (cf. § 3.4 du Chapitre 5, p.160). L'entretien n°1 a été réalisé avant de commencer la première expérience. L'entretien n°2 a été réalisé à la fin de la première expérience. L'entretien n°3 a été réalisé avant de commencer la deuxième expérience. L'entretien n°4 a été réalisé à la fin de la deuxième expérience.

- deux étudiantes (dont [ply4-1] et [aoi3-1]) ne savaient pas ce qu'ils voudraient faire après leurs études.
- deux étudiantes en troisième année ([boo3-1], [eve3-1]) n'avaient pas d'idée précise en ce qui concerne le choix de leur future profession mais elles souhaitaient exercer un métier qui demande une connaissance en français.

Nous verrons dans la partie 2.1 du Chapitre 7 (p.204) que les sujets d'écriture proposés aux étudiants de la Section de Français de l'université de Chiang Mai ne permettent pas la maîtrise des outils efficaces pour la production des genres textuels qui seront nécessaires à la recherche de travail.

3.4. Pratique de l'ordinateur

Les étudiants qui ont participé à nos deux expériences possèdent une bonne connaissance de l'outil informatique. Et ils en maîtrisent parfaitement les notions de base : Internet, traitement de texte. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation de l'ordinateur (cf. Figure 12), quatre étudiants ([pon4-1], [kwa4-1], [aoi3-1], [emy3-1]) l'utilisent très souvent, c'est-à-dire tous les jours et plusieurs fois par jour. Douze étudiantes ([bow4-1], [noo4-1], [jub4-1], [bua4-1], [aum3-1], [aor3-1], [oil3-1], [sop3-1], [ams3-1], [boo3-1], [eve3-1], [qua3-1]) l'utilisent souvent. Trois étudiantes ([ply4-1], [amm3-1], [kik3-1]) l'utilisent de temps en temps. Trois étudiantes ([ply4-1], [amm3-1], [kik3-1]) l'utilisent de temps en temps. Trois étudiantes ([ply4-1], [amm3-1], [kik3-1]) l'utilisent de temps en temps. Trois étudiantes ([ply4-1], [amm3-1], [kik3-1]) l'utilisent de temps en temps.

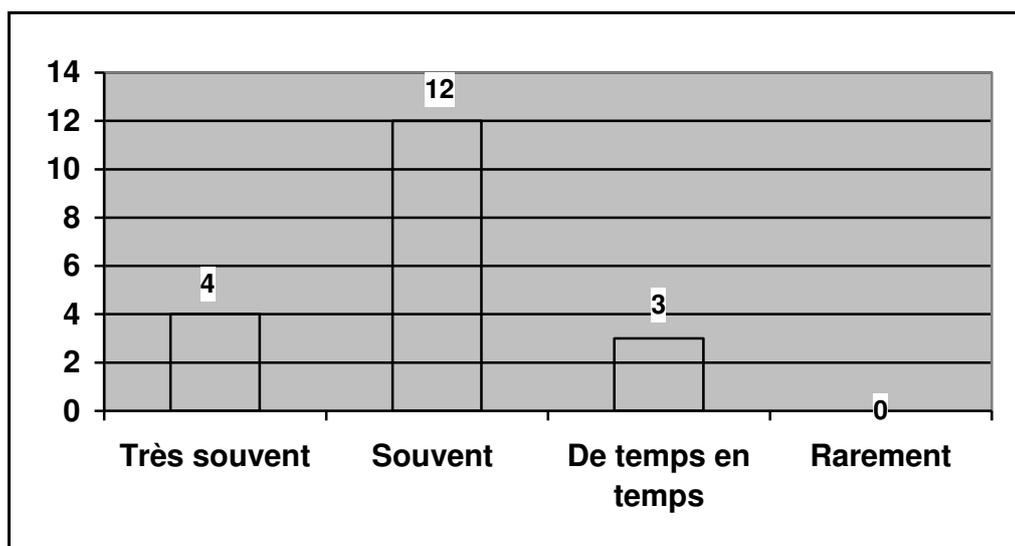


Figure 12 - Fréquence d'utilisation de l'ordinateur des étudiants

En effet, les étudiants possèdent chacun à leur domicile parental une connexion Internet ainsi qu'un ordinateur. De plus, à la faculté et dans toutes les résidences universitaires, de nombreux postes sont à disposition des étudiants. Ceux qui utilisent le moins souvent l'ordinateur sont logés dans des résidences universitaires ou dans des résidences étudiantes privées. Les premiers préfèrent ne pas utiliser l'ordinateur s'il y a du monde dans la salle informatique¹ et s'ils doivent faire la queue. Quant aux deuxièmes, ils n'ont pas de connexion Internet à leur résidence (à l'époque la connexion Wifi dans des résidences étudiantes privées n'était pas habituelle). Pour se connecter, ils devaient aller dans un cyber-café.

¹ Chaque résidence universitaire dispose d'une salle informatique en libre-service et d'une dizaine d'ordinateurs pour 200 étudiants.

CHAPITRE 4 : JUSTIFICATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET DU DISPOSITIF

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons le système d'aide à la rédaction ScribPlus que nous avons adopté dans notre recherche : sa genèse, ses principes, son fonctionnement. Nous montrerons ensuite deux dialogues-trames (parmi douze) que nous avons conçus pour ce logiciel. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous montrerons et justifierons notre dispositif d'aide à la rédaction tout en nous référant aux théories que nous avons étudiées dans le Chapitre 1 et le Chapitre 2.

1. Présentation du système d'aide à la rédaction ScribPlus

1.1. Genèse de ScribPlus

ScribPlus est un logiciel gratuit en ligne (<http://scribplus.ovh.org/>¹) créé en 2008 par Anurada Khara et François Mangenot à des fins éducatives, dans le cadre du Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles).

Le système d'aide à la rédaction ScribPlus est inspiré de *Gammes d'écriture*, développé par Mangenot en 1995 dans le cadre de sa thèse concernant l'apprentissage de l'écriture en FLM et/ou en FLE (Mangenot, 1995). *Gammes d'écriture* est lui-même inspiré de l'environnement d'écriture² (terme utilisé par ses auteurs) Word Prof, développé par des chercheurs italiens en 1992 (Ferraris, Caviglia, & Degl'Innocenti, 1992).

Une des limites de l'environnement *Gammes d'écriture* concerne l'absence de socialisation des productions. En 2000, Mangenot a encadré en présentiel des cours de rédaction de textes en FLE faisant appel à *Gammes d'écriture* auprès des étudiants non natifs du CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Grenoble. Cet auteur a ensuite noté qu'un problème de socialisation pouvait se produire dans une classe adoptant l'outil informatique si l'enseignant ne possède pas les bons outils :

¹ L'interface de ce logiciel n'est pas compatible avec Internet Explorer. Ce site n'est accessible que via Mozilla Firefox.

² Mangenot (1995, 329-333) propose trois conditions pour évaluer un environnement d'écriture : 1) Toutes les phases de la production écrites sont prises en compte sans coupure de l'une de l'autre ; 2) Différents niveaux de scripteurs sont envisagés (l'assistance doit être flexible ; 3) Les aspects communicatifs et sociaux de l'écriture soient pris en compte.

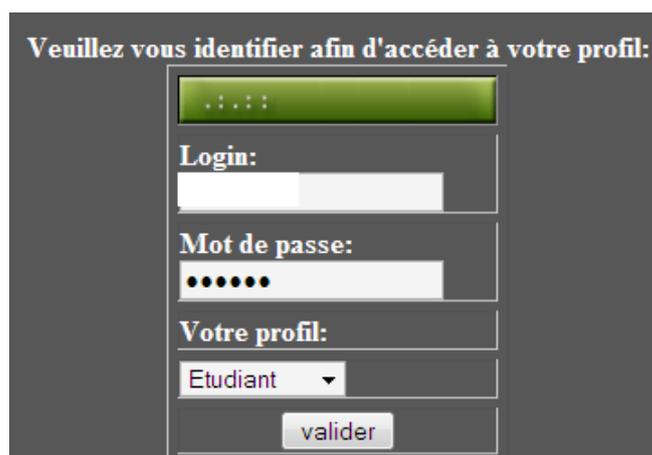
« [B]ien qu'incités à le faire, les étudiants n'allaient jamais lire sur les autres écrans les textes élaborés par leurs pairs ; je faisais alors lire à voix-haute – ou lisais moi-même – les textes en classe, comme cela se pratique dans les ateliers d'écriture, mais l'attention n'était pas toujours très soutenue et des problèmes de compréhension se faisaient parfois jour. » (Mangenot, 2002a, p. 176).

Mangenot a donc eu l'idée de mettre ce logiciel en ligne et de mettre à la disposition de l'apprenant un forum associé. Contrairement à Word Prof et *Gammes d'écriture*, ScribPlus nécessite une connexion Internet. Cette contrainte peut être en même temps considérée comme bénéfique. En effet la connexion Internet permet aux apprenants d'accéder à des textes authentiques en ligne. Par ailleurs, c'est grâce à la connexion Internet que le forum du logiciel peut être établi. Ce forum permet aux apprenants de publier leur texte en ligne et de commenter les textes des autres.

1.2. Fonctionnement de ScribPlus

Le logiciel ScribPlus peut être utilisé selon trois points de vue différents : programmeur, enseignant et apprenant. Dans cette thèse, nous présenterons seulement le fonctionnement de ScribPlus selon le point de vue de l'apprenant (voir le mémoire de Khara, 2009 pour l'utilisation de ce logiciel en tant que programmeur et enseignant).

Lors de la connexion, l'utilisateur doit choisir le profil qui lui correspond :



Veuillez vous identifier afin d'accéder à votre profil:

.....

Login:

Mot de passe:

Votre profil:

Figure 13 – Page d'identification de ScribPlus

Après s'être identifié, l'étudiant est dirigé vers la page d'accueil où il a accès à tous les dialogues-trames créés par son professeur :

Bienvenue,

	Thème	Genre/Type	Langue	Niveau	Auteur
<input type="radio"/>	Auto-présentation	descriptif	français	B1	Montiya
<input type="radio"/>	Carte postale	narratif	français	B1	Montiya
<input type="radio"/>	Contribution à un débat (contre la peine de mort)	argumentatif	français	B1	montiya
<input type="radio"/>	Contribution à un débat (pour la peine de mort)	argumentatif	français	B1	montiya
<input type="radio"/>	Génération automatique de «pubs»	descriptif	français	B1	Montiya
<input type="radio"/>	Lettre de motivation (demande de stage)	argumentatif	français	B1	Montiya
<input type="radio"/>	Lettre de motivation (demande d'emploi)	argumentatif	français	B1	Montiya
<input checked="" type="radio"/>	Présentation d'un site touristique	descriptif	français	B1	montiya
<input type="radio"/>	Recette	injonctif	français	B1	Montiya

Cochez la case correspondant au dialogue que vous voulez faire, puis cliquez ici:

Figure 14 – Page de dialogues-trames de ScribPlus

Ici, il doit choisir un dialogue-trame. Une fois le genre textuel choisi, l'étudiant se trouve devant une page présentant les informations générales de la tâche à effectuer : genre/type textuel, thème, commentaires :

Informations générales sur l'activité:

Genre/Type:	descriptif
Thème:	Présentation d'un site touristique
Commentaire:	Rédige une petite présentation d'un site touristique en Thaïlande destiné aux touristes français. Tu peux à tout moment cliquer sur l'icône cahier pour voir le texte modèle et l'icône «?» pour consulter les suggestions de réponses.

Figure 15 – Page d'informations générales sur l'activité de ScribPlus

Il existe trois types d'aides apportées à l'étudiant, auxquelles celui-ci peut accéder à tout moment :

- une image pour l'aider à écrire en cliquant sur l'icône  ¹ ;

¹ Nous n'avons pas proposé ce type d'aide lors de nos deux expériences.

- une suggestion de réponses en cliquant sur l'icône  (cf. Figure 16) ;

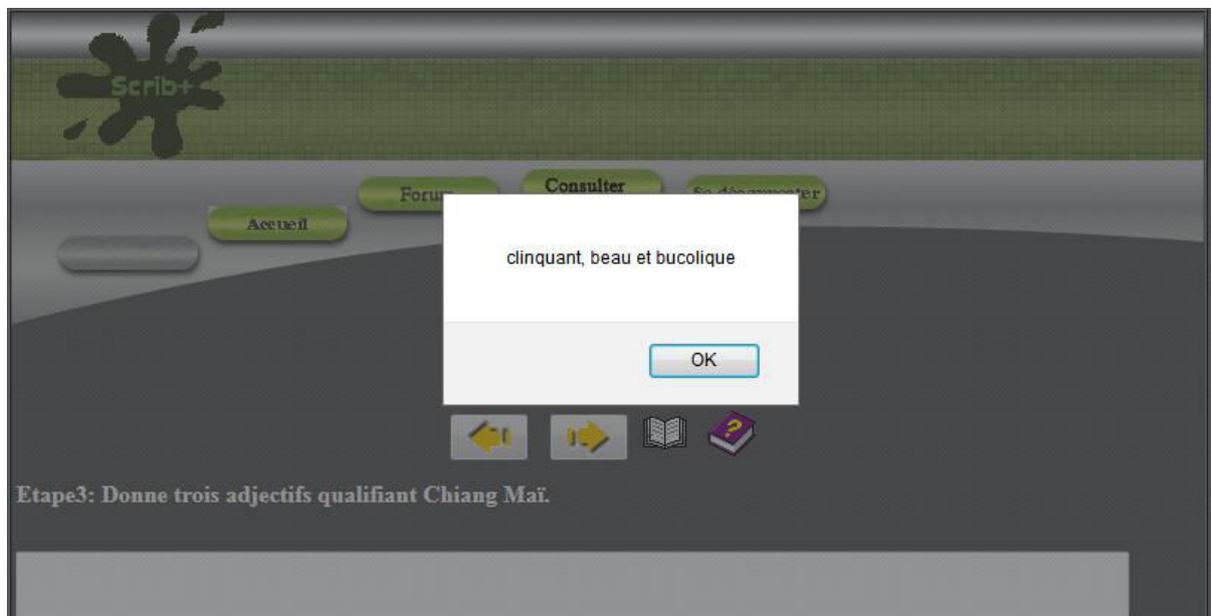


Figure 16 – Suggestion de réponse de ScribPlus

- et un texte modèle en cliquant sur l'icône  (Figure 17). Nous précisons qu'il ne s'agit pas de modèle à imiter mais d'une incitation à observer les caractéristiques linguistiques et textuelles du genre.

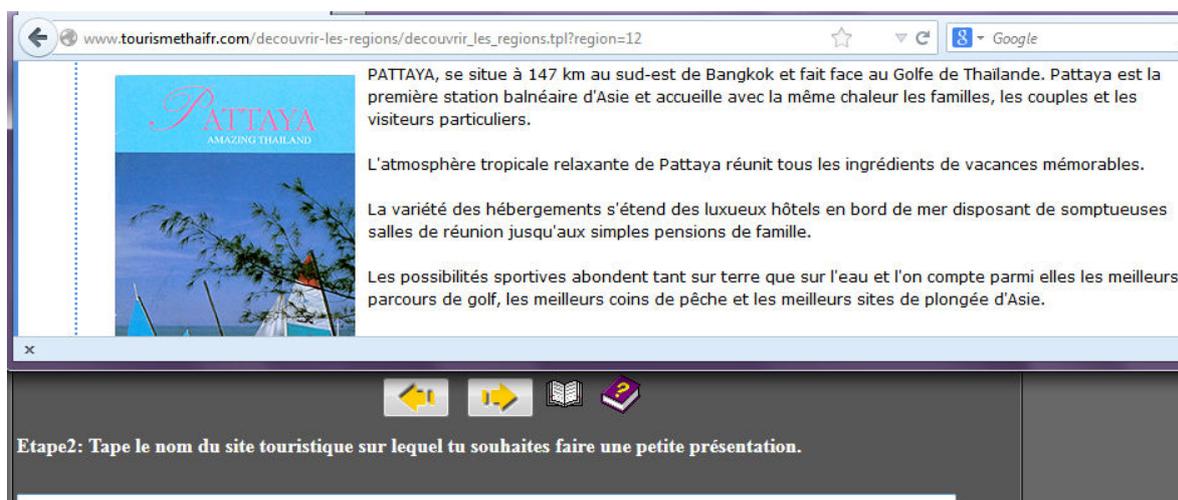


Figure 17 – Texte modèle de ScribPlus

Pendant l'activité de rédaction, l'apprenant doit suivre les consignes ou répondre aux questions déjà préétablies par l'enseignant (cf. Figure 18). Notons que ce logiciel intègre les fonctionnalités d'un traitement de texte normal.

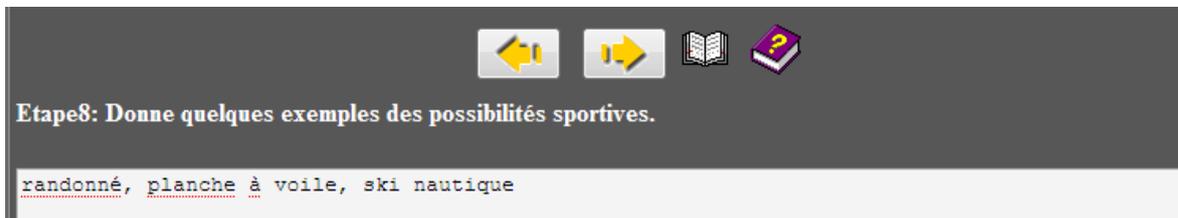


Figure 18 – Système d'incitations informatisées de ScribPlus

Pour passer à l'étape suivante ou revenir en arrière, il suffit d'appuyer sur une des deux

flèches . Le fait que la navigation soit possible dans les deux directions donne la liberté à l'étudiant d'apporter des modifications à son texte à tout moment.

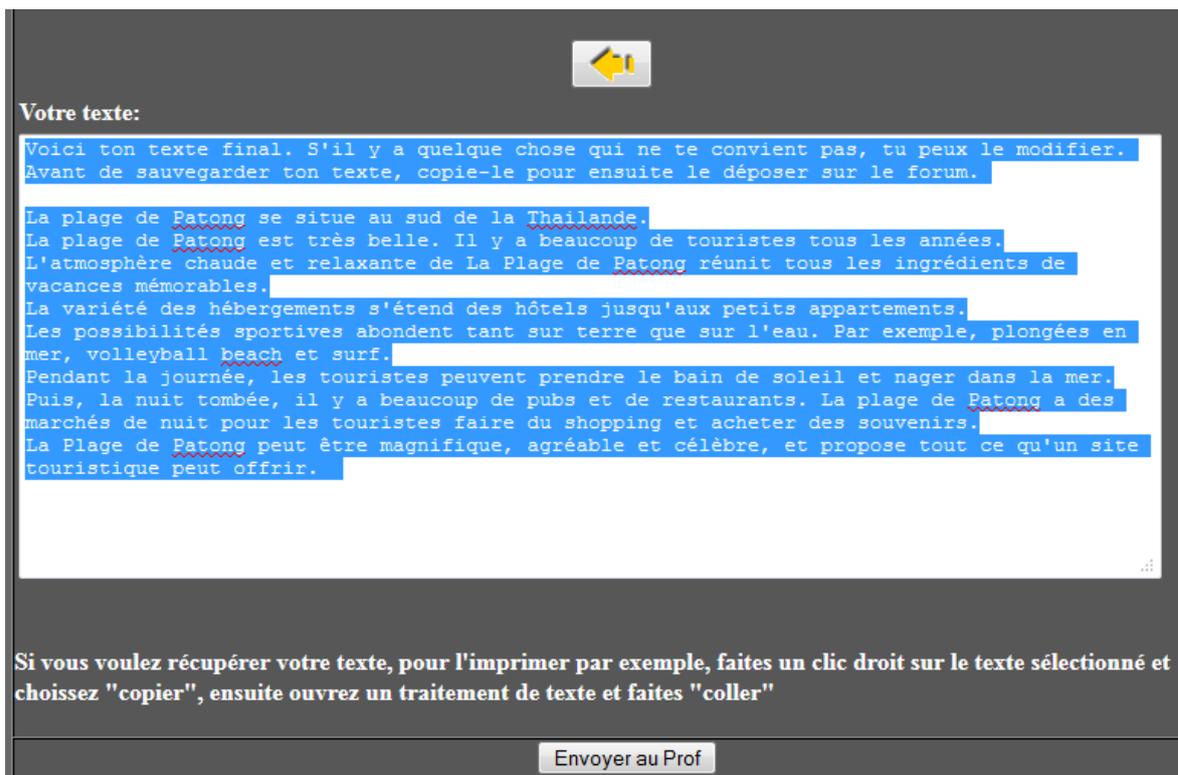


Figure 19 – Texte généré de ScribPlus

Les réponses saisies par l'étudiant sont placées dans une variable. Ainsi obtient-il à la fin de la séance un texte généré qui contient les données qu'il a saisies suite aux sollicitations

du logiciel et à la fois ce qu'avait écrit préalablement l'auteur du dialogue-trame (Figure 19, p.125). Nous présenterons le texte généré de deux dialogues-trames dans la partie 1.5 ci-dessous. La modification de la version finale du texte est possible par un double-clic sur la zone de texte. L'étudiant envoie ensuite son texte sur le compte du professeur en cliquant sur « Envoyer au prof ». L'enseignant peut ainsi le corriger et le renvoyer à l'étudiant. Par conséquent, ScribPlus est adapté à la fois à la formation en présentiel, en hybride et à distance. En effet, en présentiel, les élèves rédigent leurs textes en suivant les consignes d'écriture sur ScribPlus et publient sur le forum leurs contributions ; l'enseignant intervient à la demande des élèves, observe leurs publications, et les corrige (de manière individuelle ou en commun à l'aide d'un vidéoprojecteur). L'enseignant est considéré dans ce cas comme une personne ressource. A distance, le scénario pédagogique est disponible sur la plateforme Moodle et les consignes d'écritures le sont sur le logiciel ScribPlus. Les élèves se connectent à leur compte sur ScribPlus, et choisissent un dialogue. Ils y apportent leurs contributions et en fin d'exercice ils envoient leur production à l'enseignant. Celui-ci dispose des textes des élèves par l'intermédiaire de son compte auquel il peut se connecter. Ainsi peut-il les corriger, les renvoyer aux élèves mais aussi rendre publiques sur le forum les textes originaux, sa correction et ses commentaires. L'enseignant prend ici le rôle d'un tuteur. Dans une formation hybride, les apprenants peuvent travailler en classe les caractéristiques du genre textuel à rédiger, rédiger le texte à l'aide de ScribPlus chez eux (ou en classe) et participer au forum à distance. L'enseignant prend ici le rôle de l'enseignant-tuteur. Dans une formation hybride, l'enseignant et le tuteur peuvent être deux personnes différentes.

Même si ScribPlus permet une socialisation des textes dans un forum spécifique du logiciel, nous avons utilisé, pendant nos deux expériences, le forum de la plateforme d'apprentissage Moodle dans lequel nous avons intégré le logiciel ScribPlus. Sur Moodle, la recherche par type de texte et la boîte de dialogue sont en effet plus sophistiquées. Le forum de ScribPlus ne permet pas une classification selon le thème de la séance didactique alors que celui de Moodle le permet.

1.3. Principes de ScribPlus

L'apport des trois logiciels (Word Prof, *Gammes d'écriture*, ScribPlus) se situe à la croisée de deux évolutions :

- Evolution du projet pédagogique vers une plus grande responsabilité de l'apprenant (l'auto-apprentissage et la pédagogie de la découverte)
- Evolution des pratiques pédagogiques afin d'outiller l'élève pour qu'il acquière des méthodes de travail et des savoir-faire plutôt que simplement des connaissances (l'enseignement par objectif et le paradigme : apprendre à apprendre).

Comme *Gammes d'écriture*, ScribPlus est un logiciel ouvert qui permet à l'enseignant de concevoir ses propres dialogues-trames répondant aux besoins et aux niveaux des apprenants. L'enseignant peut également récupérer les dialogues-trames conçus par d'autres enseignants.

Par ailleurs, le principe de ScribPlus repose sur une interactivité¹ entre l'élève et l'ordinateur : une série de questions posées par le logiciel accompagne progressivement l'apprenant dans la rédaction d'un texte, en l'obligeant à écrire des phrases à partir desquelles sera généré un texte définitif. Ce mode d'écriture guidée présente notamment l'intérêt d'aider l'apprenant à prendre conscience des étapes de la production textuelle (nous verrons dans la partie 3 du Chapitre 7, p. 207 que les étudiants ont eu ce sentiment d'être aidés).

Inspirés de l'approche textuelle considérant le langage comme une activité discursive, ces trois systèmes d'aide à l'écriture visent à développer des compétences de production textuelle chez les apprentis scripteurs, tout en essayant de susciter des échanges autour des textes produits. Ces trois logiciels sont issus également des travaux sur le processus rédactionnel visant à faciliter les différents stades cycliques de ce processus², particulièrement ceux de la pré-rédaction et de la rédaction. Autrement dit, ScribPlus

¹ Mangenot (2001) réserve le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains. Le second terme comprend également « les rapports humains médiés par un système technologique » (ibid., p.13).

² Voir plus particulièrement les travaux de Flower & Hayes (1980), de Scardamalia & Bereiter (1986) et de Daiute (1985).

fournit des aides en cours de rédaction, aux différents moments du processus d'écriture. Cette aide à la rédaction, qui doit être distinguée des générateurs de textes, propose un outil neutre, permettant seulement la visualisation et la manipulation des différents stades de la pré-rédaction et de la rédaction.

1.4. Principes de ScribPlus en ce qui concerne le lien lecture-écriture

1.4.1. Textes authentiques en tant que supports

Si l'on retient la définition du texte proposée par le CECR (2000) comme séquence discursive orale ou écrite, les textes authentiques sont considérés comme des éléments centraux dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon le conseil de l'Europe (2000, p.112), les documents authentiques sont définis comme les documents « non trafiqués que *l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue* (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.) ». S'inspirant de cette notion, une des idées principales de ScribPlus concerne le choix des textes authentiques en tant que support. Par ailleurs, puisque notre étude se base sur l'approche par tâches qui fait appel aux ressources électroniques (cf. § 5.2.3 du Chapitre 2, p.99 : critère 9), nous avons travaillé exclusivement sur des textes authentiques que nous avons trouvés sur Internet. C'est à partir de ces textes que nous avons conçu nos dialogues-frames.

1.4.2. Texte modèle ne permettant pas de copier

Nous avons fait attention au fait que les étudiants ne puissent pas copier-coller les textes modèles. En revanche, ils peuvent s'en inspirer. Par exemple, nous avons demandé aux étudiants de lire une présentation d'un site touristique (Pattaya¹). Ensuite nous leur avons demandé de rédiger leur propre texte sur un autre site touristique en Thaïlande en se basant sur le texte modèle authentique. Lors de l'activité « débat 1 – pour la peine de mort » par exemple, nous avons demandé aux étudiants de lire les avis des personnes qui sont contre la peine de mort avant de rédiger leur propre texte.

¹ Une station balnéaire internationalement connue, située dans la province de Chonburi en Thaïlande.

1.4.3. La lecture accessible tout au long de l'activité de rédaction

Lors de la rédaction, les étudiants peuvent consulter le texte modèle à tout moment en

cliquant sur l'icône  qui se trouve au-dessus des questions posées. Outre les textes modèles, nous avons mis à disposition des étudiants les suggestions de réponses. Les étudiants peuvent accéder à ces suggestions à tout moment en cliquant sur l'icône



qui se trouve à côté de l'icône . Ces suggestions de réponses peuvent être sous forme d'une phrase, d'un segment ou d'un mot. Il peut s'agir d'explications grammaticales ou d'un site conjugeur. Les exemples de réponses données, dans nos activités proposées, sont inspirés des éléments trouvés dans les textes modèles.

1.5. Présentation de deux dialogues-frames¹

Dans cette partie, nous montrerons, sous forme d'un tableau, le dialogue-trame de deux activités d'écriture : lettre de motivation 1 - demande d'emploi et conte. Le dialogue-trame de l'activité « lettre de motivation 1 » proposée lors de la première expérience fournit le plus de mots dans le texte généré. Pour cette activité, ScribPlus fournit 98 mots (cf. Figure 33, p.224 pour le nombre de mots produits en moyenne par les étudiants [4-1] et [3-1] et le nombre de mots proposés par le logiciel pour chaque activité de rédaction de la première expérience). En revanche, face au dialogue-trame de l'activité « conte », les étudiants ont le plus de mots à produire. ScribPlus ne propose que 7 mots pour cette activité (cf. Figure 34, p.228 pour le nombre de mots produits en moyenne par les étudiantes [3-2] et le nombre de mots proposés par le logiciel par chaque activité de rédaction de la deuxième expérience).

Chaque tableau est composé de cinq rubriques :

¹ Voir tous les dialogues-frames dans l'annexe II. Nous rappelons que nous avons proposé au total les douze activités de rédaction (six activités pour chaque expérience) pour les deux expériences. Parmi ces douze activités, seule l'activité « recette » a été effectuée sans l'aide de ScribPlus.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
-----------	-------------	---------------------------------	-------------------------------------	-------------

Dans la case « Consignes », il s'agit des consignes que l'étudiant doit respecter ou des questions auxquelles l'étudiant doit répondre. Il s'agit ici des incitations informatisées ou dialogue-trame.

Dans la case « Suggestions », il s'agit des suggestions de réponses dont l'étudiant peut s'inspirer. Celui-ci doit, par ailleurs, respecter la structure des segments suggérés. Prenons la suggestion pour la consigne n°1 du dialogue-trame « lettre de motivation 1 – demande d'emploi » (cf. § 1.5.1 de ce chapitre, p.130) comme exemple. Pour répondre à la consigne « Indique la date de l'annonce. », l'étudiant ne peut mettre que la date et le mois sans article (par exemple, « 3 avril »).

Dans la case « Segments proposés par ScribPlus », il s'agit des segments que nous avons préalablement programmés et qui seront placés automatiquement dans le texte final.

Dans la case « Segments produits par l'étudiant », il s'agit des réponses de l'étudiant à nos incitations informatisées. Le chiffre [1] signifie la réponse produite par l'étudiant(e) à la question n°1. Quant au chiffre [2], il signifie la réponse de l'étudiant(e) à la question n°2 et ainsi de suite. Ces réponses seront placées automatiquement dans le texte final selon la programmation de l'enseignant.

Dans la case « Texte final », il s'agit du texte final dans lequel se trouveront les segments proposés par l'enseignant et ceux produits par l'étudiant-auteur du texte. Le texte final résulte, en effet, de la recombinaison des réponses de l'utilisateur aux questions posées par le système.

Nous montrerons également ci-dessous les textes desquels nous nous sommes inspirée afin de concevoir chaque dialogue-trame.

1.5.1. Dialogue-trame « lettre de motivation 1 »

En ce qui concerne l'activité de lettre de motivation 1, nous avons proposé deux dialogues-trames : lettre de motivation 1 - demande de stage et lettre de motivation 1 - demande d'emploi. Ceci pour que les étudiants puissent choisir le sujet qui leur convient le plus.

Mais nous montrerons ici uniquement le dialogue-trame « lettre de motivation 1 - demande d'emploi ».

Le dialogue-trame « lettre de motivation 1 – demande d'emploi » s'inspire de ce texte :

Madame,
 Vous recherchez par votre annonce du 3 avril parue dans "Le Monde", une Assistante.
 J'obtiendrai dès la fin de l'année scolaire mon Brevet de Technicien Supérieur de Secrétariat. Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis bilingue en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.
 J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature.
 Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.
 Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.
 Sylvie ROGER
 (Source : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_reponse_annonce.htm)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
3. De quel poste s'agit-il ? ¹	une assistante	Objet : Demande de poste d' [3] ²	une éditrice ³	Objet : Demande de poste d' une éditrice
1. Indique la date de l'annonce. Cliquez sur l'icône cahier pour voir le texte modèle et l'icône « ? » pour consulter les suggestions de réponses.	3 avril	Madame, Vous recherchez par votre annonce du [1]	9 juillet	Madame, Vous recherchez par votre annonce du 9 juillet

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (cf. case « Texte final »).

² Une réponse à telle ou telle consigne peut apparaître plusieurs fois dans le texte final. Dans le texte « lettre de motivation 1 – demande de stage », la réponse à la consigne n°3 apparaît deux fois dans le texte : réponses à la question n°2 et 3 (Objet : Demande de poste d'[3] Madame, Vous recherchez par votre annonce du [1] parue dans "[2]", [3]...).

³ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
2. Dans quel magazine/ quel journal as-tu trouvé l'article de recrutement ?	Le Monde	parue dans "[2]", [3].	Le monde	parue dans " Le monde ", une éditrice .
4. Quel est ton statut ?	étudiant en deuxième année option marketing	Actuellement, [4] à l'université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.	étudiante en quatrième année de la section de français	Actuellement, étudiante en quatrième année de la section de français à l'université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.
5. Quel intérêt présente ce poste pour toi ? Rédige au moins une phrase.	Je souhaiterais devenir ... et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous.	[5]	Je souhaite devenir l'éditrice parce que j'aime la monde.	Je souhaite devenir l'éditrice parce que j'aime la monde.
6. Donne deux adjectifs féminins qualifiant mieux tes caractères.	dynamique et motivée	Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante ¹ . Je suis une personne [6].	créative et sociale	Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne créative et sociale .

¹ A cause de notre négligence, nous avons oublié d'enlever le mot « Assistante » et de demander aux étudiants de mettre le métier de leur rêve. Lors de la première expérience, ce mot est donc apparu dans tous les textes finaux « lettre de motivation 1 – demande d'emploi ». Cela a nécessité une correction de la part des étudiants. Nous allons montrer dans la partie 5.1.5 du Chapitre 7 (p.240), notamment T43 (p.241) si les étudiants ont relu leur texte et ont corrigé notre erreur.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
7. Justifie maintenant pourquoi le recruteur doit accepter à te rencontrer lors d'un entretien de recrutement. Tu peux parler de tes expériences, de tes compétences, de tes intérêts... Commence ta phrase par une minuscule	je suis bilingue en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.	De plus, [7] J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.	je peux parler et écrire trois langues: l'anglais le thaï et le français.	De plus, je peux parler et écrire trois langues: l'anglais le thaï et le français. J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.
8. Mets une formule de politesse.	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.	[8]	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.
9. Signe ton prénom et ton nom.	Sylvie ROGER	[9]	Apinya NANTAWONG	Apinya NANTAWONG

Tableau 6 – Dialogue-trame « lettre de motivation 1 – demande d'emploi »

1.5.2. Dialogue-trame « conte »

Le dialogue-trame « conte » s'inspire de ce texte :

L'étoile, la tulipe et l'abeille

Il était une fois, dans un pays lointain, un jeune garçon doté d'une bonne étoile. Quoi que cet enfant fasse, il avait toujours de la chance et tout lui réussissait. Mais la sorcière Baba Yaga, qui vivait dans une sombre forêt, était terriblement jalouse.

Un jour, elle utilisa son miroir magique, et découvrit l'étoile du jeune garçon, cachée au cœur d'une pierre, dans la forêt profonde. Elle s'y rendit et la déroba.

Aussitôt, le jeune garçon eut malheurs sur malheurs : Il devint pauvre, il eut faim, il fut chassé de chez lui.

Il erra de par le monde, jusqu'à ce qu'il arrive à l'orée d'une clairière, dans la forêt profonde. Il vit un champ de tulipes et derrière, une maison solitaire, faite d'os et montée sur des pattes de poules gigantesques.

Il s'approcha. Comme il passait devant le champ, il vit une tulipe jaune et brillante. Il voulut la cueillir mais quand il approcha ses doigts de la tige, la tulipe s'exclama "laisse-moi la vie et je t'aiderais !". Le jeune garçon alors l'épargna.

-Comment peux-tu m'aider ? lui demanda-t-il.

-Prends garde à l'habitante de cette maison, répondit la tulipe. C'est celle de Baba Yaga, la sorcière. Fais tout ce qu'elle te dit, mais surtout, ne lui donne pas ton cœur !»

Le jeune garçon frappa à la porte. Baba Yaga le fit rentrer. Elle lui dit :

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne-moi ta veste froissée que je la repasse, puis je te donnerais mon bon miel à manger !"

Il lui donna sa veste à repasser et Baba Yaga la jeta au feu. Elle lui dit :

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne-moi tes souliers crottés que je les nettoie, puis je te donnerais mon bon miel à manger !"

Il lui donna ses souliers à nettoyer et Baba Yaga les jeta dans le tas de fumier. Elle lui dit :

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne-moi ton cœur malheureux que je l'embrasse, puis je te donnerais mon bon miel à manger !"

Alors, le jeune garçon poussa Baba Yaga par la fenêtre et elle tomba dans le champ de tulipe, avec un grand cri de rage. Aussitôt, les tulipes éclatèrent avec un "pop" et de chacune, il sortit une abeille. Toute la ruche bourdonna autour de Baba Yaga et la piqua cruellement, si bien qu'elle s'enfuit dans la forêt en criant. Personne ne la revit jamais.

Alors, les abeilles se transformèrent toutes en étoiles. Le jeune garçon retrouva son étoile jaune et brillante et il rentra chez lui. Pour plus de sûreté, il décida désormais de garder son étoile toujours avec lui et il la rangea dans son cœur.

Par la suite, il vécut heureux et eut toujours de la chance.

(Source : <http://alexwohl.chez-alice.fr/lecture.html#lecture>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
4. Où vivait [2] ? (proposition circonstancielle + endroit)	dans un royaume enchanté	Il était une fois, [4],	dans le royaume « Emétise » où se trouve à bord de la mer « L'arc en ciel »¹	Il était une fois, dans le royaume « Emétise » où se trouve à bord de la mer « L'arc en ciel » ,
1 Qui était le héros de ton conte ? (Sujet masculin sans article)	roi, prince, berger, tigre...	un [1]	prince	un prince
2. Comment s'appelait ton [1] ? Donne seulement son prénom.		qui s'appelait [2].	Albert	qui s'appelait Albert .
3. Décris les caractéristiques de ton [1] [2]. Utilise l'imparfait. Si tu as besoin d'aide pour la	http://www.leconjugueur.com/	[3]	Il était grand et fort. Il était le plus bel homme dans son royaume.	Il était grand et fort. Il était le plus bel homme dans son royaume.

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [ams3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
conjugaison, clique sur l'icône "?".				
5. Essaie de donner plus d'informations sur ton [1] [2] (défauts, qualités, traits de caractère marquant, les conditions de vie dans lesquelles il vivait, etc.)		[5]	D'ailleurs, il était gentil et sympa. Il allait toujours secrètement une fois par mois à la ville pour regarder le vie conjugale de son peuple. Il avait beaucoup de capacité. Il était fort de ses études. Il était également bien de combat. Malheureusement, il avait de la culture mais il ne connaissait jamais de l'amour.	D'ailleurs, il était gentil et sympa. Il allait toujours secrètement une fois par mois à la ville pour regarder le vie conjugale de son peuple. Il avait beaucoup de capacité. Il était fort de ses études. Il était également bien de combat. Malheureusement, il avait de la culture mais il ne connaissait jamais de l'amour.
6. Imagine un événement qui vient bouleverser la vie de ton [1] [2]. Utilise le temps « passé simple » et commence ta phrase par « Un jour ». Si tu as besoin d'aide pour la conjugaison au passé simple, clique sur l'icône "?".	http://www.leconjugueur.com/	[6]	Or, le prince fut forcé de marier avec la princesse du royaume "Azur" mais ne fut pas content. Il décida de sortir du royaume pour découvrir son âme sœur. Il voyageait autour du monde mais il ne trouvait pas sa future femme.	Or, le prince fut forcé de marier avec la princesse du royaume "Azur" mais ne fut pas content. Il décida de sortir du royaume pour découvrir son âme sœur. Il voyageait autour du monde mais il ne trouvait pas sa future femme.
7. Termine ce début de conte en décrivant les aventures que ton héro doit surmonter, comment sont résolus les problèmes et la fin de l'histoire.		[7]	Un jour, il entendit une histoire de la fille qui habitait dans le lotus au bassin de fée. Elle était petite comme un vulnérable. Son origine était la fille d'un riche dans la ville où se trouve très loin. Un jour, elle fut maudite par la sorcière qui était jalouse de sa beauté et sa	Un jour, il entendit une histoire de la fille qui habitait dans le lotus au bassin de fée. Elle était petite comme un vulnérable. Son origine était la fille d'un riche dans la ville où se trouve très loin. Un jour, elle fut maudite par la sorcière qui était jalouse de sa beauté et sa jeunesse. Il y avait plusieurs ans

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
			<p>jeunesse. Il y avait plusieurs ans que la belle fille y fut renfermée. Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux ! Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc rentra à son royaume et marier avec la fille de lotus. Ils vivaient ensuite de façon heureux. FIN</p>	<p>que la belle fille y fut renfermée. Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux ! Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc rentra à son royaume et marier avec la fille de lotus. Ils vivaient ensuite de façon heureux. FIN</p>

Tableau 7 - Dialogue-trame « conte »

1.6. Nombre de mots et de variables proposés par ScribPlus dans chaque dialogue-trame

Expérience	Genre textuel	Variables	Nombre de mots proposés
Première expérience	Auto-présentation	-	44
	Carte postale	-	9
	Présentation d'un site touristique	-	34
	Débat 1	Pour la peine de mort	73
		Contre la peine de mort	31
	Lettre de motivation 1	Demande d'emploi	98
Demande de stage		69	
Deuxième expérience	Débat 2	Pour l'euthanasie	21
		Contre l'euthanasie	20
	Lettre de motivation 2	Demande d'emploi	19

Expérience	Genre textuel	Variables	Nombre de mots proposés
		Demande de stage	12
	Lettre de réclamation	Par rapport au contrat de travail	27
		Pour non-versement des salaires	27
		Pour heures supplémentaires non payées	27
	Lettre de demande dans un cadre professionnel	Demande de congés	32
		Demande d'augmentation de salaires	32
		Demande d'avance sur salaire	32
	Conte	-	7
	Programme touristique	-	10

Tableau 8 - Nombre de mots et de variables proposés par ScribPlus dans chaque dialogue-trame

Nous avons évoqué dans la partie 3 du Chapitre 3 (p.110) que les critiques des étudiants concernant le niveau du guidage des consignes proposées lors de la première expérience nous avaient poussée à mener la deuxième expérience (cf. § 4.1 du Chapitre 7, p.222 pour les limites du système d'incitations de ScribPlus constatées par les étudiants qui ont participé à la première expérience). Contrairement aux dialogues-trames proposés lors de la première expérience, ceux de la deuxième expérience comporte moins de mots dans le texte généré afin de laisser plus de liberté aux étudiants de s'exprimer (cf. Tableau 8). Par ailleurs, les dialogues-trames de la deuxième expérience (sauf pour les activités « conte » et « programme touristique ») proposent plus de variables que ceux de la première expérience pour que les étudiants puissent choisir le dialogue-trame qui leur convient le plus et que les textes générés ne soient pas les mêmes pour tous les étudiants.

2. Présentation de la plateforme Moodle

Nous avons utilisé la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle, hébergée sur le site <http://moostic.ch/>. Moodle est défini dans Wikipédia comme « une plate-forme d'apprentissage en ligne (e-learning en anglais) sous licence open source, servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques » (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>). Cette plateforme permet aux enseignants de

concevoir des cours organisés selon des thèmes. Sur cette plateforme, l'enseignant peut ajouter des ressources (par exemple, une page de texte, une page web, un lien vers un fichier ou un site web, le contenu d'un dossier). Cette plateforme permet également d'ajouter des activités (par exemple, chat, devoir, forum, glossaire, leçon, sondage, wiki, test Hot Potatoes). En ce qui concerne le logiciel ScribPlus, nous avons ajouté le lien vers le site sur la plateforme Moodle (option : ajouter un lien vers un site web).

3. Présentation et justification du dispositif expérimenté

Le logiciel d'aide à la rédaction ScribPlus, combiné avec la plateforme Moodle, a été testé en FLE auprès des étudiants thaïlandais de la Section de Français de l'université de Chiang Mai. Nous avons mené des expériences afin d'étudier ce qui s'est réellement passé lors de ces expériences, de relever les apports et les limites du dispositif et de proposer des remédiations pédagogiques afin d'améliorer notre dispositif.

3.1. Où et quand se sont déroulées les expériences ?

Le cours était organisé sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle permettant à la fois la présentation de contenus et la communication. Nous y avons fourni aux étudiants à la fois des consignes, des documents à consulter (éventuellement sur Internet), un espace pour les activités et les productions qui étaient publiques sur le forum et accessibles à tous les étudiants. Cela a donc nécessité une connexion Internet.



Figure 20 – Salle informatique où se sont déroulées les deux expériences

Les deux expériences se sont déroulées dans une salle informatique (cf. Figure 20, p.138). Pour réserver cette salle informatique, la responsable de la Section de Français a dû faire une demande auprès du service informatique pour nous.

Chaque expérience a duré six semaines. Le Tableau 9 résume les activités proposées lors de chaque séance et les dates où s'est déroulée chaque activité (cf. annexe I pour le déroulement détaillé de chaque séance).

Expérience	N° de séance	Date	Activités proposées
Première expérience	1	18 juin 2008	- Présentation de la plateforme <i>Moodle</i> - Activité de tri de textes - Découverte du logiciel <i>ScribPlus</i>
	2	29 juin 2008	Auto-présentation
	3	4 juillet 2008	- Carte postale - Présentation d'un site touristique
	4	10 juillet 2008	Lettre de motivation 1 - demande d'emploi ou de stage
	5	28 juillet 2008	Débat 1 – pour ou contre la peine de mort
	6	13 août 2008	Recette (rédigé sans l'aide de <i>ScribPlus</i>)
Deuxième expérience	7	28 octobre 2009	Lettre de motivation 2 - demande d'emploi/de stage
	8	4 novembre 2009	Lettre de réclamation : - par rapport au contrat de travail - pour heures supplémentaires non payées - pour non-versement des salaires - suite à une erreur sur bulletin de salaire
	9	11 novembre 2009	Conte
	10	18 novembre 2009	Programme touristique
	11	25 novembre 2009	Débat 2 – pour ou contre l'euthanasie
	12	9 décembre 2009	Lettre de demande dans un cadre professionnel : - Demande de congé - Demande d'augmentation de salaire - Demande d'avance sur salaire

Tableau 9 - Description de chaque séance

Lors des trois premières séances, nous avions des étudiants de trois niveaux différents : les deuxièmes années de licence, les troisièmes années et les quatrièmes années. Chaque séance s'est donc déroulée trois fois dans la journée : 8h30-10h30, 10h30-12h30 et 13h30-15h30. Cependant, à partir de la cinquième séance, nous avons enlevé les étudiantes en deuxième année de notre corpus (cf. § 3 du Chapitre 3, p.110) et sommes concentrée uniquement sur les étudiants [3-1] et [4-1]. A partir de la quatrième séance, chaque séance

s'est donc déroulée 2 fois dans la journée : 8h30-10h30 pour les étudiants [4-1] et 10h30-12h30 pour les étudiantes [3-1].

3.2. Pourquoi un dispositif en présentiel et non en hybride ?

Au départ nous voulions que notre dispositif soit en hybride. Nous souhaitions demander aux étudiants de réagir aux textes de leurs camarades chez eux. Mais nous avons peur que les étudiants n'aient pas le temps de le faire ou ne souhaitent pas le faire car ils savaient qu'ils ne seraient pas notés. A l'époque où nous étions en train de concevoir le dispositif avant de partir en Thaïlande, une étudiante en Master 1 Dilipem de l'université Stendhal-Grenoble 3 a conçu un dispositif de rédaction à l'aide de ScribPlus pour les élèves du CUEF de Grenoble. Lors d'une discussion informelle avec elle, elle nous a dit que les élèves n'étaient pas très motivés pour réaliser des activités de rédaction lorsqu'ils n'étaient pas notés. Par ailleurs, les étudiants qui habitaient dans des résidences universitaires ou privées, ne disposaient pas d'ordinateur personnel (cf. § 3.4 du Chapitre 3, p.117). Par prudence, nous avons préféré que les étudiants participent aux forums à la fin de chaque séance tout en restant dans la salle informatique.

3.3. Les cours organisés autour des notions de type textuel et de genre textuel

A part la première séance où les étudiants se sont appropriés le fonctionnement de Moodle et de ScribPlus et ont révisé la notion de type textuel et de genre textuel, toutes les séances étaient organisées autour de la notion de genre textuel (cf. Tableau 9, p.139). Au départ, nous avons souhaité consacrer chaque séance à un genre textuel spécifique. Cependant, lors de la première expérience, le service informatique n'a pu nous prêter la salle informatique que six mercredis. Lors de la troisième séance, nous avons donc dû proposer deux genres textuels dans une seule séance.

Par ailleurs, nous souhaitions organiser les séances selon la notion de type textuel. Lors de la première expérience, nous avons voulu organiser les séances de cette manière :

- Séance 2 : auto-présentation (descriptif)
- Séance 3 : présentation d'un site touristique (descriptif), carte postale (narratif)

- Séance 4 : lettre de motivation 1 (argumentatif)
- Séance 5 : débat 1 – pour ou contre la peine de mort (argumentatif)
- Séance 6 : recette (injonctif)

Toutefois, pendant la séance 3, nous avons décidé de commencer par l'activité de carte postale car nous avons peur que les étudiants mettent trop de temps pour l'activité de présentation touristique et qu'ils n'aient plus de temps pour pouvoir rédiger ensuite la carte postale. Les consignes d'écriture pour l'activité de présentation d'un site touristique sont en effet plus ouvertes (cf. annexe II : 1.5) que celles de carte postale (cf. annexe II : 1.2).

Lors de la deuxième expérience, nous souhaitons organiser les séances de cette manière :

- Séance 7 : débat 2 – pour ou contre l'euthanasie (argumentatif)
- Séance 8 : lettre de motivation 2 – demande d'emploi/de stage (argumentatif)
- Séance 9 : lettre de réclamation (argumentatif)
- Séance 10 : lettre de demande dans un cadre professionnel (argumentatif)
- Séance 11 : conte (narratif)
- Séance 12 : programme touristique (explicatif)

Toutefois, en 2009, la faculté ne nous avait accordé la salle au départ que quatre mercredis. Nous avons donc choisi de ne pas proposer la lettre de demande dans un cadre professionnel et le débat 2 – pour ou contre l'euthanasie car il y avait déjà deux types argumentatifs (lettre de motivation 2 et lettre de réclamation). Or, à la fin, nous avons pu utiliser la salle informatique pour les deux dernières semaines. Nous avons donc terminé notre deuxième expérience par les genres « débat 2 – pour ou contre l'euthanasie » et « lettre de demande dans un cadre professionnel ».

Pourquoi avons-nous proposé l'activité de lettre de motivation et de débat dans les deux expériences ? Lors de la première expérience, les consignes pour l'activité de lettre de motivation 1 – demande d'emploi et celle de débat 1 – pour la peine de mort étaient trop guidées (cf. Figure 33, p.224 pour le nombre de mots proposés par ScribPlus vs le nombre de mots produits par les étudiants [4-1] et [3-1] pour chaque dialogue-trame proposé lors de la première expérience). Suite aux critiques négatives des étudiants [4-1] et [3-1] concernant le niveau du guidage des consignes de ces activités (cf. § 4.1.1 du Chapitre 7,

p.222), nous avons proposé, lors de la deuxième expérience, des consignes plus ouvertes pour les mêmes genres textuels (cf. Figure 34, p.228 pour le nombre de mots produits par les étudiantes [3-2] vs le nombre de mots proposés par ScribPlus pour chaque activité de rédaction proposée lors de la deuxième expérience). Aussi, nous sommes intéressée par le type « argumentatif ». La plupart des textes que les étudiants de la Section de Français doivent rédiger correspond plus souvent au type narratif et descriptif qu'au type argumentatif (cf. § 2.1 du Chapitre 7, p.204). Par ailleurs, nous souhaitons développer les compétences argumentatives des étudiants thaïlandais.

3.4. Déroulement de chaque séance de rédaction

La mise en place de notre dispositif procède fortement des théories de la rédaction que nous avons présentées dans la partie 2 du Chapitre 1 (p.37). A l'instar de Boniface (1992), nous n'adoptons pas le modèle linéaire pour notre étude mais nous gardons les grandes étapes de ce modèle en les enrichissant de la recherche des années 80-90 (voir particulièrement les travaux de Hayes & Flower, 1980). Ainsi reconnâitrons-nous dans les activités de rédaction que nous proposons une étape de pré-écriture, celle de rédaction et celle de révision.

The screenshot shows a digital interface for a writing activity titled "Carte postale". At the top, there is a small image of several postcards. Below the title, the text reads: "L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une carte postale (texte à dominante narrative)." The activity is divided into three numbered steps: 1. Lecture, 2. Ecriture, and 3. Forum. Each step includes specific instructions for the student. At the bottom, there is a "Bon courage" message and a list of resources and activities, including "Générateur de cartes postales", "Scribplus : Carte postale", and "Voici ton texte final : Carte postale".

Figure 21 – Exemple du déroulement de l'activité de rédaction « carte postale »

Chaque séance de rédaction dans notre dispositif s'est déroulée en 5 temps (Figure 21) :

- Explication du but de la tâche et des consignes (10 minutes)
- Activité de pré-écriture/lecture (travail en groupe : 40 minutes)
- Activité de rédaction (travail individuel : 45 minutes)
- Feedback entre pairs sur forum (15 minutes)
- Consultation de la correction des productions écrites de la séance précédente (10 minutes)

3.4.1. Explication du but de la tâche et des consignes

Une fois que les étudiants étaient tous présents, nous avons commencé le cours en discutant brièvement du but de la tâche, du genre textuel à rédiger et du déroulement de la tâche. Nous avons choisi le mot discuter et non pas expliquer car nous avons demandé aux étudiants de prendre le rôle de l'enseignant qui est désormais considéré comme personne-ressource. Tous les étudiants devaient en effet participer au décodage des consignes. S'ils avaient des problèmes de décodage, nous étions là pour les aider.

3.4.2. Activité de pré-écriture/lecture en groupe

Le principe de récursivité en lecture-écriture dans le modèle en spirale (cf. § 2.5 du Chapitre 1, p.47) a été adopté dans les activités de rédaction que nous avons proposées aux étudiants thaïlandais. Le lien lecture-écriture est dominant tout au long de toutes les activités de rédaction. Notre travail tente de s'attacher également aux principes socio-constructivistes. En effet, nous avons demandé aux étudiants de travailler en petits groupes lors de l'activité de pré-écriture. Pendant chaque séance de deux heures, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de deux ou trois devant l'ordinateur sur diverses brèves activités destinées à les aider à repérer certaines caractéristiques du genre textuel à rédiger. Prenons l'activité de lettre de motivation 1 et de débat 1 - pour ou contre la peine de mort comme exemple. Lors de l'activité « lettre de motivation 1 », nous avons demandé aux étudiants de rédiger en groupe une lettre de motivation « drôle » avec un générateur de lettre de motivation sur Internet. A partir de la lettre générée, les étudiants devaient analyser en groupe la structure de la lettre avant de rédiger individuellement leur propre lettre de motivation « sérieuse » à l'aide de ScribPlus. Lors de l'activité « débat 1 - pour ou contre la peine de mort », nous avons demandé aux étudiants de repérer des connecteurs logiques dans un extrait de forum grand public avant de passer à l'activité de rédaction.

Les étudiants devaient ensuite publier leur réponse sur le forum prévu à cet effet. Ces activités ont amené, supposons-nous, les étudiants à réfléchir aux opérations discursives propres aux textes de chaque genre textuel.

Quant à Grellet (1992, cité par Cornaire & Raymond, 1999), dans sa démarche basée sur le passage de la lecture à l'écriture, elle met l'accent non seulement sur les activités d'observation, d'analyse, de comparaison mais aussi sur la construction d'une grammaire et d'un vocabulaire. Dans notre étude, pour certains genres textuels, nous avons proposé une liste de lexique (auto-présentation) ou un lien Internet pour que les étudiants puissent consulter et obtenir des informations concernant le sujet de rédaction (présentation d'un site touristique). Les textes à lire et à analyser (textes modèles) seront ensuite accessibles à tout moment lors de la rédaction.

3.4.3. Activité de rédaction

Une fois que l'activité de pré-écriture était terminée, les apprenants ont ensuite produit individuellement leur texte à l'aide du logiciel ScribPlus. Nous attirons l'attention sur le fait que certains genres textuels demandent plus de temps de rédaction (par exemple, conte, programme touristique, débat) que d'autres (auto-présentation, carte postale) car le sujet de rédaction ne concerne pas la vie privée des étudiants et demande des connaissances générales et variées.

Nous avons également eu recours au modèle de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1986) afin de compléter le modèle en spirale encore trop réducteur. Les deux modèles nous ont permis d'apporter des aides précises à chaque processus (cf. § 3.5 de ce chapitre, p.147).

3.4.4. Feedback entre pairs sur forum

Nous nous appuyons également sur le modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989). Nous avons vu ci-dessus que les étudiants ont été amenés à travailler en groupe lors de l'activité de pré-écriture. Par ailleurs, afin de ne pas limiter le destinataire des textes des étudiants à l'enseignant-évaluateur, la socialisation des écrits est un des concepts

importants dans notre étude. Une fois le texte généré, les étudiants ont été priés de copier leur texte depuis ScribPlus, de le publier sur le forum de la plateforme Moodle et de commenter la production écrite de leurs camarades. Certains étudiants ont mis moins de quarante-cinq minutes pour rédiger leur texte. Ceux qui ont fini leur texte plus tôt pouvaient commencer à lire et à réagir au texte de leurs camarades. Cela a laissé le temps aux étudiants qui écrivent lentement leur texte de le finir en toute tranquillité.

Pour publier son propre texte, chaque étudiant a cliqué sur « Ajouter un nouveau sujet de discussion ». Chaque étudiant a ainsi publié son texte dans un dossier propre à lui (Figure 22).

Copie ton texte final depuis le site "Scribplus" et dépose-le ensuite sur ce forum en cliquant sur "Ajouter un nouveau sujet de discussion".

Pour lire et critiquer le texte de tes camarades, clique sur le titre de chaque sujet de discussion et "Répondre".

Ajouter un nouveau sujet de discussion

Discussion	commencée par	Réponses	Dernier message
Lettre de motivation (demande d'emploi) de PLY	[ply4-1]	2	Montya Phoungsub jeu 10 jui 2008, 17:59
Lettre de motivation de BOW	[bow4-1]	2	Montya Phoungsub jeu 10 jui 2008, 17:56
lettre de motivation NOOK	[noo4-1]	3	Montya Phoungsub jeu 10 jui 2008, 17:54
lettre de motivation NOOK (demande de stage)	[noo4-1]	1	Montya Phoungsub jeu 10 jui 2008, 17:46
POngPqng Lettre de motivation	[pon4-1]	2	Montya Phoungsub jeu 10 jui 2008, 17:43

Figure 22 – Comment publier son propre texte sur le forum de Moodle

Les étudiants ont à la fin été incités à réagir aux textes de leurs pairs, en utilisant la fonction « répondre au message » du forum (Figure 23).

Carte postale de PLY
par [ply4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 04:58

Chère la petite,
Je suis à New YORK, je suis arrivée il y a 2 semaines. Je suis restée chez ma tante. C'est très pratique parce que je peux aller à pied partout. New York est très grand ville et il y a beaucoup de gens. Je suis allé au grand parc qui s'appelle Central Park et j'ai fait du shopping. Il fait un peu froid au printemps. Je pense que je serai de retour a semaine prochaine.
Je t'embrasse
PLY

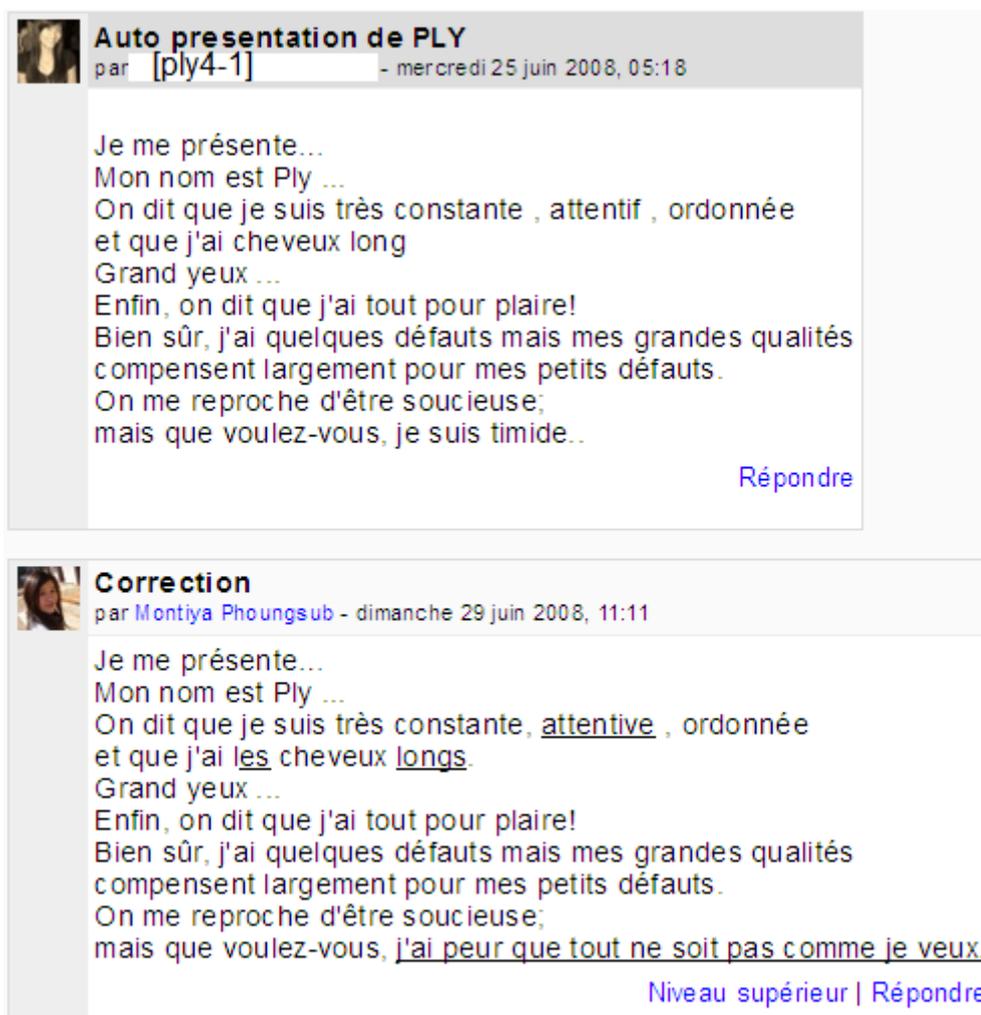
[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 23 – Comment réagir au texte des camarades sur le forum de Moodle

Cet espace public permet à tous les étudiants inscrits au cours d'accéder à toutes les productions de leurs camarades, de produire des feedback dans une dimension asynchrone et de voir tous les commentaires publiés sur le forum.

Les échanges sur le forum sont liés à un thème de rédaction particulier ou plus précisément à un genre textuel. Autrement dit, chaque thème de rédaction fait l'objet d'un forum et chaque texte rédigé fait l'objet de discussions. Il y a donc deux dimensions communicatives par rapport à l'outil forum : la publication et les échanges asynchrones. Le temps de discussion sur le forum a duré entre dix et quinze minutes. Quant à la participation au forum, elle n'était pas obligatoire mais recommandée par l'enseignante.

A la fin de chaque séance, nous avons publié la correction de chaque texte sur le forum à la fin de chaque fil de discussion (Figure 24).



The image shows two posts from a forum thread. The first post is titled "Auto présentation de PLY" and is by user [ply4-1] from Wednesday, June 25, 2008, at 05:18. The text of the post is: "Je me présente... Mon nom est Ply ... On dit que je suis très constante , attentif , ordonnée et que j'ai cheveux long Grand yeux ... Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire! Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement pour mes petits défauts. On me reproche d'être soucieuse; mais que voulez-vous, je suis timide..". A "Répondre" button is visible at the bottom right of the post.

The second post is titled "Correction" and is by user Montiya Phoungsub from Sunday, June 29, 2008, at 11:11. The text of the post is: "Je me présente... Mon nom est Ply ... On dit que je suis très constante, attentive , ordonnée et que j'ai les cheveux longs. Grand yeux ... Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire! Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement pour mes petits défauts. On me reproche d'être soucieuse; mais que voulez-vous, j'ai peur que tout ne soit pas comme je veux.". A "Niveau supérieur | Répondre" button is visible at the bottom right of the post.

Figure 24 – Comment se passe la correction pendant la première expérience

3.4.5. Consultation de la correction des productions écrites de la séance précédente

Les étudiants ont été incités à regarder la correction au début de la séance suivante. Ils pouvaient nous poser des questions sur les points qui n'étaient pas clairs pour eux. Cependant, aucun étudiant ne nous a sollicitée lors de cette étape. Nous avons choisi de publier directement la correction sur le forum parce que chaque étudiant possède son propre fil de discussion. Nous avons remarqué qu'il était rare que les étudiants aillent voir la correction de leurs camarades. A partir de la huitième séance, nous avons effectué la correction de tous les textes sur un seul document Word et avons ensuite publié le fichier sur la plateforme Moodle¹ (Figure 25). Ainsi, les étudiants pouvaient-ils consulter le texte corrigé de leurs camarades.

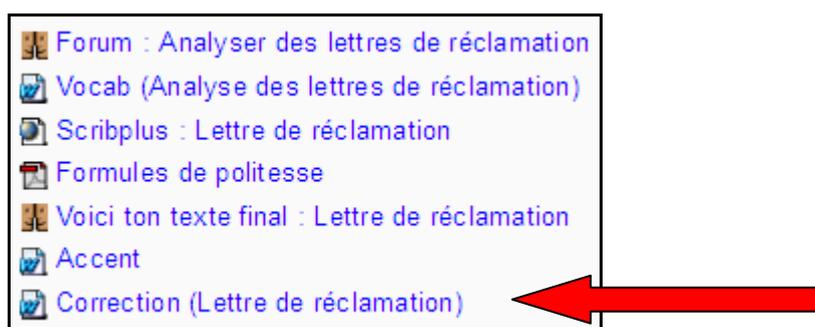


Figure 25 – Comme se passe la correction des textes des étudiants lors de la deuxième expérience

3.5. Les facilitations procédurales dans notre dispositif

Notre dispositif, et plus particulièrement les trames, ont été élaborés en prenant en compte les théories sur la surcharge cognitive et les propositions d'offrir aux apprenants des facilitations procédurales.

Nous avons vu dans la partie 2.3 du Chapitre 1 (p. 41) que les scripteurs, notamment en L2, pouvaient avoir du mal à mobiliser leurs connaissances et leurs capacités en rédaction. Nous avons fait l'hypothèse que les aides proposées lors de chaque processus de rédaction

¹ Tous les étudiants nous ont dit que la publication de la correction commune sur un espace public ne les dérangeait pas.

pourraient apporter aux étudiants un soutien et remédier aux difficultés d'activation de leurs connaissances et compétences.

Nous avons proposé des activités de préparation à l'écriture : lecture et analyse des caractéristiques du genre textuel du texte à rédiger (cf. § 3.4.2 de ce chapitre, p. 143). Ces activités aident les étudiants au niveau des connaissances rhétoriques. Par ailleurs, les activités de lecture pourraient, supposons-nous, pousser les étudiants à prendre en considération l'importance d'une certaine préparation du contenu du texte avant même le commencement de la rédaction, tout en évitant de se baser uniquement sur leurs connaissances et expériences personnelles. Nous avons également précisé, dans la consigne, le contexte de la tâche : thème, destinataire, type et genre textuel (cf. Figure 15, p.123). Cette précision facilite les connaissances conceptuelles et situationnelles.

Lors de la mise en texte, nous avons fourni aux étudiants diverses aides auxquelles les étudiants pouvaient accéder à tout moment : textes modèles, suggestions de réponses, liste de vocabulaire, site de conjugaison, explication grammaticale. Ces aides favorisent les connaissances linguistiques. Nous avons également eu recours aux incitations informatisées. Nous verrons dans la partie 3 du Chapitre 7 (p.207) la manière dont les étudiants ont ressenti le système d'incitations de ScribPlus.

3.6. Notion de tâche dans notre dispositif

Nous avons essayé de concevoir un dispositif d'écriture qui répond au maximum aux critères d'une tâche selon Soubrié (2012) (cf. 5.2 du Chapitre 2, p.97).

Lors des activités de rédaction, les étudiants doivent manipuler leurs connaissances à long terme pour produire un texte. A cette occasion la langue n'est pas une fin en soi. Elle est utilisée comme un moyen d'atteindre un objectif déterminé (critère 1).

Tous les textes que nous avons proposés appartiennent à un genre textuel précis. Toutes les séances s'organisent selon le genre textuel (cf. Tableau 9, p.139). Le travail sur le genre textuel permet de donner un sens à l'activité de rédaction (critère 2) car les genres textuels sont considérés comme des outils qui fondent la possibilité de communication (Bakhtine, 1984). Par ailleurs, nous avons essayé de rapprocher les activités de salle de classe et la

situation naturelle d'écriture en mettant les étudiants devant un univers référentiel qu'ils connaissent déjà. Cornaire & Raymond (1999, p.126) ont affirmé que « [c]ertains textes comme les messages, les annonces, les lettres, entretiennent un rapport assez étroit avec le monde de l'expérience du scripteur [...] ».

Nous avons prévu des moments d'échanges entre les étudiants sur le forum (critère 3).

Le résultat de la tâche réalisée est identifiable : textes rédigés avec ou sans ScribPlus (critère 4).

Les activités de rédaction proposées sont guidées mais laissent une place importante à l'autonomie des élèves (critère 5). En ce qui concerne des aides, nous avons sélectionné les éléments que nous trouvons utiles pour la rédaction du texte des étudiants pour fournir quelques liens vers d'autres textes. Theveni, Gérard et Simon (2006, p. 489) confirment en effet que l'enseignant doit savoir « ne donner que les informations nécessaires et suffisantes pour faire avancer [son élève] dans son *questionnement ou l'éclairer dans sa recherche de solutions* ». Toutefois cela n'a pas empêché les étudiants de faire des recherches sur Internet lorsqu'ils avaient besoin de plus d'informations (cf. § 3.1.6 du Chapitre 6, p.187).

L'enseignant dans notre dispositif n'est pas considéré comme « maître » mais au contraire comme « personne-ressource » (critère 6).

L'objectif des activités de rédaction proposées est de pousser les étudiants à écrire un texte qui réponde au maximum aux caractéristiques définies par son genre textuel. Pendant les activités de lecture, les étudiants ont été amenés à analyser les caractéristiques du genre textuel à rédiger sans passer par le métalangage (critère 7).

Nous avons décidé de ne pas faire appel aux compétences orales et à la dimension (inter)culturelle pour que les étudiants se concentrent uniquement sur la compréhension et l'expression écrites (critère 8 et 10). Lors des activités de pré-rédaction, les étudiants devaient travailler en groupe pour analyser les caractéristiques du genre textuel à rédiger et publier ensuite leur réponse sur le forum de la plateforme Moodle (cf. § 3.4.2 de ce chapitre, p.143). A ce moment-là, les étudiants ont été amenés à parler et à négocier. Cependant, nous ne considérons pas que cette activité contribue aux compétences en

expression orale car nous n'avons pas demandé aux étudiants de s'exprimer en français. La durée de deux heures par séance ne nous a pas permis de consacrer plus de quarante minutes pour cette étape.

Tous les textes modèles utilisés dans notre dispositif sont authentiques et tirés de sites divers (critère 9).

**CHAPITRE 5 : QUESTIONS DE
RECHERCHE ET DÉMARCHE
MÉTHODOLOGIQUE**

Dans ce chapitre nous rappellerons, dans un premier temps, les questions principales de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'approche choisie dans nos expériences. Dans un troisième temps, nous verrons les données récoltées dans notre recherche. Nous terminerons ce chapitre avec les types d'analyses que nous avons faites.

1. Questions de recherche partant de trois prémisses didactiques

Notre projet de thèse part de trois prémisses didactiques liées à la pédagogie de l'écrit :

- Intérêts du lien lecture-écriture.
- Intérêts des aides informatisées par incitations pour réduire la surcharge cognitive lors des activités de rédaction.
- Intérêt de la socialisation des écrits.

Notre analyse s'organise autour de ces trois propos. La troisième partie (analyse du corpus et pistes d'interprétation) comporte donc trois chapitres. Le tableau ci-dessous synthétise le titre de nos trois chapitres d'analyse et les questions de recherche principales de chaque chapitre :

Chapitre	Titre du chapitre	Questions de recherche principales
6	Lien lecture-écriture : textes modèles et suggestions de réponses	En quoi le lien lecture-écriture favorise l'activité scripturale des étudiants thaïlandais ?
7	Apports et limites des aides informatisées par incitations	Quels processus d'écriture sont influencés par l'utilisation du système d'incitations de <i>ScribPlus</i> et de quelle manière ? Quelle(s) unité(s) et quel(s) niveau(x) des productions écrites sont facilités par les aides informatisées de <i>ScribPlus</i> ? En quoi le système d'aide par incitations de <i>ScribPlus</i> a un impact sur la dimension psychoaffective des étudiants thaïlandais face aux activités de production écrite, considérées souvent comme un lourd travail ?
8	Apports et limites de la socialisation des productions sur forum	En quoi la publication de la production écrite sur le forum favorise l'interaction entre l'étudiant et son texte ou le texte d'autrui ? Dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne précise, <ul style="list-style-type: none"> • quelles sont les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum ? • quel type de feedback les étudiants ont-ils tendance à produire ? • sont-ils capables de produire des feedback constructifs ?

Tableau 10 – Questions de recherche principales de chaque chapitre d'analyse

Afin de pouvoir analyser ces effets que nous présenterons dans les chapitres suivants, nous avons mené des expériences. Nous allons donc présenter tout d'abord l'approche dans laquelle nous nous situons, à savoir la recherche-action, puis les données recueillies et les types d'analyses que nous avons menées.

2. Une approche de type recherche-action

2.1. Recherche-action

Un de nos objectifs principaux est de relever les limites du dispositif et des outils proposés afin de les améliorer et de les ré-exploiter avec les étudiants thaïlandais. Ainsi, notre étude s'inscrit-elle dans la recherche-action. Ce type de recherche

« permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une démarche spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut avoir aussi pour visée la compréhension des changements intervenus. » (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure, & Rope, 1989, n.p.).

Dans la recherche-action, « la transformation contrôlée des contenus, de la démarche d'enseignement, des stratégies d'apprentissage constitue une approche privilégiée. » (Romian, 1989, p. 18). Il s'agit, selon Narcy-Combes (2005), d'une recherche transformative qui met en valeur l'identification d'un problème. Suite à cette identification, « une réflexion débute : prise de recul, regard vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions. » (Narcy-Combes, 2005, p. 115). La démarche est donc itérative.

2.2. Position du chercheur

Dans le cadre de cette recherche-action, notre rôle était tout d'abord de concevoir le dispositif d'écriture informatisée. Nous avons élaboré les consignes sur Moodle et pour le logiciel ScribPlus. Notre démarche centrale d'investigation consistait à observer et à intervenir lors des expériences. En tant que personne-ressource, nous étions là pour expliquer les consignes et ne sommes intervenue que quand les étudiants nous ont sollicitée. Nous avons également corrigé leurs productions écrites. A la fin de chaque

séance, nous avons noté dans un cahier ce qui s'est passé pendant l'atelier d'écriture. Pour compléter ces notes de terrain et les productions des étudiants, nous avons mené les entretiens semi-directifs auprès des étudiants (cf. § 3.4 de ce chapitre, p.160).

2.3. Protection des données personnelles

Même si, lors de discussions informelles, l'ensemble des étudiants nous avait donné son accord pour que nous publiions leur avatar et leur nom dans cette thèse, dans un souci de garantir le respect de l'anonymat des étudiants, un code a été donné à chacun d'eux. Nous avons toutefois gardé les avatars tels quels car ils permettent de repérer facilement les auteurs du feedback sans pour autant nous permettre d'identifier, dans la vie réelle, la personne en question.

3. Données récoltées

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous appuyons sur quatre types de données : les incitations informatisées de ScribPlus, les productions écrites des étudiants, les échanges produits par les étudiants sur le forum ; les entretiens semi-directifs avec les étudiants.

3.1. Incitations informatisées et suggestions de réponses de ScribPlus

Voir l'annexe II pour la présentation de chaque dialogue-trame exploité dans cette étude et les suggestions de réponses pour chaque consigne informatisée.

3.2. Textes rédigés avec et sans ScribPlus¹

Les textes recueillis appartiennent à dix genres différents : auto-présentation, carte postale, présentation d'un site touristique, débat¹, lettre de motivation², recette, lettre de réclamation, lettre de demande dans un cadre professionnel, conte, programme touristique.

¹ Voir toutes les productions écrites des étudiants dans l'annexe III et IV.

Voici un exemple de texte rédigé à l'aide de ScribPlus :

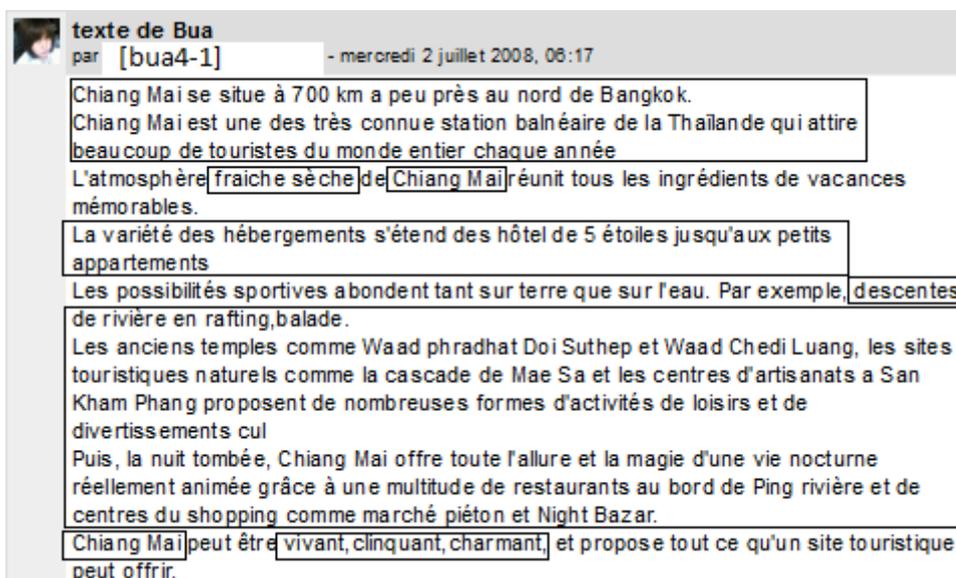


Figure 26 – Présentation d'un site touristique de [bua4-1]³

Pendant la deuxième expérience, nous avons retravaillé sur les genres « lettre de motivation » et « débat » tout en proposant des consignes plus ouvertes que la première expérience (cf. annexe II : 1.3, 2.1 pour la présentation des dialogues-trames de lettre de motivation 1 et 2 et annexe II : 1.4, 2.4 pour la présentation des dialogues-trames de débat 1 et 2).

Nous avons recueilli au total 163 textes dont 143 ont été analysés. Les vingt textes non analysés appartiennent en effet aux étudiants que nous n'avons pas pris en compte dans notre travail (cf. § 3 du Chapitre 3, p.110). Le tableau ci-dessous indique le nombre de textes produits et pris en compte pour chaque genre textuel :

Expé- rience	Genre textuel		Qui a produit ?	Combien ?	
	Genre textuel	Variables		Par groupe	Total
Pre- mière	Auto- présentation		[4-1]	7	19
			[3-1]	12	
	Carte postale		[4-1]	7	19

¹ Le genre « débat » a été proposé à deux reprises : lors de la première et de la deuxième expérience.

² Le genre « lettre de motivation » a été proposé à deux reprises : lors de la première et de la deuxième expérience.

³ Les segments encadrés sont produits par [bua4-1].

Expé- rience	Genre textuel		Qui a produit ?	Combien ?		
	Genre textuel	Variables		Par groupe	Total	
			[3-1]	12	19	
	Présentation d'un site touristique		[4-1]	7		
				[3-1]	12	
	Débat 1	Pour la peine de mort		[4-1]	2	9
				[3-1]	7	
		Contre la peine de mort		[4-1]	2	7
				[3-1]	5	
	Lettre de motivation 1 ¹	Demande d'emploi		[4-1]	6	7
				[3-1]	1	
		Demande de stage		[4-1]	4	13
				[3-1]	9	
	Recette			[4-1]	5	15
			[3-1]	10		
Deu- xième	Débat 2	Pour l'euthanasie	[3-2]	2	6	
		Contre l'euthanasie	[3-2]	4		
	Lettre de motivation 2	Demande d'emploi	[3-2]	5	6	
		Demande de stage	[3-2]	1		
	Lettre de réclamation	Par rapport au contrat de travail	[3-2]	1	6	
		Pour non-versement des salaires	[3-2]	2		
		Pour heures supplémentaires non payées	[3-2]	3		
	Lettre de demande dans un cadre professionnel	Demande de congés	[3-2]	1	5	
		Demande d'augmentation de salaires	[3-2]	3		
		Demande d'avance sur salaire	[3-2]	1		
	Conte			[3-2]	6	6
	Programme touristique			[3-2]	6	6
Total					143	

Tableau 11 – Nombre de textes analysés pour chaque genre textuel

¹ [bow4-1], [noo4-1] et [pon4-1] ont rédigé, en une seule séance, deux textes : lettre de motivation 1 – demande d'emploi et de stage.

3.3. Échanges sur le forum¹

Lors de la pratique du feedback entre pairs, les étudiants ont produit au total 279 messages dont 258 ont été analysés dans notre corpus. Les vingt-et-un feedback non analysés ont été en effet émis par les étudiants que nous n'avons pas pris en compte dans notre travail (cf. § 3 du Chapitre 3, p.110). Voici un exemple des échanges sur le forum :



Auto-présentation de Sophia
par [sop3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:16

Je me présente...
Mon nom est Sophia...
On dit que je suis très éblouissante, sincère, enjouée
et que j'ai les yeux comme la poupée
les cheveux ondulés, les fossettes brillants ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'avoir trop de maquillage;
mais que voulez-vous, j'aime évidemment me maquiller .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: Auto-présentation de Sophia
par [qua3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

Oh je sais . Malgré ton un peu mal maquillage, je t'aime bien parce que tu es mon
ami intime.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: Auto-présentation de Sophia
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:44

Tu es la plus charmante fille..

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: Auto-présentation de Sophia
par [boo3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:44

Tu es belle toujours pour Phillipe 555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Figure 27 – Échanges autour de l'auto-présentation de [sop3-1] sur le forum

¹ Voir toutes les productions écrites des étudiants et leurs feedback émis dans l'annexe III et IV.

Le tableau ci-dessous indique le nombre de feedback produits et pris en compte pour chaque genre textuel :

Expérience	Genre textuel		Qui a produit ?	Combien ?	
	Genre textuel	Variables		Par groupe	Total
Première	Auto-présentation		[4-1]	10	26
			[3-1]	16	
	Carte postale		[4-1]	16	33
			[3-1]	17	
	Présentation d'un site touristique		[4-1]	13	26
			[3-1]	13	
	Débat 1	Pour la peine de mort	[4-1]	1	16
			[3-1]	7	
		Contre la peine de mort	[4-1]	2	
			[3-1]	6	
	Lettre de motivation 1	Demande d'emploi	[4-1]	9	28
			[3-1]	3	
Demande de stage		[4-1]	0		
		[3-1]	16		
Recette		[4-1]	0	18	
		[3-1]	18		
Deuxième	Débat 2	Pour l'euthanasie	[3-2]	6	13
		Contre l'euthanasie	[3-2]	7	
	Lettre de motivation 2	Demande d'emploi	[3-2]	25	28
		Demande de stage	[3-2]	3	
	Lettre de réclamation	Par rapport au contrat de travail	[3-2]	5	28
		Pour non-versement des salaires	[3-2]	9	
		Pour heures supplémentaires non payées	[3-2]	14	
	Lettre de demande dans un cadre professionnel	Demande de congés	[3-2]	1	13
		Demande d'augmentation de salaires	[3-2]	9	
		Demande d'avance sur salaire	[3-2]	3	
	Conte		[3-2]	16	16
Programme touristique		[3-2]	13	13	
Total					258

Tableau 12 – Nombre de feedback analysés pour chaque genre textuel

3.4. Entretiens semi-directifs¹

Afin de compléter les trois types de données ci-dessus, nous avons fait passer des entretiens semi-directifs qui « introduisent plusieurs questions au cours du dialogue (ou du monologue) tout en adoptant la technique et l'attitude non-directives (D'Unrug, 1974, p. 87). Les possibilités d'interaction entre interviewé et interviewer permettent d'apporter des précisions dans les informations recueillies. Par ailleurs, cette technique de recueil de données permet, selon Rogers (1945) cité par D'Unrug (1974, p. 87), « d'obtenir des renseignements sur leurs attitudes ("profondes") – cela parce que la personne interrogée dirige elle-même l'entretien ».

Avant et après chaque expérience, nous avons mené des entretiens semi-directifs² d'une durée de vingt à vingt-cinq minutes dans la langue maternelle des étudiants que nous avons traduits ensuite en français. Nous avons réalisé des entretiens à quatre reprises :

- entretien n° 1 réalisé avant de commencer la première expérience ;
- entretien n°2 réalisé à la fin de la première expérience ;
- entretien n°3 réalisé avant de commencer la deuxième expérience ;
- entretien n°4 réalisé à la fin de la deuxième expérience.

Nous avons effectué au total soixante entretiens dont cinquante ont été analysés dans cette étude (trente-huit entretiens pour la première expérience et douze pour la deuxième expérience). Les dix entretiens non analysés ont été en effet réalisés auprès des étudiants que nous n'avons pas pris en compte dans cette thèse. Le tableau ci-dessous synthétise le nombre d'entretiens réalisés et pris en compte pour chaque expérience :

Expérience	Qui ?	Nombre d'entretiens réalisé avant l'expérience	Nombre d'entretiens réalisé après l'expérience	Total	
Première	Étudiants [4-1]	7	7	14	38
	Étudiantes [3-1]	12	12	24	
Deuxième	Étudiantes [3-2]	6	6	12	12
Total					50

Tableau 13 - Nombre d'entretiens analysés pour chaque expérience

¹ La transcription de tous les entretiens traduits en français se trouve dans l'annexe V et VI.

² Ces entretiens ont été enregistrés avec un appareil de photo car nous ne disposons pas d'enregistreur numérique.

Les entretiens effectués nous ont permis de connaître l'avis des étudiants sur notre dispositif et les outils utilisés lors des expériences. Chaque entretien comporte entre quatre et cinq thèmes majeurs (cf. Tableau 14).

N°	Auprès de qui ?	Quand ?	Thèmes principaux abordés
1	[4-1] et [3-1]	Avant la première expérience	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-présentation • Motivation pour l'apprentissage du français • Pratiques de la lecture et de l'écriture • Pratique de l'ordinateur
2	[4-1] et [3-1]	Après la première expérience	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison de la pratique de lecture et d'écriture habituelle avec la nouvelle pratique • Apports et limites du logiciel <i>ScribPlus</i> (lien lecture-écriture et système d'incitations) • Apports et limites de la pratique du feedback entre pairs • Apports et limites du dispositif • Avis à l'égard de chaque <i>genre textuel</i> (difficile vs facile, aimer vs ne pas aimer).
3	[3-2]	Avant la deuxième expérience	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans la Section de Français • Processus d'écriture • Pratique de la lecture et de l'écriture • Pratique de l'ordinateur
4	[3-2]	Après la deuxième expérience	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison de la pratique de lecture et d'écriture habituelle avec la nouvelle pratique • Apports et limites du logiciel <i>ScribPlus</i> (lien lecture-écriture et système d'incitations) • Apports et limites de la pratique du feedback entre pairs • Avis à l'égard de chaque <i>genre textuel</i> (difficile vs facile, aimer vs ne pas aimer).

Tableau 14 – Thèmes majeurs traités pendant chaque entretien

Certains thèmes traités lors de l'entretien 3 auraient mérités d'être traités pendant l'expérience 1 (par exemple, l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans la Section de Français, le processus d'écriture).

Nous souhaitons savoir si entre la fin de la première expérience et le début de la deuxième expérience, les étudiantes [3-2] avaient changé leur attitude et leur pratique à l'égard des activités de rédaction et de l'utilisation de l'ordinateur. Lors de l'entretien 3, nous avons donc repris les thèmes « Pratique de la lecture et de l'écriture » et « Pratique de l'ordinateur ».

Nous avons tenu à laisser les étudiants s'exprimer librement afin de ne pas les influencer. Certaines questions ont été posées de manière spontanée pendant les entretiens pour pousser l'étudiant à aller plus loin.

4. Types d'analyse et outils correspondants

4.1. Analyse qualitative

Afin d'analyser les données recueillies, nous avons fait appel à l'analyse qualitative. Cette démarche méthodologique nous amène à

« s'attarder autant au "comment" (comment on est parvenu au "quoi") qu'au "quoi" (résultats, descriptions). Ainsi afin de mieux apprécier la validité des résultats, une brève incursion dans les étapes de la méthodologie de la recherche s'impose, notamment dans celle de la sélection des sujets et dans celle du mode de collecte et d'analyse des données. » (Germain, 1991, p. 175).

Les données qualitatives, « faites de mots et non de chiffres » (Huberman & Miles, 1991, p. 34), « permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes. » (ibid., p.22).

Nous compléterons l'analyse qualitative par les comptages (par exemple, le nombre d'erreurs commises, les nombre de feedback émis). « Le double usage de données qualitatives et quantitatives permet à la fois de pallier certaines difficultés de chacune des approches tout en enrichissant les résultats de la recherche. » (Salam, 2011, p. 157).

4.2. Analyse de contenu

Nous avons opté dans cette recherche pour l'analyse de contenu. Cette analyse consiste à lire l'ensemble du corpus et à « réorganiser ce qui s'y trouve pour l'usage qu'elle compte en faire » (D'Unrug, 1974, p. 10). Cette chercheuse préfère le terme « réorganiser » à celui de « sélectionner » des données car « s'il faut admettre que quelque chose dans le discours échappe toujours à l'analyse, celle-ci a pour règle d'être aussi exhaustive que possible » (ibid., p.10-11).

Berelson (1971), cité par D'Unrug (1974), distingue quatre étapes dans la réorganisation des données :

- 1) Définition d'une unité. Cette unité « peut être le mot, le thème (unité sémantique), un groupe *de mots constituant une locution ou un slogan [...]* » (D'Unrug, 1974, p.11). Dans notre corpus, nous avons travaillé par thème. Nous avons ensuite procédé par repérage. Pour les entretiens, les thèmes étudiés sont définis préalablement (cf. Tableau 14, p.161). Quant aux échanges sur le forum, les thèmes sont apparus en cours d'analyse.
- 2) Classement des éléments obtenus. Les éléments obtenus sont classés en deux types : les critères formels et les critères sémantiques. Dans le premier cas, « les mots sont classés en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent : *noms, adjectifs, adverbes...* » (ibid.). Dans le deuxième cas, « les thèmes doivent être classés dans des *catégories sémantiques [...]* » (ibid.). Dans notre recherche, la nature des catégories, le choix et le classement des thèmes dépendent de nos objectifs (relever les apports et limites de ScribPlus, du lien lecture-écriture proposé par ce logiciel et de la pratique du feedback entre pairs sur le forum).
- 3) La comparaison. Dans notre thèse, nous avons opté pour la comparaison à une norme implicite. Nous n'avons en effet pas fait de comparaison entre un groupe témoin et un groupe expérimental.
- 4) L'interprétation. Notre analyse porte sur le contenu sémantique du discours.
- 5) La validation. « La comparaison à une norme implicite ne permet pas de validation *de ce type [...]* » (ibid., p.14). Notre recherche ne peut donc pas être considérée comme valide pour les apprenants de toute nationalité. Les résultats de recherche obtenus ne peuvent s'appliquer qu'à un public précis : les étudiants thaïlandais en troisième et en quatrième année de la Section de Français à l'université de Chiang Maï. Nous espérons néanmoins que notre recherche pourra servir de guide pour les enseignants de toute nationalité, qui souhaitent concevoir un dispositif comme le

nôtre ou utiliser tout simplement le logiciel ScribPlus. En effet, nous tenterons de mettre en évidence les précautions à prendre.

L'analyse de contenu nous a permis, par exemple, de classer les apports du logiciel ScribPlus en quatre catégories : 1) Effets sur la recherche d'idées ; 2) Effets sur la planification du texte et l'organisation du texte ; 3) Transfert au niveau du modèle du texte ; 4) Effets sur la dimension psychoaffective (cf. § 3 du Chapitre 7, p.207). Ce type d'analyse nous a, par ailleurs, permis de souligner deux limites du système d'incitations : 1) problèmes avec le dialogue-trame et 2) un seul modèle pour tous (cf. § 4.1 du Chapitre 7, p.222).

4.3. Grille d'analyse des productions écrites du groupe EVA

Afin d'analyser les productions écrites des étudiants, nous nous appuyerons sur la grille d'analyse du Groupe EVA (Gadeau & Finet, 1991, p 57) :

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	1 – L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) – A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte...) – L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...)	2 – La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) – La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	3 – La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) – Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs)
Sémantique	4 – L' information est-elle pertinente et cohérente ? – Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) – Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-	5 – La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) – L' articulation entre les phrases ou les propositions est-elle	6 – Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) – Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
	ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	
Morpho-syntaxique	7 – Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? – Compte tenu du type d'écrit et du <i>type de texte</i> , le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) – Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	8 – La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) – La cohérence temporelle est-elle assurée ? – La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9 – La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? – La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)
Aspects matériels	10 – Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) – La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) – L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	11 – La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) – La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	12 – La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) – Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Tableau 15 – Tableau de critères d'évaluation de la production écrite du groupe E/A (1991)

Ce tableau de critères¹ n'est pas une grille d'évaluation formative destinée aux apprenants.

En revanche,

« [i] recense et organise les critères de réussite de l'écrit et permet au maître la recherche méthodique et la détermination de la nature des dysfonctionnements : il désigne ainsi les domaines (dont certains ne sont pas habituellement abordés) dans lesquels des activités doivent le cas échéant être programmées pour aider les enfants à maîtriser les problèmes de la langue écrite.

¹ Ce tableau a été élaboré à partir de celui proposé par Turco (1988).

Mais il ne doit pas être confondu avec les outils d'évaluation, construits avec les élèves, portant sur des critères en nombre limité, qui font fait l'objet d'une appropriation [...] » (Gadeau & Finet, 1991, p. 53-54).

En nous appuyant sur ce tableau de critères, nous analyserons les productions écrites selon trois unités : (1) le texte dans son ensemble, (2) les relations entre phrases et (3) les phrases. D'après Gadeau et Finet (1991, p. 53-54), la cohésion textuelle ne fait habituellement pas l'objet d'une analyse dans les écoles et peut poser des problèmes d'analyse car

« [i]l s'agit là d'observations qui ne trouvent leur sens que si l'on prend en compte plusieurs phrases, mais qui, pour autant, ne concernent pas le texte dans son entier : par exemple, l'absence d'ambiguïtés dans les reprises par les pronoms, l'utilisation des conjonctions pour articuler les phrases ou les propositions... sans parler de domaines plus neufs comme la progression. ».

Les productions écrites seront également analysés selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspects matériels.

4.4. Triangulation des données

Afin d'arriver à des analyses plus pertinentes, nous pratiquerons la triangulation des données définies par Van Der Maren (1996, p. 84) comme :

« le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune. Notons que toutes les observations et toutes les mesures, aussi sophistiquées que puisse être l'instrumentation qui les a produites, ne sont jamais que des approximations, des traces partielles et relatives à un point de vue sur l'objet. Dès lors, aucun énoncé à propos d'un objet ne devrait être formulé sans que plusieurs inscriptions aient été obtenues et croisées. La confrontation de matériels obtenus sans et sous le contrôle du chercheur et des informateurs est une des premières stratégies à envisager pour effectuer une triangulation. ».

Dans notre recherche, nous avons croisé plusieurs données afin de les compléter ou de combler certains manques d'informations, « les défauts des unes étant compensés par les qualités des autres » (Van Der Maren, 1996, p. 84).

Le tableau ci-dessous synthétise les données analysées dans chaque chapitre et les types de traitement optés :

Chapitre	Données	Traitement	Objectifs principaux
6 Lien lecture-écriture : textes modèles et suggestions de réponses	• Entretiens	• Analyse de contenu	• Relever les apports et les limites du lien lecture-écriture proposé par <i>ScribPlus</i>
	• Textes modèles de <i>ScribPlus</i> • Suggestions de réponses de <i>ScribPlus</i> • Productions écrites des étudiants (rédigées à l'aide de <i>ScribPlus</i>)	• Comptages	• Compter le nombre de suggestions de réponses de <i>ScribPlus</i> • Compter le nombre de reprise des suggestions de réponses et des mots/phrases depuis les textes modèles dans les productions des étudiants • Compter le nombre de reformulations depuis les suggestions de réponses et les textes modèles dans les productions des étudiants
7 Apports et limites des aides informatisées par incitations	• Entretiens	• Analyse de contenu	• Relever les apports et limites des aides informatisées par incitations de <i>ScribPlus</i>
	• Productions écrites	• Tableau d'analyse du groupe EVA	• Analyser les types d'erreurs produites dans les textes rédigés avec et sans <i>ScribPlus</i>
	• Productions écrites • Segments proposés par <i>ScribPlus</i> (ces segments apparaissent dans le texte généré)	• Comptages	• Compter le nombre de mots produits dans les textes des étudiants • Compter le nombre de mots proposés par <i>ScribPlus</i>
8 Apports et limites de la socialisation des productions sur forum	• Entretiens • Consignes de socialisation des textes	• Analyse de contenu	• Relever les apports et les limites de la pratique du feedback entre pairs
	• Échanges sur le forum	• Analyse de contenu	• Classer les feedback en catégorie
		• Comptages	• Compter le nombre de remarques et de mots produits sur le forum

Tableau 16 – Les données analysés et les traitements adoptés dans chaque chapitre

**TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU
CORPUS ET PISTES D'INTERPRÉTATION**

La troisième partie comporte trois chapitres (chapitres 6, 7 et 8). Le chapitre 6 porte sur les apports et les limites du lien lecture-écriture (textes modèles et suggestions de réponses) que nous avons mis à disposition des étudiants. Quant au chapitre 7, il sera consacré aux apports et aux limites des aides informatisées par incitations de ScribPlus. L'objet d'étude du chapitre 8 porte sur les apports et les limites de la socialisation des productions sur le forum pédagogique.

**CHAPITRE 6 : LIEN LECTURE-
ÉCRITURE (TEXTES MODÈLES ET
SUGGESTIONS DE RÉPONSES)**

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur le lien lecture-écriture proposé par ScribPlus. Cela concerne 1) les suggestions de réponses auxquelles les étudiants peuvent accéder tout au long de l'activité d'écriture et 2) les textes modèles que les étudiants doivent analyser avant de rédiger leur propre texte et qu'ils peuvent consulter à tout moment lors de la rédaction.

En premier lieu, nous présenterons la méthodologie et les questions de recherche du chapitre. En second lieu, nous tenterons d'analyser :

- les difficultés que notre public cible a dans les pratiques de lecture et d'écriture ;
- l'attitude que les étudiants thaïlandais ont à l'égard de ces deux pratiques ;
- et la relation entre ces deux pratiques dans la vie quotidienne des étudiants.

En troisième lieu, nous étudierons les apports du lien lecture-écriture sur les productions écrites selon les étudiants [4-1] et [3-1]¹. En quatrième lieu, nous traiterons des limites de notre dispositif quant au choix des textes modèles ainsi que des suggestions de réponses proposés lors de la première expérience. Nous montrerons également les pistes adoptées lors de la deuxième expérience face aux limites relevées et les résultats obtenus (impacts sur les productions écrites et la dimension socio-affective des étudiants). En guise de conclusion, nous tenterons de proposer quelques pistes afin d'améliorer les pratiques de lecture et d'écriture chez les étudiants thaïlandais.

1. Méthodologie et questions de recherche du chapitre

Un des objectifs principaux de ScribPlus est d'exposer les étudiants à des textes appartenant au même genre que celui qu'ils doivent rédiger avant et pendant l'activité de production écrite. Lors de la rédaction, les étudiants peuvent, par ailleurs, accéder à des suggestions de réponse. Ainsi chercherons-nous dans cette partie à savoir **en quoi le lien lecture-écriture favorise l'activité scripturale des étudiants**. Pour répondre à cette

¹ Voir § 3 du Chapitre 3 (p. 110) pour l'explication détaillée concernant la nomination du public visé dans cette recherche.

problématique, nous avons posé, lors de l'entretien n°2¹, la question suivante : « Que penses-tu du lien lecture-écriture ? ».

Lors de la première expérience, nous avons fourni beaucoup d'aide à la rédaction sous forme d'incitations informatisées bien guidées et de suggestions de phrases complètes pour presque toutes les incitations :

Genre textuel	Nombre	Nombre d'incitations	Nombre de suggestions de réponses
Auto-présentation		6	6
Carte postale		10	10
Lettre de motivation 1 – demande d'emploi		8	8
Lettre de motivation 1 – demande de stage		8	8
Débat 1 – pour la peine de mort		6	2
Débat 1 – contre la peine de mort		6	2
Présentation d'un site touristique		10	9
TOTAL		54	45

Tableau 17 – Nombre de questions vs nombre de suggestions proposées lors de la première expérience

Or, nous avons observé chez la plupart des étudiants un phénomène de reprise des suggestions données (cf. § 4.1 de ce chapitre, p.190). Pour la deuxième expérience, nous avons donc décidé de réduire la quantité de suggestions de réponses :

Genre textuel	Nombre	Nombre d'incitations	Nombre de suggestions de réponses
Lettre de motivation 2 – demande d'emploi		10	2
Lettre de motivation 2 – demande de stage		9	2
Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail		10	2
Lettre de réclamation d'heures supplémentaires non payées		10	1
Lettre de réclamation pour non-versement des salaires		10	1
Lettre de réclamation suite à une erreur sur bulletin de paie		9	1
Lettre de demande d'augmentation de salaire		9	2
Lettre de demande d'avance sur salaire		9	2
Lettre de demande de congé		9	2
Débat 2 – pour l'euthanasie		7	1
Débat 2 – contre l'euthanasie		7	1
Programme touristique		9	2
Conte		7	4
TOTAL		115	23

Tableau 18 – Nombre de questions vs nombre de suggestions proposées lors de la deuxième expérience

¹ Voir § 3.4 du Chapitre 5 (p.160) pour l'explication détaillée concernant les entretiens menés dans cette recherche.

Nous avons également évité de fournir des exemples de phrases complètes et avons privilégié des segments textuels ou des mots-clés et les explications grammaticales (cf. annexe II : 1 pour les suggestions de réponses de la première expérience et annexe II : 2 pour les suggestions de réponses de la deuxième expérience).

Nous tenterons dans ce chapitre d'**analyser l'impact des suggestions de réponses complètes et celui des suggestions de réponses non complètes sur les productions écrites des étudiants**. Nous chercherons également à **savoir ce que les étudiants pensent de ces deux manières de fournir des suggestions**. Pour cela, nous avons posé les deux questions suivantes lors de l'entretien n°4 :

- Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel ScribPlus on a accès aux suggestions de réponses ?
- Contrairement à l'expérience en 2008, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?

Nous ferons appel à l'analyse de contenu afin de relever les apports et les limites de notre dispositif quant au lien lecture-écriture. Nous croiserons les données suivantes :

- les extraits des entretiens ;
- les textes rédigés des étudiants à l'aide de ScribPlus ;
- les textes modèles ;
- et les suggestions de réponses.

Les résultats obtenus nous permettront de proposer des suggestions de réponses mieux adaptées aux activités proposées et au niveau de notre public cible.

2. Les pratiques de lecture et d'écriture sont-elles liées ?

2.1. Mêmes difficultés dans les deux pratiques

Lors de l'entretien n°1, nous avons demandé aux étudiants [4-1] et [3-1] quelles étaient leurs difficultés principales en lecture et en écriture en français. Nous avons noté que notre public cible avait des problèmes communs aux deux pratiques.

La première difficulté des étudiants concerne le manque de vocabulaire. Sept (sur sept) étudiants [4-1] et onze (sur douze) étudiantes [3-1] ont déclaré que ce problème les empêchait de comprendre le sens d'un texte. Neuf étudiants [4-1] et six étudiantes [3-1] ont lié leur problème de « page blanche » au manque de lexique. Ceux-ci ont précisé qu'ils utilisaient souvent les mêmes mots dans leurs textes. Deux d'entre eux ([bow4-1], [noo4-1]) ont, par ailleurs, dit avoir des difficultés à trouver le mot précis permettant de transmettre leurs idées.

La seconde difficulté est liée à la syntaxe. Deux étudiants [4-1] et cinq étudiantes [3-1] ont dit avoir du mal à décrypter les phrases complexes. Ceci constitue un obstacle à leur compréhension d'un texte. Trois étudiants [4-1] et six étudiantes [3-1] ont dit ne pas être capables de construire de « belles » phrases complexes « à la française » dans leurs textes.

La troisième difficulté concerne la non-maîtrise de règles grammaticales. Selon une étudiante [4-1], cela nuit également à la compréhension d'un texte. Quatre étudiants [4-1] et six étudiantes [3-1] ont souligné des problèmes de production écrite au niveau des articles, de la structure verbale, des temps verbaux, de la conjugaison, de l'accord et du registre de langue.

2.2. Décalage de l'attitude envers les deux pratiques

Nous avons toutefois relevé un décalage en ce qui concerne l'attitude par rapport aux deux pratiques avant de commencer la première expérience. Avant de commencer la première expérience, les étudiants [4-1] et [3-1] considéraient l'activité de rédaction comme quelque chose de contrariant. Quatorze étudiants sur dix-neuf ont dit lors de l'entretien que c'était principalement les notes qui les motivaient pour écrire un texte en français. Deux étudiantes ont dit essayer de finir leur texte pour s'en débarrasser. Quand les étudiants ont du mal à rédiger un texte en français, ils se sentent « angoissés » (1¹), « bêtes » (1), « mal » (3), « énervés » (4), « découragés » (5) ou « frustrés » (6). Une étudiante a dit en avoir assez des activités d'écriture. Face aux difficultés de rédaction, deux étudiantes ont souvent

¹ Nombre d'étudiants qui ont donné cette réponse.

envie d'arrêter d'écrire. Seulement quatre étudiantes restent positives malgré leurs difficultés. Les étudiantes [aoi3-1] et [sop3-1] essaient de se motiver en se disant que la réussite est au bout de l'effort. L'étudiante [sop3-1] essaie de s'entraîner le plus souvent possible pour produire de meilleurs textes. L'envie de s'améliorer encourage [kik3-1] à faire face à ses lacunes. Les problèmes d'écriture semblent normaux pour l'étudiante [qua3-1]. Si cette étudiante n'arrive pas à trouver des idées ou des mots en français et/ou à écrire des phrases à la française, elle va faire des recherches sur Internet ou va demander de l'aide à ses camarades et/ou à ses professeurs. Par ailleurs, quinze étudiants sur dix-neuf ont dit pendant l'entretien n°1 qu'ils n'écrivaient pas souvent et qu'ils se mettaient à écrire essentiellement quand il s'agissait des devoirs. Parmi ces étudiants, [jub4-1] a dit explicitement qu'elle n'aimait pas écrire. Seulement quatre étudiants ([pon4-1], [bua4-1], [aum3-1], [amm3-1]) ont dit qu'ils écrivaient souvent parce qu'ils avaient un journal intime. Cependant, ces quatre étudiants écrivent le plus souvent dans leur langue maternelle. L'étudiante [kwa4-1] a dit écrire moins souvent qu'avant par manque de temps.

Au contraire, la plupart des étudiants [4-1] et [3-1] semblent avoir une attitude assez positive vis-à-vis de la lecture. Deux (sur sept) étudiants [4-1] ont dit pendant l'entretien n°1 qu'ils ne lisaient pas souvent alors que cinq étudiants du même niveau lisaient souvent. Dans leur vie quotidienne, la moitié des étudiantes [3-1] ne lisent pas souvent tandis que la moitié d'entre eux lit régulièrement. Toutefois, il faut souligner que quand ces étudiants lisent en français hors de leurs cours, ils préfèrent les écrits illustrés tels que les bandes dessinées et les magazines. Seulement deux (sur douze) étudiantes [3-1] ont dit qu'elles s'efforçaient de lire l'actualité en français sur Internet pour s'améliorer et/ou compléter leurs connaissances. Face aux difficultés pour comprendre un texte en français, deux (sur douze) étudiantes [3-1] ([ams3-1] et [qua3-1]) considèrent que c'est un phénomène normal. La plupart d'entre eux se sentent certes « angoissés » (1), « embêtés » (1), « vexés » (1), « énervés » (1), « ennuyés » (2), « mal » (2), « découragés » (3) ou « frustrés » (5). Mais les explications qui suivent ces adjectifs montrent que toutes les « découragées » ([noo4-1], [kik3-1], [oil3-1]) ne sont jamais assez « découragées » pour abandonner. Quatre étudiants [4-1] et sept étudiantes [3-1] ont dit s'efforcer de lire, de décrypter le texte malgré les difficultés qui présente la compréhension écrite :

E03 [noo4-1] : Et, je veux aussi savoir ce que l'auteur raconte, ce qu'il veut transmettre aux lecteurs. (cf. annexe V : [noo4-1]1-42).

E04 [aum3-1] : Je veux connaître la fin de l'histoire. Pour savoir ça, il faut lire jusqu'au bout. Il se peut que les idées principales soient à la fin du texte. (cf. annexe V : [aum3-1]1-32).

E05 [sop3-1] : Quand je dois lire un texte très difficile, je souligne ce que je ne comprends pas. Ensuite je demande des explications à mes professeurs. Une fois que les choses sont bien éclaircies et que je comprends mieux le texte, je suis motivée de continuer à lire. (cf. annexe V : [sop3-1]1-34).

E06 [emy3-1] : En plus il faut je fasse des efforts. Si mes amis arrivent à comprendre le texte, je serai aussi capable de le comprendre. (cf. annexe V : [emy3-1]1-38).

Il apparaît que ce ne sont pas seulement les notes mais la curiosité, l'envie de comprendre, et la volonté de progresser qui ont poussé ces étudiants à continuer à lire en français. L'intérêt du texte influe également sur la motivation de certains étudiants :

E07 [qua3-1] : Si le texte m'intéresse et correspond à ce que j'attends, je suis motivée de le lire. (cf. annexe V : [qua3-1]1-34).

E08 [oil3-1] : Je suis motivée de lire un texte s'il y a des photos qui me permettent de savoir de quoi le texte parle. (cf. annexe V : [oil3-1]1-38).

Seulement deux (sur douze) étudiantes [3-2] ([boo3-1], [eve3-1]) semblent être contrariées par les difficultés que présente la compréhension écrite :

E09 [boo3-1] : Je n'ai plus envie de lire. (Rire) Du coup, j'arrête de lire et fais autre chose. Une fois que je suis de nouveau motivée, je reprends ma lecture. [...] Comme c'est un devoir à rendre, je suis obligée de lire. Sinon, un texte agréable à lire peut me donner l'envie de lire. (cf. annexe V : [boo3-1]1-36, 38).

E10 [eve3-1] : J'en ai marre. (Rire) [...] mais je suis obligée de continuer parce que c'est un devoir. (cf. annexe V : [eve3-1]1-32, 34).

L'attitude plutôt négative vis-à-vis de l'écriture ne serait-elle pas liée à la concrétisation du résultat ? La position d'un auteur-producteur demande certainement plus de réflexion, de travail, de responsabilités que celle d'un lecteur-récepteur. L'attitude positive vis-à-vis de la lecture ne serait-elle pas liée à la « lecture plaisir » ? Les étudiants garderont-ils toujours cette attitude envers la « lecture sérieuse » ? Nous ne disposons malheureusement pas d'éléments pour répondre à cette question.

Il existe non seulement un décalage dans l'attitude mais aussi dans les pratiques de lecture et d'écriture. Ceux qui aiment lire n'aiment pas forcément écrire. Ceux qui aiment écrire n'aiment pas forcément lire.

2.3. Les pratiques de lecture et d'écriture ne sont toujours pas liées

Il a été suggéré que les représentations (conceptions) des élèves concernant les relations lecture-écriture peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux pratiques langagières (Delforce, 1994; Shanahan, 1988). Ainsi, un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire, et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considérant ces activités comme indépendantes l'une de l'autre. Cependant tous les étudiants thaïlandais ne pratiquent pas régulièrement les deux activités de manière imbriquée alors qu'ils sont tous conscients de l'importance du lien lire-écrire.

Nous avons noté une relation entre les deux pratiques seulement chez neuf étudiants. D'après l'entretien n°1, trois (sur sept) étudiantes [4-1] et trois (sur douze) étudiantes [3-1] ne lisent pas souvent et écrivent rarement. Trois étudiants [4-1] ont déclaré que la lecture et l'écriture étaient leurs pratiques habituelles. En revanche, certains étudiants pratiquent la lecture régulièrement alors qu'ils n'écrivent pas souvent. C'est le cas chez neuf étudiants [4-1] et [3-1]. Une étudiante [3-1] ne lit pas souvent mais écrit souvent.

Lorsque les étudiants ont des devoirs de rédaction, la lecture n'est pas le premier élément auquel ils pensent. S'il s'agit d'un sujet d'écriture sur lequel les étudiants n'ont pas beaucoup de connaissances, seulement trois étudiants [4-1] et cinq étudiantes [3-1] pensent à lire des textes sur le même sujet sur Internet avant d'entamer la rédaction.

Nous avons vu ci-dessus que les problèmes principaux partagés dans les pratiques de lecture et d'écriture concernent le manque de vocabulaire et la non-maîtrise de syntaxe. Si nous analysons uniquement les difficultés en production écrite, le manque d'idées constitue un souci dominant chez la plupart les étudiants [4-1] et [3-1] :

Problèmes Qui ?	Problème de recherche d'idées	Manque de vocabulaire	Non maîtrise des règles grammaticales	Non maîtrise de syntaxe	Problème avec l'orthographe	Totale
Étudiants [4-1]	7	6	4	3	2	22
Étudiantes [3-1]	10	9	6	6	1	32
Total	17	15	10	9	3	54

Tableau 19 – Problèmes en écriture des étudiants [4-1] et [3-1]

Cependant, le manque d'idées ne pousse toujours pas les étudiants à lire des textes sur le même sujet pour s'en inspirer. Trois étudiants [4-1] et sept étudiantes [3-1], lorsqu'ils sont en panne d'idées pour écrire, préfèrent réfléchir seuls dans leur coin, fouillent dans leurs connaissances personnelles et attendent que les idées viennent toutes seules. Une étudiante [4-1] et une étudiante [3-1], au lieu de lire, préfèrent discuter avec leurs parents et leurs amis afin de trouver l'inspiration. L'étudiante [aor3-1] n'a recours à la lecture avant d'écrire que si le sujet l'intéresse vraiment. Quant à l'étudiante [jub4-1], elle ne fait des recherches avant d'écrire que lorsqu'elle y est obligée. Par ailleurs, ces deux étudiantes ne reformulent pas les phrases trouvées dans des sources diverses :

E11 [jub4-1] : Oui, je regarde des textes et ensuite je recopie tout. (Rire).
(cf. annexe V : [jub4-1]1-48).

E12 [aor3-1] : Oui, parfois je recopie des phrases entières. (cf. annexe V : [aor3-1]1-46).

Nos résultats d'analyse semblent suggérer que les représentations des étudiants concernant les relations lecture-écriture n'influencent pas toujours leur capacité à exploiter les liens entre ces deux pratiques langagières. Cela rejoint l'hypothèse de Giguère (2002). Toutefois, après avoir participé à la première expérience, les étudiants thaïlandais ont semblé prendre conscience de l'intérêt que présente le lien lecture-écriture. Les apports qu'ils ont relevés lors de l'entretien n°2 confirment ce changement d'attitude envers le lien lecture-écriture (cf. § 5.2, p.196).

3. Apports de la pratique du lien lecture/écriture relevés par les étudiants thaïlandais

Selon quatre (sur sept) étudiantes [4-1] et sept (sur douze) étudiantes [3-1], la lecture et l'écriture sont inséparablement liés.

E13 [jub4-1] : *C'est bien parce que la lecture doit aller ensemble avec l'écriture. On doit comprendre ce qu'on lit, ce que l'auteur veut transmettre avant d'écrire notre texte. (cf. annexe V : [jub4-1]2-14).*

E14 [amm3-1] : *C'est très bien. Il est indispensable que la lecture aille avec l'écriture. Si je lis un texte mais ne suis pas capable de réutiliser les mots ou les phrases de ce texte, ça ne sert à rien. [...] (cf. annexe V : [amm3-1]2-18).*

E15 [emy3-1] : *Je trouve que c'est bien d'accorder l'importance au lien entre la lecture et l'écriture. Ces deux compétences doivent aller ensemble. Plus souvent on lit, mieux on écrit. Il y a un lien entre la lecture et l'écriture. Alors, je trouve que c'est bien que ces deux compétences aillent ensemble. (cf. annexe V : [emy3-1]2-14).*

E16 [boo3-1] : *La lecture facilite l'écriture car on peut regarder des exemples avant d'écrire. (cf. annexe V : [boo3-1]2-16).*

Les effets de la lecture sur l'écriture rapportés par notre public cible sont les suivants.

3.1.1. Aide à planifier le texte

Nous supposons que la lecture d'un texte modèle permet aux étudiants d'observer l'organisation d'un texte et de repérer comment les textes sont construits. D'où l'intérêt de la lecture sur la planification de son propre texte. Une étudiante a confirmé cet aspect :

E17 [aum3-1] : *C'est très bien car la lecture permet de [...] bien planifier le texte. (cf. annexe V : [aum3-1]2-18).*

3.1.2. Appropriation des caractéristiques du genre textuel et du modèle des textes

La lecture peut également permettre à certains étudiants d'observer la façon dont les textes sont écrits et de s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes. Quatre (sur douze) étudiantes [3-1] ont confirmé cet apport :

E18 [bua4-1] : [...] Grâce à la lecture, je sais comment rédiger chaque genre textuel. Grâce à la lecture, je connais les caractéristiques de chaque texte. (cf. annexe V : [bua4-1]2-16).

E19 [aum3-1] : C'est très bien car la lecture permet de bien connaître les caractéristiques du genre textuel que je vais rédiger [...]. (cf. annexe V : [aum3-1]2-18).

E20 [oil3-1] : Si on lit beaucoup, on sera capable de bien écrire. La lecture permet de voir le modèle du texte avant de rédiger notre propre texte. [...] (cf. annexe V : [oil3-1]2-14).

E21 [sop3-1] : C'est très bien que ces deux compétences aillent ensemble. La lecture nous permet de connaître l'organisation d'un texte avant de nous mettre à notre propre écriture. [...] (cf. annexe V : [sop3-1]2-14).

3.1.3. Observer les stratégies d'écriture des auteurs professionnels

La lecture a incité un étudiant à porter une plus grande attention au style de l'auteur :

E22 [pon4-1] : C'est très utile parce que la lecture nous permet de connaître comment les auteurs écrivent, comment ils transmettent leurs idées dans leurs écrits. Tout ça peut nous guider au niveau des idées et de la forme quand nous devons écrire notre propre texte. (cf. annexe V : [pon4-1]2-18).

3.1.4. Conscience de la présence des lecteurs

D'après [amm3-1] et [eve3-1], le lien lecture-écriture proposé dans notre dispositif les incite à se rendre compte du fait qu'un texte est écrit pour être lu :

E23 [amm3-1] : [...] Et si j'écris quelque chose que personne ne le comprend, ça ne sert à rien non plus. (cf. annexe V : [amm3-1]2-18).

E24 [eve3-1] : Il y a un lien entre la lecture et l'écriture. Pour bien écrire, il faut savoir lire un texte. Pour que les lecteurs comprennent mon texte, il faut que je l'écrive bien. Si j'écris un texte et personne ne lit, ça ne sert à rien. [...] (cf. annexe V : [eve3-1]2-12).

3.1.5. Réutilisation des mots et/ou des phrases

Avant de commencer l'expérience, tous les étudiants [4-1] et [3-1] ont confirmé noter dans leur cahier les mots/segments/phrases/expressions appris en classe afin de pouvoir les réutiliser plus tard, principalement dans leurs futurs devoirs et lors des examens.

E25 [jub4-1] : Oui je note dans mes cours parce que je dois le faire. Mais s'il ne s'agit pas de mes cours, je m'en fiche. (Rire). (cf. annexe V : [jub4-1]1-46).

E26 [aor3-1] : Pour pouvoir les réutiliser pendant les examens (rire). Je ne suis pas forte en écriture. J'écris mal. Je fais souvent des erreurs. (cf. annexe V : [aor3-1]1-44).

E27 [sop3-1] : Oui. J'essaie de lire beaucoup en français pour m'habituer à la façon d'écrire des Français. Et si je tombe sur les mots que je ne connais pas, je les note dans mon cahier et les révise. La prochaine fois quand je tombe sur ces mots, ils ne me poseront pas de problèmes. [...] J'aime bien réutiliser les expressions, les citations de grands auteurs français dans mon texte. En réemployant ces citations, j'ai l'impression que mon texte est excellent. En plus, je peux avoir de bonnes notes. J'aime aussi réutiliser les expressions de célèbres auteurs français dans ma vie quotidienne. Je le trouve touchant. (cf. annexe V : [sop3-1]1-40, 42).

L'analyse des productions écrites des étudiants confirme également que le lien lecture-écriture leur permet d'avoir des exemples utiles pour l'écriture de leur propre texte. Trois (sur dix-neuf) étudiantes [4-1] et [3-1] ont observé la façon dont les textes sont écrits et ont repris certains éléments de leurs lectures dans leur propre texte, notamment le vocabulaire et la structure de phrase :

E28 [noo4-1] : Je pense que le lien entre lecture-écriture est bien. Par exemple quand je ne sais pas comment utiliser des structures de phrases correctes mais s'il y a des exemples à consulter, je peux les adopter dans ce que je vais écrire. (cf. annexe V : [noo4-1]2-18).

E29 [oil3-1] : [...] En plus, on peut réutiliser les mots et les phrases du texte qu'on lit dans notre propre texte. (cf. annexe V : [oil3-1]2-14).

E30 [sop3-1] : [...] En plus, on peut réutiliser certains mots et certaines phrases dans notre texte. (cf. annexe V : [sop3-1]2-14).

L'analyse des textes des étudiants révèle que tous les étudiants réutilisent, dans leurs propres textes, les mots, les segments et/ou les phrases appris préalablement. Si les étudiants ont repris les mots/segments/phrases à partir des suggestions de réponses ou des textes modèles mais ont ajouté de nouveaux mots/segments pour que les phrases deviennent plus « personnelles », nous considérons qu'il s'agit d'une reformulation :

N°	Suggestions de réponses	Reformulation
T1.	j'adore les gens.	[pon4-1] : On me reproche d'être persévérant, d'être bavard. Mais que voulez-vous, je suis confiant et j'adore les gens. ¹ (auto-présentation, cf. annexe III : 1.7).
T2.	Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison.	[bua4-1] : Le soleil brille tous les jours et grâce au vent, il ne fait pas très chaud. (carte postale, cf. annexe III : 2.2).
T3.	Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs...	[jub4-1] : Puis, la nuit tombée, Phi Phi offre toute l'allure et la magie d'une île réellement animée grâce à il y a beaucoup de choses à faire. (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.3).

Tableau 20 – Exemple de reformulation à partir des suggestions de réponses dans les textes des étudiants [4-1] et [3-1]

D'après le Tableau 21, il y a soixante-huit reformulations à partir des suggestions de réponses dans les textes des étudiants [4-1] et quatre-vingt-seize dans ceux des étudiantes [3-1].

Genre textuel	Qui ?	Etudiants [4-1]	Etudiantes [3-1]	Total
Auto-présentation		4	6	10
Carte postale		19	25	44
Lettre de motivation 1 - demande d'emploi		12	3	15
Lettre de motivation 1 - demande de stage		9	25	34
Débat 1 - pour la peine de mort		3	6	9
Débat 1 - contre la peine de mort		2	4	6
Présentation d'un site touristique		19	27	46
Total		68	96	164

Tableau 21 – Nombre de reformulations à partir des suggestions de réponses (cas des étudiants [4-1] et [3-1])

De plus, nous remarquons que, lors de la rédaction, les étudiants avaient tendance à consulter les suggestions et à s'en inspirer davantage que de relire le texte modèle. Nous n'avons relevé que six reformulations lexicales depuis les textes modèles dans les productions des étudiants. Par exemple :

N°	Mots/segments/phrases vus dans les textes modèles	Reformulation
T4.	Petit nez retroussé, chevelure rousse, longues jambes ...	[noo4-1] : Grands yeux, longues jambes ... (auto-présentation, cf. annexe III : 1.5).
T5.	Les possibilités sportives abondent tant	[kwa4-1] : Le barrage de Vajiralongkorn et

¹ Les segments en gras sont rédigés par les étudiants. L'orthographe n'a pas été modifiée.

	sur terre que sur l'eau et l'on compte parmi elles les meilleurs <u>parcours de golf</u> , les meilleurs coins de pêche et les meilleurs sites de plongée d'Asie. Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de <u>night clubs</u> , [...]	le parc National Si Nakharin disposent d'un <u>parcours de golf</u>, de courts de tennis, d'hébergements en chambres d'hôtes et en motel,[...] Dans la nuit, au bord de la rue nationale, des touristes peuvent boire, diner et se voir dans des restaurants et des <u>night clubs</u>. (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.4).
T6.	La variété des hébergements s'étend des <u>luxueux hôtels</u> en bord de mer disposant de somptueuses salles de réunion jusqu'aux simples pensions de famille.	[emy3-1] : Les voyageurs peuvent se logent des <u>luxueux hôtels</u> ou des recours en bord de mer. (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.15).

3.1.6. Aide à la recherche d'idées

Le recours à la lecture permet aux étudiants de trouver des solutions à certains problèmes d'écriture, notamment la panne d'idées. Outre les questions posées par ScribPlus, la lecture des textes modèles et des suggestions de réponses contribuent également à la recherche d'idées.

E31 [bow4-1] : Je trouve que c'est bien de donner un texte à lire avant de rédiger parce qu'on comprendra mieux de quoi on doit parler dans notre texte. (cf. annexe V : [bow4-1]2-20).

E32 [bua4-1] : [...] Je peux observer dans le texte que je lis ce dont j'aurai besoin pour mon texte. [...] (cf. annexe V : [bua4-1]2-16).

E33 [aor3-1] : [...] Moi, j'ai du mal à trouver les idées et à commencer le texte toute seule. Mais si je peux voir des textes modèles avant de rédiger, ça devient plus facile pour moi de commencer les phrases. (cf. annexe V : [aor3-1]2-22).

E34 [aoi3-1] : [...] Quand on doit rédiger un texte sur un sujet, il faut qu'on lise pour comprendre mieux le sujet. (cf. annexe V : [aoi3-1]2-14).

E35 [kik3-1] : Sans le logiciel, on n'a aucun exemple de phrases à regarder. En revanche, avec *ScribPlus*, on peut cliquer sur le lien pour regarder des suggestions quand on ne connaît pas la réponse ou quand on veut être inspiré de la réponse. (cf. annexe V : [kik3-1]2-24).

Une (sur sept) étudiante [4-1] et neuf (sur douze) étudiantes [3-1] ont probablement eu recours aux textes modèles pour s'en inspirer :

N°	Extraits du texte modèle (activité de débat-contre la peine de mort)	Extraits des textes des étudiants
T7.	Je suis d'accord avec le fait qu'on ne peut pas utiliser le passé d'un criminel comme une excuse, et assurément <u>les adultes</u>	[aor3-1] : Mais, comme vous savez, <u>ils doivent être responsable et accepter ses actions. Ils tuent, ils sont tuent en</u>

	<u>sont responsables de leurs actions.</u>	retour.. (débat 1 - pour la peine de mort, cf. III : 4.5). [kik3-1] : Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « on n'a pas le droit de faire la peine de mort. ». en revanche, si quelqu'un a prévu de tuer, il doit être responsable de ses actes.. (débat 1 - pour la peine de mort, cf. III : 4.8).
T8.	Tout d'abord, quand est-ce que c'était décidé qu' <u>un être humain ait le droit de non seulement prendre la vie d'un autre être</u> , mais encore stipuler les détails précis de leur mort? Je trouve l'idée de la peine de mort vraiment dégoûtant !	[ams3-1] : Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « On n'a pas de droit de tuer les autres. » (débat 1 - pour la peine de mort, cf. III : 4.4).

Lorsque le texte modèle et les suggestions de réponses ne suffisaient pas pour la recherche d'idées, certains étudiants ont effectué des recherches sur Internet pour trouver des idées et/ou s'inspirer du vocabulaire. Trois (sur sept) étudiants [4-1], dix (sur douze) étudiantes [3-1] et une (sur six) étudiante [3-2] ont souligné l'intérêt de l'Internet dans la recherche d'informations avec ce genre de remarques :

E36 [bua4-1] : [...] je fais des recherches le plus souvent sur Internet parce qu'il y a très peu de livres en français. (cf. annexe V : [bua4-1]1-56).

E37 [qua3-1] : Je préfère lire devant l'écran d'ordinateur. Sur Internet, je peux choisir n'importe quel texte parmi de nombreux textes. Ce n'est pas comme des magazines ou des livres avec lesquels j'ai des limites du choix de textes. [...] (cf. annexe V : [qua3-1]2-6).

E38 [aor3-1] : [...] Quand je travaille avec un outil informatique, je fais facilement des recherches et trouve facilement des exemples de texte sur Internet. Mais quand j'écris à la main sur papier et quand je veux faire une recherche, je suis obligée de fouiller dans des grandes piles de livres. Le pire c'est que je ne sais pas dans quel livre ou quelle page je dois regarder pour trouver l'information qu'il me faut. En revanche, sur Internet il me suffit de mettre les mots-clés du sujet sur lequel je veux me renseigner pour obtenir l'information dont j'ai besoin. C'est plus facile de faire une recherche sur Internet que dans des livres. (cf. annexe V : [aor3-1]2-26).

E39 [aor3-1] : C'est mieux de travailler avec un outil informatique parce que quand je veux me renseigner sur quelque chose, je peux faire tout de suite une recherche sur Internet. Par contre, si je suis dans une classe traditionnelle, il faut attendre la fin du cours pour aller chercher dans un livre. (cf. annexe V : [aor3-1]2-32).

E40 [kik3-1] : [...] En plus quand je ne comprends pas quelque chose et je n'ai pas envie de demander des explications à l'enseignant, je peux faire des recherches toute seule sur Internet. (cf. annexe V : [kik3-1]2-28).

E41 [sop3-1] : [...] travailler avec l'outil informatique est mieux parce qu'on peut faire des recherches quand on veut sur Internet. En revanche, si on travaille sur papier et si on veut se renseigner sur quelque chose, on est obligé d'aller à la bibliothèque pour trouver des livres. (cf. annexe V : [sop3-1]2-20).

Certains étudiants ont même copié des phrases trouvées sur Internet. Nous avons trouvé dix reprises de segments textuels dans le programme touristique de [amm3-1] et [aoi3-1] :

N°	Extraits du texte sur Internet	Extraits des textes des étudiants
T9.	<p><u>A quelques kilomètres de Krabi, plus au nord de la côte sud-ouest, et droit au-dessus de Phuket s'étend la province de Phang-Nga qui elle aussi offre des accès faciles aux îles environnantes, et en particulier le groupe des îles Similan et Surin. Les occasions de plongée et les trésors engloutis ne manquent pas pour les plongeurs, comme celles de Krabi. [...] La baie de Phang-Nga elle-même contient quelque cent îles calcaires, la plupart inhabitées. Elles constituent une toile mouchetée sur le magnifique tableau aquatique, apparemment placées là comme des bijoux sur le canevas bleu des eaux tranquilles de la baie. Beaucoup de grottes maritimes fascinantes sont accessibles par canoë uniquement à marée basse. [...]</u></p> <p>Source : http://www.thailande-online.com/tourisme/sud/phang-nga/index.html</p>	<p>[amm3-1] : <u>îles Similan se situe à quelques kilomètres de Krabi, plus au nord de la côte sud-ouest, et droit au-dessus de Phuket. à Phang Nga , il y a les occasions de plongée. Par ailleurs , il y a beaucoup de grottes maritimes fascinantes. [...] La baie de Phang-Nga . Elle constitue une toile mouchetée sur le magnifique tableau aquatique et il y a des bijoux sur le canevas bleu des eaux tranquilles de la baie.</u></p> <p>[...] (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.8).</p>
T10.	<p><u>Rayong situé au conseil oriental de la Thaïlande, 179km en la voiture de Bangkok. Il se compose de 3.552 kilomètres carrés de secteur et 100 kilomètres de plage se relie au golfe de la Thaïlande. Le groupe de 10 îles est abondant avec les ressources marines. [...] Le KOH Samet a les plages superbes et l'atmosphère détendue. Moins de sept kms outre de la côte de la province de Rayong dans le Golfe oriental de la Thaïlande, il combine l'attrait d'un paradis tropical avec la proximité raisonnable vers Bangkok. [...] Malgré son statut protégé en tant qu'élément du Khao Laem Ya - le parc marin national de Samet que l'île s'est développée en destination de ressource a beaucoup aimé par Thais et étrangers. [...]</u></p> <p>Source : http://www.koh-samet.org/French/index.htm</p>	<p>[aoi3-1] : <u>Rayong situé au conseil oriental de la Thaïlande, 179km en la voiture de Bangkok. Il se compose de 3.552 kilomètres carrés de secteur et 100 kilomètres de plage se relie au golfe de la Thaïlande. Le groupe de 10 îles est abondant avec les ressources mer Le KOH Samet a les plages superbes et l'atmosphère détendue. Moins de sept kms outre de la côte de la province de Rayong dans le Golfe oriental de la Thaïlande, il combine l'attrait d'un paradis tropical avec la proximité raisonnable vers Bangkok. [...] Khao Laem Ya - le parc marin national de Samet que l'île s'est développée en destination de ressource a beaucoup aimé par Thais et étrangers. [...]</u> (présentation</p>

		d'un site touristique, cf. annexe III : 3.11).
T11.	<p><u>Le parc national marin d'Ang thong et ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande.</u> Source : http://www.koh-samui-thaïlande.com/</p>	<p>[aor3-1] : <u>Le parc national marin d'Ang thong . On y trouve ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande.</u> (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.12).</p>

D'après les entretiens, notre public cible pense que lire aide à écrire mais aucun d'entre eux ne pense qu'écrire aide à lire. Cela corrobore les résultats obtenus par Reuter (1995) et Giguère (2002) selon lesquels la représentation des élèves accentue les bienfaits du lire sur l'écrire davantage que l'inverse.

4. Limites de notre dispositif quant au lien lecture/écriture et pistes d'améliorations

4.1. Attention à la simple copie des suggestions de réponse !

Afin de pallier les dysfonctionnements morphosyntaxiques et sémantiques que ScribPlus ne prend pas en charge, celui-ci fournit des textes modèles et des suggestions de réponses auxquels les étudiants peuvent accéder à tout moment. Toutefois, si l'ensemble des suggestions de réponses proposées par l'enseignant dans le logiciel est trop complet, ceci entraîne certains étudiants à utiliser uniquement les exemples donnés.

Tandis que certains étudiants ont reformulé leurs phrases, d'autres ont repris les suggestions de réponses sans les reformuler. Par exemple :

N°	Suggestions de réponses	Exemples de reprises
T12.	Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison.	[pon4-1] : <u>Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison</u> (carte postale, cf. annexe III : 2.7).
T13.	C'est très pratique parce que je peux aller à pied partout.	[ply4-1] : <u>C'est très pratique parce que je peux aller à pied partout.</u> (carte postale, cf. annexe III : 2.6).
T14.	et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.	[jub4-1] : [...] <u>et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.</u> (lettre de motivation 1 – demande d'emploi, cf. annexe III : 6.2).

Tableau 22 – Exemple des reprises des étudiants [4-1] et [3-1] depuis les suggestions de réponses

Dans le dernier exemple (T14), [jub4-1] a copié la suggestion des qualités pour obtenir un poste dans le domaine de la comptabilité ou de secrétariat alors que cette étudiante a candidaté pour un poste de journaliste.

Le Tableau 23 montre qu'il y a de nombreuses occurrences de mots/segments/phrases copiés dans les textes des étudiants [4-1] (27 occurrences), et dans ceux des étudiantes [3-1] (34 occurrences).

Genre textuel	Qui ?	Etudiants [4-1]	Etudiantes [3-1]	Total
Auto-présentation		0	0	0
Carte postale		7	7	14
Lettre de motivation 1 – demande d'emploi		7	1	8
Lettre de motivation 1 - demande de stage		7	19	26
Débat 1 - pour la peine de mort		0	0	0
Débat 1 – contre la peine de mort		0	0	0
Présentation d'un site touristique		6	7	13
Total		27	34	61

Tableau 23 – Nombre de reprises depuis les suggestions de réponses (cas des étudiants [4-1] et [3-1])

Nous avons également noté que le phénomène de reprise des exemples est propre à chaque individu. Certains étudiants ont tendance à copier plus facilement les suggestions de réponses que d'autres. Parmi tous les étudiants [4-1], [pon4-1] et [jub4-1] sont ceux qui ont copié les suggestions de réponses le plus souvent :

Genre textuel	Carte postale	Lettre de motivation 1 – demande d'emploi	Lettre de motivation 1 – demande de stage	Présentation d'un site touristique	Total
[pon4-1]	1	1	3	2	7
[jub4-1]	2	3	0	1	6
[bow4-1]	1	1	1	1	4
[ply4-1]	2	2	0	0	4
[bua4-1]	0	0	2	1	3
[noo4-1]	0	0	1	1	2
[kwa4-1]	1	0	0	0	1
	7	7	7	6	27

Tableau 24 - Nombre de reprises commis par personne (cas des étudiants [4-1])

Quant aux étudiantes [3-1], huit d'entre elles ont copié les suggestions de réponses. Celle qui avait tendance à copier les suggestions le plus souvent était [aor3-1] :

Genre textuel Qui ?	Carte postale	Lettre de motivation 1 – demande d'emploi	Lettre de motivation 1 – demande de stage	Présentation d'un site touristique	Total
[aor3-1]	2	0	5	4	11
[emy3-1]	2	0	4	1	7
[kik3-1]	1	0	3	0	4
[ams3-1]	1	0	2	0	3
[aum3-1]	0	0	3	0	3
[aoi3-1]	1	0	1	1	3
[oil3-1]	0	1	0	1	2
[eve3-1]	0	0	1	0	1
Total	7	1	19	7	34

Tableau 25 - Nombre de reprises commis par personne (cas des étudiantes [3-1])

Le problème de la reprise des exemples dans notre corpus corrobore l'analyse de Mangenot à propos de *Gammes d'écriture* (1995, p. 389) : « Le principal inconvénient est que l'élève peut alors "cliquer" sur "Exemple" à toutes les étapes, et obtenir ainsi un texte sans avoir rien produit ». Une (sur sept) étudiante [4-1], deux (sur douze) étudiantes [3-1] et une (sur six) étudiante [3-2] ont confirmé ce phénomène, avec ce genre de commentaires :

E42 [amm3-1] : [...] son désavantage est qu'on peut copier les suggestions sans réfléchir nous-mêmes. (cf. annexe V : [amm3-1]2-35).

E43 [qua3-2] : Ces exemples me guident dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Je trouve que c'est bien de mettre à la disposition des étudiants le vocabulaire, la structure ou des exemples de phrases figées comme les formules de politesse. Par contre, s'il s'agit de questions ouvertes, c'est mieux de ne pas donner des exemples complets. Cela risque en effet d'influencer les idées des étudiants. Ceux-ci peuvent copier les exemples. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-26).

Une étudiante nous a rapporté que le fait de reproduire constamment les suggestions de réponses était ennuyeux pour elle. Elle était consciente qu'elle n'était pas obligée de reprendre paresseusement les exemples. Par ailleurs, il lui a semblé plus intéressant de faire l'effort de parvenir à trouver les réponses adéquates par elle-même :

E44 [amm3-1] : Je préfère écrire à l'aide de *ScribPlus*. Sans ce logiciel, parfois je n'arrive pas à trouver de bonnes idées et c'est une perte de temps. Mais *ScribPlus* me guide dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Il ne

faut pas simplement copier les suggestions proposées par ce logiciel. (cf. annexe V : [amm3-1]2-43).

Malgré ce défaut, ScribPlus est moins incitatif que *Gammes d'écriture*. Avec ce dernier, il suffit d'appuyer sur le bouton « Suggestion » pour que les exemples de phrases apparaissent automatiquement dans le texte, tandis que l'étudiant est obligé avec le premier de retaper les exemples de phrases. Nous pouvons supposer que la moins grande accessibilité technique fera qu'un moins grand nombre d'étudiants aura recours à cette simple copie et que ceci permettrait à certains étudiants de s'appropriier la structure des phrases. L'exemple T15 en constitue un bon exemple :

N°	Suggestions de réponses	Erreurs commises
T15.	Petit nez retroussé, longue chevelure <u>rousse</u> ..	[aoi3-1] : [...] et que Je suis petite fille avec noir cheveux , grands noir yeux Petit nez retroussé, longue chevelure noir ... (auto-présentation, cf. annexe III : 1.11).

Sans suggestion pour la première phrase, [aoi3-1] a fait des erreurs sur l'ordre des mots en mettant les adjectifs de couleur avant les noms (noir cheveux, grands noir yeux). La suggestion de réponse lui a probablement permis d'observer la syntaxe de la phrase et de mettre l'adjectif de couleur après le nom (longue chevelure noir). Toutefois, sept (sur sept) étudiants [4-1] et cinq (sur douze) étudiantes [3-1] ont, malgré ces suggestions, commis des erreurs au niveau morphosyntaxique (problème d'accord, manque d'article, problème de syntaxe). Voici un exemple :

N°	Suggestions ou mots/segments/phrases vus dans les suggestions de réponse	Erreurs commises
T16.	Montpellier <u>est une ville</u> très animée.	[ply4-1] : New York est très grand ville [...] (carte postale, cf. annexe III : 2.6).

Les suggestions de réponses peuvent également entraîner des erreurs lorsque les étudiants se sont inspirés des exemples donnés tout en utilisant leurs propres règles. Les trois exemples ci-dessous en sont de bons exemples :

N°	Suggestions ou mots/segments/phrases vus dans les suggestions de réponse	Erreurs commises
T17.	J'ai connu <u>des étudiants de mon âge qui</u> m'ont fait découvrir des endroits merveilleux de cette ville...	[aum3-1] : J'ai connu de mon amie qui m'a fait découvrir un lieu genial de cette ville. (carte postale, cf. annexe III : 2.13).

T18.	<u>j'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts, ...</u>	[aum3-1] : De plus, Je n'ai jamais acquis des stages qui m'aurai aidé de développer mon sens dans mon avenir, [...] (lettre de motivation 1 – demande de stage, cf. annexe III : 7.9).
T19.	Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs...	[amm3-1] : Quand la nuit tombée, les touristes peuvent faire du camping en plage. (présentation d'un site touristique, cf. annexe III : 3.8).

Le rôle de l'enseignant est donc primordial : il devrait inciter les étudiants à observer les structures de phrases proposées et les aider à repérer les erreurs dans leur texte.

4.2. Pistes adoptées lors de la deuxième expérience : peu de suggestions, réponses suggérées non complètes

Le Tableau 23 (p.191) montre que face à un sujet de rédaction proche de la vie des étudiants comme « auto-présentation », il n'y avait aucune reprise des suggestions de réponses. De plus, lorsque les suggestions de réponse ne sont pas complètes, comme celles de l'activité débat - pour ou contre la peine de mort (cf. annexe II : 1.4), les étudiants ne risquent pas de copier-coller nos propositions.

Pour éviter le phénomène de simple reprise des exemples, nous avons donc proposé lors de la deuxième expérience moins de suggestions et sous forme de phrases incomplètes (cf. annexe II : 2 pour les suggestions de réponses de la deuxième expérience).

Toutes les étudiantes [3-2] semblent avoir apprécié le fait de ne pas être influencées par les suggestions :

E45 [ams3-2] : C'est bien car cela nous permet de réfléchir et de ne pas dépendre d'exemples. [...] C'est difficile mais c'est bien car je peux m'entraîner. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-26, 28).

E46 [qua3-2] : C'est très bien car cela permet aux étudiants de réfléchir tous seuls. S'il y a beaucoup d'exemples, la rédaction devient trop facile (rire). (cf. annexe VI : [qua3-2]4-28).

E47 [kik3-2] : C'est bien parce que cela nous empêche de copier les exemples et nous permet de nous entraîner vraiment à l'écriture. [...] Certes c'est difficile mais j'aime bien car je peux faire des efforts. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-24, 26).

En comparant les résultats obtenus pendant la première expérience à ceux obtenus lors de la seconde, nous remarquons que les étudiantes [3-2] ont moins souvent repris les suggestions de réponses que les étudiants [3-1/2] (3 occurrences vs 17). Les réponses suggérées n'étant pas complètes et ne poussant donc pas les étudiantes [3-2] à les copier, celles-ci ont eu tendance à utiliser les aides proposées comme une source d'inspiration, et ce davantage que les étudiantes [3-1/2] (5 inspirations vs 0 depuis les suggestions de réponses et 23 vs 4 depuis les textes modèles) (cf. Tableau 26).

	Depuis les suggestions de réponses		Depuis les textes modèles	
	[3-1/2]	[3-2]	[3-1/2]	[3-2]
Nombre de reprises	17	3	0	2
Nombre de reformulations	59	23	0	9
Inspiration des idées	0	5	4	23

Tableau 26 – Nombre de reprises, de reformulations et d'inspiration des idées chez les étudiantes [3-1/2] vs [3-2]

Pour éviter le phénomène de « copier-coller », nous pourrions également imaginer une consigne comme : « Les exemples de phrases sont là pour vous inspirer. Mais attention, ne les copiez pas dans votre texte. ».

5. Quelques réflexions en guise de conclusion

5.1. De l'image scolaire à une pratique quotidienne grâce aux TICE ?

L'analyse des textes a montré que les étudiants savaient profiter de l'apport qui existe entre la lecture et l'écriture. Or, dans la vie quotidienne, seulement la moitié des étudiants [4-1] et [3-1] lisent régulièrement. Ceux-ci préfèrent les textes courts et illustrés qui divertissent et ne notent pas le vocabulaire comme dans une classe (cf. § 2.2 de ce chapitre, p.178). Pendant l'entretien n°1, tous les étudiants ont, en effet, dit noter les mots appris en classe afin de les réutiliser plus tard dans leurs devoirs (cf. § 3.1.5 de ce chapitre, p.184). Ce phénomène nous a poussée à nous demander pourquoi les étudiants n'ont pas transposé la pratique lecture-écriture en dehors de la classe. Nous supposons que la plupart de notre public cible considère le lien lecture-écriture comme une pratique scolaire et qu'ils ne transposent guère ces interactions dans leur vie de tous les jours.

Les résultats d'analyse semblent suggérer que le recours au logiciel ScribPlus et à l'Internet permet aux étudiants d'avoir une attitude positive envers le lien qui existe entre la lecture et l'écriture (cf. § 5.2 de ce chapitre, p.196). Il nous semble, par ailleurs, que les facteurs suivants ont permis aux étudiants d'avoir l'impression de sortir d'une classe traditionnelle :

- le rôle de l'enseignant en tant qu'accompagnateur ;
- le dispositif mettant l'importance sur l'autonomie des étudiants ;
- et l'utilisation des outils informatiques.

5.2. Pratique qui change au fil du temps et rôle de l'enseignant

Nous sommes persuadée que les discours scolaires qui accordent de l'importance au lien lecture-écriture ne suffisent pas pour créer une attitude positive chez les étudiants et pour les amener à adopter cette pratique hors du contexte scolaire. En revanche, il faudrait que les enseignants intègrent régulièrement cette pratique dans la classe pour que les étudiants prennent conscience des intérêts que présente le lien lecture-écriture. Notre recherche semble révéler que lecture et écriture peuvent devenir des pratiques indissociables après un certain temps. Avant de commencer la première expérience, seulement trois (sur six) étudiantes [3-1/2] faisaient des recherches sur Internet afin d'avoir des idées pour écrire. Or, un an plus tard, ces six étudiantes ont dit, lors de l'entretien n°3 mené avant de commencer la deuxième expérience, lire d'autres textes du même sujet afin de s'inspirer des idées et de réutiliser les mots/segments/phrases dans leur propres textes.

Selon la perspective socio-constructiviste de l'enseignement/apprentissage, les élèves construisent leurs savoirs et savoir-faire à partir de leurs représentations. Il s'avère donc important pour les enseignants de prendre en compte les représentations des élèves au sujet des liens lecture-écriture, dans le but d'élaborer des activités didactiques mieux adaptées aux besoins de ces derniers. En outre, il faudrait que l'enseignant accompagne les étudiants dans les activités de lecture-écriture et les aide à effectuer des recherches et à sélectionner les données pertinentes. L'enseignant pourrait également fournir quelques sites de référence pour éviter aux étudiants de se perdre dans une masse d'informations importantes. L'enseignant devrait également encourager les étudiants à noter les

mots/segments/phrases qu'ils découvrent dans un texte qu'ils lisent pour le plaisir et à les réutiliser dans leurs propres textes.

5.3. Quel texte modèle choisir ?

L'authenticité n'est pas le seul critère pour sélectionner des textes modèles. Il nous paraît primordial d'analyser des documents supports et de les mettre en relation avec les objectifs d'apprentissage, dans la mesure où il est souvent non pertinent de travailler avec un document authentique de façon exhaustive. Les difficultés principales concernent la collecte et la sélection de documents de sorte qu'ils correspondent au niveau des étudiants et soient constructifs pour l'apprentissage. La conception et l'adaptation de la tâche à un groupe d'apprenants et à leur niveau doivent être centrales. Même si les étudiants sont dans la même classe, ont passé presque le même nombre d'années dans l'étude du français, il existe une différence de compétences. Les textes choisis ne doivent pas être trop faciles ni trop difficiles pour la classe entière. Le même document doit pouvoir amener les apprenants à réaliser des productions adaptées à leur niveau.

Un autre critère de choix des textes concerne la motivation des apprenants et la familiarité qu'ils peuvent avoir avec des schémas de textes connus en leur langue maternelle. Nous accordons également de l'importance à l'opportunité de recréer un environnement réel et vivant de la langue étrangère apprise. Le texte visé doit pouvoir être produit dans la vie réelle des étudiants (par exemple, carte postale, lettre de motivation, lettre de réclamation). C'est pourquoi la rédaction de lettres est très présente dans nos expériences.

Une autre difficulté principale de la sélection des textes tient à la conception du système d'aide à la rédaction. En effet, ScribPlus s'adapte bien aux genres textuels qui possèdent une structure relativement figée (par exemple, lettre de motivation, lettre de réclamation, début de conte). Les incitations posées doivent permettre de relever les caractéristiques principales ou la structure des textes à rédiger.

En ce qui concerne la sélection des textes modèles, la longueur du texte joue aussi un rôle important. Nous avons essayé de choisir des textes que les étudiants peuvent consulter en totalité sans être obligés de déplacer la souris.

**CHAPITRE 7 : APPORTS ET
LIMITES DES AIDES
INFORMATISÉES PAR
INCITATIONS**

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les aides informatisées par incitations offertes par le logiciel d'aide à la rédaction ScribPlus. Nous commencerons dans un premier temps par la méthodologie et les questions de recherche du chapitre. Nous ferons dans un deuxième temps une comparaison entre les incitations informatisées de ScribPlus et les consignes d'écriture que les enseignants donnent aux étudiants de la Section de Français à l'université de Chiang Maï. Nous traiterons dans un troisième temps les apports du système d'aide par incitations de ScribPlus selon les étudiants. Dans un quatrième temps, nous examinerons les limites du système d'aide par incitations de ScribPlus constatées lors de la première expérience. Nous présenterons également les consignes modifiées de la deuxième expérience, les conséquences pédagogiques et les effets de ces nouvelles consignes sur les productions écrites et sur la dimension psychoaffective des étudiants. Nous examinerons dans un cinquième temps les erreurs commises dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus et dans la recette rédigée sans l'aide de ScribPlus. Dans un sixième temps, nous chercherons à interpréter les résultats d'analyse et à examiner le lien entre les incitations informatisées de ScribPlus et le type d'erreurs commises. Nous accompagnerons ces interprétations de propositions pédagogiques afin d'apporter un certain nombre d'améliorations au système d'incitations informatisées de ScribPlus. Nous terminerons ce chapitre en proposant des moyens d'améliorer l'utilisation du logiciel ScribPlus dans notre dispositif.

1. Méthodologie et questions de recherche du chapitre

Notre objectif principal dans ce chapitre est de **relever les apports et les limites du système d'incitations de ScribPlus**. Nous chercherons plus précisément à savoir **quels processus d'écriture sont influencés par l'utilisation du système d'incitations de ScribPlus et de quelle manière**. Pour ce faire, nous analyserons les aides informatisées du logiciel et les entretiens semi-directifs en nous appuyant sur le modèle non linéaire des processus de production de textes de Hayes et Flower (1980). Il s'agit de trois processus majeurs qui interviennent de manière aléatoire au cours de la rédaction d'un texte : planification (subdivisée en conception, organisation et recadrage), mise en texte et révision (subdivisée en relecture critique et réécriture) (cf. § 2.2 du Chapitre 1, p.38). En 1996, Hayes (1996) a proposé une mise à jour de son modèle en ajoutant la dimension

psycho-affective que nous prendrons également en considération. En effet, nous chercherons à savoir **en quoi le système d'aide par incitations de ScribPlus a un impact sur la dimension psychoaffective**. Afin d'analyser les limites de ScribPlus, nous croiserons les trois données : incitations informatisées de ScribPlus, entretiens semi-directifs, textes rédigés à l'aide de et sans ScribPlus. L'analyse des limites de ce logiciel a pour but de **proposer un certain nombre de conditions favorables à son intégration dans un enseignement/apprentissage de l'écriture en termes de conception des dialogues-frames**.

Voici une question concernant l'utilisation de ScribPlus que nous avons posée aux étudiants lors des entretiens n°2 et 4¹ :

- Qu'est-ce que ScribPlus présente comme avantages et défauts pour toi ?

Puisque lors de la première expérience, nous avons demandé aux étudiants de rédiger une recette avec l'ordinateur mais sans l'aide de ScribPlus, il nous a paru intéressant de poser les trois questions suivantes :

- Préfères-tu les activités écrites avec ScribPlus ou sans ScribPlus ?
- Que penses-tu des activités de production écrite avec l'ordinateur mais sans ScribPlus ?
- Préfères-tu faire nos activités avec l'outil informatique ou sans ?

Les étudiants de la Section de Français de l'université de Chiang Mai n'avaient jamais écrit un texte à partir d'une série d'incitations comme celle proposée par ScribPlus. Ainsi nous a-t-il paru intéressant de poser les questions suivantes :

- Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
- Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel ScribPlus lors de la rédaction d'un texte ?

¹ Voir § 3.4 du Chapitre 5 (p.160) pour l'explication détaillée concernant les entretiens menés dans cette recherche.

Lors de l'entretien n°2, nous avons posé des questions concernant l'utilisation de l'outil informatique :

- Que penses-tu de cette manière de travailler avec un outil informatique ?
- Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches d'écriture qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
- Aimes-tu les activités interactives ?

Certes, ces trois dernières questions ne portent pas directement sur l'utilisation de ScribPlus mais les réponses de certains étudiants à ces questions permettront de mettre en évidence les apports et les limites de ce logiciel d'aide à la rédaction.

Les critiques que les étudiants ont faites en ce qui concerne le niveau de guidage des consignes de ScribPlus en 2008 nous ont amenée à retravailler les consignes et à réaliser la deuxième expérience en 2009. Et voici la question posée lors de l'entretien n°4 :

- Que penses-tu des consignes ouvertes proposées pendant cette expérience ?

Par ailleurs, nous tenterons de savoir ce que le logiciel ScribPlus produit automatiquement et ce qu'il laisse produire aux étudiants en ce qui concerne la mise en texte de la production écrite. Pour ce faire nous nous appuyerons sur la grille d'analyse du Groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165). En nous appuyant sur ce tableau de critères, nous analyserons les productions écrites selon trois unités : texte dans son ensemble, relations entre phrases et phrase. Les textes des étudiants seront également examinés selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériels. La grille d'analyse du groupe EVA nous permettra de savoir **quelle(s) unité(s) et quel(s) niveau(x) des productions écrites sont facilités par les aides informatisées de ScribPlus**. Les résultats obtenus nous aideront à mettre l'accent, notamment lors de la révision, sur les éléments non pris en charge par les consignes de ScribPlus.

2. Consignes en classe « traditionnelle » vs incitations informatisées de ScribPlus

2.1. Caractéristiques des consignes d'écriture dans une classe « traditionnelle » : le cas de la Section de Français de l'université de Chiang Mai

Lorsqu'un enseignant thaïlandais demande à ses étudiants de rédiger un texte, il leur donne une seule consigne d'écriture. Voici des exemples de consignes d'écriture données aux étudiants en Licence de la Section de Français à l'université de Chiang Mai lors de l'année 2007-2012 :

- Quel est le souvenir le plus beau/grand de ta vie ?
- Quel type d'aéroport souhaites-tu qu'il existe en Thaïlande ?
- Décris la maison hantée qui te fait le plus peur.
- Es-tu pour ou contre l'avortement ?
- Quels sont les avantages et les désavantages des nouvelles technologies dans notre vie ?
- Le réchauffement de la planète.
- Ma ville natale.
- Ma famille.
- Mon rêve d'avenir.
- Mon site touristique préféré.
- Il faut tout changer pour que tout reste comme avant.
- Ségolène Royal ou Nicolas Sarkozy.
- Jeune fille au pair.

Les consignes de rédaction données dans une classe « traditionnelle » sont ouvertes et laissent aux étudiants toute liberté d'imagination et de rédaction. Cependant elles ne guident pas les étudiants dans la rédaction, notamment lors de la mise en texte. De plus, certaines consignes de rédaction que les professeurs thaïlandais fournissent aux étudiants sont au service de la révision ou de l'application des notions grammaticales. La consigne « Quel est le souvenir le plus beau/grand de ta vie ? » en constitue un bon exemple. Les étudiants devaient en effet rédiger un texte pour raconter un événement qui leur avait paru

très impressionnant en réutilisant les temps verbaux du passé appris lors des séances précédentes. En outre, certaines consignes d'écriture sont parfois données pour que les étudiants puissent réutiliser le vocabulaire préalablement étudié. Avant d'écrire un texte répondant à la question « Quel type d'aéroport souhaites-tu qu'il existe en Thaïlande ? », les étudiants ont lu un texte portant sur les aéroports. Avant d'écrire un texte ayant pour consigne « Décris la maison hantée qui te fait le plus peur. », les étudiants ont étudié le vocabulaire de la description et de la peur. Avant de rédiger un texte répondant à la question « Es-tu pour ou contre l'avortement ? », les étudiants ont étudié un texte concernant l'avortement en France. Certaines consignes sont données pour que les étudiants rédigent un texte concernant un phénomène « en vogue ». Les étudiants devaient par exemple rédiger un texte à partir de l'énoncé « Quels sont les avantages et les désavantages des nouvelles technologies dans notre vie ? » lorsque les smartphones ou les téléphones intelligents (par exemple, Blackberry, Iphone), les réseaux sociaux (par exemple, Facebook, Twitter) et les tablettes tactiles sont devenues à la mode en Thaïlande. Les étudiants devaient rédiger un texte concernant le « Réchauffement climatique » lorsque ce sujet était traité par les médias thaïlandais. Plusieurs consignes de rédaction concernant la vie personnelle des étudiants sont données tout simplement sous forme d'un groupe nominal (Ma ville natale, Ma famille, Mon rêve d'avenir, Mon site touristique préféré). Nous remarquons également que les consignes d'écriture « Il faut tout changer pour que tout reste comme avant », « Ségolène Royale ou Nicolas Sarkozy », « Jeune fille au pair » sont floues. A la première lecture, nous avons du mal à savoir ce que l'enseignante attendait vraiment des étudiants dans leur texte. Selon l'enseignante qui a donné cette consigne aux étudiants, elle souhaitait connaître, pour la première consigne, les propositions des étudiants pour améliorer la société thaïlandaise. En ce qui concerne la deuxième consigne, l'enseignante souhaitait savoir pour quel candidat les étudiants auraient voté s'ils étaient français. L'enseignante a demandé aux étudiants de rédiger un texte sur ce sujet lors de la campagne présidentielle française en 2007. Concernant la troisième consigne de rédaction, l'enseignante souhaitait connaître les avis des étudiants sur les avantages et les désavantages d'être fille au pair à l'étranger¹.

¹ Plusieurs étudiants thaïlandais apprenant une langue étrangère comme matière principale participent au

Nous remarquons un décalage entre ce que les étudiants souhaitent faire dans l'avenir (cf. § 3.3 du Chapitre 3, p. 115) et ce que le programme scolaire propose. Les sujets de rédaction proposés sont du type scolaire et n'appartiennent pas à un genre spécifique alors que les étudiants ont choisi le français afin de pouvoir utiliser le français dans leur métier. Cela nuit probablement à la motivation à l'égard des activités de rédaction des étudiants (nous avons vu dans la partie 2.2 du Chapitre 6, p.178 que la plupart des étudiants avaient une attitude négative vis-à-vis de la rédaction).

2.2. Caractéristiques des incitations informatisées de ScribPlus

Dans une classe « traditionnelle », les enseignants donnent une seule consigne d'écriture. En revanche, ScribPlus propose une série de consignes d'écriture. ScribPlus peut, en effet, compter jusqu'à dix incitations informatisées¹. Contrairement aux consignes données dans une classe « traditionnelle », les incitations informatisées proposées par ScribPlus sont précises et indiquent ce qui est attendu des étudiants dans leur réponse. Ceci notamment pour éviter que le texte généré comporte des erreurs d'ordre morphosyntaxique ou concernant les aspects matériels. Le logiciel va jusqu'à préciser si les étudiants doivent commencer leurs phrases en minuscule ou majuscule. Par exemple, « Donne un premier argument en faveur de la thèse "Il faut garder la peine de mort en Thaïlande". Commence ta phrase par une minuscule. » (consigne n°3 du dialogue-trame « débat – pour la peine de mort »).

Contrairement aux consignes formulées dans une classe « traditionnelle », l'enseignant peut insérer, lors de chaque étape, des aides sous forme de photos², de suggestions de mots/phrases et/ou de texte.

Nous résumons la comparaison entre les deux modalités dans le tableau suivant :

programme « Jeune fille au pair » car ils souhaitent partir à l'étranger tout en étant payés et en ayant l'occasion de perfectionner la langue apprise.

¹ Ce nombre pourrait assez facilement être augmenté par une modification dans la programmation de ScribPlus.

² Nous n'avons pas utilisé cette option dans notre recherche.

Les incitations informatisées de <i>ScribPlus</i>	Consignes en classe de la Section de Français à l'université de Chiang Mai
Plusieurs consignes	Une seule consigne au départ
Consignes plus ou moins fermées	Consignes plus ou moins ouvertes
Consignes précises	Consignes parfois vagues
Consignes avec guidage	Consignes sans guidage
Consignes au service du <i>genre textuel</i>	Consignes au service de l'apprentissage des notions grammaticales et/ou de vocabulaire préalablement appris

Tableau 27 - Comparaison des consignes dans une classe « traditionnelle » et des incitations informatisées

Nous examinerons dans la partie suivante les apports des aides par incitations du système d'aide à la rédaction ScribPlus.

3. Apports des aides par incitations informatisées selon les étudiants thaïlandais

Pendant la deuxième expérience, nous avons demandé aux étudiants quel était leur processus d'écriture quand les enseignants leur demandent de rédiger un texte¹. Nous avons synthétisé leur réponse dans le schéma suivant :

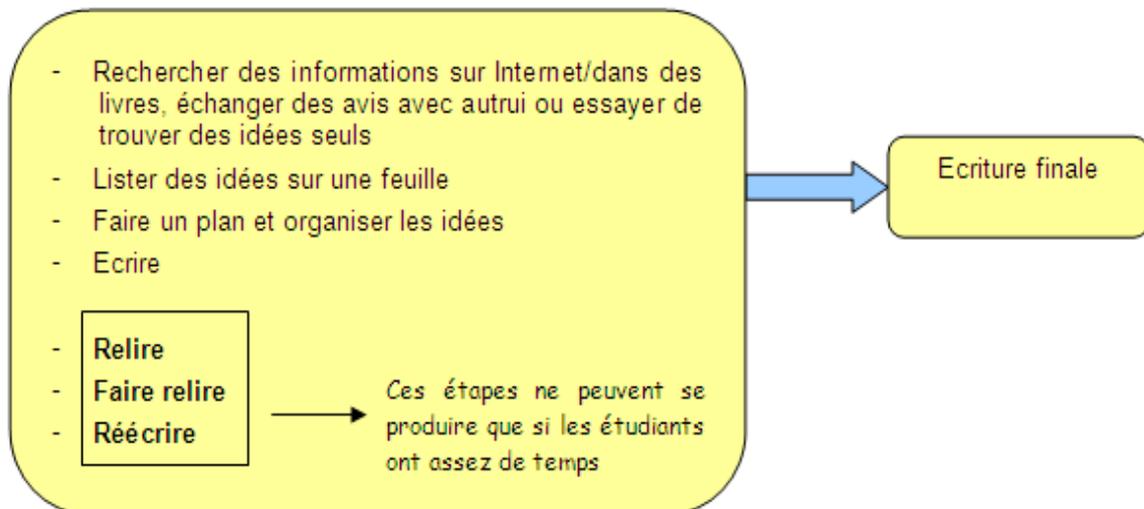


Figure 28 - Processus d'écriture du public cible

¹ Nous avons regretté de ne pas avoir posé cette question lors de la première expérience.

D'après les étudiants, toutes les étapes dans la case à gauche peuvent se dérouler selon un ordre aléatoire. Ce schéma rejoint le modèle non linéaire des processus de production de textes de Hayes et Flower (cf. § 2.2 du Chapitre 1, p.38).

Nous pouvons également remarquer, à partir de la Figure 28 (p.207), qu'en écrivant un texte sans l'aide de ScribPlus, les étudiants sont amenés à prendre en charge toutes les étapes d'écriture. Deux (sur douze) étudiantes [3-1]¹ ont confirmé cette idée :

E48 [aum3-1] : [...] Si j'écris sans l'aide de *ScribPlus*, je dois réfléchir seule, trouver seule les mots qu'il faut pour le texte. (cf. annexe V : [aum3-1]2-46.)

E49 [oil3-1] : Quand je dois rédiger un texte avec une seule consigne de départ, je dois planifier mon texte et réfléchir à la composition toute seule. J'ai besoin de bien connaître le sujet. Le travail est donc plus difficile qu'un texte à rédiger avec des consignes bien précises. En effet, les consignes me guident et éclairent ce qui sera indispensable pour mon texte. Le travail d'écriture est donc plus facile. (cf. annexe V : [oil3-1]2-38).

Lors des entretiens n°2 et 4, tous les étudiants étaient d'accord sur le fait que le logiciel ScribPlus permettait de réduire les contraintes liées aux activités de rédaction. La plupart des étudiants ont utilisé clairement dans leur message les verbes « faciliter », « réduire les contraintes », « guider », « aider » ou/et les adjectifs « facile », « moins compliqué ». Voici les exemples :

E50 [bua4-1] : Si le professeur me demande de rédiger un long texte avec un seul sujet au départ, rien ne me guide dans l'écriture. [...] (cf. annexe V : [bua4-1]2-36).

E51 [kwa4-1] : Un avantage de *ScribPlus* est qu'il me facilite les activités de production écrite, qu'il me guide dans l'écriture. [...] (cf. annexe V : [kwa4-1]2-40).

E52 [boo3-1] : Je trouve plus facile et intéressant de rédiger un texte avec des consignes bien précises parce qu'elles me guident dans l'écriture. (cf. annexe V : [boo3-1]2-38).

E53 [emy3-2] : [...] De plus ce logiciel facilite énormément l'écriture. Il complète notre rédaction et la rend plus fluide. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-24).

¹ Voir § 3 du Chapitre 3 (p. 110) pour l'explication détaillée concernant la nomination du public visé dans cette recherche.

ScribPlus permet aux étudiants de se concentrer uniquement sur la mise en texte. Grâce à cela, certains étudiants ont mis moins de temps pour rédiger leur texte :

E54 [pon4-1] : Pour moi, l'outil informatique est quelque chose qui facilite notre travail. Il nous permet d'écrire plus rapidement avec moins de difficultés. (cf. annexe V : [pon4-1]2-22).

E55 [emy3-1] : [...] Grâce à l'aide de *ScribPlus*, les activités de production écrite sont simplifiées. Je peux écrire plus vite qu'avant. En revanche, sans l'aide de ce logiciel, je passe beaucoup de temps à rédiger un texte. [...] (cf. annexe V : [emy3-1]2-40).

Ce que ces étudiants ont dit correspond à la remarque de Hall (1990) selon laquelle les scripteurs en L2 mettent plus de temps pour rédiger que les auteurs en L1 (cf. § 3.2 du Chapitre 1, p.50).

Comme l'environnement *Gammes d'écriture*, le logiciel ScribPlus inclut l'aide à la recherche d'idées et à la planification dans le processus même de composition. Les étudiants ont confirmé également, pendant les entretiens n°2 et 4, l'apport de ScribPlus vis-à-vis de ces étapes d'écriture (cf. infra).

3.1. Effets sur la recherche d'idées

Selon Scardamalia et Bereiter (1986), les jeunes scripteurs ont des difficultés à rassembler suffisamment d'éléments pertinents pour leurs textes (cf. § 2.3 du Chapitre 1, p. 41). Par ailleurs, nous pouvons remarquer que la formulation des consignes de rédaction que les enseignants fournissent aux étudiants thaïlandais (cf. § 2.1 de ce chapitre, p.204) n'aide pas l'étudiant à trouver des contenus adéquats pour son texte. L'intérêt le plus probant des aides informatisées par incitations de ScribPlus concerne la difficulté que rencontre le scripteur novice à trouver des idées pour sa production écrite.

Cinq (sur sept) étudiants [4-1], sept (sur douze) étudiantes [3-1] et deux (sur six) étudiantes [3-2] ont souligné que les incitations sous forme de questions ou de consignes les aidaient à éviter des pannes d'idées, avec ce genre de remarques :

E56 [pon4-1] : Quand j'écris à la main, j'ai des difficultés de recherche d'idées. Mais avec *ScribPlus*, il nous facilite les activités de productions écrites, il nous permet de développer les idées. [...] Ce logiciel nous permet de

savoir ce dont on doit parler dans notre texte [...] (cf. annexe V : [pon4-1]2-12).

E57 [amm3-1] : Je préfère écrire à l'aide de *ScribPlus*. Sans ce logiciel, parfois je n'arrive pas à trouver des bonnes idées et c'est une perte de temps. Mais *ScribPlus* me guide dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. [...] (cf. annexe V : [amm3-1]2-43).

E58 [kik3-1] : Normalement quand mon professeur me demande de rédiger un texte sur un sujet, j'ai du mal à trouver des idées pour écrire. Le sujet est trop vague. Je ne sais pas quoi écrire. Mais avec *ScribPlus*, [...] [l]e sujet est moins vague. Je sais donc mieux ce que je vais écrire. (cf. annexe V : [kik3-1]2-44).

E59 [amm3-2] : [...] Je sais ce que je dois écrire. En plus ces questions permettent de savoir quels contenus doit comporter mon texte. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-30).

D'après une étudiante [4-1] et deux étudiantes [3-1], les sollicitations informatisées de ScribPlus permettent de mieux comprendre les idées essentielles du texte demandé :

E60 [aoi3-1] : Rédiger un texte avec des consignes bien précises est mieux parce qu'elles me permettent de savoir quels éléments je dois mettre en valeur dans mon texte. [...] (cf. annexe V : [aoi3-1]2-36).

E61 [qua3-1] : Un texte à rédiger avec des consignes bien précises est meilleur qu'un texte à rédiger avec une seule consigne de départ. Des consignes bien précises me permettent de me rendre compte des éléments essentiels sur le sujet que je dois écrire. (cf. annexe V : [qua3-1]2-40).

Un des problèmes principaux des étudiants thaïlandais lors de la rédaction d'un texte concerne le fait que certaines informations qu'ils donnent ne présentent pas de relation directe avec le sujet d'écriture donnée. Par contre, les questions posées par ScribPlus aident les étudiants à rester dans le sujet. Quatre étudiantes [4-1], trois étudiantes [3-1] et deux étudiantes [3-2] ont confirmé cette idée, avec ce genre de commentaires :

E62 [bua4-1] : Si le professeur me demande de rédiger un long texte avec un seul sujet au départ, rien ne me guide dans l'écriture. Face à une seule consigne d'écriture, je suis souvent hors sujet. En revanche, les consignes bien précises m'aident dans la recherche d'idées. Je sais ce dont je dois parler dans mon texte. (cf. annexe V : [bua4-1]2-36).

E63 [qua3-1] : Je trouve que c'est trop vague de rédiger un texte avec une seule consigne de départ. On peut être hors-sujet. En revanche, des consignes bien précises nous aident à rester bien dans le sujet. (cf. annexe V : [qua3-1]2-42).

3.2. Effets sur la planification et l'organisation du texte

Un des objectifs principaux de ScribPlus est d'apporter aux apprenants une aide à la planification et à l'organisation d'idées. Ainsi l'étudiant peut-il concentrer son attention sur la recherche du vocabulaire et la mise en mots. Le fait que le texte résulte de la recombinaison des réponses de l'utilisateur aux questions posées par le système semble avoir aidé quatre (sur sept) étudiants [4-1] et trois (sur douze) étudiantes [3-1] à mieux planifier les principaux points de leur texte :

E64 [kwa4-1] : [...] C'est comme si je faisais un plan avant de rédiger. Mais si je dois rédiger un texte avec un seul sujet, je dois perdre mon temps à faire un plan. C'est une perte de temps. (cf. annexe V : [kwa4-1]2-48).

E65 [ams3-1] : Si le texte est difficile à écrire, il vaut mieux utiliser *ScribPlus* parce qu'il nous aide à planifier le texte. [...] (cf. annexe V : [ams3-1]2-42).

ScribPlus se base sur un principe de génération automatique de texte. Les segments produits par les étudiants et ceux proposés par l'enseignant sont en effet combinés automatiquement dans le texte final. Deux étudiantes [4-1], trois étudiantes [3-1] et deux (sur six) étudiantes [3-2] ont affirmé l'utilité de ScribPlus dans l'organisation du texte grâce à la co-construction¹ du texte ou à l'écriture coopérative² entre l'apprenant et l'ordinateur (Mangenot, 1995), avec ce genre de commentaires :

E66 [bua4-1] : Grâce à ce logiciel, je sais ce dont je dois commencer à parler dans mon texte. Par exemple si je dois écrire une présentation d'un site touristique, je comprends mieux quels éléments je dois mettre en début de mon texte. [...] (cf. annexe V : [bua4-1]2-32).

E67 [eve3-1] : [...] Mais comme je ne sais pas bien planifier le texte, les idées présentées peuvent être dispersées et mal organisées. En revanche, *ScribPlus* m'aide à organiser les idées. (cf. annexe V : [eve3-1]2-32).

E68 [emy3-2] : [...] J'ai appris que pour écrire des lettres, par exemple des lettres de réclamation et des lettres pour le travail, il faut être bref et précis. Il faut commencer par les raisons pour lesquelles j'écris cette lettre,

¹ Il s'agit du « type de situation dans lequel les incitations et la structure du texte proviennent du logiciel (en fait, de l'auteur du "dialogue"), alors que le gros du matériau textuel est généralement fourni par l'apprenant. A noter que le mécanisme relève de la génération de texte. » (Mangenot, 1995, p.380).

² Ce terme est à distinguer de celui d'« écriture collaborative » (interaction entre pairs lors d'une tâche d'écriture) (Mangenot, 1995).

mes problèmes, mes demandes, mes arguments et il faut finir par une formule de politesse. Les questions sont là pour m'aider à respecter l'organisation du contenu des lettres. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-32).

E69 [qua3-2] : [...] Je sais en effet ce que je dois mettre en valeur dans mon texte, ce que je dois mettre en tête et à la fin du texte. *ScribPlus* me permet de travailler en étape et de mieux organiser mes idées. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-22).

3.3. Transfert au niveau du modèle du texte

Nous avançons que le principal transfert se situe au niveau du modèle du texte car ce logiciel fait ressortir la structure textuelle. Et nous supposons qu'un modèle textuel ainsi assimilé par le scripteur pourrait l'aider à récupérer des informations destinées à remplir les parties du modèle. Cinq (sur dix-neuf) étudiantes [4-1] et [3-1] ont confirmé cet aspect avec ce genre de remarques :

E70 [kwa4-1] : [...] Je sais [...] comment écrire chaque *genre textuel*. (cf. annexe V : [kwa4-1]2-16).

E71 [eve3-1] : [...] Avant je ne savais pas ce que je devrais écrire dans une carte postale. L'idée de rédiger la lettre de motivation est excellente. Je connais maintenant la forme correcte d'une lettre de motivation. [...] (cf. annexe V : [eve3-1]2-28).

E72 [aum3-1] : Je préfère écrire avec *ScribPlus* parce qu'il facilite le travail d'écriture. Par exemple, pour écrire « une lettre de motivation », il suffit de dire ce que j'ai fait avant, ce que je souhaite faire, le métier que je veux exercer. Et *ScribPlus* va ensuite me montrer le modèle d'une lettre de motivation. [...] (cf. annexe V : [aum3-1]2-46).

E73 [qua3-2] : [...] *ScribPlus* me permet [...] de connaître les caractéristiques du texte que j'écris. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-58).

E74 [amm3-2] : [...] Je connais mieux la structure de chaque texte. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-20).

Cependant, il faudrait une autre étude pour prouver si les étudiants transfèrent des stratégies d'écriture lorsqu'ils écrivent avec *ScribPlus* sur la rédaction avec papier-crayon. Nous pensons particulièrement à une étude expérimentale pour comparer un groupe travaillant avec *ScribPlus* et l'autre sur papier. Le premier groupe devra rédiger dans un premier temps son texte avec le logiciel et dans un deuxième temps rédiger sur papier. Écrivent-ils de la même manière sur *ScribPlus* et sur papier ? Cherchent-ils des informations quand ils sont en panne d'idées lors d'une rédaction avec papier-crayon ?

3.4. Effets sur la dimension psychoaffective

L'analyse des entretiens nous révèle que l'utilisation des incitations informatisées a un impact psychoaffectif sur les étudiants. Dans cette partie, nous ne prenons en considération que les étudiants [4-1] et [3-1]. Il est à rappeler que nous avons proposé lors de la deuxième expérience, des dialogues-trames moins guidés que lors de la première expérience. Nous analyserons les réponses des étudiantes [3-2] dans les parties 4.2.2 (p.227) et 4.2.3 (p.229) de ce chapitre afin d'examiner les intérêts d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciés sur les productions écrites des étudiants et sur la dimension psychoaffective de ceux-ci.

3.4.1. Valorisation des écrits

D'après ce que trois (sur sept) étudiantes [4-1] et trois (sur douze) étudiantes [3-1] ont dit à la fin de la première expérience, l'utilisation des incitations informatisées du logiciel ScribPlus a augmenté leur sentiment d'efficacité vis-à-vis de leurs productions écrites. En effet, quatre étudiantes ont dit que le système d'incitations du logiciel avait un impact positif sur la qualité de leur production écrite :

E75 [bow4-1] : *ScribPlus* me permet [...] de rédiger des productions écrites de bonne qualité. (cf. annexe V : [bow4-1]2-58).

E76 [kwa4-1] : [...] avec *ScribPlus*, j'ai l'impression que ce que j'écris n'est pas faux. (cf. annexe V : [kwa4-1]2-54).

E77 [jub4-1] : Je préfère travailler avec *ScribPlus* qui m'aide parce que toute seule je ne sais pas si ce que j'écris est correct. Le logiciel corrige aussi mon texte. La prochaine fois si je dois rédiger un texte, je vais utiliser ce logiciel pour améliorer la qualité de mon texte. (cf. annexe V : [jub4-1]2-38).

E78 [oil3-1] : [...] Même si je ne suis pas très forte en écriture française et en règles grammaticales, j'arrive à écrire un bon texte grâce à *ScribPlus*. (cf. annexe V : [oil3-1]2-18).

E79 [amm3-2] : *ScribPlus* est un bon logiciel. Il me permet de mieux écrire, de correctement écrire. [...] (cf. annexe VI : [amm3-2]4-20).

Ce qu'ont dit les étudiants est très général : ils n'ont pas expliqué comment ScribPlus améliorerait la qualité de leur production écrite. Par ailleurs, les dires des étudiants sont parfois erronés (cf. E77 : « Le logiciel corrige aussi mon texte. »). Cependant l'analyse des entretiens révèle que grâce à l'utilisation du logiciel ScribPlus, les étudiants ont tiré de leur

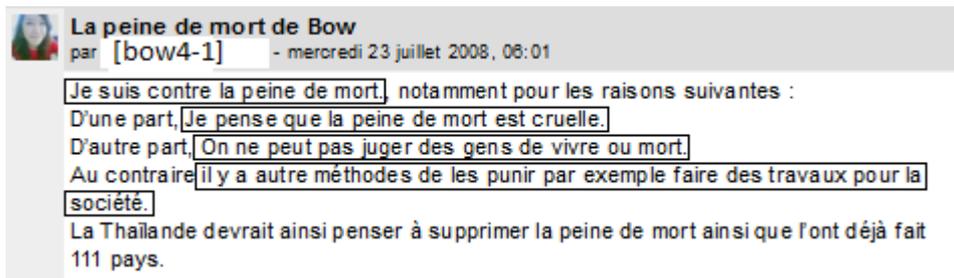
expérience avec ScribPlus un sentiment de valorisation personnelle et de confiance en eux. De plus, la comparaison de ce que ces étudiants ont dit avant de commencer la première expérience avec ce qu'ils ont dit à la fin de l'expérience révèle que les étudiants ont une image plus positive d'eux-mêmes en tant que scripteurs après avoir utilisé le système d'aide à la rédaction. Avant de participer à la première expérience, les étudiantes [bow4-1], [kwa4-1], et [amm3-1] ont souligné que leurs problèmes d'écriture étaient liés à une mauvaise maîtrise des règles grammaticales, à la syntaxe et au manque de vocabulaire (ces problèmes sont également relevés par Cornaire et Raymond, 1999 ; cf. § 3.4 du Chapitre 1, p.52).

E80 [bow4-1] : Mes difficultés de production écrite sont liées au manque de vocabulaire. J'emploie souvent les mêmes mots. Quand je ne sais pas quel mot utiliser dans mon texte, je choisis n'importe quel mot même si je ne suis pas sûre qu'il soit correct. (Rire) J'ai du mal à trouver des jolis mots. Et je ne sais pas comment faire une belle phrase. Souvent je fais beaucoup d'erreurs d'orthographe et de syntaxe. (cf. annexe V : [bow4-1]1-56).

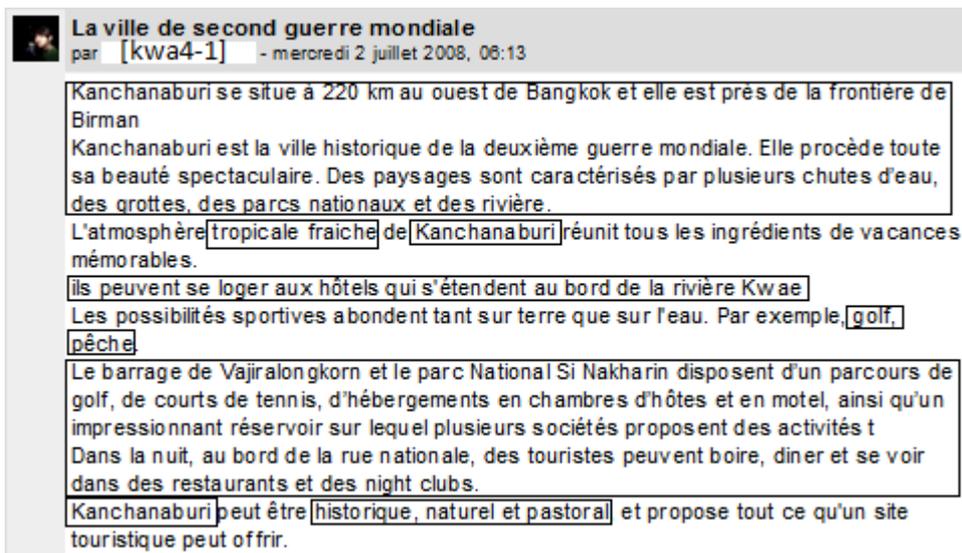
E81 [kwa4-1] : Ma plus grande difficulté en production écrite, c'est le manque de vocabulaire. En plus, je ne maîtrise pas bien les règles grammaticales. Je ne sais pas quelle préposition utiliser pour quel verbe. Je ne sais pas si tel ou tel verbe doit être suivi par la préposition « à » ou « de ». Mes problèmes concernent l'emploi de l'article et aussi des temps verbaux. (cf. annexe V : [kwa4-1]1-64).

E82 [amm3-1] : Mon vocabulaire en français est pauvre. Je ne maîtrise pas les règles grammaticales et la conjugaison. Je ne me concentre pas assez sur ce que j'apprends. Je ne révise pas souvent le vocabulaire qui est pourtant très important dans l'apprentissage d'une langue. (cf. annexe V : [amm3-1]1-54).

Le logiciel ScribPlus ne prenant pas en charge les corrections syntaxiques et sémantiques, les résultats font ressortir un nombre important d'erreurs au niveau de la morphosyntaxe et de la sémantique dans les textes des étudiants (cf. Tableau 28, p.256 ; Tableau 29, p.256 ; Tableau 32, p.258). Toutefois nous estimons que les étudiants n'ont pas eu autant de problèmes au niveau de la sémantique lors des activités de rédaction qu'ils ne l'ont exprimé pendant l'entretien n°1. Certes, il arrive que les étudiants aient fait des erreurs d'orthographe (lexicales), aient choisi des mots qui n'étaient pas appropriés au contexte. Mais l'ensemble des textes rédigés par ces quatre étudiantes à l'aide de ScribPlus vient démentir cette mauvaise opinion qu'elles ont de leurs capacités scripturales. L'étudiante [bow4-1] n'a pas répété les mêmes mots tout au long de ses textes (cf. annexe III : 1.1, 2.1, 3.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1). Prenons comme exemple son débat 1 – contre la peine de mort :

Figure 29 – Débat 1 - contre de la peine de mort de [bow4-1]¹

Les textes de de [amm3-1] et [kwa4-1] comportent un vocabulaire varié (cf. annexe III : 1.9, 2.9, 3.8, 4.3, 7.5 pour les textes de [amm3-1] et annexe III : 1.4, 2.4, 3.4, 6.3, 8.2 pour les textes de [kwa4-1]). Prenons comme exemple la présentation d'un site touristique de [kwa4-1] :

Figure 30 – Débat 1 - contre de la peine de mort de [kwa4-1]²

Nous supposons que le problème du manque de vocabulaire est réduit grâce au lien lecture-écriture (cf. § 3.1.5 du Chapitre 6, p.184).

L'étudiante [ams3-1] a déploré un problème de manque d'idées pour écrire. Quant à l'étudiante [jub4-1], elle a répété comme une litanie son problème de recherche d'idées et son impression de banalité dans l'écriture.

¹ Les segments encadrés sont proposés par [bow4-1].

² Les segments encadrés sont proposés par [kwa4-1].

E83 [ams3-1] : Oui. Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire en français. En plus la structure de la phrase en français et en thaï sont complètement différentes. La façon d'écrire dans ces deux langues est aussi différente. En outre, je ne sais pas quoi écrire. Je n'arrive pas à bien transmettre mes idées en français. (cf. annexe V : [ams3-1]1-70).

E84 [jub4-1] : J'ai le plus souvent des problèmes de recherche d'idées. Je n'ai pas d'idées pour écrire. Je ne sais pas quoi écrire. Quand mon professeur me demande de rédiger un texte sur tel ou tel sujet, je n'ai aucune idée pour écrire. Le semestre dernier, mon professeur a demandé de rédiger un texte sur « La Thaïlande de mes rêves », ce que j'ai écrit n'était pas créatif. Je n'ai parlé que des mêmes choses. Dans mon texte, j'ai dit que je voulais que la Thaïlande dans mon rêve soit améliorée mais je ne savais pas comment faire pour qu'elle soit meilleure. Quand j'écris, je ne raconte que ce qui est sans importance. Ma rédaction n'est jamais longue. C'est pourquoi, je n'aime pas écrire. J'ai aussi des difficultés du vocabulaire même si c'est moins qu'avant. Mais je pense que la recherche d'idées est plus importante que les connaissances sur le vocabulaire parce que pour écrire un texte, il faut avoir des idées. Et comme je n'ai pas d'idées, je ne peux pas continuer à écrire. Quand j'écris, je ne fais que répéter la même chose. Je n'écris que la même chose. (cf. annexe V : [jub4-1]1-54).

Cependant, si nous confrontons les déclarations de ces deux étudiantes avec l'ensemble de leurs productions à l'aide de ScribPlus, nous constatons que leurs textes ne manquent pas d'idées et ne sont pas particulièrement répétitifs (cf. annexe III : 1.3, 2.3, 3.3, 5.2, 6.2 pour les textes de [jub4-1] ; annexe III : 1.10, 2.10, 3.9, 4.4, 7.6, 8.6 pour les textes de [ams3-1]). Prenons comme exemple la carte postale de [jub4-1] :

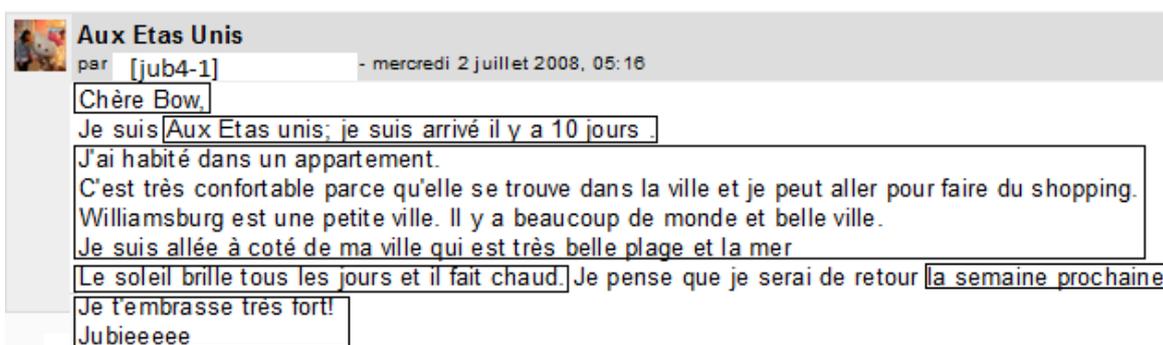


Figure 31 – Carte postale de [jub4-1]¹

¹ Les segments encadrés sont proposés par [jub4-1].

3.4.2. Augmentation de la motivation d'écrire

Nous avons vu dans la partie 2.2 du Chapitre 6 (p.178) que les étudiants [4-1] et [3-1] avaient une attitude assez négative vis-à-vis des activités de rédaction. Ce que les étudiants ont dit correspond aux propos d'une enseignante ([JAN]) de la Section de Français à l'université de Chiang Maï. Lors de notre discussion informelle avec cette enseignante, elle a confirmé le fait que ses étudiants n'aimaient pas écrire et que ceux-ci avaient une attitude négative vis-à-vis des devoirs de rédaction. L'enseignante a, également, expliqué qu'un jour elle avait demandé aux étudiants d'écrire une recette et que les étudiants s'étaient plaints de cette activité, que les étapes présentées n'étaient pas claires, que leur vocabulaire était pauvre et que leur recette était très courte. Toutefois si nous analysons les recettes rédigées sans l'aide de ScribPlus, elles sont claires et comportent un vocabulaire varié et précis (cf. annexe III : 8). Prenons comme exemple la recette de [sop3-1] :



La cuisine en vedette de Sophia (Soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco)
par [sop3-1] mercredi 13 août 2008, 08:31

😊 **Soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco (ต้มขาไก่)**



Auteur : Sophia😊

Temps de préparation : 15 minutes

Ingrédients :

300 grammes de poulet, une boîte de lait de coco, des champignons, 8-9 lamelles de galanga, 5-6 piments, 6-7 feuilles de limes, 2 tiges de citronnelles, un bouquet de coriandre, une cuillère à thé de sel, 2 cuillères à soupe de sauce de poisson, une cuillères à soupe de sucre, 3 cuillères à soupe de jus de citron, une tasse de l'eau.

Description :

1. Tout d'abord, bien rincer galangas, feuilles de limes, citronnelles, des champignons, des piments et des coriandres. Puis, on va les égoutter. Couper des galangas en lamelles. Emincir en biais des citronnelles et des piments. Couper des champignons en 6-8. Laisser les en attente.

2. Rincer du poulet et les couper en petits morceaux.
 3. Allumer le feu à moyen. Disposer du lait de coco légère et de l'eau dans une casserole. Quand l'eau bouillit, on va ajouter des galangas, des citronelles et des feuilles de limes. Puis, faire mijoter pendant 5 minutes.
 4. Ensuite, disposer du poulet. On va attendre jusqu'à ce que le poulet est bien cuit et saler. Mélanger tous les ingrédients.
 5. Ajouter du lait de coco épais et une tasse de l'eau. Mélanger le tout. Laisse les bouillir.
 6. Puis, mettre des champignons et des piments. Enlever la casserole du feu.
 7. Assaisonner à votre gré. Parmeser de coriandre.
 8. Disposer la soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco dans un bol. Servir chaud.
- Maintenant, on est prêt à dévorer cette cuisine appétissante!!!**
- Bon Appetit A Tous!**
- Joob Joob..😊😊**

Figure 32 – Recette de [sop3-1]¹

Les résultats de l'analyse de notre corpus semblent également suggérer que les outils informatiques ont un impact positif sur le changement d'attitude des étudiants vis-à-vis des activités d'écriture. En effet, écrire avec l'ordinateur a une influence sur la dimension psychoaffective des étudiants. Deux (sur douze) étudiantes [3-1] ont dit explicitement lors de l'entretien n°2 que l'outil informatique les stimulait :

E85 [oil3-1] : Je pense que travailler avec l'outil informatique motive les étudiants plus que travailler juste sur papier. (cf. annexe V : [oil3-1]2-20).

E86 [qua3-1] : Je pense qu'on obtiendra le meilleur résultat avec l'ordinateur parce qu'il motive les élèves. (cf. annexe V : [qua3-1]2-24).

Une (sur sept) étudiante [4-1] et cinq (sur douze) étudiantes [3-1] ont lié l'augmentation de leur motivation au côté interactif de l'ordinateur :

¹ Ce texte a été rédigé sans ScribPlus.

E87 [oil3-1] : [...] C'est intéressant. C'est comme si je parlais avec une personne. (cf. annexe V : [oil3-1]2-40).

E88 [aum3-1] : Oui. J'aime bien discuter avec l'ordinateur. C'est amusant. Si l'ordinateur ne parle pas, ça doit être ennuyeux. Ce n'est pas bien. (cf. annexe V : [aum3-1]2-44).

E89 [emy3-1] : Les activités interactives me motivent, me rendent active. Ce n'est pas une communication à sens unique mais dans les deux sens. (cf. annexe V : [emy3-1]2-38).

D'après une étudiante [4-1], les incitations sous forme de questions jouent un rôle important dans l'augmentation de la motivation à l'écriture grâce à l'effet de surprise :

E90 [jub4-1] : [...] travailler sur papier n'est pas intéressant contrairement à l'ordinateur qui propose beaucoup de choses. Je suis motivée pour répondre aux questions jusqu'à la fin parce que j'ai envie de savoir ce qui va se passer ensuite. Mais si j'écris sur papier et si j'ai du mal à trouver des idées intéressantes, j'arrête d'écrire tout de suite. Normalement, nos professeurs nous distribuent des cours, des exercices sous forme papier. Je fais les exercices sur papier parce que je suis obligée de le faire mais ça ne m'intéresse pas du tout. Je préfère travailler avec l'ordinateur que sur papier. (cf. annexe V : [jub4-1]2-20).

Plusieurs étudiants ont également confirmé que l'utilisation de l'ordinateur suscitait un plaisir accru et que l'apprentissage était alors perçu comme ludique et intéressant :

E91 [bua4-1] : [...] L'outil informatique facilite le travail et me motive à écrire alors que sur papier je m'ennuie. Je préfère travailler avec l'outil informatique. (cf. annexe V : [bua4-1]2-24).

E92 [oil3-1] : [...] En plus, le fait de travailler tout le temps dans une classe traditionnelle m'ennuie. Il n'y a jamais rien de nouveau. (cf. annexe V : [oil3-1]2-24).

E93 [kik3-1] : C'est ennuyeux d'apprendre tout le temps la même chose de la même façon. Ce n'est pas intéressant d'apprendre de la façon traditionnelle avec des papiers. L'outil informatique rend plus intéressant l'apprentissage. Il n'est plus ennuyeux. (cf. annexe V : [kik3-1]2-22).

E94 [qua3-1] : Les activités interactives m'amuse et me motivent. Il y a des interactions entre moi et l'ordinateur. Je m'ennuie quand je travaille seule. Les activités interactives me divertissent. (cf. annexe V : [qua3-1]2-46).

Cela rejoint l'analyse de Daiute (1985) selon lequel les enfants s'amuse en écrivant avec l'ordinateur. Cette chercheuse souligne également l'impact positif des caractéristiques interactives des ordinateurs :

« The interactive features that make the computer useful for sharing writing also make it fun to work with. [...] Also, unpredictable events can occur when writing on the computer. These events introduce an element of surprise, which can be fun. [...]»¹ (Daiute, 1985, p.191).

D'après [jub4-1], [noo4-1] et [ams3-1], écrire avec l'ordinateur est plus pratique que les activités d'écriture avec papier-crayon grâce au correcteur d'orthographe et à la fonction « supprimer », « copier », « coller » :

E95 [jub4-1] : [Ecrire avec l'ordinateur] est mieux qu'écrire sur papier. Certes, j'aime bien écrire à la main mais avec l'ordinateur je peux faire beaucoup de choses que je ne peux pas faire avec les papiers. [...] (cf. annexe V : [jub4-1]2-18).

E96 [noo4-1] : [...] Si je fais des erreurs, je dois tout effacer. Ce n'est pas le même cas avec l'ordinateur. Quand il y a des erreurs, l'ordinateur les corrige à ma place. [...] (cf. annexe V : [noo4-1]2-26).

E97 [ams3-1] : [...] l'ordinateur possède le correcteur d'orthographe. (cf. annexe V : [ams3-1]2-18).

Certains étudiants ont ajouté que l'outil informatique avait un impact positif sur leur concentration face aux activités de rédaction :

E98 [boo3-1] : [...] Apprendre avec l'outil informatique attire l'attention des élèves davantage que lire sur papier. (cf. annexe V : [boo3-1]2-26).

E99 [pon4-1] : Le fait que je travaille devant l'ordinateur me concentre. Je ne m'intéresse plus aux gens autour de moi. [...] (cf. annexe V : [pon4-1]2-28).

E100 [aoi3-1] : [Les activités interactives] m'attirent l'attention. (cf. annexe V : [aoi3-1]2-38).

Cela rejoint l'hypothèse de Mangenot (1995) et l'analyse des résultats de Dejean (2004) qui soulignent l'intérêt de l'écran d'ordinateur comme objet de focalisation des regards.

Il apparaît dans notre étude que l'emploi de l'outil informatique a créé un effet très positif chez les étudiants timides. Ceux-ci étaient à l'aise et autonomes devant l'écran. Dans « une classe traditionnelle », les timides osent rarement poser des questions à l'enseignant et l'incompréhension est rarement exprimée. En revanche, pendant les expériences, s'ils

¹ « Les caractéristiques interactives qui rendent l'ordinateur utile pour partager l'écriture rendent également plus amusantes les tâches réalisées. [...] Par ailleurs, des événements imprévisibles peuvent également se produire. Ces événements introduisent un élément de surprise, ce qui peut être amusant. [...] » (traduction par Mangenot, 1995, p.26).

rencontrent des problèmes, ils peuvent rechercher des réponses sur Internet. Deux (sur douze) étudiantes [3-1] ont souligné l'intérêt de l'outil informatique dans l'augmentation de l'autonomie dans leur apprentissage :

E101 [aoi3-1] : La façon d'apprendre avec l'ordinateur est différente de celle d'apprendre dans une classe traditionnelle sans ordinateur. Dans une classe traditionnelle, si j'ai des questions, je demande au professeur pour qu'il m'explique. En revanche, quand j'apprends avec l'ordinateur, je peux faire des recherches toute seule. En plus, je peux apprendre quand je veux. Je peux aussi faire ce que je veux, ce qui me plaît. (cf. annexe V : [aoi3-1]2-22).

E102 [sop3-1] : L'enseignement et l'apprentissage à l'aide de l'outil informatique est quelque chose de nouveau et extraordinaire. Contrairement à la classe traditionnelle où les étudiants écoutent attentivement le professeur, le fait de travailler avec l'outil informatique nous aide à gérer notre apprentissage de notre manière. Le professeur est là pour nous aider, nous conseiller. *ScribPlus* est un très bon logiciel. Ce serait génial si les professeurs thaïlandais intègrent ce logiciel dans la classe de français. (cf. annexe V : [sop3-1]2-18).

E103 [sop3-1] : [...] les activités interactives sont très utiles quand je suis seule et il n'y a personne qui peut m'aider ou me donner des conseils. (cf. annexe V : [sop3-1]2-40).

Ce qui nous frappe dans ce que les étudiants ont dit lors de l'entretien n°2, c'est le fait qu'ils osent écrire et n'aient plus de « peur de la page blanche », contrairement à ce que l'enseignante [JAN] nous avait dit lors de la discussion informelle (cf. supra). Cela rejoint l'hypothèse de Hayes (1996) selon laquelle la motivation et l'affectivité ont une influence fondamentale sur les processus cognitifs. La motivation des étudiants se traduit, par ailleurs, par leur participation assidue. Six étudiantes sur douze de la première expérience ont participé à la deuxième expérience. Pourtant, nos deux expériences se sont déroulées pendant leur congé et les étudiants n'étaient pas notés pendant les expériences. Ils sont venus aux expériences avec la volonté d'apprendre grâce aux nouvelles technologies en croyant qu'elles pourraient les aider à s'améliorer en rédaction en français. Par ailleurs, bien que le cours finisse parfois plus tard que prévu (entre trente et quarante-cinq minutes), les étudiants n'ont jamais montré qu'ils étaient pressés de partir.

4. Limites des aides par incitations informatisées de ScribPlus et pistes pédagogiques pour une meilleure exploitation

A partir de l'entretien n°2, nous avons relevé deux limites principales en ce qui concerne le système d'incitations de ScribPlus, comme nous le verrons ci-dessous. Nous tenterons de croiser les extraits des entretiens avec deux autres données : système d'incitations de ScribPlus et textes rédigés à l'aide de ce logiciel.

4.1. Limites des aides par incitations informatisées de ScribPlus constatées lors de la première expérience

Dans cette partie, nous prendrons en compte principalement les commentaires des étudiants [4-1] et [3-1]. Leurs critiques nous ont permis de proposer des améliorations en ce qui concerne la conception des dialogues-trames pour la deuxième expérience (cf. § 4.2 de ce chapitre, p.226).

4.1.1. Problèmes avec les dialogues

La création des dialogues présente des difficultés. Mangenot (1995, p. 387) l'a expliqué dans sa thèse :

« La principale difficulté pour l'auteur de "dialogues" est de réussir à ce que la recombinaison des fragments textuels saisis par l'utilisateur aboutisse bien à un texte (ou plan de texte) acceptable, ne comportant ni dysfonctionnements morphosyntaxiques ni problèmes d'ordre sémantique. ».

Une question implicite peut conduire les étudiants à commettre des erreurs dans leur texte. Prenons l'extrait T22 (p.233) comme exemple. L'étudiante [aor3-1] a cité un fait divers qui s'est passé en Thaïlande alors que son texte a été écrit en français et était censé être lu par les Francophones et les Thaïlandais qui connaissent le français. Ce problème ne serait-il pas lié à notre consigne ? Nous n'avons pas précisé dans la consigne à qui ce texte devait être destiné : « En t'inspirant de l'opinion de PARAMI, tu vas rédiger une petite contribution à un débat destinée à être publiée sur un forum de débat pour exprimer ton opinion sur l'usage de la peine de mort en Thaïlande. ».

Une mauvaise formulation des consignes risque également d'entraîner une réponse non adaptée au contexte. Il s'agit particulièrement de la consigne suivante : « Demande un rendez-vous à la responsable » dans l'activité « lettre de motivation 2 – demande d'emploi et de stage ». Nous avons posé cette question en nous appuyant sur cette phrase du texte modèle : « Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous. » (cf. annexe II : 2.1.1, 2.1.2). Il s'ensuit que toutes les étudiantes [3-2] ont demandé un rendez-vous au recruteur dans leur lettre de motivation (cf. T24 et T25, p.234).

Les entretiens auprès des étudiants nous révèlent, par ailleurs, que le problème le plus épineux de nos dialogues-trames est le fait que nos consignes soient très guidées par crainte de mettre les étudiants en échec. Cela entraîne des réponses figées de la part des étudiants et le texte généré est en grande partie constitué de ce qu'a écrit l'enseignant. Plusieurs étudiants ont souligné ce phénomène :

E104 [jub4-1] : Son avantage est qu'il propose des activités bien guidées. Il suffit d'ajouter quelques phrases. Mais son défaut est qu'il guide trop. (cf. annexe V : [jub4-1]2-28).

E105 [aor3-1] : En plus, à l'aide de ce logiciel, je gagne du temps pour écrire parce qu'il suffit d'ajouter quelques mots pour obtenir à la fin un texte. (cf. annexe V : [aor3-1]2-42).

E106 [emy3-1] : [...] Il suffisait de mettre quelques mots pour avoir à la fin un texte complet. Je n'étais pas obligée d'écrire beaucoup. [...] (cf. annexe V : [emy3-1]2-8).

Ceci est le cas pour les activités d'auto-présentation, de lettre de motivation 1 – demande d'emploi, de débat 1 – pour la peine de mort (cf. Figure 33, p.224). Pour ces trois activités, le nombre de mots proposé par l'enseignant est supérieur au nombre de mots produits par les étudiants. En revanche, pour les activités de carte postale, de lettre de motivation 1 – demande de stage, de débat 1 - contre la peine de mort et de présentation d'un site touristique, le nombre de mots produits par les étudiants est supérieur au nombre de mots proposés par ScribPlus car les consignes sont moins guidées (cf. annexe II : 1 pour la présentation des dialogues-trames proposés lors de la première expérience).

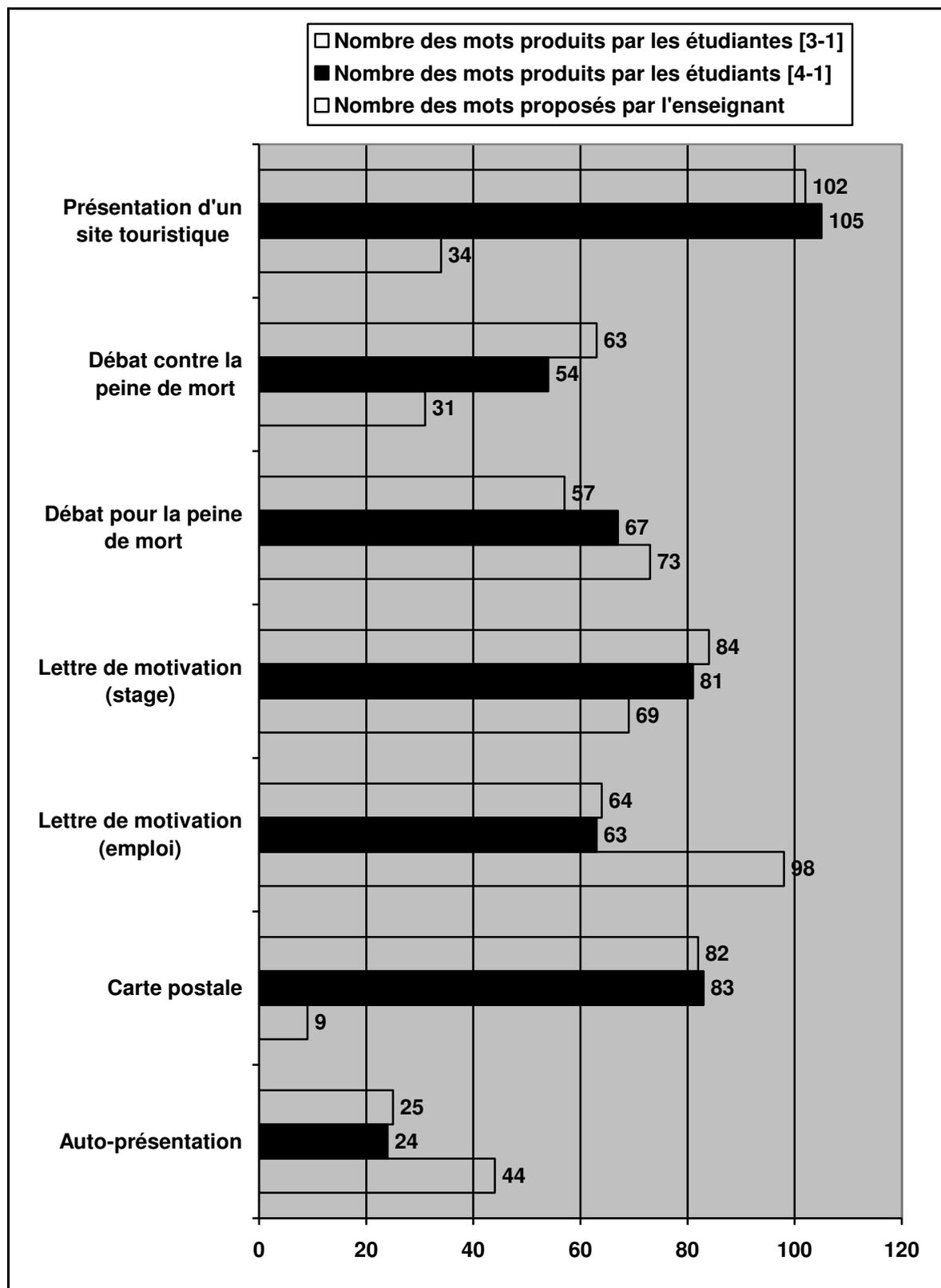


Figure 33 – Nombre de mots produits en moyenne par les étudiants [4-1] et [3-1] vs nombre de mots proposés par ScribPlus pour chaque activité de rédaction

Certes les incitations informatisées de ScribPlus facilitent les activités de rédaction. Mais quand les consignes sont très guidées, les difficultés à résoudre les problèmes d'écriture sont très réduites. Deux (sur sept) étudiantes [4-1] et une (sur douze) étudiante [3-1] l'ont confirmé :

E107 [bow4-1] : [...] Pour les défauts, j'ai l'impression que les activités étaient trop faciles. (cf. annexe V : [bow4-1]2-38).

E108 [noo4-1] : [...] Sans *ScribPlus*, je dois passer plus de temps à écrire mais comme ça je peux faire des efforts. (Rire) (cf. annexe V : [noo4-1]2-48).

E109 [ams3-1] : [...] Mais son désavantage est que j'ai l'impression que je n'ai pas beaucoup fait d'efforts pour écrire. (cf. annexe V : [ams3-1]2-32).

Les consignes trop guidées entravent chez l'apprenti scripteur le libre cours du processus d'écriture. Trois étudiants [4-1] et neuf étudiantes [3-1] ont trouvé que nos dialogues-trames offraient une liberté de création trop limitée, contrairement aux activités de rédaction avec une seule consigne de départ dont ils ont l'habitude :

E110 [kwa4-1] : [...] Mais son défaut, c'est que les activités de rédaction sont contraintes. [...] Parfois, je veux écrire ce qui n'est pas demandé par les questions de *ScribPlus* mais je ne sais pas comment faire. (cf. annexe V : [kwa4-1]2-40).

E111 [pon4-1] : [...] Le logiciel qu'on utilise est quelque chose de fixe. Mais si on travaille juste sur papier, ce n'est pas fixe. On peut écrire comme on veut sans être limité par le logiciel. (cf. annexe V : [pon4-1]2-24).

E112 [aor3-1] : [...] Mais le désavantage est que les consignes précises peuvent devenir trop contraignantes face aux activités de production écrite. Quant au texte à rédiger avec une seule consigne de départ, je peux proposer des idées plus variées parce qu'elles ne sont pas limitées par des consignes précises. (cf. annexe V : [aor3-1]2-48).

Nous noterons dans les extraits T46 (p.242), T62 (p.245) et T63 (p.245) une sorte de « collision » entre ce que les étudiants souhaitent écrire et ce qui est imposé par ScribPlus.

A cause des consignes très guidées, certaines étudiantes avaient le sentiment de ne pouvoir exploiter leurs connaissances linguistiques et textuelles de façon optimale :

E113 [ply4-1] : [...] Mais son défaut est qu'on ne réfléchit pas beaucoup. J'ai l'impression que l'ordinateur réfléchit à ma place. (cf. annexe V : [ply4-1]2-42).

E114 [aum3-1] : Normalement quand j'écris, je réfléchis toute seule depuis le début de texte jusqu'à la fin. En revanche, quand je rédige un texte à l'aide

de *ScribPlus*, je réfléchis moins. Ce logiciel rend incomplet mon processus d'écriture. (cf. annexe V : [aum3-1]2-12).

E115 [kik3-1] : [...] Mais son défaut est que je ne réfléchis pas beaucoup parce que *ScribPlus* a écrit la moitié de mon texte. (cf. annexe V : [kik3-1]2-40).

Nous avons vu, ci-dessus, que plusieurs étudiants déplorait le fait que l'ordinateur, détermine les structures des textes, pense et écrive à leur place. Ils ressentent une frustration car ils éprouvent le besoin de mettre en œuvre leurs connaissances par eux-mêmes. Face aux activités de rédaction « trop » faciles, l'étudiant [pon4-1] doute de ses capacités de rédaction :

E116 [pon4-1] : [...] Mais il existe un désavantage. Sans *ScribPlus* qui m'aide, je me demande si je pourrai écrire seul ou pas. (cf. annexe V : [pon4-1]2-44).

4.1.2. Un seul modèle pour tous

Deux (sur douze) étudiantes [3-1] ont déploré la trop grande similarité des textes produits par les différents étudiants :

E117 [aor3-1] : Le modèle du texte est fixe. Les phrases proposées par *ScribPlus* sont les mêmes pour tous les étudiants. A la fin, on obtient presque le même texte. (cf. annexe V : [aor3-1]2-44).

E118 [aor3-1] : En fait, je préfère écrire sans l'aide de *ScribPlus*. Quand j'écris seule, les idées exprimées n'appartiennent qu'à moi et elles ne sont pas comme celles des autres. (cf. annexe V : [aor3-1]2-54).

Cela rejoint le problème évoqué précédemment : plus le dialogue comprend de phrases pré-rédigées par l'enseignant, plus cet inconvénient apparaît.

4.2. Pistes d'amélioration adoptées lors de la deuxième expérience et résultats obtenus

4.2.1. Consignes moins guidées que celles de la première expérience

Lorsqu'on propose un seul dialogue-trame par thème, certains étudiants déplorent le manque d'adéquation entre leur compétence en production écrite et la difficulté du dialogue-trame. En prenant en compte les critiques des étudiants [4-1] et [3-1], nous avons

décidé de mener la deuxième expérience en 2009 auprès des étudiantes [3-2]. Lors de cette expérience, nous avons retravaillé nos consignes pour qu'elles soient moins guidées que celles de la première expérience (cf. annexe II pour la présentation de chaque dialogue-trame). Ainsi tous les textes générés lors de la deuxième expérience comportent-ils peu de segments proposés par l'enseignant. Les dialogues-frames des activités de conte (cf. § 1.5.2 du Chapitre 4, p.133 ou annexe II : 2.6) et de programme touristique (cf. annexe II : 2.5) en sont de bons exemples. Ils guident en effet les apprenants dans la rédaction tout en leur laissant la liberté d'écrire. De plus, le texte généré par ces dialogues-frames contient très peu de ce que l'enseignant avait préalablement rédigé. Les étudiants ont par exemple seulement le début du conte, qu'ils doivent par la suite terminer en écrivant avec l'ordinateur mais sans l'aide de ScribPlus. Par ailleurs ce début ne comprend que sept mots (*Il était une fois, ..., un ... qui s'appelait ...*). En ce qui concerne le texte généré de l'activité de programme touristique, celui-ci ne comporte que huit mots proposés par l'enseignant (*Base maximum de ... personnes. Prix par personne ...*). Pour les dialogues-frames « lettre de motivation 2 » (cf. annexe II : 2.1), « lettre de réclamation » (cf. annexe II : 2.2), « lettre de demande dans un cadre professionnel » (cf. annexe II : 2.3) et « débat pour ou contre l'euthanasie » (cf. annexe II : 2.4), nous avons proposé plusieurs variables pour que les étudiants n'aient pas l'impression que leur texte ressemble à celui de leurs camarades.

4.2.2. Intérêt d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciés

Les résultats d'analyse révèlent que les consignes ouvertes proposées lors de la deuxième expérience favorisent la production des apprenants. Pour toutes les activités de la deuxième expérience, le nombre de mots produits par les étudiantes [3-2] est très supérieur au nombre de mots proposés par l'enseignant, notamment pour les activités « conte » et « programme touristique » :

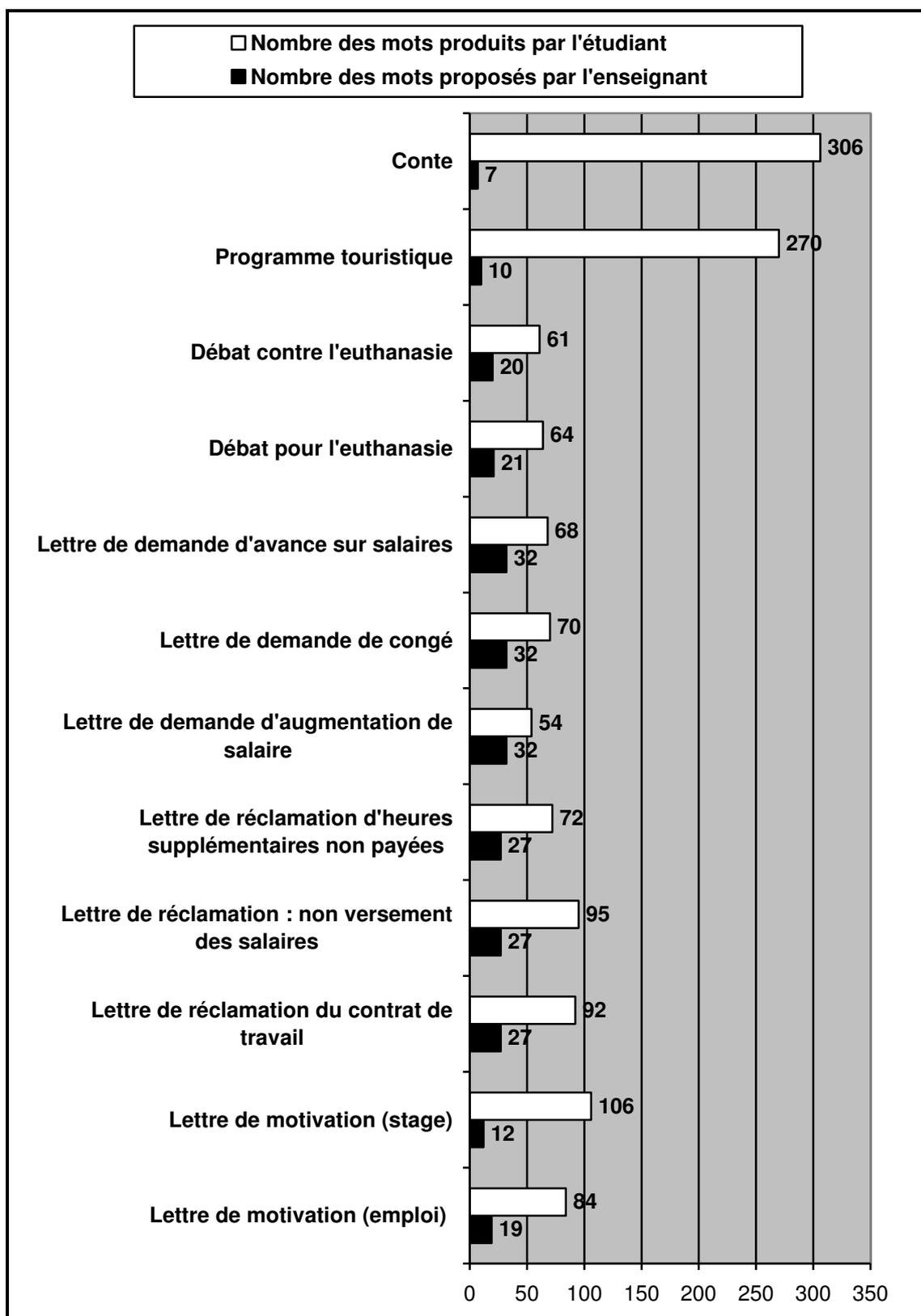


Figure 34 - Nombre de mots produits en moyenne par les étudiantes [3-2] vs nombre de mots proposés par ScribPlus pour chaque activité de rédaction

4.2.3. Effets de l'utilisation des incitations sur la dimension psychoaffective

Certes cette introduction d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciés nécessite beaucoup de temps de préparation de la part de l'enseignant. Mais d'après l'entretien n°4, toutes les étudiantes [3-2] semblaient beaucoup apprécier d'être guidées et tout en gardant une certaine liberté d'écriture :

E119 [boo3-2] : J'aime bien ce genre de consignes car j'ai la liberté d'écrire comme j'ai envie. Avec les consignes très guidées comme l'année dernière, je me suis sentie contrainte. En plus le sujet d'écriture de cette année est plus amusant et intéressant que l'année dernière notamment le conte et le programme touristique. (cf. annexe VI : [boo3-2]4-34).

E120 [emy3-2] : Je préfère les consignes moins guidées car elles nous permettent de nous exprimer librement. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-38).

E121 [kik3-2] : C'est très bien. *ScribPlus* me guide dans l'écriture et à la fois me laisse la liberté d'écrire. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-46).

Une (sur six) étudiante [3-2] prône l'intérêt des consignes ouvertes dans le développement de son imagination :

E122 [emy3-2] : [...] Ce genre de consignes favorise la liberté de pensée et de créativité. C'est le cas pour la lettre pour demander une augmentation de salaire. Je peux imaginer les raisons qui incitent mon patron à m'accorder une augmentation de salaire, par exemple le problème de santé de mon mari, la mort de ma fille. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-34).

Pour la deuxième expérience, nous avons retravaillé les incitations informatisées de *ScribPlus* pour que les étudiantes n'aient pas l'impression que ce logiciel « écrive à leur place ». Celles-ci avaient en effet besoin de réfléchir aux contenus de leurs textes. Plusieurs étudiantes [3-2] semblent apprécier de participer à la résolution des problèmes de rédaction :

E123 [amm3-2] : Si les consignes sont très guidées et le texte est très facile à rédiger, cela n'est pas très utile pour l'apprentissage de l'écriture car on n'apprend pas grande chose. Cette année le texte est plus difficile à rédiger car les consignes sont moins guidées. Mais elles me laissent plus de liberté de m'exprimer, de réfléchir. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-32).

E124 [kik3-2] : Certes c'est difficile mais j'aime bien faire des efforts. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-26).

E125 [emy3-2] : C'est bien car je peux utiliser mes capacités d'écriture. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-34).

Trois étudiantes [3-2] ont lié leurs capacités de résoudre des problèmes de rédaction à leur progrès en écriture :

E126 [kik3-2] : J'aime bien les consignes comme cette année. Moins guidées les consignes sont, plus d'efforts je dois faire. Les consignes ouvertes me laissent la liberté d'écrire, de m'améliorer en écriture. J'aime bien montrer mes capacités d'écriture. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-30).

E127 [qua3-2] : Moi j'aime beaucoup les consignes ouvertes comme cette année car je peux vraiment utiliser mes capacités d'écrire. Cela me permet de m'améliorer. Quand les consignes sont très guidées, la rédaction devient trop facile et je ne m'améliore pas. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-34).

E128 [ams3-2] : Il y a plusieurs avantages. Elles me laissent d'une part la liberté de penser et de réfléchir. D'autre part je peux vraiment m'entraîner à l'écriture. Avec les consignes très guidées, l'écriture est certes facile mais je ne peux pas beaucoup m'améliorer. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-32).

De plus, l'introduction d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciés améliore l'originalité du texte de chaque élève. Deux étudiantes [3-2] ont confirmé cet aspect :

E129 [ams3-2] : [...] Sinon j'aime bien écrire le conte car je peux utiliser mon imagination et ma créativité. De plus mon texte est original. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-22).

E130 [amm3-2] : C'est bien. *ScribPlus* nous guide dans l'écriture du conte et du programme touristique. Grâce à la série de questions, je sais comment écrire correctement ces deux textes. Elles nous aident au niveau de la recherche d'idées. En plus mon texte ne ressemble à celui de personne car je dois continuer le reste du texte toute seule. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-58).

Face aux activités de rédaction moins guidées comme celles de la deuxième expérience, une étudiante avait un doute sur la qualité de ses productions écrites. Toutefois cela ne l'empêche pas d'éprouver un sentiment de fierté face aux résultats obtenus grâce à ses efforts :

E131 [emy3-2] : Je suis fière de pouvoir écrire toute seule. Mais j'ai l'impression que la partie que j'ai rédigée seule n'est pas aussi fluide que celle rédigée à l'aide de *ScribPlus*. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-62).

E132 [emy3-2] : Si si [l'activité de rédaction de cette année est plus difficile que l'année dernière] mais à la fin je suis fière. Cela dépend du sujet de l'écriture aussi. J'avais du mal à rédiger le conte car il fallait beaucoup de créativité. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-64).

5. Les erreurs commises dans les textes rédigés avec et sans ScribPlus

Dans cette partie, nous chercherons à savoir quels sont les types d'erreurs commises par les étudiants dans leurs productions rédigées à l'aide de et sans ScribPlus et quels types d'erreurs sont commises le plus souvent.

Nous avons été quatre à corriger les productions écrites des étudiants (une Thaïlandaise et trois Français) :

- Montiya Phoungsub : doctorante en FLE et Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en FLE (2011-2013) ;
- [MB] : titulaire d'une licence Lettres Modernes à l'université Stendhal-Grenoble3, d'un master 1 Lettres Modernes à l'université de Montpellier 3 et professeur d'école au Luxembourg ;
- [IB] : assistante sociale en chef passionnée de lecture ;
- [BB] : kinésithérapeute et étudiant en Master 1 FLE à distance.

Chaque production écrite a été examinée tout d'abord par [MB], [IB] ou [BB]. Elle a ensuite été réexaminée par Montiya Phoungsub qui s'est également chargée de classer les erreurs dans la/les catégorie(s)¹. En nous appuyant sur le tableau d'analyse du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165), nous avons classé les erreurs commises par les étudiants en douze catégories :

- texte - pragmatique
- texte - sémantique
- texte - morphosyntaxique
- texte - aspects matériels
- relations entre phrases - pragmatique
- relations entre phrases - sémantique
- relations entre phrases - morphosyntaxique
- relations entre phrases - aspects matériels
- phrase - pragmatique

¹ Nous avons souhaité que chaque production écrite soit examinée et que chaque erreur soit classée selon la(les) catégorie(s) par deux personnes mais par manque de temps de [MB], [IB] et [BB], cela était impossible. Nous avons néanmoins eu recours à ces trois personnes lorsque nous avons un doute quant au classement des erreurs.

- phrase - sémantique
- phrase - morphosyntaxique
- phrase - aspects matériels

Dans un premier temps, nous présenterons des exemples d'erreurs dans chaque catégorie. Dans un deuxième temps, nous examinerons le nombre d'erreurs commises par les étudiants [4-1] et [3-1]. En effet, ces deux groupes d'étudiants ont rédigé les mêmes genres textuels : auto-présentation, carte postale, lettre de motivation 1, débat 1 – pour ou contre la peine de mort et présentation d'un site touristique. Dans un troisième temps, nous examinerons les erreurs dans les recettes rédigées sans ScribPlus des étudiants [4-1] et [3-1]. Nous étudierons enfin les erreurs commises par les étudiantes [3-2] en comparaison avec celles commises par les étudiants [4-1] et [3-1].

Les extraits seront copiés tels qu'écrits par les étudiants. Nous attirons l'attention sur le fait que certaines erreurs peuvent correspondre à plus d'une catégorie. De plus, plusieurs erreurs peuvent apparaître dans une phrase, mais nous ne soulignerons que celles qui correspondent à la catégorie que nous sommes en train d'étudier. Notre objectif n'est pas de montrer toutes les erreurs commises par les étudiants. Ainsi ne mettrons-nous en évidence que les erreurs fréquentes de chaque catégorie.

5.1. Exemples des erreurs commises dans chaque catégorie

5.1.1. Au niveau du texte - pragmatique

Dans cette catégorie, nous n'avons trouvé aucun problème en ce qui concerne le choix d'un type d'écrit. En revanche, nous avons relevé des problèmes de prise en compte de la situation (à qui ? pour quoi faire ?) chez certains étudiants. Ceux-ci n'ont en effet pas précisé le destinataire au début de leur lettre alors qu'une des incitations informatisées était « Commence ta lettre en indiquant le destinataire. ». La lettre commençait par l'objet suivi du contenu de la lettre. Les étudiants ont indiqué seulement à la fin de leur lettre dans la formule de politesse qu'il s'agissait de « Monsieur le président » ou de « Madame, Monsieur ». L'extrait T20 en est de bon exemple :

T20.	<p>Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [amm3-2] (cf. annexe IV : 6.1)</p> <p>Objet : Demande le salaire de mois dernier</p> <p><u>Je voudrais demander mon salaire de mois dernier.</u>¹ [...]</p> <p>Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer , Monsieur le Président , l'expression de mon profond respect.</p> <p>Nathalie Portman</p>
------	---

Nous supposons que l'étudiante [amm3-2] n'a pas compris la consigne. A-t-elle assimilé que « le destinataire » était « l'objectif de la lettre », « le souhait » ? Nous regrettons de ne pas avoir posé la question.

L'objet de la lettre de certains étudiants ne correspond pas au contenu du texte. L'étudiante [qua3-2] a rédigé sa lettre pour demander une augmentation de son salaire mais l'objet de sa lettre était « Invitation à sa fête d'anniversaire » (T21). Ce problème ne serait-il pas lié à notre consigne et à la réponse suggérée ? Voici la consigne d'écriture : « Quel est l'objet de ta lettre ? Attention, ce n'est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu'il s'agit d'une demande d'augmentation de salaire car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre ! Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre. ». Et voici la réponse suggérée : « Invitation au mariage ».

T21.	<p>Lettre demande d'augmentation de salaire de [qua3-2] (cf. annexe IV : 9.3)</p> <p>Objet : <u>Invitation à la fête d'anniversaire</u></p> <p>[...] je travaillais avec toute force pour votre entreprise depuis 10 ans D'ailleurs, je ne faisais jamais aucune faute dans ma carrière , alors mon travail est parfait. Ce sont les raisons pour lesquelles, je vous prie d'augmentation de mon salaire [...]</p>
------	--

Quant au texte T22, l'auteur ([aor3-1]) semble ne pas prendre en considération les lecteurs. En effet, pour comprendre le sens du texte de [aor3-1], il faut connaître les faits divers de la Thaïlande (en 1998, un étudiant en médecine a tué son amie et l'a ensuite coupée en morceaux). Cela s'avère impossible. Nous avons vu dans la partie 4.1.1 de ce chapitre (p.222) que la consigne implicite a entraîné cette erreur au niveau du texte - pragmatique.

T22.	<p>Débat 1 – pour la peine de mort de [aor3-1] (cf. annexe III : 4.5)</p> <p>Je suis pour., notamment pour les raisons suivants :</p> <p>D'une part, les criminels peuvent tuer les autres. Alors, ils ne méritent pas de vivre.</p> <p>D'autre part, je ne crois pas que les criminels puissent changer soi-même pour vivre</p>
------	---

¹ C'est nous qui soulignons. Les segments écrits en police normale sont proposés par ScribPlus et les segments en gras par l'étudiant(e).

avec les peuple. Comme vous savez que d'un étudiant en médecine a tuer son petite amie. Et alors, comment osez-vous encore nous dire que l'éducation peut les aide. La curée n'est pas le signe d'humaine. [...]

Certains textes ne produisent pas l'effet recherché. Il s'agit particulièrement des genres textuels dont l'objectif est de convaincre les lecteurs. La lettre de motivation T23 ne comporte pas assez d'arguments convaincants qui permettront de distinguer [ams3-2] des autres candidats.

T23.	<p>Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [ams3-2] (cf. annexe IV : 3.2)</p> <p>Objet : Demande de poste d'un agent de restauration</p> <p>Madame,</p> <p>Vous recherchez par votre annonce du 3 octobre 2009 parue dans "Madame Figaro", un agent de restauration.</p> <p>j'ai fini mes études du licence du français à l'université de Chiangmai.</p> <p>Je suis organisatrice. Par ailleurs, j'ai la confidentialité et la détermination.</p> <p>Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine, le 2 novembre 2009.</p> <p>Espérant avoir le plaisir de faire votre connaissance, je vous prie de croire, Madame, à l'assurance de mes salutations distinguées.</p>
------	---

Nous avons vu dans la partie 4.1.1 de ce chapitre (p.222) qu'une mauvaise reformulation de la consigne a conduit à une erreur pragmatique. Toutes les étudiantes [3-2] ont proposé un rendez-vous au recruteur :

T24.	<p>Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [emy3-2] (cf. annexe IV : 3.4)</p> <p>Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine. Je reste a votre disponibilité ou <u>est-ce que je vais vous appeler pour avoir un rendez-vous.</u></p>
T25.	<p>Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [amm3-2] (cf. annexe IV : 3.1)</p> <p><u>Je voudrais demander un rendez-vous pour se présenter et se discuter en 30 octobre 2009 à votre entreprise à 10 heures du matin , s'il vous plait.</u></p>

5.1.2. Au niveau des relations entre phrases - pragmatique

Les problèmes au niveau des relations entre phrases - pragmatique concernent ceux de cohérence thématique. Il s'agit dans notre corpus des problèmes de progression de l'information. Nous remarquons que le début du texte de [boo3-1] tourne un peu en rond :

T26.	<p>Débat 1 – pour la peine de mort de [boo3-1] (cf. annexe III : 4.7)</p> <p>Je suis pour, notamment pour les raisons suivants : D'une part, Il faut supprimer les criminels. D'autre part, <u>Il faut continuer la peine de mort en Thaïlande.</u> [...]</p>
------	--

Dans les textes T27 et T28 (p.235), nous avons remarqué un problème d'ordre des informations données. Dans les deux lettres, la deuxième phrase de chaque texte est censée

arriver à la suite de tous les arguments donnés afin de réclamer le salaire non payé. Nous avons, de plus, constaté un problème de répétition de l'information dans le texte T28.

T27.	<p>Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [amm3-2] (cf. annexe IV : 6.1) Objet : Demande le salaire de mois dernier <u>Je voudrais demander mon salaire de mois dernier.</u> J'ai été embauchée dans votre entreprise le 28 septembre 2009 en qualité de Chef de journaliste du sport. A ce jour, j'ai travaillé toujours sans des vacances. Mais le mois dernier , je n'ai pas reçu mon salaire. Par ailleurs , j'ai le problème financier parce que mon mari est malade. Donc il ne peut pas travailler depuis trios mois. Par conséquence , mon salaire est nécessaire pour ma famille. Par ailleurs, j'ai beaucoup de dette que je dois payer à la fin de tous les mois. Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer , Monsieur le Président , l'expression de mon profond respect.</p>
T28.	<p>Lettre de demande d'avance sur salaire de [amm3-2] (cf. annexe IV : 10.1) Objet : Invitation crémaillère <u>Je souhaiterais demander d'avance sur salaire.</u> Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de directeur de journaliste depuis le 28 septembre 2008. J'ai acheté une nouvelle maison le mois dernier. Donc , c'est nécessaire d'avoir argent pour décorer ma maison. Par ailleurs, je vais faire la fête de crémaillère dans la fin de cette année. <u>Ce sont les raisons pour lesquelles, je voudrais demander une avance sur salaire en 31 décembre 2009.</u> Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. Je vous prie d'agréer , Madame ,Monsieur,l'expression de mes sentiments distingués.</p>

Les informations données dans certains textes ne sont pas complètes. Dans son programme touristique (T29), [kik3-2] n'a pas donné aux lecteurs les informations complètes sur la hauteur de la montagne Khuntan. Elle a, par ailleurs, proposé l'office comme endroit de départ et le café comme endroit de retour. Mais de quel office et de quel café s'agit-il ? Ce problème de progression de l'information pourrait influencer sur la confiance des lecteurs (problème au niveau du texte - pragmatique).

T29.	<p>Programme touristique de [kik3-2] (cf. annexe IV : 12.5) Dimanche 7 mars 2010 “ Visite de la nature de la montagne de Khuntan” D'une hauteur de mètres, il se situe entre à Lamphun et Lampang. Il y a beaucoup d'arbres originaux et très variables. [...] La date et l'endroit du départ le dimanche 7 mars à l'office L'heure du départ 07.00. La date l'endroit du retour le lundi 8 mars à la café.</p>
------	--

De plus, nous avons relevé, dans certains textes, des problèmes concernant l'utilisation d'organiseurs textuels qui servent « à marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition » (Chartrand, 1999, p. 51). Dans quatre programmes touristiques (cf. annexe IV : 12.2, 12.3, 12.5, 12.6), nous remarquons le manque d'organiseurs qui marquent l'ordre de plusieurs activités proposées. Prenons comme exemple le texte de [qua3-2] :

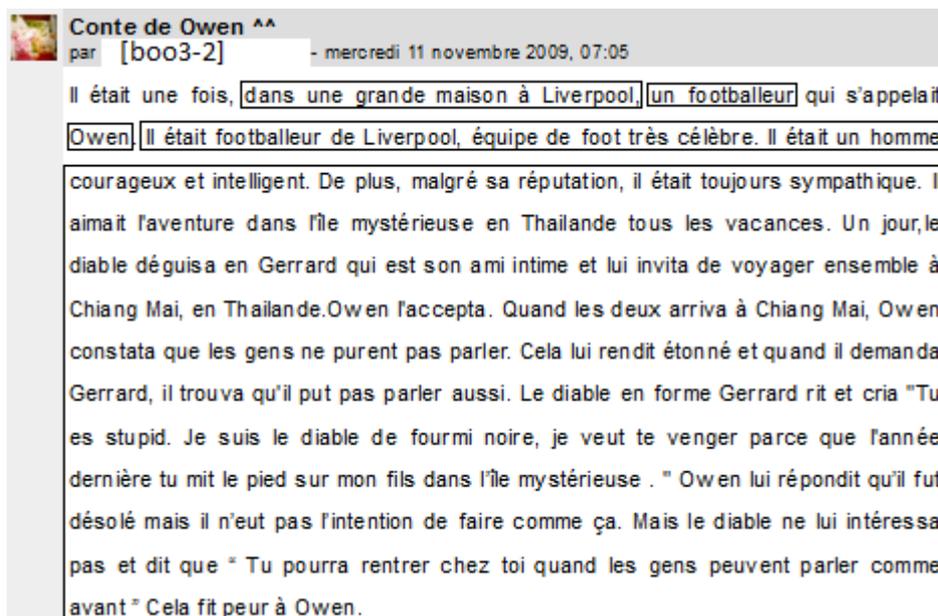
<p>le voyage organisé de QUAN par [qua3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 06:28 Le samedi 12/12/09 : "L'ancienne culture à LAMPHUN"</p> <p>Lamphun se situe du nord de la Thaïlande, du sud de Chaingmai. Il y a 600 ans que cette petite ville unique était l'empire de Hiripunchai, civilisé au niveau de la religion Bouddhiste, avant la construction de la ville de Chiangmai de roi Mengrai.</p> <p>Vous allez au plus important temple de Lamphun, HIRIPHUNCHAI, le même nom de l'empire.</p> <p>Vous voyez le chédi avec le style de Lanna couvert d'or, en 1511 (l'année de réparation) et des lettres gravées sur la pierre en langue de lanna. De plus, vous voyagez à</p> <p>Vous allez faire des courses au pont de Thasing traversé la rivière Kuoung. Il y a beaucoup des produits artisanale, OTOP (One Tambon One Product) et le centre du tissage du village de Yong, où ce sont des villageois assez vieux qui tissent avec l'ancienne m</p> <p>Vous visitez Le temple de Mahawan, le vieux temple construit au début de l'époque de la princesse Jammathéwee. Ses rétablissements ont été réparés, l'architecture est encore splendide quand même. Vous allez voir l'endroit où on a découvert le porte de bonh</p>	<p>Partie rédigée à l'aide de ScribPlus</p>
<p>Le dimanche 13/12/09 : se détendre de manière thaïlandaise</p> <p>Après le jour d'information, vous allez se détendre à Chaingmai, la ville pour relaxer. Du matin, à 9.00 heures, vous allez au temple de Doi Suthep, le plus fameux temple du nord de la Thaïlande. Rendez hommage les reliques du Buddha dans le Chédi et découvrez le vue magnifique sur la rang montagnard de Thanontongchai lié la Thaïlande et la Birmanie, puis voyez la vue panoramique de la ville. Ensuite, après avoir mangé, vous allez à Sankampang afin de se détendre dans l'eau chaude qui vient de la source sous terre vers la fontaine.</p> <p>Vous y restez pendant 3 heures : recevoir des éléments naturels dans l'eau minérale chaude, nourrir votre peau, faire cuire un œuf, et faire une promenade naturelle. Du soir, vous allez danser et relaxer avec les musiques à la mode à WARM UP CAFE la plus réputée boîte de nuit pour les jeunes.</p> <p>07.30 heures : Chaingmai</p> <p>17.00 heures : le marché du dimanche</p> <p>Base maximum de 15 personnes.</p> <p>Prix par personne : 1,000 bahts.</p>	<p>Partie rédigée sans ScribPlus</p>

Figure 35 – Programme touristique de [qua3-2]¹

¹ Les segments encadrés sont rédigés par [qua3-2].

Remarquons que dans la partie rédigée à l'aide de ScribPlus il manque d'organiseurs textuels. En revanche, dans la partie rédigée sans le logiciel, l'étudiante [qua3-2] semble maîtriser les organisateurs textuels qui permettent de faire une progression par ordre de priorité. Nous supposons que ce problème est également dû au fait que les étudiants n'ont pas vu leur texte en entier lors de la rédaction. Par ailleurs, les questions posées lors de l'activité « programme touristique » ont poussé les étudiants à donner des réponses juxtaposées. Voici une des questions posées : « Décris la première activité que les touristes peuvent faire et/ou le premier endroit que ceux-ci peuvent visiter pendant l'excursion "[1] ". Utilise le pronom "Vous" » (cf. annexe II : 2.5 pour le dialogue-trame complet du programme touristique).

Dans cette catégorie, nous pouvons trouver des problèmes de dynamique textuelle (ouverture → clôture), en rapport avec la superstructure typologique. Certes tous les contes rédigés par les étudiantes [3-2] comportent une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties, un élément déclencheur et une situation finale. Néanmoins, dans certains contes, les péripéties ne sont pas satisfaisantes. Les actions entreprises par le héros de ces contes pour atteindre son but se sont en effet passées bien trop rapidement (cf. annexe IV : 11.1, 11.3, 11.4, 11.7). Prenons comme exemple le conte de [boo3-2] :



Comment faire.....????

râce à sa vertu, le dieu de foot envoya une jeune fille qui s'appella « folle » pour l'aide. Cette fille put faire rire aux gens par le geste ridicule. Et puis tout le monde put parler et Owen lui tomba amoureux. Donc, il se maria avec elle et rentra en Angleterre ensemble. Enfin, les deux vécurent ensemble heureusement.

Figure 36 – Conte de [boo3-2]¹

Le manque d'actions ne serait-il pas lié au manque d'imagination et de temps des étudiants ? Selon [boo3-2], le conte est le genre textuel le plus difficile à rédiger parmi les six genres proposés lors de la deuxième expérience.

5.1.3. Au niveau de la phrase - pragmatique

Dans cette catégorie, nous ne trouvons aucun problème concernant la construction des phrases. En revanche, nous avons relevé des erreurs concernant les marques d'énonciation dans le conte. Dans un conte, l'auteur doit utiliser des énoncés coupés de la situation d'énonciation. Ses marques spécifiques sont l'emploi privilégié de la troisième personne, l'utilisation du temps du passé comme temps de référence et l'utilisation des indications de temps et de lieu se référant au moment et au lieu des événements racontés. Cependant nous avons trouvé dans deux contes des indices de la situation d'énonciation au milieu du récit : *à ce moment, jusqu'à maintenant, comment faire ??* :

T30.	Conte de [emy3-2] (cf. annexe IV : 11.4) Winnie continuait son voyage, il ,à ce moment, Winnie vit le nid d'abeilles. [...] Les gens se doutaient ce qui pouvait changer son prince mais <u>jusqu'à maintenant</u> ne personne savait la réponse sans le Prince Winnie.
T31.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) Mais le diable ne lui intéressa pas et dit que " Tu pourra rentrer chez toi quand les gens peuvent parler comme avant " Cela fit peur à Owen. <u>Comment faire.....????</u>

¹ Les segments encadrés sont proposés par [boo3-2].

5.1.4. Au niveau du texte - sémantique

Dans notre corpus, nous n'avons trouvé aucun problème concernant le choix du type de texte. En revanche, nous avons noté des problèmes de cohérence de l'information. Certains textes apportent une ou des informations en contradiction avec ce qui est exprimé. L'objectif de la lettre de réclamation de [kik3-2] (T32) était de réclamer les heures supplémentaires non payées. Cependant tout au long de sa lettre, l'étudiante [kik3-2] a parlé du salaire « je n'ai pas reçu mon salaire », « payer le salaire ». L'emploi de substituts nominaux inappropriés (problème au niveau des relations entre phrases - sémantique) entraîne un problème au niveau du texte - sémantique.

T32.	<p>Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées de [kik3-2] (cf. annexe IV : 7.3)</p> <p><u>Objet : Réclamation d'heures supplémentaires non payées</u></p> <p>Monsieur le directeur,</p> <p>J'ai été embauché dans votre entreprise le 10 juillet 2008, en qualité de infirmière. A ce jour, je travaille pour les heures supplémentaires mais je n'ai pas reçu mon salaire.</p> <p>Je voudrais lui dire que je dois payer mon appartement. Par ailleurs, c'est votre responsabilité que vous devez payer le salaire à tous les employés avant la fin du mois. [...]</p>
------	--

Quant au texte T33, l'étudiante [qua3-2] a souligné que le héros de son conte possédait des dents bien dures. Néanmoins, dans la suite de son conte, elle n'a jamais reparlé de ce don, notamment du rôle de ces dents dans la résolution des problèmes du héros de son conte.

T33.	<p>Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7)</p> <p>[...] Bruno vivait dans le pipe de la ville de Ratatette, pleine des rats marchandises égoïstes que Bruno était leur ami, trop supportait-il?. Pas du tout. Parce que Bruno avait un superbe don; ses dents durs. [...]</p> <p>Le rat Bruno avec une petite rats féminine et ses amis paysans , marchèrent vers le pré et cherchèrent le tigre blessé puis, ils entendirent du bruits bizarres. C'était de tigre qui ne faillit pas supporter la douleur durée 6 jours. Heureusement , les rats trouvèrent le tigre dans l'heure. Ils se prirent la fraternité pour que ce tigre survive. Avec de sa tendresse , le tigre donna l'amitié pour cette race de rats pour toujours.</p>
------	--

Les erreurs au niveau du texte - sémantique concernent également des problèmes de pertinence de l'information. La lettre de motivation de [boo3-2] (T34, p.240) et la présentation d'un site touristique de [bua4-1] (T35, p.240) en sont un bon exemple. L'étudiante [boo3-2] a postulé pour un poste d'enseignant d'anglais. Pour se mettre en valeur, elle a dit qu'elle avait obtenu un DUT de professeur à l'université de Sorbonne.

Toutefois ce diplôme n'existe pas. Quant à l'étudiante [bua4-1], elle a présenté la province de Chiang Mai comme une station balnéaire alors que cette province est en réalité une ville nichée au creux des montagnes.

T34.	Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [boo3-2] (cf. annexe IV : 3.3) [...] Vous recherchez par votre annonce du le mercredi 28 octobre 2009 parue dans " Le Figaro ", le professeur d'Anglais . <u>J'ai reçu un DUT de professeur à l'université de Sorbonne</u> [...]
T35.	Présentation d'un site touristique de [bua4-1] (cf. annexe III : 3.2) [...] Chiang Mai est une des très connue station balnéaire de la Thaïlande. [...]

L'analyse des textes met également en évidence des problèmes de registre de langue. Dans certains textes, nous avons trouvé le langage oral : « on » (T36), « ça » (T37), « sympa » (T38) :

T36.	Programme touristique de [emy3-2] (cf. annexe IV : 12.4) Le parc national marin d' Ang thong . On¹ y trouve ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande. Ensuite, nous vous emmenons à "Samui Thai Massage and spa" pour vous relaxer. Enfin, <u>on</u> va aller au marché pour faire du shopping et acheter les souvenirs.
T37.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Owen lui répondit qu'il fut désolé mais il n'eut pas l'intention de faire comme <u>ça</u>. [...]
T38.	Conte de [ams3-2] (cf. annexe IV : 11.2) [...] D'ailleurs, il était gentil et <u>sympa</u>. [...]

5.1.5. Au niveau des relations entre phrases - sémantique

Dans cette catégorie, nous distinguons deux problèmes principaux : ceux de cohérence sémantique et ceux de l'articulation entre les phrases.

L'incohérence sémantique dans le texte de certains étudiants est liée à l'emploi de substituts nominaux inappropriés. Dans le texte T39, [qua3-2] a utilisé le segment « la reine de la forêt » pour parler du « tigre ». Dans le texte T40, l'étudiante [eve3-1] a utilisé le segment « mon patron » alors qu'il s'agit d'une dame.

¹ Dans ce contexte, le premier « on » n'est pas familier.

T39.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) Au fond du coeur, le rat eut pitié du <u>tigre</u> et eut l'envi de faire la connaissance avec <u>ce grand animal</u> cela serra une seule occasion de parler avec la <u>reine de la forêt</u> donc, il retourna dans la ville et chercha l'aide.
T40.	Lettre de motivation 1 – demande de stage de [eve3-1] (cf. annexe III : 7.11) J'ai déjà travaillé comme une serveuse au restaurant dont <u>la propriétaire est japonaise</u>. Là-bas, j'ai parlé beaucoup en langue étrangère grâce à <u>mon patron</u> et la clientèle.

Dans plusieurs lettres, il y a une incohérence entre le destinataire au début de la lettre et le substitut nominal dans la formule de politesse (T41 : Madame vs Madame, Monsieur ; T42 : Monsieur le Directeur vs Monsieur le Président) :

T41.	Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [emy3-2] (cf. annexe IV : 3.4) Objet : Demande de poste d' un chargé de communication <u>Madame</u>, [...] Dans l'attente de votre accorde, je vous prie d'agréer, <u>Madame, Monsieur</u>, mes salutations distinguées.
T42.	Lettre de demande d'augmentation de salaire de [emy3-2] (cf. annexe IV : 9.2) <u>Monsieur le directeur</u>, [...] Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, <u>Monsieur le Président</u>, l'expression de mon profond respect.

Nous avons observé, dans l'extrait du texte de [jub4-1] (T43), un problème de cohérence sémantique. Elle a en effet candidaté pour un poste d'employée mais au milieu de sa lettre elle a parlé d'un poste de journaliste. Elle n'a en outre pas remplacé le segment « ce poste d'Assistante » par le travail pour lequel elle postule¹. Ce problème de cohérence sémantique entraîne celui d'incohérence du texte. Nous avons ici un problème qui correspond en même temps à trois catégories : texte - pragmatique, texte - sémantique et relations entre phrases - sémantique. Ce problème de cohérence sémantique apparaît dans toutes les lettres de motivation 1. Seule [ply4-1] a remplacé le segment « ce poste d'Assistante » par le poste dont elle rêve « ce poste de secrétaire » (cf. annexe III : 6.5).

T43.	Lettre de motivation 1 – demande d'emploi de [jub4-1] (cf. annexe III : 6.2) Objet : Demande de poste d' <u>une employée</u> [...] Je souhaiterais devenir <u>une journaliste</u> et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. [...] Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble
------	--

¹ Lors de la conception de ce dialogue-trame, nous avons oublié d'enlever le segment « ce poste d'Assistante » (cf. la note en bas de page n° 1, p.132).

correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. [...]

De plus, les étudiants semblent avoir des problèmes au niveau de l'articulation entre les phrases. Selon Niedoba (1995, p. 62), ce phénomène est habituel chez l'apprenti scripteur car il « a de la difficulté à nommer de façon précise le rapport entre les informations [et] a tendance alors à juxtaposer une série d'informations, plutôt qu'à les ordonner et à marquer les rapports entre elles ». Dans le texte de [ply4-1], certaines phrases sont juxtaposées sans mot de liaison (T44). Dans la lettre de motivation de [amm3-1], à part « De plus » proposé par le logiciel, l'étudiante [amm3-1] n'a utilisé aucun mot de liaison (T45).

T44.	Présentation d'un site touristique de [ply4-1] (cf. annexe III : 3.6) [...] L'atmosphère tranquille de Sukhothai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables. L'hôtel de Pailin est bon marche . Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. [...]
T45.	Lettre de motivation 1 – demande de stage de [amm3-1] (cf. annexe III : 7.5) Je suis une personne dynamique , énergique et répondant à vos exigences. De plus, Je peux parler anglais et français. Je lis Soccer / Siamsport tous les jours. J'ai travaillé dans entreprise de Sport pool.

Certains étudiants ont des difficultés à choisir des mots de liaison appropriés au contexte. Certains marqueurs de relation choisis marquent de manière maladroite des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui les composent. Dans le texte T46, l'étudiante [amm3-2] a certes choisi un connecteur qui marque l'opposition (« Au contraire ») mais ce connecteur ne s'adapte pas au contexte. Elle aurait dû utiliser « toutefois » ou « néanmoins ». Ce problème est identique dans le texte T47. De plus, nous avons trouvé, dans le texte T46, le connecteur d'addition (« de plus ») et celui d'opposition (« mais ») dans une même phrase à la suite l'un de l'autre. Il est à noter que le connecteur « De plus » de l'extrait T46 est fourni par ScribPlus. Il y a donc une sorte de « collision » entre les connecteurs que veulent mettre les étudiants et ceux que propose le logiciel.

T46.	Débat 2 – pour l'euthanasie de [amm3-2] (cf. annexe IV : 1.1) Je suis d'accord avec l'euthanasie car c'est le meilleur choix de patience pour éviter la souffrance. [...] Certains prétendent, par ailleurs, que parce qu'ils pensent que c'est le suicide. Au contraire, on ne peut pas éviter la mort. Tout le monde doit mourir un jour. De plus, mais c'est l'accord de patience qui veut l'euthanasie par soi-même.
T47.	Débat 2 – contre l'euthanasie de [boo3-2] (cf. annexe IV : 2.2) Je suis contre [...] Certains prétendent, par ailleurs, que les malades ont le droit de demander

	<p>l'euthanasie parce que c'est leur vie. <u>Au contraire</u>, c'est une idée de l'égoïsme et contre la religion. De plus, la vie a la valeur.</p>
--	--

Les problèmes de connecteurs logiques ne seraient-ils pas liés au fait que nous n'ayons donné que la liste des connecteurs sans aucune explication quant à leur utilisation dans un contexte ? Voici la suggestion que nous avons fournie aux étudiants lors de la rédaction du débat 1- pour la peine de mort :

mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...

Il serait donc intéressant de faire travailler les étudiants en amont sur les discours argumentatifs et les connecteurs logiques. Lors de la rédaction, l'enseignant pourrait fournir aux étudiants le lien vers des sites qui expliquent l'utilisation des liaisons en contexte et qui proposent des exercices interactifs pour les étudiants qui souhaitent retravailler la notion de manière individuelle en cas de besoin (nous montrerons les sites que nous proposerons aux étudiants dans l'annexe X).

5.1.6. Au niveau de la phrase - sémantique

Les problèmes de ce niveau concernent un choix inapproprié des mots par rapport au contexte. Dans le texte T48, par exemple, le rat Bruno n'est pas parti en voyage mais est tout simplement parti cueillir des oranges autour du pré. Dans le texte T49, à la place de « effrayé », l'adjectif approprié serait « ému ». Dans le texte T50, l'étudiante [ams3-2] aurait dû dire « je suis une personne de confiance ».

T48.	<p>Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] 4 jours passa, le rat Bruno voyageait en vacances autour de pré pour cueillir des oranges ovales qui étaient rares. [...]</p>
T49.	<p>Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] << Hé j'ai eu la solution, mes amis paysans put t'aider (à l'époque les rats plantaient des fromagnier (abre de fromage))>> Bruno effayé: <<Oh ! vous êtes un être très généreux, mais croyiez-vous vos amis vous aideront. [...]</p>
T50.	<p>Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [ams3-2] (cf. annexe IV : 3.2) [...] Par ailleurs, j'ai la confidentialité et la détermination. [...]</p>

Plusieurs mots sont compréhensibles mais ne sont pas vraiment dans l'usage. Les extraits T51-T54 en sont de bons exemples (nous avons mis la correction en italique à la fin de la phrase) :

T51.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) [...] Kiku voulait les aider mais il ne savait pas la solution. [...] (<i>ne connaissait pas la solution</i>)
T52.	Débat 2 – contre l'euthanasie de [qua3-2] (cf. annexe IV : 2.4) [...] Je suis contre. car c'est l'arrête de vivre de l'homme [...] (<i>le meurtre</i>)
T53.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) [...] << Si tu peux me gagner, tu peux l'apporter.>> Le serpent dit. [...] (<i>vaincre</i>)
T54.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [amm3-2] (cf. annexe IV : 6.1) [...] Par ailleurs, j'ai beaucoup de dette que je dois payer à la fin de tous les mois. [...] (<i>rembourser</i>)

Certains étudiants ont traduit littéralement des mots thaïlandais (T55) ou anglais (T56-T58) en français (nous avons mis la correction en italique à la fin de la phrase) :

T55.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [qua3-2] (cf. annexe IV : 6.2) [...] Par ailleurs, j'ai la nécessité d'utiliser cette somme d'argent pour payer des dette hors-système ¹ . [...] (<i>usure illégale</i>)
T56.	Programme touristique de [emy3-2] (cf. annexe IV : 12.4) [...] Dans la nuit, on va fêter de "Noël" ensemble dans le luxurios restaurant à coté de la plage. [...] (<i>luxurieux</i>)
T57.	Présentation d'un site touristique de [aum4-1] (cf. annexe III : 3.13) [...] Farm de poissons de mer qui ont variétés de poissons de mer ils sont très beaux. [...] (<i>ferme</i>)
T58.	Lettre de motivation 1 – demande de stage de [qua3-1] (cf. annexe III : 7.13) [...] Je suis une femme active ² et toujours cherche des nouvelles connaissances. [...] (<i>femme dynamique</i>)

Certains étudiants ont des problèmes pour distinguer les verbes à l'infinitif des formes pronominales :

T59.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Un jour, le diable déguisa en Gerrard qui est son ami intime et lui invita de voyager ensemble à Chiang Mai, en Thaïlande. Owen l'accepta. [...] (<i>se déguiser</i>)
T60.	Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [amm3-2] (cf. annexe IV : 3.1) [...] Je voudrais demander un rendez-vous pour se présenter et se discuter en 30

¹ La « dette hors système » en thaï signifie « l'intérêt d'un prêt auprès de la Mafia au taux abusif ».

² « Active » en anglais signifie « alerte, éveillé ».

	octobre 2009 à votre entreprise à 10 heures du matin , s'il vous plait. [...] (discuter)
T61.	Programme touristique de [qua3-2] (cf. annexe IV : 12.6) [...] Après le jour d'information, vous allez se détendre à Chaingmai, la ville pour relaxer. [...] (se relaxer)

Certaines phrases ne sont pas sémantiquement acceptables (cf. la dernière phrase du texte T46, p.242). Le fait de mélanger un connecteur d'addition et un d'opposition dans une même phrase à la suite l'un de l'autre entraîne une incohérence sémantique.

Nous avons trouvé également des problèmes de répétition dans une même phrase (T62 et T63). Il s'agit ici, comme dans l'extrait T46 (p.242), d'une sorte de « collision » entre ce que les étudiants veulent écrire et ce que l'enseignant propose.

T62.	Débat 2 – pour l'euthanasie de [amm3-2] (cf. annexe IV : 1.1) [...] <u>Certains prétendent, par ailleurs, que</u> parce qu'ils pensent que c'est le suicide. [...]
T63.	Carte postale de [noo4-1] (cf. annexe III : 2.5) [...] <u>Je pense que je serai de retour</u> Je pense que je rentrerai chez la semaine prochaine.. [...]

Nous avons également classé les erreurs d'orthographe dans cette catégorie. Nous distinguons les erreurs lexicales des erreurs grammaticales. Les premières concernent le mot tout seul. Quant aux deuxièmes, elles concernent le mot par rapport à l'ensemble de la phrase ou du texte (cf. T119, p.253) et les erreurs de frappe (cf. T120-T121, p.253). Dans cette catégorie, il s'agit des erreurs lexicales (nous avons mis la correction en italique à la fin de la phrase) :

T64.	Conte de [emy3-2] (cf. annexe IV : 11.4) [...] Il mangea le <u>mile</u> immédiatement [...] (miel)
T65.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Et il rencontra un <u>viel</u> homme pendant son retour à la cabane . [...] (vieil)
T66.	Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées de [emy3-2] (cf. annexe IV : 7.2) [...] A ce jour, il y a deux mois que j'ai travaillé d'heure supplémentaire mais vous ne m'avez pas versé des salaires pour ce travail. Ses salaires sont importantes pour moi [...] (Ces)
T67.	Programme touristique de [boo3-2] (cf. annexe IV : 12.3) [...] Vous pouvez prendre les photos de Phuping Palace à l'extérieur et acheter les souvenirs du prix <u>raisonable</u>. [...] (raisonnable)

5.1.7. Au niveau du texte - morphosyntaxique

Dans cette catégorie, nous n'avons trouvé aucun problème concernant le mode d'organisation en relation avec les types de textes. En revanche, nous avons relevé des problèmes de pertinence du système des temps dans le genre narratif comme le conte.

« Tandis qu'en français, le verbe connaît une variation morphologique, le thaï est une langue isolante sans morphologie. Les temps verbaux du français s'expriment obligatoirement par les formes verbales qui varient selon les temps et avec lesquelles les autres valeurs grammaticales sont exprimées : l'aspect, le mode, la personne, le nombre, le genre et la voix. En revanche, les temps du thaï s'expriment par les auxiliaires verbaux, les compléments de temps et le contexte. Par ailleurs, la forme verbale en thaï reste toujours invariable et n'exprime pas d'autres valeurs grammaticales. [...]

En thaï, le morphème \emptyset est une forme de base dans le système temporel. Il est équivalent au présent en français. Ce morphème passe-partout est capable de se substituer à la forme du futur et notamment celle du passé. [...] les morphèmes du passé à savoir ๑๓๓ dāj [(déjà)] et เคย khɔːj [(avoir l'habitude de, avoir l'occasion de)] y sont facultatifs. » (Phoungsub, 2005, p. 15).

Par conséquent, les étudiants thaïlandais ont tendance à substituer le présent à toutes les formes verbales du passé en français. Même si notre consigne précise que les étudiants doivent utiliser les temps du passé dans leur texte (« Décris les caractéristiques de ton [1] [2]. Utilise l'imparfait » [...], « Imagine un événement qui vient bouleverser la vie de ton [1] [2]. Utilise le temps « passé simple » [...]»¹), il arrive parfois que le temps du présent apparaisse au milieu de leur conte :

T68.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Après son aventure, le Prince changeait sa vie quotidienne, il <u>s'intéresse</u> plus de l'affaire de son pays. [...]
T69.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Un jour, le diable déguisa en Gerrard qui <u>est</u> son ami intime et lui invita de voyager ensemble à Chiang Mai, en Thaïlande. Owen l'accepta. [...]

Par ailleurs, les étudiants ne maîtrisent pas l'opposition entre le passé simple et l'imparfait. Il arrive souvent que les étudiantes [3-2] utilisent l'imparfait pour décrire les actions ponctuelles, soudaines qui font progresser le récit (T70, p.247). Il arrive aussi fréquemment que les étudiantes [3-2] emploient le passé simple pour décrire le cadre du récit (T71, p.247).

¹ Voir § 1.5.2 du Chapitre 4 (p.133) pour le dialogue-trame du conte.

T70.	Conte de [ams3-2] (cf. annexe IV : 11.2) [...] Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux ! Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc rentra à son royaume et marier avec la fille de lotus. Ils <u>vivaient</u> ensuite de façon heureux. [...]
T71.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Aussitôt, Bruno vit un grand corps avec des lignes en jaunes et noires...et la couleur rouge qui <u>s'allongea</u> sous le soleil. Il lui s'approcha mais il n'osa pas toucher. Au fond du coeur, le rat <u>eut</u> pitié du tigre et <u>eut</u> l'envi de faire la connaissance avec ce grand animal cela serra une seule occasion de parler avec la reine de la forêt donc, il retourna dans la ville et chercha l'aide. [...]

Certains étudiants ont des difficultés à choisir un temps verbal qui exprime l'antériorité dans le passé. Voici un exemple :

T72.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Il était une fois, à Madrid, un roi qui s'appelait Gonzalez. Il était très beau et riche. Il était grand et maigre. De plus , il avait les yeux bleues et les cheveux longues. Il était gentil. Il aimait avoir beaucoup de femmes. Mais , il y avait juste une reine qu'il aimait parce qu'ils se mariaient depuis longtemps. Il <u>acceptait</u> se marier avec elle pour devenir le roi. [...] Le roi savait la vérité de son serviteur qu' une femme qui <u>fut tuée</u> était sa reine. En réalité , la princesse allemande voulut se venger pour son pays. Par conséquence , elle se déguisa en la reine par boire l'eau spéciale pour devenir la reine. Quant à la reine , elle <u>fut obligée</u> boire l'eau de poison par cette princesse allemande. [...]
------	---

Une étudiante [3-2] a utilisé le conditionnel présent là où l'imparfait devrait être employé :

T73.	Conte de [emy3-2] (cf. annexe IV : 11.4) [...] Il était riche et beau. Il était paresseux. Il <u>ferait</u> toujours les fêtes. [...]
------	---

Certaines étudiantes ont utilisé le passé composé là où le présent devrait être employé :

T74.	Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail de [boo3-2] (cf. annexe IV : 5.1) [...] <u>J'ai travaillé</u> ici depuis longtemps avec l'honnêteté. [...]
------	--

Il arrive également que certains étudiants utilisent les temps du récit dans les dialogues de leur conte :

T75.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Soudain, une toute petite rats féminine s'approcha à Bruno et dit: << Hé j'ai eu la solution, mes amis paysans put t'aider (à l'époque les rats plantaient des fromagnier (abre de fromage))>> Bruno effayé: <<Oh ! vous êtes un être très généreux, mais <u>croyez</u>-vous vos amis vous aideront. De plus , on ne <u>sut</u> pas combien le tigre <u>était</u> sauvage>> <<Nous sommes avec toi !>> répondit-elle(sa main toucha Bruno) [...]
------	--

	trouva qu'il devint l'ours. [...]
T81.	Débat 2 - contre l'euthanasie de [ams3-2] (cf. annexe IV : 2.1) Les humain n'ont pas le droit de choisir leur mort car la vie est comme le cadeau du Dieu. Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que c'est la méthode de libérer le patient et sa famille du torture. [...]
T82.	Lettre de demande d'augmentation de salaire de [boo3-2] (cf. annexe IV : 9.1) Objet : Le bonheur du travail Monsieur le Directeur, Actuellement salariée dans votre entreprise, j'occupe le poste de secrétaire depuis le le premier avril 2005. J'ai travaillé ici depuis longtemps avec l'honnêteté. Par ailleurs, pendant 4 ans, c'est le moment de bonheur de travailler ici. L'augmentation de salaire peut garantir la stabilité de mon travail. Ce sont les raisons pour lesquelles, je souhaiterais demander une augmentation de salaire. [...]

Le problème de cohérence syntaxique dans les textes des étudiants s'est traduit aussi par l'emploi inapproprié du pronom de reprise. Il peut s'agir de problèmes d'accord (en nombre et/ou en genre) comme dans les extraits T83-T85 ou de formes nominales vides¹ comme dans les extraits T86-T87 :

T83.	Conte de [emy3-2] (cf. annexe IV : 11.4) [...] Les gens se doutaient ce qui pouvait changer son prince. [...]
T84.	Débat de [boo3-2] (cf. annexe IV : 2.2) Je suis contre l'euthanasie car c'est immoral et il est comme le meurtre. [...]
T85.	Programme touristique de [kik3-2] (cf. annexe IV : 12.5) [...] Vous pourrez visiter l'architecture et les beaux arts pendant le Royaume Hariphunchai. En les regardant, ils pourront faire des mérites aussi. [...] Dimanche 7 mars 2010 " Visite de la nature de la montagne de Khuntan" D'une hauteur de mètres, il se situe entre à Lamphun et Lampang. [...]
T86.	Débat 2 – pour l'euthanasie de [kik3-2] (cf. annexe IV : 1.2) Je suis pour l'euthanasie parce que j'ai pitié d'elle et elle est très souffrante. Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les cas parce qu' ils pensent que cette action est contre la religion. Certains prétendent, par ailleurs, que cela est du suicide. [...]
T87.	Auto-présentation de [aor3-1] (cf. annexe III : 1.12) Je me présente... Mon nom est Mitsuki... On dit que je suis très indulgente, obligeante et joviale et que Je suis gracieuse. Persévérante, Instable ... Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire! Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités

¹ Selon Vandendorpe (1995, p. 94), il s'agit du cas où un pronom « est employé sans qu'aucun référent antérieur ne soit disponible dans le texte. Le référent existe certainement dans la tête du scripteur, mais celui-ci a oublié de le mentionner ». Quant à Charolles (1978), il parle de l'« aphorique pur ».

	compensent largement pour mes petits défauts. On me reproche d'être débonnaire pour <u>lui</u>. Mais que voulez-vous, <u>il</u> seul m'aime.
--	--

Les erreurs dans cette catégorie sont également liées au problème de cohérence temporelle. Il s'agit du cas où le système des temps n'est pas maintenu. Les extraits T68-T69 (p.246) et T75-T76 (p.248) en sont de bons exemples.

Nous avons également relevé des problèmes de concordance des modes (nous avons mis la correction en italique à la fin de la phrase) :

T88.	Conte de [emy3-2] (cf. annexe IV : 11.4) [...] À la porte de sa chambre, il y avait une petite lettre qui écrivait que « <u>Si vous vouliez redevenir le Prince, vous deviez chercher le mile magique dans une forêt secret</u> ». [...] (<i>Si présent + futur simple</i>)
T89.	Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail de [boo3-2] (cf. annexe IV : 5.1) [...] Pour le Code du Travail, <u>il est nécessaire que l'employeur doit signer le contrat du travail</u> [...] (<i>il est nécessaire + subjonctif</i>)

5.1.9. Au niveau de la phrase - morphosyntaxique

Notre corpus montre que notre public cible ne maîtrise guère les notions grammaticales du français. Il peut s'agir de problèmes de syntaxe concernant la phrase entière comme dans l'extrait T90. Nous pouvons remarquer que les deux derniers segments ne forment pas une phrase :

T90.	Lettre de motivation 2 – demande de stage de [kik3-2] (cf. annexe IV : 4.1) [...] La première chose que je mérite à ce stage, c est la responsabilité <u>Par ailleurs, le pratique de la lanque</u> De plus, <u>I apprend à faire du service</u> [...]
------	---

Les étudiants thaïlandais ont également des difficultés face à l'ordre des mots :

T91.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) Mais tu dois se battre avec <u>un géant serpent</u> qui garder ce tissu.
T92.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) << D'accord. Même si je suis petit, je fais de mon mieux.>> <u>dit – t – il au serpent courageusement.</u>
T93.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [amm3-2] (cf. annexe IV : 6.1) A ce jour, <u>i'ai travaillé toujours sans des vacances.</u>

Un des problèmes morphosyntaxiques qui se produit souvent concerne une répétition du pronom dont la fonction est le sujet comme dans les extraits T94-T95. Dans l'extrait T96, l'étudiante [kik3-2] n'a pas seulement répété, dans sa phrase, le sujet, mais aussi le verbe.

T94.	Conte de [ams3-2] (cf. annexe IV : 11.2) [...] Ensuit, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, [...]
T95.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Un jour,il eut une nouvelle favorite qui fut la princesse allemande parce qu'il put attaquer l'Allemagne. Donc,sa reine fut en colère et <u>elle</u> tua cette princesse. [...]
T96.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) [...] <u>Il était</u> laid mais <u>il était</u> gai et heureux. [...]

Le choix du pronom relatif constitue également une difficulté pour les étudiants thaïlandais (nous avons mis une correction en italique à la fin de la phrase) :

T97.	Lettre de motivation 2 – demande de stage de [kik3-2] (cf. annexe IV : 4.1) [...] La première chose <u>que</u> je mérite à ce stage, c est la responsabilité [...] (<i>pour laquelle</i>)
T98.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [qua3-2] (cf. annexe IV : 6.2) [...] Il y a 5 jours <u>où</u> la date de paiement est passé [...] (<i>que</i>)

De plus, nous avons noté des problèmes au niveau de la structure verbale comme dans les extraits T99 - T101 (nous avons mis une correction en italique à la fin de la phrase) :

T99.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Un jour à l'aube, un tigre <u>s'échappa les</u> trois chasseurs. [...] (<i>s'échapper de</i>)
T100.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Cela lui rendit étonné et quand il <u>demanda Gerrard</u>, il trouva qu'il put pas parler aussi. [...] (<i>demander à quelqu'un de faire quelque chose</i>)
T101.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Owen <u>lui tomba amoureux</u> [...] (<i>tomber amoureux de quelqu'un</i>)

Nous avons également relevé des problèmes d'accord (en genre et/ou en nombre) dans les textes des étudiants :

T102.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] une toute <u>petite rats féminine</u> [...]
T103.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) [...] j'ai <u>un seul solution</u> pour toi. [...]
T104.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] De plus , il avait les <u>yeux bleues</u> et les <u>cheveux longues.</u> [...]

Les étudiants thaïlandais ont des difficultés face à l'article. Il ne faut pas confondre ce problème avec celui de cohérence syntaxique que nous avons mentionné dans la section précédente. Il s'agit ici de l'absence d'article dans la phrase (T105-T106) ou de la présence inutile de l'article (T107-T108) :

T105.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Et puis , ils rentraient chez roi pour se parler. [...]
T106.	Lettre de motivation 2 – demande de stage de [kik3-2] (cf. annexe IV : 4.1) [...] Mon numéro de téléphone est 0899519599. [...]
T107.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Par conséquence , elle se déguisa en la reine par boire l'eau spéciale pour devenir la reine. [...]
T108.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Après savoir la vérité , le roi Gonzalez décida rentrer au palais pour tuer la princesse allemande et il devint le roi encore avec des favorites. [...]

Certains étudiants ont utilisé le déterminant possessif là où l'article défini est attendu :

T109.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Il avait les yeux gris et ses poils délicats. [...]
-------	--

Nous pouvons trouver, dans cette catégorie, les problèmes de prépositions. Il peut s'agir de l'absence de préposition (T110), du choix inapproprié de la préposition (T111) ou de sa présence inutile dans la phrase (T112) :

T110.	Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [boo3-2] (cf. annexe IV : 3.3) [...] je possède une excellente pratique éduquer les étudiants. [...] (pour éduquer)
T111.	Conte de [kik3-2] (cf. annexe IV : 11.5) [...] Et Kiku décida à aller à cette cave courageusement. [...] (<i>dans</i>)
T112.	Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [boo3-2] (cf. annexe IV : 3.3) [...] j'espère qu'on rencontrera à la semaine prochaine [...] (« à » à supprimer)

Les erreurs au niveau de la phrase - morphosyntaxique comportent également les problèmes concernant la nature des mots. Dans l'extrait T113, un adjectif « heureux » est attendu et non un adverbe « heureusement ». Quant à l'extrait T114, un adjectif « sociale » est attendu à la place du nom « sociabilité ».

T113.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Enfin, les deux vécurent ensemble heureusement. [...]
T114.	Débat 2 – pour l'euthanasie de [amm3-2] (cf. annexe IV : 1.1) [...] Par ailleurs, j'ai le sens du contact et je suis sociabilité. [...]

Dans plusieurs textes, la morphologie verbale n'est pas maîtrisée (nous avons mis une correction en italique à la fin de la phrase) :

T115.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] Il voulait toujours rencontre les autres êtres, sauf les êtres humains, afin de échanger le point de vue. [...] (<i>rencontrer</i>)
T116.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] Quand les deux arriva à Chiang Mai, [...] (<i>arrivèrent</i>)
T117.	Conte de [boo3-2] (cf. annexe IV : 11.3) [...] je veut te venger [...] (<i>veux</i>)
T118.	Conte de [amm3-2] (cf. annexe IV : 11.1) [...] Après savoir la vérité, [...] (<i>Après avoir su</i>)

Nous avons également classé les erreurs d'orthographe grammaticales dans cette catégorie. Il s'agit de l'oubli du « s » au pluriel (T119), et des erreurs de frappe (T120, T121).

T119.	Débat 2 – contre l'euthanasie de [ams3-2] (cf. annexe IV : 2.1) [...] Les humain n'ont pas le droit de choisir leur mort [...]
T120.	Conte de [qua3-2] (cf. annexe IV : 11.7) [...] coeur [...]
T121.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires de [amm3-2] (cf. annexe IV : 6.1) [...] depuis trios mois. [...]

5.1.10. Au niveau du texte - aspects matériels

Selon le groupe EVA (1991), il s'agit ici des problèmes concernant le support, la typographie et l'organisation de la page. Nous avons décidé de ne pas prendre en considération ces problèmes. En effet, les étudiants n'avaient pas besoin de choisir le support (cahier, fiche, panneau mural, etc.). Tous les textes étaient publiés sur le forum de Moodle. Quant aux deux derniers éléments, ils sont pris en charge par ScribPlus. Une fois le texte publié sur le forum de Moodle, les étudiants pouvaient certes retravailler la typologie et l'organisation de la page de leur texte mais nous ne le leur avons pas demandé. Nous avons souhaité que les étudiants mettent l'accent sur le fond du texte plutôt que sur sa forme.

5.1.11. Au niveau des relations entre phrases - aspects matériels

La segmentation des unités de discours dans certains textes n'est pas pertinente. Dans le conte de [emy3-2], par exemple, le décor du récit et les dialogues sont mélangés (cf. Figure 37). Toutefois, nous avons décidé de ne pas prendre en compte ce type de problème. En effet, le problème de mise en page a été provoqué par le logiciel qui n'était pas au point à l'époque où se sont déroulées les deux expériences. Par ailleurs, nous n'avons jamais mis l'accent, pendant les expériences, sur la mise en page.

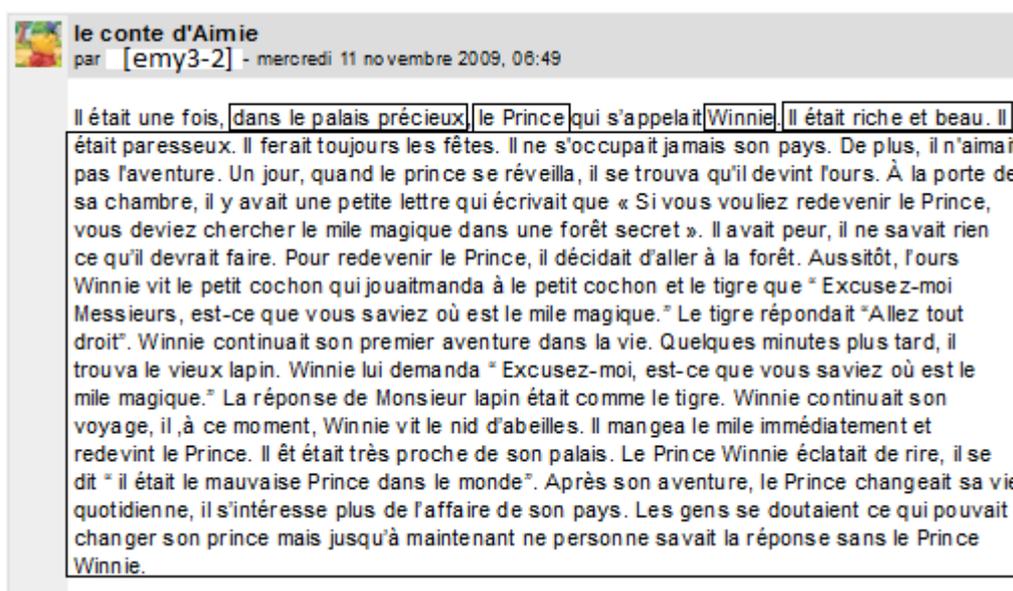


Figure 37 – Conte de [emy3-2]¹

Nous avons pris en compte les problèmes au niveau de la ponctuation qui délimite les unités de discours, comme les points finaux et la ponctuation du dialogue. Nous pouvons remarquer que dans le débat de [jub4-1] (T122, p.255), aucune des phrases proposées par cette étudiante ne comporte de point final. La segmentation des unités de discours (préalablement programmée) a heureusement permis de distinguer chaque phrase. Le seul point final utilisé par cette étudiante apparaît à un endroit où il ne devrait pas être (il s'agit de la première phrase).

¹ Les segments encadrés sont proposés par [emy3-2].

T122.	<p>Débat 1 – contre la peine de mort de [jub4-1] (cf. annexe III : 5.2)</p> <p><u>je suis contre la peine de la mort.</u>, notamment pour les raisons suivantes :</p> <p><u>D'une part, c'est une violation de droits de l'homme</u></p> <p><u>D'autre part, ce n'est pas juste pour la famille de l'accusé</u></p> <p><u>Au contraire on doit savoir excuser</u></p> <p>La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.</p>
-------	---

5.1.12. Au niveau des phrases-aspects matériels

Il s'agit ici des problèmes de ponctuation de la phrase (T123) et de majuscules/minuscules (T124, T125).

T123.	<p>Programme touristique de [kik3-2] (cf. annexe IV : 12.5)</p> <p>La date et l'endroit du <u>départ le dimanche 7 mars à l'office</u> (départ : le)</p> <p>L'heure du <u>départ 07.00.</u> (départ : 07.00)</p> <p>La date l'endroit du <u>retour le lundi 8 mars à la café.</u> (retour : le)</p> <p>L'heure du <u>retour 13.00.</u> (retour : 13.00)</p>
T124.	<p>Lettre de motivation 2 – demande d'emploi de [amm3-2] (cf. annexe IV : 3.1)</p> <p>Vous recherchez par votre annonce du 3 octobre 2009 parue dans "Madame Figaro", un agent de restauration.</p> <p><u>j'ai fini mes études du licence du français à l'université de Chiangmai.</u></p>
T125.	<p>Programme touristique de [qua3-2] (cf. annexe IV : 12.6)</p> <p>Vous visitez <u>Le temple de Mahawan</u>, le vieux temple construit au début de l'époque de la princesse Jammathéewe.</p>

5.2. Nombre d'erreurs commises dans les textes des étudiants [4-1] et [3-1]

Dans cette partie nous montrerons dans quelle catégorie les étudiants ont commis le plus souvent les erreurs. Nous ne prenons en compte dans cette partie que les étudiants [4-1] et [3-1]. En effet, ces deux groupes d'étudiants ont participé à la première expérience et rédigé les mêmes genres textuels : auto-présentation, carte postale, lettre de motivation 1, débat 1 – pour ou contre la peine de mort et présentation d'un site touristique. Nous prendrons en compte les étudiantes [3-2] en comparaison avec les étudiants [4-1] et [3-1] dans la partie 5.4 de ce chapitre (p.258).

En nous appuyant sur les résultats présentés dans cette partie et dans la partie suivante (Nombre d'erreurs commises dans les recettes rédigées sans ScribPlus), nous chercherons à savoir 1) quelles erreurs le logiciel ScribPlus semble permettre d'éviter (cf. § 6.1.1, p.259) ; 2) quelles erreurs le logiciel ScribPlus semble provoquer (cf. § 6.1.2, p.261) ; 3)

quelles sont les erreurs qui ne sont pas influencées par le logiciel ScribPlus (cf. § 6.1.3, p.262).

A partir des deux tableaux ci-dessous, nous avons remarqué trois phénomènes importants :

- Si nous prenons en compte les unités, les erreurs au niveau de la phrase sont dominantes.
- Si nous prenons en considération les points de vue, les erreurs morphosyntaxiques sont dominantes.
- Bien que les erreurs morphosyntaxiques soient les plus présentes, les étudiants ont produit moins d'erreurs au niveau du texte - morphosyntaxique qu'au niveau du texte - sémantique.
- Les étudiants ont commis plus d'erreurs au niveau du texte sémantique qu'au niveau du texte – pragmatique.

Unité \ Points de vue	Texte	Relation entre phrases	Phrase	Total
Pragmatique	0,17	0,34	0,00	0,51
Sémantique	0,46	0,66	1,97	3,09
Morphosyntaxique	0,09	0,71	4,20	5,00
Aspects matériels	0,00	1,06	0,89	1,94
Total	0,71	2,77	7,06	10,54

Tableau 28 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiants [4-1] pour toutes les activités de rédaction avec l'aide de ScribPlus dans chaque catégorie.

Unité \ Points de vue	Texte	Relation entre phrases	Phrase	Total
Pragmatique	0,17	0,27	0,00	0,43
Sémantique	0,32	0,62	3,78	4,72
Morphosyntaxique	0,22	0,97	5,98	7,17
Aspects matériels	0,00	0,87	1,53	2,40
Total	0,70	2,72	11,30	14,72

Tableau 29 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-1] pour toutes les activités de rédaction avec l'aide de ScribPlus dans chaque catégorie.

5.3. Nombre d'erreurs commises dans les recettes rédigées sans ScribPlus

Nous examinerons dans cette partie le nombre d'erreurs commises dans les recettes rédigées sans ScribPlus en comparaison avec les textes rédigés à l'aide du logiciel. Selon les deux tableaux ci-dessous, nous pouvons remarquer quelques phénomènes intéressants :

- Si nous prenons en compte les unités, les erreurs au niveau de la phrase sont dominantes dans les textes rédigés avec et sans ScribPlus chez les étudiants [4-1] et [3-1].
- Si nous prenons en considération les points de vue, les erreurs morphosyntaxiques sont dominantes dans les textes rédigés avec ScribPlus chez les étudiants [4-1] et [3-1]. Dans les recettes, les étudiantes [3-1] ont commis plus d'erreurs morphosyntaxiques que sémantiques. En revanche, dans les recettes des étudiants [4-1], il y a plus d'erreurs sémantiques que morphosyntaxiques.
- Dans les recettes, les étudiants ont commis plus d'erreurs que dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus, et ce à tous les niveaux (texte, relations entre phrases, phrase, pragmatique, sémantique, morphosyntaxique) sauf au niveau des aspects matériels.
- Dans les recettes des étudiantes [3-1] et les textes rédigés avec ScribPlus des étudiants [3-1] et [4-1], les erreurs au niveau du texte - sémantique sont plus nombreuses que celles au niveau du texte - pragmatique.
- Les étudiantes [3-1] ont commis, dans leur recette, beaucoup plus d'erreurs au niveau « relations entre phrases – pragmatique » que dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus.

Unité Points de vue	Texte		Relation entre phrases		Phrase		Total	
	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette
Pragmatique	0,17	2,4	0,34	0,2	0	0	0,51	2,6
Sémantique	0,46	2,4	0,66	0,2	1,97	8,2	3,09	10,8
Morpho-syntaxique	0,09	0	0,71	2,2	4,2	7,2	5	9,4
Aspects matériels	0	0	1,06	0,2	0,89	0,2	1,94	0,4
Total	0,71	4,8	2,77	2,8	7,06	15,6	10,54	23,2

Tableau 30 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiants [4-1] pour toutes les activités de rédaction avec l'aide de ScribPlus vs les recettes rédigées sans ScribPlus

Unité Points de vue	Texte		Relation entre phrases		Phrase		Total	
	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette	Scrib-Plus	Re-cette
Pragmatique	0,17	1,44	0,27	1,89	0	0	0,43	3,33
Sémantique	0,32	1,89	0,62	0,11	3,78	7,78	4,72	9,78
Morpho-syntaxique	0,22	0	0,97	4,33	5,98	13	7,17	17,33
Aspects matériels	0	0	0,87	2,22	1,53	0,11	2,4	2,33
Total	0,7	3,33	2,72	8,56	11,3	20,89	14,72	32,78

Tableau 31 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-1] pour toutes les activités de rédaction avec l'aide de ScribPlus vs les recettes rédigées sans ScribPlus

Comme dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus, nous ne tenons pas compte du niveau « texte - aspects matériels » dans les recettes.

5.4. Nombre d'erreurs commises dans les textes des étudiantes [3-2]

Nous comparerons dans cette partie les erreurs commises dans les textes des étudiantes [3-2] en comparaison avec celles dans les textes des étudiants [4-1] et [3-1] de la première expérience. Cela nous permettra de savoir si la nature des incitations informatisées (guidées vs ouvertes) a une influence sur la nature des erreurs produites (cf. § 6.2 de ce chapitre, p.264).

Unité / Points de vue	Texte	Relation entre phrases	Phrase	Total
Pragmatique	0,29	0,94	0,11	1,34
Sémantique	0,86	1,09	5,17	7,11
Morphosyntaxique	3,09	3,37	11,09	17,54
Aspects matériels	0,00	0,69	0,86	1,54
Total	4,23	6,09	17,23	27,54

Tableau 32 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-2] pour toutes les activités de rédaction avec l'aide de ScribPlus dans chaque catégorie.

Le Tableau 32 souligne trois phénomènes identiques chez les étudiants [4-1] (cf. Tableau 28, p.256) et [3-1] (cf. Tableau 29, p.256). Si nous prenons en compte les unités, les étudiantes [3-2] ont produit le plus souvent des erreurs au niveau de la phrase. Si nous prenons en considération les points de vue, ces étudiantes ont produit le plus souvent des erreurs au niveau de la morphosyntaxe. Par ailleurs, les étudiantes [3-2] ont commis plus d'erreurs au niveau du texte – sémantique qu'au niveau du texte – pragmatique.

Si nous comparons les erreurs produites par les étudiants [4-1] (cf. Tableau 28, p.256) et [3-1] (cf. Tableau 29, p.256) avec celles commises par les étudiantes [3-2], les étudiantes [3-2] ont produit plus d'erreurs que les étudiants [4-1] et [3-1] dans toutes les catégories, sauf celle des relations entre phrases - aspects matériels et celle de la phrase - aspects matériels.

6. Les erreurs commises dans les textes rédigés avec ou sans ScribPlus : tentatives d'interprétation

Dans cette partie, nous étudierons l'influence du logiciel et des consignes (ouvertes vs fermées) sur le nombre et les types d'erreurs commises. Lorsque nous parlons du « logiciel », nous signifions les consignes sous forme d'incitations informatisées de ScribPlus. Lorsque nous parlons des consignes « ouvertes », nous faisons référence aux consignes proposées pendant la deuxième expérience. Lorsque nous parlons des consignes « fermées », il s'agit des consignes proposées lors de la première expérience.

6.1. Influence du logiciel ScribPlus sur le nombre et les types d'erreurs commises

Nous tenterons dans cette partie de savoir, d'une part, quelles erreurs le logiciel ScribPlus semble permettre d'éviter, et d'autre part, quelles erreurs il semble au contraire provoquer. Nous chercherons par ailleurs à examiner les erreurs qui ne sont pas influencées par le logiciel ScribPlus.

Nous prenons ici en considération les erreurs commises dans les textes rédigés par les étudiants [4-1] et [3-1] à l'aide de ScribPlus et dans les recettes rédigés sans ScribPlus.

6.1.1. Quelles erreurs le logiciel ScribPlus semble-t-il permettre d'éviter ?

D'après le Tableau 28 et le Tableau 29 (p.256), nous pouvons remarquer que les erreurs dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus au niveau du texte dans son ensemble et des relations entre phrases sont beaucoup moins nombreuses que celles au niveau de la phrase. Le fait que les incitations contribuent à la recherche d'idées, à la planification et à l'organisation du texte aide probablement à réduire le nombre d'erreurs au niveau du texte et des relations entre phrases. En effet, ScribPlus va au-delà de l'aide grammaticale pour aborder la cohérence du texte. Comme dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus, les étudiants ont produit, dans la recette rédigée sans l'aide de ScribPlus, plus d'erreurs au niveau de la phrase qu'au niveau des relations entre phrases et du texte (cf. Tableau 30 et Tableau 31, p.257). Cependant face à d'autres genres textuels « difficiles » à rédiger sans

l'aide de ScribPlus, les étudiants auraient peut-être commis plus d'erreurs au niveau du texte et des relations entre phrases qu'au niveau de la phrase. Nous regrettons de ne pas avoir pu mettre en place une étude expérimentale avec un groupe témoin (rédaction sans ScribPlus) et un groupe expérimental (rédaction à l'aide de ScribPlus) et de ne pas avoir pu proposer d'autres genres plus difficiles que la recette. La recette est un genre textuel assez facile à rédiger car la structure du texte est évidente et les contenus se limitent la plupart du temps aux temps de cuisson, aux ingrédients, au lexique de la cuisine et aux étapes.

Selon Cornaire et Raymond (1999, p.94), l'analyse de la situation de communication peut poser des problèmes aux apprentis-scripteurs « dans la mesure où certaines données, entre autres celles qui ont trait aux destinataires, ne sont jamais connues ou accessibles dans leur totalité ». Toutefois, les étudiants [4-1] et [3-1] ont fait plus d'erreurs au niveau du texte - sémantique qu'au niveau du texte - pragmatique dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus (cf. Tableau 28, p.256 et Tableau 29, p.256). Ce phénomène s'explique par le fait que nos incitations prennent davantage en charge le niveau du texte - pragmatique que celui du texte - sémantique. Avant de commencer chaque activité de rédaction, nous avons indiqué clairement de quel type textuel il s'agissait. Nous avons, en outre, précisé les destinataires (fictifs) de l'écrit. Voici la consigne donnée pour l'activité « présentation d'un site touristique » :

Genre/Type : Descriptif

Commentaire : Rédige une petite présentation d'un site touristique en Thaïlande destinée aux touristes français.

Par conséquent, les étudiants ont bien tenu compte de la situation de communication : qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?. En revanche, les étudiants doivent prendre en charge seuls le niveau « texte – sémantique », notamment le registre de langue, la pertinence et la cohérence de l'information donnée (nous développerons cet élément dans la partie 6.1.3 de ce chapitre, p.262).

Le fait que le texte généré par ScribPlus combine les réponses des étudiants et les segments proposés par l'enseignant permet, supposons-nous, de réduire des problèmes au niveau de la progression de l'information (niveau « relations entre phrases – pragmatique »). Dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus, les étudiantes [3-1] ont

commis seulement 0,27 erreur en moyen par personne à ce niveau. En revanche, dans les recettes rédigées sans ScribPlus des étudiantes [3-1], nous avons relevé 1,89 erreurs en moyenne alors que la progression de l'information dans une recette en général est évidente (cf. Tableau 31, p.257).

6.1.2. Quelles erreurs semble-t-il au contraire provoquer ?

Lors de la rédaction, les étudiants doivent répondre aux questions posées par ScribPlus et ne peuvent voir le texte en entier que quand il est généré. Nous supposons que cela n'a pas facilité la gestion de la ponctuation et le choix entre les majuscules et les minuscules chez les étudiants. Nous pensons, en outre, que certains étudiants ont dû croire que ScribPlus prenait en charge la ponctuation. Il s'ensuit que, dans certains textes, il manque des points finaux. L'extrait T122 (p.255) en constitue un très bon exemple. En revanche, dans les recettes rédigées sans ScribPlus, les étudiants [4-1] ont commis beaucoup moins d'erreurs au niveau des relations entre phrases - aspects matériels et de la phrase - aspects matériels que dans les textes rédigés à l'aide du logiciel (cf. Tableau 30, p.257 ; relations entre phrases : 0,2 vs 1,06 et phrase : 0,2 vs 0,89). Quant aux étudiantes [3-1], elles ont commis, dans les recettes, moins d'erreurs au niveau de la phrase - aspects matériels que dans les textes rédigés avec ScribPlus (0,11 vs 1,53). Par ailleurs, dans les textes rédigés à l'aide du logiciel tous les étudiants ont commis des erreurs de ponctuation et de majuscules/minuscules, alors que dans les recettes il n'y a aucune erreur concernant les majuscules/minuscules et seulement trois (sur six) étudiantes [3-2] ont commis des erreurs de ponctuation :

- [aor3-1] : 10 erreurs (cf. annexe III : 8.8) ;
- [oil3-1] : 9 erreurs (cf. annexe III : 8.13) ;
- [noo4-1] : 1 erreur (cf. annexe III : 8.3)

Toutefois il est à noter que le manque de points finaux dans leurs recettes pose peu de problèmes de compréhension car chaque phrase est numérotée ou listée. Par exemple :

- 1. Mettre la casserole à feu bas
- 2. Ajouter lait de coco
- 3. Quand lait de coco bouillit, ajouter de pâte de curry panang [...] (cf. annexe III : 8.8).

Afin de remédier à ce problème, les consignes devraient être très précises comme nous l'avons fait avec les majuscules/minuscules. Nous pourrions imaginer une consigne comme celle-ci : « N'oublie pas de mettre un point final à la fin de ta phrase ». Cependant les consignes risquent d'être lourdes. Les questions nécessitant une réponse longue pourraient également réduire le problème de ponctuation (nous développerons cette idée dans la partie 6.2 de ce chapitre, p.264). La révision du texte pourrait probablement permettre aux étudiants de remédier à ce problème de ponctuation dans leur texte et/ou celui de leurs pairs.

Nous supposons, par ailleurs, que les problèmes d'organiseurs textuels sont liés au fait que les étudiants ne puissent pas voir le texte en entier en rédigeant avec ScribPlus. (cf. Figure 35, p.236). L'enseignant devrait donc attirer l'attention des étudiants sur ce point-là lors de la rédaction et de la révision.

6.1.3. Y a-t-il des types d'erreurs qui ne sont pas influencés par ce logiciel ?

Les aides par incitations de ScribPlus permettent de guider l'étudiant mais elles ne corrigent pas les erreurs morphosyntaxiques. Il n'est donc pas étonnant que les étudiants [4-1] et [3-1] aient commis de nombreuses erreurs au niveau de la morphosyntaxe dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus (cf. Tableau 30 et Tableau 31, p.257). Dans les recettes des étudiantes [3-1], nous constatons également un nombre élevé d'erreurs morphosyntaxiques. Quant aux étudiants [4-1], ils ont produit plus d'erreurs sémantiques que morphosyntaxiques dans leurs recettes mais l'écart reste faible (morphosyntaxique : 9,4 vs sémantiques : 10,8). Nous supposons que les interférences avec la langue thaïlandaise entraînent un grand nombre d'erreurs morphosyntaxiques. En effet, plusieurs règles grammaticales du français n'existent pas en thaï, telles que la conjugaison, l'accord, la concordance des temps, la concordance des modes, l'article. Les étudiants ont également confirmé leurs difficultés à ce propos (cf. E80 - E82, p.214). Il est toutefois à remarquer que les étudiants ont commis plus d'erreurs à ce niveau dans les recettes que dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus. Nous supposons que les étudiants se sont probablement concentrés tellement sur la recherche d'idées, la planification, l'organisation du texte et la mise en texte de leur recette qu'ils ont négligé de vérifier leur orthographe et le niveau morphosyntaxique.

Le logiciel ScribPlus ne corrige pas non plus les erreurs sémantiques. Dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus et les recettes, les erreurs sémantiques font partie des erreurs les plus souvent commises (cf. Tableau 30 et Tableau 31, p.257). Mais les étudiants ont commis moins d'erreurs sémantiques dans leurs textes rédigés à l'aide du logiciel par rapport aux recettes (les étudiants [4-1] : 3,09 vs 10,8 ; les étudiantes [3-1] : 4,72 vs 9,78). Le lien lecture-écriture, les suggestions de phrases et la liste de vocabulaire que nous avons mis à disposition des étudiants leur ont probablement permis de réutiliser certains mots dans leur texte (cf. § 3.1.5 du Chapitre 6, p.184).

Nous avons vu dans la partie 6.1.1 de ce chapitre (p.259) que le logiciel ScribPlus ne prenait pas en charge le registre de langue (niveau « texte – sémantique »). L'enseignant pourrait certes préciser le registre de langue qu'il faut utiliser dans le texte. Cependant c'est l'étudiant qui doit sélectionner les éléments de son texte. Par conséquent, le registre de langue n'est pas homogène dans certains textes rédigés à l'aide de ScribPlus et dans les recettes (cf. 5.1.4 de ce chapitre, p.239). En outre, les incitations informatisées guident les étudiants dans la recherche d'idées mais ne prennent pas en charge la pertinence et la cohérence de l'information (niveau « texte – sémantique »). Il s'ensuit que certains éléments des textes des étudiants ne sont pas pertinents et entrent en contradiction (cf. § 5.1.4 de ce chapitre, p.239). L'analyse des textes rédigés à l'aide du logiciel des étudiants montre que les étudiants [4-1] et [3-1] ont commis plus d'erreurs au niveau du texte - sémantique qu'au niveau du texte – pragmatique (cf. Tableau 30, p.257 et Tableau 31, p.257). Nous constatons également le même phénomène dans les recettes chez les étudiantes [3-1]. Ils ont commis moins d'erreurs au niveau du texte - pragmatique qu'au niveau du texte - sémantique (1,44 vs 1,89). Quant aux étudiants [4-1], le nombre d'erreurs dans les deux catégories est identique (2,4). Il s'agit particulièrement des problèmes de pertinence de l'information donnée : imprécision de la quantité des ingrédients, de la nomination des ingrédients, du temps de cuisson. Des incitations informatisées bien explicites (exemples ci-dessous) pourraient peut-être inciter les étudiants à être plus précis dans des informations données :

- « Précise bien la quantité de chaque ingrédient. »
- « Attention, le nom des ingrédients utilisés doit être compréhensible par les Francophones. Evite la traduction littérale des mots. Par exemple, utilise basilic plutôt que horapha. »

6.2. Influence des consignes (ouvertes vs guidées) sur le nombre et les types d'erreurs commises

Nous avons vu dans la partie 5.4 de ce chapitre (p.258) que les étudiantes [3-2] ont commis plus d'erreurs que les étudiants [4-1] et [3-1] dans toutes les catégories, sauf celle des relations entre phrases - aspects matériels et celle de la phrase - aspects matériels. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que lors de la deuxième expérience les incitations informatisées de ScribPlus prenaient moins en charge la recherche d'idées, la planification et la mise en texte que lors de la première expérience. Ainsi supposons-nous que cela a pu influencer sur le nombre élevé d'erreurs des étudiantes [3-2] au niveau du texte, de la relation entre phrases, des phrases, de la pragmatique, de la sémantique et de la morphosyntaxe.

En outre, nous pouvons nous demander pourquoi les étudiantes [3-2] ont commis moins d'erreurs au niveau des aspects matériels que les étudiants [4-1] et [3-1]. Face aux consignes de rédaction de la première expérience, les étudiants [4-1] et [3-1] ont produit, dans la plupart des cas, des segments de phrase ou une phrase. Par exemple :

- « Indique la date de l'annonce. » (lettre de motivation 1 – demande d'emploi) ;
- « Dans quel magazine/ quel journal as-tu trouvé l'article de recrutement ? » (lettre de motivation 1 – demande d'emploi) ;
- « Quel est ton statut ? » (lettre de motivation 1 – demande d'emploi) ;
- « Donne un autre argument en faveur de la thèse «Il faut garder la peine de mort en Thaïlande». Commence ta phrase par une minuscule. » (débat 1 – pour ou contre la peine de mort).

En revanche, les consignes d'écriture données lors de la deuxième expérience exigent souvent des réponses longues (un paragraphe, plusieurs phrases). Par exemple :

- « Fais une présentation de l'excursion « [1] » (origine, histoire, géographie, etc.). » (programme touristique, cf. annexe II : 2.5 pour le dialogue-trame de ce genre) ;
- « Décris la première activité que les touristes peuvent faire et/ou le premier endroit que ceux-ci peuvent visiter pendant l'excursion « [1] ». Utilise le pronom « Vous ». » (programme touristique) ;
- « Imagine un événement qui vient bouleverser la vie de ton [1] [2]. Utilise le temps « passé simple » et commence ta phrase par « Un jour ». Si tu as besoin d'aide pour la conjugaison au passé simple,

clique sur l'icône "?". » (conte, cf. § 1.5.2 du Chapitre 4, p.133 ou annexe II : 2.6 pour le dialogue-trame de ce genre) ;

- « Termine ce début de conte en décrivant les aventures que ton héros doit surmonter, comment sont résolus les problèmes et la fin de l'histoire. » (conte).

Certes, face à aux consignes de la première expérience, les étudiants ne pouvaient pas voir leur texte en entier lors de la rédaction. Mais en rédigeant un paragraphe ou une suite de phrases, les étudiants pouvaient savoir où chaque phrase s'arrêtait. Ainsi supposons-nous que cela a permis aux étudiants de gérer plus facilement la ponctuation de leur texte. Cela rejoint les résultats d'analyse de la partie 6.1.2 de ce chapitre (p.261) : puisqu'ils peuvent voir leur recette en entier lors de la rédaction, les étudiants [4-1] et [3-1] ont commis, dans ce texte, moins d'erreurs au niveau des aspects matériels que dans les textes rédigés à l'aide de ScribPlus.

7. Quelques réflexions en guise de conclusion

7.1. Quel est le rôle idéal de l'enseignant dans notre dispositif ?

Les aides par incitations informatisées présentent certainement un intérêt dans l'apprentissage de l'écriture. Cependant, dans le cas de ScribPlus, ces aides ne cherchent pas à se substituer à l'enseignant. La présence de l'enseignant doit être prise en considération car celui-ci peut en effet apporter une aide potentiellement plus complexe et *mieux adaptée au cheminement de l'apprenant* (Demaizière, 2008, p. 24). En ce qui concerne notre dispositif, l'intervention pédagogique s'avère indispensable pour concevoir le dispositif et les activités, donner des consignes, suivre le déroulement et évaluer les productions afin de permettre une progression optimale des étudiants. En effet, ScribPlus ne prend pas en charge l'analyse des réponses de l'étudiant.

L'outil informatique apparaît donc comme un complément à l'enseignement dispensé par le professeur de langue. Il existe chez l'enseignant une capacité à corriger certains processus linguistiques, textuels et cognitifs que ScribPlus ne peut prendre en charge. Dans cet aspect, *l'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations-problème* (Mangenot,

2000b, p. 192). L'outil informatisé permet à l'enseignant d'intervenir de manière plus individualisée. Il peut consacrer plus de temps aux élèves en difficulté car on ne peut pas espérer, à court terme, réduire le nombre d'étudiants par classe régulière.

Les interventions de l'enseignant ou du tuteur peuvent s'effectuer selon deux approches : d'une part, une modalité réactive et, d'autre part, une modalité proactive. Dans le premier cas les enseignants « répond[ent] aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes » (Glikman, 2002, p. 64). En ce qui concerne notre étude où la notion de tâche à accomplir est centrale, nous avons recours à un tutorat réactif où le rôle de l'enseignant est moins directif. La démarche d'apprentissage était initiée et pilotée par les étudiants eux-mêmes (apprentissage par l'action). Mangenot (1995, p.143) souligne l'importance de cette démarche ainsi :

« [La production écrite] implique essentiellement le développement de savoir-faire et non une accumulation de savoirs. A l'approche traditionnelle centrée sur le texte à produire doit se substituer une approche centrée sur les processus. Les savoir-faire à développer varient en fonction du genre textuel envisagé. [...] Leur acquisition par les élèves ne peut se faire que par l'action (apprendre à écrire en écrivant) »

Les étudiants semblent penser que le texte généré est parfait. Par conséquent, ils ont rarement effectué des modifications de leurs textes avant de les publier sur le forum (cf. T43, p.241 en constitue un bon exemple). Bien que ScribPlus ne prenne pas en charge la correction morphosyntaxique et sémantique, ce logiciel permet à l'étudiant de modifier son texte généré. L'enseignant devrait insister sur le caractère forcément imparfait des textes générés, sur les erreurs qui peuvent se produire et sur la révision des textes¹. Cela correspond à ce que Bézard (1990, p. 91) dit à propos des didacticiels d'écriture :

« Assistance n'est pas assurance. Les textes produits automatiquement par les logiciels sont plus ou moins rigoureux et le résultat maximum n'est jamais garanti. On lit couramment de la prose surréaliste auto-proclamée pour les besoins de l'aléatoire [...]. Ce n'est pas forcément choquant si l'on sait que la qualité des textes définitifs doit dépendre des choix et des capacités de correction de l'élève,

¹ Par manque de temps, nous n'avons malheureusement pas pu proposer des activités de révision « satisfaisantes » aux étudiants.

éventuellement des interactions de l'enseignant, certainement pas de l'informatique. ».

7.2. ScribPlus : Quel public ? Quelle fréquence d'utilisation ? Quel genre de texte ?

Selon notre public cible, ScribPlus a un impact positif sur la dimension psychoaffective des étudiants et contribue à la recherche d'idées, à la planification et à l'organisation du texte. Les étudiants ont par ailleurs souligné lors des entretiens (cf. annexe V et VI) les apports de l'ordinateur dans la rédaction :

- l'ordinateur facilite la révision du texte. Il permet d'effectuer facilement la correction du texte avec les fonctions « effacer », « déplacer », « copier », « coller » tout en gardant propre le texte ;
- le traitement de texte Word possède un correcteur d'orthographe ;
- l'ordinateur rend amusant l'apprentissage ;
- la connexion Internet permet aux étudiants d'effectuer des recherches documentaires de manière autonome.

Ce qui frappe, c'est que lors de la deuxième expérience, toutes les étudiantes [3-2] apprécient davantage le fait d'écrire avec l'ordinateur que lors de la première expérience. Toutefois nous ne pensons pas que l'utilisation de manière permanente de ScribPlus dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture puisse être bénéfique pour les étudiants car ce logiciel possède une limite principale. Même si les consignes sont ouvertes, les étudiants peuvent se sentir limités face à la série de questions posées par ScribPlus. En prenant en compte les apports et les limites de ScribPlus dans les activités de rédaction, nous proposons d'utiliser ce logiciel dans le cadre d'activités complémentaires à celle de la rédaction avec papier-crayon. Nous nous opposons à l'idée d'utiliser ce logiciel de manière continue dans une classe. Caillot-Gary et Glykos (1993) et Plane (1995), sont également favorables à l'alternance entre la rédaction avec l'ordinateur et celle avec papier-crayon.

Par ailleurs, nous proposons d'utiliser ScribPlus pour rédiger des textes qui possèdent une structure plus ou moins figée. Pour les textes qui ne possèdent pas une structure figée et qui nécessitent une certaine part de réflexion personnelle des étudiants, il vaut mieux laisser les étudiants rédiger sans l'aide de ScribPlus. Ceci pour permettre aux étudiants de ne pas être contraints par les incitations informatisées et les segments proposés par

ScribPlus. Tran (2010) a proposé ScribPlus comme aide logicielle à la rédaction des écrits scientifiques. Cette chercheuse s'était confrontée aux problèmes de conception d'un dialogue-trame permettant à l'apprenant d'obtenir une rédaction cohérente. Elle a donc proposé des consignes qui accompagnent les étudiants uniquement dans la rédaction de l'introduction et de la conclusion des textes scientifiques (cf. annexe VII).

Nous supposons également que ce logiciel s'adapte mieux aux étudiants de niveau débutant et intermédiaire. Il nous semble qu'une fois que les étudiants ont atteint un niveau plus ou moins avancé, ils souhaitent ne pas être contraints par les incitations informatisées. C'est le cas de notre public cible qui possède un niveau B1/B2 et qui s'est plaint du niveau de guidage de nos consignes et semble avoir besoin d'une certaine liberté dans l'écriture. D'après une discussion informelle auprès des quatre étudiantes en deuxième année de licence de la Section de Français que nous n'avons pas prises en compte dans notre recherche (cf. § 3 du Chapitre 3, p.110), elles n'ont pas trouvé les consignes trop guidées. Certaines d'entre elles ont ajouté, par ailleurs, qu'elles ne se sentaient pas limitées par les questions posées par ScribPlus.

Dejean (2004) a souligné les effets potentiels de la rédaction entre pairs devant un ordinateur aux plans linguistique et interactionnel. Ainsi l'enseignant pourrait-il proposer aux étudiants de rédiger un texte par paires à l'aide de ScribPlus pour le début du texte et sans l'aide de ce logiciel pour la fin du texte. L'enseignant devrait également mettre l'accent sur la révision, notamment sur les aspects que le logiciel ScribPlus ne prend pas en charge.

En ce qui concerne la question du choix du public, ScribPlus peut être utilisé aussi bien auprès des apprenants francophones que non-francophones. Pour les étudiants FLM, nous imaginons bien l'utilisation de ScribPlus auprès des élèves jeunes. Pour les étudiants non francophones, on peut utiliser ScribPlus dans une classe Français Langue Seconde, FLE ou Français Langue d'Intégration (FLI). Pour le FLI nous pensons particulièrement aux activités de lettre de motivation, de lettre de réclamation et de lettre de demande dans un cadre professionnel.

Enfin, ce logiciel peut être utilisé dans n'importe quelle langue. C'est à l'enseignant de créer les dialogues-trames.

**CHAPITRE 8 : APPORTS ET
LIMITES DE LA SOCIALISATION
DES PRODUCTIONS SUR FORUM**

Dans cette partie, nous nous concentrerons particulièrement sur le phénomène de la socialisation des écrits, qui permet de passer d'un texte individuel à un texte lu par tous, et sur la pratique du feedback¹ entre pairs sur un forum.

Il est à rappeler que notre public-cible possède une bonne connaissance de l'outil informatique (cf. § 3.4 du Chapitre 3, p.117). Toutefois, les étudiants n'avaient jamais rencontré l'occasion d'apprendre via une plateforme et d'utiliser un forum pédagogique avant de participer à nos expériences.

Par manque de temps, nous n'avons pas pu, lors de la première expérience, proposer des séquences de révision collaborative de manière satisfaisante. Avant de commencer l'expérience, nous n'avons en effet pas pu former les étudiants sur la manière de produire des feedback constructifs. Par ailleurs, nous n'avons pas précisé les types de feedback que les étudiants devaient produire sur le forum. Voici la consigne que nous avons donnée aux étudiants :

Copie ton texte final depuis le logiciel *ScribPlus* et dépose-le ensuite sur ce forum en cliquant sur *Ajouter un nouveau sujet de discussion*. Pour lire et critiquer le texte de tes camarades, clique sur le titre de chaque sujet de discussion et *Répondre*.

En outre, nous ne sommes jamais intervenue sur le forum pour encourager les étudiants à produire des feedback constructifs, sauf pour y poster les textes corrigés à la fin de chaque séance. En plus, les étudiants n'ont pas été amenés à réécrire leur texte en s'appuyant sur les commentaires de leurs camarades et de l'enseignant. Nous leur avons demandé tout simplement de regarder notre correction au début de la séance suivante (environ dix minutes).

Si nous prétendons nous inscrire dans une recherche-action, notre étude portant sur les feedback entre pairs ne relève pas vraiment de cette perspective. Lors de la deuxième expérience, nous n'avons pas amélioré notre dispositif quant à la pratique du feedback entre pairs. Le déroulement, le rôle de l'enseignant et la consigne étaient exactement comme lors de la première expérience. En effet, avant de partir en Thaïlande en 2009 pour

¹ Dans notre recherche, nous nommons de manière indifférente « feedback », « remarque » et « commentaire ».

mener la deuxième expérience, nous n'avions pas encore analysé les apports et les limites de la pratique du feedback entre pairs. Nous nous étions concentrée uniquement sur comment améliorer le logiciel ScribPlus et n'avons pas cherché à améliorer la pratique du feedback entre pairs. En plus, nous avons oublié de préciser aux étudiants, lors de la deuxième expérience, de laisser des feedback en français. Par conséquent, la plupart des commentaires émis sont rédigés en thaï.

Dans la partie qui suit, nous présenterons la méthodologie et les questions de recherche de ce chapitre. Nous continuerons avec l'étude du taux de participation et de production, celle des types d'échanges et celle des types de messages produits sur le forum. Nous montrerons ensuite les apports du forum et de la pratique du feedback entre pairs dans une pédagogie de l'écrit relevés par les étudiants thaïlandais. Et puis, nous examinerons les limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans nos études afin de proposer des pistes d'amélioration de notre dispositif. Nous terminerons le chapitre par une réflexion concernant la socialisation des écrits sur des sites participatifs.

1. Méthodologie et questions de recherche du chapitre

Notre objectif principal n'était pas de comparer l'impact de la communication médiatisée par ordinateur et celui des échanges en face-à-face sur la révision collaborative des étudiants, ce qui aurait nécessité une approche expérimentale afin de comparer un groupe travaillant avec le forum et l'autre sur papier. En revanche, nous tenterons, plus modestement, de relever les apports pédagogiques du forum et de la pratique du feedback entre pairs en termes de pratique de la langue écrite. Nous souhaitons en effet savoir **en quoi la publication de la production écrite sur le forum favorise l'interaction entre l'étudiant et son texte ou le texte d'autrui**. En outre, nous chercherons à savoir, **dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne précise, quelles sont les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum ; quel type de feedback les étudiants ont tendance à produire, et s'ils sont capables de produire des messages constructifs**.

Dans les parties qui suivent, nous procéderons de cette manière :

- Nous analyserons tout d'abord les feedback produits par les étudiants [4-1] et [3-1]¹ avant de comparer les deux résultats. Ceci a pour but de savoir **si le niveau d'étude influe sur le nombre, le type et la qualité des messages produits sur le forum.**
- Nous étudierons ensuite les feedback produits par les étudiantes qui ont participé aux expériences de 2008 [3-1/2] et de 2009 [3-2]. Ceci a pour objectif de savoir **si la familiarisation avec la fonction du forum et l'utilisation de la langue maternelle influent sur le nombre, le type et la qualité des messages produits sur le forum.**

Afin d'inscrire entièrement notre travail dans la recherche dite action-développement, nous tâcherons de **relever les limites de notre dispositif afin de proposer à la fin un certain nombre d'améliorations en ce qui concerne l'application du forum et de la pratique du feedback entre pairs dans une pédagogie de l'écriture auprès des étudiants thaïlandais** (nous tenterons de proposer des activités de révision collaborative « satisfaisante » dans la partie 2 du Chapitre 9, p.357). Nous chercherons enfin à **étudier les réactions des étudiants face à la socialisation de leurs textes et à la pratique du feedback entre pairs.**

Pour ce faire, nous avons à notre disposition trois types de données recueillies :

- les textes rédigés avec ou sans l'aide de ScribPlus ;
- les échanges entre les étudiants au sein du forum ;
- et les entretiens semi-directifs.

Parmi toutes les questions posées au cours de ces entretiens, nous en avons posé une concernant l'usage du forum dans une pédagogie de l'écrit :

- Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades puissent le lire et laisser des commentaires ?

Cette question posée lors de la première expérience ne nous a pas permis de savoir pourquoi les étudiants avaient lu les textes de leurs camarades et leur avaient laissé des commentaires alors que ce n'était pas obligatoire. Par conséquent, lors de l'entretien n°4²

¹ Voir § 3 du Chapitre 3 (p. 110) pour l'explication détaillée concernant la nomination du public visé dans cette recherche.

² Voir § 3.4 du Chapitre 5 (p.160) pour l'explication détaillée concernant les entretiens menés dans cette recherche.

que nous avons mené à la fin de la deuxième expérience, nous avons posé, aux étudiants, les trois questions suivantes :

- As-tu lu des textes de tes camarades ? Pourquoi ?
- As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
- As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ? Pourquoi ?

Nous n'analyserons pas les textes ni le feedback des étudiants qui ont été absents plus d'une fois. Mais nous prendrons en compte le feedback des étudiants qui ont régulièrement participé aux expériences même si ces commentaires ont été produits pour les étudiants non pris en compte pour notre recherche. Cela nous permettra d'analyser la fréquence de la production du feedback des étudiants pris en compte.

Afin d'étudier les caractéristiques des interventions et les types de feedback émis sur le forum, nous nous appuierons sur l'analyse de contenu (cf. § 4.2 du Chapitre 5, p.162).

Concernant la nature des feedback émis, nous essayerons de proposer nos propres catégories tout en nous référant aux études de Van Den Berg, Admiraala et Pilot (2006). Afin d'analyser la nature des feedback, ces auteurs prennent en considération deux dimensions : les fonctions du feedback (feedback functions) et les aspects du texte sur lesquels les feedback portent (feedback aspect).

En ce qui concerne les feedback functions, ces auteurs distinguent quatre fonctions de feedback en lien avec les productions à évaluer : analyse, évaluation, explication et révision. La fonction d'analyse concerne les feedback portant sur la compréhension du texte. Celle d'évaluation concerne les feedback (implicites ou explicites) portant sur la qualité du texte. Celle d'explication inclut tous les arguments appuyant les feedback possédant la fonction d'évaluation. Quant à la fonction de révision, elle concerne les feedback produits dans le but d'améliorer les textes.

En ce qui concerne le feedback aspect, il renvoie à l'objet des commentaires : contenu, structure et style. Le contenu désigne la pertinence de l'information, la clarté du problème ainsi que l'argumentation et l'explication des concepts. La structure renvoie à la cohérence

interne d'un texte. Quant au style, il concerne l'utilisation de la langue, la grammaire, l'orthographe et la mise en page.

2. Taux de participation et de production sur le forum

Nous examinerons ici le nombre d'interventions, le nombre de remarques et le nombre de mots produits par chaque étudiant.

Une « intervention » sur le forum, dans notre recherche, signifie un message dans un fil de discussion (cf. Figure 38).

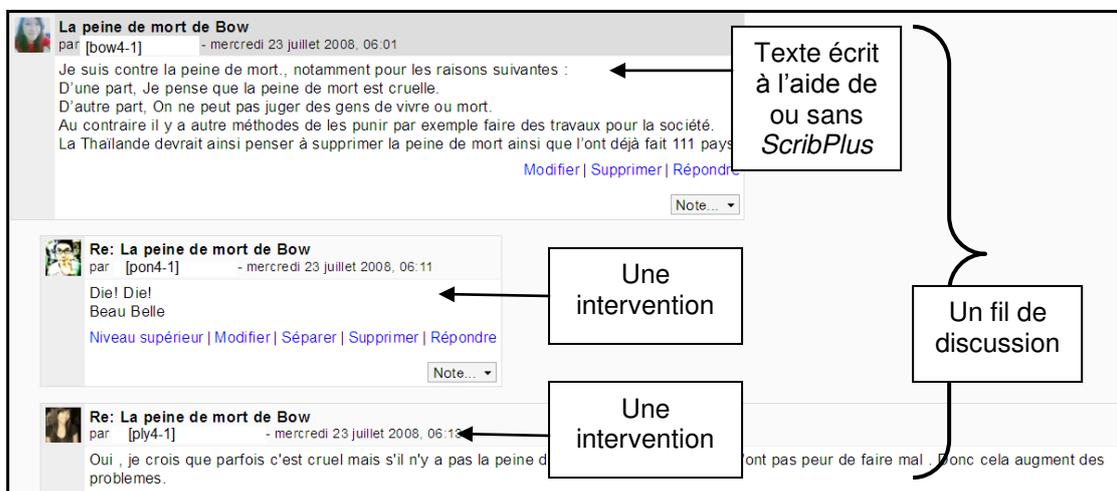


Figure 38 - Fil de discussion et d'interventions

Lors de la première expérience, les étudiants ont la plupart du temps produit leurs feedback en français, tandis que lors de la deuxième expérience, les étudiants ont souvent produit leurs feedback en thaï (comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre). En effet, pendant la deuxième expérience, nous avons oublié d'insister, auprès de notre public cible, sur le fait qu'il leur serait avantageux de produire leurs feedback en français. En revanche lors de la première expérience, presque tous les feedback ont été écrits en français car nous avons demandé aux étudiants de faire l'effort d'émettre leurs commentaires sur le forum en français mais cela n'était pas obligatoire. Écrire des messages dans la langue maternelle a probablement influé sur la longueur des messages des étudiants sur le forum. Ainsi ne nous limitons-nous pas seulement au nombre de mots mais nous intéressons-nous également au nombre de remarques. Lors d'une intervention, plusieurs catégories de

feedback peuvent être produites : feedback relevant de la dimension socio-affective, feedback de type « remarques sur le texte » et feedback de nature argumentative (cf. § 4 de ce chapitre, p.288 pour l'étude détaillée de trois catégories principales de feedback dans notre étude). Voici un exemple d'intervention qui correspond à deux catégories de messages¹ :

F01 [aor3-1] : Je suis contre avec toi. Mais je ne comprends pas que tu veux dire 😊 (feedback en réponse au débat 1 – pour la peine de mort rédigé par [oil3-1], cf. annexe III : 4.9).

La première phrase « Je suis contre avec toi » fait partie des messages argumentatifs. Quant à la deuxième phrase « Mais je ne comprends pas que tu veux dire 😊 », elle fait partie de messages de type « remarques sur le texte ».

Bien que la participation sur le forum ne soit pas obligatoire, nous remarquons un taux d'intervention et un taux de production intéressants de la part des étudiants thaïlandais, comme nous le verrons dans les parties qui suivent. Nous rappelons que les étudiants n'avaient que quinze minutes pour lire la production de leurs camarades et émettre des commentaires sur le forum.

2.1. Cas des étudiants [4-1]

Lors de chaque séance d'écriture de la première expérience, la fréquence d'intervention des étudiants [4-1] varie entre 0,6 et 2,6 fois lors de chaque séance de rédaction (cf. Figure 39, p.277). Ces étudiants ont produit entre 0,6 et 3,2 remarques lors de chaque activité de rédaction. Lors de chaque activité d'écriture, ces étudiants ont produit entre 2,6 et 23,8 mots.

¹ Aucune orthographe des feedback émis en français par les étudiants dans notre recherche n'a été modifiée.

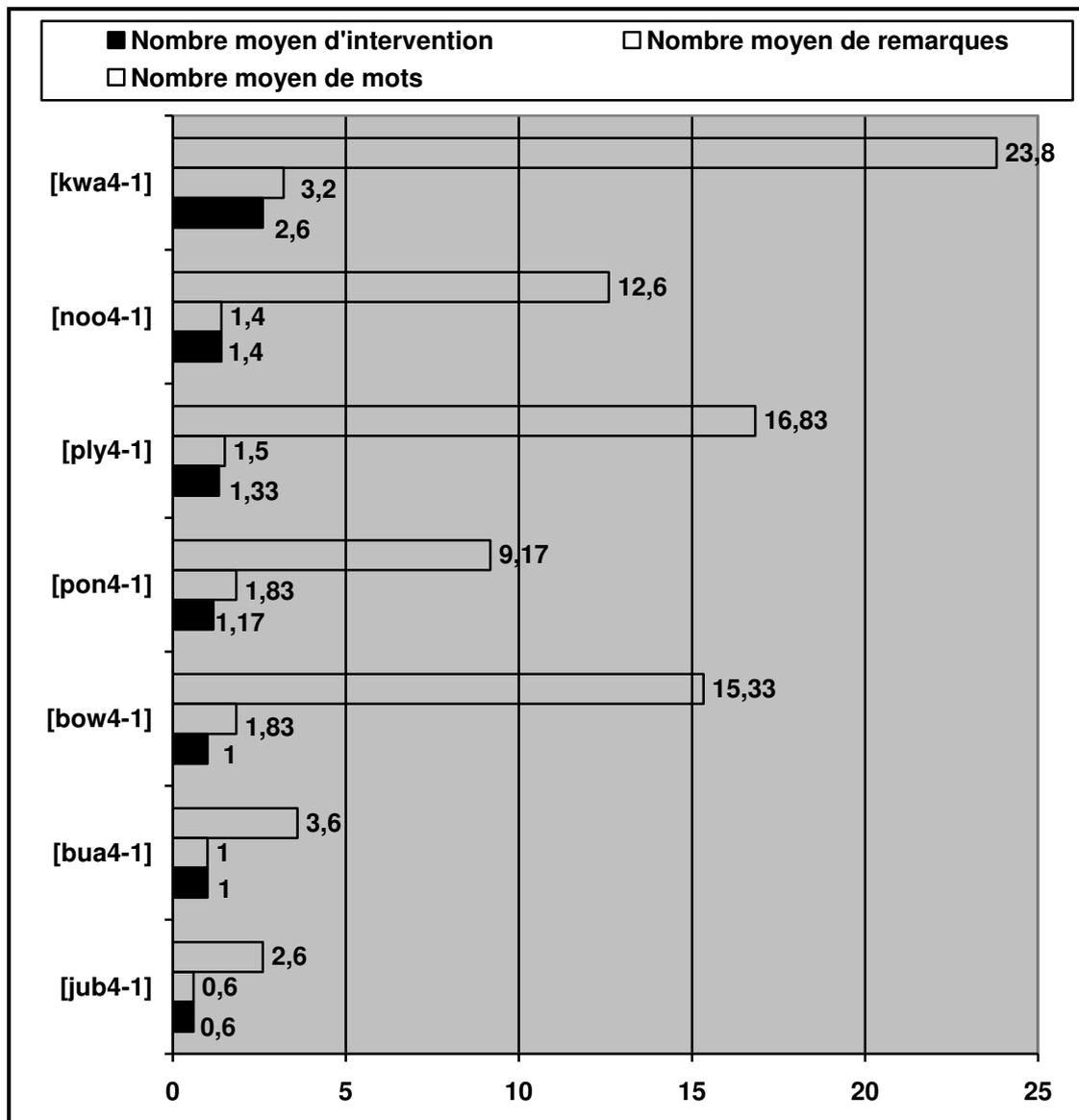


Figure 39 – Nombre moyen d'interventions et de production des étudiants [4-1] par séance de rédaction sur le forum

2.2. Cas des étudiantes [3-1]

Lors de chaque séance d'écriture, la fréquence d'intervention des étudiantes [3-1] varie entre 0,6 et 3,4 fois (cf. Figure 40, p.278). Lors de chaque séance, ces étudiantes ont produit entre 0,6 et 5 remarques. Lors de chaque séance, ces étudiantes ont produit entre 4,8 et 43,4 mots.

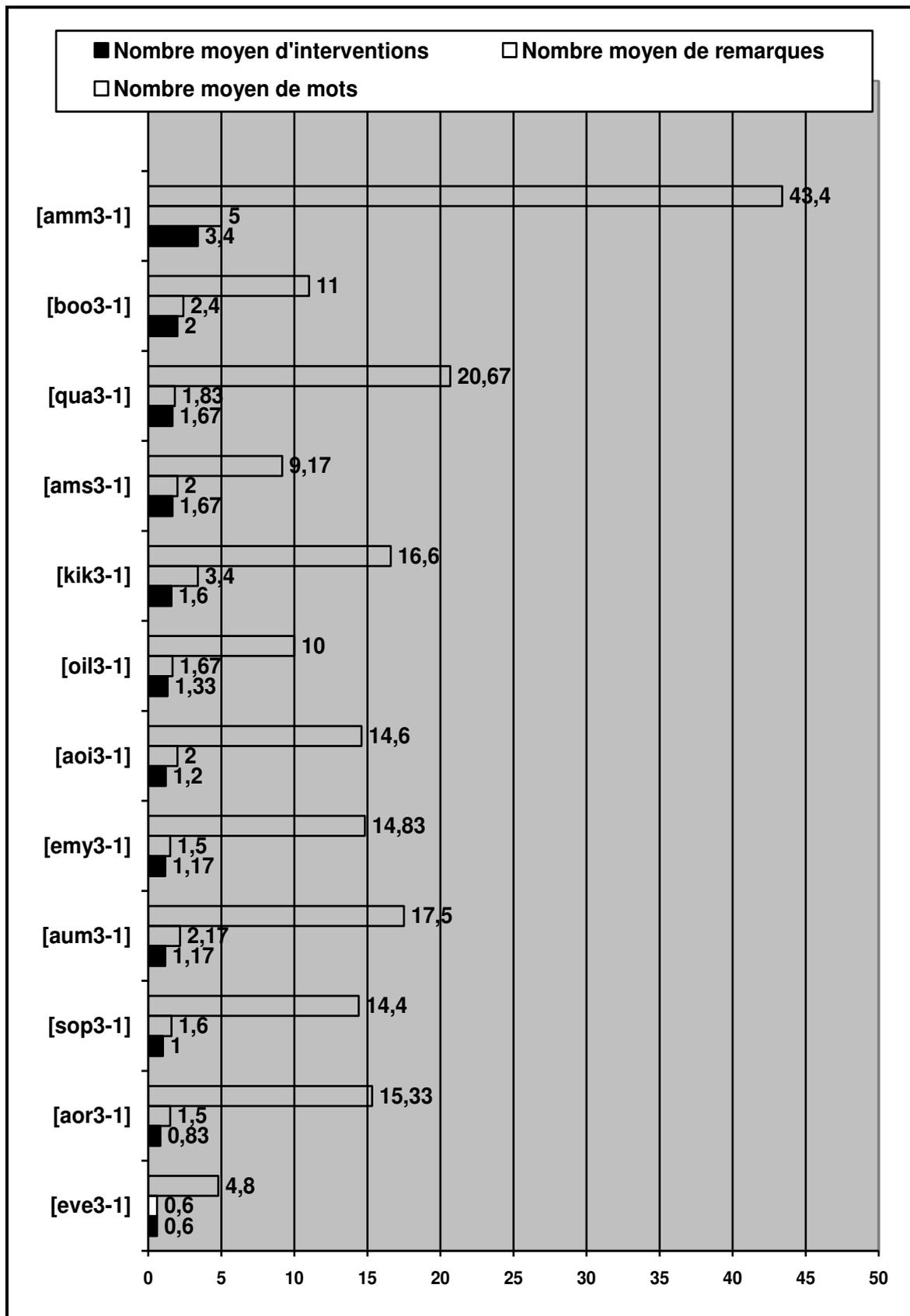


Figure 40 - Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-1] par séance de rédaction sur le forum

2.3. Cas des étudiantes [3-1/2]

Lors de chaque séance d'écriture, la fréquence d'intervention des étudiantes [3-1/2] varie entre 1,17 et 3,4 fois (cf. Figure 41). Ces étudiantes ont produit entre 1,5 et 5 remarques lors de chaque séance. Lors de chaque séance d'écriture, ces étudiantes ont produit entre 9,17 et 43,4 mots.

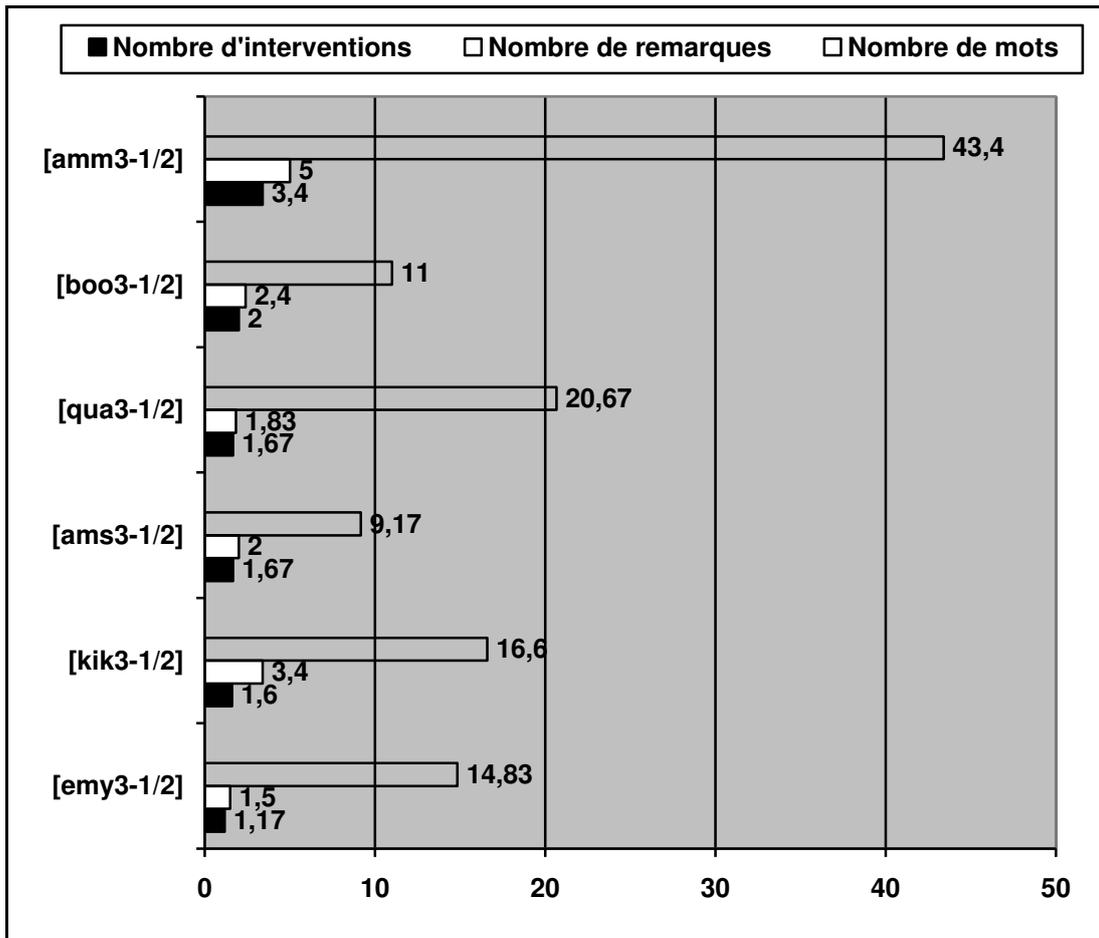


Figure 41 – Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-1/2] par séance de rédaction sur le forum

2.4. Cas des étudiantes [3-2]

La fréquence d'intervention des étudiantes [3-2] varie entre 1,83 et 4,5 fois par activité d'écriture (Figure 42, p.280). Ces étudiantes ont produit entre 2,33 et 6,83 remarques lors de chaque activité de rédaction. Pendant chaque séance, ces étudiantes ont produit entre 18,6 et 75,83 mots.

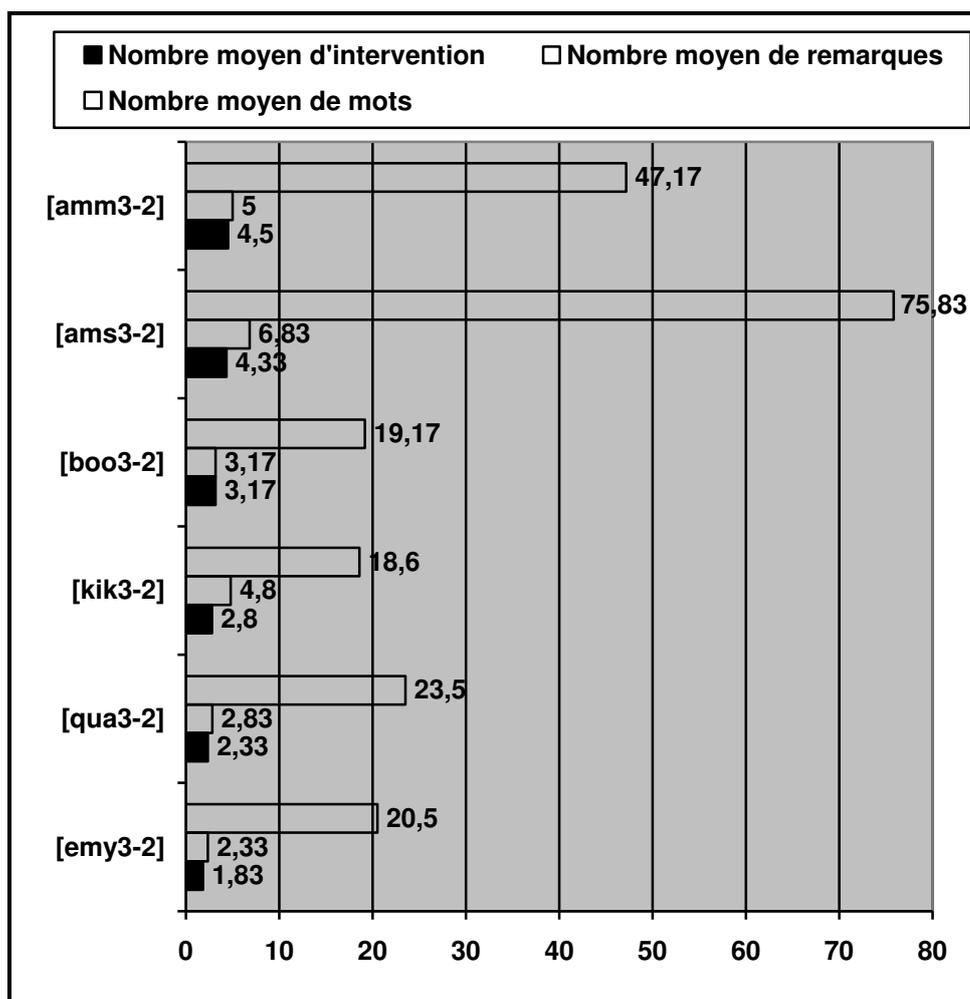


Figure 42 - Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-2] par séance de rédaction sur le forum

2.5. Comparaison entre les étudiants [4-1] et [3-1]

Nous comparerons dans cette partie le nombre de productions et d'intervention des étudiants [4-1] et [3-1]. Cette comparaison nous permettra de savoir si le niveau d'étude influe sur le nombre et le type de messages produits sur le forum.

D'après la Figure 43, le nombre moyen d'interventions, de remarques et de mots des étudiantes [3-1] est supérieur à celui des étudiants [4-1]. Les étudiants [4-1] sont intervenus sur le forum 1,29 fois en moyenne par personne lors de chaque activité de rédaction alors que les étudiantes [3-1] ont participé au forum en moyenne 1,45 fois. En ce qui concerne le nombre de remarques, les seniors ont produit 1,63 remarques en moyenne par personne tandis que les étudiantes [3-1] ont produit en moyenne 2,11 remarques. Quant au nombre

de mots, les étudiants [4-1] ont produit en moyenne 12,13 mots par séance par personne alors que les étudiantes [3-1] ont produit en moyenne 15,89 mots.

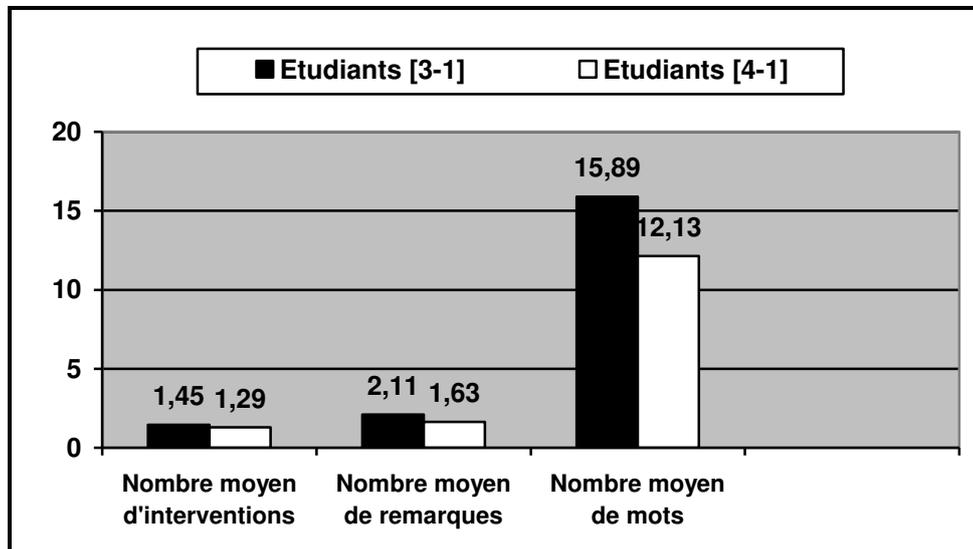


Figure 43 - Comparaison du nombre moyen d'interventions et de productions des étudiants [4-1] vs ceux des étudiantes [3-1] par séance de rédaction sur le forum

Le tableau ci-dessous indique que les étudiantes [3-1] ont produit plus de commentaires socio-affectifs, de « remarques sur le texte » et de feedback argumentatifs que les étudiants [4-1].

	Nombre de remarques		Nombre de mots	
	[4-1]	[3-1]	[4-1]	[3-1]
Commentaires socio-affectifs	53	103	409	852
Remarques sur le texte	15	42	22	110
Messages argumentatifs	1	12	30	87

Tableau 33 – Nombre de productions de feedback dans chaque catégorie (cas des étudiants [4-1] vs [3-1])

Cela semble révéler que le niveau d'étude n'influence pas sur le nombre d'interventions et de productions de feedback. Nous verrons également dans la partie 4.2.3 de ce chapitre (p.299) que les étudiantes [3-1] ont produit plus de « remarques sur le texte » de portée précise que les étudiants [4-1].

2.6. Comparaison du taux d'intervention et de production des étudiantes [3-1/2] et [3-2]

Nous comparerons dans cette partie le nombre de productions et d'interventions des étudiants [3-1/2] et [3-2]. Cette comparaison nous permettra de savoir si la familiarisation avec la fonction du forum influe sur le nombre et le type de messages produits, mais du fait d'une consigne imprécise, il se trouve que la langue thaïe est beaucoup plus présente lors de la seconde expérience. L'effet observé a donc une double origine, la familiarisation avec le forum et l'emploi de la L1, sans qu'il nous soit possible de distinguer un effet de l'autre.

La Figure 44 (p.282) montre que lors de chaque activité de rédaction pendant la deuxième expérience, toutes les étudiantes sont intervenues sur le forum beaucoup plus souvent que lors de la première expérience, notamment [ams3-2].

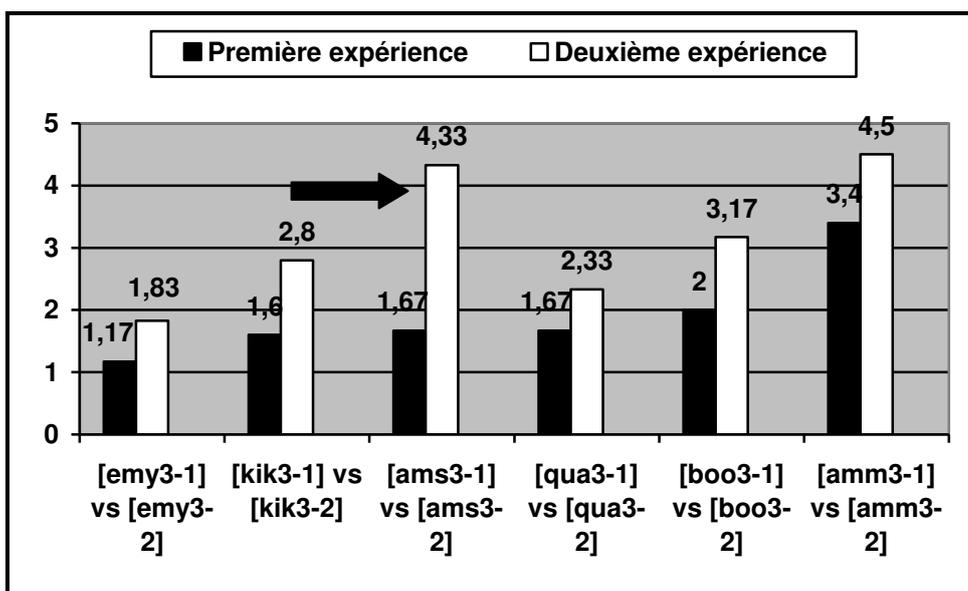


Figure 44 - Comparaison du nombre moyen d'interventions des étudiantes [3-1/2] et [3-2] par séance de rédaction

Par ailleurs, lors de chaque activité de rédaction de la deuxième expérience, ces étudiantes ont produit des remarques plus variées que lors de la première expérience, notamment [ams3-2] (cf. Figure 45). Seule l'étudiante [ams3-1]/[ams3-2] a produit, lors de chaque séance d'écriture, le même nombre de remarques pendant la première et deuxième expérience.

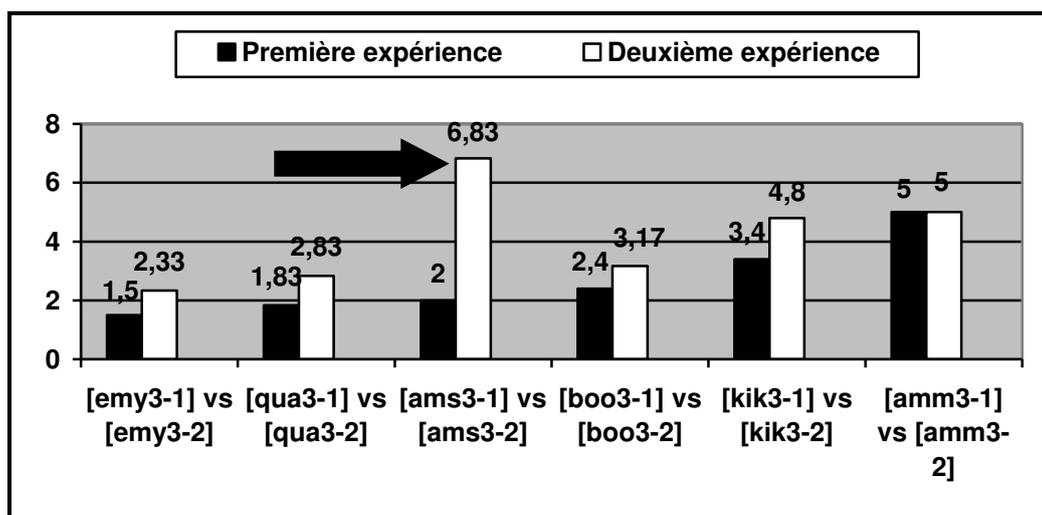


Figure 45 - Comparaison du nombre de remarques produites en moyenne par séance de rédaction par les étudiantes [3-1/2] et [3-2]

En outre, ces étudiantes ont produit beaucoup plus de mots lors de chaque activité de rédaction de la deuxième expérience que pendant la première expérience, notamment [ams3-2] (cf. Figure 46, p.283).

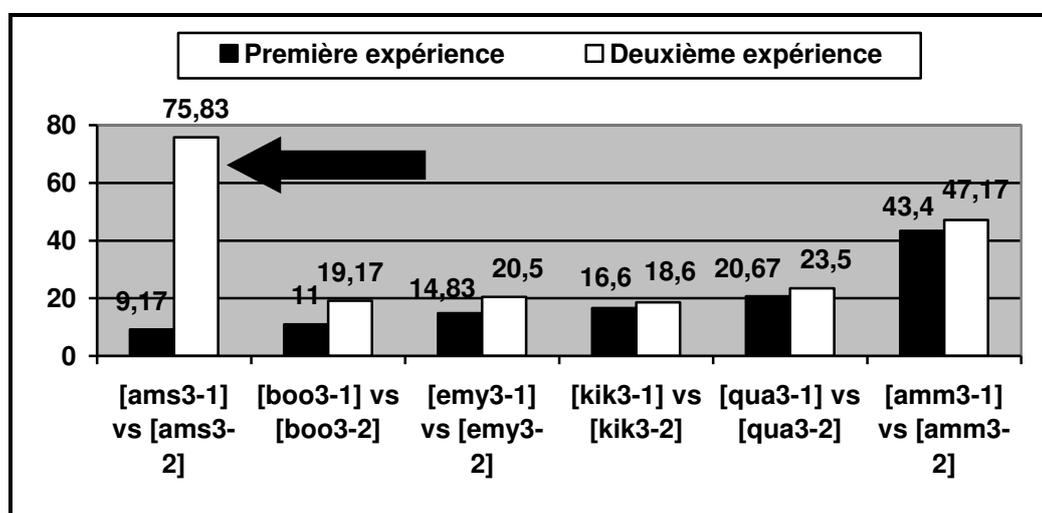


Figure 46 - Comparaison de nombre de mots produits en moyenne par séance de rédaction par les étudiantes [3-1/2] et [3-2]

Nous avons signalé que lors de la deuxième expérience, les étudiantes [3-2] avaient produit la plupart de leurs feedback dans leur langue maternelle. Le tableau ci-dessous indique le nombre de feedback produits en français et en thaï par les étudiantes [3-1/2] et [3-2] dans chaque catégorie. Ce tableau semble suggérer qu'en s'exprimant en langue thaïlandaise, les étudiants ont tendance à produire plus de feedback de type « remarques sur le texte » que

lorsqu'ils se sont exprimés en français. Lors de la première expérience, toutes les « remarques sur le texte » ont été rédigées en français et ne comportent que 44 mots au total. En revanche, lors de la deuxième expérience, les étudiantes [3-2] ont produit 386 mots pour les « remarques sur le texte », dont 352 mots en thaï. Il semble donc que la possibilité d'écrire les messages dans la L1 (due à une imprécision non volontaire des consignes) ait suscité une forte augmentation du nombre et de la longueur des messages, surtout pour les commentaires autres que socio-affectifs.

	Français		Thaï		Total	
	[3-1/2]	[3-2]	[3-1/2]	[3-2]	[3-1/2]	[3-2]
Messages socio- affectifs	519	57	24	735	543	792
Remarques sur le texte	44	34	0	352	44	386
Messages argumentatifs	36	3	0	29	36	32

Tableau 34 - Nombre de feedback produits en français et en thaï par les étudiantes [3-1/2] et [3-2] dans chaque catégorie

Nous verrons également dans la partie 4.2.3 de ce chapitre (p.299) que les étudiantes [3-1] a produit plus de « remarques sur le texte » de portée précise que les étudiantes [3-1/2]. Ces chiffres posent la question de savoir s'il vaut mieux autoriser la langue maternelle, dans les forums sachant que l'avantage de l'utilisation de la L2 est de susciter une situation plus « immersive ».

3. Types d'échanges sur le forum

Dans cette partie, nous examinerons de façon précise dont se sont déroulés les échanges entre les étudiants thaïlandais autour de leur production écrite sur le forum. Nous avons relevé deux types d'échanges produits par les étudiants thaïlandais sur le forum : unidirectionnels et interactifs.

3.1. Interventions unidirectionnelles

Dans notre recherche, nous parlons d'échanges « unidirectionnels » quand les étudiants jouant le rôle de lecteur s'adressent directement à la personne qui a posté son texte sur le forum, sans retour de la part de l'auteur du texte (cf. Figure 47, p.285). Ce cas s'apparente à ce que Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) appellent la mutualisation. Lors de ce degré

de travail, « chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs ; cette forme de travail peut sans problème se faire en grand groupe » (Mangenot, 2008, p. 16).

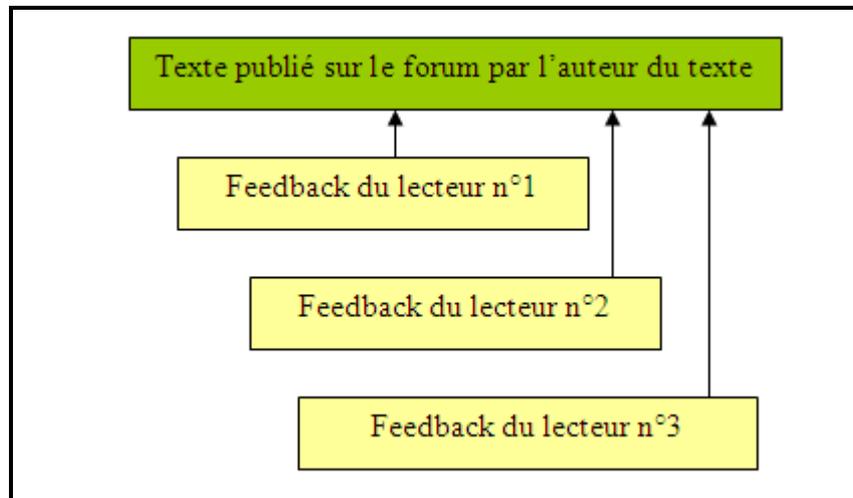


Figure 47 - Échanges unidirectionnels entre les étudiants sur le forum

3.2. Interventions interactives

Dans notre étude, les interventions « interactives », quant à elles, indiquent des interactions entre l'auteur du texte et son lecteur (cf. Figure 48). Ce type d'interactions correspond à ce que Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) appellent la discussion. Lors de ce degré de travail, « en grand groupe ou en groupes restreints, les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production [...] » (Mangenot, 2008, p. 16).

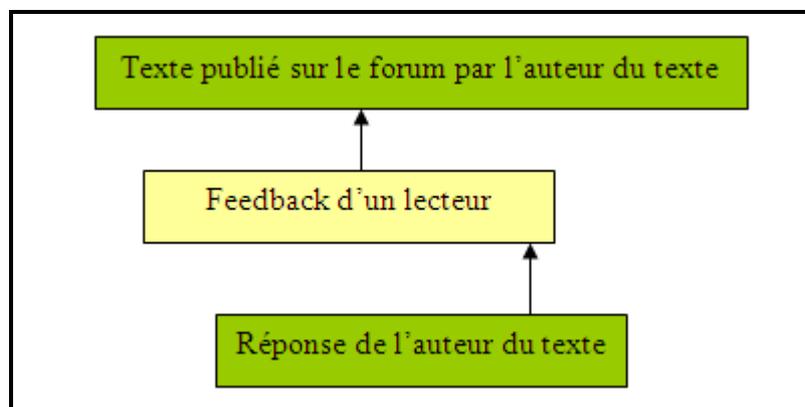


Figure 48 - Échanges interactifs entre les étudiants sur le forum

3.3. Quel type d'intervention a-t-il eu lieu le plus souvent ?

Notre corpus est en grande partie constitué d'échanges unidirectionnels. Ce type d'interventions représente 95% (139 occurrences) de toutes les interventions de la première expérience contre 5% (8 occurrences) pour les échanges interactifs. Les échanges de la deuxième expérience sont uniquement constitués de messages unidirectionnels (111 occurrences). Nous chercherons à analyser pourquoi notre corpus comporte en grande partie des échanges unidirectionnels dans la partie 6.5 de ce chapitre (p.344).

Voici les huit interventions interactives produites par les étudiantes [3-1] :

Carte postale écrite à l'aide de <i>ScribPlus</i> et publié sur le forum par [boo3-1]	<p align="center">Carte postale de Boom¹ (cf. annexe III : 2.14)</p> <p>Salut...Aime!!, Je suis à Madrid, Je suis arrivée il y a 3 jours.. Je suis installée dans un grand hôtel du centre ville.C'est très pratique et agréable. Madrid est une ville très magnifique. Il y a aussi un grand stade. Je fait partie de la célébration de champion l'Europe 2008. Il fait beau et les températures sont douce. Je pense que je serai de retour le moi prochain. Amitiés La Boum</p>
Feedback produit par [amm3-1] et destiné à [boo3-1]	Pourquoi tu ne m'invites pas pour aller à Madrid , mon amie ? Je veux dire que Fabregas ² est à moi , ne rêves pas de lui
Réponse de [boo3-1] destinée à [amm3-1]	Il est à moi. Tu es rêveuse!!!

Présentation d'un site touristique écrite à l'aide de <i>ScribPlus</i> et publié sur le forum par [amm3-1]	<p align="center">Similan à Phang Nga (cf. annexe III : 3.8)</p> <p>îles Similan se situe à quelques kilomètres de Krabi, plus au nord de la côte sud-ouest, et droit au-dessus de Phuket. à Phang Nga , il y a les occasions de plongée. Par ailleurs , il y a beaucoup de grottes maritimes fascinantes. L'atmosphère humide , tropicale de îles Similan réunit tous les ingrédients de vacances mémorables. Plusieurs des hébergements s'étend des 3 jours aux une semaine. Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer , pêche. La baie de Pang-Nga , Elle constitue une toile mouchetée sur le</p>
--	---

¹ Les segments mis en gras sont rédigés par l'étudiant(e) en question. Quant aux segments en police normale, ils sont proposés par ScribPlus.

² Fabregas est un footballeur espagnol. Les deux étudiantes [boo3-1] et [amm3-1] sont passionnées par le football et notamment par les footballeurs.

	<p>magnifique tableau aquatiques et il y a des bijoux sur le canevas bleu des eaux tranquilles de la baie.</p> <p>Quand la nuit tombée , les touristes peuvent faire du camping en plage.</p> <p>îles Similan peut être beau , tranqui , célèbre, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.</p>
Feedback produit par [boo3-1] et destiné à [amm3-1]	J'irai à Similan avec Farbregas.... 555++ ¹
Réponse de [amm3-1] destinée à [boo3-1]	Mais Fabregas veut aller à Mer-andaman avec son petite amie qui s'appelle Aime

Carte postale écrite à l'aide de <i>ScribPlus</i> et publié sur le forum par [aum3-1]	<p align="center">Carte postale de Aoum (cf. annexe III : 2.13)</p> <p>coucou Amp,</p> <p>Je suis à Khao-Yai, je suis arrivée il y a 72 heures.. je suis installée among les fleurs et les arbres.Ce sont très beaux et formidables. Khao-Yai est une grosse montagne de Nakornratchasima. Il y a aussi les animaux sauvage. J'ai connu de mon amie qui m'a fait decouvrir un lieu genial de cette ville. Le ciel est très glair et il pluit quelque noir. Je pense que je serai de retour dans 2 jours..</p> <p>Bien amicale.</p> <p>Buddhanart.....</p>
Feedback produit par [emy3-1] et destiné à [aum3-1]	pourquoi 72 heures!!!! combien de jour.....
Réponse de [aum3-1] destinée à [emy3-1]	Parce que je te veux etre en confution.
Auto-présentation écrite à l'aide de <i>ScribPlus</i> et publié sur le forum par [amm3-1]	<p align="center">Autoprésentation Oraphan (cf. annexe III : 1.9)</p> <p>Je me présente...</p> <p>Mon nom est Orlando's girl...</p> <p>On dit que je suis très sincère, fidèle, charmant et que J'ai les beaux yeux.</p> <p>belle silhouette , la peau douce ...</p> <p>Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!</p> <p>Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement pour mes petits défauts.</p> <p>On me reproche d'être sérieuse. ;</p> <p>mais que voulez-vous, C'est ma personnalité. Je suis comme ça depuis longtemps..</p>
Feedback produit par [boo3-1] et destiné à [amm3-1]	C,est manifique ...mon amie 555++

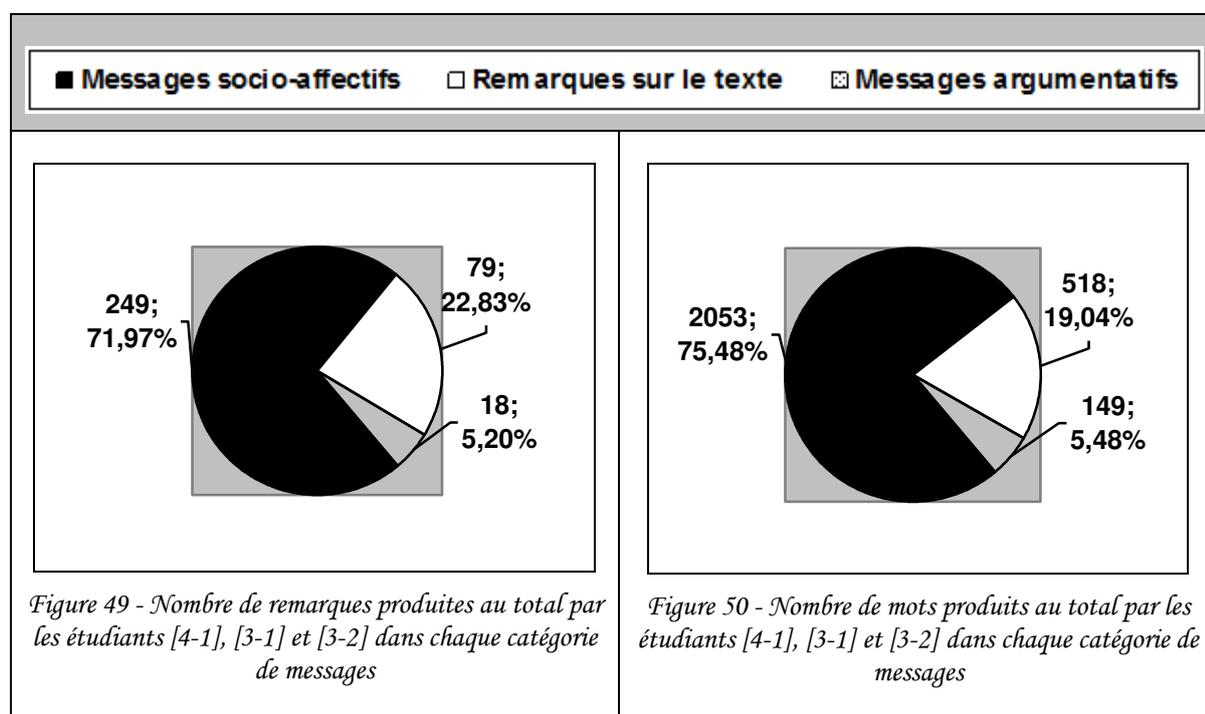
¹ En Thaïlande, le chiffre « 5 » se prononce « ha », ce qui signifie également le son du rire. Il s'agit ici d'un homonyme. Afin d'accélérer la production de leurs messages à l'écrit dans un contexte informel, les Thaïlandais se servent souvent de « 555 » pour remplacer « hahaha ».

Réponse de [amm3-1] destinée à [boo3-1]	Get better soon my friend. C'est magnifique aussi. Mon amie intime. aimE
---	---

Ce qui frappe dans ces huit messages, c'est qu'ils relèvent tous de la dimension socio-affective. Nous tenterons d'analyser, dans les parties qui suivent, pourquoi les interventions interactives ne comportent aucun message argumentatif et feedback de type « remarques sur le texte » (cf. § 6.2, p.337 ; § 6.3, p.339 ; § 6.4, p.343).

4. Types de feedback produits sur le forum

Dans cette partie, nous étudierons les types de messages produits par les étudiants thaïlandais sur le forum. Nous appuyant sur l'analyse de contenu et l'analyse Van Den Berg et al. (2006), nous avons regroupé, en trois grandes catégories, les feedback produits par les étudiants sur le forum : feedback relevant de la dimension socio-affective, feedback de type « remarques sur le texte » et feedback de nature argumentative.



Parmi les trois catégories principales de feedback, les messages le plus souvent produits par les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] sont ceux relevant de la dimension socio-affective (cf. Figure 49 et Figure 50). Quant aux messages produits le moins souvent, ce sont les messages argumentatifs.

Dans les parties suivantes, nous analyserons de manière plus détaillée ces trois catégories de messages : les sous-catégories de chaque catégorie principale et les exemples de chaque sous-catégorie de feedback. Nous commencerons par les feedback socio-affectifs, et puis les « remarques sur le texte », et enfin les messages argumentatifs.

Nous tenterons également de comparer le nombre de « remarques sur le texte » de portée précise vs de portée globale produites, d'une part, par les étudiants [4-1] par rapport aux étudiantes [3-1] et par les étudiantes [3-1/2] par rapport aux étudiantes [3-2], d'autre part. Ceci pour savoir si le niveau d'étude, la familiarisation avec le forum et l'utilisation de la langue maternelle influe sur la qualité de feedback émis.

4.1. Les feedback relevant de la dimension socio-affective.

Nous avons relevé six sous-catégories de messages relevant de la dimension socio-affective : plaisanterie, amitié, compliments, encouragement, histoires personnelles et expressions personnelles.

4.1.1. Les messages de type « plaisanterie »

Ce type de message consiste à taquiner, à amuser ou/et à faire rire les camarades. Ce type de remarques est souvent accompagné de smileys (😄, 😂, 😊, 😁), des cris de joie (hihihi, hehehe, 555), des messages de type « je plaisante ». Voici les exemples :

F02 [noo4-1] : Je suis d'accord avec toi. tu es gaie et généreuse mais tu n'es pas charmante. je plaisante!!!!!!😄 (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [bow4-1], cf. annexe III : 1.1).

F03 [amm3-1] : L'hôtesse de l'air , quelle entreprise? Attention l'avion tombée.5555+ (feedback en réponse à la lettre de motivation 1 – demande de stage rédigée par [oil3-1], cf. annexe III : 6.7).

F04 [aor3-1] : Les crevettes sont affreuses. En plus, elles ne sont pas cuites. Je n'ai pas envie d'attraper des microbes. Ta recette n'est pas géniale malgré le temps que tu y as consacré. La mienne est meilleure que

la tienne 555 (feedback écrit en thaï¹ en réponse à la recette rédigée par [job3-1X]², cf. annexe III : 8.12).

Certains messages ne comportent aucune indication ci-dessus mais contiennent un sens de l'humour ou parfois de l'ironie :

F05 [emy3-1] : Je suis contre de toi--Tu n'es pas timide³ (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [kim3-1X], cf. annexe III : 1.19).

F06 [sop3-1] : Pourquoi les decorations sont comme ca? Comme la meduse,c'est epouvantable!⁴ (feedback en réponse à la recette rédigée par [job3-1X], cf. annexe III : 8.12).

Parfois les étudiants ont émis des feedback qui n'ont rien à voir avec le texte rédigé mais avec ce qui est arrivé dans la vie réelle de leurs camarades :

F07 [amm3-2] : *Tes habits sont trop roses aujourd'hui. Ça ne m'étonne pas que tu te sois fait arrêter par les policiers.*⁵ (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2- demande d'emploi de [sop3-2X], cf. annexe IV : 3.5).

F08 [amm3-2] : Il ne faut pas te balader en mettant une mini-jupe à Bangkok 5555+⁶ (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - pour l'euthanasie rédigé par [sop3-2X], cf. annexe IV : 1.3).

ou bien avec des phénomènes actuels (par exemple, un match de football) :

¹ Il s'agit des feedback rédigés sur le forum en langue thaïlandaise que nous avons ensuite traduit en français.

² Nous ne prenons pas en compte, dans notre analyse, les feedback produits par les étudiants qui ont été absents plus d'une fois. Toutefois, nous prenons en compte les feedback destinés à ces étudiants (pour nommer ces étudiants, nous mettons X à la fin des chiffres : [nom3-1X], [nom3-2X]). Ces feedback ont été en effet produits par les étudiants qui ont régulièrement participé aux expériences.

³ L'étudiante [kim3-1X] s'est décrite comme une personne timide dans son auto-présentation.



⁴ [job3-1X] a publié cette photo en accompagnement de sa recette « crevette marinée avec la sauce de poisson ».

⁵ Sur son trajet avant d'arriver en cours, [sop3-2] s'est fait arrêter par les policiers car elle ne portait pas de casque.

⁶ Lors de ses vacances à Bangkok, [sop3-2X] s'est fait embêter car elle mettait une mini-jupe.

F09 [amm3-2] : [...] Hier soir Owen a marqué un but. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de réclamation par rapport au contrat de travail de [boo3-2], cf. annexe IV : 5.1).

F10 [amm3-2] : [...] Hihhi je suis désolée pour toi que l'équipe de football « Liverpool » ait perdu. Mais ne t'inquiète pas, ils peuvent encore tenter leur chance l'année prochaine. (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 2.2).

4.1.2. Les messages de type « amitié »

Ce type de message montre un lien d'affection, de complicité et/ou d'attachement entre les étudiants¹. Ce type de messages est souvent accompagné des verbes d'affection tels que « aimer », « miss/miz² », « penser à » :

F11 [kwa4-1] : [...] ET bien sur, tu est trop bavard mais j'aime ça (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [pon4-1], cf. annexe III : 1.7).

F12 [bow4-1] : [...] Je pense à toi beaucoup. Au revoir à bientôt. (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [jub4-1], cf. annexe III : 2.3).

et/ou des mots d'amitié tels que « mon ami(e) », « mon ami(e) intime » :

F13 [qua3-1] : Oh je sais . Malgré ton un peu mal maquillage, je t'aime bien parce que tu es mon ami intime³ (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [sop3-1], cf. annexe III : 1.22).

F14 [sop3-1] : [...] Je t'aime bien. Joob Joob⁴ (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [qua3-1], cf. annexe III : 1.21).

Certains messages comportent le souci que les étudiants ont pour leur(s) ami(e-s) :

F15 [bow4-1] : [...] Pourquoi tu es toujours pessimiste? Ce n'est pas bien pour toi. Souris toujours na! (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [jub4-1], cf. annexe III : 1.3).

¹ Nous rappelons que les étudiants se connaissent au moins depuis trois ans au moment de participer à nos deux expériences.

² « manquer à » en français.

³ Dans son auto-présentation, [sop3-1] a écrit « [...] **On me reproche d'avoir trop de maquillage.** Mais que voulez-vous, **j'aime évidemment me maquiller.** » (Les segments en gras sont produits par [sop3-1]. Quant au segment en police normale, il est proposé par ScribPlus).

⁴ « joob » revoie au son quand on fait de la bise.

F16 [amm3-1] : Get better soon my friend. [...] *Mon amie intime. aimE (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [boo3-1], cf. annexe III : 1.14).*

Le feedback émis par [bow4-1] (F15) porte sur le contenu du texte : [jub4-1] s'est décrite comme une personne pessimiste. Quant au feedback émis par [amm3-1] (F16), il ne porte pas sur ce qui est suggéré par l'auto-présentation de sa camarade [boo3-1] mais sur la réalité. L'étudiante [boo3-1] avait en effet un rhume lors de la séance d'écriture.

Les étudiants ont produit parfois des messages de type « amitié » pour montrer qu'ils souhaitent passer du temps avec leurs ami(e)s :

F17 [bow4-1] : *Je veux aller à Nice avec toi aussi. [...] (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [noo4-1], cf. annexe III : 2.5).*

F18 [qua3-2] : *On a toutes les deux fait le programme touristique pour Lampon. Ce serait bien si l'on allait toutes ensemble se balader dans une ville de montagne comme Lampon. (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [kik3-2], cf. annexe IV : 12.5).*

4.1.3. Les messages de type « compliments »

Les étudiants ont produit ce type de message afin de faire plaisir à leurs camarades. Ce type de messages peut porter sur l'apparence de leurs camarades :

F19 [amm3-1] : *Tu dit que tu es grosse mais je ne pense comme ça. [...] (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [aum3-1], cf. annexe III : 1.13).*

F20 [noo4-1] : *Je pense que ce site est belle comme toi. (feedback en réponse à la présentation d'un site touristique rédigée par [jub4-1], cf. annexe III : 3.3).*

ou sur leur caractère :

F21 [oil3-1] : *oui, tu est charmante. (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [bow4-1], cf. annexe III : 1.1).*

F22 [amm3-2] : *Je crois que tu es pleine d'énergie. Il est vrai que tu as beaucoup d'énergie. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande d'emploi rédigée par [qua3-2], cf. annexe IV : 3.6).*

F23 [sop3-1] : Même si tu es grosse, tu as la beauté dans le cœur [...] (*feedback en réponse à l'auto-présentation* rédigée par [qua3-1], cf. annexe III : 1.21).

Certains commentaires peuvent à la fois relever de la dimension socio-affective et constituer une forme d'évaluation du travail (capacités de travail, rapidité de rédaction, compétence de rédaction) :

F24 [boo3-2] : Il faut absolument embaucher cette fille pleine de capacité..... (*feedback rédigé en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 – demande d'emploi rédigée par [sop3-2X]*, cf. annexe IV : 3.5).

F25 [amm3-2] : Génial ! Tu as fini la première. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - *demande d'emploi* rédigée par [ams3-2], cf. annexe IV : 3.2).

F26 [boo3-2] : [...] Tu es un écrivain du 21^{ème} siècle ^^ (feedback rédigé en thaï en réponse au conte rédigé par [amm3-2], cf. annexe IV : 11.1).

4.1.4. Les messages de type « encouragement »

Ce type de messages consiste à donner du courage aux camarades :

F01 [eve3-1] : Bon Courage++++ Bonne Chance+++++ na ja.... (feedback en réponse à la lettre de motivation 1 - demande de stage rédigée par [emy3-1], cf. annexe III : 7.10).

F02 [aor3-1] : [...] Sois courageuse pour donner la parole devant la classe...¹ (*feedback en réponse à l'auto-présentation* rédigée par [eve3-1], cf. annexe III : 1.16).

F03 [qua3-2] : Je croise les doigts pour que tu puisses travailler comme agent de voyage Allez bon courage ! Quan (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande de stage rédigée par [kik3-2], cf. annexe IV : 4.1).

ou/et à soutenir le projet professionnel de leurs camarades :

F04 [boo3-2] : Tu as choisi un métier qui te correspond. Tu aimes bien communiquer...^^ (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - *demande d'emploi* rédigée par [emy3-2], cf. annexe IV : 3.4).

¹ Dans son auto-présentation, [eve3-1] s'est décrite comme une personne timide n'aimant pas prendre la parole devant les gens. Pour l'encourager, [aor3-1] lui a laissé ce feedback sur le forum.

F05 [amm3-2] : Tu as choisi un métier qui correspond bien à ta formation. J'espère que tu pourras trouver un travail que tu aimes. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande de stage rédigée par [kik3-2], cf. annexe IV : 4.1).

4.1.5. Les messages de type « histoires personnelles »

Sur le forum, une étudiante a raconté ce qui lui est arrivé dans la vie réelle :

F06 [amm3-1] : A Hua Hin, il y a beaucoup de méduses. Je suis furieuse. Ces méduses ont laissé des cicatrices sur mes jambes. (feedback en réponse à la présentation d'un site touristique rédigée par [oil3-1], cf. annexe III : 3.19).

ou bien ce qu'elle souhaite faire plus tard comme métier :

F07 [amm3-1] : La boulangerie , c'est mon rêve quand j'aurai beaucoup de l'argent. (feedback en réponse à la lettre de motivation 1 - demande de stage rédigée par [yui3-1X], cf. annexe III : 7.14).

Certains étudiants ont produit ce genre de messages pour raconter ce qu'ils souhaitent faire en lisant les textes de leurs camarades :

F08 [bow4-1] : [...] Je veux nager et prendre le bain de soleil. [...] (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [noo4-1], cf. annexe III : 2.5).

D'autres étudiants indiquent un endroit qu'ils souhaitent visiter, en s'inspirant du contenu du texte de leur camarade :

F09 [bow4-1] : Je veux aller à Kanchanaburi aussi. (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [kwa4-1], cf. annexe III : 2.4).

F10 [qua3-2] : Ah....la merrr le vent du soleil (feedback rédigé en français) J'ai trop envie d'aller à la mer (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 12.4).

4.1.6. Les messages de type « expressions personnelles »

Certains étudiants ont rédigé ce type de remarques pour dire ce qu'ils ressentent et/ou pensent de ce que leurs camarades racontent dans leur texte :

F11 [bua4-1] : Woo! C'est les vacances superbes! (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [pon4-1], cf. annexe III : 2.7).

F12 [kwa4-1] : États- Unis, c'est très ennuyeux! (feedback en réponse à la carte postale rédigée par [jub4-1], cf. annexe III : 2.3).

Les étudiants ont parfois posé des questions à leurs camarades pour avoir plus d'informations concernant ce qui est suggéré par la production écrite de leurs camarades :

F13 [noo4-1] : Pourquoi tu veux être journaliste? (feedback en réponse à la lettre de motivation 1 - demande d'emploi rédigée par [jub4-1], cf. annexe III : 6.2).

F14 [aor3-1] : [...] *Quelle entreprise tu s'intéresse?* (feedback en réponse à la lettre de motivation 1- demande de stage rédigée par [aoi3-1], cf. annexe III : 7.7).

Certains étudiants ont donné plus d'informations concernant ce qui est suggéré par la production écrite de leurs camarades :

F15 [amm3-1] : l'hôtesse de l'air comme Aoi , il y a beaucoup de l'hôtesse de l'air dans la classe (feedback en réponse à la lettre de motivation 1 - demande de stage rédigée par [aor3-1], cf. annexe III : 7.8).

F16 [ams3-2] : [...] *Toi, tu vas visiter Lamphoon et Lampang. Quant à Quan, elle va visiter Lamphoon et Chiang Maï.* (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [kik3-2], cf. annexe IV : 12.5).

Certains étudiants ont produit des messages pour souhaiter quelque chose (qui n'a rien à voir avec les contenus du texte) à leurs camarades :

F17 [amm3-2] : *J'espère que le film 2012 te plaira ! Bon film !* (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [qua3-2], cf. annexe IV : 2.4).

Un message de type « expression personnelle » peut porter sur le choix du texte à rédiger :

F18 [ams3-2] : Tu es la seule personne qui a choisi ce sujet. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de réclamation par rapport au contrat de travail rédigée par [boo3-2], cf. annexe IV : 5.1).

Certains étudiants ont produit ce type de messages pour montrer qu'ils sont d'accord ou non avec ce que leurs camarades ont écrit. Toutefois, il ne s'agit pas de messages ayant un sens argumentatif pour convaincre les interlocuteurs. Voici quelques exemples :

F19 [jub4-1] : C'est vrai (*feedback en réponse à l'auto-présentation* rédigée par [noo4-1], cf. annexe III : 1.5).

F20 [ply4-1] : Bonjour !! la petite ,oui oui oui je suis d'accord avec toi. (*feedback en réponse à l'auto-présentation* rédigée par [bua4-1], cf. annexe III : 1.2).

Nous remarquons que les messages relevant de la dimension socio-affective ne correspondent à aucune fonction du feedback proposée par Van Den Berg et al. (2006) : analyse, évaluation, explication et révision. Les feedback socio-affectifs ne portent ni sur la compréhension du texte (fonction d'analyse), ni sur la qualité du texte (fonction d'évaluation). L'absence de feedback concernant la qualité des productions écrites entraîne l'absence de commentaire ayant une fonction d'explication. Ce dernier sert en effet à justifier le feedback portant sur la qualité du texte. En plus, aucun feedback de nature socio-affective ne permet à l'auteur du texte d'améliorer la qualité de son texte (fonction de révision). Concernant le feedback aspect, les commentaires socio-affectifs ne correspondent pas à ce que Van Den Berg et al. (ibid.) appellent contenu. Les feedback socio-affectifs produits par notre public-cible ne portent en effet pas sur la pertinence de l'information, la clarté du problème, l'argumentation et l'explication des concepts. Les remarques socio-affectives produites par les étudiants thaïlandais ne correspondent pas non plus au critère de structure. En effet, les feedback relevant de la dimension socio-affective ne portent pas sur la cohérence interne d'un texte. Par ailleurs, les commentaires socio-affectifs ne concernent pas l'utilisation de la langue, la grammaire, l'orthographe et la mise en page (aspect dit style selon Van Den Berg et al., ibid.).

Dans les parties qui suivent, nous chercherons à savoir quelle sous-catégorie de messages relevant de la dimension socio-affective les étudiants ont produit le plus souvent.

4.1.7. Quelle sous-catégorie produite le plus souvent ?

Le Tableau 35 (p.297) met en évidence le nombre important de feedback de type « plaisanterie » et le grand nombre de mots des messages de cette catégorie par rapport aux autres sous-catégories de messages relevant de la dimension socio-affective chez les étudiants de tous les niveaux.

	[4-1]		[3-1]		[3-1/2]		[3-2]	
	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots
Plaisanterie	15	105	42	434	27	271	48	532
Expressions personnelles	13	102	18	136	10	84	4	30
Amitié	9	77	21	116	17	83	11	49
Histoires personnelles	8	71	8	63	5	42	1	10
Compliments	4	29	6	51	4	34	7	51
Encouragement	4	25	8	52	5	29	22	120
TOTAL	53	409	103	852	68	543	93	792

Tableau 35 - Nombre de remarques et de mots de chaque sous-catégorie de feedback relevant de la dimension socio-affective produits au total par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2]

Par ailleurs, nous notons la tonalité très personnelle d'un grand nombre de contributions de notre corpus (cf. supra). Dans la partie 6.2 (p.337), nous tenterons de comprendre l'origine du nombre important de feedback de type « plaisanterie » afin de proposer ensuite des remédiations pédagogiques pour améliorer le dispositif (cf. § 7 de ce chapitre, p.345).

4.2. Les messages de type « remarques sur le texte »

Dans notre recherche, les « remarques sur le texte » peuvent être de nature positive ou négative. Par ailleurs, elles peuvent porter soit sur le fond soit sur la forme. Enfin, elles peuvent être de portée précise ou globale.

4.2.1. Les remarques de nature positive vs négative

Dans notre recherche, les remarques de nature positive consistent à souligner les points forts des productions écrites d'autrui et/ou à complimenter les productions écrites des camarades sur divers aspects. Quant aux remarques de nature négative, elles servent à indiquer les défauts dans les textes d'autrui et/ou critiquer les productions écrites des camarades sur divers aspects.

Le Tableau 36 (p.298) met en évidence trois phénomènes intéressants :

- les étudiantes [3-1] ont produit plus de remarques sur le texte (et plus de mots) que les étudiants [4-1] (cf. § 2.5 de ce chapitre, p.280).
- les étudiantes [3-2] ont produit plus de remarques sur le texte (et plus de mots) que les étudiantes [3-1/2] (cf. § 2.6 de ce chapitre, p.282).

- Le nombre de remarques positives est supérieur par rapport aux remarques négatives chez les étudiants de tous les niveaux.

	[4-1]		[3-1]		[3-1/2]		[3-2]	
	Re-marques	Mots	Re-marques	Mots	Re-marques	Mots	Re-marques	Mots
Nature positive	1,14	3,14	1,58	5,42	1,83	4	6	39,33
Nature négative	0	0	0,42	3,75	0,33	3,33	1,83	25
TOTAL	1,14	3,14	2	9,17	2,16	4	7,83	64,33

Tableau 36 - Nombre de « remarques sur le texte » et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2] lors de chaque séance de rédaction

Nous chercherons dans la partie 6.3.6 de ce chapitre (p.341) si le taux peu élevé de commentaires négatifs est lié aux problèmes de face.

4.2.2. Les remarques sur le fond vs celles sur la forme

Dans notre étude, les remarques sur le fond incluent tous les feedback portant sur la compréhension du texte, la qualité du texte, les éléments du texte, les phrases, les mots, les idées et/ou les arguments du rédacteur du texte. Les remarques sur le fond concernent aussi la correction du texte, y compris les erreurs au niveau de la ponctuation et les majuscules/minuscules. Quant aux remarques sur la forme, il s'agit des remarques concernant la mise en page, les photos illustratives et/ou la longueur du texte.

Le Tableau 37 (p.298) met en évidence le nombre élevé de remarques sur le fond (et de mots) par rapport à celles sur la forme chez les étudiants de tous les niveaux.

	[4-1]		[3-1]		[3-1/2]		[3-2]	
	Remarques	Mots	Remarques	Mots	Remarques	Mots	Remarques	Mots
Fond	1,14	3,14	1,83	7,92	2,17	7,33	5,83	52,33
Forme	0	0	0,17	1,25	0	0	2	12
TOTAL	1,14	3,14	2	9,17	2,16	7,33	7,83	64,33

Tableau 37 - Nombre de remarques sur le fond/ la forme et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2] lors de chaque séance de rédaction

Nous avons vu dans la partie 3.2 du Chapitre 6 (p.211) que ScribPlus prenait en charge l'organisation du texte. Nous supposons que ce phénomène est en lien avec le fait que les étudiants aient produit les feedback de type « remarques sur le texte » sur le fond plus que sur la forme.

4.2.3. Les remarques de portée précise vs de portée globale

Dans notre étude, les « remarques sur le texte » de portée précise incluent la correction du texte de leurs camarades par les étudiants eux-mêmes. Il peut s'agir des remarques dans lesquelles les étudiants ont expliqué pourquoi le texte de leurs camarades leur semble bien ou ce qu'ils aiment ou n'aiment pas dans le texte de leurs camarades. Autrement dit, les « remarques sur le texte » de portée précise concernent le feedback qui permet aux étudiants de prendre en considération des éléments constituant un bon texte. Si nous nous référons aux quatre fonctions du feedback proposées par Van Den Berg et al. (2006), les remarques de portée précise dans notre recherche correspondent à la fonction d'explication et/ou de révision. Quant aux remarques de portée globale, il s'agit des remarques vagues dans lesquelles les étudiants n'ont pas expliqué pourquoi le texte de leurs camarades leur semble bien ou mauvais. Autrement dit, il s'agit du feedback qui ne permet pas aux étudiants d'approfondir leur réflexion sur des éléments constituant un bon texte.

Selon le Tableau 38 (p.299), les étudiants de tous les niveaux ont produit plus de remarques de portée globale que celles de portée précise. Mais si nous analysons le nombre de mots, les étudiantes [3-2] sont les seules qui ont produit plus de remarques de portée précise (44,57 mots en moyenne par personne) par rapport aux remarques de portée globale (19,66 mots).

	[4-1]		[3-1]		[3-1/2]		[3-2]	
	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots	Re- marques	Mots
Portée précise	0	0	0,33	3,17	0,33	3,33	3,83	44,67
Portée globale	1,14	3,14	1,67	6	1,83	4	4	19,66
TOTAL	1,14	3,14	2	9,17	2,16	7,33	7,83	64,33

Tableau 38 - Nombre de remarques de portée précise vs globale et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3/2] lors de chaque séance de rédaction

Les résultats indiquent également une augmentation importante de production de remarques de portée précise chez les étudiantes [3-2] par rapport aux étudiantes [3-1/2]. Lors de la première expérience, ces étudiantes ont produit en moyenne 0,33 remarques de portée précise par personne (3,33 mots) alors que lors de la deuxième expérience elles ont produit en moyenne 3,83 remarques de portée précise (44,67 mots). Comme nous l'avons dit plus haut, c'est l'utilisation de la L1 qui en est probablement la cause. Nous notons

également un nombre élevé de remarques de portée précise produites par les étudiantes [3-1] par rapport aux étudiants [4-1].

4.2.4. Croisement entre la portée précise/globale, la nature positive/négative et le fond/la forme

Les remarques de portée précise ou globale peuvent être de nature positive ou négative. Elles peuvent porter soit sur le fond soit sur la forme du texte. Ainsi obtenons-nous huit catégories de feedback de type « remarques sur le texte » :

- Remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte
- Remarques de portée précise et de nature positive sur la forme du texte
- Remarques de portée précise et de nature négative sur le fond du texte
- Remarques de portée précise et de nature négative sur la forme du texte
- Remarques de portée globale et de nature positive sur le fond du texte
- Remarques de portée globale et de nature positive sur la forme du texte
- Remarques de portée globale et de nature négative sur le fond du texte
- Remarques de portée globale et de nature négative sur la forme du texte.

Dans les parties qui suivent, nous montrerons des exemples de feedback de ces huit catégories en expliquant au fur et à mesure pourquoi il fait partie de telle ou telle catégorie.

Remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte

Les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] ont produit au total neuf remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte (104 mots).

F21 [aoi3-1] : [...] *Le vocabulaire choisi rend la lecture facile* [...] (feedback écrit en thaï en réponse à la recette rédigée par [aor3-1], cf. annexe III : 8.7).

Le feedback produit par [aoi3-1] est, selon nous, de portée précise car cette étudiante a produit un feedback portant sur la sémantique (F21). Puisque le vocabulaire est facile à comprendre, nous supposons que la recette rédigée par [aor3-1] pourrait permettre au

lecteur de réaliser une préparation culinaire. Ainsi l'écrit pourrait-il produire l'effet recherché auprès du lecteur. Il s'agit ici de règles de fonctionnement à propos d'un type d'écrit.

F22 [ams3-2] : *J'aime bien ta formule de politesse. Peux-tu me l'apprendre ? (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande d'emploi rédigée par [emy3-2], cf. annexe IV : 3.4).*

L'étudiante [ams3-2] a précisé l'élément qu'elle aimait dans le texte de [emy3-2] (F22). Cette remarque permettrait à l'auteur de prendre en compte un des éléments nécessaires d'une lettre de motivation. En effet, selon Escaffre et al. (2007, p. 79), « [une formule de politesse] reste indispensable car elle est un symbole de règles de civilité les plus élémentaires. ».

F23 [qua3-2] : *Ta lettre est bien polie et fluide à lire. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées rédigée par [kik3-2], cf. annexe IV : 7.3).*

Il nous semble que l'étudiante [qua3-2] réfléchit sur deux éléments nécessaires à la rédaction réussie d'une lettre de motivation (F23). La lettre de motivation doit être rédigée de manière polie, courtoise et respectueuse ; il faut éviter la répétition et l'expression dans l'ensemble doit être fluide.

F24 [emy3-2] : *Amm, tu as bien écrit. Ta lettre est bien argumentée. Certes, j'ai écrit plus vite que toi mais j'ai écrit n'importe quoi. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande d'emploi rédigée par [amm3-2], cf. annexe IV : 3.1).*

F25 [ams3-2] : *Tu as bien écrit. Ta lettre est bien argumentée. Tu as bien reformulé ton texte. Tu n'as pas repris les exemples donnés par ScribPlus. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - demande d'emploi rédigée par [amm3-2], cf. annexe IV : 3.1).*

Selon Escaffre et al. (2007), afin de bien réussir sa lettre de motivation, il faut savoir « [convain[cre] le destinataire [...] » (ibid., p.16) et « [r]ecense[r] [les] arguments » (ibid., p.55).

F26 [ams3-2] : *Après avoir lu les textes de nos amis, il n'y a que toi qui utilise « voudrais ». C'est très poli. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées rédigée par [kik3-2], cf. annexe IV : 7.3).*

L'étudiante [ams3-2] attire l'attention sur un de trois critères importants pour rédiger une lettre de réclamation : restez poli, bref et précis (F26).

F27 [boo3-2] : [...] *L'histoire est intéressante et intrigante.* [...] (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [amm3-2], cf. annexe IV : 11.1).

F28 [emy3-2] : Wow Wow on peut tirer beaucoup de leçons de ton conte. *L'histoire a une bonne intrigue.* (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [amm3-2], cf. annexe IV : 11.1).

Le feedback de [boo3-2] (F27) et [emy3-2] (F28) portent sur une des questions importantes concernant l'analyse du conte : celle de l'intrigue qui incite à s'interroger sur la structure globale de l'histoire.

F29 [ams3-2] : [...] *L'histoire est chouette. En plus il y a des dialogues.* Ton conte est vraiment adapté aux enfants. (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [kik3-2], cf. annexe IV : 11.5).

L'étudiante [ams3-2] attire l'attention sur le destinataire réel du texte (F29). Ce feedback pourrait inciter les étudiants à rendre compte du fait que le texte n'est pas produit uniquement pour l'enseignant-évaluateur.

Si nous référons aux critères d'analyse de Van Den Berg et al. (2006), certaines remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte telles que F21 (p.300) et F23 (p.301) correspondent à ce que ces auteurs appellent analyse (feedback portant sur la compréhension du texte). Certains feedback correspondent à la catégorie d'évaluation (feedback portant sur la qualité du texte) : F26 (p.301), F27 (p.302), F28 (p.302), F29 (p.302). Nous pouvons également trouver, dans la catégorie de remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte, les feedback possédant à la fois la fonction d'évaluation et d'explication (arguments appuyant les feedback possédant la fonction d'évaluation). Les feedback F24 (p.301) et F25 (p.301) en sont de bons exemples.

Remarques de portée précise et de nature positive sur la forme du texte

Les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] ont produit cinq remarques de portée précise et de nature positive sur la forme du texte (vingt-sept mots).

F30 [amm3-2] : La mise en page de ta lettre est parfaite. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - *demande d'emploi* rédigée par [ams3-2], cf. annexe IV : 3.2).

F31 [qua3-2] : *C'est parfait !* La mise en page de la lettre est agréable (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 – *demande d'emploi* rédigée par [ams3-2], cf. annexe IV : 3.2).

F32 [emy3-2] : La mise en page de ta lettre est bien. (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de motivation 2 - *demande d'emploi* rédigée par [boo3-2], cf. annexe IV : 3.3).

La mise en forme de la lettre est primordiale. Selon Escaffre et al. (2007, p. 67-72), la mise en page fait partie des éléments constituant une lettre de motivation efficace.

F33 [amm3-2] : Ton programme touristique est clairement organisé. (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 12.3).

F34 [ams3-2] : Ton texte est aéré et simple à lire. En plus ta manière *d'organiser ton texte n'est pas comme les autres.* (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 12.3).

Une bonne organisation d'un programme touristique n'est pas négligeable car cela pourrait influencer sur l'envie de lire chez les lecteurs.

Si nous référons aux critères d'analyse de Van Den Berg et al. (2006), les remarques de portée précise et de nature positive sur le fond du texte correspondent à ce que ces auteurs appellent style. Un des objets de commentaires dans la catégorie style concerne en effet la mise en page.

Remarques de portée précise et de nature négative sur le fond du texte

Les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] ont produit au total onze remarques de portée précise et de nature négative sur le fond du texte (153 mots). Parmi ces onze remarques, les étudiants ont effectué six corrections morphosyntaxiques :

F35 [kik3-1] : Tu as fait une faute. Je suis en train de grandir. être en *train de + infinitif [...]* (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [boo3-1], cf. annexe III : 1.14).

F36 [qua3-2] : « après 3 mois de stagiaire » (feedback écrit en français) je pense que tu peux écrire comme cela aussi [...] (feedback écrit en thaï en

réponse à la lettre de réclamation par rapport au contrat de travail rédigée par [boo3-2], cf. annexe IV : 5.1).

F37 [kik3-1] : [...] *une faute , étudiante (feedback en réponse à la lettre de motivation 1- demande d'emploi rédigée par [tan3-1X], cf. annexe III : 6.8).*

F38 [ams3-2] : Il est vrai que beaucoup de personnes sont favorables à l'euthanasie parce que **l'euthanasie** permet aux patients de ne plus souffrir. (feedback rédigé en français). Je pense qu'il vaut mieux utiliser le pronom personnel « elle » à la place du mot que j'ai mis en italique et gras. [...] (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - pour l'euthanasie rédigé par [sop3-2X], cf. annexe IV : 1.3).

F39 [amm3-2] : « parce que on », tu as oublié de faire l'élision de la voyelle « e ». [...] (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 2.2).

F40 [ams3-2] : Quan, tu as oublié de supprimer le « e » entre parenthèse du mot « embauché(e) » [...] (feedback écrit en thaï en réponse à la lettre de réclamation pour non-versement des salaires rédigée par [qua3-2], cf. annexe IV : 6.2).

et une correction au niveau des aspects matériels :

F41 [ams3-2] : [...] *Mais tu as oublié de mettre le point final en fin de phrases.* (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [qua3-2], cf. annexe IV : 2.4).

Une étudiante attire l'attention sur la citation des sources dans un texte :

F42 [aoi3-1] : [...] *Ce serait bien si tu mettrais la source de cette recette* 😊 (feedback en réponse à la recette rédigée par [aor3-1], cf. annexe III : 8.7).

Certains feedback de portée précise peuvent soulever une confusion. Voici un exemple :

F43 [ams3-2] : Je ne comprends pas ton texte. Je me demande si tu n'es pas un peu contradictoire dans tes opinions. Mais bon, il se peut que je ne lise pas attentivement ton texte. Du coup, je n'ai pas réussi à comprendre ce que tu voulais dire. (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 2.3).

L'étudiante [ams3-2] attire l'attention sur des problèmes de contradiction du texte de [emy3-2] (F43). Toutefois si nous regardons bien le texte de [emy3-2], elle n'est pas contradictoire dans ses idées comme le lui a reproché [ams3-2]. L'étudiante [emy3-2] est

pour l'euthanasie car cet acte permet aux personnes malades d'abrèger leurs souffrances et elle tient à cette idée du début à la fin du texte :

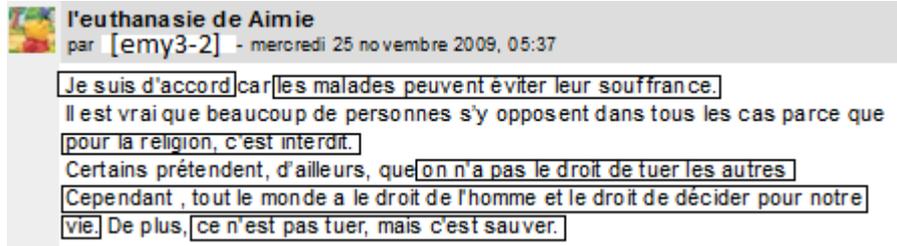


Figure 51 – Débat 2 – contre l'euthanasie de [emy3-2]¹

F44 [ams3-2] : [...] *Mais il y a certaines phrases qui ne sont pas finies.* Je pense que cela est dû au problème informatique du logiciel ScribPlus. (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [qua3-2], cf. annexe IV : 12.6).

Nous supposons que le feedback de [ams3-2] (F44) pourrait inciter les étudiants à accorder de l'importance à la révision de leur propre texte avant de le montrer aux lecteurs.

F45 [amm3-2] : [...] *L'histoire est amusante mais la fin de l'histoire est trop rapide.* (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 11.3).

En analysant le conte de [boo3-2], nous constatons que son conte manque de péripéties ou d'actions (cf. Figure 36, p.238).

Nous trouvons ici les quatre fonctions proposés par Van Den Berg et al. (2006) : analyse, évaluation, explication et révision. En ce qui concerne le « feedback aspect », nous trouvons ici les commentaires portant sur la cohérence interne d'un texte et l'utilisation de la langue, la grammaire et l'orthographe.

Remarques de portée précise et de nature négative sur la forme du texte

Nous avons relevé au total deux remarques de portée précise et de nature négative sur la forme du texte (vingt-deux mots) :

¹ Les segments encadrés sont proposés par [emy3-2].

F46 [ams3-2] : [...] PS. Sinon ton texte est très difficile à lire car il n'y a aucune espace entre paragraphe. (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 11.4).

Le feedback émis par [ams3-2] (F46) renvoie à l'idée de la mise en page selon Van Den Berg et al. (2006). L'étudiante [ams3-2] explique en effet l'origine de l'illisibilité du texte de son amie [emy3-2] (cf. Figure 37, p.254) qui n'a pas « aéré » son texte par l'insertion « d'espaces blancs ».

F47 [ams3-2] : Aimie, ton texte est très court. Je me demande si une partie de ton texte a disparu à cause du problème informatique. (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 12.4).

En analysant le programme touristique rédigé par [emy3-2], nous constatons le problème de cohérence du texte car de nombreuses phrases ont été coupées :



Figure 52 – Programme touristique de [emy3-2]¹

Nous supposons que les feedback émis par [ams3-2] (F47) pourraient inciter l'auteur à réviser son texte.

¹ Les segments encadrés sont produits par [emy3-2].

Certains étudiants ont produit des feedback qui portent sur l'imagination de leurs camarades (cf. F58 et F59). Nous les avons considérés comme étant de portée globale car ces feedback évaluent la recherche d'idées et non la mise en mots. Ce genre de commentaires risque de ne pas aider les auteurs à améliorer leurs textes. Voici deux exemples :

F58 [kik3-2] : Ton imagination est vraiment excellente. Ton histoire est chouette. (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 11.4).

F59 [ams3-2] : *C'est une vraie fantaisie, ton conte. [...]* (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 11.4).

Toutes les remarques de portée globale et de nature positive sur le fond du texte correspondent à la fonction d'évaluation sans inclure celle d'explication (Van Den Berg et al., 2006).

Remarques de portée globale et de nature positive sur la forme du texte

Les étudiantes [3-1] et [3-2] ont produit cinq feedback (vingt-sept mots) pour les remarques de portée globale et de nature positive sur la forme du texte.

F60 [aoi3-1] : [...] *La photo du plat me donne l'eau à la bouche [...]* (feedback en réponse à la recette rédigée par [aor3-1], cf. annexe III : 8.8).

Ce type de commentaire ne permet pas à l'auteur d'améliorer son texte (F60). La photo du plat que l'étudiante [aor3-1] a choisi d'afficher ne sert pas à favoriser la compréhension des étapes de la recette mais elle consiste tout simplement à décorer le texte. Cette photo n'est donc pas un élément nécessaire (par rapport au titre, au nombre de personnes, au temps de préparation, ingrédients, ustensiles et à la préparation, notamment).

F61 [amm3-2] : Wow ! Comme ton texte est long. (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [kik3-2], cf. annexe IV : 12.5).

Les étudiants sont souvent impressionnés par les textes longs de leurs amis. La remarque portant sur la longueur ne permet pas à l'auteur d'améliorer la qualité de son texte (F61). Par ailleurs la longueur du texte n'influe pas sur sa qualité.

Le schéma narratif est primordial par rapport aux images d'accompagnement de l'histoire. Or, certaines étudiantes [3-2] ont produit des commentaires portant spécifiquement sur la beauté de l'image utilisée dans le texte de leur camarade. Voici un exemple :

F62 [amm3-2] : Le décor, les images sont très jolis et sans défauts. (feedback écrit en thaï en réponse au conte rédigé par [ams3-2], cf. annexe IV : 11.2).

Les images ne servent qu'à décorer et rendre joli le texte. Autrement dit, elles ne servent pas à favoriser la compréhension du texte. Le conte est compréhensible en lui-même sans cette image.

Si nous nous référons aux critères proposés par Van den Berg et al. (2006), les remarques de portée globale et de nature positive sur la forme du texte portent sur l'organisation matérielle du texte (layout).

Remarques de portée globale et de nature négative sur le fond du texte

Nous avons relevé une seule remarque de portée globale et de nature négative sur le fond du texte (neuf mots)

F63 [aor3-1] : Mais, je ne comprends pas que tu veux dire. 😊 (feedback en réponse au débat 1 - pour la peine de mort rédigé par [oil3-1], cf. annexe III : 4.9).

Le feedback émis par [aor3-1] porte sur la compréhension du texte (fonction d'analyse selon Van Den Berg et al., 2006). Comment l'étudiante [oil3-1] pourrait-elle améliorer son texte si sa camarade [aoi3-1] n'a pas précisé ce qu'elle n'avait pas compris dans le texte de sa camarade.

Remarques de portée globale et de nature négative sur la forme du texte

Nous avons relevé deux feedback et onze mots pour les remarques de portée globale et de nature négative sur la forme du texte.

F64 [aor3-1] : [...] *La photo est très fade.* [...] (feedback en réponse à la recette rédigée par [job3-1X], cf. annexe III : 8.12).

F65 [amm3-2] : Ton texte est trop long. On dirait un roman fleuve ! (feedback écrit en thaï en réponse au programme touristique rédigé par [ams3-2], cf. annexe IV : 12.2).

D'après nous, les feedback portant sur la photo et la longueur du texte ne permettent pas d'améliorer la qualité du texte.

Si nous nous référons aux critères proposés par Van den Berg et al. (2006), les remarques de portée globale et de nature négative sur la forme du texte portent sur l'organisation matérielle du texte (layout).

4.3. Les messages argumentatifs

Nous commencerons cette partie par l'étude des messages argumentatifs produits sur le forum. Nous tenterons ensuite de savoir s'il existe un lien entre les genres textuels et les feedback émis.

4.3.1. Les messages argumentatifs explicites vs non explicites

Dans notre recherche, les messages argumentatifs consistent à soutenir ou à contredire une thèse des camarades. Nous distinguerons dans notre corpus, d'une part, les messages argumentatifs explicites et non explicites, d'autre part. Les messages argumentatifs explicites concernent les remarques dans lesquelles les étudiants ont précisé les raisons pour lesquelles ils étaient d'accord avec (ou contre) les avis de leurs camarades. Pendant les deux expériences, nous avons repéré six messages argumentatifs explicites (quatre-vingt-un mots) au total. Voici les exemples :

F66 [ply4-1] : Oui , je crois que parfois c'est cruel mais s'il n'y a pas la peine de mort beaucoup de gens n'ont pas peur de faire mal . Donc cela augment des problemes. (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé par [bow4-1], cf. annexe III : 5.1).

F67 [eve3-1] : Je suis d'accord avec toi... Il y a encore des autres punitions (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé par [Kim3-1X], cf. annexe III : 5.6).

F68 [boo3-1] : mais les criminels sont dangereux. (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé [sop3-1], cf. annexe III : 5.8).

F69 [qua3-1] : comment vous êtes sur que les justiciers font bien décision? moi non plus (feedback en réponse au débat 1 – pour la peine de mort rédigé par [ams3-1], cf. annexe III : 4.4).

F70 [ams3-2] : *Je suis d'accord, je suis d'accord. Je pense qu'il faut laisser aux patients la liberté de décider de leur vie.* (feedback écrit en thaï

en réponse au débat 2 - *contre l'euthanasie* rédigé par [boo3-2], cf. annexe IV : 2.2).

F71 [emy3-2] : *Non...Non. (feedback écrit en français) Si l'on doit vivre dans la souffrance et la tourmente, je pense qu'il vaut mieux choisir la mort. (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie [boo3-2], cf. annexe IV : 2.2).*

Quant aux messages argumentatifs non explicites, il s'agit des remarques dans lesquelles les étudiants n'ont pas précisé les raisons pour lesquelles ils étaient d'accord avec (ou contre) les avis de leurs camarades. Pendant les deux expériences, nous avons repéré douze messages argumentatifs non explicites ou quatre-vingt-un mots au total. Voici les exemples de ce type de feedback :

F72 [emy3-1] : Je suis d'accord avec toi. Tu as bien raison... (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé par [aoi3-1], cf. annexe III : 5.3).

F73 [aoi3-1] : *Oui, je suis pour toi.... [...] (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé par [emy3-1], cf. annexe III : 5.4).*

F74 [amm3-1] : Je suis d'accord avec toi. (feedback en réponse au débat 1 - pour la peine de mort rédigé par [boo3-1], cf. annexe III : 4.7).

F75 [amm3-2] : *Je suis tout à fait d'accord avec toi. (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - contre l'euthanasie rédigé par [emy3-2], cf. annexe IV : 2.3).*

F76 [emy3-2] : *Je suis d'accord (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - pour l'euthanasie rédigé par [amm3-2], cf. annexe IV : 1.1).*

F77 [amm3-2] : Je suis pour. (feedback écrit en thaï en réponse au débat 2 - pour l'euthanasie rédigé par [kik3-2], cf. annexe IV : 1.2).

F78 [emy3-1] : Je suis d'accord avec toi. Tu as bien raison... (feedback en réponse au débat 1 - contre la peine de mort rédigé par [aoi3-1], cf. annexe III : 5.3).

Si nous nous référons aux catégories proposées par Van Den Berg et al. (2006), les messages argumentatifs ne correspondent à aucune des fonctions suivantes : analyse, évaluation, argument, révision. En effet les messages argumentatifs sont émis par les étudiants thaïlandais dans le but d'une discussion et non dans le but d'évaluer les textes des camarades. En ce qui concerne le feedback aspect, les messages argumentatifs correspondent au critère de contenu. En effet, ce type de feedback porte sur l'argumentation et l'explication des concepts de l'auteur du texte.

4.3.2. Lien entre les types de feedback et le genre textuel

D'après Beaudoin et Velkovska (1999), chaque type d'activité possède ses contraintes structurelles et entraîne des interactions et des discours différents.

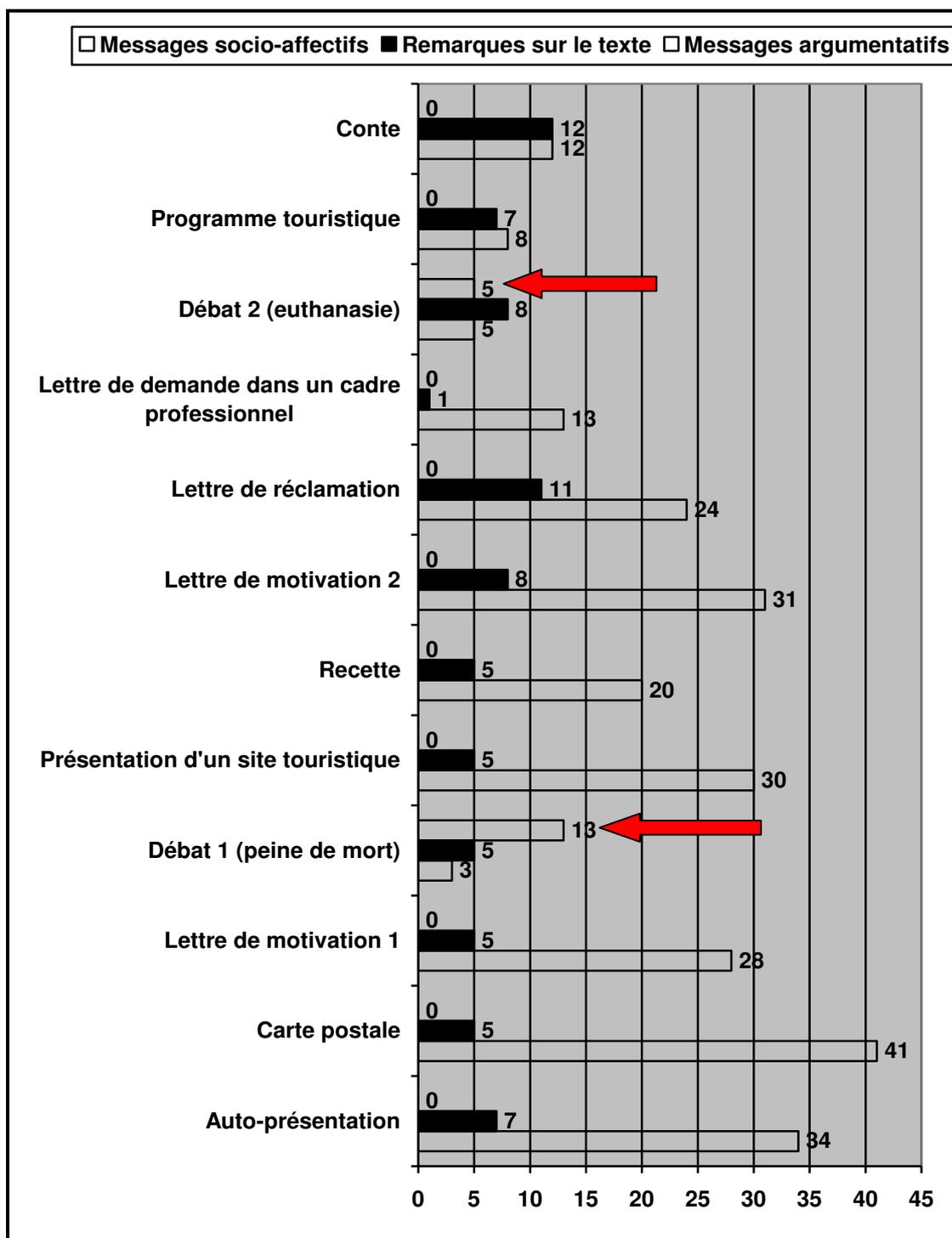


Figure 53 - Nombre de remarques produites au total par les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] pour chaque catégorie de messages lors de chaque activité de rédaction

Nos résultats d'analyse semblent suggérer qu'il existe un lien entre le genre textuel et les types de feedback produits. C'est ainsi que lors des activités de débat (pour ou contre la peine de mort et l'euthanasie) que les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] ont produit des messages argumentatifs (cf. Figure 53, p.312). En revanche, sur le forum des autres activités, les commentaires relèvent la plupart du temps de la dimension socio-affective.

5. Apports de la pratique du feedback entre pairs relevés par les étudiants thaïlandais

Dans cette partie, nous discuterons les conséquences que la pratique du feedback entre pairs sur un forum pédagogique peut avoir sur l'apprentissage de l'écrit en français chez notre public cible. Nous nous efforcerons de relever les intérêts pédagogiques de cette pratique en vue des pratiques scripturales universitaires. Pour ce, nous nous appuyerons sur les entretiens menés auprès des étudiants, leurs échanges sur le forum et leurs textes rédigés sans et à l'aide de ScribPlus.

5.1. Socialisation des écrits

D'après les études de Mangenot (2002a) et celles de Celik et Mangenot (2004) sur l'intégration du forum dans une formation entièrement à distance, la dimension publique des échanges peut constituer au départ un frein à la participation de certains étudiants. En revanche, notre corpus révèle que l'aspect social du forum favorise la participation de notre public-cible malgré la faiblesse des interactions à double sens (cf. § 3 de ce chapitre, p.284).

Certains étudiants ont considéré le forum comme un lieu idéal pour partager leurs avis. Nous expliquions à ce propos :

« D'une part, l'aspect public et asynchrone du forum permet à l'ensemble des étudiants de consulter quand ils le souhaitent n'importe quelle production de leurs camarades. D'autre part, le format informatique, par l'intermédiaire de la connexion Internet, engendre une grande facilité d'utilisation que le papier ne permet pas. » (Phoungsub, 2009, p. 12-13).

Une (sur douze) étudiante [3-1] a confirmé cet aspect :

E133 [qua3-1] : [...] Une fois que mon texte est publié sur le forum, tout le monde peut le lire et je peux aussi lire le texte de mes amis. On n'a plus besoin de fouiller des papiers pour lire des textes. (cf. annexe V : [qua3-1]2-34).

Nous ajoutions, en outre, que

« la publication du texte sur le forum apporte un certain nombre d'avantages spécifiques, par rapport aux activités d'écriture avec papier-crayon. Contrairement à ces dernières, la publication des textes sur un espace accessible à tous les camarades de classe incite non seulement ceux-ci à lire les textes des autres, mais aussi à les critiquer. » (Phoungsub, 2009, p. 13).

Deux (sur sept) étudiantes [4-1] ont confirmé cet aspect :

E134 [kwa4-1] : [...] Si j'écris sur papier et le montre à mes amis, ça ne fait pas le même effet. Il se peut que mes amis ne veuillent pas lire mon texte et qu'ils ne me laissent pas de commentaires sur le texte. (cf. annexe V : [kwa4-1]2-38).

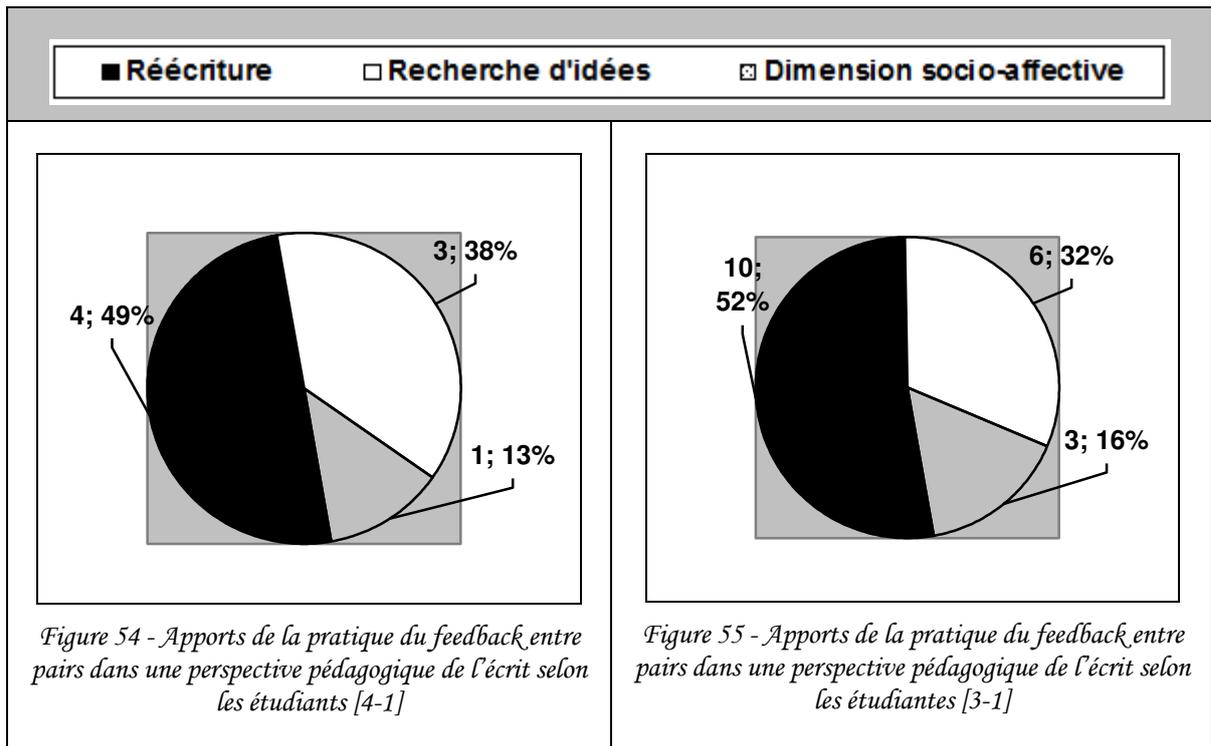
E135 [jub4-1] : [...] ces commentaires me permettent de savoir [...] ce que mes camarades pensent de mon texte. Si c'est un texte à rendre à mon professeur, je ne saurai jamais ce que pensent mes camarades de mon texte. (cf. annexe V : [jub4-1]2-26).

D'après [jub4-1], le fait de publier un texte sur un espace fréquenté par des camarades de classe est plus motivant que d'envoyer ce même texte au seul professeur. Le taux intéressant de participation et de production sur le forum (cf. § 2 de ce chapitre, p.275), alors que la participation au forum n'était pas obligatoire, confirme la motivation des étudiants. Nous expliquions à ce propos :

« La dimension publique et sociale de la communication, rendue possible par le forum, permet de changer la destination de l'écrit. Les destinataires potentiels ne sont plus les enseignants-évaluateurs mais désormais les pairs, qui forment, selon Halté (1989), des destinataires réels fort acceptables. » (Phoungsub, 2009, p. 13).

Selon les étudiants [4-1] et [3-1], la socialisation des écrits sur un forum contribue tout d'abord à la réécriture, ensuite à la recherche d'idées et enfin à la dimension socio-affective (cf. Figure 54¹ et Figure 55, p.315).

¹ Les chiffres 4, 3 et 1 dans la Figure 54 (p.315) renvoient au nombre d'étudiants qui ont relevé tel ou tel intérêt de la pratique du feedback entre pairs dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, de même que les chiffres correspondants dans la Figure 55 (p.315).



Selon les étudiantes [3-2], la pratique du feedback entre pairs favorise, de manière équilibrée, la réécriture, la recherche d'idée et la dimension socio-affective (cf. Figure 56). Contrairement aux étudiants [4-1] et [3-1], toutes les étudiantes [3-2] ont pris conscience de tous les intérêts que présente la pratique du feedback entre pairs.

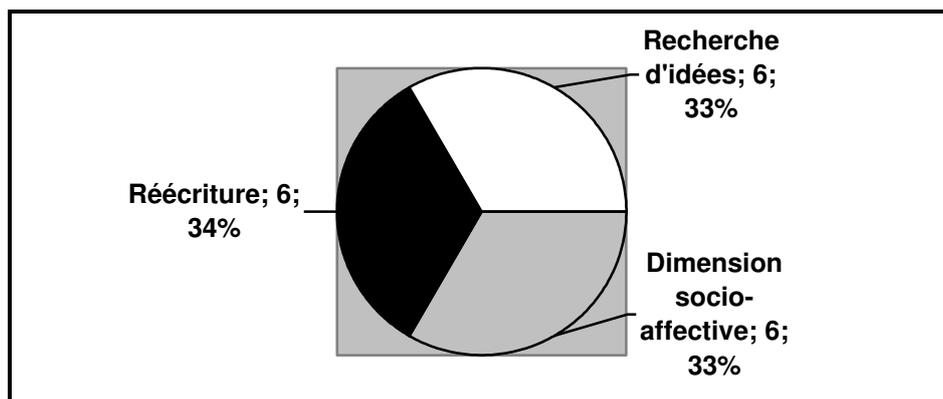


Figure 56 - Apports de la pratique du feedback entre pairs dans une perspective pédagogique de l'écrit selon les étudiantes [3-2]

5.2. Réécriture

Quatre (sur sept) étudiants [4-1], dix (sur douze) étudiantes [3-1] et six (sur six) étudiantes [3-2] ont dit pendant les entretiens que l'intérêt le plus probant du forum concernait la

réécriture. Selon eux, le forum permet en effet de prendre du recul par rapport à leur propre production écrite grâce à la lecture des textes d'autrui d'une part, et d'autre part, grâce aux feedback de leurs camarades.

5.2.1. Réécriture grâce à la lecture des textes d'autrui

Selon les étudiants, la lecture des textes des camarades publiés sur le forum leur a permis d'observer les stratégies d'écriture d'autrui, d'éviter de commettre les mêmes erreurs que leurs camarades et enfin d'améliorer la qualité de leurs propres textes.

Les étudiants peuvent observer les stratégies d'écriture d'autrui

Afin de produire des feedback, les étudiants devaient lire le texte de leurs camarades. Une (sur sept) étudiante [4-1] et deux (sur douze) étudiantes [3-1] ont souligné le fait que la lecture des textes d'autrui leur avait permis d'observer les textes et les stratégies d'écriture d'autrui :

E136 [noo4-1] : [...] je peux savoir comment les autres écrivent, comment ils font pour faire comprendre aux lecteurs [...] (cf. annexe V : [noo4-1]2-34).

E137 [emy3-1] : [...] En lisant le texte de mes camarades, je peux [...] connaître leur façon d'écrire. (cf. annexe V : [emy3-1]2-28).

E138 [ams3-1] : [...] En plus, en lisant le texte de mes amis, je peux connaître leur façon d'écrire. (cf. annexe V : [ams-1]2-30).

Ces dires rejoignent l'hypothèse de Hafernik (1984, p. 49) :

«When students read their peers' papers, they see the commonality of writing problems. Students get a feeling for how they write compared to others and learn from their own and others' strengths and weaknesses. Reading others' papers, students begin to see possibilities, see what works and what does not work and see what they like and do not like. »¹.

¹ « Quand les étudiants lisent les textes de leurs pairs, ils se rendent compte des problèmes de rédaction qui sont communs à tous. Les étudiants ont une idée de comment ils écrivent par rapport aux textes d'autrui et apprennent les points faibles et forts de leurs propres textes et ceux de leurs pairs. La lecture des textes d'autrui permet aux étudiants de savoir ce qui marche et ne marche pas et ce qu'ils aiment et n'aiment pas dans un texte. » (notre traduction).

Chez quatre (sur six) étudiantes [3-2], l'envie de connaître le style d'écriture d'autrui les a incitées à consulter la production écrite de leurs camarades :

E139 [ams3-2] : Oui j'ai lu des textes de mes camarades parce que je voulais savoir ce que mes amis ont écrit et comment ils l'ont fait. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-36).

E140 [qua3-2] : Le forum me permet d'observer le texte de mes amis et de comparer avec le mien. Je voulais connaître [...] leur style d'écriture. [...] (cf. annexe VI : [qua3-2]4-36).

E141 [boo3-2] : Je voulais savoir comment mes amis écrivent [...] (cf. annexe VI : [boo3-2]4-38).

E142 [emy3-2] : [...] Je voulais savoir comment mes amis écrivent [...] Je voulais savoir comment mes amis ont écrit le programme touristique. Est-ce qu'ils l'ont bien écrit ? Est-ce que le texte était convaincant ? Je voulais savoir si leur conte était amusant. [...] (cf. annexe VI : [emy3-2]4-42).

Les étudiants peuvent éviter de faire les mêmes erreurs que leurs camarades

Selon [kik3-2], [qua3-2] et [sop3-1], la pratique du feedback entre les pairs du forum leur a permis d'éviter de faire les mêmes erreurs que leurs camarades dans la production écrite :

E143 [kik3-2] : [...] En lisant le texte de mes amis, [...] [j]e peux [...] éviter les mêmes erreurs qu'eux. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-32).

E144 [qua3-2] : [...] Je pourrai aussi éviter de faire les mêmes erreurs que mes amis. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-36).

E145 [sop3-1] : [...] En lisant le texte de mes amis, je peux [...] éviter de produire les mêmes erreurs qu'eux. (cf. annexe V : [sop3-1]2-30).

Parmi ces trois étudiantes, [kik3-1]/[kik3-2] et [qua3-1]/[qua3-2] ont repéré des erreurs dans les textes de leurs camarades et les ont corrigées. En ce qui concerne [kik3-1]/[kik3-2], elle a corrigé deux fois le texte de ses amis au niveau de la surface (cf. F35 et F37, p.304). Quant à [qua3-1]/[qua3-2], elle a effectué une seule fois une correction grammaticale (cf. F36, p.303). Nous supposons que la correction des textes d'autrui a permis aux étudiants de prendre conscience de leurs propres erreurs. Les études de Crinon et al. (2008) sur la révision collaborative semblent également suggérer que la lecture critique et la production de feedback sur les productions écrites d'autrui poussent les élèves à prendre un recul par rapport à leur propre texte. En effet la révision collaborative permet aux étudiants de comparer les textes d'autrui avec les leurs et de mieux repérer les lacunes de leurs propres productions.

En ce qui concerne [sop3-1], elle n'a effectué aucune correction grammaticale dans les textes de ses camarades. Elle n'a laissé qu'une seule remarque de portée globale et de nature positive sur le fond :

F79 [sop3-1] : *Hmm..tu as écrit très bien. [...] (feedback en réponse à l'auto-présentation rédigée par [job3-1X], cf. annexe III : 1.17).*

De quelles erreurs¹ cette étudiante parle-t-elle ? A-t-elle remarqué des erreurs dans les textes de ses camarades ? Est-elle vraiment capable d'éviter de faire les mêmes erreurs que ses camarades ? A-t-elle dit cela pour nous faire plaisir ? Malheureusement, nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour vérifier cela.

Les étudiants peuvent améliorer leurs propres textes

Deux (sur sept) étudiants [4-1], deux (sur douze) étudiantes [3-1] et quatre (sur six) étudiantes [3-2] ont confirmé, pendant les entretiens, pouvoir améliorer leurs propres textes grâce à la lecture des productions de leurs camarades :

E146 [pon4-1] : [...] Je peux regarder comment mes camarades écrivent, connaître leur technique d'écrire. Je peux adapter tout ça dans mes écrits. (cf. annexe V : [pon4-1]2-34).

E147 [bua4-1] : Parfois je crois que mon texte est impeccable mais en lisant le texte de mes amis, je peux comparer mon texte avec le leur, observer leur technique d'écriture et améliorer mon texte. (cf. annexe V : [bua4-1]2-30).

E148 [sop3-1] : [...] En lisant le texte de mes amis, je peux adopter de bonnes stratégies d'écriture [...] (cf. annexe V : [sop3-1]2-30).

E149 [oil3-1] : [...] En plus, je peux améliorer mon texte après avoir lu celui de mes amis et vice versa. [...] (cf. annexe V : [oil3-1]2-32).

E150 [kik3-2] : [...] En lisant le texte de mes amis, je peux observer leurs points forts et leurs points faibles en écriture. Je peux adopter leurs points forts dans mon texte [...] (cf. annexe VI : [kik3-2]4-32).

E151 [qua3-2] : [...] Je pourrai adopter leurs bonnes idées et les jolies phrases dans mes prochains textes. [...] (cf. annexe VI : [qua3-2]4-36).

E152 [amm3-2] : Oui. Cela m'est arrivé parfois [de lire des textes de mes camarades avant de publier les miens sur le forum] pour emprunter certains

¹ Lors de l'entretien, elle a dit : « En lisant le texte de mes amis, je peux [...] éviter de produire les mêmes erreurs qu'eux » (cf. E145, p.317).

verbes, certains mots utilisés dans le texte de mes amis (sourire). (cf. annexe VI : [amm3-2]4-46).

E153 [emy3-2]: [...] je peux emprunter de jolies phrases, de jolies expressions utilisées dans la production écrites de mes amis. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-40).

Parmi ces huit étudiants, seuls les trois premiers ([pon4-1], [bua4-1], [sop3-1]) et la dernière ([emy3-2]) ont adopté, dans leur propre texte, les phrases produites par leurs camarades (cf. Figure 57). Avant de publier leurs propres textes, certains étudiants (dont [pon4-1], [bua4-1], [sop3-1] et [emy3-2]) ont en effet lu les textes déjà publiés sur le forum de leurs camarades et adopté certains mots et/ou certaines phrases produits par leurs camarades dans leurs propres textes. Ceci rejoint les résultats des analyses de Crinon et Legros (2002) et ceux de Hayes (1996). Selon ces auteurs, la lecture du texte d'autrui fournit aux étudiants des éléments, tant de fond que de forme, qui pourraient leur permettre d'enrichir leur propre texte.

Genre textuel	Segments produits par l'étudiant(e) n°1	Segments produits par l'étudiant(e) n°2 qui s'inspire de ceux de l'étudiant(e) n°1	Segments produits par l'étudiant(e) n°3 qui s'inspire de ceux de l'étudiant(e) n°2
Présentation d'un site touristique	Nom : [bow4-1] (cf. annexe III : 3.1) Heure où l'étudiante a publié son texte : 6h14 ¹ La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements. ²	Nom : [pon4-1] (cf. annexe III : 3.7) Heure où l'étudiant a publié son texte : 6h15 La variété des hébergements s'étend des hôtels de 5 étoiles jusqu'aux petits appartements.	Nom : [bua4-1] (cf. annexe III : 3.2) Heure où l'étudiante a publié son texte : 6h17 La variété des hébergements s'étend des hôtel de 5 étoiles jusqu'aux petits appartements
Débat 1 – contre la peine de mort	Nom : [jub4-1] (cf. annexe III : 5.2) Heure où l'étudiante a publié son texte : 6h09 je suis contre la peine de la mort. , notamment pour les raisons suivantes :	Nom : [aoi3-1] (cf. annexe III : 5.3) Heure où l'étudiante a publié son texte : 8h16 Je suis contre la peine de mort, notamment pour les raisons suivantes :	Nom : [emy3-1] (cf. annexe III : 5.4) Heure où l'étudiante a publié son texte : 8h17 Je suis contre la peine de mort, notamment pour les raisons suivantes :

¹ L'heure locale de la Thaïlande (+ 5 heures (ou 6 heures en hiver) de décalage horaire par rapport à la France).

² Les segments produits par les étudiants sont en gras. Quant aux segments en police normale, ils sont proposés par ScribPlus.

Genre textuel	Segments produits par l'étudiant(e) n°1	Segments produits par l'étudiant(e) n°2 qui s'inspire de ceux de l'étudiant(e) n°1	Segments produits par l'étudiant(e) n°3 qui s'inspire de ceux de l'étudiant(e) n°2
	D'une part, c'est une violation de droits de l'homme	D'une part, parce qu'elle est violente et c'est une violation des droits de l'homme 😡	D'une part, La peine de mort est violente. D'autre part, C'est une violation des droit de l'homme.
Débat 1 – contre la peine de mort1	Nom : [qua3-1] (cf. annexe III : 5.7) Heure où l'étudiante a publié son texte : 8h04 c'est une grande erreur , notamment pour les raisons suivantes : D'une part, c'est la transgression la droit de l'homme D'autre part, c'est un acte de barbare	Nom : [sop3-1] (cf. annexe III : 5.8) Heure où l'étudiante a publié son texte : 8h14 Je suis contre , notamment pour les raisons suivantes : D'une part, Je trouve que la peine de mort est un acte barbare	
Auto-présentation	Nom : [noo4-1] (cf. annexe III : 1.5) Heure où l'étudiante a publié son texte : 5h22 [...] On me reproched'être persévérante. Mais que voulez-vous, je suis confiante.	Nom : [pon4-1] (cf. annexe III : 1.7) Heure où l'étudiant a publié son texte : 5h24 On me reproche d'être persévérant, d'être bavard. Mais que voulez-vous, je suis confiant et j'adore les gens.	

Figure 57 – Exemples de reprise des phrases produites par les camarades dans son propre texte

Toutefois, la lecture du texte d'un apprenti scripteur peut amener certains étudiants à adopter certaines erreurs dans leur texte. Les segments produits par [pon4-1] dans son auto-présentation en s'inspirant des phrases de [noo4-1] en sont un bon exemple. En effet, la persévérance est considérée comme qualité et non comme défaut.

Par ailleurs, ces étudiants n'ont réutilisé les phrases produites par leurs camarades que lors d'une même séance. Nous ne disposons pas de preuve qui montre que les étudiants ont réutilisé dans leurs textes les mots et/ou les phrases utilisés par leurs camarades lors des séances suivantes. Nous ne savons malheureusement pas non plus si les étudiants, notamment [oil3-1]/[oil3-2], [kik3-1]/[kik3-2], [qua3-1]/[qua3-2] et [amm3-1]/[amm3-2] ont réutilisé les phrases de leurs camarades dans leurs propres textes en dehors de nos expériences.

5.2.2. Réécriture grâce aux feedback

Nous analyserons dans cette partie les apports pédagogiques de la pratique du feedback entre pairs d'une part du point de vue des émetteurs de commentaires, et d'autre part, du point de vue des récepteurs de commentaires.

La pratique du feedback entre pairs incite les étudiants à la lecture, à la correction des textes d'autrui

Dans une classe « traditionnelle », les étudiants ne cherchent ni à relire ni à corriger les textes de leurs camarades sauf si certains étudiants demandent à un de leurs camarades de relire le texte avant de le rendre au professeur¹. Ceci n'est pas le cas pour notre atelier d'écriture informatisée. Selon [amm3-1], la pratique du feedback entre pairs l'a incitée à exprimer ses opinions sur les productions de leurs camarades

E154 [amm3-1]: [...] Je peux savoir ce qu'ils pensent de mon travail d'écriture et vice versa. [...] (cf. annexe V : [amm3-1]2-34).

D'après [amm3-2], la pratique du feedback entre pairs a incité non seulement ses amis à venir corriger ses textes mais aussi l'a poussée à réviser les textes de ses amis :

E155 [amm3-2]: [...] Grâce au forum, mes amis peuvent venir corriger mes productions écrites et vice versa. [...] (cf. annexe VI : [amm3-2]4-34).

Nous notons, néanmoins, une contradiction entre ce que [amm3-2] a dit pendant les entretiens et ce qui s'est passé sur le forum. Certes, [amm3-2] a effectué une correction linguistique (cf. F39, p.304) et a fait une remarque de portée précise sur le fond du texte de ses camarades (cf. F45, p.305) mais personne n'a corrigé ses textes. Nous nous demandons si [amm3-2] a relevé l'apport de la pratique du feedback entre pairs dans la révision du texte par ses pairs seulement pour nous faire plaisir. Il se peut également qu'elle ait vu que ses camarades avaient corrigé les textes d'autrui.

¹ Ce sont les étudiants qui nous ont raconté cela lors d'une discussion informelle en 2008 que nous n'avons pas enregistrée.

Les étudiants peuvent juger leurs capacités d'écriture et celles d'autrui

Selon les émetteurs de feedback, le fait de produire des commentaires sur les textes de leurs camarades les a poussés à juger les capacités d'écriture d'autrui. L'étudiante [emy3-2] a confirmé cet aspect :

E156 [emy3-2] : Oui. J'ai laissé des commentaires [...] pour dire qu'ils ont bien écrit leur texte. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-44).

Lors de la deuxième expérience, [emy3-2] n'a effectivement laissé que des commentaires de nature positive. En effet, elle a produit deux remarques de portée précise et de nature positive sur le fond (cf. F24 et F28, p.302) et une remarque de portée précise et de nature positive sur la forme (cf. F32, p.303) ainsi que deux remarques de portée globale et de nature positive sur le fond (cf. F55 et F57, p.307)

Selon l'avis des récepteurs de commentaires, la pratique du feedback entre pairs leur a permis de connaître les opinions d'autrui sur leurs propres productions écrites. Cela leur a permis de pouvoir juger leurs propres capacités d'écriture. Quatre (sur douze) étudiantes [3-1] et une (sur six) étudiante [3-2] ont confirmé cet aspect :

E157 [aoi3-1] : [...] En plus, je peux savoir ce que pensent mes amis de ma production écrite [...] (cf. annexe V : [aoi3-1]2-30).

E158 [sop3-1] : [...] Tous les commentaires me permettent de pouvoir juger ma capacité d'écriture, de savoir ce que pensent les autres de ma production, de savoir si ce que j'ai écrit est bien. [...] (cf. annexe V : [sop3-1]2-30).

E159 [eve3-1] : [...] Mes amis peuvent me dire si j'ai bien écrit mon texte ou pas. Ils peuvent critiquer ma production écrite. (cf. annexe V : [eve3-1]2-26).

E160 [ams3-2] : Les avantages sont [...] qu'ils peuvent me donner leurs avis sur mon travail. [...] (cf. annexe VI : [ams3-2]4-34).

E161 [emy3-1] : [...] Et leurs commentaires me permettent de savoir ce qu'ils pensent de ma production. (cf. annexe V : [emy3-1]2-28).

Nous constatons néanmoins que les trois premières étudiantes ont reçu plus de remarques de portée globale que celles de portée précise. Pendant la première expérience, [aoi3-1] a reçu une seule remarque non développée sur son texte (cf. F53, p.307). En ce qui concerne [sop3-1], elle a reçu, lors de la première expérience, une seule remarque non développée sur son texte (cf. F51, p.307). Cette étudiante a également reçu une remarque de portée globale lors de la deuxième expérience (cf. F56, p.307). Quant à l'étudiante

[eve3-1], elle a reçu, lors de la première expérience, deux remarques positives non développées sur le fond (cf. F49 et F50, p.307). En ce qui concerne [ams3-1], elle a reçu, lors de la première expérience, deux remarques positives de portée globale sur le fond (cf. F48 et F54, p.307). C'est lors de la deuxième expérience que [ams3-2] a reçu deux remarques de portée précise (cf. F30 et F31, p.303). Quant à l'étudiante [emy3-1], elle a reçu pendant la première expérience une remarque non développée sur le fond (cf. F52, p.307). C'est lors de la deuxième expérience qu'elle a reçu quatre remarques de portée précise (cf. F22, p.301 ; F43, p.304 ; F46, p.306 ; F47, p.306).

Les étudiants peuvent améliorer leurs propres textes

Selon une (sur sept) étudiante [4-1], trois (sur douze) étudiantes [3-1] et deux (sur six) étudiantes [3-2], les commentaires d'autrui leur ont permis de prendre du recul par rapport à leurs propres textes. Les dires de ces étudiants correspondent à la recherche de Berg (1999), de Do (2011), de Hedgcock et Lefkowitz (1992), de Min (2006), de Rollinson (2005) et de Tsui et NG (2000). Pendant les entretiens, elles ont dit que l'apport du forum résidait dans la possibilité d'un retour sur le texte final. Les commentaires des camarades leur ont en effet permis de voir ce qui péchait dans leur texte et de localiser des erreurs au sein de leur texte :

E162 [jub4-1] : [...] ces commentaires me permettent de savoir si ce que j'ai écrit est correct ou pas [...]. (cf. annexe V : [jub4-1]2-26).

Ce qui nous surprend, c'est que l'étudiante [jub4-1] n'a reçu aucun feedback de type « remarques sur le texte ».

Quant à l'étudiante [aor3-1], elle a dit, lors de l'entretien de la première expérience :

E163 [aor3-1] : [...] Les commentaires permettent de savoir [...] s'il y a des défauts. [...] (cf. annexe V : [aor3-1]2-40).

Cela correspond exactement à ce qui s'est passé sur le forum. Cette étudiante a en effet reçu un feedback qui mettait en évidence des défauts dans son texte (cf. F42, p.304). Elle a produit, en outre, deux remarques soulignant les défauts des textes de ses amis (cf. F63 et F64, p.309).

Quant à [kik3-1], elle a expliqué lors de la première expérience :

E164 [kik3-1] : [...] Les commentaires me permettent d'avoir le recul par rapport à mon texte. Quand j'écris un texte, je ne me rends jamais compte s'il y a des défauts ou pas. Je le trouve la plupart du temps parfait, ce qui n'est pas vrai. [...] (cf. annexe V : [kik3-1]2-38).

Ce que [kik3-1] a dit rejoint les résultats d'analyse de Zammuner (1995) et de Tsui et NG (2000) selon lesquels repérer les défauts dans son propre texte est plus difficile qu'identifier les erreurs dans la production écrite d'autrui. Toutefois, nous avons noté une contradiction entre le dire et le faire. Lors de la première et de la deuxième expérience, l'étudiante [kik3-1] n'a en effet reçu aucun feedback de nature négative qui ait soulevé les défauts de ses textes. Par contre, elle a émis deux feedback de nature négative et de portée précise sur le fond (cf. F35 et F37, p.304).

L'étudiante [emy3-1]/[emy3-2] a confirmé, lors des entretiens de la première et de la deuxième expérience, que les commentaires d'autrui lui avaient permis de localiser des erreurs dans ses propres textes.

E165 [emy3-1] : [...] Quand mes amis lisent mon texte, ils peuvent me dire s'il y a des erreurs ou pas. [...] (cf. annexe V : [emy3-1]2-28).

E166 [emy3-2] : J'aime bien le forum. Quand je révise mon texte, je ne vois pas mes erreurs. Par contre, quand mes amis lisent mon texte sur le forum, ils peuvent me laisser des commentaires sur mon texte, me dire où se trouvent mes erreurs. [...] (cf. annexe VI : [emy3-2]4-40).

Toutefois lors de la première expérience, cette étudiante n'a reçu aucun feedback qui ait relevé des défauts dans ses textes. Elle n'a pas non plus produit de feedback de ce type. C'est lors de la deuxième expérience que cette étudiante a reçu trois remarques qui ont mis en évidence les lacunes de ses textes (cf. F43, p.304 ; F46, p.306 ; F47, p.306).

Pendant l'entretien de la deuxième expérience, l'étudiante [ams3-2] affirme ne pas voir les erreurs qu'elle a commises. Elle fait confiance à ses amis qu'elle croit capables de repérer les erreurs dans ses textes et de les corriger.

E167 [ams3-2] : Les avantages sont que mes amis voient les erreurs dans mon texte [...] (cf. annexe VI : [ams3-2]4-34).

Cependant l'étudiante [ams3-2] n'a reçu qu'un seul feedback qui ait relevé un point faible de son texte (cf. F65, p.309) alors qu'elle a produit jusqu'à trois remarques qui ont mis en évidence les problèmes des textes de ses pairs (cf. F43, p.304 ; F46, p.306 ; F47, p.306) et

deux remarques de type « corrections linguistiques » (cf. F38 et F41, p.304). A l'instar de [kik3-1], l'étudiante [ams3-2] a du mal à identifier les défauts dans ses propres textes mais se révèle capable de repérer les erreurs et/ou les lacunes des productions d'autrui.

Trois étudiantes ont confirmé pouvoir améliorer leur propre texte grâce aux corrections de leurs camarades :

E168 [noo4-1] : Je pense que c'est bien. Comme ça je peux savoir [...] où sont les erreurs dans mon texte. Les commentaires de mes amis permettent de me rendre compte de mes erreurs et de les corriger. (cf. annexe V : [noo4-1]2-34).

E169 [aum3-1] : C'est très bien. Tous les commentaires me permettent d'améliorer la qualité de mon texte, de me rendre compte des défauts. (cf. annexe V : [aum3-1]2-32).

E170 [oil3-1] : [...] En plus, les commentaires que mes amis laissent sur le forum après avoir lu mon texte me permettent de me rendre compte de ses défauts et de l'améliorer. (cf. annexe V : [oil3-1]2-32).

Toutefois, parmi ces trois étudiantes, seule [oil3-1] a reçu un feedback soulignant les défauts de son texte la part de [aor3-1] (cf. F63, p. 309). Cependant, nous ne possédons malheureusement pas d'éléments pour prouver que [oil3-1] ait pu améliorer ses prochains textes grâce au feedback de sa camarade [aor3-1].

Conscience de la présence de vrais lecteurs

Selon Crinon et Legros (2002) et Hayes (1996), la lecture des textes d'autrui incite les étudiants à modifier, à enrichir leurs propres textes tout en prenant conscience du fait que leur texte a des destinataires autres que l'enseignant. Blain (1995, p. 29) ajoute à ce propos :

« Les GRÉRÉ [(Groupe de révision rédactionnelle)] avec les pairs redonnent à l'écriture sa fonction communicative dans un contexte social plus proche de l'environnement naturel qu'une rétroaction écrite de l'enseignante. Les apprenants bénéficient de multiples points de vue et acquièrent ainsi une meilleure représentation de l'auditoire, élément important des habiletés à rédiger. ».

Or dans la Section de Français à l'université de Chiang Maï, les étudiants rendent leur texte final à l'enseignant sous forme manuscrite. Avant de rendre leur travail, il se peut que certains étudiants se fassent relire par un(e) de leurs camarades pour se faire corriger. Au final les destinataires du texte se limitent à l'enseignant et à un camarade ou à l'enseignant

seul (dans la plupart des cas). En revanche, la publication du texte sur un espace public rend accessible le texte à tous les membres du groupe et permet à ces derniers de le commenter. D'après les étudiants thaïlandais, les commentaires des camarades leur ont permis de connaître les opinions des autres et, par conséquent, les ont incités à prendre conscience du point de vue de véritables lecteurs qui ne sont pas leurs camarades ni leur professeur. Une étudiante [3-1] l'a confirmé :

E171 [aor3-1] : [...] Les commentaires permettent de savoir ce que les autres pensent de ma production écrite [...]. En plus, je peux savoir si les opinions de mes camarades sont différentes des miennes ou pas. Au cas où elles sont différentes, je peux modifier, améliorer mon texte avant de le présenter à d'autres gens en dehors de la classe. (cf. annexe V : [aor3-1]2-40).

Le fait que les étudiants puissent publier leurs textes sur forum contribue à la prise de conscience de l'interlocuteur et à la prise du recul du scripteur par rapport à son texte. Ceci rejoint l'analyse de Ware et Warschauer (2006, p. 110) selon lesquels « electronic discourse also provides an audience of peers beyond the instructor, which helps heighten awareness of audience and of communicative purpose »¹. Mangenot (2002c, n.p.) ajoute à ce propos que « le fait de "publier" leur contribution amène également les étudiants à être plus attentifs aux dimensions pragmatiques de leur écrit ». Rollinson (2005, p. 25) constate également que la révision collaborative pousse les élèves à « formulate her writing in line with the characteristics and demands of the reader »².

Cependant, il nous reste une question à examiner : une meilleure prise de conscience du lecteur a-t-elle un effet direct sur l'amélioration du choix de l'information à fournir pour satisfaire aux exigences du projet de communication ? Le manque d'éléments ne nous permet pas de répondre à cette question.

¹ « La publication des textes en ligne fournit un public de pairs au-delà de l'enseignant, ce qui contribue à faire prendre conscience du lectorat visé et de l'intention communicative. » (traduction par Mangenot & Phoungsub, 2010, p.103).

² « formuler son écriture en conformité avec les caractéristiques et les exigences du lecteur » (notre traduction).

5.3. Recherche d'idées

D'après ce que les étudiants ont dit pendant les entretiens, la lecture des textes d'autrui et les échanges avec autrui sur le forum favorise la recherche d'idées.

5.3.1. Recherche d'idées grâce à la lecture des textes d'autrui

La pratique du feedback entre pairs permet d'observer les opinions d'autrui à travers ses textes. Une (sur douze) étudiante [3-1] et une (sur six) étudiante [3-2] ont confirmé cet aspect avec ce genre de commentaires :

E172 [emy3-1] : [...] En lisant le texte de mes camarades, je peux savoir ce qu'ils pensent [...] (cf. annexe V : [emy3-1]2-28).

E173 [boo3-2] : [...] Je peux observer les opinions de mes amis à travers leurs textes [...] (cf. annexe VI : [boo3-2]4-36).

L'envie de connaître les opinions de leurs camarades a poussé trois étudiantes [3-2] à consulter la production écrite d'autrui :

E174 [amm3-2] : Oui, [j'ai lu des textes de mes camarades]. Parce que je voulais connaître les opinions de mes amis. Je voulais savoir s'ils ont les mêmes idées que moi ou pas. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-38).

E175 [qua3-2] : Je voulais connaître leurs idées [...] (cf. annexe VI : [qua3-2]4-36).

E176 [boo3-2] : Je voulais [...] connaître leurs opinions. (cf. annexe VI : [boo3-2]4-38).

5.3.2. Recherche d'idées grâce aux échanges d'opinions avec les autres

Lors des entretiens, plusieurs étudiants ont affirmé que la discussion sur le thème choisi contribuait à une mise en commun de la réflexion :

E177 [oil3-1] : Ça nous permet d'échanger nos avis sur nos textes. [...] (cf. annexe V : [oil3-1]2-32).

E178 [aoi3-1] : Grâce au forum, on peut échanger les opinions entre amis. En plus, je peux savoir [...] quelles sont leurs opinions sur notre sujet d'écriture. Le forum contribue à l'échange d'opinions. (cf. annexe V : [aoi3-1]2-30).

E179 [amm3-1] : [...] sur forum je peux échanger les idées avec mes amis. [...] (cf. annexe V : [amm3-1]2-33).

E180 [amm3-2] : [...] Grâce au forum, [...] nous pouvons échanger nos expériences et nos idées sur le forum. (cf. annexe VI : [amm3-2]4-34).

E181 [kik3-1] : [...] Et le fait que mes amis puissent lire mon texte et laissent des commentaires nous permettent d'échanger des opinions. Mes amis peuvent me dire par ailleurs s'ils sont d'accord ou non avec ce que j'ai écrit. (cf. annexe V : [kik3-1]2-38).

E182 [kik3-2] : C'est bien. Sur le forum on peut échanger nos idées. [...] (cf. annexe VI : [kik3-2]4-32).

E183 [pon4-1] : Ça nous permet d'échanger des idées. [...] (cf. annexe V : [pon4-1]2-34).

E184 [ply4-1] : [...] Ça nous permet d'échanger des opinions sur le texte. (cf. annexe V : [ply4-1]2-40).

E185 [bow4-1] : Ça nous permet d'échanger des avis. C'est une bonne chose. (cf. annexe V : [bow4-1]2-36).

E186 [boo3-2] : [...] De plus il y a une sorte de mutualisation. On peut en effet échanger nos avis sur le forum. Je peux observer les opinions de mes amis à travers [...] leurs commentaires laissés sur le forum. (cf. annexe VI : [boo3-2]4-36).

E187 [boo3-2] : Oui [j'ai laissé des feedback pour mes amis] [p]our montrer mes opinions. [...] (cf. annexe VI : [boo3-2]4-42).

E188 [emy3-2] : Oui. J'ai laissé des commentaires pour dire si je suis d'accord ou contre ce qu'ont écrit mes amis [...] (cf. annexe VI : [emy3-2]4-44).

E189 [emy3-2] : Et le fait de montrer mon opinion pour ou contre permettrait à mes amis d'élargir leurs idées, d'avoir plusieurs points de vue. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-46).

D'après ce que les étudiants ont dit pendant les entretiens, nous nous rapprochons des principes socio-constructivistes, consistant en la mutualisation des travaux réalisés. Toutefois, la moitié de ces étudiantes ([oil3-1], [aoi3-1], [amm3-1]/[amm3-2], [kik3-1]/[kik3-2]) n'ont reçu et/ou produit que des messages argumentatifs de portée globale de type « Je suis d'accord avec toi », « Je suis contre ». Ces commentaires n'expliquent en aucun cas pourquoi les émetteurs de feedback sont ou ne sont pas d'accord avec l'auteur du texte. En outre, un étudiant ([pon4-1]) n'a reçu et produit aucun message argumentatif. De plus, il est à noter que les échanges interactifs entre les étudiants sur leurs productions écrites sont très faibles (cf. § 3 de ce chapitre, p.284). Il n'y a en effet pas de vrai fil de discussion entre les étudiants qui ont participé au forum. Parmi les étudiants qui ont affirmé que la discussion sur le thème choisi contribuait à une mise en commun de la réflexion, il n'y a eu que [ply4-1], [bow4-1], [boo3-1]/[boo3-2] et [emy3-1]/[emy3-2] qui

ont profité du forum pour discuter avec leurs camarades. Lors de l'activité « débat 1 - contre la peine de mort », l'étudiante [ply4-1] a produit un message argumentatif explicite en réponse au texte de sa camarade [bow4-1] (cf. F66, p.310). Quant à l'étudiante [boo3-1]/[boo3-2], elle a produit lors de la première expérience un message argumentatif explicite (cf. F68, p.310). Elle a reçu, en outre, un message argumentatif non explicite lors de la première expérience (cf. F74, p.311) et deux messages argumentatifs explicites lors de la deuxième expérience (cf. F70, p.310 ; F71, p.311). Quant à [emy3-1]/[emy3-2] lors de la première expérience, elle a produit un message argumentatif non explicite (cf. F72, p.311) et a reçu un message argumentatif non explicite (cf. F73, p.311). Lors de la deuxième expérience, cette étudiante a produit un message argumentatif explicite (cf. F71, p.311) et un message non explicite (cf. F76, p.311) et a reçu un message argumentatif non explicite (cf. F75, p.311).

De plus, nous pouvons remarquer quelques phénomènes intéressants dans notre corpus :

- Beaucoup d'étudiants qui se sont exprimés ont reçu et/ou produit des messages argumentatifs de portée globale.
- C'est lors de la deuxième expérience que les étudiants qui se sont exprimés ont reçu/produit des messages argumentatifs de portée précise.

Les messages argumentatifs de portée précise permettent d'élargir des idées. Mais les commentaires de portée globale, supposons-nous, ne favorisent pas la recherche d'idées.

5.4. Dimension socio-affective

Selon notre public cible, un des intérêts principaux de la pratique du feedback entre pairs concerne la dimension socio-affective dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

5.4.1. Le côté interactif rend divertissant l'apprentissage

Certaines étudiantes ont trouvé divertissante la pratique du feedback entre pairs :

E190 [boo3-1] : [...] Et je trouve amusant que amis puissent me laisser des commentaires. (cf. annexe V : [boo3-1]2-32).

E191 [boo3-2] : C'est amusant. [...] (cf. annexe VI : [boo3-2]4-36).

Certes les interactions entre les étudiants thaïlandais sur le forum ne correspondent pas à ce que le cadre européen (2000) définit : prise de parole et réaction aux interventions des autres. Mais nous constatons que l'intégration du forum dans la pédagogie de l'écriture permet aux étudiants de sortir d'une situation typiquement scolaire dans laquelle les étudiants ne s'adressent qu'à l'enseignant. Selon [kwa4-1], la pratique du feedback entre pairs rend l'apprentissage moins ennuyeux car elle diffère de l'enseignement/apprentissage traditionnel :

E192 [kwa4-1] : *C'est amusant. Ça change. [...] (cf. annexe V : [kwa4-1]2-38).*

En absence de tuteur et de consignes précises, ces étudiantes se sont permis de produire des messages « amusants ». Selon ces étudiantes, la dimension ludique du forum favorise les interactions entre les étudiants. Lors des entretiens, trois (sur six) étudiantes [3-2] avouent avoir utilisé le forum pour laisser des messages de type « plaisanterie » :

E193 [qua3-2] : *Oui. J'ai laissé des petits commentaires [...] pour plaisanter [...] mes amis. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-38).*

E194 [boo3-2] : *[...] Et j'aime bien taquiner mes amis sur le forum. (cf. annexe VI : [boo3-2]4-42).*

E195 [amm3-1] : *C'est bien parce que sur forum [...] [o]n peut aussi se taquiner en laissant des messages amusants. C'est amusant. (cf. annexe V : [amm3-1]2-33).*

Ceci rejoint l'analyse de Daiute (1985, p. 190), qui s'intéresse avant tout aux scripteurs novices (enfant, adolescents et étudiants) : « The interactive features that make the computer useful for sharing writing also make it fun to work with »¹. En outre, comme Mourlhon-Dallies et Colin (1995, 1999), nous constatons l'existence d'un désir de convivialité chez le public visé. Dans les études de ces auteurs, ce désir de convivialité, entretenu par la pratique des messages d'Internet, qui joue un rôle prégnant dans l'utilisation multiple des phénomènes didascaliques, conduit à l'emploi des didascalies électroniques². En ce qui concerne nos études, ce désir de convivialité a probablement

¹ « Les caractéristiques interactives qui rendent l'ordinateur utile pour partager l'écriture rendent également plus amusantes les tâches réalisées. » (Traduction par Mangenot, 1995, p.26).

² Mourlhon-Dallies et Colin (1995, 1999) présentent les smileys et les commentaires méta-énonciatifs comme des didascalies électroniques.

poussé nos étudiants thaïlandais à produire beaucoup de messages socio-affectifs, notamment de type « plaisanterie ».

Une étudiante [amm3-1] a transposé les *cultures d'usages de l'Internet* (ou *cultures-of-use of the internet* en anglais, Thorne, 2006) dans son apprentissage. Elle a en effet comparé la pratique du feedback entre pairs sur le forum pédagogique avec le réseau social Hi5¹ où les utilisateurs peuvent publier des messages sur un espace public :

E196 [eve3-1]: *C'est bien que mes camarades puissent laisser des commentaires sur mon texte. C'est comme si on se connectait sur le site Hi5. Cela crée des interactions entre les élèves. [...] (cf. annexe V : [eve3-1]2-26).*

Face au forum, les étudiants se retrouvent avec une pratique qui ressemble à un usage « à la mode » pour les jeunes, donc intéressant à leurs yeux et plus attractif qu'une classe « traditionnelle ». Cela a pour effet de les motiver. Par ailleurs, il nous paraît que notre public cible a reproduit sur le forum pédagogique le même comportement que sur des réseaux sociaux tels que Hi5 et Facebook. Le type d'échanges entre les étudiants sur les réseaux sociaux et sur notre forum est en effet identique. C'est-à-dire que les messages socio-affectifs de type « plaisanterie » occupent une place importante. Voici quelques exemples tirés du site Hi5 :

- [bow4-1] : Jubieeeee Quand reviens-tu des Etats-Unis ? Appelle-moi quand tu seras rentrée en Thaïlande. Tu as disparu dans la nature !! Ou on t'a enfermée quelque part à cause de la grippe porcine...² (Message destiné au [jub4-1] sur Hi5).
- [aoi3-1] : Les jolies filles comme toi ont toujours des choix ! (Message destiné au [sop3-1] sur Hi5).
- [amm3-1] : Pourquoi tu n'étais pas là pendant l'orientation scolaire ? Il y avait des ailes de poulet. Dommage que tu ne puisses pas les goûter (Message destiné au [qua3-1] sur Hi5).

Certes cette nouvelle pratique dans la pédagogie de l'écriture motive les étudiants mais ceux-ci risquent de ne pas apprendre grand-chose en produisant un grand nombre de

¹ Hi5 est un réseau social comme Facebook. Ce site a eu du succès dans le milieu des jeunes thaïlandais entre 2006 et 2009. Depuis le début de 2010, les jeunes thaïlandais ont petit à petit laissé tomber Hi5 pour Facebook.

² Sur le site Hi5, les étudiants discutent entre eux en thaï et nous avons traduit leurs messages en français.

messages socio-affectifs. Nous nous demandons quel serait le résultat dans une classe formelle au sein de laquelle les feedback des étudiants seraient évalués.

5.4.2. Les commentaires encourageants

Dans nos études, la plupart des feedback de type « remarques sur le texte » sont de nature positive (cf. § 4.2.1 de ce chapitre, p.297). En effet, certaines étudiantes ont profité de la dimension publique du forum pour laisser des commentaires encourageants à leurs camarades. Les étudiantes [amm3-2], [kik3-2] et [qua3-2] l'ont confirmé avec ce genre de commentaires :

E197 [amm3-2] : [...] pour encourager mes amis (sourire). (cf. annexe VI : [amm3-2]4-40).

E198 [kik3-2] : Oui. [...] Je n'ai pas corrigé le texte de mes amis. Par contre j'ai laissé des commentaires de type « tu as bien écrit » pour encourager mes amis. (cf. annexe VI : [kik3-2]4-34).

E199 [qua3-2] : Oui. J'ai laissé des petits commentaires [...] pour encourager mes amis. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-38).

Pour les récepteurs, les commentaires de nature positive ont un impact favorable sur leur attitude vis-à-vis de la rédaction. L'étudiante [ams3-2] l'a affirmé :

E200 [ams3-2] : [...] Les commentaires positifs de type « tu as bien écrit » me font plaisir (sourire). (cf. annexe VI : [ams3-2]4-34).

5.4.3. Envie d'être lu

Les étudiants aiment le fait qu'ils puissent publier leur texte sur un forum et que leurs camarades puissent le lire. Autrement dit, la dimension publique du forum permet de satisfaire l'envie d'être lus des étudiants. D'après les entretiens, les étudiants ont envie d'être lus, critiqués et/ou jugés par autrui. Ceci élargit ce que Daiute (1985, p. 191) écrit à

propos des enfants : « Children enjoy receiving messages and feedback on their writing »¹. Ainsi les étudiantes [emy3-2], [ams3-2] et [boo3-2] ont-elles affirmé :

E201 [emy3-2] : [...] Normalement j'aime que les gens s'intéressent à moi (rire). J'aime bien qu'on s'intéresse à ma rédaction. Si personne ne lit mon texte, j'ai l'impression d'être seule dans mon monde, dans mon imagination. J'aime bien partager mes idées, ce que je pense, ce que j'ai avec les autres gens. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-40).

E202 [emy3-2] : C'est pour montrer que je suis intéressée par leur production écrite. Je pense que mes commentaires peuvent les encourager. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-46).

E203 [ams3-2] : Oui [j'ai laissé des commentaires pour mes camarades]. Je voulais qu'ils sachent que je m'intéresse à leur production écrite, que je m'intéresse à eux. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-38).

E204 [boo3-2] : Pour montrer mes opinions. Pour montrer à mes amis que je m'intéresse à eux. [...] (cf. annexe VI : [boo3-2]4-42).

5.4.4. Motivation face aux activités de rédaction

Nous supposons que la socialisation de l'écriture sur le forum est un facteur de motivation chez notre public cible blasé par les formes d'écrits scolaires. Le fait que tout texte acquière un statut public et que tout le monde puisse le consulter à tout moment amène les étudiants à être plus attentifs à la qualité de leurs écrits et les incite à des réalisations meilleures. L'étudiante [emy3-2] l'a confirmé :

E205 [emy3-2] : [...] Le fait que mes amis écrivent bien m'incite à faire plus d'effort dans l'écriture. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-42).

Ce phénomène correspond aux remarques de Mangenot (2002b). Ce chercheur affirme, suite à son expérience sur des suivis pédagogiques par forum auprès des étudiants à distance en maîtrise FLE en 2000-2001², qu'en sachant que leurs contributions sont accessibles à tous leurs camarades, ces étudiants s'efforcent de donner le meilleur d'eux-mêmes.

¹ « Les enfants aiment recevoir des messages et des réactions sur ce qu'ils écrivent. » (traduction par Mangenot, 1995, p.26).

² L'université Stendhal-Grenoble 3, en collaboration avec le CNED.

5.4.5. Valorisation des écrits

Une étudiante [3-1] a dit lors de l'entretien n°2 que la dimension publique du forum augmentait son sentiment de valorisation par rapport à la qualité de sa production écrite :

E206 [boo3-1] : Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte et de le montrer à mes amis. [...] (cf. annexe V : [boo3-1]2-32).

5.5. Réactions des étudiants vis-à-vis de la pratique du feedback entre pairs sur le forum

Lors de l'entretien n°2, nous avons demandé aux étudiantes [3-2] de relever les points faibles de l'enseignement de l'écrit en français dans la Section de Français. Cinq (sur six) étudiantes ([boo3-2], [ams3-2], [emy3-2], [kik3-2] et [qua3-2]) ont souligné le fait que leurs enseignants corrigeaient rarement leur texte. Ceux-ci soulignent souvent les erreurs dans les textes de leurs étudiants sans expliquer le pourquoi du comment.

La pratique du feedback entre pairs, dans notre recherche, vient compléter l'absence de l'enseignant dans la correction. Cela correspond à la confirmation de Berg (1999), de Caulk (1994), de Chaudron (1984), de Do (2011) de Hafernik (1984) et de Rollinson (2005). Par ailleurs, les étudiants thaïlandais semblent apprécier cela. La question « Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades puissent le lire et laisser des commentaires ? » a recueilli 100% de réponses positives, avec de très nombreux commentaires soulignant les avantages du système du forum, comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus. Nous avons également recueilli plusieurs occurrences de mots appréciatifs montrant la satisfaction de l'intégration du forum dans la didactique de l'écrit chez les étudiants :

E207 [bow4-1] : [...] C'est une bonne chose. [...] (cf. annexe V : [bow4-1]2-36).

E208 [noo4-1] : Je pense que c'est bien. [...] (cf. annexe V : [noo4-1]2-34).

E209 [aum3-1] : C'est très bien. [...] (cf. annexe V : [aum3-1]2-18).

E210 [amm3-1] : [...] C'est amusant. (cf. annexe V : [amm3-1]2-33).

E211 [aoi3-1] : Grâce au forum, [...] (cf. annexe V : [aoi3-1]2-30).

E212 [qua3-1] : Je trouve que cette idée est très bien. [...] (cf. annexe V : [qua3-1]2-32).

E213 [emy3-2] : J'aime bien le forum. [...] (cf. annexe VI : [emy3-2]4-40).

Une étudiante [3-1] a souligné l'importance de cette approche dans une classe de langue :

E214 [aor3-1] : C'est indispensable que cette pratique existe dans la classe. (cf. annexe V : [aor3-1]2-40).

Nous avons également noté la motivation des étudiants lors des expériences. Les étudiants avaient le droit de quitter la salle avant la fin s'ils avaient fini ce qu'ils avaient à faire. Mais cela ne s'est pas produit. Ils ont en effet préféré attendre pour lire tous les textes de leurs camarades.

6. Limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans nos études : tentatives d'interprétation

L'aspect « socialisation » des forums se révèle intéressant dans la perspective de la didactique de l'écriture. Les résultats de cette recherche semblent en effet suggérer que les interactions lecture-écriture¹ sont favorisées par l'aspect dit « socialisation » du forum, tout en permettant aux étudiants de prendre du recul par rapport à leur texte et de tenir compte de la situation de communication. La pratique du feedback entre pairs motive les étudiants car elle permet de mettre en valeur les textes de l'étudiant-auteur. En outre, l'utilisation du forum rapproche de l'usage habituel des réseaux sociaux tels que Hi5, Facebook ou Twitter. Nous constatons, en outre, que la pratique du feedback entre pairs incite les étudiants mêmes les plus timides à oser « prendre la parole » sur le forum. Nous pensons plus particulièrement aux étudiantes [oil3-1] et [aum3-1] qui, d'après leurs camarades, n'aiment pas prendre la parole, notamment en classe (cf. § 2.2 de ce chapitre, p.277 pour le taux de participation et de production des étudiantes [3-1] sur le forum). Contrairement à une classe « traditionnelle », le tour de parole est partagé sur le forum car cet outil de communication ne subit pas les mêmes contraintes au niveau du temps et de l'espace.

¹ Il s'agit ici, d'une part, de liens entre les feedback et les textes produits par les étudiants et non des textes modèles proposés par ScribPlus (cf. § 5.2.2 de ce chapitre, p. 321) et d'autre part, de relations entre les textes des étudiants (cf. § 5.2.1 de ce chapitre, p.316).

Toutefois, le forum de nos expériences ne constitue pas une communauté d'apprentissage semblable à ce qu'observent Lamy (2001), Mangenot et Miguet (2001) et Mangenot (2004). En revanche, dans nos études, le forum se conçoit tout simplement, pour les étudiants, comme un lieu de publication et d'échange. Cela s'explique par le fait que Lamy (2001), Mangenot et Miguet (2001) et Mangenot (2004) ont proposé un dispositif à distance alors que nous avons exploité ce système de communication dans un cours en présentiel. Nous notons également qu'il y a une contradiction entre ce que les étudiants ont dit lors des entretiens et ce qui s'est passé sur le forum. Dans les parties qui suivent, nous essayerons d'expliquer l'origine de cette contradiction, le nombre important de messages socio-affectifs, la rareté de « remarques sur le texte » et celle de feedback argumentatifs et le manque d'échanges interactifs. Nous proposerons enfin des remédiations pédagogiques afin d'améliorer notre dispositif.

6.1. Pourquoi un résultat contradictoire entre ce qui est dit lors des entretiens et les feedback produits sur le forum ?

Selon Crinon et al. (2008, p. 464), « [l]a pertinence et la qualité des critiques effectuées jouent [...] un rôle particulièrement important dans la modification des textes qui s'en suit et même dans la détérioration, dans certains cas, des textes au cours de la révision. ». Hedgcock et Lefkowitz (1992, p. 256) ajoutent à ce propos que « [the revision is] a complex process carried out with varying degrees of success depending upon the writer's competence and the effectiveness of the instructions received »¹. En ce qui concerne notre corpus, la plupart des messages sur le forum relèvent de la dimension affective, notamment ceux de type « plaisanteries » (cf. § 4 de ce chapitre, p.288). Cependant, pendant l'entretien n°2, les étudiants [4-1] et [3-1] ont souligné que l'intérêt de la pratique du feedback entre pairs résidait principalement dans la réécriture (cf. Figure 54 et Figure 55, p.315). Certains étudiants ont, en effet, dit, lors des entretiens, que les remarques sur leurs textes leur

¹ « [la révision est] une procédure complexe dont le succès dépend des compétences du scripteur et de la qualité des feedback reçus. » (notre traduction).

avaient permis de progresser. Nous nous demandons, ainsi, comment les feedback, dont la plupart relèvent de la dimension socio-affective, ont pu favoriser la réécriture du texte.

Selon les études de Crinon et son équipe (Cautela & Crinon, 2009; Crinon et al., 2010, 2008; Crinon & Marin, 2010a, 2010b), les compétences d'hétérorévision et d'autorévision sont développées de manière plus évidente, au fil du dispositif, chez les émetteurs de feedback que chez les récepteurs de critiques. Par conséquent, ce que les étudiants ont dit nous paraît peu fiable car notre corpus comporte très peu d'émetteurs de feedback de type « remarques sur le texte » (cf. Figure 49 et Figure 50, p.288), et encore moins de « remarques sur le texte » de portée précise (cf. § 4.2.3 de ce chapitre, p.299).

La plupart des étudiants pensent également que la pratique du feedback entre pairs contribue à la recherche d'idées (cf. § 5.3 de ce chapitre, p.327). Selon eux, la pratique du feedback entre pairs leur a permis d'échanger des idées sur le forum. Toutefois, au vu de notre corpus, il ne s'agit pas d'une activité collaborative au sens donné par Dillenbourg et al. (1996), Bullen (1997), Henri et Lundgren-Cayrol (1998, 2003) et Celik et Mangenot (2004). Les pratiques de mutualisation chez notre public-cible ne sont pas apparues comme dans sa définition première qui implique « un rapport réciproque et simultané et suppose *un échange d'actions et de rétroactions, de sentiments, entre deux ou plusieurs personnes* ; elle comporte une obligation réciproque entre les parties » (Mangenot & Miguet, 2001, p. 265). En effet, notre corpus se compose essentiellement d'échanges unidirectionnels (cf. § 3 de ce chapitre, p.284). Par ailleurs, la plupart des messages argumentatifs produits sur le forum sont de nature non explicite (cf. § 4.3.1 de ce chapitre, p.310).

Nous avons en fait l'impression que les étudiants étaient conscients de l'apport que pourrait théoriquement dispenser le forum mais qu'ils n'en ont pas vraiment profité. Nous avançons l'hypothèse que les étudiants voulaient se montrer sous leur meilleur jour. Peut-être souhaitaient-ils faire plaisir à l'enseignant en affirmant avoir tiré profit de ces interactions.

6.2. Pourquoi tant de messages socio-affectifs, et notamment ceux de type « plaisanterie » ?

McLuckie et Topping (2004) classent les compétences que les apprenants doivent utiliser dans un environnement d'apprentissage en ligne en cinq catégories : compétences

sociales/affectives, organisationnelles, cognitives et interactives, réflexives/évaluatives et compétences de gestion du processus interactif. Selon ces auteurs, les premières et les dernières sont les plus difficiles à manier par les apprenants. En revanche, les résultats de notre analyse semblent révéler que notre public cible maîtrise le plus les compétences sociales/affectives et le moins les compétences réflexives/évaluatives. En effet, dans notre corpus, les messages relevant de la dimension affective sur le forum représentent la plus grande partie de tous les messages (cf. § 4 de ce chapitre, p.288). Le positionnement énonciatif que les étudiants ont adopté dans l'expression de leur subjectivité (je-tu-nous)¹ vient s'appuyer sur l'ampleur de la dimension psychoaffective (cf. annexe III et IV feedback des étudiants). L'utilisation de didascalies électroniques renforce également le côté affectif des étudiants. Cependant, il nous semble que les étudiants [4-1] et [3-1] ne se sont pas rendu compte qu'ils avaient surtout profité de cet apport. En effet, selon ces étudiants, les intérêts principaux de la pratique du feedback entre pairs concernent tout d'abord la réécriture, ensuite la recherche d'idées et enfin la dimension socio-affective (cf. Figure 54 et Figure 55, p.315).

D'après Beuchot et Bullen (2005), la relation qui existe entre les étudiants entraîne une augmentation de participation sur le forum, ainsi qu'une discussion approfondie, et facilite donc une construction des savoirs collectifs en ligne. D'après les résultats de leurs analyses, ces auteurs soulignent que l'enseignant-tuteur devrait accorder plus d'attention à l'élaboration d'un climat socio-affectif dans ses cours en ligne. En revanche, les résultats des analyses de notre corpus semblent suggérer que la dimension socio-affective qui existe entre les étudiants favorise certes leur participation sur le forum, mais peut également nuire à la qualité de leur discussion. Il est à souligner, toutefois, que la recherche de Beuchot et Bullen (ibid.) a été menée auprès des apprenants qui ne se connaissent pas dans la vie réelle et ne se voient pas dans la vie quotidienne. Quant à nos étudiants, ils se connaissaient depuis au moins trois ans avant de participer à nos expériences. Par ailleurs, ils ont bénéficié d'un contact présentiel. Il existe donc une dimension socio-affective entre eux dès le départ. Cela a probablement influencé les types de discours des étudiants sur le

¹ Pour approfondir le sujet, voir Celik & Mangenot (2004, p. 82-84), notamment les points 2. « Marques énonciatives et communauté d'apprentissage » et 2.1. « Les déictiques personnels ».

forum qui comportent donc un grand nombre de commentaires de nature amicale. Nous avons vu également qu'en laissant des messages socio-affectifs de type « plaisanterie » sur le forum, la classe virtuelle devient « amusante » pour les étudiants (cf. § 5.4.1 de ce chapitre, p.329). Nous constatons donc la volonté de leur part de créer une bonne ambiance dans la classe. Les étudiants ont également transposé leurs pratiques avec l'utilisation du réseau social comme Hi5 et Facebook sur le forum pédagogique (cf. § 5.4.1 de ce chapitre, p.329). En outre, le grand nombre de messages socio-affectifs peut s'expliquer par le fait que nos consignes ne soient pas explicites. Nous n'avons pas précisé le type de messages que nous attendions des étudiants. Nous supposons, également, que la grande quantité de messages socio-affectifs est liée au fait que les étudiants n'étaient pas notés pendant les expériences.

6.3. Pourquoi cette rareté des feedback de type « remarques sur le texte » ?

À part le grand nombre de messages socio-affectifs, nous constatons qu'il existe une absence notable de feedback de type « remarques sur le texte ». Par ailleurs, la plupart des « remarques sur le texte » sont de portée globale (cf. § 4.2.3 de ce chapitre, p.299). Lors des posts entretiens de la première expérience, les étudiants nous ont expliqué les origines de cette absence de feedback de type « remarques sur le texte », comme nous le montrerons dans les parties qui suivent.

6.3.1. Travail du professeur ?

Selon l'étudiante [emy3-1], c'est le travail du professeur de corriger ses textes. Ceci rejoint les études de Celik et Mangelot (2004), de Dippold (2009), de Tsui et NG (2000), de Rolinson (2005) et de Ware et O'Dowd (2008). Les résultats d'analyse de ces auteurs révèlent en effet que les apprenants attribuent à l'enseignant le rôle de « figure d'autorité » et de « correcteur » (cf. § 4.5.2 du Chapitre 2 : « Dimension publique des échanges »).

6.3.2. Manque de connaissances ?

Certaines étudiantes [3-2] ont confirmé qu'elles avaient effectué principalement des corrections de surface, avec ce genre de commentaires :

E215 [amm3-2] : [...] J'ai corrigé les erreurs orthographiques. [...] Pour certains je ne laisse que des commentaires de type « tu as bien écrit ». (cf. annexe VI : [amm3-2]4-42).

Le traitement des erreurs de surface semble être un phénomène normal chez des apprenants d'une langue étrangère. Les résultats d'analyse de Do (2011), de Hedgcock et Lefkowitz (1992) et de Souame (2011) révèlent que leur public cible a en général effectué des corrections au niveau de surface lors de la révision collaborative. Dans la recherche de Dippold (2009), son public cible n'aime pas émettre des feedback à cause du manque d'expertise.

6.3.3. Manque de confiance ?

Le manque de confiance constitue également un des problèmes principaux. Trois (sur six) étudiantes [3-2] l'ont confirmé :

E216 [ams3-2] : [...] je n'ai corrigé que les petites erreurs d'orthographe par exemple les majuscules, les point finaux. Pour le reste, je n'ose pas car je n'ai pas assez d'expériences. (cf. annexe VI : [ams3-2]4-40).

E217 [qua3-2] : [...] J'ai peur de dire des bêtises. J'ai peur que ce que je corrige n'est pas correct non plus (rire). Du coup je préfère ne pas corriger le texte de mes amis. (cf. annexe VI : [qua3-2]4-40).

E218 [emy3-2] : Je ne corrige jamais leur texte car j'ai peur que plus je corrige, plus d'erreurs il y aura. Il arrive que je ne comprenne pas certaines phrases dans le texte de mes amis mais je n'ai pas voulu les corriger. [...] Je n'en suis pas capable. J'ai peur de gâcher le texte de mes amis si je le corrige. (cf. annexe VI : [emy3-2]4-48).

Ces trois étudiantes se sont posé la question de la qualité de leurs interventions, se considérant insuffisamment compétentes pour juger les capacités des autres. Cela corrobore les résultats de recherche de Tsui et NG (2000) : « The peers might not have the confidence to suggest major changes because they might think the original was acceptable or they simply might not have any idea of how to make major changes¹ ».

¹ « Les pairs n'ont probablement pas de confiance en eux-mêmes pour proposer des changements au niveau des macro-structures car ils pensent que le texte original est déjà acceptable ou ils n'ont tout simplement pas d'idée de comment faire des changements majeurs. » (notre traduction).

Dans les parties précédentes, nous avons essayé d'expliquer l'origine de l'absence de feedback de type « remarques sur le texte » en nous appuyant sur ce que les étudiants ont dit lors des entretiens. Dans les parties qui suivent, nous tenterons de comprendre la rareté des commentaires de type « remarques sur le texte » en interprétant le contexte de la recherche.

6.3.4. Consigne non explicite ?

Nous supposons que le taux élevé de messages socio-affectifs et la rareté des « remarques sur le texte » sur le forum sont également liés au fait que nos consignes n'aient pas été explicites. Nous avons demandé tout simplement aux étudiants de lire des textes de leurs camarades et de les commenter sur le forum sans préciser quels types de commentaires étaient attendus :

« Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum « Voici ton texte final : Lettre de réclamation ». Ton texte final fera l'objet d'une discussion avec tes camarades et ton professeur. »

6.3.5. Activité de révision non explicite ?

Par manque de temps, nous n'avons pas demandé aux étudiants de retravailler leurs textes commentés par leurs pairs et par nous-mêmes. Le fait que le travail de la révision n'ait pas été réellement réalisé et que les feedback n'aient jamais été adoptés dans les textes a probablement entraîné la rareté des feedback de type « remarques sur le texte ». Les étudiants ne se sont peut-être pas rendu compte de l'importance de la qualité des feedback en vue de la révision.

6.3.6. Problèmes de face ?

Selon les études de Zhang (1995, p. 1-2), les apprenants d'origine asiatique « are more concerned with effects of their actions to others »¹ alors que les étudiants venant des pays

¹ « sont plus préoccupés par les effets de leurs actions sur autrui » (notre traduction).

occidentaux « function more often for the benefit of the individual writer than for the benefit of the group »¹. Selon les résultats d'analyse de Carson et Nelson (1998), les apprenants chinois cherchent à maintenir l'harmonie du groupe alors que les interactions entre les apprenants espagnols sont orientées par la tâche (task oriented). La volonté de sauver la « face »² d'autrui n'est pas limitée seulement aux apprenants asiatiques. Les élèves allemands dans l'étude de Dippold (2009) soulignent également que les problèmes de « face » peuvent les inhiber dans leurs efforts d'émettre des feedback négatifs et constructifs.

Nous avons vu dans la partie 4.2.1 (p.297) que les étudiants ont émis plus de commentaires de nature positive que ceux de nature négative. Le problème des « faces » pourrait-il jouer un rôle inhibiteur dans l'absence de « remarques sur le texte » d'autrui dans notre étude ? Nous ne pensons pas que le problème de « face » ait une grande influence sur la rareté des feedback constructifs portant sur le texte. En effet, sur le forum, les étudiants ont osé critiquer le caractère de leurs camarades (cf. F05, p.290 ; F15, p.291). Certains étudiants ont critiqué les textes de leurs camarades (cf. F45, p.305 ; F46, p.306). Seulement trois étudiantes ont essayé de nuancer leurs commentaires quand elles ont produit des remarques négatives sur le fond des textes de leurs camarades. Les étudiantes [aor3-1] et [aoi3-1], ont utilisé les smileys pour adoucir leurs messages (cf. F42, p.304 ; F63, p. 309). Quant à [ams3-2], elle s'est reproché de ne pas avoir lu attentivement le texte de sa camarade (cf. F43, p.304). Il s'agit sans doute ici de l'ethos de modestie décrit par Kerbrat-Orecchioni (2002). Nos résultats corroborent ceux de Do (2011). Cette didacticienne vietnamienne a noté le besoin de sauver la face du pair à travers les compliments. Cependant les étudiants vietnamiens peuvent être très directs entre eux dans leurs remarques.

¹ « fonctionnent plus souvent au profit de l'auteur *en tant qu'un individu que pour le bénéfice* du groupe » (notre traduction).

² Marcochia (1998) traite la question des « faces » dans les forums, influencée par la publicité totale des échanges. Quant à Pleskacheuskaya (http://www.chine-informations.com/guide/sauver-la-face_1717.html), elle explique que « [l]e concept de face en est un qui est associé à la réputation et au prestige, en résumé, avec l'image publique positive et que [d]ans un effort de sauver leur propre face et celle de leur interlocuteur, les gens de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud-Est évitent d'interrompre quelqu'un pendant qu'il parle, de critiquer ouvertement et de dire "non" de manière non équivoque ». Nous attirons l'attention sur le fait que l'explication du deuxième auteur n'a aucune valeur scientifique mais correspond bien à la réalité.

6.4. Pourquoi une telle rareté de messages argumentatifs ?

Parmi les trois grandes catégories de messages, les étudiants ont produit beaucoup moins de messages argumentatifs (cf. Figure 49 et Figure 50, p.288). L'hypothèse de Mangenot (2002a, p. 172) qu'« *il est probable qu'avec un thème de débat plus controversé et avec un groupe dont les membres se connaissent déjà on parvient à une utilisation plus interactive du forum, avec présentation d'arguments, puis de contre-argument sous forme de réponses* ». ne semble pas pouvoir être entièrement appliquée à nos étudiants non natifs. La participation est fréquente dans tous les forums quelle que soit la tâche donnée. En revanche, quand il s'agit de donner des arguments ou des contre-arguments sur le forum des activités du débat, très peu d'étudiants ont utilisé les procédures d'argumentations, qui ne semblent pas être bien maîtrisées (cf. § T46 et T47, p.242). Certains étudiants se sont contentés de dire tout simplement « je suis d'accord » ou « je suis contre » sans donner aucune justification (cf. F72 - F78, p311). La plupart des étudiants préfèrent montrer leur affection et leur humour même s'il s'agit d'un débat assez sérieux (peine de mort et euthanasie). Nous pensons que cette absence de messages argumentatifs est due à la complexité d'un texte argumentatif. Lors de l'entretien n°2, trois (sur sept) étudiants [4-1], neuf (sur douze) étudiantes [3-1] et une (sur six) étudiante [3-2] ont affirmé que le débat est le genre textuel le plus difficile¹ à rédiger car il faut trouver de bons arguments pour soutenir ses opinions et pour convaincre les lecteurs. Plusieurs étudiants se sont plaints, lors de deux activités de rédaction « débat », du fait qu'ils ne sachent pas quoi donner comme arguments. Ils ont mis beaucoup de temps à rédiger les deux textes « débat ». Par conséquent, ils ont eu moins de temps pour produire le feedback sur les textes d'autrui à la fin de la séance. En outre, d'après la Figure 53 (p.312), les deux activités de débat font partie des activités de rédaction où les étudiants ont le moins souvent produit des commentaires sur le forum (pour la première expérience : débat 1 – pour ou contre la peine de mort et recette ; pour la deuxième expérience : lettre de demande dans un cadre professionnel, programme touristique et débat 2 – pour ou contre l'euthanasie).

¹ Voici la question posée : « Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ? Pourquoi ? ».

Nous supposons également que la rareté des messages argumentatifs est liée au fait que nous avons proposé peu d'activités de débat (deux séances sur douze). En effet, il existe, dans notre recherche, un lien entre les types de messages produits sur le forum et le genre textuel (cf. § 4.3.2 de ce chapitre, p.312).

6.5. Pourquoi tant d'échanges unidirectionnels ?

Selon Henri (1992), les contributions dans un mode écrit asynchrone risquent de s'ajouter les unes aux autres sans véritablement entrer en dialogue. Marcocchia (1998, p. 17) estime de son côté que « le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme ». Nous avons vu précédemment que notre corpus était constitué en grande partie d'interventions unidirectionnelles (cf. § 3.3 de ce chapitre, p.286). Ce phénomène s'explique probablement par le type de tâches que nous avons proposé aux étudiants : commentaires face aux productions écrites d'autrui. La structure des tâches proposées en ce qui concerne la pratique du feedback entre pairs est binaire, avec un enchaînement du type : Publication du texte rédigé à l'aide de ou sans ScribPlus \Rightarrow Feedback. Les tâches que nous avons proposées, supposons-nous, ne poussent pas les étudiants à entrer en conversation.

Celik et Mangenot (2004) soulignent que la centralité des tâches peut influencer sur les interactions entre les étudiants sur le forum. Les activités concrètes et techniques comme la création d'exercices multimédias de FLE donnent lieu à des échanges entre pairs plus intenses. Ces auteurs supposent que face à ce type de tâche les étudiants partent à égalité et se retrouvent dégagés d'un certain regard évaluateur. Celik et Mangenot (ibid., p.88) ajoutent, en outre, que « *[s]i l'on cherche [...] à obtenir des interactions entre pairs plus nombreuses et plus riches, des expérimentations sur le retentissement de différents types de tâches (Mangenot, 2003) seraient à mener* ». Quant à Henri et Lundgren-Cayrol (1997, 1998, 2003) et Bullen (1997), ils soulignent l'importance du but significatif des tâches sur le taux de participation des apprenants et la richesse de l'information.

7. Pistes d'amélioration de notre dispositif : Comment inciter les étudiants à produire moins de feedback socio-affectifs et plus de feedback de type « remarques sur le texte » et « discussions » sur le forum ?

Nous n'avons pas eu suffisamment de temps pour réaliser de manière « satisfaisante » les activités de révision collaborative. Cependant, la pratique du feedback entre pairs que nous avons proposée dans notre étude pourrait, supposons-nous, constituer un premier pas pour pousser les étudiants à tenir compte du message véhiculé par le texte, à prendre conscience de l'existence de destinataires qui ne soient pas seulement l'enseignant, à rendre compte de l'importance de la révision. Nous chercherons, dans cette partie, à proposer quelques pistes pour améliorer notre dispositif. A partir de ces réflexions, nous tenterons de concevoir une nouvelle séance de révision collaborative dans le Chapitre 9.

7.1. Impact de la nature des tâches et des consignes sur le taux de production et la qualité des feedback

Les résultats d'analyse de notre corpus semblent suggérer que l'absence de consignes bien précises peut conduire à des échanges peu constructifs (cf. § 6.3.4 de ce chapitre, p.341). Toutefois, il est intéressant de constater que même lorsque la consigne est implicite, les étudiants thaïlandais sont capables de produire des feedback de type « remarques sur le texte » et des messages argumentatifs sur le forum, même si le taux de cette catégorie de feedback n'est pas élevé par rapport aux messages relevant de la dimension socio-affective (cf. Figure 49 et Figure 50, p.288). Selon l'étude de Ware et O'Dowd (2008), face aux consignes précises indiquant les types de feedback attendus, les étudiants ont produit plus de commentaires portant sur la langue que ceux qui étaient libres au niveau des types de feedback à produire. Nous pensons qu'avec une consigne explicite précisant le type de message à produire, les étudiants pourraient produire des messages plus constructifs.

Les résultats d'analyse nous semblent également suggérer que la nature de la tâche pourrait avoir une prégnance sur les caractéristiques des échanges entre étudiants (cf. § 6.5 de ce chapitre, p.344). Afin de pousser les étudiants à entrer en dialogue, nous pourrions, par exemple, regrouper les étudiants en paires pour qu'ils corrigent leurs travaux

mutuellement. Les résultats d'analyses de Crinon et son équipe (Cautela & Crinon, 2009; Crinon et al., 2010, 2008; Crinon & Marin, 2010a, 2010b) montrent que les paires sont entrées en dialogue dans le but de corriger les textes l'un de l'autre. En outre, Bullen (1997), Henri et Lundgren-Cayrol (1998, 2003) et Celik et Mangenot (2004) soulignent que la centralité des tâches peut influencer sur le taux d'échange des étudiants sur le forum. Ainsi, l'utilisation du forum permet-elle aux étudiants de consulter tous les textes et la révision par pairs leur permet-il de se concentrer sur l'évaluation de tel ou tel texte.

Nous supposons également que le genre textuel joue un rôle important sur le type des messages des étudiants sur le forum (cf. § 4.3.2 de ce chapitre, p.312). Pour inciter les apprenants à réaliser des commentaires de type « discussion », il serait intéressant de faire travailler les apprenants sur des textes argumentatifs. Quant à Mangenot et Phoungsub (2010), ils proposent un travail de discussion sur le forum, en amont des activités de rédaction. Les échanges sur forum contribueraient ainsi à la recherche d'idées tandis que le logiciel ScribPlus aiderait les étudiants au niveau de la structure textuelle. Il reste toutefois à déterminer plus précisément les types de tâches qui entraîneraient les interactions les plus riches.

7.2. Importance de l'accompagnement pédagogique et de la proposition du modèle d'évaluation

A l'instar de la recherche de Dippold (2009), nous n'avons pas entraîné les étudiants à produire des feedback de portée précise. Dippold suppose que le manque de guidage constitue le principal facteur responsable du manque de feedback de portée précise, l'absence de dialogue entre les apprenants et le souci de ceux-ci pour produire des commentaires pertinents pour leurs pairs. D'après Hafernik (1984, p. 51), les capacités à produire des feedback de portée précise ne s'acquièrent pas automatiquement :

« Experienced writers know what to look for in a paper and can analyze its weaknesses and strengths; most ESL students cannot. If students are asked to

read and comment on classmates' papers without any guidance, the remarks are often vague and of limited usefulness to the authors. »¹.

Palloff et Pratt (1999, p. 123) rejoignent cet avis : « the ability to give meaningful feedback, which helps others think about the work they have produced, is not a naturally acquired skill »². Dennen (2005, p. 4) ne dit pas le contraire : « students generally are not accustomed to providing each other with productive, helpful feedback in academic sittings »³. Quant à Rollinson (2005, p. 24), il ajoute également à ce propos : « Failure to establish proper procedures, or to engage in pre-training, is quite likely to result in less than profitable response activities »⁴. Afin d'aider les étudiants thaïlandais, l'enseignant pourrait, par exemple, donner une grille d'évaluation de la tâche proposée (cf. Tableau 15, p.165). Le rôle de l'enseignant ou du tuteur n'est pas non plus négligeable. Dans ses études portant sur l'analyse des feedback émis par les apprenants indiens du niveau C1 lors d'un projet d'écriture avec les blogs, Thapliyal (2011), dans le rôle du tuteur en ligne, incite de manière régulière les apprenants à produire des feedback de portée précise. En amont, les enseignants qui travaillent en collaboration avec ce chercheur ont proposé des activités d'analyses collectives en présentiel à partir de certains textes anonymes des élèves dans le but de développer un comportement réflexif, analytique, critique et métacognitif chez les apprenants. Crinon et al. (2008, p. 465) ajoutent à ce propos : « Faire des élèves les "tuteurs" de leurs camarades nécessite qu'ils acquièrent les compétences qui leur permettront d'émettre des conseils suffisamment précis et pertinents. ». Par ailleurs, Min (2006) a constaté une meilleure qualité de feedback et une amélioration de la cohérence textuelle chez ses étudiants après l'expérimentation de la révision collaborative. D'après l'étude de Berg (1999), les étudiants ayant bénéficié de l'entraînement à la révision collaborative ont produit significativement plus de révisions sémantiques que ceux de la classe qui n'a pas eu cet entraînement. En aval, l'enseignant devrait intervenir si les

¹ « Les scripteurs professionnels savent ce qu'il faut regarder dans un texte et sont capables d'analyser les points forts et faibles alors que les apprenants en ALE ne le peuvent pas. Si l'on demande aux étudiants de critiquer les écrits de leurs camarades sans aucune orientation, les feedback émis sont souvent flous et présentent peu d'intérêt pour les auteurs. » (notre traduction).

² « La capacité de donner des feedback significatifs, qui aident les autres à réfléchir sur le travail qu'ils ont réalisé, n'est pas une compétence acquise naturellement. » (notre traduction).

³ « Les étudiants ne sont généralement pas habitués à se fournir l'un l'autre des feedback productifs et utiles lors des séances académiques » (notre traduction).

⁴ « Le manque de procédure appropriée ou de préformation a tendance à entraîner des feedback moins intéressants » (notre traduction).

feedback émis par les apprenants sont erronés. Selon Hafernik (1984), l'enseignant devrait montrer que les écrivains professionnels ont également besoin de commentaires pour améliorer leurs textes et que la pratique du feedback entre pairs est une étape intermédiaire dans une activité de rédaction.

Par ailleurs, il paraît judicieux pour l'enseignant de consacrer plus de temps aux activités de révision. Celui-ci pourrait demander aux étudiants de réviser leurs textes par paires. Cela pourrait les aider à mieux localiser les erreurs, ainsi que les problèmes de cohésion et de cohérence. Nous supposons que l'activité de révision nous permettrait de vérifier si la socialisation des textes, l'observation des textes d'autrui et les commentaires d'autrui sont susceptibles d'inciter les étudiants à se pencher sur leurs propres productions.

7.3. Quels facteurs influent sur la quantité et la qualité de feedback ?

Par ailleurs, les résultats de notre étude semblent suggérer que le niveau d'étude n'influence pas la fréquence d'intervention et le taux de production sur le forum. En effet les étudiantes [3-1] sont intervenues plus souvent et ont produit plus de remarques et de mots que les étudiants [4-1] (cf. § 2.5 de ce chapitre, p.280). De plus les premières ont produit plus de feedback de type « remarques sur le texte » de portée précise que leurs seniors (cf. Tableau 38, p.299). Cependant, cette observation ne peut pas être universelle car il s'agit d'une étude non longitudinale et il n'existe que très peu d'écart au niveau des années d'études (1 an) entre les deux groupes d'étudiants.

Les résultats de notre étude semblent également montrer que la familiarisation avec la fonction de la plateforme et du forum augmente le taux d'intervention et de production des étudiants. En effet, lors de la deuxième expérience, les étudiantes [3-2] sont intervenues plus souvent sur le forum que les étudiantes [3-1/2] lors de la première expérience (cf. § 2.6 de ce chapitre, p. 282). Elles ont, par ailleurs, produit plus de mots en moyenne lors de chaque activité de rédaction de la deuxième expérience par rapport à la première expérience. Par ailleurs, il nous semble que l'habitude du forum influe sur le nombre et la qualité des messages de type « remarques sur le texte » produits. Lors de la deuxième expérience, les étudiantes [3-2] ont émis beaucoup plus de « remarques sur le texte » que les étudiantes [3-1/2] (cf. Tableau 34, p.284). Nous avons également remarqué que les

étudiantes [3-2] avaient émis plus de feedback de portée précise que les étudiantes [3-1/2] (cf. Tableau 38, p.299). Notre hypothèse semble correspondre aux résultats d'analyse de Do (2011) qui ont mis en évidence une meilleure compétence de révision et de production écrite chez les étudiants au fil du temps. Cette chercheuse a ajouté que les étudiants ont mis davantage l'accent sur l'aspect textuel que l'aspect linguistique à la fin de l'expérimentation. Toutefois, en ce qui concerne notre recherche, il faudrait réaliser une étude longitudinale auprès d'un échantillon plus large pour vérifier notre hypothèse. En effet, lors de la deuxième expérience, notre public cible a, la plupart du temps, produit ses feedback en thaï car nous n'avons pas imposé aux étudiants de produire leurs commentaires en français, comme nous l'avons évoqué en début de ce chapitre. Il se peut qu'écrire dans leur langue maternelle ait permis à notre public-cible de s'exprimer plus facilement sur le forum. Cela a probablement influé sur les taux de production et la qualité de leurs feedback. Une question mériterait d'être étudiée : « faut-il donner la liberté de la langue employée sur le forum ? ».

8. Réflexion concernant la socialisation des écrits sur des sites participatifs

D'après les résultats d'analyse de notre corpus, nos activités de rédaction ne répondent pas vraiment au critère suivant : « la tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées » (cf. § 5.2 du Chapitre 2, p.97). Nous ne pensons pas que les activités de rédaction proposées relèvent entièrement de pratiques sociales. En effet, les genres, dans notre dispositif, ne sont pas seulement un outil de communication mais sont aussi un objet d'enseignement/apprentissage. Schneuwly et Dolz (1997, p. 30) l'expliquent : « L'élève se trouve nécessairement dans un espace du comme si, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage. ». La publication des productions écrites des étudiants sur des sites participatifs (forum public, par exemple) permettrait d'avoir de « vrais » destinataires francophones et probablement d'enlever cet espace du comme si. Plane (1994, p. 9) ajoute à ce propos :

« La communication par écrit laisse le temps au scripteur de se représenter les cadres de la réception de son message, mais elle l'oblige à faire un effort pour imaginer ces conditions de réception [...] C'est pourquoi la production d'écrits

adressés à des destinataires authentiques constitue une situation d'apprentissage qui aide les élèves à mieux communiquer dans toutes les circonstances, et donc à s'intégrer socialement. ».

Nous tenterons dans le Chapitre 9 d'intégrer cette idée dans notre dispositif.

CHAPITRE 9 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Nous commencerons ce chapitre par une synthèse des trois chapitres d'analyse. Puis, dans la logique d'une recherche-action, nous proposerons d'une part une nouvelle manière de guider la révision collaborative, d'autre part une série d'améliorations qui pourraient être apportées à notre dispositif, notamment en ce qui concerne le lien lecture-écriture et le système d'incitations de ScribPlus. Nous montrerons également certaines modifications que nous souhaiterions apporter à notre dispositif en ce qui concerne le déroulement des tâches et la socialisation des écrits sur des sites publics. Nous terminerons ce chapitre par les limites de notre étude et nous ouvrirons sur quelques perspectives de recherche.

1. Synthèse des résultats

Cette synthèse permet de revenir rapidement sur les éléments de réponse qui peuvent être apportés à nos questions de recherche.

1.1. Lien lecture-écriture : textes modèles et suggestions de réponses (chapitre 6)

La problématique de ce chapitre était : « En quoi le lien lecture-écriture favorise l'activité scripturale des étudiants thaïlandais ? ». Les résultats ont montré que les textes modèles et les suggestions de réponses :

- aident les étudiants au niveau de la planification et de la recherche d'idées ;
- leur permettent d'observer les stratégies d'écriture des auteurs professionnels ;
- les poussent à prendre conscience de la présence des lecteurs ;
- leur permettent de réutiliser des mots et/ou des phrases dans leurs productions ;
- incitent certains étudiants à s'approprier certaines caractéristiques du genre textuel.

Cependant, la plupart des étudiants ont tendance à copier les suggestions de réponses lorsque ces suggestions sont sous forme de phrases complètes. Lors de la deuxième expérience, nous avons donc proposé moins de suggestions de réponses que lors de la première expérience. Par ailleurs, ces suggestions ne sont jamais sous forme de phrases

complètes. Il s'ensuit que les étudiantes [3-2] ont tendance à reprendre les suggestions de réponses moins souvent que les étudiants [4-1] et [3-1].

1.2. Apports et limites des aides informatisées par incitations (chapitre 7)

Les trois questions de recherche de ce chapitre étaient :

- Quels processus d'écriture sont influencés par l'utilisation du système d'incitations de ScribPlus et de quelle manière ?
- En quoi le système d'aide par incitations de ScribPlus a un impact sur la dimension psychoaffective des étudiants thaïlandais face aux activités de production écrite, considérées souvent comme un lourd travail ?
- Quelle(s) unité(s) et quel(s) niveau(x) des productions écrites sont facilités par les aides informatisées de ScribPlus ?

Les résultats ont montré que le système d'incitations de ScribPlus contribue à la recherche d'idées, à la planification et à l'organisation du texte. Par ailleurs, ce logiciel a un impact positif sur la dimension psychoaffective des scripteurs : il augmente leur sentiment d'efficacité et la motivation vis-à-vis de leurs productions écrites. De plus, puisqu'il fait ressortir la structure textuelle, ce logiciel permet également aux étudiants de s'appropriier les modèles du texte.

En ce qui concerne l'analyse des productions écrites, nous nous sommes appuyée sur le tableau d'analyse du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165). L'analyse montre que le système d'incitations va au-delà de la grammaire et prend en charge la cohérence du texte. En effet, le système d'incitations de ScribPlus semble aider les étudiants à éviter les erreurs au niveau du texte dans son ensemble (notamment en ce qui concerne la situation de communication et le choix du type de texte) et des relations entre phrases (particulièrement au niveau de la progression de l'information). Il existe également certaines erreurs qui semblent être provoquées par le logiciel. Le fait que les étudiants ne puissent pas voir le texte en entier lors de la rédaction semble entraîner des problèmes de ponctuation et de majuscule/minuscule.

Une des limites de nos dialogues-trames de la première expérience concerne le fait qu'ils sont très guidés. Par conséquent, le texte généré comporte en grande partie les réponses de

l'enseignant. Les étudiants [4-1] et [3-1] ont souligné que les consignes trop guidées nuisaient à leurs capacités de rédaction. En outre, ils se sont plaints de la ressemblance entre leurs textes et ceux de leurs camarades. Nous avons donc fait en sorte que les consignes de ScribPlus de la deuxième expérience soient moins guidées que celles de la première expérience. Les résultats ont révélé que les consignes ouvertes favorisent la production des étudiants (en termes de nombre de mots). Par ailleurs, les étudiants n'ont pas forcément commis plus d'erreurs dans un texte long que dans un texte court. De plus, les étudiantes [3-2] apprécieraient beaucoup les activités de rédaction qui ne sont pas trop faciles par rapport à leur niveau.

1.3. Apports et limites de la socialisation des productions sur forum (chapitre 8)

Les problématiques de ce chapitre étaient :

- En quoi la publication de la production écrite sur le forum favorise l'interaction entre l'étudiant et son texte ou le texte d'autrui ?
- Dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne précise, 1) quelles sont les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum ? 2) quel type de feedback les étudiants ont-ils tendance à produire ? 3) sont-ils capables de produire des messages constructifs ?

Selon les étudiants [4-1] et [3-1], la socialisation des écrits sur un forum contribue tout d'abord à la réécriture, et ensuite, à la recherche d'idées et enfin à la dimension socio-affective. Quant aux étudiantes [3-2], elles ont pris conscience de tous les intérêts que présente la pratique du feedback entre pairs.

Les étudiants soulignent que la socialisation des productions sur un forum favorise la réécriture. La lecture des textes des camarades publiés sur le forum et les commentaires d'autrui leur ont permis d'observer les stratégies d'écriture d'autrui, de prendre conscience du point de vue de véritables lecteurs qui ne sont pas leurs camarades ni leur professeur et d'améliorer la qualité de leurs propres textes. D'après les étudiants, la lecture des textes d'autrui ainsi que les échanges sur le forum favorisent également la recherche d'idées. De plus, la socialisation de l'écrit sur le forum augmente, chez les étudiants, le sentiment de

valorisation par rapport à la qualité de la production écrite et les incite à rédiger un bon texte pour faire bonne figure par rapport aux autres.

Cependant, nous avons noté une contradiction entre le dire et le faire chez les étudiants [4-1] et [3-1]. En effet, ces étudiants ont souligné l'intérêt principal de la pratique du feedback entre pairs dans la réécriture et ensuite dans la recherche d'idées. Cependant, ils ont produit de nombreux feedback de type « plaisanterie » et n'ont pas vraiment échangé d'avis entre eux sur le forum. En effet, notre corpus comporte en grande partie des échanges unidirectionnels. Chaque étudiant ont en général commenté le texte de ses camarades sans entrer en conversation avec eux. Nous constatons que dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne précise, les étudiants étaient capables de produire des feedback de type « remarques sur le texte » dans le forum. Toutefois, le taux de cette catégorie de feedback est très peu élevé par rapport aux feedback relevant de la dimension socio-affective, notamment de type « plaisanterie ». Quant aux messages produits le moins souvent, ce sont des messages argumentatifs.

Nous pensons que le nombre important de feedback relevant de la dimension socio-affective et l'origine des échanges unidirectionnels sont liés au fait que :

- la nature de la tâche n'incite pas les étudiants à discuter entre eux ;
- les étudiants se connaissent et se voient physiquement dans la vraie vie ;
- ils n'étaient pas évalué pendant les expériences et ont donc profité du forum pour « se taquiner » comme sur les réseaux sociaux ;

Nous avons lié la quasi absence des feedback de type « remarques sur le texte » au fait que :

- les étudiants considèrent que la correction relève du travail de l'enseignant ;
- ils ne possèdent pas assez de connaissances pour corriger le texte d'autrui ;
- ils n'ont pas assez confiance en eux-mêmes pour évaluer les productions de leurs camarades ;
- les consignes ne précisaient pas la nature du feedback à produire ;
- l'activité de révision n'a pas été effectuée après la pratique du feedback entre pairs.

Nous avons lié la rareté des messages argumentatifs à la complexité d'un texte argumentatif et au nombre limité d'activités de débat (deux séances sur douze). Les résultats d'analyse ont mis au jour la production de messages argumentatifs par les étudiants uniquement lors des activités de débat.

Dans la conclusion de notre chapitre 8, nous avons proposé quelques pistes pour pousser les étudiants à produire plus de messages de type « remarques sur le texte » et moins de messages socio-affectifs (cf. § 7 du Chapitre 8, p.345). Ces réflexions nous serviront pour concevoir une séance mieux guidée de révision collaborative dans la partie suivante.

2. Propositions pédagogiques en ce qui concerne les activités de révision collaborative

Dans cette partie, nous tenterons de proposer, afin d'améliorer notre dispositif, un déroulement de révision collaborative plus « satisfaisante » en prenant en compte les réflexions que nous avons faites dans la partie 7 du Chapitre 8 (p.345).

Selon Cornaire et Raymond (1999, p.119), « Il est essentiel de bien montrer aux apprenants le rôle de la révision en leur signalant, peut-être, *qu'écrivains et rédacteurs travaillent et retravaillent leurs textes plusieurs fois avant même de les soumettre à un éditeur* ». Partant de cette idée, nous montrerons aux étudiants, avant de commencer le travail sur ordinateur, une page concernant le sonnet "la pâquerette" qui figure dans *Illusions perdues* de Balzac (cf. annexe VIII). Les ratures et les rajouts innombrables témoignent que même un auteur expert a besoin de retravailler son texte à plusieurs reprises avant d'aboutir à la production finale. Nous ferons également comprendre aux étudiants que le texte généré est considéré comme une ébauche de texte ou un « pré-texte » à la réécriture (Mangenot, 1995, p.229-230).

Nous formerons ensuite les étudiants pour qu'ils sachent produire des commentaires constructifs. Pour ce faire, nous leur demanderons de regarder une production écrite d'un étudiant anonyme projetée sur l'écran et de formuler les commentaires qu'ils veulent faire. Nous leur montrerons ensuite des commentaires sur le texte que nous aurons préalablement rédigés. Et puis, ils se mettront en petits groupes de deux à trois personnes afin de

commenter un autre texte anonyme. Après ce travail collaboratif, les étudiants s'entraîneront à émettre, de manière individuelle, des commentaires sur un troisième texte anonyme. Nous serons là pour aider chaque groupe à émettre des feedback constructifs. Cette formation durera environs quatre heures (deux séances).

Lors de la révision collaborative sur le forum, un étudiant doit lire et commenter le texte de deux camarades. Les étudiants peuvent bien sûr émettre des commentaires pour d'autres textes s'ils le souhaitent. C'est à nous d'indiquer quel étudiant commente quel texte. Nous essayerons de changer régulièrement les paires.

Nous préciserons dans la consigne le nombre de feedback que chaque étudiant doit produire (deux au moins par personne) et les types de feedback à produire :

« Tu dois lire le texte de A et B. Laisse au moins un commentaire pour chaque texte. Tes feedback peuvent porter sur le fond ou sur la forme des textes. N'oublie pas que tes remarques doivent permettre à tes camarades d'améliorer la qualité de leur production. Tu auras seulement trois jours pour réaliser cette tâche ».

Nous serons présente en ligne pour pousser les étudiants à produire des feedback constructifs et à échanger avec leurs camarades qui leur ont laissé des commentaires. Les remarques sur le texte sont certes importantes pour nous mais nous n'interdirons pas les feedback relevant de la dimension socio-affective. Ce type de remarques permet en effet de créer une bonne ambiance (cf. § 5.4.1 du Chapitre 8, p.329).

Nous fournirons également aux étudiants le tableau d'analyse du groupe EVA (cf. Tableau 15, p.165) afin d'aider les étudiants à détecter les problèmes dans le texte de leurs pairs et à proposer des solutions.

En se fondant sur des commentaires de leurs camarades, les étudiants devront réécrire leur texte et le publier sur le forum la veille de la séance suivante (ils auront trois jours pour cette réécriture). Nous interviendrons pour corriger leur production s'il y a toujours des problèmes. La réécriture du texte commenté permettra probablement aux étudiants de prendre en considération l'importance des feedback de portée précise et les poussera probablement à produire des commentaires constructifs. Deux questions mériteraient, toutefois, d'être approfondies : Les étudiants acceptent-ils les commentaires de leurs pairs ? Les feedback des pairs permettent-ils aux étudiants d'améliorer leurs textes ?

3. Pistes d'améliorations apportées et/ou à apporter pour chaque activité de rédaction

Nous profiterons de cette partie pour faire un récapitulatif des améliorations que nous avons proposées dans le chapitre 6 et 7 sur le lien lecture-écriture (les textes modèles et suggestions de réponses) et le système d'incitations du logiciel ScribPlus. Nous tenterons également de proposer de nouvelles idées pour améliorer certaines activités notamment les types de tâches, le déroulement et la socialisation des écrits. Toutes les améliorations présentées ici seront adoptées lorsque nous rejoindrons notre poste d'enseignante en Thaïlande en janvier 2014 (voir l'annexe IX pour le tableau du déroulement des tâches de rédaction que nous proposerons aux étudiants thaïlandais lorsque nous commencerons notre travail à l'université de Chiang Mai).

Le dispositif que nous avons conçu sera sans doute repris dans le cours « Lecture-écriture » (cf. § 2 du Chapitre 3, p.109). Nous utiliserons donc le logiciel ScribPlus uniquement dans ce cours. Lorsque les étudiants doivent rédiger des textes dans le cadre du cours « Français fondamental », nous préférons qu'ils écrivent avec papier-crayon. Nous ne sommes en effet pas favorables au fait d'utiliser l'outil informatique pour toutes les activités de rédaction (cf. § 7.2 du Chapitre 7, p.267).

Le cours de « Lecture-écriture » à la Section de Français comporte quatorze séances de deux heures. Nous pourrions donc réutiliser toutes les activités conçues, sauf celle de lettre de motivation 1. Nous reprendrions en effet le dialogue-trame de l'activité « lettre de motivation » de la deuxième expérience et non celui de la première expérience car les consignes du premier sont trop guidées (cf. § 4.1.1 du Chapitre 7, p.222). Autrement dit, nous ferons travailler les étudiants sur onze dialogues-trames au total. Il nous restera donc trois séances dont deux seront utilisées pour former les étudiants à la production de feedback constructifs (cf. la partie précédente). La dernière séance sera consacrée au bilan. Le déroulement des activités de rédaction sera organisé en fonction du type textuel. Le tableau ci-dessous indique le déroulement de chaque activité.

Semaine	Genre textuel / type de tâche	Type textuel
1	Formation à la révision collaborative	
2	Formation à la révision collaborative	

Semaine	Genre textuel / type de tâche	Type textuel
3	Auto-présentation	Descriptif
4	Présentation d'un site touristique	
5	Programme touristique	Explicatif
6	Carte postale	Narratif
7	Conte	
8	Recette	Injonctif
9	Débat - pour ou contre l'euthanasie	Argumentatif
10	Débat - pour ou contre la peine de mort	
11	Lettre de motivation	
12	Lettre de réclamation	
13	Lettre de demande dans un cadre professionnel	
14	Bilan	

Tableau 39 – Déroulement des tâches (version modifiée)

3.1. Activité d'auto-présentation¹

Texte modèle

Nous garderons le même texte modèle que lors de la première expérience.

Dialogue-trame

Pour cette activité, le nombre de mots proposés par le logiciel est supérieur à celui produit par les étudiants (cf. Figure 33, p.224). Toutefois nous ne souhaitons pas changer le dialogue-trame de cette activité car ces consignes « faciles » permettent de découvrir le fonctionnement du logiciel ScribPlus sans pour autant passer beaucoup de temps.

Suggestions de réponses

Les suggestions de réponses pour ce genre restent inchangées.

¹ Voir l'annexe II (1.1) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité d'auto-présentation.

Types de tâches et leur déroulement

En revanche, nous voudrions modifier le type de tâches. Le texte généré sera considéré comme texte modèle. Les étudiants devront rédiger leur propre auto-présentation sans ScribPlus sans être obligés de respecter le modèle de texte généré et la publier ensuite sur le forum de la plateforme Moodle. Ils seront encouragés à accompagner leur texte de photos (leurs photos, celles de leurs loisirs, celles de leurs sites touristiques préférés, etc.). Cela permettra aux étudiants d'avoir un texte différent de celui de leurs camarades. La plupart des étudiants de la première expérience se sont en effet plaints de la similitude entre leur texte et celui de leurs camarades (cf. § 4.1.2 du Chapitre 7 , p.226).

3.2. Activité de présentation d'un site touristique¹

Texte modèle

Nous garderons le même texte modèle que lors de la première expérience. Toutefois le lien que nous avons fourni aux étudiants lors de la première expérience ne marche plus au moment où nous rédigeons notre thèse (2013). Nous remplacerons l'ancien lien <http://www.leguide-Thaïlande.com/tourisme/cote-est/pattaya/index.html> par le suivant http://www.tourismethaifr.com/decouvrir-les-regions/decouvrir_les_regions.tpl?region=12 qui propose le même texte modèle utilisé lors de la première expérience.

Dialogue-trame

Pour cette activité, aucun changement ne sera apporté au niveau du dialogue-trame.

Suggestions de réponses

Afin d'éviter les phénomènes de reprise de suggestions de réponses, nous enlèveront les suggestions de réponses pour les consignes n°3-10 (cf. annexe II : 1.5 pour l'ancien dialogue-trame).

¹ Voir l'annexe II (1.5) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de présentation d'un site touristique.

Types de tâches et leur déroulement

Lors de la première expérience, nous n'avons pas imposé d'activité de pré-lecture par manque de temps¹. Nous souhaiterions donc demander aux étudiants de lire le texte modèle en groupe et de relever les contenus principaux dans le texte. Cette étape permettra aux étudiants de découvrir les caractéristiques d'une présentation d'un site touristique avant de rédiger leur propre texte.

Nous souhaiterions également demander aux étudiants de publier leur texte réécrit sur le forum public « où partir en Thaïlande » : <http://www.thailande-tourisme.com/forum/25-Ou-partir-en-Thaïlande--.html>. Sur ce forum, les touristes se connectent en général pour demander des renseignements sur divers endroits à visiter en Thaïlande. Nous espérons que la publication de leurs étudiants sur ce forum leur permettra d'entrer en contact avec des touristes francophones. Avoir un lectorat « authentique » (au sens de l'échange d'informations) devrait également pousser les étudiants à faire de leur mieux (Mangenot, 2013).

3.3. Activité de programme touristique²

Texte modèle

Pour cette activité, nous remplacerons le texte modèle, tiré de ce site <http://salon.aitif.asso.fr/1364-programme-touristique.htm> par ce support : http://salon.aitif.asso.fr/uploads/Documents/WEB_CHEMIN_1589_1174555822.pdf. Les éléments dans les deux documents sont identiques mais les formes de présentation sont différentes. Le premier document est une page Internet composée de textes et de photos alors que le second document est une brochure.

¹ Lors de la séance 3 de la première expérience, nous avons fait travailler aux étudiants deux genres textuels (carte postale et présentation d'un site touristique).

² Voir l'annexe II (2.5) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de programme touristique.

Dialogue-trame

Aucun changement ne sera apporté à ce niveau.

Suggestions de réponses

Aucun changement ne sera apporté à ce niveau.

Types de tâches et leur déroulement

Nous demanderons aux étudiants de se mettre en binôme pour rédiger le programme touristique. La recherche de Dejean-Thircuir (2004) montre que le travail en groupe contribue au partage de l'information. Nous supposons que cela devrait permettre aux étudiants d'avancer le travail de manière plus rapide que lorsqu'ils travaillent seuls. Une fois le texte généré, les étudiants devront réaliser une brochure électronique composée de textes et de photos sous Word¹. Nous pensons que pour réaliser cette tâche, une séance de deux heures ne suffit pas. Les étudiants auront trois jours pour finir leur rédaction au lieu de deux heures², deux jours pour la révision collaborative (au lieu de trois jours) et deux jours pour réécrire leur texte (au lieu de trois jours).

Par ailleurs, avant de commencer la séance suivante (carte postale), nous demanderons aux étudiants de réviser l'opposition entre le passé composé et l'imparfait à la maison (cf. l'annexe X pour les liens des sites que nous fournirons aux étudiants).

3.4. Activité de carte postale³

Texte modèle

Nous garderons le même texte modèle que lors de la première expérience.

¹ Word 2003 et 2007 proposent de nombreux modèles déjà mis en forme pour les brochures (« Fichier » → « Nouveau documents » → « Brochures et livres » dans « Modèles Office »).

² Nous essayerons de faire écrire le programme touristique aux étudiants avec Google Doc.

³ Voir l'annexe II (1.2) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de carte postale.

Dialogue-trame

Nous avons signalé dans le Tableau 2 (p.55) que dans les cartes postales des étudiants de la première expérience, il y avait très peu de passages au passé. Nous souhaiterions donc modifier la consigne n°6 de ce dialogue-trame. Voici la consigne originale : « Raconte ce que tu as fait pendant ce séjour. ». Et voici la nouvelle consigne : « Raconte ce que tu as fait pendant ce séjour en trois phrases au moins. Utilise les temps du passé. ».

Suggestions de réponses

Pour éviter aux étudiants d'avoir le sentiment que ScribPlus réfléchit à leur place, nous supprimerons les suggestions de réponses pour les consignes n°4-7 (cf. annexe II : 1.2 pour l'ancien dialogue-trame de ce genre). Les suggestions que nous garderons consistent à montrer aux étudiants quelles sont les structures de phrase ils doivent respecter (suggestions pour les consignes n°1-3 et n°8-10). Par exemple, pour la question n°8 (« Quand penses-tu rentrer chez toi ? »), les étudiants ne peuvent pas donner une réponse sous forme d'une phrase (« je pense rentrer dans deux jours ») mais doivent donner comme réponse un complément circonstanciel de temps (« la semaine prochaine », « dans deux jours », « demain »).

Types de tâches et leur déroulement

Le lien vers le générateur de carte postale (<http://levif.free.fr/genpost.htm>) que nous avons fourni lors la pré-écriture de la première expérience ne marche plus au moment de la rédaction de notre thèse (2013). Nous remplacerons donc l'ancien lien par celui-ci : <http://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/03/09/ecrire-une-carte-postale/>. Ce site propose quatre activités :

- Observer le contenu des deux cartes postales. Les cartes postales trouvées sur ce site sont par ailleurs identiques à celles sur le lien du texte modèle que nous avons fourni aux étudiants lors de la première expérience. Nous remplacerons donc l'ancien lien http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/carte_postale/index.htm par le nouveau.
- Rédiger une carte postale à l'aide de quelques données. Le site résume les éléments nécessaires à mettre dans une carte postale. A partir de

ces éléments, les étudiants doivent rédiger leur carte. Toutefois, nous ne demanderons pas aux étudiants de rédiger leur texte à ce stade.

- Générateur de texte.
- Écrire une carte postale. Les étudiants doivent remplir une carte postale à trous. Nous ne demanderons pas aux étudiants d'effectuer cette activité.

Les étudiants devront réaliser ces activités par groupes de deux ou trois. Une fois le texte rédigé (individuellement), ils le publieront sur le forum prévu à cet effet.

Pendant les trente dernières minutes de cette séance, les étudiants devront réviser l'opposition entre le passé simple et l'imparfait¹ (cf. annexe X pour les liens des sites que nous fournirons aux étudiants). Les étudiants devront en effet utiliser ces deux temps verbaux lors de la séance suivante (conte). Pour ceux qui n'arrivent pas à regarder ces trois sites en trente minutes, ils devront continuer ce travail à la maison.

3.5. Activité de conte²

Texte modèle

Nous garderons le même texte modèle que lors de la première expérience.

Dialogue-trame

Pour cette activité, aucun changement ne sera apporté au niveau du dialogue-trame.

Suggestions de réponses

Aucun changement ne sera apporté à ce niveau.

Types de tâches et leur déroulement

Nous avons signalé dans la partie 5.1.2 du Chapitre 7 (p.234) que l'histoire dans le conte des étudiants s'était passée trop rapidement. Nous supposons que cela est lié au fait que les

¹ Les étudiants ont déjà étudié cette notion au lycée.

² Voir l'annexe II (2.6) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de conte.

étudiants avaient très peu de temps pour rédiger leur conte. Comme pour l'activité de programme touristique, les étudiants auront trois jours pour finir leur rédaction au lieu de deux heures, deux jours pour la révision collaborative (au lieu de trois jours) et deux jours pour réécrire leur texte (au lieu de trois jours). Par ailleurs, les étudiants devront rédiger leur conte par groupe de deux¹.

3.6. Activité de recette

Cette activité se fera sans ScribPlus comme lors de la première expérience. Puisque que la recette a une structure textuelle fixe, nous ne voyons pas l'utilité de ScribPlus dans la rédaction de ce genre textuel.

Texte modèle

Nous garderons le même texte modèle que lors de la première expérience.

Types de tâches et leur déroulement

Une fois que les étudiants auront réécrit leur texte et que nous l'aurons corrigé, ils publieront leur recette sur un des sites publics (cf. annexe X pour les liens des sites que nous fournirons aux étudiants).

3.7. Activité de débat – pour ou contre l'euthanasie²

Texte modèle

Les étudiants seront amenés à intervenir au moins sur un forum public portant sur l'euthanasie. Des avis des internautes serviront donc de textes modèles.

Dialogue-trame

Pour cette activité, aucun changement ne sera apporté au niveau du dialogue-trame.

¹ Nous essayerons de faire écrire le conte aux étudiants avec Google Doc.

² Voir l'annexe II (2.4) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de débat 2 – pour ou contre l'euthanasie.

Suggestions de réponses

Aucun changement ne sera apporté à ce niveau.

Types de tâches et leur déroulement

Nous avons signalé dans la partie 5.1.5 du Chapitre 7 (p.240) que nous voulions faire travailler les étudiants sur les discours argumentatifs et les connecteurs avant la rédaction. Nous garderons les dernières trente minutes de la séance précédente « recette » pour que les étudiants analysent en petits groupes les textes argumentatifs. Nous leur demanderons de réviser les connecteurs logiques¹ à la maison. A cette fin, nous leur fournirons des sites portant sur les connecteurs logiques pour les étudiants qui souhaitent retravailler cette notion de manière individuelle en cas de besoin (cf. annexe X pour la liste des sites).

Nous avons proposé dans la partie 7.1 du Chapitre 8 (p.345) d'amener les étudiants à discuter sur un forum public en amont de la tâche d'écriture. Ils devront intervenir sur un des sites proposés avant de commencer la séance « débat – pour ou contre l'euthanasie » (cf. l'annexe X pour les liens des sites que nous fournirons aux étudiants). Autrement dit, ils auront une semaine pour intervenir sur le forum « recette » et le forum « débat - pour ou contre l'euthanasie ».

3.8. Activité de débat – pour ou contre la peine de mort²

Texte modèle

Les étudiants seront amenés à intervenir sur un forum public portant sur la peine de mort. Des avis des internautes serviront donc de textes modèles.

Dialogue-trame

Nous avons indiqué dans la Figure 33 (p.224) que le nombre de mots proposés par l'enseignant dans le texte généré du dialogue-trame « débat 1 – pour la peine de mort » est

¹ Les étudiants ont déjà étudié cette notion au lycée.

² Voir l'annexe II (1.4) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de débat 1 – pour ou contre la peine de mort.

supérieur au nombre de mots produits par les étudiants. Cela est lié au fait que nous avons donné beaucoup d'exemple de pays pour la consigne n°6 :

Consigne	Suggestion	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Emploie le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône «?» pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6]. La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

Tableau 40 – Ancienne consigne n°6 du dialogue-trame « débat 1 – pour la peine de mort »

Au lieu de donner la liste de pays aux étudiants, nous leur demanderons d'indiquer au moins trois pays dans lesquels la peine de mort est toujours maintenue. Voici les nouvelles consignes que nous leur donnerons :

Consigne	Suggestion	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Emploie le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône «?» pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6].
7. Indique au moins trois pays dans lesquels la peine de mort est toujours présente (article définie + nom du pays).		La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats (par exemple, [7]).

Tableau 41 – Nouvelles consignes du dialogue-trame « débat – pour la peine de mort »

Nous changerons également la consigne n°6 du dialogue-trame « débat 1 – contre la peine de mort ». Voici l'ancienne consigne :

Consigne	Suggestion	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Utilise le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône «?» pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6] La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

Tableau 42 – Ancienne consigne n°6 du dialogue-trame « débat 1 – contre la peine de mort »

Voici les nouvelles consignes ;

Consigne	Suggestion	Segments proposés par ScribPlus
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] »? Utilise le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône « ? » pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6]
7 Indique au moins trois pays dans lesquels la peine de mort est toujours présente (article définie + nom du pays).		La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays (par exemple, [7]).

Tableau 43 - Nouvelles consignes du dialogue-trame « débat – contre la peine de mort »

Ces nouvelles consignes inciteront les étudiants à faire des recherches sur Internet et à produire plus de mots que ceux proposés par le logiciel ScribPlus.

Suggestions de réponses

Aucun changement ne sera apporté à ce niveau.

Types de tâches et leur déroulement

Comme pour l'activité « débat pour ou contre l'euthanasie », les étudiants seront amenés à intervenir sur un forum public portant sur le sujet. (cf. l'annexe X pour les liens des sites que nous fournirons aux étudiants). Les étudiants devront intervenir sur un des forums proposés à la fin de la séance précédente.

3.9. Activité de lettre de motivation¹

Texte modèle

Nous garderons les mêmes textes modèles (demande de stage et d'emploi) que lors de la deuxième expérience.

¹ Voir l'annexe II : 2.1 pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de lettre de motivation 2.

Dialogue-trame

Nous réutiliserons les deux dialogues-trames (demande de stage et d'emploi) de la deuxième expérience car les consignes sont moins guidées que celles de la première expérience.

Suggestions de réponses

Nous avons signalé dans la partie 4.1.1 du Chapitre 7 (p.222) qu'une mauvaise formulation de consigne entraînait une réponse non adaptée au contexte. Il s'agit de la consigne n°8 pour le dialogue-trame « lettre de motivation 2 – demande d'emploi » et de la consigne n°7 pour le dialogue-trame « lettre de motivation 2 – demande de stage » : « Demande un rendez-vous au responsable. ». Nous changerons donc cette consigne pour les deux dialogues-trames de manière suivante :

- « Dis que tu es prêt(e) pour rencontrer le recruteur et pour lui fournir des renseignements supplémentaires. En français, il existe des formules fixes pour cela. Tu peux utiliser la suggestion donnée ou faire des recherches sur Internet. ».

Nous ajouterons une suggestion de réponse pour cette consigne :

- « Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires. ».

Nous souhaiterions que les étudiants apprennent cette formule fixe. Nous ne trouvons pas gênant s'ils reprennent cette suggestion dans leur texte.

Types de tâches et leur déroulement

Nous pensons demander aux étudiants de rédiger une lettre de motivation en réponse à une vraie offre d'emploi ou de stage. Pour ce faire, les étudiants devront nous indiquer, au moins trois jours avant cette séance, sur le forum de Moodle, le métier qu'ils souhaitent faire dans l'avenir. Ils devront également préciser s'il s'agit d'une recherche d'emploi ou de stage. Nous leur donnerons ensuite quelques annonces d'offre d'emploi ou de stage. Ils en sélectionneront une à partir de laquelle ils rédigeront leur lettre de motivation.

3.10. Activité de lettre de réclamation¹

Le changement ne sera apporté dans aucun niveau.

3.11. Activité de lettre de demande dans un cadre professionnel²

Le changement ne sera apporté dans aucun niveau sauf celui du dialogue-trame. Nous avons vu dans T21 (p.233) que une des consignes de l'activité « Lettre demande d'augmentation de salaire » a entraîné une réponse non adapté au contexte dans le texte de [qua3-2]. Cette étudiante a rédigé une lettre pour demander une augmentation de salaire mais l'objet de sa lettre était « Invitation au mariage » qui n'avait rien à voir avec le contenu de son texte. Nous souhaiterions donc modifier la consigne n°1 du dialogue-trame « lettre de demande d'augmentation de salaire ». Voici l'ancienne consigne : « Quel est l'objet de ta lettre ? Attention, ce n'est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu'il s'agit d'une demande d'augmentation de salaire car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre ! Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre. ». Nous ajouterions la phrase suivante à la fin de cette consigne : « Attention, l'objet de la lettre doit être en lien avec le contenu de ton texte ».

3.12. Nouvelle consigne pour toutes les activités de rédaction

Pour éviter aux étudiants de copier les suggestions de réponses, nous préciserons dans la consigne de la page d'accueil que ceci est interdit :

¹ Voir l'annexe II (2.2) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de lettre de réclamation.

² Voir l'annexe II (2.3) pour les versions originales du texte modèle, du dialogue-trame et des suggestions de réponses de l'activité de lettre de demande dans un cadre professionnel.

Genre/Type:	descriptif
Thème:	Auto-présentation
Commentaire:	Rédige une petite présentation personnelle. Clique sur l'icône cahier pour voir le texte modèle et l'icône «?» pour consulter les suggestions de réponse. Attention, ne les copie pas mais respecte la structure des phrases/segments proposés.

Figure 58 – Nouvelle consigne sur la page « Informations générales sur l'activité »

Une consigne telle que « respecte la structure des phrases/segments proposés » évitera peut-être des problèmes de ponctuation et de choix de majuscule/minuscule.

4. Limites de notre étude et perspectives de recherche

Le logiciel ScribPlus était encore en développement pendant que nous menions la première expérience. Un des objectifs de notre recherche à ce moment-là était donc d'améliorer ce logiciel, notamment en ce qui concerne la conception des dialogues-trames et les suggestions de réponses. Nous avons donc décidé de ne pas chercher à comparer l'impact du logiciel sur la qualité des textes par rapport à la rédaction avec papier-crayon, ce qui aurait nécessité une étude expérimentale. Par conséquent, notre recherche ne prétend pas répondre à des questions de type « Écrit-on mieux avec l'outil informatique ? ».

Nous n'avons pas, par ailleurs, fait de post-tests avec des séances papier-crayon. Nous n'avons donc pas pu vérifier si les étudiants transfèrent les stratégies d'écriture avec ScribPlus sur papier-crayon.

Le logiciel ScribPlus aide certes les étudiants au niveau de la recherche d'idées, de la planification et de l'organisation. Mais si nous n'avons pas pu vérifier si les étudiants écrivent mieux avec ScribPlus par rapport au papier-crayon, quels arguments aurait-t-on pour intégrer ce logiciel dans une classe ? Les entretiens avec les étudiants (annexe V et VI) montrent que ce logiciel augmente la motivation des étudiants face aux activités de rédaction qu'ils considèrent souvent comme un travail pénible et fastidieux. Ceci dit, les étudiants qui ont participé aux expériences ont décidé, par eux-mêmes, d'apprendre quelque chose de nouveau sans être notés : ils étaient motivés avant même de participer

aux expériences. Mais si nous intégrons ce logiciel dans une vraie classe avec des étudiants de tous types (faibles, forts, motivés, passifs), il se peut que certains étudiants « paresseux » ne soient pas aussi motivés et préfèrent une approche plus traditionnelle les mettant moins à contribution. Il est également possible que les outils informatiques entravent l'apprentissage de certains étudiants.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – Schéma d’Adam pour décrire un texte.....	18
Figure 2 - Lire-écrire comme les deux faces d’un même processus interactionnel	33
Figure 3 – Modèle linéaire.....	38
Figure 4 – Modèle de Hayes et Flower (1980).....	39
Figure 5 – Processus d’expression des connaissances (d’après Scardamalia et Bereiter, 1987)	42
Figure 6 – Modèle de transformation des connaissances (d’après Scardamalia et Bereiter, 1987)	43
Figure 7 - Cognitive model of text production	45
Figure 8 - Social-Interactive model of written communication	45
Figure 9 – Modèle en spirale de Claudette Oriol-Boyer	48
Figure 10 - Tâche vs scénario pédagogique.....	100
Figure 11 – Notre public visé	112
Figure 12 - Fréquence d’utilisation de l’ordinateur des étudiants	118
Figure 13 – Page d’identification de ScribPlus	122
Figure 14 – Page de dialogues-trames de ScribPlus	123
Figure 15 – Page d’informations générales sur l’activité de ScribPlus.....	123
Figure 16 – Suggestion de réponse de ScribPlus	124
Figure 17 – Texte modèle de ScribPlus	124
Figure 18 – Système d’incitations informatisées de ScribPlus	125
Figure 19 – Texte généré de ScribPlus.....	125
Figure 20 – Salle informatique où se sont déroulées les deux expériences.....	138
Figure 21 – Exemple du déroulement de l’activité de rédaction « carte postale ».....	142
Figure 22 – Comment publier son propre texte sur le forum de Moodle	145
Figure 23 – Comment réagir au texte des camarades sur le forum de Moodle	145
Figure 24 – Comment se passe la correction pendant la première expérience.....	146
Figure 25 – Comme se passe la correction des textes des étudiants lors de la deuxième expérience	147
Figure 26 – Présentation d’un site touristique de [bua4-1]	156
Figure 27 – Echanges autour de l’auto-présentation de [sop3-1] sur le forum	158
Figure 28 - Processus d’écriture du public cible	207
Figure 29 – Débat 1 - contre de la peine de mort de [bow4-1]	215
Figure 30 – Débat 1 - contre de la peine de mort de [kwa4-1].....	215
Figure 31 – Carte postale de [jub4-1].....	216
Figure 32 – Recette de [sop3-1]	218

Figure 33 – Nombre de mots produits en moyenne par les étudiants [4-1] et [3-1] vs nombre de mots proposés par ScribPlus pour chaque activité de rédaction.....	224
Figure 34 - Nombre de mots produits en moyenne par les étudiantes [3-2] vs nombre de mots proposés par ScribPlus pour chaque activité de rédaction.....	228
Figure 35– Programme touristique de [qua3-2]	236
Figure 36 – Conte de [boo3-2]	238
Figure 37 – Conte de [emy3-2]	254
Figure 38 - Fil de discussion et d'interventions	275
Figure 39 – Nombre moyen d'interventions et de production des étudiants [4-1] par séance de rédaction sur le forum	277
Figure 40 - Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-1] par séance de rédaction sur le forum.....	278
Figure 41 – Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-1/2] par séance de rédaction sur le forum.....	279
Figure 42 - Nombre moyen d'interventions et de productions des étudiantes [3-2] par séance de rédaction sur le forum.....	280
Figure 43 - Comparaison du nombre moyen d'interventions et de productions des étudiants [4-1] vs ceux des étudiantes [3-1] par séance de rédaction sur le forum	281
Figure 44 - Comparaison du nombre moyen d'interventions des étudiantes [3-1/2] et [3-2] par séance de rédaction	282
Figure 45 - Comparaison du nombre de remarques produites en moyenne par séance de rédaction par les étudiantes [3-1/2] et [3-2].....	283
Figure 46 - Comparaison de nombre de mots produits en moyenne par séance de rédaction par les étudiantes [3-1/2] et [3-2].....	283
Figure 47 - Echanges unidirectionnels entre les étudiants sur le forum.....	285
Figure 48 - Echanges interactifs entre les étudiants sur le forum	285
Figure 49 - Nombre de remarques produites au total par les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] dans chaque catégorie de messages	288
Figure 50 - Nombre de mots produits au total par les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] dans chaque catégorie de messages.....	288
Figure 51 – Débat 2 – contre l'euthanasie de [emy3-2].....	305
Figure 52 – Programme touristique de [emy3-2]	306
Figure 53 - Nombre de remarques produites au total par les étudiants [4-1], [3-1] et [3-2] pour chaque catégorie de messages lors de chaque activité de rédaction.....	312
Figure 54 - Apports de la pratique du feedback entre pairs dans une perspective pédagogique de l'écrit selon les étudiants [4-1]	315
Figure 55 - Apports de la pratique du feedback entre pairs dans une perspective pédagogique de l'écrit selon les étudiantes [3-1].....	315

Figure 56 - Apports de la pratique du feedback entre pairs dans une perspective pédagogique de l'écrit selon les étudiantes [3-2].....	315
Figure 57 – Exemples de reprise des phrases produites par les camarades dans son propre texte.....	320
Figure 58 – Nouvelle consigne sur la page « Informations générales sur l'activité ».....	372

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Mise en relation entre les méta-règles de « cohérence » de Charolles (1978) et les éléments présentés dans le tableau des critères d'évaluation des productions écrites du groupe EVA (1991)	27
Tableau 2 – Types et genres textuels proposés lors de deux expériences	55
Tableau 3 - Informations générales concernant les étudiants [4-1] et [3-1]	114
Tableau 4 - Informations générales concernant les étudiantes [3-2]	114
Tableau 5 - Raisons pour lesquelles les étudiants ont choisi le français comme matière principale	115
Tableau 6 – Dialogue-trame « lettre de motivation 1 – demande d'emploi »	133
Tableau 7 - Dialogue-trame « conte »	136
Tableau 8 - Nombre de mots et de variables proposés par ScribPlus dans chaque dialogue-trame	137
Tableau 9 - Description de chaque séance	139
Tableau 10 – Questions de recherche principales de chaque chapitre d'analyse	153
Tableau 11 – Nombre de textes analysés pour chaque genre textuel	157
Tableau 12 – Nombre de feedback analysés pour chaque genre textuel	159
Tableau 13 - Nombre d'entretiens analysés pour chaque expérience	160
Tableau 14 – Thèmes majeurs traités pendant chaque entretien	161
Tableau 15 – Tableau de critères d'évaluation de la production écrite du groupe EVA (1991)	165
Tableau 16 – Les données analysés et les traitements adoptés dans chaque chapitre	167
Tableau 17 – Nombre de questions vs nombre de suggestions proposées lors de la première expérience	176
Tableau 18 – Nombre de questions vs nombre de suggestions proposées lors de la deuxième expérience	176
Tableau 19 – Problèmes en écriture des étudiants [4-1] et [3-1]	182
Tableau 20 – Exemple de reformulation à partir des suggestions de réponses dans les textes des étudiants [4-1] et [3-1]	186
Tableau 21 – Nombre de reformulations à partir des suggestions de réponses (cas des étudiants [4-1] et [3-1])	186
Tableau 22 – Exemple des reprises des étudiants [4-1] et [3-1] depuis les suggestions de réponses	190
Tableau 23 – Nombre de reprises depuis les suggestions de réponses (cas des étudiants [4-1] et [3-1])	191
Tableau 24 - Nombre de reprises commis par personne (cas des étudiants [4-1])	191
Tableau 25 - Nombre de reprises commis par personne (cas des étudiantes [3-1])	192

Tableau 26 – Nombre de reprises, de reformulations et d’inspiration des idées chez les étudiantes [3-1/2] vs [3-2].....	195
Tableau 27 - Comparaison des consignes dans une classe « traditionnelle » et des incitations informatisées	207
Tableau 28 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiants [4-1] pour toutes les activités de rédaction avec l’aide de ScribPlus dans chaque catégorie.	256
Tableau 29 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-1] pour toutes les activités de rédaction avec l’aide de ScribPlus dans chaque catégorie.	256
Tableau 30 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiants [4-1] pour toutes les activités de rédaction avec l’aide de ScribPlus vs les recettes rédigées sans ScribPlus	257
Tableau 31 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-1] pour toutes les activités de rédaction avec l’aide de ScribPlus vs les recettes rédigées sans ScribPlus	257
Tableau 32 - Nombre moyen d'erreurs produites par les étudiantes [3-2] pour toutes les activités de rédaction avec l’aide de ScribPlus dans chaque catégorie.	258
Tableau 33 – Nombre de productions de feedback dans chaque catégorie (cas des étudiants [4-1] vs [3-1]).....	281
Tableau 34 - Nombre de feedback produits en français et en thaï par les étudiantes [3-1/2] et [3-2] dans chaque catégorie	284
Tableau 35 - Nombre de remarques et de mots de chaque sous-catégorie de feedback relevant de la dimension socio-affective produits au total par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2]	297
Tableau 36 - Nombre de « remarques sur le texte » et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2] lors de chaque séance de rédaction.....	298
Tableau 37 - Nombre de remarques sur le fond/ la forme et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3-2] lors de chaque séance de rédaction.....	298
Tableau 38 - Nombre de remarques de portée précise vs globale et de mots produits en moyenne par personne par les étudiants [4-1], [3-1], [3-1/2] et [3/2] lors de chaque séance de rédaction	299
Tableau 39 – Déroulement des tâches (version modifiée)	360
Tableau 40 –Ancienne consigne n°6 du dialogue-trame « débat 1 – pour la peine de mort »	368
Tableau 41 – Nouvelles consignes du dialogue-trame « débat – pour la peine de mort »	368
Tableau 42 - Ancienne consigne n°6 du dialogue-trame « débat 1 – contre la peine de mort »	368
Tableau 43 - Nouvelles consignes du dialogue-trame « débat – contre la peine de mort »	369

ACRONYMES

ALAO	Apprentissage des langues assisté par ordinateur
ALE	Anglais Langue Etrangère
ALM	Anglais Langue Maternelle
CUEF	Centre Universitaire d'Etudes Françaises
DELFI	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DILIPEM	Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
FLE	Français Langue Etrangère
FLM	Français Langue Maternelle
LIDILEM	Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles
L1	Langue première, Langue maternelle
L2	Langue seconde, Langue étrangère
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

BIBLIOGRAPHIE

1. Bibliographie générale

- Adam, J.-M. (1985). Quels types de texte? *Le français dans le Monde*, (n°192), p.39-44.
- Adam, J.-M. (1987a). Types des séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, (n°56), p.54-79.
- Adam, J.-M. (1987b). Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité. In J. L. Chiss & J. P. Laurent (Éd.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits (Actes du 3e colloque international de didactique du français 1986)* (p. 23-33). Université de Bruxelles: De Boeck.
- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Etudes de linguistique Appliquée*, (n°83), p.7-18.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan université.
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol.3(n°75), p.665-681.
- Anderson, J. (1988). Apprentissage des langues et ordinateur. In M. Garrigues (Éd.), *Nouvelles technologies et apprentissage des langues (N° spécial de « Le Français dans le monde: Recherches et applications », août-septembre 1988)* (p. 6-19). Paris: Hachette.
- André, A. (1993). Au corbillon les modèles. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, (numéro spécial « Des pratiques de l'écrit »), p.161-169.
- Anis, J. (1987). Le vidéotex interactif: un nouvel espace-temps pour la communication écrite. In J. Anis & J. L. Lebrave (Éd.), *LINX 17, Texte et ordinateur* (p. 46-55). Nanterre: C.R.L. de Paris-X Nanterre.
- Anis, J. (1990). Un nouveau statut de l'écrit. In J. Anis & N. Temporal-Marty (Éd.), *Ecriture, informatique, pédagogies* (p. 16-20). Paris: CNDP.
- Audras, I., & Chanier, T. (2007a). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. In *Colloque EPAL 2007 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Université Stendhal-Grenoble 3, le 07-09 juin 2007. Consulté à l'adresse « http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/audras-chanier.pdf » (le 22 août 2013).
- Audras, I., & Chanier, T. (2007b). Tridém, interactions à plusieurs à l'écrit-à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Linguistique et Didactique des Langues*, (n°36), p.23-42.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (traduit de russe par Alfreda Aucouturier). Paris: Gallimard.

- Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, vol.63(n°1), 69-93.
- Bannour, R. (2008). Outils de mesure des composantes émotionnelles de l'appréhension à écrire. *Sciences-Croisées*, (n°1), p.1-14. Consulté à l'adresse « <http://sciences-croisees.com/N1/Bannour.pdf> » (le 16 janvier 2013).
- Barbier, M. L. (1997). Rédaction de texte en langue première et en langue seconde (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Provence, Marseille.
- Bayard, J., & Vaud. Groupe français-informatique. (1998). *L'informatique intégrée à l'enseignement du français : enquête auprès des enseignants secondaires vaudois recourant à l'ordinateur pour des activités de français*. Lausanne: CVRP, Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Beacco, J.-C. (1991). Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites. *Etudes de linguistique Appliquée*, (n°83), p.19-28.
- Beaudouin, V., & Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet. *Réseaux*, (n°97), p.121-177.
- Bellert, I. (1971). On the use of linguistic quantifying operators. *Poetics*, (n°2), p.71-86.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (N. J.); London: Lawrence Erlbaum.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publ. Co.
- Berg, C. (1999). The effects of trained peer response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality. *Journal of Second Language Writing*, vol.8(n°3), p.215-241.
- Beuchot, A., & Bullen, M. (2005). Interaction and Interpersonality in Online Discussion Forums. *Distance Education*, vol.26(n°1), p.67-87.
- Bézar, M. (1990). L'assistance-surprise. In J. Anis & N. Temporal-Marty (Éd.), *Ecriture, informatique, pédagogies* (p. 85-91). Paris: CNDP.
- Blain, S. (1995). Ecrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*, (n°97), p.28-30.
- Blain, S., & Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol.56(n°1), p.73-98.
- Boniface, C., & Pimet, O. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris: Retz.
- Borgognon, M. (1998). *Ecrire avec un traitement de texte: une revue de littérature*. Lausanne: CVRP.
- Boulouffe, J. (1992). Les évitements de l'enseignement axé sur la compréhension. In R. J. Courchène, J. I. Glidden, J. St. John, & C. Thérien (Éd.), *L'enseignement des langues*

- secondes axé sur la compréhension (p. 187-206). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourguignon, C. (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. Paris: CNDP.
- Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: the affective experience*. New York: Greenwood Press.
- Bridwell-Bowles, L. S., Johnson, P., & Brehe, S. (1987). Computers and composing: case studies of experienced writers. In A. Matsuhashi (Éd.), *Writing in real time: Modeling production processes* (p. 81-107). Norwood, NJ: Ablex.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bullen, M. (1997). *A case study of Participation and Critical Thinking in a University-Level Course Delivered by Computer Conferencing* (Thèse de doctorat en philosophie). University of British Columbia, Vancouver.
- Caillot-Gary, M., & Glykos, A. (1993). *Ecrire avec et sans ordinateur au collège*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Calabrese-Steimberg, L. (2010). Esthétique et théorie du roman: la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. *Slavica bruxellensia*, (n°6), p.60-64.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. *Problématique et enjeux*. *Enjeux*, (n°37/38), p.5-30.
- Carson, S. B. (1988). Cultural differences in writing and reasoning skills. In A. C. Purves (Éd.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (p. 227-260). New York: Sage.
- Casanova-Karsenty, S. (1990). *Écritures interactives: des logiciels pour lire-écrire*. In J. Anis & N. Temporal-Marty (Éd.), *Écriture, informatique, pédagogies* (p. 75-84). Paris: CNDP.
- Case, D. (1985). Processing professional words: personal computers and the writing habits of university professors. *College Composition and Communication*, vol.36(n°3), p.317-322.
- Catera, E., & Emigh, R. (2005). Blogs, the Virtual Soapbox. *Essential Teacher*, vol.2(n°3), p.46-49.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, vol.28(n°1), p.181-188.
- Cautela, A., & Crinon, J. (2009). Les effets d'une révision pour le sens sur la syntaxe de textes explicatifs d'élèves de cycle 3. *Carmal* (Centre académique de ressources sur la maîtrise du langage de Créteil), p.1-8.
- Celik, C., & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum: caractéristique discursives. *Les Carnets du Cediscor*, (n°8), p.75-88.

- Chanquoy, L. (2003). Impact de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 et 11 ans. In D. Bougat & S. Karsenty (Éd.), *Regards croisés sur le lien social-Journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin Nantes Xe anniversaire* (p. 123-138). Paris: L'Harmattan.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue française*, (n°38), p.7-41.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles linguistiques*, vol.2(n°10), p.45-66.
- Chartrand, S.-G. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec: Graficor.
- Chartrand, S.-G., & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français. *Québec français*, (n°153), p.37-39.
- Chassé, D., & Lefebvre, S. (2007). Construire un exerciceur pour l'apprentissage (Dossiers technopédagogiques). Consulté à l'adresse « <http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique111> » (le 14 août 2013).
- Chateau, J. Y. (1988). *Le traitement de texte à l'école élémentaire* (Rapport de synthèse des travaux du dispositif national informatique de la Direction des Ecoles, 1987-1988). Diffusé sous forme polycopiée par la Direction des Ecoles.
- Chaudron, C. (1984). Evaluating writing: Effects of feedback on revision. *RELC Journal*, vol.15, p.1-14.
- Chiss, J. L. (1987). Malaise dans la classification. *Langue Française*, (n°74), p.10-28.
- Cochran-Smith, M. (1991). Word processing and writing elementary classrooms: a critical review of related literature. *Review of Educational Research*, vol.61(n°1), p.107-155.
- Colin, J. Y., & Mourlhon-Dallies, F. (2004). Du courrier des lecteurs aux forums de discussion sur l'internet: retour sur la notion de genre. *Les Carnets du Cediscor*, (n°8), p.113-139.
- Collins, A., & Gentner, D. (1980). A Framework for a Cognitive Theory of Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 51-72). Hillsdale: Erlbaum.
- Combettes, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, (n°49), p.69-84.
- Connor, U. (1987). Argumentative patterns in student essays: Cross cultural differences. In U. Connor & R. B. Kaplan (Éd.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (p. 57-71). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., Inc.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE international.

- Cortès, J. (1985). La grande traque des valeurs textuelles. *Le français dans le monde*, (n°192), p.28-34.
- Crinon, J., Ferone, G., Richard-Principali, P., & Rivière, V. (2010). Acquisition de compétences rédactionnelles et de connaissances sur les genres dans un dispositif d'interactions écrites à distance. In V. Rivière (Éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 151-166). Paris: Riveneuve Editions.
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, vol.6(n°12), p.605-626.
- Crinon, J., & Marin, B. (2010a). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: why the tutors learn the most. *Language Awareness*, vol.19, p.111-128.
- Crinon, J., & Marin, B. (2010b). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de Linguistique appliquée*, vol.15(n°2), p.85-99.
- Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative: élaborer ou utiliser des critiques. In J. Durand, B. Habert, & B. Laks (Éd.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF'08)* (p. 459-473). Paris: Institut de Linguistique Française. Consulté à l'adresse « <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf> » (le 17 juin 2011).
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- D'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de Contenu et acte de parole*. Paris: J.-P. Delarge.
- Dabène, L. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (n°4), p.9-22.
- Daiute, C. (1985). *Writing and Computer*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Daiute, C. (1986). Physical and Cognitive Factors in Revising: Insights from Studies with Computers. *Research in the Teaching of English*, vol.20(n°2), p.141-159.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975a). The empirical development of an instruction to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, (n°9), p.242-249.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975b). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *Journal of Psychology*, (n°89), p.175-177.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975c). Further attitudes in writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in the Teaching of English*, (n°9), p.250-256.
- Dam, L., Legenhausen, L., & Wolff, D. (1990). Text production in the foreign language classroom and the word processor. *System*, vol.18(n°3), p.325-334.
- Dana, T. (2004). *L'impact des outils de débat partagés dans le processus de rédaction des textes argumentatifs* (Mémoire de Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées, Sciences et Technologie de l'Apprentissage et de la Formation (STAF)). Université

- de Genève, Genève. Consulté à l'adresse « <http://tecfasun7.unige.ch/malvt/IMG/pdf/MemoireDana.pdf> » (le 2 août 2013).
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Echanges exolingues via internet et appropriation des langues cultures. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (n°36). Consulté à l'adresse « <http://lidil.revues.org/2333> » (le 22 août 2013).
- Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur: étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère* (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, (n°17), p.310-321.
- Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 319-349). Berne: Peter Lang.
- Demaizière, F. (2008). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. In A. L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, & V. Quanquin (Éd.), *TICE et didactique des Langues Etrangères et Maternelles: la problématiques des aides à l'apprentissage* (Actes du colloque Tidilem 2006) (p. 19-38). Clermont-Ferrand: Presse universitaire Blaise Pascal.
- Demaizière, F., & Dubuisson, C. (1989). Panorama critique. *Langue Française*, (n°83), p.5-13.
- Dennen, V. P. (2005). Designing Peer Feedback Opportunities. *Into Online Learning Experiences*. In 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison (Wisconsin), le 13-15 août 2003. Consulté à l'adresse « http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_02.pdf » (le 28 avril 2011).
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Develotte, C. (2005). Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne: le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne ». In *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?* Louvain-La-Neuve, le 20-22 janvier 2005. Consulté à l'adresse « <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/aspects-interculturels-de-l-enseignement-apprentissage-en-ligne-1559291> » (le 22 août 2013).
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Éd.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (p. 189-211). Oxford: Elsevier.

- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs. Student and teacher perceptions in an advanced German class. *Recall*, vol.21(n°1), p.21-36.
- Do, T. B. T. (2011). Les impacts de la révision collaborative étayée: une recherche action en didactique de la production écrite en français langue étrangère (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage-Didactique des langues étrangères). Université de Provence, Provence.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of blogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, vol.38(n°3), p.410-421.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Herman,.
- Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire*. Paris: Marne.
- Eco, U. (1986). Il pensiero a blocchi. *L'Espresso* (19 janvier).
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escaffre, D., Fontaine, C., Forgeot, J., & Thivard, E. (2007). Réussir sa lettre de motivation: rédiger des courriers efficaces. Levallois-Perret: Groupe Studyrama.
- Ferraris, M., Caviglia, F., & Degl'Innocenti, R. (1992). *Scrivere con Word Prof*. Milan: Theorema libri.
- Fitzgerald, J. (1992). *Towards knowledge in writing illustrations from revision studies*. Michigan: Springer-Verlag.
- Flower, L. S. (1979). *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. *College English*, vol.41(n°1), p.19-37.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Fortier, G., & Lusignan, G. (1990). *Révision de textes en fonction d'un changement d'audience au secondaire: identification des stratégies utilisées par des élèves de cinquième secondaire pour la révision de discours écrits de type argumentatif et d'élèves de quatrième et de cinquième secondaire pour la révision d'une nouvelle littéraire en fonction d'un changement d'audience (rapport final)*. Montréal: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Furstenberg, G., & English, K. (2006). Communication interculturelle franco-américaine via Internet: le cas de Cultura. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, (n°40), p.178-191.
- Gadeau, J., & Finet, C. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire (Groupe EVA)*. Paris: Hachette.
- Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). TOME 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal: De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français. Consulté à l'adresse « <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html> » (le 25 juin 2013).

- Gaignard, M.-H. (2005). *À quelles conditions l'écriture d'une nouvelle policière peut-elle devenir une re-médiation AIS?* (Mémoire professionnel en vue du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, Capa-SH – Option E). Université Paris Est Créteil Val de Marne, Créteil.
- Garcia-Debanc, C. (1986a). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, (n°49), p.23-49.
- Garcia-Debanc, C. (1986b). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, (n°49), p.23-49.
- Garcia-Debanc, C. (1989). Le tri de textes: modes d'emploi. *Pratiques*, (n°62), p.3-51.
- Garcia-Debanc, C. (1992). Organiser les apprentissages en production de textes. *AFEF*, (n°97), p.29-50.
- Garcia-Debanc, C. (2012). Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui: acquis et nouvelles problématiques. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, (n°51), p.118-130.
- Garrett, M. F. (1988). Processes in language production. In J. F. J. Newmayer (Éd.), *Language: psychological and biological aspects* (Vol. 3, p. 69-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C. (1991). *Le point sur l'Approche Communicative en didactique des langues*. Montréal: Centre Educatif et Culturel.
- Gettliffe-Grant, N. (2003). Représentations et construction des connaissances sur support électronique: l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques. *Alsic*, vol.6(n°1), p.65-107. Consulté à l'adresse « <http://alsic.revues.org/2173> » (le 25 janvier 2011).
- Giguère, J. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté. *Les cahiers Théodile*, (n°2), p.39-52.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, (n°152), p.55-69.
- Goldenstein, J. P. (1985). *Pour une lecture-écriture*. Bruxelles, Paris: De Boeck, Duculot.
- Gould, J. D., & Grischkowsky, N. (1984). Doing the Same Work with Hard Copy and with Cathode-Ray Tube (CRT) Computer Terminals. *Humand Factors*, vol.26(n°3), p.323-337.
- Grellet, F. (1992). De la compréhension à la production. In R. J. Courchêne, J. I. Glidden, J. St. John, & C. Thérien (Éd.), *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante: une approche dialogique*. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien: Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

- Guichon, N. (2006). *Langues et Tice-Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Haas, C., & Hayes, J. R. (1986). What did I just say ? Reading problem in writing with the machine. *Research in the teaching of english*, vol.20(n°1), p.22-35.
- Hafernik, J. J. (1984). The how and why of peer editing in the ESL writing class. *CATESOL Occasional Papers*, (n°10), p.48-58.
- Hall, C. (1990). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*, vol.24(n°1), p.43-60.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halté, J. F. (1989). Analyse de l'exercice de la rédaction et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In M. Charolles, J. F. Halté, C. Masseron, & A. Petitjean (Éd.), *Pour une didactique de l'écriture* (p. 9-47). Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, vol.7(n°1), p.71-85.
- Harris, J. (1985). Student writers and word processing : a preliminary evaluation. *College Composition and Communication*, vol.36(n°3), p.323-330.
- Hawisher, G. E. (1987). The effects of word processing on the revision strategies of freshmen. *Research in the Teaching of English*, vol.21(n°2), p.145-159.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdelle (Éd.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-27). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Shriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Éd.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing, and Language Learning* (Vol. 2, p. 176-240). Cambridge: Cambridge university Press.
- Hedgcock, J. S., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, vol.1(n°3), p.255-276.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: interactivité, quasi-interactivité ou monologue ? *Revue de l'enseignement à distance*, vol.7(n°1), p.5-24.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Montréal: LICEF.

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (1998). Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies. Montréal: LICEF. Consulté à l'adresse « http://mrp.ac-dijon.fr/stididac/files/article/27/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf » (le 16 janvier 2011).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2003). Apprentissage collaboratif à distance pour *comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Heppner, F. H., Anderson, J. G. T., Farstrup, A. E., & Weiderman, N. H. (1985). Reading performance on a standardized test is better from print than from computer display. *Journal of reading*, vol.28(n°4), p.321-325.
- Hert, P. (1999). Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *Réseaux*, (n°97), p.211-259.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte: L'approche de la psychologie Cognitive. *Langages*, vol.40(n°164), p.10-25.
- Ho, M.-C., & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and Computer-mediated Peer Review in EFL Writing. *CALICO Journal*, vol.24(n°2), p.269-290.
- Huberman, M. M., & Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives: Recueil de *nouvelles méthodes (Traduit de l'anglais par Catherine De Backer & Vivian Lamongie de l'association ERAME)*. Bruxelles: De Boeck.
- Hustache-Godinet, H. (1998). Lire-écrire des hypertextes (Thèse de Doctorat en Sciences du langage). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jauss, H. R. (1970). Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétiques*, (n°1), p.79-101.
- Jeandillou, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*, (n°38), p.35-57.
- Khara, A. (2009). *L'apprentissage de la production écrite « ScribPlus »* (MASTER 2 Professionnel Sciences du Langage, Spécialité: Modélisation et traitements en industries de la langue Environnement Informatique pour l'Apprentissage de Langue). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- Kintsch, W. (1982). Text representation. In W. Otto & S. White (Éd.), *Reading expository material*. New York: Academic Press.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory and application*. Cambridge: Pergamon.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In R. Bouchard & F. Mangenot (Éd.), *Interactivité, interactions et multimédia, notions en questions en didactique des langues* (p. 131-144). Lyon: ENS éditions.

- Leki, I. (1993). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *CATESOL Journal*, (n°3), p.5-19.
- Lessard, M. (2004). Différence entre blog et forum. Consulté à l'adresse <http://zeroseconde.blogspot.fr/2005/11/difference-entre-blog-et-forum.html> (le 22 août 2013).
- Levelt, W. J. M. (1992). Accessing word in speech production: stages, processes and representations. *Cognition*, (n°41), p.1-22.
- Lortal, G. (2006). *Médiatiser l'annotation pour une herméneutique numérique: AnT&CoW, un collecticiel pour une coopération via l'annotation de documents numériques* (Thèse en Informatique). Université de Technologie de Troyes, Troyes.
- Louveau, E., & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Lutz, J. A. (1987). A study of professional and experienced writers revising and editing at the computer and with pen and pacer. *Research in the Teaching of English*, vol.21(n°4), p.398-421.
- Mabrito, M. (1991). Electronic Mail as a Vehicle for Peer Response Conversations of High- and Low-Apprehensive Writers. *Written Communication*, vol.8(n°4), p.509-532.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, vol.46(n°3), p.274-284.
- Mangenot, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères* (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage). Université Paris X-Nanterre, Paris.
- Mangenot, F. (1996). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris: CNDP.
- Mangenot, F. (2000a). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères*, (n°22), p.177-192.
- Mangenot, F. (2000b). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic*, vol.3(n°2), p.187-206. Consulté à l'adresse « <http://alsic.revues.org/1833> » (le 10 janvier 2011).
- Mangenot, F. (2000c). Aide à l'écriture ou environnements d'écriture? In J. Anis & N. Marty (Éd.), *Lecture-écriture et nouvelles technologies* (p. 59-68). Paris: CNDP.
- Mangenot, F. (2001). Interactivité, interaction et multimédia: présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (Éd.), *Interactivité, interactions et multimédia, notions en questions en didactique des langues* (p. 11-18). Lyon: ENS éditions.
- Mangenot, F. (2002a). Communication écrite entre étudiants par forum Internet: un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux*, (n°54), p.166-182.
- Mangenot, F. (2002b). Forum et formation à distance: une étude de cas. *Education permanente*, vol.3(n°152), p.109-119.
- Mangenot, F. (2002c). Écriture collective par forum sur le Web: un nouveau genre d'écrit universitaire? In *Colloque organisé dans le cadre des « Quinzièmes entretiens »* du

- Centre Jacques-Cartier: « Les défis de la publication sur le Web Hyperlectures, cybertextes et méta-éditions ». Lyon-ENSSIB, le 9-11 décembre 2002. Consulté à l'adresse « <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/21/15/HTML/> » (le 12 avril 2011).
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, vol.6(n°1), p.109-125. Consulté à l'adresse « <http://alsic.revues.org/2167> » (le 19 janvier 2011).
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J. M. Salaün & Vandendorpe (Éd.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Villeurban: Presse de l'Enssib.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G. L. Baron, & E. Bruillard (Éd.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)* (p. 13-26). Paris: Hermès, Lavoisier.
- Mangenot, F. (2012). Cours « Ingénierie de la formation à distance via Internet », 2ème année, université Stendhal-Grenoble 3, en partenariat avec le CNED. Paris: CNED.
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications*, (n°54), 41-53.
- Mangenot, F., & Miguët, M. (2001). Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance: entre individualisation et mutualisation. In E. Vries, J. P. Pernin, & J. P. Peyrin (Éd.), *Actes du cinquième colloque Hypermédias et Apprentissages* (p. 259-266). Paris: INRP-EPI. Consulté à l'adresse « <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/21/28/PDF/HyperAp5p259.pdf> » (le 14 décembre 2010).
- Mangenot, F., & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, vol.15(n°2), p.101-119.
- Marbeau, V., & Hatt, T. (1992). *Passé, présent et futur des technologies nouvelles en éducation*. Poitiers: CRDP.
- Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet: étude sociopragmatique de la netiquette. In N. Guéguen & L. Toblin (Éd.), *Communication, société et Internet* (p. 15-22). Paris: L'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion: l'exemple des forums usenet. *Document numérique*, vol.5(n°3), p.11-26. Consulté à l'adresse « <http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2001-3-page-11.htm> » (le 8 février 2011).
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, (n°8), p.23-37.
- Margolin, D. I. (1984). The neuropsychology of writing and spelling: semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol.36(n°3), p.459-489.
- Martin, R. (1976). *Inference, antonymie et paraphrase*. Paris: Klincksieck.

- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing. In M. Martlew (Éd.), *The psychology of written language* (p. 295-333). New York: Wiley & Sons.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. *Repères*, (n°4), p.23-34.
- Mas, M. (1994). *Recherches sur l'évaluation des écrits des élèves* (Thèse de Doctorat en Sciences du langage). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Mckay, S. L. (1989). Topic development and written discourse accent. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Éd.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students* (p. 253-262). New York: Longman.
- McLuckie, J., & Topping, K. (2004). Transferable skills for online peer learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol.29(n°5), p.563-584.
- Médioni, M.-A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues: agir ensemble qui s'affirme. Consulté à l'adresse « <http://www.aplv-languesmodernes.org/> » (le 24 juin 2013).
- Mendonça, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, vol.28(n°4), p.745-769.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, (n°15), p.118-141.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Clé international.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette FLE.
- Mourlhon-Dallies, F., & Colin, J.-Y. (1995). Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques. *Les Carnets du Cediscor*, (n°3), p.161-172.
- Mourlhon-Dallies, F., & Colin, J.-Y. (1999). Des didascalies sur l'Internet. In *Internet, communication et langue française* (p. 13-29). Paris: Hermès Science.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks. *Language Learning & Technology*, vol.4(n°2). Consulté à l'adresse « <http://ilt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html> » (le 22 août 2013).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC: Vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Paris: Ophrys.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students's perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, vol.7(n°2), p.113-131.
- Nicolet, M., Genevay, E., & Gervaix, P. (1992). Ordinateur et révision de texte. *Evaluation de l'efficacité du traitement de texte pour la production écrite*. Lausanne: CVRP, Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Niedoba, A. (1995). Technologie et aides à l'écriture. In C. Hopper & C. Vandendorpe (Éd.), *Aides informatisées à l'écriture* (p. 51-63). Montréal: Editions Logiques.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, vol.6(n°1), p.65-85.
- Ollivier, C. (s. d.). Théorie de la rédaction de texte. Consulté à l'adresse « <http://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf> » (le 31 mai 2013).
- Oravec, J. A. (2003). WeBlogs as an emerging genre in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, vol.14(n°2), p.21-44.
- Oriol-Boyer, C. (1986). L'art de l'autre, didactique du texte et communication. *Langue Française*, (n°70), p.45-62.
- Oriol-Boyer, C. (1989). *L'écriture du texte: théorie, pratique, didactique* (Thèse d'État). Université Paris 8, Paris.
- Ostler, S. E. (1987). English in parallels: A comparison of English and Arabic prose. In U. Connor & R. B. Kaplan (Éd.), *Writing across Languages: Analysis of Second Language Text* (p. 169-185). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage: Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris: Hachette FLE.
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette FLE.
- Phoungsub, M. (2005). Le système temporel du passé en français et en thaï: analyse contrastive (Mémoire de Master 1 en Sciences du Langage, Mention Français Langue Etrangère). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Phoungsub, M. (2006). Analyse des erreurs: Le cas du système temporel du passé dans la production écrite des apprenants thaïlandais (Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, Mention Français Langue Etrangère). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Phoungsub, M. (2009). Aide logicielle à l'écriture intégrée dans une plateforme en ligne: quelle socialisation des écrits? *ISDM (spécial Numérique(s): Défis, Enjeux et Perspectives)*, (n°37). Consulté à l'adresse « http://isdms.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdms37 » (le 11 mai 2011).
- Picard, M., & Braun, G. (1987). *Les logiciels éducatifs*. Paris: PUF.
- Pierre-François, C. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel Autoéval* (Thèse en Sciences de l'Éducation). Université de Fribourg, Suisse.
- Piolat, A. (1991). Écrit-on mieux avec un ordinateur? In M. Fayol, J. E. Gombert, H. Abdi, & D. Zagar (Éd.), *La production de textes écrits* (p. 123-136). Dijon: CRDP.
- Piolat, A., & Blaye, A. (1991). Effects of word processing and writing aids on revision processes. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons, & J. I. Pozo (Éd.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context* (Vol. 3, p. 379-399). Oxford: Pergamon Press.

- Piolat, A., Isnard, N., & Della Valle, V. (1993). Traitement de texte et stratégies rédactionnelles. *Le Travail Humain*, vol.56(n°1), p.79-99.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1995). Le traitement de texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères*, (n°11), p.87-102.
- Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture* -Ecrire au collège. Paris: Nathan.
- Plane, S. (1995). Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte. *Repères*, (n°11), p.103-123.
- Plane, S. (2003). Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche: deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte. *Repères*, (n°26-27), p.163-186.
- Portillo Serrano, V. (2010). Problématique des genres dans les productions écrites universitaires: cas du résumé scolaire chez des étudiants français et mexicains (Thèse en Sciences du Langage). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Pouder, M.-C. (1995). L'écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique. *Repères*, (n°), p.73-86.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues/cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, (n°3), p.55-71.
- Reuter, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, (n°86), p.5-23.
- Rogers, C. (1945). *American Journal of Sociology*, vol.50(n°4), p.279-283.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing: the stage of discovery in the writing process. *College composition and communication*, vol.16(n°2), p.209-211.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, vol.59(n°1), p.23-30.
- Romian, H. (1989). Des recherches-action sur l'enseignement du français. In *Didactique du français et recherche-action* (p. 7-28). Tours: INRP.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley.
- Rouet, J. F., & de la Passardière, B. (Éd.). (1998). *Hypermédias et apprentissage 4* (Actes du quatrième colloque). Paris: INRP et EPI.
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, (n°4), p.79-91.
- Salam, L. P. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du Français Langue Étrangère* (Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Didactique du Français Langue Étrangère). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

- Scarcella, R. C. (1984). How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers. *TESOL Quarterly*, vol.18(n°4), p.671-688.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 778-803). New York: McMillan.
- Schneuwly, B. (1994). Qu'est-ce qu'enseigner-apprendre à lire-écrire aujourd'hui? *Recherches*, (n°20), p.51-60.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, (n°15), p.27-40.
- Severinson Eklundh, K. (1992). Problems in achieving a global perspective of the text in computer-based writing. *Instructional Science*, vol.21(n°1-3), 73-84.
- Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: seven instructional principles. *The Reading Teacher*, vol.41(n°7), p.636-648.
- Sharples, M., & Evans, M. (1991). Computer support for the development of writing abilities. In M. Sharples (Éd.), *Proceedings of the Fourth Annual Conference on Computers and the Writing Process* (p. 18-26). University of Sussex: Brighton.
- Sharples, M., & Pemberton, L. (1990). Starting from the writer: guidelines for the design of user-centred document processors. *Computer assisted language learning*, vol.2(n°1), p.37-57.
- Silva, T. (1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students' perceptions. *TESL Canada Journal*, vol.10(n°1), p.27-48.
- Souame, S. (2011). Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit. Cas d'apprenants algériens de 1ère année secondaire. *Synergies Algérie*, (n°12), p.143-150. Consulté à l'adresse « <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/schahrazed.pdf> » (le 12 avril 2013).
- Soubrié, T. (2009). Scénarios TICE et perspective actionnelle: la norme mise à mal? In O. Bertrand & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner?*, (p. 73-84). Paris: Éditions de l'école Polytechnique. Consulté à l'adresse « <http://franparler-oif.org/FP/dossiers/pj/soubrie2009.pdf> » (le 14 août 2013).
- Soubrié, T. (2012). Cours « TIC et enseignement/apprentissage du FLE », Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1re année, université Stendhal-Grenoble 3, en partenariat avec le CNED. Paris: CNED.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, vol.60(n°5), p.627-642.
- Tang, G. M., & Tithecott, J. (1999). Peer response in ESL writing. *Tesl Canada Journal*, vol.16(n°2), p.20-38.
- Taylor, R. P. (1980). *The computer in the school: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Teachers College Press.

- Thapliyal, B. (2011). Les feedback entre pairs dans un dispositif à distance sans tuteurs: Quel enjeux? Quel apports? In Colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne). L'université Stendhal -Grenoble 3, le 24-26 juin 2011. Consulté à l'adresse « http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-thapliyal.pdf » (le 29 août 2012).
- Thevenin, C., Gérard, J. P., & Simon, J. (2006). Le juste à temps et le juste ce qu'il faut comme dynamiques de soutien à un accompagnement de stage professionnel scénarisé. In Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (*Actes du colloque JOCAIR' 2006*) (p. 483-500). Amiens: Université de Picardie Jules Verne.
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Researc. In Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education (p. 2-30). Boston: Thomson Heinle.
- Tognotti, S. (1997). *Etude d'un dispositif de coopération rédacteur - lecteur pour l'apprentissage de la rédaction technique* (Mémoire présenté en vue de l'obtention du DES STAF (Sciences et Technologie de l'Apprentissage et de la Formation)). Université de Genève, Genève.
- Tran, T. T. H. (2010). *Aides logicielles à la rédaction universitaire. L'exemple des collocations* (Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage (Recherche), Mention Français Langue Etrangère). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Tsui, A. B. M., & NG, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of second language writing*, vol.9(n°2), p.147-170.
- Turco, G. (1988). *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes: C.R.D.P.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, (n°21), p.217-235.
- Van Den Berg, I., Admiraala, W., & Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: Analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, (n°11), p.135-147.
- Van der Geest, T., & Remmers, T. (1994). The computer as a means of communication for peer review groups. *Computers and Composition*, vol.11(n°3), p.237-250. Consulté à l'adresse « <http://doc.utwente.nl/34127/1/Geest94computer.pdf> » (le 5 janvier 2013).
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck.
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte. In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 83-105). Montréal: Éditions Logiques.
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. (1996). Peer revisions in the L2 classroom: social cognitives activites, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, vol.5(n°1), p.51-75.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (trad. de Françoise Sève). Paris: Ed. sociales.

- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Éd.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (p. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. Consulté à l'adresse « <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf> » (le 2 août 2013).
- Ware, P. D., & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, vol.12(n°1), p.43-63.
- Ware, P. D., & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. In K. Hyland & F. Hyland (Éd.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. (p. 105-122). New York: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, vol.81(n°3), p.470-481.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- Williams, J., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australian Journal of Educational Technology*, vol.20(n°2), p.232-247.
- Williams, N. (1991). *The Computer, the Writer and the Learner*. Londres: Springer-Verlag.
- Wolff, D. (1991). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In W. Börner & K. Vogel (Éd.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen* (p. 110-134). Bochum: AKS-Verlag.
- Woodley, M. P. (1985). Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit. *Le Français dans le Monde*, (n°192), p.60-64.
- Woodruff, E., Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1981). On the Road to Computer Assisted Compositions. *Journal of Educational Technology Systems*, vol.10(n°2), p.133-148.
- Woodruff, E., Lindsay, P., Bryson, M., & Joram, E. (1986). Some cognitive effects of word processors on enriched and average 8th grade writers. In *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA., le 16-20 avril 1986.
- Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results ? *Learning and Instruction*, vol. 2(n°5), p.101-124.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, vol.4(n°3), p.209-222.

2. Logiciels cités et leur éditeur et/ou site Internet :

Logiciels d'aide ou d'incitation à l'écriture

Autoéval. Concepteur : P.-F. Coen. Programmeurs : C. da Cruz (Window 95), B. Cotting (Macintosh) et Institut d'informatique de l'université de Fribourg (Suisse). La présentation de ce logiciel se trouve à l'adresse : http://ethesis.unifr.ch/theses/Coen/data/autoeval/structure_ae.htm (le 9 août 2013).

Gammes d'écriture (Windows, version française de Scrivere con Word Prof). Auteur : F. Mangenot. La présentation du logiciel se trouve à l'adresse : <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/lettres/gamecrit/gamsomw.htm> (le 11 août 2013).

Scrivere con Word Prof (Windows). Auteurs : M. Ferraris, F. Caviglia & R. Degl'Innocenti. Gênes : Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche, Milan : Theorema libri (distribution commercial).

ScribPlus (logiciel inspiré de « Gammes d'écriture »). Concepteur : F. Mangenot. Programmeuse : Anuradha Khara. Le logiciel est accessible via Mozilla Firefox via ce site : <http://scribplus.ovh.org/>.

Programme d'aide à la révision collaborative

PREP-EDITOR. Développé par l'équipe de l'université « Carnegie-Mellon ». La brève présentation du logiciel se trouve dans l'article de Van der Geest et Remmers (1994, p. 243) : <http://doc.utwente.nl/34127/1/Geest94computer.pdf> (le 5 janvier 2013).

Outils d'écriture collaborative asynchrone cités et le site de présentation :

Wiki. La présentation de l'outil se trouve à l'adresse : http://wiki-urfist.unice.fr/wiki_urfist/index.php/Wikis#PBWorks (le 22 août 2013).

Outil d'écriture collaborative (a)synchrone cité et le site de présentation :

Google Docs. La présentation de l'outil se trouve à l'adresse : <http://www.google.com/google-d-s/intl/fr/tour1.html> (le 22 août 2013).

Outils d'écriture collaborative synchrone cités et leur site de présentation :

Etherpad. La présentation de l'outil se trouve à l'adresse : http://www.utc.fr/~wprecip/modules/collaborative/adoc/co/module_Ecriture_collaborative_4.html (le 22 août 2013).

Coword. La présentation de l'outil se trouve à l'adresse :
<http://www.youtube.com/watch?v=NN6tvQs3fSY> (le 22 août 2013).

3. Liens des sites Internet

Question de face	http://www.chine-informations.com/guide/sauver-la-face_1717.html
Définition de Moodle	http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle
Lien des sites où se trouve les textes dont les étudiantes [amm3-1], [aoi3-1] et [aor3-1] se sont inspirées pour écrire leur présentation d'un site touristique (cf. T9-T11, p.190)	http://www.thailande-online.com/tourisme/sud/phang-nga/index.html http://www.koh-samet.org/French/index.htm http://www.koh-samui-thailande.com/

Le lien des sites Internet utilisés pour chaque tâche de rédaction se trouve dans l'annexe X.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE	V
INTRODUCTION	1
1. Motivations du choix du sujet	3
2. Domaine de la recherche	5
3. Objectifs et problématiques de la recherche	6
4. Plan de la recherche	7
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL	11
CHAPITRE 1 : DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT	15
1. La linguistique textuelle et ses outils pour analyser les textes	17
1.1. Objectif de la linguistique textuelle	17
1.2. Qu'est-ce que c'est qu'un texte ?.....	18
1.3. Cohérence et cohésion textuelles.....	20
1.3.1. « Cohérence textuelle »	20
1.3.2. « Cohésion textuelle »	23
1.3.3. Liens de dépendance entre « cohérence » et « cohésion »	23
1.3.4. Mise en relation des méta-règles de « cohérence » de Charolles avec les <i>éléments dans le tableau d'analyse des textes du groupe EVA</i>	24
1.4. Typologie textuelle de Jean-Michel Adam.....	28
1.4.1. Approche séquentielle	28
1.4.2. Apports de la notion type de texte dans la pratique récursive de lecture- écriture	29
1.5. Du type de texte au genre textuel.....	34
1.5.1. Définitions de la notion « genre textuel »	34
1.5.2. <i>Nécessité d'introduire la notion de « genre textuel » dans la pédagogie de l'écrit</i>	35
2. Psychologie cognitive et production écrite : modèles du processus de rédaction ...	37
2.1. Modèle linéaire de Rohman (1965)	37
2.2. Modèle cognitif de Hayes et Flower (1980)	38
2.3. Modèle lié au développement de l'activité rédactionnelle de Bereiter et Scardamalia (1986).....	41
2.4. Modèle de l'interaction sociale de Nystrand (1989).....	44
2.5. Modèle en spirale d'Oriol-Boyer (1989)	47
2.6. Apports des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite	48
3. Difficultés face aux activités de rédaction chez les apprentis-scripteurs en L2 et notion de facilitation procédurale	49
3.1. Difficultés liées à l'écrit.....	49
3.2. Notion de surcharge cognitive.....	50

3.3.	Notion de capacité vs stratégie	51
3.4.	Caractéristiques des textes écrits en L2.....	52
3.5.	Facilitations procédurales et production écrite	53
4.	Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur les activités de rédaction proposées	54
<u>CHAPITRE 2 : OUTIL INFORMATIQUE, INTERNET ET AIDES À L'ÉCRITURE.....</u>		59
1.	Apprentissage des langues assisté par ordinateur	61
1.1.	De l'Enseignement Assisté par Ordinateur à <i>l'Apprentissage Assisté par Ordinateur</i>	61
1.2.	Rôle de l'outil informatique dans une situation pédagogique.....	62
2.	Impact de l'outil informatique sur la production écrite	64
2.1.	Motivation face à la rédaction	65
2.2.	Ordinateur et révision de texte	65
2.3.	Écriture collaborative	67
2.4.	Autonomie des apprenants et individualisation du soutien par l'enseignant ...	68
2.5.	Prise de conscience du fonctionnement de la langue et de ses propres processus cognitifs	69
2.6.	Délocalisation et socialisation de l'écrit.....	70
2.7.	Résultats controversés	71
2.7.1.	Traitement de texte et révision de texte chez les apprentis-scripteurs	71
2.7.2.	<i>Taille de l'écran et problème de gestion de l'information</i>	72
2.7.3.	<i>D'où l'intérêt de combiner le traitement de texte avec d'autres types d'aide</i>	73
3.	Aides par incitations informatisées	74
3.1.	Principes des systèmes d'incitations	74
3.2.	Apports des aides informatisées par incitations dans la production de texte ...	76
3.3.	Incitations informatisées, consignes, dialogues-trames : quel terme utiliser dans cette recherche ?	78
4.	Socialisation des écrits et pratique de feedback entre pairs sur forum.....	79
4.1.	Feedback entre pairs : définition et choix du terme	79
4.2.	Revue de littérature sur les pratiques de révision collaborative sans ordinateur	80
4.2.1.	En Anglais Langue Étrangère.....	80
4.2.2.	En Français Langue Maternelle	82
4.2.3.	En Français Langue Étrangère	83
4.3.	Révision collaborative : de la classe traditionnelle à l'ère moderne	84
4.4.	Apports de la révision collaborative.....	87
4.5.	Choix du forum et ses caractéristiques.....	88
4.5.1.	Pourquoi le forum et non le blog ?	89
4.5.2.	Caractéristiques du forum : apports et limites dans une perspective <i>pédagogique de l'écrit</i>	89

5. Internet et l'approche par tâches.....	96
5.1. Tentative de définition de la notion de tâche.....	96
5.2. Quels critères pour déterminer une tâche ?	97
5.2.1. Focus on meaning	98
5.2.2. <i>Vers l'autonomisation</i>	98
5.2.3. <i>Points communs avec l'approche communicative</i>	99
5.3. Tâches ou scénarios ?	100
6. Synthèse du chapitre et influence du cadre conceptuel sur la conception de notre dispositif.....	100
DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DU DISPOSITIF..... 103	
<u>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DU PUBLIC CIBLE.....</u>	<u>107</u>
1. Terrain de recherche	109
2. Enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'université de Chiang Maï en Thaïlande.....	109
3. Présentation du public cible.....	110
3.1. Comment nous nommons les étudiants dans cette étude ?.....	112
3.2. Informations générales sur le public cible	113
3.3. Justification du choix du français des étudiants comme matière principale...	115
3.4. Pratique de l'ordinateur	117
<u>CHAPITRE 4 : JUSTIFICATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET DU DISPOSITIF.....</u>	<u>119</u>
1. Présentation du système d'aide à la rédaction ScribPlus	121
1.1. Genèse de ScribPlus	121
1.2. Fonctionnement de ScribPlus	122
1.3. Principes de ScribPlus	127
1.4. Principes de ScribPlus en ce qui concerne le lien lecture-écriture.....	128
1.4.1. Textes authentiques en tant que supports.....	128
1.4.2. Texte modèle ne permettant pas de copier	128
1.4.3. <i>La lecture accessible tout au long de l'activité de rédaction.....</i>	<i>129</i>
1.5. Présentation de deux dialogues-trames	129
1.5.1. Dialogue-trame « lettre de motivation 1 »	130
1.5.2. Dialogue-trame « conte ».....	133
1.6. Nombre de mots et de variables proposés par ScribPlus dans chaque dialogue-trame.....	136
2. Présentation de la plateforme Moodle.....	137
3. Présentation et justification du dispositif expérimenté	138
3.1. Où et quand se sont déroulées les expériences ?	138
3.2. Pourquoi un dispositif en présentiel et non en hybride ?.....	140
3.3. Les cours organisés autour des notions de type textuel et de genre textuel...	140
3.4. Déroulement de chaque séance de rédaction	142
3.4.1. Explication du but de la tâche et des consignes.....	143

3.4.2.	Activité de pré-écriture/lecture en groupe	143
3.4.3.	Activité de rédaction	144
3.4.4.	Feedback entre pairs sur forum.....	144
3.4.5.	Consultation de la correction des productions écrites de la séance précédente	147
3.5.	Les facilitations procédurales dans notre dispositif.....	147
3.6.	Notion de tâche dans notre dispositif	148
CHAPITRE 5 : QUESTIONS DE RECHERCHE ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....		151
1. Questions de recherche partant de trois prémisses didactiques.....		153
2. Une approche de type recherche-action		154
2.1.	Recherche-action	154
2.2.	Position du chercheur	154
2.3.	Protection des données personnelles	155
3. Données récoltées.....		155
3.1.	Incitations informatisées et suggestions de réponses de ScribPlus.....	155
3.2.	Textes rédigés avec et sans ScribPlus	155
3.3.	Échanges sur le forum	158
3.4.	Entretiens semi-directifs.....	160
4. Types d'analyse et outils correspondants.....		162
4.1.	Analyse qualitative	162
4.2.	Analyse de contenu	162
4.3.	Grille d'analyse des productions écrites du groupe EVA	164
4.4.	Triangulation des données.....	166
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS ET PISTES D'INTERPRÉTATION.....		169
CHAPITRE 6 : LIEN LECTURE-ÉCRITURE (TEXTES MODÈLES ET SUGGESTIONS DE RÉPONSES) 173		
1. Méthodologie et questions de recherche du chapitre		175
2. Les pratiques de lecture et d'écriture sont-elles liées ?.....		177
2.1.	Mêmes difficultés dans les deux pratiques.....	177
2.2.	Décalage de l'attitude envers les deux pratiques.....	178
2.3.	Les pratiques de lecture et d'écriture ne sont toujours pas liées	181
3. Apports de la pratique du lien lecture/écriture relevés par les étudiants thaïlandais		183
3.1.1.	Aide à planifier le texte	183
3.1.2.	Appropriation des caractéristiques du genre textuel et du modèle des textes	183
3.1.3.	Observer les stratégies d'écriture des auteurs professionnels	184
3.1.4.	Conscience de la présence des lecteurs	184
3.1.5.	Réutilisation des mots et/ou des phrases	184
3.1.6.	Aide à la recherche d'idées.....	187

4. Limites de notre dispositif quant au lien lecture/écriture et pistes d'améliorations	190
4.1. Attention à la simple copie des suggestions de réponse !.....	190
4.2. Pistes adoptées lors de la deuxième expérience : peu de suggestions, réponses suggérées non complètes	194
5. Quelques réflexions en guise de conclusion	195
5.1. De l'image scolaire à une pratique quotidienne grâce aux TICE ?	195
5.2. Pratique qui change au fil du temps et rôle de l'enseignant	196
5.3. Quel texte modèle choisir ?	197
<u>CHAPITRE 7 : APPORTS ET LIMITES DES AIDES INFORMATISÉES PAR INCITATIONS</u>	199
1. Méthodologie et questions de recherche du chapitre	201
2. Consignes en classe « traditionnelle » vs incitations informatisées de ScribPlus ..	204
2.1. Caractéristiques des consignes d'écriture dans une classe « traditionnelle » : le cas de la Section de Français de l'université de Chiang Mai	204
2.2. Caractéristiques des incitations informatisées de ScribPlus.....	206
3. Apports des aides par incitations informatisées selon les étudiants thaïlandais...	207
3.1. Effets sur la recherche d'idées.....	209
3.2. Effets sur la planification et l'organisation du texte.....	211
3.3. Transfert au niveau du modèle du texte.....	212
3.4. Effets sur la dimension psychoaffective	213
3.4.1. Valorisation des écrits.....	213
3.4.2. <i>Augmentation de la motivation d'écrire</i>	217
4. Limites des aides par incitations informatisées de ScribPlus et pistes pédagogiques pour une meilleure exploitation.....	222
4.1. Limites des aides par incitations informatisées de ScribPlus constatées lors de la première expérience.....	222
4.1.1. Problèmes avec les dialogues	222
4.1.2. Un seul modèle pour tous.....	226
4.2. Pistes d'amélioration adoptées lors de la deuxième expérience et résultats obtenus.....	226
4.2.1. Consignes moins guidées que celles de la première expérience... ..	226
4.2.2. <i>Intérêt d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciés</i>	227
4.2.3. <i>Effets de l'utilisation des incitations sur la dimension psychoaffective</i> 229	229
5. Les erreurs commises dans les textes rédigés avec et sans ScribPlus.....	231
5.1. Exemples des erreurs commises dans chaque catégorie.....	232
5.1.1. Au niveau du texte - pragmatique	232
5.1.2. Au niveau des relations entre phrases - pragmatique.....	234
5.1.3. Au niveau de la phrase - pragmatique	238
5.1.4. Au niveau du texte - sémantique.....	239
5.1.5. Au niveau des relations entre phrases - sémantique.....	240
5.1.6. Au niveau de la phrase - sémantique	243

5.1.7.	Au niveau du texte - morphosyntaxique	246
5.1.8.	Au niveau des relations entre phrases - morphosyntaxique	248
5.1.9.	Au niveau de la phrase - morphosyntaxique.....	250
5.1.10.	Au niveau du texte - aspects matériels.....	253
5.1.11.	Au niveau des relations entre phrases - aspects matériels	254
5.1.12.	Au niveau des phrases-aspects matériels.....	255
5.2.	Nombre d'erreurs commises dans les textes des étudiants [4-1] et [3-1].....	255
5.3.	Nombre d'erreurs commises dans les recettes rédigées sans ScribPlus.....	256
5.4.	Nombre d'erreurs commises dans les textes des étudiantes [3-2].....	258
6.	Les erreurs commises dans les textes rédigés avec ou sans ScribPlus : tentatives d'interprétation.....	259
6.1.	Influence du logiciel ScribPlus sur le nombre et les types d'erreurs commises	259
6.1.1.	Quelles erreurs le logiciel ScribPlus semble-t-il permettre d'éviter ?	259
6.1.2.	Quelles erreurs semble-t-il au contraire provoquer ?	261
6.1.3.	Y a-t-il des types d'erreurs qui ne sont pas influencés par ce logiciel ?	262
6.2.	Influence des consignes (ouvertes vs guidées) sur le nombre et les types d'erreurs commises.....	264
7.	Quelques réflexions en guise de conclusion.....	265
7.1.	Quel est le rôle idéal de l'enseignant dans notre dispositif ?	265
7.2.	ScribPlus : Quel public ? Quelle fréquence d'utilisation ? Quel genre de texte ?	267
CHAPITRE 8	: APPORTS ET LIMITES DE LA SOCIALISATION DES PRODUCTIONS SUR FORUM	269
1.	Méthodologie et questions de recherche du chapitre	272
2.	Taux de participation et de production sur le forum	275
2.1.	Cas des étudiants [4-1]	276
2.2.	Cas des étudiantes [3-1]	277
2.3.	Cas des étudiantes [3-1/2]	279
2.4.	Cas des étudiantes [3-2]	279
2.5.	Comparaison entre les étudiants [4-1] et [3-1].....	280
2.6.	Comparaison du taux d'intervention et de production des étudiantes [3-1/2] et [3-2]	282
3.	Types d'échanges sur le forum.....	284
3.1.	Interventions unidirectionnelles	284
3.2.	Interventions interactives	285
3.3.	Quel type d'intervention a-t-il eu lieu le plus souvent ?	286
4.	Types de feedback produits sur le forum	288
4.1.	Les feedback relevant de la dimension socio-affective.....	289
4.1.1.	Les messages de type « plaisanterie »	289
4.1.2.	Les messages de type « amitié »	291

4.1.3.	Les messages de type « compliments »	292
4.1.4.	Les messages de type « encouragement »	293
4.1.5.	Les messages de type « histoires personnelles »	294
4.1.6.	Les messages de type « expressions personnelles »	294
4.1.7.	Quelle sous-catégorie produite le plus souvent ?	296
4.2.	Les messages de type « remarques sur le texte »	297
4.2.1.	Les remarques de nature positive vs négative	297
4.2.2.	Les remarques sur le fond vs celles sur la forme	298
4.2.3.	Les remarques de portée précise vs de portée globale	299
4.2.4.	Croisement entre la portée précise/globale, la nature positive/négative et le fond/la forme	300
4.3.	Les messages argumentatifs	310
4.3.1.	Les messages argumentatifs explicites vs non explicites	310
4.3.2.	Lien entre les types de feedback et le genre textuel	312
5.	Apports de la pratique du feedback entre pairs relevés par les étudiants thaïlandais.....	313
5.1.	Socialisation des écrits.....	313
5.2.	Réécriture.....	315
5.2.1.	Réécriture grâce à la lecture des textes <i>d'autrui</i>	316
5.2.2.	Réécriture grâce aux feedback.....	321
5.3.	Recherche d'idées.....	327
5.3.1.	<i>Recherche d'idées grâce à la lecture des textes d'autrui</i>	327
5.3.2.	<i>Recherche d'idées grâce aux échanges d'opinions avec les autres</i>	327
5.4.	Dimension socio-affective	329
5.4.1.	<i>Le côté interactif rend divertissant l'apprentissage</i>	329
5.4.2.	Les commentaires encourageants	332
5.4.3.	<i>Envie d'être lu</i>	332
5.4.4.	Motivation face aux activités de rédaction	333
5.4.5.	Valorisation des écrits.....	334
5.5.	Réactions des étudiants vis-à-vis de la pratique du feedback entre pairs sur le forum.....	334
6.	Limites de la pratique du feedback entre pairs sur le forum dans nos études : tentatives d'interprétation	335
6.1.	Pourquoi un résultat contradictoire entre ce qui est dit lors des entretiens et les feedback produits sur le forum ?	336
6.2.	Pourquoi tant de messages socio-affectifs, et notamment ceux de type « plaisanterie » ?	337
6.3.	Pourquoi cette rareté des feedback de type « remarques sur le texte » ?.....	339
6.3.1.	Travail du professeur ?	339
6.3.2.	Manque de connaissances ?	339
6.3.3.	Manque de confiance ?	340
6.3.4.	Consigne non explicite ?	341
6.3.5.	Activité de révision non explicite ?	341
6.3.6.	Problèmes de face ?	341

6.4. Pourquoi une telle rareté de messages argumentatifs ?.....	343
6.5. Pourquoi tant d'échanges unidirectionnels ?.....	344
7. Pistes d'amélioration de notre dispositif : Comment inciter les étudiants à produire moins de feedback socio-affectifs et plus de feedback de type « remarques sur le texte » et « discussions » sur le forum ?.....	345
7.1. Impact de la nature des tâches et des consignes sur le taux de production et la qualité des feedback	345
7.2. Importance de l'accompagnement pédagogique et de la proposition du modèle d'évaluation.....	346
7.3. Quels facteurs influent sur la quantité et la qualité de feedback ?	348
8. Réflexion concernant la socialisation des écrits sur des sites participatifs.....	349
<u>CHAPITRE 9 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES.....</u>	<u>351</u>
1. Synthèse des résultats.....	353
1.1. Lien lecture-écriture : textes modèles et suggestions de réponses (chapitre 6)	353
1.2. Apports et limites des aides informatisées par incitations (chapitre 7).....	354
1.3. Apports et limites de la socialisation des productions sur forum (chapitre 8)	355
2. Propositions pédagogiques en ce qui concerne les activités de révision collaborative	357
3. Pistes d'améliorations apportées et/ou à apporter pour chaque activité de rédaction.....	359
3.1. Activité d'auto-présentation	360
3.2. Activité de présentation d'un site touristique.....	361
3.3. Activité de programme touristique.....	362
3.4. Activité de carte postale	363
3.5. Activité de conte.....	365
3.6. Activité de recette.....	366
3.7. Activité de débat – pour ou contre l'euthanasie	366
3.8. Activité de débat – pour ou contre la peine de mort	367
3.9. Activité de lettre de motivation	369
3.10. Activité de lettre de réclamation	371
3.11. Activité de lettre de demande dans un cadre professionnel	371
3.12. Nouvelle consigne pour toutes les activités de rédaction.....	371
4. Limites de notre étude et perspectives de recherche	372
TABLE DES FIGURES.....	375
TABLE DES TABLEAUX	381
ACRONYMES.....	385
BIBLIOGRAPHIE	389
1. Bibliographie générale	391

2. Logiciels cites et leur éditeur et/ou site Internet :	409
3. Liens des sites Internet	411
TABLE DES MATIÈRES.....	413

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Montiya PHOUNGSUB

Thèse dirigée par **Monsieur le Professeur
François MANGENOT**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Conception d'un dispositif d'aide à la rédaction en FLE par incitations et socialisation (Volume 2)

Thèse soutenue publiquement le **25 novembre 2013**,
devant le jury composé de :

Madame Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Maître de conférences, Université Stendhal-Grenoble 3, Examineur

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3, Directeur de recherche

Monsieur Jacques CRINON

Professeur, Université Paris-Est Créteil, Rapporteur

Madame Marie-Josée HAMEL

Professeure agrégée, Université d'Ottawa, Rapporteur



SOMMAIRE DES ANNEXES

Sommaire des annexes i

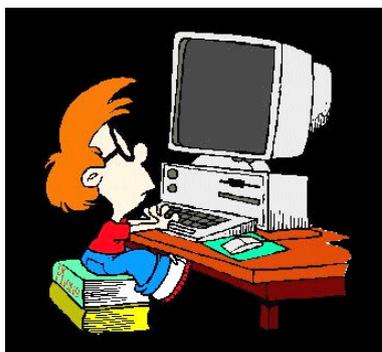
Annexe I - Déroulement des tâches (première et deuxième expériences)	1
1. Première expérience	3
2. Deuxième expérience	13
Annexe II - Dialogue-trame de chaque activité de rédaction.....	25
1. Dialogues-trames proposés lors de la première expérience	27
2. Dialogues-trames proposés lors de la deuxième expérience	44
Annexe III - Productions écrites et feedback des étudiants (première expérience) 77	
1. Auto-présentation	79
2. Carte postale	96
3. Présentation d'un site touristique	113
4. Débat 1 - pour la peine de mort	131
5. Débat 1 - contre la peine de mort	136
6. Lettre de motivation 1 - demande d'emploi	141
7. Lettre de motivation 1 - demande de stage.....	149
8. Recette	161
Annexe IV - Productions écrites et feedback des étudiants (deuxième expérience) 185	
1. Débat 2 - pour l'euthanasie.....	187
2. Débat 2 - contre l'euthanasie	190
3. Lettre de motivation 2 - demande d'emploi	193
4. Lettre de motivation 2 - demande de stage.....	201
5. Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail	202
6. Lettre de réclamation pour non-versement des salaires	204
7. Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées	206
8. Lettre de demande de congé	210
9. Lettre de demande d'augmentation de salaire	211
10. Lettre de demande d'avance sur salaire.....	214
11. Conte	215
12. Programme touristique	225
Annexe V - Entretiens auprès des étudiants n°1 et 2 (première expérience)235	
1. [bow4-1]	237
2. [bua4-1]	243
3. [jub4-1].....	248
4. [kwa4-1]	253
5. [noo4-1]	259
6. [ply4-1].....	265
7. [pon4-1]	270
8. [amm3-1]	276
9. [ams3-1].....	281

10. [aoi3-1].....	286
11. [aor3-1].....	291
12. [aum3-1].....	297
13. [boo3-1].....	302
14. [emy3-1].....	307
15. [eve3-1].....	313
16. [kik3-1].....	318
17. [oil3-1].....	323
18. [qua3-1].....	328
19. [sop3-1].....	333
Annexe VI - Entretiens auprès des étudiants n°3 et 4 (deuxième expérience)	
339	
1. [amm3-2].....	341
2. [ams3-2].....	347
3. [boo3-2].....	352
4. [emy3-2].....	357
5. [kik3-2].....	364
6. [qua3-2].....	368
Annexe VII - Dialogue-trame conçu par Tran (2010) pour les textes scientifiques	
375	
1. Introduction.....	377
2. Conclusion.....	380
Annexe VIII - Page concernant le sonnet « La pâquerette » qui figure dans « Illusions perdues »	383
Annexe IX - Déroulement des tâches à effectuer (version modifiée).....	387
Annexe X - Lien des sites utilisés pour chaque tâche de rédaction.....	393
Table des annexes.....	399

**ANNEXE I - DEROULEMENT DES TACHES (PREMIERE ET
DEUXIEME EXPERIENCES)**

1. Première expérience

1.1. Séance 1 : Découverte de la plateforme, de ScribPlus, du forum & de l'activité de tri de texte¹



1. Tri de textes (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes, puis cliquez sur le lien "[Forum : Tri de textes](#)". Vous trouverez les différents textes dans les sujets de ce forum ; lisez-les puis faites vos remarques.

2. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Génération automatique de pubs](#)" ci-dessous pour faire un petit jeu dont le but est de montrer qu'à partir d'une même situation de communication, il est possible de produire différents types de séquences.

3. Forum

Une fois le texte généré, copie-le depuis le site "[ScribPlus](#)" et dépose-le sur le forum "[Voici ton texte final : Génération automatique de pubs](#)".

-  [Forum : Tri de textes](#)
-  [ScribPlus : Génération automatique de pubs](#)
-  [Voici ton texte final : Génération automatique de pubs](#)

¹ Nous avons copié-collé les informations depuis la plateforme où nous avons élaboré notre cours.

1.2. Séance 2 : Activité de rédaction « Auto-présentation »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une présentation personnelle (texte à dominante descriptive).

1. Ecriture

Clique sur le lien "**ScribPlus : Auto-présentation**" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "**ScribPlus**", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite le texte "**Auto-présentation**" et laisse-toi guider par les consignes...

Pour consulter la liste d'adjectifs caractérisant une personne, clique sur le fichier "**Liste d'adjectifs**".

2. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "**Voici ton texte final : Auto-présentation**". Ton texte final sera l'objet d'une évaluation par ton professeur et tes camarades.

Bon courage 😊!

-  [ScribPlus : Auto-présentation](#)
-  [Liste d'adjectifs](#)
-  [Voici ton texte final : Auto-présentation](#)

1.3. Séance 3 : Activité de rédaction « Carte postale »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une carte postale (texte à dominante narrative).

1. Lecture

Clique sur le lien "**Générateur de cartes postales**" pour générer en un clic une formidable carte postale prête à poster sans te creuser la tête à écrire tes innombrables cartes postales à tonton, tata, papi, mamie, maman, papa et autres....

2. Ecriture

Clique sur le lien "**ScribPlus : Carte postale**" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "**ScribPlus**", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite le texte "**Carte postale**".

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "**Voici ton texte final : Carte postale**". Ton texte sera ensuite l'objet d'une évaluation par ton professeur et tes camarades.

Bon courage 😊!

-  [Générateur de cartes postales](#)
-  [ScribPlus : Carte postale](#)
-  [Voici ton texte final : Carte postale](#)

1.4. Séance 3¹ : Activité de rédaction « Présentation d'un site touristique »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une présentation d'un site touristique (texte à dominante descriptive)

1. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Présentation d'un site](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite le texte "[Présentation d'un site](#)" et laisse-toi guider par les consignes...

Clique sur le lien "[Sites touristiques de Thaïlande](#)" pour avoir de l'information concernant les sites touristiques en Thaïlande.

2. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Présentation d'un site](#)". Ton texte fera ensuite l'objet d'une évaluation par ton professeur et tes camarades.

Bon courage 😊!

- [📄 ScribPlus : Présentation d'un site](#)
- [📄 Sites touristiques de Thaïlande](#)
- [🗨️ Voici ton texte final : Présentation d'un site](#)

¹ Nous avons fait travailler deux genres (carte postale et présentation d'un site touristique) en une seule séance.

1.5. Séance 4 : Activité de rédaction « Lettre de motivation 1 – demande d’emploi ou de stage »



L’objectif de cet exercice est de t’amener à reconnaître puis à produire une lettre de motivation (texte à dominante argumentative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Générateur de lettre de motivation](#)". Ce logiciel permet de générer un modèle de lettre de motivation adapté à votre candidature. Un clic sur le bouton "[Générer](#)" et la page blanche se remplit comme par magie... **Faites en sorte que votre lettre soit drôle!**

2. Forum (travail en groupe)

Une fois que votre lettre est générée, copiez-la et déposez-la sur le forum "[Structure et contenus de lettre de motivation](#)". Faites ensuite des remarques sur la structure de la lettre et relevez ses contenus essentiels.

3. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Lettre de motivation](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite un de ces deux textes :

- Lettre de motivation (demande de stage)
- **Lettre de motivation (demande d'emploi)**

et laisse-toi guider par les consignes...

Tu peux cliquer sur le fichier "[Liste des métiers](#)" pour t’aider dans ton choix de métier.

Tu peux cliquer sur le fichier "[Liste d'adjectifs](#)" pour consulter la liste des adjectifs de caractère.

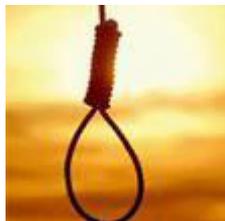
4. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Lettre de motivation](#)". Ton texte sera ensuite l'objet d'une évaluation par ton professeur et tes camarades.

Bon courage 😊!

-  [Générateur de lettre de motivation](#)
-  [Lexique \(Générateur de lettre de motivation\)](#)
-  [Structure et contenus de lettre de motivation](#)
-  [ScribPlus : Lettre de motivation](#)
-  [Liste des métiers](#)
-  [Liste d'adjectifs](#)
-  [Voici ton texte final : Lettre de motivation](#)
-  [Accent](#)

1.6. Séance 5 : Activité de rédaction « Débat 1 - pour ou contre la peine de mort »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître certaines caractéristiques du texte argumentatif puis à rédiger une contribution à un débat pour/contre la peine de mort (texte à dominante argumentative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Forum : Analyser un texte argumentatif](#)". Vous y trouverez deux textes. Choisissez-en un et faites des remarques.

2. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Contribution à un débat sur forum](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "ScribPlus", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite un de ces deux textes :

- [Contribution à un débat pour la peine de mort](#)

- [Contribution à un débat contre la peine de mort](#)

et laisse-toi guider par les consignes...

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Contribution à un débat sur forum](#)". Ton texte sera ensuite l'objet d'évaluation par ton professeur et tes camarades.

Bon courage 😊!

- [Forum : Analyser un texte argumentatif](#)
- [Correction](#)

-  [ScribPlus : Contribution à un débat sur forum](#)
-  [Voici ton texte final : Contribution à un débat sur forum](#)

1.7. Séance 6 : Activité de rédaction « recette »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître certaines caractéristiques du texte injonctif puis à produire une recette.

1. Lecture

Formez un groupe de 2 à 3 personnes. Cliquez ensuite sur le fichier "**Analyser une recette**". Analysez ensuite les caractéristiques de la recette.

2. Ecriture

Clique ensuite sur le lien "**Ecriture : Recette**" pour faire ta propre recette. Celle-ci sera ensuite publiée sur un site destiné aux Français qui adorent la cuisine thaïe!

Tu peux à tout moment cliquer sur le fichier "**Lexique culinaire**" pour consulter la liste du vocabulaire concernant la cuisine.

-  [Analyser une recette](#)
-  [Ecriture : Recette](#)
-  [Lexique culinaire](#)

2. Deuxième expérience

2.1. Séance 7 : Activité de rédaction « Lettre de motivation 2 – demande d'emploi ou de stage »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une lettre de motivation (texte à dominante argumentative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Générateur de lettre de motivation](#)". Ce logiciel permet de générer un modèle de lettre de motivation adapté à votre candidature. Un clic sur le bouton "[Générer](#)" et la page blanche se remplit comme par magie... **Faites en sorte que votre lettre soit drôle!**

Si tu n'arrives pas à comprendre certains mots, clique sur le fichier "[Lexique : Générateur de lettre de motivation](#)" ci-dessous.

2. Forum (travail en groupe)

Une fois que votre lettre est générée, copiez-la et déposez-la sur le forum "[Structure et contenus de lettre de motivation](#)". Faites ensuite des remarques sur la structure de la lettre et relevez ses contenus essentiels.

3. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Lettre de motivation](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite un de ces deux textes :

- Lettre de motivation 2009 (demande de stage)

- Lettre de motivation 2009 (demande d'emploi)

et laisse-toi guider par les consignes...

Tu peux cliquer sur le fichier "**Liste des métiers**" pour t'aider dans ton choix de métier.

Besoin d'aide pour des formules de politesse ? Clique sur le fichier "**Formules de politesse**" ci-dessous.

4. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "**Voici ton texte final : Lettre de motivation**". Ton texte fera ensuite l'objet d'une discussion entre tes camarades et ton professeur.

Bon courage ! 😊

-  [Générateur de lettre de motivation](#)
-  [Lexique \(Générateur de lettre de motivation\)](#)
-  [Structure et contenus de lettre de motivation](#)
-  [ScribPlus : Lettre de motivation](#)
-  [Liste des métiers](#)
-  [Formules de politesse](#)
-  [Voici ton texte final : Lettre de motivation 2009](#)
-  [Accent](#)
-  [Correction : Lettre de motivation](#)

2.2. Séance 8 : Activité de rédaction « Lettre de réclamation »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une lettre de réclamation (texte à dominante argumentative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Forum : Analyser les lettres de réclamation](#)". Lisez et analysez les lettres de réclamation.

2. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Lettre de réclamation](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "ScribPlus", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite un de ces quatre textes:

- Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail
- Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées
- Lettre de réclamation pour non-versement des salaires
- Lettre de réclamation suite à une erreur sur bulletin de paie

et laisse-toi guider par les consignes...

Besoin d'aide pour des formules de politesse ? Cliquez sur le fichier "[Formules de politesse](#)" ci-dessous.

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Auto-présentation](#)". Ton texte final fera l'objet d'une discussion avec tes camarades et ton professeur.

Bon courage !

-  [Forum : Analyser des lettres de réclamation](#)
-  [Vocab \(Analyse des lettres de réclamation\)](#)
-  [ScribPlus : Lettre de réclamation](#)
-  [Formules de politesse](#)
-  [Voici ton texte final : Lettre de réclamation](#)
-  [Accent](#)
-  [Correction \(Lettre de réclamation\)](#)

2.3. Séance 9 : Activité de rédaction « Conte »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire un conte (texte à dominante narrative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Structure du conte](#)" ci-dessous. Cette activité vous permettra de mieux comprendre le schéma narratif et l'emploi des temps verbaux.

2. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Conte de quête](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite le texte "[Conte de quête](#)".

Si tu as besoin d'aide pour la conjugaison, clique sur le lien "[Conjugeur](#)" ci-dessous.

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Conte de quête](#)". Ton texte fera ensuite l'objet d'une discussion entre tes camarades et ton professeur.

Bon courage ! 😊

- [📖 Structure du conte](#)
- [📖 Vocab \(Conte de quête\)](#)
- [📖 Correction \(Structure du conte\)](#)
- [📖 ScribPlus : Conte de quête](#)

-  [Conjugeur](#)
-  [Voici ton texte final : Conte](#)
-  [Accent](#)
-  [Correction \(Conte\)](#)

2.4. Séance 10 : Activité de rédaction « Programme touristique »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire un programme touristique (texte à dominante descriptive)

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "**Forum : Analyser un programme touristique**". Vous y trouverez un programme touristique. Lisez-le et faites ensuite des remarques sur la structure du programme et relevez ses contenus essentiels.

2. Ecriture

Clique sur le lien "**ScribPlus : Programme touristique**" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "**ScribPlus**", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite "**Programme touristique**" et laisse-toi guider par les consignes...

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "**Voici ton texte final : Programme touristique**". Ton texte fera ensuite l'objet d'une discussion entre tes camarades et ton professeur.

Bon courage 😊 !

- [!\[\]\(d42c1718caf77f9f819ebb6f1558463b_img.jpg\) Analyser un programme touristique](#)
- [!\[\]\(3ff4f25d9575913d41634330ed5df696_img.jpg\) Vocab \(Programme touristique\)](#)
- [!\[\]\(fa79967df6a094c6b1633c02519ae157_img.jpg\) ScribPlus : Programme touristique](#)
- [!\[\]\(9402d3ff9b81d6ee602f82251daef350_img.jpg\) Voici ton texte final : Programme touristique](#)

-  [Accent](#)
-  [Correction \(Programme touristique\)](#)

2.5. Séance 11 : Activité de rédaction « Débat 2 – pour ou contre l'euthanasie »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître certaines caractéristiques du texte argumentatif puis à rédiger un débat portant sur l'euthanasie (texte à dominante argumentative).

1. Exprimer son opinion, son accord, son désaccord (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez respectivement sur le lien "[Exprimer son opinion](#)", "[Exprimer son accord/désaccord N°1](#)" et "[Exprimer son accord/désaccord N°2](#)".

Ces trois exercices interactifs vous permettront de mieux comprendre comment exprimer votre opinion, votre accord et votre désaccord en français.

2. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Forum : Analyser le débat](#)". Vous y trouverez deux opinions opposées : pour et contre l'euthanasie. Choisissez-en une et faites des remarques.

3. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Débat \(pour/contre l'euthanasie\)](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Choisis ensuite un de ces deux textes :

- Débat contre l'euthanasie
- Débat pour l'euthanasie

et laisse-toi guider par les consignes...

4. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "**Voici ton texte final : Débat (pour/contre l'euthanasie)**". Ton texte fera ensuite l'objet d'une discussion entre tes camarades et ton professeur.

Bon courage!

-  [Exprimer son opinion](#)
-  [Exprimer son accord/désaccord N°1](#)
-  [Exprimer son accord/désaccord N°2](#)
-  [Analyser le débat](#)
-  [Vocab \(Contre l'euthanasie\)](#)
-  [Vocab \(Pour l'euthanasie\)](#)
-  [Correction \(Connecteurs logiques\)](#)
-  [ScribPlus : Contribution à un débat sur forum](#)
-  [Voici ton texte final : Débat \(pour/contre l'euthanasie\)](#)
-  [Accent](#)
-  [Correction : Débat](#)

2.6. Séance 12 : Activité de rédaction « Lettre de demande dans un cadre professionnel »



L'objectif de cet exercice est de t'amener à reconnaître puis à produire une lettre de demande dans un cadre professionnel (texte à dominante argumentative).

1. Lecture (travail en groupe)

Formez un groupe de deux à trois personnes. Cliquez ensuite sur le lien "[Structure et contenus de lettre de demande dans un cadre professionnel](#)". Vous y trouverez une lettre. Lisez-la et faites des remarques.

2. Ecriture

Clique sur le lien "[ScribPlus : Lettre pour le travail](#)" ci-dessous. Une fois que tu es sur la page de "[ScribPlus](#)", connecte-toi avec ton identifiant. Clique ensuite sur "[Lettre de demande dans un cadre professionnel](#)" et choisis un de ces trois textes :

- Demande de congés
- Demande d'augmentation de salaire
- Demande d'avance sur salaire

et laisse-toi guider par les consignes...

Besoin d'aide pour des formules de politesse ? Cliquez sur le fichier « [Formules de politesse](#) » ci-dessous.

3. Forum

Quand tu auras fini ta production écrite, copie-la et dépose-la sur le forum "[Voici ton texte final : Lettre de demande dans un cadre professionnel](#)". Ton texte fera ensuite l'objet d'une discussion entre tes camarades et ton professeur.

Bon courage!

-  [Structure et contenus de lettre de demande dans un cadre professionnel](#)
-  [Vocab \(Analyser la lettre de demande dans un cadre professionnel\)](#)
-  [ScribPlus : Lettre de demande dans un cadre professionnel](#)
-  [Formules de politesse](#)
-  [Voici ton texte final : Lettre de demande dans un cadre professionnel](#)
-  [Accent](#)

**ANNEXE II - DIALOGUE-TRAME DE CHAQUE ACTIVITE DE
REDACTION**

1. Dialogues-trames proposés lors de la première expérience

1.1. Auto-présentation

Le dialogue-trame « auto-présentation » s’inspire de ce texte trouvé sur un blog Internet (voir adresse ci-dessous) :

Je me présente...
 Mon nom est Maya...
 On dit que je suis très jolie, élancée,
 affectueuse et que j'ai un port de reine.
 Petit nez retroussé, chevelure rousse, longues jambes ...
 Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
 Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
 compensent largement pour mes petits défauts.
 On me reproche d'être trop excitée quand je reçois de la visite;
 mais que voulez-vous, j'adore les gens.
 Alors, revenez me voir souvent !
 (Source : <http://www.chezmaya.com/jeme.htm>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Comment t'appelles-tu ?	Maya	Je me présente... Mon nom est [1]...	Bow ¹	Je me présente... Mon nom est Bow ...
2. Donne trois adjectifs décrivant tes qualités.	gentille, affectueuse et généreuse	On dit que je suis très [2]	charmante, gaie et généreuse	On dit que je suis très charmante, gaie et généreuse
3. Écris une phrase commençant par "je" et donnant ta principale caractéristique physique.	j'ai un port de reine.	et que [3]	Je suis belle.	et que Je suis belle.
4. Donne deux éléments physiques que tu as pour plaire aux gens. Commence ta phrase avec majuscule.	Petit nez retroussé, longue chevelure rousse	[4] ...	Longs cheveux bruns et visage oral	Longs cheveux bruns et visage oral ...
5. Quel est ton plus	On me reproche	Enfin, on dit	On me reproche d'être	Enfin, on dit que

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
gros défaut. Commence ta phrase de manière suivante : « On me reproche de »	d'être trop excitée quand je reçois de la visite.	que j'ai tout pour plaire ! Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement pour mes petits défauts. [5]	déraisonnable et d'être impatiente.	j'ai tout pour plaire ! Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités compensent largement pour mes petits défauts. On me reproche d'être déraisonnable et d'être impatiente.
6. Justifie ton défaut. Commence ta phrase par une minuscule.	j'adore les gens.	Mais que voulez-vous, [6]	Je fais tout comme je veux.	Mais que voulez-vous, Je fais tout comme je veux.

1.2. Carte postale

Le dialogue-trame « carte postale » s'inspire de ce texte :

Chers tous,

Je suis à Montpellier, je suis arrivé la semaine dernière. Nous nous sommes installés dans un petit hôtel du centre ville. C'est très pratique parce que nous pouvons aller à pied partout. Montpellier est une ville très animée. Il y a aussi de belles plages tout près. J'ai connu des étudiants de mon âge qui m'ont fait découvrir des endroits merveilleux de cette ville. Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.

Je vous embrasse très fort !

Laurent

(Source : http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/carte_postale/index.htm)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Enfin c'est l'été ! Tu as pris quelques jours de vacances. Un matin, tu dois sacrifier ton temps pour écrire un petit mot gentil à un/une de tes camarades. Heureusement, tu disposes de l'outil informatique pour t'aider à composer cette carte postale. Réponds simplement aux questions qui vont suivre. Quel(le) est ton/ta destinataire ?	Chère Montiya, Salut Montiya, Coucou Montiya...	[1],	Chère Nook¹	Chère Nook,
2. Où as-tu passé ton séjour ? (Préposition + endroit)	à Montpellier	Je suis [2],	à Paris	Je suis à Paris,
3. Quand es-tu arrivé(e) [2] ? Rédige une phrase complète. Commence ta phrase avec une minuscule.	je suis arrivée il y a 2 jours.	[3]	Je suis arrivée à Paris il y a trois semaines.	Je suis arrivée à Paris il y a trois semaines.
4. Où es-tu logé(e) ? Pourquoi as-tu choisi ce logement ? Rédige des phrases complètes.	Je suis installée dans un petit hôtel du centre ville. C'est très pratique parce que je peux aller à pied partout.	[4]	J'habite à un petit hôtel au centre de Paris.	J'habite à un petit hôtel au centre de Paris.
5. Décris un peu la ville où	Montpellier est	[5]	Paris est la	Paris est la

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [noo4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
tu as passé ton séjour.	une ville très animée. Il y a aussi de belles plages tout près.		ville qui ne dort jamais. Elle est la ville de la mode.	ville qui ne dort jamais. Elle est la ville de la mode.
6. Raconte ce que tu as fait pendant ce séjour.	J'ai connu des étudiants de mon âge qui m'ont fait découvrir des endroits merveilleux de cette ville...	[6]	J'ai fait du shopping et visité beaucoup de sites touristiques.	J'ai fait du shopping et visité beaucoup de sites touristiques.
7. Décris un peu le temps.	Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison.	[7]	Il fait froid et il neige dans la nuit.	Il fait froid et il neige dans la nuit.
8. Quand penses-tu rentrer chez toi ?	la semaine prochaine	Je pense que je serai de retour [8].	la semaine prochaine	Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.
9. Mets une formule de salutations.	Je t'embrasse très fort !	[9]	Je t'embrasse.	Je t'embrasse.
10. Signe ton nom.	Laurent	[0] ¹	Bow	Bow

¹ Le chiffre [0] signifie « 10 ». ScribPlus ne connaît pas le numéro « 10 » mais « 0 ».

1.3. Dialogues-trames « lettre de motivation 1 »

1.3.1. Lettre de motivation 1 – demande de stage

Le dialogue-trame « lettre de motivation – demande de stage » s’inspire de ce texte :

Monsieur le Directeur,
 Etudiant en deuxième année option marketing à l'Ecole Supérieure Internationale d'Administration des Entreprises de Paris, mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de deux mois, du 1er juin au 30 juillet 2002.
 Votre secteur d'activité m'intéresse plus particulièrement, aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service Commercial. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.
 Comme vous pourrez le remarquer dans mon Curriculum Vitae, j'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens du contact, de l'organisation et des responsabilités.
 Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.
 Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses.
 Olivier CLEMENCE
 (Source : <http://www.serdarkilic.be/documents/h12ogyi9ar-modelelettrede motivation1.pdf?PHPSESSID=18c4d7fcbaf938111b2fd48e20483396>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Quel est ton statut ? Clique sur l'icône cahier pour voir le texte modèle et l'icône « ? » pour consulter les suggestions de réponses.	étudiant en deuxième année option marketing	Objet : demande de stage Monsieur le Directeur, Actuellement, [1] à l'université de Chiang Maï,	étudiante en quatrième année de la section de français¹	Objet : demande de stage Monsieur le Directeur, Actuellement, étudiante en quatrième année de la section de français à l'université de Chiang Maï,
2. Explique pourquoi tu demandes ce stage ?	mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de deux mois, du 1er juin au 30 juillet 2002.	[2]	je demande ce stage parce que votre entreprise est une des compagnies les plus célèbres du monde.	je demande ce stage parce que votre entreprise est une des compagnies les plus célèbres du monde.

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
3. Quel intérêt présente ce stage pour toi ? Rédige une phrase complète.	Je souhaiterais devenir ... et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous.	[3]	Je voudrais être l'hôtesse de l'air et pour cela, je veux apprendre ce métier chez vous.	Je voudrais être l'hôtesse de l'air et pour cela, je veux apprendre ce métier chez vous.
4. Dans quel domaine souhaites-tu effectuer ce stage ?	Service Commercial	Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre [4].	L'hôtesse de l'air	Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre L'hôtesse de l'air.
5. Donne deux adjectifs féminins qualifiant mieux tes caractéristiques.	motivée et dynamique	Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier. Je suis une personne [5] et répondant à vos exigences.	polie et optimise	Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier. Je suis une personne polie et optimise et répondant à vos exigences.
6. Justifie maintenant pourquoi le recruteur doit accepter de te rencontrer lors d'un entretien de recrutement. Tu peux parler de tes expériences, de tes compétences, de tes intérêts... Commence ta phrase par une minuscule	j'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts, ...	De plus, [6] Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.	je peux parler trois langues; l'anglais, le français et le thaï.	De plus, je peux parler trois langues; l'anglais, le français et le thaï. Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.
7. Mets une formule de politesse.	Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses	[7]	Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses	Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses
8. Signe ton prénom et ton nom.	Olivier CLEMENCE	[8]	Apinya NANTAWONG	Apinya NANTAWONG

1.3.2. Lettre de motivation 1 – demande d'emploi

Le dialogue-trame « lettre de motivation – demande d'emploi » s'inspire de ce texte :

Madame,
 Vous recherchez par votre annonce du 3 avril parue dans "Le Monde", une Assistante.
 J'obtiendrai dès la fin de l'année scolaire mon Brevet de Technicien Supérieur de Secrétariat. Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis bilingue en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.
 J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature.
 Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.
 Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.
 Sylvie ROGER
 (Source : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_reponse_annonce.htm)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
3. De quel poste s'agit-il ? ¹	une assistante	Objet : Demande de poste d' [3] ²	une éditrice ³	Objet : Demande de poste d' une éditrice
1. Indique la date de l'annonce. Cliquez sur l'icône cahier pour voir le texte modèle et l'icône « ? » pour consulter les suggestions de réponses.	3 avril	Madame, Vous recherchez par votre annonce du [1]	9 juillet	Madame, Vous recherchez par votre annonce du 9 juillet
2. Dans quel magazine/ quel journal as-tu trouvé l'article de recrutement ?	Le Monde	parue dans "[2]", [3].	Le monde	parue dans " Le monde ", une éditrice .

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Une réponse à telle ou telle consigne peut apparaître plusieurs fois dans le texte final. Dans le texte « lettre de motivation – demande de stage 1 », la réponse à la consigne n°3 apparaît deux fois dans le texte : en début du texte et après la réponse à la question n°2 (Objet : Demande de poste d'[3] Madame, Vous recherchez par votre annonce du [1] parue dans "[2]", [3]...).

³ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
4. Quel est ton statut ?	étudiant en deuxième année option marketing	Actuellement, [4] à l'université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.	étudiante en quatrième année de la section de français	Actuellement, étudiante en quatrième année de la section de français à l'université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.
5. Quel intérêt présente ce poste pour toi ? Rédige au moins une phrase.	Je souhaiterais devenir ... et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous.	[5]	Je souhaite devenir l'éditrice parce que j'aime la monde.	Je souhaite devenir l'éditrice parce que j'aime la monde.
6. Donne deux adjectifs féminins qualifiant mieux tes caractères.	dynamique et motivée	Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne [6].	créative et sociale	Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne créative et sociale .
7. Justifie maintenant pourquoi le recruteur doit accepter à te rencontrer lors d'un entretien de recrutement.. Tu peux parler de tes expériences, de tes compétences, de tes intérêts... Commence ta	je suis bilingue en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de	De plus, [7] J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.	je peux parler et écrire trois langues: l'anglais le thaï et le français.	De plus, je peux parler et écrire trois langues: l'anglais le thaï et le français. J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
phrase par une minuscule	fiches de paye.			fixer un rendez-vous.
8. Mets une formule de politesse.	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.	[8]	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.	Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.
9. Signe ton prénom et ton nom.	Sylvie ROGER	[9]	Apinya NANTAWONG	Apinya NANTAWONG

1.4. Dialogues-frames « débat 1 – pour/contre la peine de mort »

1.4.1. Débat 1 – pour la peine de mort

Le dialogue-trame « débat – pour la peine de mort » s’inspire de ce texte :

La justice et l'avenir

Tout d'abord, quand a-t-on décidé q'un être humain puisse avoir le droit de non seulement prendre la vie d'un autre être, mais encore stipuler les détails précis de leur mort? Je trouve l'idée de la peine de mort vraiment dégoûtante ! A mon avis, la peine de mort va à l'encontre des principes fondamentaux de l'égalité entre les gens. Je ne veux pas défendre ceux qui ont commis de graves crimes - au contraire, il faut les punir, mais il faut les punir d'une manière qui ne nous transforme pas en criminel aussi (...)

Evidemment, je ne nie pas que l'emprisonnement est une punition moins sévère que la peine de mort, mais il n'est pas exactement correct de dire "la perpétuité est bien douce". Ce que je propose n'est pas d'adoucir la punition, mais plutôt d'ajouter à cette punition l'aspect éducatif qui peut mener, éventuellement, à une réinsertion dans la société. A ce propos, je voudrais mettre au point les histoires des gens qui, durant leurs emprisonnements, se sont reconstruits complètement, et qui sont sortis de la prison et ont tenté de se réconcilier avec la famille des victimes (...)

Je suis d'accord avec le fait qu'on ne peut pas utiliser le passé d'un criminel comme une excuse, et assurément les adultes sont responsables de leurs actions. Malgré tout cela, nous ne pouvons pas, en tant qu'êtres humains, repousser le défi d'apprendre à une personne détestée comment lutter contre son mauvais côté. c'est rare que les problèmes disparaissent après qu'on les tuent. Enfin il faut plutôt essayer de résoudre les problèmes au lieu de s'en débarrasser en tuant, afin de créer un avenir plus positif.

(PARAMI - Paris - 18.03.2007 12:58)

(Source :

http://tempsreel.nouvelobs.com/debats/200006210014/la_peine_de_mort_aux_eta_tsunis.html?post=298498)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Comme aux Etats-Unis, il existe en Thaïlande une polémique sur la peine de mort. Tandis que l'organisation de défense des droits humains s'oppose à la peine capitale en toutes circonstances, l'ex-gouvernement Thaskin, au nom de la « guerre contre la drogue », a				

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
largement soutenu l'usage de la peine de mort. En t'inspirant de l'opinion de PARAMI, tu va rédiger une petite contribution à un débat destinée à être publiée sur un forum de débat pour exprimer ton opinion sur l'usage de la peine de mort en Thaïlande.				
2. Rédige une phrase en exprimant ton accord avec la peine de mort.	Je suis d'accord avec l'idée (que + phrase, de + V.infinifif)	[2], notamment pour les raisons suivants :	Je suis pour sur la loi de peine de mort.	Je suis pour sur la loi de peine de mort. , notamment pour les raisons suivants :
3. Donne un premier argument en faveur de la thèse « Il faut garder la peine de mort en Thaïlande ». Commence ta phrase par une minuscule.		D'une part, [3]	la peine de mort est une moyenne qui rendre justice à la société.	D'une part, la peine de mort est une moyenne qui rendre justice à la société.
4. Donne un autre argument en faveur de la thèse « Il faut garder la peine de mort en Thaïlande ». Commence ta phrase par une minuscule.		D'autre part, [4]	la peine de mort est dissuasive.	D'autre part, la peine de mort est dissuasive.
5. Donne un autre argument en faveur de la thèse « Il faut garder la peine de mort en Thaïlande ». Commence ta phrase par une minuscule.		Il est vrai qu'Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « [5] ».	On ne peut pas résoudre la violence par la violence. Cela pourrait rendre les enfants agressif.	Il est vrai qu'Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « On ne peut pas résoudre la violence par la

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
				violence. Cela pourrait rendre les enfants agressif. ».
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Emploie le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône « ? » pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6]. La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...	Mais plusieurs criminels, à leur sortie, ont répété leur crimes. Il faut que les parents fassent comprendre aux enfants que la peine de mort écarte les criminels dangereux de la société.	Mais plusieurs criminels, à leur sortie, ont répété leur crimes. Il faut que les parents fassent comprendre aux enfants que la peine de mort écarte les criminels dangereux de la société. La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

1.4.2. Débat – contre la peine de mort

Le dialogue-trame « débat – contre la peine de mort » s'inspire de ce texte :

Peine de mort ?

D'accord pour les cas graves

Je suis pour la peine de mort concernant des cas précis tels que viols, tortures, crimes contre l'humanité et crimes sadiques : Je suis loin d'être d'accord avec les méthodes en général des Etats Unis. Mais sur ce plan j'approuve car il est temps d'ouvrir les yeux, de nos jours nous pouvons assassiner quelqu'un avec une rare violence et s'en tirer pour 15 ans tranquillement et si tout va bien vous sortez même avant...! La perpétuité est bien douce pour ceux qui ont tué votre enfant ou

violé votre sœur ou torturé un bébé ou Dieu sait quoi!!! Pendant ce temps là vous payez pour ces criminels, pour qu'il ait le Satellite ou la Nintendo dans leur cellule, alors que tout ce que réclament les familles des victimes c'est que justice soit rendue et honnêtement, je comprends une maman à qui on a tué son enfant sauvagement et à qui on annonce que son bourreau aura une peine de 15 à 20 ans, on a envie de ce dire j'attendrais qu'il sorte et je rendrais justice moi-même!! On sait que ça ne ramènera pas l'enfant en question mais justice sera rendue... Chacun son point de vue, mais je trouve aberrant que l'on cherche toujours plus ou moins à excuser un comportement violent d'une personne en révélant son passé toujours très lourd et en essayant de trouver le moyen de le soigner...!!! Pour moi une personne adulte est responsable de ces actes détraqués ou pas, on ne peut guérir quelqu'un qui aime la violence... La France devrait repenser à la peine de mort lorsqu'on voit le nombre considérable des récidivistes graves que nous avons... (COLIBRE35 - Paris - 08.03.2007 18:01) (Source : http://tempsreel.nouvelobs.com/debats/200006210014/la_peine_de_mort_aux_eta_tsunis.html?post=296419)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Comme aux Etats-Unis, il existe en Thaïlande une polémique sur la peine de mort. Tandis que l'organisation de défense des droits humains s'oppose à la peine capitale en toutes circonstances, l'ex-gouvernement Thaksin, au nom de la « guerre contre la drogue », a largement soutenu l'usage de la peine de mort. En t'inspirant de l'opinion de COLIBRE35, tu vas rédiger une petite contribution à un débat destinée à être publiée sur un forum de débat pour exprimer ton opinion sur l'usage de la peine de mort en Thaïlande.				
2. Rédige une phrase en exprimant ton désaccord avec la peine de mort.	Je ne suis pas d'accord avec l'idée (que + phrase, de + V.infinifitif)...	[2], notamment pour les raisons suivantes :	Je suis contre la peine de mort. ¹	Je suis contre la peine de mort. , notamment

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
				pour les raisons suivantes :
3. Donne un premier argument en faveur de la thèse « Il faut supprimer la peine de mort en Thaïlande ». Commencez la phrase par une minuscule.		D'une part, [3]	je pense que la peine de mort est cruelle.	D'une part, je pense que la peine de mort est cruelle.
4. Donne un autre argument en faveur de la thèse « Il faut supprimer la peine de mort en Thaïlande ». Commencez la phrase par une minuscule.		D'autre part, [4]	on ne peut pas juger des gens de vivre ou mort.	D'autre part, on ne peut pas juger des gens de vivre ou mort.
5. Imagine maintenant le principal argument de ceux qui ne serait pas d'accord avec ta thèse. Commence phrase par « Certains prétendent que ... ».		Certains prétendent que [5]	on peut réduire les criminères dans notre société.	Certains prétendent qu' on peut réduire les criminères dans notre société.
6. Comment contredirais-tu l'argument « [5] »? Utilise le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône «?» pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6] La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.	Au contraire il y a autre méthodes de les punir par exemple faire des travaux pour la société.	Au contraire il y a autre méthodes de les punir par exemple faire des travaux pour la société. La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

1.5. Dialogue-trame « présentation d'un site touristique »

Le dialogue-trame « présentation d'un site touristique » s'inspire de ce texte :

Pattaya se situe à 147 km au sud-est de Bangkok et fait face au Golfe de Thaïlande. Pattaya est la première station balnéaire d'Asie et accueille avec la même chaleur les familles, les couples et les visiteurs particuliers.

L'atmosphère tropicale relaxante de Pattaya réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.

La variété des hébergements s'étend des luxueux hôtels en bord de mer disposant de somptueuses salles de réunion jusqu'aux simples pensions de famille.

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau et l'on compte parmi elles les meilleurs parcours de golf, les meilleurs coins de pêche et les meilleurs sites de plongée d'Asie.

Les parcs à thème et de loisirs, les musées pittoresques et les luxuriants jardins botaniques proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille.

Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs, de bars, de discothèques, de bars à cocktails et de cabarets.

Pattaya peut être clinquante, audacieuse, belle et bucolique, et propose tout ce qu'une station balnéaire internationale authentique peut offrir.

Source : <http://www.leguide-Thaïlande.com/tourisme/cote-est/pattaya/index.html>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. De nombreux touristes français viennent en Thaïlande pour découvrir un pays accueillant, facile à parcourir et à moindre coût. Aujourd'hui, tu dois rédiger une petite présentation d'un site touristique en Thaïlande destiné aux touristes français. (SAUF PATTAYA). Il suffit de répondre aux questions qui vont suivre. ¹				

¹ Certaines consignes ne nécessitent pas de réponse de la part des étudiants. La consigne n°1 du texte « présentation d'un site touristique » en fait un bon exemple. Ainsi, le code [1] n'apparaît-il pas dans le texte final proposé par ScribPlus. En ce qui concerne l'ordre de consignes dans ce tableau, il n'est pas le même

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
2. Tape le nom du site touristique sur lequel tu souhaites faire une petite présentation.	Pattaya	[2]	La Plage de Patong¹	
5. Où se situe [2] ? Forme une phrase complète.	Pattaya se situe à 147 km au sud-est de Bangkok et fait face au Golfe de Thaïlande.	[5]	La plage de Patong se situe au sud de la Thaïlande.	La plage de Patong se situe au sud de la Thaïlande.
4 Qu'est ce qui distingue [2] des autres sites touristiques ? Fais une phrase complète.	Pattaya est la première station balnéaire d'Asie et accueille avec la même chaleur les familles, les couples et les visiteurs particuliers.	[4]	La plage de Patong est très belle. Il y a beaucoup de touristes tous les années.	La plage de Patong est très belle. Il y a beaucoup de touristes tous les années.
6. Donne deux adjectifs féminins qualifiant l'atmosphère de [2].	tropicale relaxante	L'atmosphère [6] de [2] réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.	chaude et relaxante La plage de Patong	L'atmosphère chaude et relaxante de La plage de Patong réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
7 Où les voyageurs peuvent se loger à [2] ? Fais au moins une phrase.	La variété des hébergements s'étend des ... jusqu'aux	[7]	La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements.	La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements.
8 Donne quelques exemples des possibilités sportives.	plongées en mer, parachute ascensionnel, ski nautique	Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, [8].	plongées en mer, volleyball beach et surf	Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer, volleyball beach et surf.
9 Quelles sont les	Les parcs à thème	[9]	Pendant la	Pendant la

que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons ici les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [bow4-1]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
endroits que les touristes peuvent visiter et les activités que ceux-ci peuvent faire pendant la journée ? Forme au moins une phrase.	et de loisirs, les musées pittoresques et les luxuriants jardins botaniques proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille.		journée, les touristes peuvent prendre le bain de soleil et nager dans la mer.	journée, les touristes peuvent prendre le bain de soleil et nager dans la mer.
10 Qu'est-ce que les touristes peuvent visiter et faire comme activités quand la nuit tombe ? Forme au moins une phrase.	Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs...	[0]	Puis, la nuit tombée, il y a beaucoup de pubs et de restaurants. La plage de Patong a des marchés de nuit pour les touristes faire du shopping et acheter des souvenirs.	Puis, la nuit tombée, il y a beaucoup de pubs et de restaurants. La plage de Patong a des marchés de nuit pour les touristes faire du shopping et acheter des souvenirs.
3. Donne trois adjectifs qualifiant [2]	cliquant, beau et bucolique	[2] peut être [3], et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.	magnifique, agréable et célèbre	La plage de Patong peut être magnifique, agréable et célèbre, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

2. Dialogues-trames proposés lors de la deuxième expérience

2.1. Dialogues-trames « lettre de motivation 2 »

2.1.1. Lettre de motivation 2 – demande de stage

Le dialogue-trame « lettre de motivation 2 – demande de stage » s’inspire de ce texte :

Monsieur le Directeur,
 Etudiant en deuxième année option marketing à l'Ecole Supérieure Internationale d'Administration des Entreprises de Paris, mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de deux mois, du 1er juin au 30 juillet "année".
 Votre secteur d'activité m'intéresse plus particulièrement, aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service Commercial.
 Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier. Comme vous pourrez le remarquer dans mon Curriculum Vitae, j'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts, de l'organisation et des responsabilités.
 Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.
 Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses.
 Olivier CLEMENCE
 (Source : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_demande_stage.htm)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Quel est ton statut actuel ? Précise bien ta formation, ton niveau d'études, et le nom de ton université. ¹		Objet : demande de stage Monsieur le Directeur, [1]	Je suis étudiante en quatrième années de la section de français à l'université de Chiangmai²	Objet : demande de stage Monsieur le Directeur, Je suis étudiante en quatrième années de la section de français à l'université de Chiangmai
3. Explique pourquoi tu demandes		[3]	Je demanderais ce stage parce que je voudrais apprendre à travailler dans l'entreprise célèbre et j	Je demanderais ce stage parce que je voudrais apprendre à travailler dans l'entreprise célèbre et j aimerais contacter

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [kik3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
ce stage ? Ne commence pas ta phrase par « parce que » ou « car ».			aimerais contacter avec des autres.	avec des autres.
2. Quel travail souhaites-tu effectuer pendant ton stage et pourquoi ? Rédige au moins une phrase.	On emploie généralement le conditionnel présent pour exprimer un souhait et une demande polie. Le radical du conditionnel est le même que celui du futur et les terminaisons sont celles de l'imparfait.	[2]	Je souhaiterais être agent de voyage parce que j'aimerais le voyage.	Je souhaiterais être agent de voyage parce que j'aimerais le voyage.
4. Donne la première raison pour laquelle tu mérites d'avoir ce stage.		[4]	La première chose que je mérite à ce stage, c'est la responsabilité	La première chose que je mérite à ce stage, c'est la responsabilité
5. Donne la deuxième raison pour laquelle tu mérites d'avoir ce stage. Commence ta phrase par une minuscule.	http://www.leconjugueur.com/	Par ailleurs, [5]	le pratique de la langue	Par ailleurs, le pratique de la langue
6. Donne la troisième raison		De plus, [6]	l'apprend à faire du service	De plus, l'apprend à faire du service

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
pour laquelle tu mérites d'avoir ce stage. Commence ta phrase par une minuscule.				
7. Demande un rendez-vous au responsable.		[7]	je voudrais vous donner un rendez-vous le 29 novembre 2009. Mon numéro de téléphone est 08XXXXXX. Je souhaiterais vous rencontrer à bientôt.	je voudrais vous donner un rendez-vous le 29 novembre 2009. Mon numéro de téléphone est 08XXXXXX. Je souhaiterais vous rencontrer à bientôt.
8. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		[8]	Dans cette attente, je vous prie agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.	Dans cette attente, je vous prie agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
9. Signe ton prénom et ton nom.		[9]	Wanwisa Panthadhong	Wanwisa Panthadhong

2.1.2. Lettre de motivation 2 – demande d'emploi

Le dialogue-trame « lettre de motivation 2 – demande d'emploi » s'inspire de ce texte :

Madame,
 Vous recherchez par votre annonce du 3 avril parue dans "Le Monde", une Assistante.
 J'obtiendrai dès la fin de l'année scolaire mon Brevet de Technicien Supérieur de Secrétariat.
 Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis bilingue en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.
 J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature.

Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.
Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.
Sylvie ROGER

(Source : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_reponse_annonce.htm)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
3. De quel poste s'agit-il ? Ta réponse doit être précédée d'un article indéfini. ¹	Article indéfini : un, une, des	Objet : Demande de poste d'[3]	un chargé de communication²	Objet : Demande de poste d' un chargé de communication
1. Indique la date de l'annonce : « date-mois-année ».		Madame, Vous recherchez par votre annonce du [1]	le 28 octobre 2009	Madame, Vous recherchez par votre annonce du le 28 octobre 2009
2. Dans quel magazine/quel journal as-tu trouvé l'article de recrutement ? Indique seulement le titre du magazine/journal.		parue dans "[2]", [3].	Le Monde Quotidien	parue dans " Le Monde Quotidien ", un chargé de communication.
4. Quel est ton statut actuel ? Précise bien ta formation, ton niveau d'études et le nom de ton université.		[4]	J'ai une licence de la langue française à la faculté des humanités, l'université de Chiang Mai	J'ai une licence de la langue française à la faculté des humanités, l'université de Chiang Mai
5. Donne la première raison pour laquelle tu mérites d'avoir cet emploi.		[5]	Je m'intéresse beaucoup ce travail.	Je m'intéresse beaucoup ce travail.
6. Donne la deuxième raison pour laquelle tu mérites d'avoir cet emploi. Commence	http://www.leconjugueur.com/	Par ailleurs, [6]	j'ai le sens du contact et je suis sociabilité.	Par ailleurs, j'ai le sens du contact et je suis sociabilité.

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
ta phrase par une minuscule.				
7. Donne la troisième raison pour laquelle tu mérites d'avoir cet emploi. Commence ta phrase par une minuscule.		De plus, [7]	j'ai le sens des responsabilités.	De plus, j'ai le sens des responsabilités.
8. Demande un rendez-vous à la responsable.		[8]	Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine. Je reste a votre disponibilité ou est-ce que je vais vous appeler pour avoir un rendez-vous.	Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine. Je reste a votre disponibilité ou est-ce que je vais vous appeler pour avoir un rendez-vous.
9. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		[9]	Dans l'attente de votre accorde, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.	Dans l'attente de votre accorde, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
10. Signe ton prénom et ton nom.		[0]	Sirintra Attaniti	Sirintra Attaniti

2.2. Dialogues-frames « lettre de réclamation »

Le dialogue-trame de toutes les « lettres de réclamation » s’inspire de ce texte :

Objet : Défaut de production de mon bulletin de salaire
 Monsieur le Directeur,
 J'ai été embauché dans votre entreprise le 13 juillet 2005 en qualité d'ingénieur mécanique. A ce jour, je n'ai pas reçu mon bulletin de paie.
 Il s'agit sans doute d'un simple oubli de votre part, mais vous n'ignorez pas qu'en application de l'article L3243-2 du Code du Travail, l'employeur doit fournir une pièce justificative dite bulletin de paie.
 Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.
 Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
 François Dupont
 (Source : <http://www.lettres-gratuites.com/modele-lettre-reclamation-absence-bulletin-salaire-450.html>)

2.2.1. Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Tu es embauché(e) dans une entreprise depuis 5 mois mais tu n'as toujours pas reçu ton contrat de travail. Tu vas rédiger une lettre de réclamation à ton directeur. ¹				
2. Quel est l'objet de ta lettre. (L'objet de la lettre signifie sa motivation, son fondement, ce à quoi elle vise).	Demande de stage, Démission, Réclamation pour non-versement de mon salaire...	Objet : [2]	Demande du contrat de travail²	Objet : Demande du contrat de travail
3. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[3],	Monsieur le Directeur	Monsieur le Directeur,
5. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le	depuis le premier juin 2009	J'ai été embauchée dans votre entreprise

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [boo3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
		[5]		depuis le premier juin 2009
4. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.	secrétaire administrative, ingénieur mécanique	en qualité de [4].	secrétaire	en qualité de secrétaire.
6. Explique le problème qui t'amène à rédiger cette lettre. Sois précis. Commence ta phrase par une minuscule.		A ce jour, [6]	J'ai travaillé dans cet entreprise depuis 4 mois mais je n'ai pas reçu mon contrat du travail.	A ce jour, J'ai travaillé dans cet entreprise depuis 4 mois mais je n'ai pas reçu mon contrat du travail.
7. Trouve le premier argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat.		[7]	Pour le Code du Travail, il est nécessaire que l'employeur doit signer le contrat du travail après le stagiaire pendant 3 mois.	Pour le Code du Travail, il est nécessaire que l'employeur doit signer le contrat du travail après le stagiaire pendant 3 mois.
8. Trouve le deuxième argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat. Commence ta phrase par une minuscule.		Par ailleurs, [8]	le contrat du travail est très important pour moi parce qu'il peut garantir la stabilité de mon travail surtout pour le sujet d'assurance sociale.	Par ailleurs, le contrat du travail est très important pour moi parce qu'il peut garantir la stabilité de mon travail surtout pour le sujet d'assurance sociale.
9. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. [9]	Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.	Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
10. Signe ton nom.		[0]	Supattida Sreetanyarat	Supattida Sreetanyarat

2.2.2. Lettre de réclamation - non versement de salaire

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Tu travailles dans une entreprise. Malheureusement, tu n'es toujours pas payé(e) pour le mois dernier. Tu vas rédiger une lettre de réclamation à ton directeur. ¹				
2. Quel est l'objet de ta lettre. (L'objet de la lettre signifie sa motivation, son fondement, ce à quoi elle vise).	Demande de stage, Démission, Demande de paiement des heures supplémentaires...	Objet : [2]	Demande de non-versement des salaires²	Objet : Demande de non-versement des salaires
3. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[3],	Monsieur le directeur	Monsieur le directeur,
5. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le [5]	le 21 juin 2004	J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le le 21 juin 2004
4. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.		en qualité de [4].	concepteur-rédacteur	en qualité de concepteur-rédacteur.
6. Explique le problème qui t'amène à rédiger cette lettre. Sois précis. Commence ta phrase par une minuscule.		A ce jour, [6]	je n'ai pas reçu mon salaire de mois de septembre 2009.	A ce jour, je n'ai pas reçu mon salaire de mois de septembre 2009.
7. Trouve le premier argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat.		[7]	Il y a 5 jours où la date de paiement est passé alors que le code de travail indique que l'employée reçoit	Il y a 5 jours où la date de paiement est passé alors que le code de travail indique que l'employée reçoit

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [qua3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
			règlement la salaire avant la fin du mois.	règlement la salaire avant la fin du mois.
8. Trouve le deuxième argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat. Commence ta phrase par une minuscule.		Par ailleurs, [8]	j'ai la nécessité d'utiliser cette somme d'argent pour payer des dette hors-système.	Par ailleurs, j'ai la nécessité d'utiliser cette somme d'argent pour payer des dette hors-système.
9. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. [9]	Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.	Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
10. Signe ton nom.		[0]	Waratchaya Himarat	Waratchaya Himarat

2.2.3. Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Le mois dernier, tu as effectué des heures supplémentaires pour ton travail. Mais à ce jour, tu n'es toujours pas payé(e). Tu vas rédiger une lettre de réclamation à ton directeur. ¹				
2. Quel est l'objet	Demande de	Objet : [2]	Réclamation	Objet :

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
de ta lettre. (L'objet de la lettre signifie sa motivation, son fondement, ce à quoi elle vise).	stage, Démission, Réclamation pour non-versement de mon salaire...		d'heures supplémentaires non payées¹	Réclamation d'heures supplémentaires non payées
3. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[3],	Monsieur le directeur	Monsieur le directeur,
5. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le [5]	4 septembre 2009	J'ai été embauchée dans votre entreprise le 4 septembre 2009
4. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.		en qualité de [4].	secrétaire	en qualité de secrétaire.
6. Explique le problème qui t'amène à rédiger cette lettre. Sois précis. Commence ta phrase par une minuscule.		A ce jour, [6]	il y a deux mois que j'ai travaillé d'heure supplémentaire mais vous ne m'avez pas versé des salaires pour ce travail.	A ce jour, il y a deux mois que j'ai travaillé d'heure supplémentaire mais vous ne m'avez pas versé des salaires pour ce travail.
7. Trouve le premier argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat.		[7]	Ses salaires sont importantes pour moi parce que ma mère est malade, je dois payer beaucoup d'argent. Donc j'ai envie beaucoup de salaires d'heure supplémentaire.	Ses salaires sont importantes pour moi parce que ma mère est malade, je dois payer beaucoup d'argent. Donc j'ai envie beaucoup de salaires d'heure supplémentaire.
8. Trouve le deuxième argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat. Commence ta		Par ailleurs, [8]	il dure 2 mois que j'attends.	Par ailleurs, il dure 2 mois que j'attends.

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
phrase par une minuscule.				
9. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. [9]	Croyez, Monsieur, à mes sentiments les meilleurs.	Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Croyez, Monsieur, à mes sentiments les meilleurs.
10. Signe ton nom.		[0]	Sirintra ATTANITI	Sirintra ATTANITI

2.2.4. Lettre de réclamation erreur sur bulletin de paie

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Tu viens de recevoir ton bulletin de paie du mois dernier. Il comporte un certain nombre d'erreurs. Tu vas rédiger une lettre de réclamation à ton directeur. ¹				
2. Quel est l'objet de ta lettre. (L'objet de la lettre signifie sa motivation, son fondement, ce à quoi elle vise).	Demande de stage, Démission, Demande de paiement des heures supplémentaires...	Objet : [2]	Défaut de production de mon bulletin de salaire²	Objet : Défaut de production de mon bulletin de salaire
3. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[3],	Monsieur le Directeur	Monsieur le Directeur,
5. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le [5]	13 juillet 2005	J'ai été embauché dans votre entreprise le 13 juillet 2005.

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
4. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.		en qualité de [4].	ingénieur mécanique	en qualité d' ingénieur mécanique .
6. Explique le problème qui t'amène à rédiger cette lettre. Sois précis.		A ce jour, [6]	je n'ai pas reçu mon bulletin de paie.	A ce jour, je n'ai pas reçu mon bulletin de paie.
7. Trouve le premier argument pour montrer que ton problème nécessite un règlement immédiat.		[7]	Il s'agit sans doute d'un simple oubli de votre part, mais vous n'ignorez pas qu'en application de l'article L3243-2 du Code du Travail, l'employeur doit fournir une pièce justificative dite bulletin de paie.	Il s'agit sans doute d'un simple oubli de votre part, mais vous n'ignorez pas qu'en application de l'article L3243-2 du Code du Travail, l'employeur doit fournir une pièce justificative dite bulletin de paie.
8. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. [8]	Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.	Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
9. Signe ton nom.		[9]	François Dupont	François Dupont

2.3. Dialogues-frames « lettre de demande dans un cadre professionnel »

Tous les dialogues-frames « lettre de demande dans un cadre professionnel s’inspirent de ce texte :

Objet : Demande de passage à temps partiel
 Monsieur,
 Actuellement salarié dans votre entreprise, j’occupe le poste d’ingénieur mécanique depuis le 3 mai 2005.
 Pour des raisons personnelles, je souhaiterais réduire mon temps de travail hebdomadaire à 15 heures.
 En cas de disponibilité d’un poste à temps partiel, au sein de l’entreprise, je souhaiterais donc que vous m’accédiez à ma requête.
 Je vous rappelle que selon l’article L.212-4-9 du code du travail, étant déjà salarié, je suis prioritaire pour l’accès à un emploi à temps partiel qui se libère s’il est équivalent à celui que j’occupe actuellement ou s’il appartient à la même catégorie professionnelle.
 Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.
 Je vous prie d’agréer, Monsieur, mes respectueuses salutations.
 François Dupont
 (Source : <http://www.lettres-gratuites.com/modele-demande-temps-partiel-154.html>)

2.3.1. Lettre de demande d’augmentation de salaire

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l’étudiant(e)	Texte final
1. Quel est l’objet de ta lettre ? Attention, ce n’est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu’il s’agit d’une demande d’augmentation de salaire car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre ! Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre. ¹	Invitation au mariage	Objet : [1]	Pour le meilleur travail²	Objet : Pour le meilleur travail
2. Commence ta		[2],	Monsieur le	Monsieur le

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l’ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l’ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L’orthographe de ses segments n’a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
lettre en indiquant le destinataire.			directeur	directeur,
3. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article. Choisis un métier mal payé.		Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de [3]	secrétaire	Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de secrétaire
4. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		depuis le [4].	20 septembre 2008	depuis le 20 septembre 2008.
6. Trouve le premier argument pour justifier ta demande.		[6]	Je travaille bien souvent pour l'entreprise.	Je travaille bien souvent pour l'entreprise.
7. Trouve le deuxième argument pour justifier ta demande. Commence ta phrase par une minuscule.		Par ailleurs, [7]	mon salaire n'augmente pas depuis un an.	Par ailleurs, mon salaire n'augmente pas depuis un an.
5. Rédige au moins une phrase pour demander une augmentation de ton salaire à ton directeur sans donner d'arguments. Commence ta phrase par une minuscule.	On emploie généralement le conditionnel présent pour exprimer un souhait et une demande polie. Le radical du conditionnel est le même que celui du futur et les terminaisons sont celles de l'imparfait.	Ce sont les raisons pour lesquelles, [5]	je vous demande une augmentation de la salaire.	Ce sont les raisons pour lesquelles, je vous demande une augmentation de la salaire.
8. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. [8]	Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mon profond respect.	Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président,

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
				l'expression de mon profond respect.
9. Signe ton nom.		[9]	Sirintra ATTANITI	Sirintra ATTANITI

2.3.2. Lettre de demande d'avance sur salaire

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Quel est l'objet de ta lettre ? Attention, ce n'est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu'il s'agit d'une demande d'avance sur salaire car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre ! Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre. ¹	Invitation au mariage	Objet : [1]	Invitation crémaillère²	Objet : Invitation crémaillère
2. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[2],	Je souhaiterais demander d'avance sur salaire.	Je souhaiterais demander d'avance sur salaire.
3. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.		Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de [3]	directeur de journaliste	Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de directeur de journaliste
4. Depuis quelle		depuis le	28 septembre 2008	depuis le 28

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		[4].		septembre 2008.
6. Trouve le premier argument pour justifier ta demande.		[6]	J'ai acheté une nouvelle maison le mois dernier. Donc , c'est nécessaire d'avoir argent pour décorer ma maison.	J'ai acheté une nouvelle maison le mois dernier. Donc , c'est nécessaire d'avoir argent pour décorer ma maison.
7. Trouve le deuxième argument pour justifier ta demande. Commence ta phrase par une minuscule.		Par ailleurs, [7]	je vais faire la fête de crémaillère dans la fin de cette année.	Par ailleurs, je vais faire la fête de crémaillère dans la fin de cette année.
5. Rédige au moins une phrase pour demander une avance sur salaire à ton directeur sans donner d'arguments. Précise la période où tu souhaites obtenir l'avance de salaire. Commence ta phrase par une minuscule.	On emploie généralement le conditionnel présent pour exprimer un souhait et une demande polie. Le radical du conditionnel est le même que celui du futur et les terminaisons sont celles de l'imparfait.	Ce sont les raisons pour lesquelles, [5]	je voudrais demander une avance sur salaire en 31 décembre 2009.	Ce sont les raisons pour lesquelles, je voudrais demander une avance sur salaire en 31 décembre 2009.
8. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. [8]	Je vous prie d'agréer , Madame ,Monsieur,l'expression de mes sentiments distingués.	Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. Je vous prie d'agréer , Madame ,Monsieur,l'expression de mes sentiments distingués.
9. Signe ton nom.		[9]	Paula Taylor	Paula Taylor

2.3.3. Lettre de demande de congé

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Quel est l'objet de ta lettre ? Attention, ce n'est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu'il s'agit d'une demande de congé car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre ! Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre. ¹	Invitation au mariage	Objet : [1]	Invitation à la funérailles²	Objet : Invitation à la funérailles
2. Commence ta lettre en indiquant le destinataire.		[2],	Monsieur le directeur	Monsieur le directeur,
3. Quel est ton poste ? Donne la réponse sans article.		Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de [3]	relecteur	Actuellement salariée dans votre entreprise, j'occupe le poste de relecteur
4. Depuis quelle date es-tu embauché(e) pour ce travail ? (jour/mois/année)		depuis le [4].	13 décembre 2009	depuis le 13 décembre 2009.
6. Trouve le premier argument pour justifier ta demande.		[6]	Il faut que je participer la cérémonie de la funérailles de mon grand-père	Il faut que je participer la cérémonie de la funérailles de mon grand-père
7. Trouve le deuxième argument pour justifier ta demande. Commence ta phrase par une minuscule.		Par ailleurs, [7]	c'est la dernière fois pour lui dire au revoir.	Par ailleurs, c'est la dernière fois pour lui dire au revoir.

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [ams3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
5. Rédige au moins une phrase pour demander un congé à ton directeur sans donner d'arguments. Précise la durée envisagée du congé. Commence ta phrase par une minuscule.	On emploie généralement le conditionnel présent pour exprimer un souhait et une demande polie. Le radical du conditionnel est le même que celui du futur et les terminaisons sont celles de l'imparfait.	Ce sont les raisons pour lesquelles, [5]	je voudrais faire du congé le 13 décembre et je vais faire après du travaille d'heures supplémentaires la semaine prochaine.	Ce sont les raisons pour lesquelles, je voudrais faire du congé le 13 décembre et je vais faire après du travaille d'heures supplémentaires la semaine prochaine.
8. Mets une formule de politesse. Tu peux consulter la liste des formules de politesse sur la plateforme.		Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. [8]	Avec mes remerciements, je vous prie de trouver ici, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.	Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande. Avec mes remerciements, je vous prie de trouver ici, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.
9. Signe ton nom.		[9]	Supatchaya KANLAYADEE	Supatchaya KANLAYADEE

2.4. Dialogues-frames « débat 2 – pour ou contre l'euthanasie »

2.4.1. Débat 2 – pour l'euthanasie

Le dialogue-trame « débat – pour l'euthanasie » s'inspire de cet extrait :

Je suis contre l'euthanasie, car bien qu'on dise : ha! plus de souffrance , madame X est enfin libérée! mais ça reste tout de même un suicide. On dit qu'on a le droit de décider si l'on veut mettre fin à ses jours, et bien allons-y!!! un suicide collectif pour nous épargner une quelconque souffrance! Voilà une bonne idée!!! Non mais! Qu'allez vous dire des personnes âgées? Mettons fin à leur jours? Après tout, lorsqu'ils ne peuvent plus rien faire pourquoi vivre?!??? C'est ridicule! S'il en va ainsi, j'ai hâte de vous voir à 80 ans, guettant le moment où les jeunes décideront que ça suffit. Quel froid cela créera entre les diverses générations! Et puis de toute façon, comment peut-on vivre avec la mort provoquée d'un être proche?

Za, 17 ans, Québec

Je suis contre l'euthanasie car imaginez qu'on tue par euthanasie l'un de vos proches condamné, mais, le mois suivant, vous apprenez qu'on a trouvé un remède contre la maladie qu'il avait !!!! ça fout les boules quand même, non ? Pensez-y...

Marion, France

Je suis complètement contre l'euthanasie parce que je pense qu'une personne qui est dans ces conditions d'agonie et de peur, ne peut pas être dans un état normal et quelquefois ils peuvent avoir des problèmes psychologiques, et alors ne peuvent pas décider sur la continuation de leur vie, et quelquefois prennent une décision qu'ils ne veulent pas prendre, et la prennent par leur état mental et faute de confiance en sa vie, et c'est très possible qu'ils prennent une mauvaise décision.

Anonyme

Considérant l'idéologie que seul Dieu a le droit de vie ou de mort sur tout être humain, je serai portée à être contre l'euthanasie, car ne serait-ce pas en quelque sorte un suicide assisté, permis. Il y a assez bien de gens qui se suicident à cause de leur mal de vivre sans qu'en plus ceux qui ne sont pas capable d'endurer leur douleur ou leur souffrance mettent fin à leur vie. Ne serait ce pas une façon d'encourager les gens à davantage se suicider, puisqu'il pourrait bien se dire "eux le font pourquoi pas nous". Si on approuve l'euthanasie on approuve indirectement du même coup le suicide parce que ces deux manières de se donner la mort reviennent à dire qu'on ne pouvait plus endurer notre vie de toute façon autant bien en finir une fois pour toutes, peu importe le cas, cri d'alarme..... Attendons notre heure, Dieu seul sait quand nous mourrons, alors ne mettons pas fin inutilement à nos jours.... car personne n'a dit que de l'autre côté de la barrière ce serait nécessairement mieux.

Pamélie 17 ans

Moi je suis totalement contre l'euthanasie car cela est du suicide. Si vous pratiquez une religion (n'importe laquelle) cela est interdit. Sinon, c'est de l'égoïsme. Ensuite, il y aurait des abus : pour l'argent, les héritiers de la mourante dirait - dans le cas où elle est dans le coma - qu'elle demande à mourir.

Anonyme

Je ne suis pas sûre de savoir si je suis pour ou contre. lol! Mais je serais plus porté à dire contre car on doit accepter la souffrance et la surmonter. Tout le monde a ce courage intérieur à développer, on doit vivre avec et c'est la vie baby!
Sim, 16 ans

(Source : <http://www.momes.net/forum/euthanasie.html>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Chantal Sébire, atteinte depuis près de huit ans d'une douloureuse tumeur des sinus, a décidé de se suicider suite au rejet de sa demande d'euthanasie par le tribunal de grande instance de Dijon. Depuis cette tragédie, l'euthanasie provoque une grande polémique en France. Et toi, tu es pour ou contre ?				
2. Rédige une phrase en exprimant ton accord avec l'euthanasie. Ne mets pas le point final en fin de phrase.		[2]	Je suis d'accord¹	Je suis d'accord
3. Donne le principal argument pour l'euthanasie. Commence ta phrase par une minuscule.		car [3]	les malades peuvent éviter leur souffrance.	car les malades peuvent éviter leur souffrance.
4. Imagine maintenant un premier argument de ceux qui seraient contre		Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les	pour la religion, c'est interdit.	Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les cas

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
l'euthanasie. Commence ta phrase par une minuscule.		cas parce que [4]		parce que pour la religion, c'est interdit.
5. Imagine maintenant un deuxième argument de ceux qui seraient contre l'euthanasie. Commence ta phrase par une minuscule.		Certains prétendent, par ailleurs, que [5]	on n'a pas le droit de tuer les autres	Certains prétendent, par ailleurs, que on n'a pas le droit de tuer les autres
6. Comment contredirais-tu l'argument « [4] » ? Utilise le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône «?» pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6]	Cependant , tout le monde a le droit de l'homme et le droit de décider pour notre vie.	Cependant , tout le monde a le droit de l'homme et le droit de décider pour notre vie.
7. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Commence ta phrase par une minuscule.		De plus, [7]	ce n'est pas tuer, mais c'est sauver.	De plus, ce n'est pas tuer, mais c'est sauver.

2.4.2. Débat 2 – contre l'euthanasie

Concernant le dialogue-trame « débat 2 – contre l'euthanasie », il s'inspire de ce texte :

L'euthanasie ... Plusieurs lois interdisent l'euthanasie, si je vous écris c'est parce que je veux la légaliser ! Parce que ce n'est pas une mauvaise chose Voyez-vous, on entend que c'est un meurtre, un empoisonnement ou même une omission de porter secours. L'euthanasie c'est une méthode consistant à libérer une personne de ses chaînes (les considérant comme la souffrance) et de libérer ses proches qui eux supportent le poids de cette personne. [...] Vous pouvez répondre que c'est un suicide et que si l'un commence les autres vont suivre ... et il va y avoir de l'abus.... Mais je crois que l'humain, déjà, qu'il a créé le vocabulaire, les machines, l'Internet, c'est qu'il est conscient de la signification ... L'euthanasie veut dire ; une méthode, à l'aide d'un médecin, afin d'abréger les souffrances du patient. Le suicide ne se fait pas à l'aide d'un médecin, car il sait qu'avec un médecin va falloir analyser sa situation, les circonstances, la raison pour laquelle il veut se tuer et si elle n'est pas valable eh bien, il n'aura pas recours à l'euthanasie On ne peut pas décider à la place d'une autre personne, ni juger la décision de l'autre car seule lui ou elle le ou la concerne. Avant de parler de ces personnes mourantes leur avez-vous déjà parlé de ce qu'ils en pensaient eux, de ce qu'ils vivaient physiquement comme psychologiquement

et de ce qu'ils enduraient / que les secondes étaient des jours des jours des semaines des semaines des mois et qui en bout de ligne savaient qu'ils allaient mourir !!!!! Eh bien avant de juger si vous êtes pour ou contre aller leur rendre visite et leur demander ce qu'ils en pensaient, s'ils se rappellent encore de votre question lorsque vous l'avez posée !!!!!

Anonyme

 Bonjour, je suis pour l'euthanasie, mais une euthanasie contrôlée. Il me semble que les médecins devraient avoir le droit de pratiquer cette méthode pour abréger les souffrances du malade. Si on ne peut rien faire pour le sauver. Il faudrait que le gouvernement retire toutes responsabilités au médecin dans une euthanasie dès lors que la famille est en accord avec cette méthode, qu'un papier officiel, signé par les membres de cette famille soit établi pour ce cas. Ou même, il devrait y avoir possibilité pour un individu d'accepter ou non l'euthanasie, s'il venait à contracter une maladie incurable. Ce papier, serait, en quelque sorte, pas bien différent du papier nécessaire pour le don d'organe (par exemple) qui autorise un individu à donner ses organes s'il venait à perdre la vie. Mais il est clair que l'euthanasie doit être une méthode contrôlée. Sans quoi, il pourrait y avoir des débordements conséquents.

Régis, France. 17 ans

 [...] une personne demandant la mort doit pouvoir la recevoir si elle le désire car nous avons tous le droit de vie et de mort sur notre personne (je pars même du principe que l'homme a tous les droits mais qu'ils ne sont pas tous bons...), le médecin ne doit pas voir la mort comme un échec pour son métier mais juste comme une aide pour son patient car il est voué à abréger les souffrances de ses patients.

Nico, 17, Bruxelles

 Je suis pour l'euthanasie si la personne concernée a fait savoir au préalable par l'entremise de la loi, qu'elle voulait mettre fin à ses jours en cas de maladie incurable. Il faut cependant que les autorités compétentes, c'est-à-dire les médecins, approuvent ce geste en sachant que le patient souffre ou qu'il soit en phase terminale et qu'il n'a guère de chance de s'en sortir. De plus, en suivant ce procédé la famille n'aura pas cette dure décision à prendre.

Benoit, 17 ans, Québec

 Bonjour, Je suis pour l'euthanasie, tant que le cas est présenté par exemple devant la cour de justice européenne [...]. Les gens ont le droit de faire ce qu'ils veulent pour mourir, il vaut mieux mourir avec l'aide de ses proches, sans douleur que de mourir avec beaucoup de souffrance sous l'œil des siens. Quant à ceux qui disent que se faire euthanasier, c'est être égoïste, je leur dirai qu'ils sont bêtes et qu'ils feraient mieux de se mettre à la place de la personne malade. A bientôt !!!!

Elise, 14 ans, France

 (Source : <http://www.momes.net/forum/euthanasie.html>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
1. Chantal Sébire, atteinte depuis près de huit ans d'une douloureuse tumeur des sinus,				

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
a décidé de se suicider suite au rejet de sa demande d'euthanasie par le tribunal de grande instance de Dijon. Depuis cette tragédie, l'euthanasie provoque une grande polémique en France. Et toi, tu es pour ou contre ?				
2. Rédige une phrase en exprimant ton désaccord avec l'euthanasie. Ne mets pas le point final en fin de phrase.		[2]	Je suis contre l'euthanasie¹	Je suis contre l'euthanasie
3. Donne le principal argument contre l'euthanasie. Commence ta phrase par une minuscule.		car [3]	c'est immoral et il est comme le meurtre.	car c'est immoral et il est comme le meurtre.
4. Imagine maintenant un premier argument de ceux qui seraient en faveur de l'euthanasie. Commence ta phrase par une minuscule.		Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que [4]	on peut aider les gens qui souffrent.	Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que on peut aider les gens qui souffrent.
5. Imagine maintenant un deuxième argument de ceux qui seraient en faveur de l'euthanasie. Commence ta phrase par une		Certains prétendent, par ailleurs, que [5]	les malades ont le droit de demander l'euthanasie parce que c'est leur vie.	Certains prétendent, par ailleurs, que les malades ont le droit de demander l'euthanasie parce que c'est leur vie.

¹ Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [boo3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
minuscule.				
6. Comment contredirais-tu l'argument « [4] » ? Utilise le mot de liaison pour exprimer l'opposition. Clique sur l'icône « ? » pour consulter la liste des mots de liaison.	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que...	[6]	Au contraire,c'est une idée de l'égoïsme et contre la religion.	Au contraire,c'est une idée de l'égoïsme et contre la religion.
7. Comment contredirais-tu l'argument « [5] » ? Commence ta phrase par une minuscule.		De plus, [7]	la vie a la valeur.	la vie a la valeur.

2.5. Dialogue-trame « programme touristique »

Le dialogue-trame « programme touristique » s'inspire de ce texte :

MERCREDI 6 JUIN 2007 - DUNKERQUE BALNÉAIRE ET PORTUAIRE

VISITE 1 : Architecture balnéaire – Malo-les-Bains

En vous promenant dans les rues de Malo les Bains vous pourrez admirer les superbes villas construites à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. Leur originalité et leur splendeur illustrent le passé glorieux de la station balnéaire. Elles constituent de nos jours de véritables bijoux architecturaux, des exemples de créativité puisque différents styles sont mélangés avec pour objectif l'esthétique et l'originalité.

De 10 h 30 à 12 h - Tarif : 5 EUROS par personne

VISITE 2 : Visite du beffroi de Dunkerque

D'une hauteur de 58 mètres, le beffroi de Dunkerque, inscrit au patrimoine mondial de l'humanité de l'UNESCO depuis 2005, offre aux visiteurs une vue magnifique sur le centre-ville, le port ainsi que sur la Flandre environnante.

De 14 h 30 à 15 h 15

et Visite guidée du musée portuaire

Dans le cadre chaleureux d'un ancien entrepôt de tabac, le musée portuaire propose un voyage dans l'univers d'un grand port. Tableaux, maquettes, photos, films évoquent les moments forts de son histoire et la vie des hommes qui y travaillent. Venez parcourir la grande histoire du port de Dunkerque au fil des siècles, replonger dans la vie quotidienne des femmes et des hommes qui travaillent sur les quais ou sur les bateaux ou encore naviguer sur les mers du globe et entrer dans les ports de légende.

De 15 h 30 à 17 h - Tarif : 10 EUROS par personne

JEUDI 7 JUIN 2007

BRUGES, LA VENISE DU NORD

Bruges, "la Venise du Nord", cette ville merveilleusement bien conservée plonge le visiteur dans l'atmosphère du Moyen Age flamand. De nombreux trésors historiques seront dévoilés lors d'une visite guidée à pied.

Après le déjeuner, vous effectuerez une promenade en bateau sur les canaux de la ville.

Vous disposerez d'une demi-heure de temps libre pour flâner à votre guise dans les rues pittoresques du centre-ville.

De 9 h 00 à 18 h 00 - Prix par personne : 60,00 EUROS déjeuner compris (base minimum de 30 personnes)

Attention : cette journée est déconseillée aux personnes à mobilité réduite. Prévoir des chaussures de marche.

VENDREDI 8 JUIN 2007 - LA COTE D'OPALE

Le Cap Blanc-Nez, falaise de craie - d'où son nom - de 130 m au-dessus de la mer, vous offrira un magnifique panorama, vous découvrirez le Boulonnais, Escalles, Wissant et le Cap Gris-Nez au Sud, la plaine maritime et le littoral dunaire au Nord, la mer et les côtes anglaises à l'Ouest. Après un accueil café, un guide nature vous présentera ce paysage impressionnant classé Grand Site National. Ensuite, vous découvrirez la transformation artisanale des produits de la mer : salage, séchage, fumage au feu de bois de harengs, maquereaux, flétans ; sprats ou saumons...

Une dégustation et un passage par la boutique complèteront votre visite.

De 8 h 30 à 15 h 30 - Prix par personne : 47,00 EUROS déjeuner compris (base minimum de 30 personnes)

L'Office de Tourisme de Dunkerque-Dunes de Flandre se réserve le droit d'annuler les visites au cas où le nombre d'inscriptions serait insuffisant.

(Source : <http://salon.aity.asso.fr/1364-programme-touristique.htm>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
6. Fixe la date de l'excursion « [1] ». (date/mois/année) ¹		[6] :	le 25 décembre 2009²	le 25 décembre 2009 :
1. Nomme le nom de la première excursion que tu proposes aux touristes. Le nom de l'excursion doit être explicite : il doit renseigner les touristes sur l'endroit que ceux-ci vont visiter et/ou les activités qu'ils vont faire.	Architecture balnéaire – Malo-les-Bains, Visite du beffroi de Dunkerque...	« [1] »	Visite du mer magnifique	« Visite du mer magnifique »
2. Fais une présentation de l'excursion « [1] » (origine, histoire, géographie, etc).		[2]	Samui ou le paradis du Golfe de Thaïlande" est la troisième plus grande île du sud de la Thaïlande. On y trouve plusieurs superbes plages et des activités intéressants.	Samui ou le paradis du Golfe de Thaïlande" est la troisième plus grande île du sud de la Thaïlande. On y trouve plusieurs superbes plages et des activités intéressants.
3. Décris la première activité que les touristes peuvent faire et/ou		[3]	Vous visitez le grand Bouddha recouvert d'or de 25 mètres de	Vous visitez le grand Bouddha recouvert d'or de 25 mètres de

¹ Les questions dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Le logiciel ScribPlus propose les questions en ordre croissant : 1-9, par exemple (Cf. case « consigne »). Les réponses à ces questions seront classées ensuite de cette manière : « [6] : « [1] » [2] [3] [4] [5] [7] Base maximum de [8] personnes. Prix par personne : [9] bahts. [10] ». Nous montrerons, cependant, ici les questions en fonction de l'organisation du texte de chaque étudiante et non en fonction de l'ordre croissant. Cela a pour but de faciliter la compréhension de la progression du texte de chaque apprenante. En effet certaines étudiantes ont modifié l'organisation de leur texte. Le texte de [emy3-2] en est un bon exemple (ici même). Au lieu de garder l'organisation du texte proposée par ScribPlus, elle a mis la réponse [10] avant les réponses [7], [8] et [9]. Cela a pour but de faciliter la compréhension de la progression du texte de chaque apprenante.

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [emy3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
le premier endroit que ceux-ci peuvent visiter pendant l'excursion « [1] ». Utilise le pronom « Vous ».			haut à Ko Faan.	haut à Ko Faan.
4. Décris la deuxième activité que les touristes peuvent faire et/ou le deuxième endroit que ceux-ci peuvent visiter pendant l'excursion « [1] ». Utilise le pronom « Vous ».		[4]	Ensuite à la plage de Lamai, il y a le ferme de serpent et et les singes omniprésents à la recherche de noix de coco. La plage de Chaweng, vous pouvez faire les activités nautiques, vous y voir des panoramas incroyable et vous y trouvez une vie nocturne dynamique.	Ensuite à la plage de Lamai, il y a le ferme de serpent et et les singes omniprésents à la recherche de noix de coco. La plage de Chaweng, vous pouvez faire les activités nautiques, vous y voir des panoramas incroyable et vous y trouvez une vie nocturne dynamique.
5. Décris la troisième activité que les touristes peuvent faire et/ou le troisième endroit que ceux-ci peuvent visiter pendant l'excursion « [1] ». Utilise le pronom « Vous ».		[5]	Dans la nuit, on va fêter de "Noël" ensemble dans le luxurios restaurant à coté de la plage.	Dans la nuit, on va fêter de "Noël" ensemble dans le luxurios restaurant à coté de la plage.
10. L'excursion dure normalement au moins 2 jours, rajoute alors au moins une autre excursion du jour suivant.		[0]	Le 26 décembre 2009 Le parc national marin d' Ang thong . On y trouve ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande. Ensuite, nous vous emmenons à	Le 26 décembre 2009 Le parc national marin d' Ang thong . On y trouve ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande. Ensuite, nous vous emmenons à "Samui Thai Massage and

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
			“Samui Thai Massage and spa” pour vous relaxer. Enfin, on va aller au marché pour faire du shopping et acheter les souvenirs.	spa” pour vous relaxer. Enfin, on va aller au marché pour faire du shopping et acheter les souvenirs.
7. Fixe l'heure & l'endroit du départ et du retour.	L'heure et l'endroit du départ : ...; L'heure et l'endroit du retour : ...	[7]	À 9 h 10, on va partir de l'aéroport de Suvarnabhumi à l'aéroport de Samui. Et on va rentrer à 15 h 30.	À 9 h 10, on va partir de l'aéroport de Suvarnabhumi à l'aéroport de Samui. Et on va rentrer à 15 h 30.
8. Pour combien de personnes l'excursion «[1]» est-elle prévue? Indique seulement le chiffre.		Base maximum de [8] personnes.	4	Base maximum de 4 personnes.
9. Quel est le tarif de l'excursion «[1]» par personne? Indique seulement le chiffre.		Prix par personne : [9] bahts.	9,999	Prix par personne : 9,999 bahts.

2.6. Dialogue-trame « conte »

Le dialogue-trame « conte » s'inspire de ce texte :

L'étoile, la tulipe et l'abeille

Il était une fois, dans un pays lointain, un jeune garçon doté d'une bonne étoile. Quoi que cet enfant fasse, il avait toujours de la chance et tout lui réussissait.

Mais la sorcière Baba Yaga, qui vivait dans une sombre forêt, était terriblement jalouse.

Un jour, elle utilisa son miroir magique, et découvrit l'étoile du jeune garçon, cachée au cœur d'une pierre, dans la forêt profonde. Elle s'y rendit et la déroba.

Aussitôt, le jeune garçon eut malheurs sur malheurs: Il devint pauvre, il eut faim, il fut chassé de chez lui.

Il erra de par le monde, jusqu'à ce qu'il arrive à l'orée d'une clairière, dans la forêt profonde. Il vit un champ de tulipes et derrière, une maison solitaire, faite d'os et montée sur des pattes de poules gigantesques.

Il s'approcha. Comme il passait devant le champ, il vit une tulipe jaune et brillante. Il voulut la cueillir mais quand il approcha ses doigts de la tige, la tulipe s'exclama "laisse-moi la vie et je t'aiderais!". Le jeune garçon alors l'épargna.

-Comment peux-tu m'aider? lui demanda-t-il.

-Prends garde à l'habitante de cette maison, répondit la tulipe. C'est celle de Baba Yaga, la sorcière. Fais tout ce qu'elle te dit, mais surtout, ne lui donne pas ton cœur!"

Le jeune garçon frappa à la porte. Baba Yaga le fit rentrer. Elle lui dit:

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne moi ta veste froissée que je la repasse, puis je te donnerais mon bon miel à manger!"

Il lui donna sa veste à repasser et Baba Yaga la jeta au feu. Elle lui dit:

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne moi tes souliers crottés que je les nettoie, puis je te donnerais mon bon miel à manger!"

Il lui donna ses souliers à nettoyer et Baba Yaga les jeta dans le tas de fumier. Elle lui dit:

"Mets-toi à l'aise, mon jeune ami, donne moi ton cœur malheureux que je l'embrasse, puis je te donnerais mon bon miel à manger!"

Alors, le jeune garçon poussa Baba Yaga par la fenêtre et elle tomba dans le champ de tulipe, avec un grand cri de rage. Aussitôt, les tulipes éclatèrent avec un "pop" et de chacune, il sortit une abeille. Toute la ruche bourdonna autour de Baba Yaga et la piqua cruellement, si bien qu'elle s'enfuit dans la forêt en criant. Personne ne la revit jamais.

Alors, les abeilles se transformèrent toutes en étoiles. Le jeune garçon retrouva son étoile jaune et brillante et il rentra chez lui. Pour plus de sûreté, il décida désormais de garder son étoile toujours avec lui et il la rangea dans son cœur.

Par la suite, il vécut heureux et eut toujours de la chance.

(Source : <http://alexwohl.chez-alice.fr/lecture.html#lecture>)

A partir de ce texte, nous avons créé le dialogue-trame suivant :

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
4. Où vivait [2] ?	dans un royaume enchanté	Il était une fois, [4],	dans le royaume « Emétise » où se trouve à bord	Il était une fois, dans le royaume

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
(proposition circonstancielle + endroit) ¹			de la mer « L'arc en ciel »²	« Emétise » où se trouve à bord de la mer « L'arc en ciel »,
1 Qui était l'héros de ton conte ? (Sujet masculin sans article)	roi, prince, berger, tigre...	un [1]	prince	un prince
2. Comment s'appelait ton [1] ? Donne seulement son prénom.		qui s'appelait [2].	Albert	qui s'appelait Albert .
3. Décris les caractéristiques de ton [1] [2]. Utilise l'imparfait. Si tu as besoin d'aide pour la conjugaison, clique sur l'icône "?".	http://www.leconjugueur.com/	[3]	Il était grand et fort. Il était le plus bel homme dans son royaume.	Il était grand et fort. Il était le plus bel homme dans son royaume.
5. Essaie de donner plus d'informations sur ton [1] [2] (défauts, qualités, traits de caractère marquant, les conditions de vie dans lesquelles il vivait, etc.)		[5]	D'ailleurs, il était gentil et sympa. Il allait toujours secrètement une fois par mois à la ville pour regarder le vie conjugale de son peuple. Il avait beaucoup de capacité. Il était fort de ses études. Il était également bien de combat. Malheureusement, il avait de la culture mais il ne connaissait jamais de l'amour.	D'ailleurs, il était gentil et sympa. Il allait toujours secrètement une fois par mois à la ville pour regarder le vie conjugale de son peuple. Il avait beaucoup de capacité. Il était fort de ses études. Il était également bien de combat. Malheureusement, il avait de la culture mais il ne connaissait jamais de l'amour.

¹ Les consignes dans ce tableau ne sont pas dans le même ordre que dans ScribPlus. Ce logiciel propose en effet les questions selon l'ordre croissant (1, 2, 3, 4, 5, ...). Toutefois, nous montrons, pour cette activité de rédaction, les questions selon l'ordre de la progression du texte final (Cf. case « Texte final »).

² Ces segments, soulignés en gras, sont produits par [ams3-2]. L'orthographe de ses segments n'a pas été modifiée.

Consignes	Suggestions	Segments proposés par ScribPlus	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
6. Imagine un événement qui vient bouleverser la vie de ton [1] [2]. Utilise le temps « passé simple » et commence ta phrase par « Un jour ». Si tu as besoin d'aide pour la conjugaison au passé simple, clique sur l'icône "?".	http://www.leconjugueur.com/	[6]	Or, le prince fut forcé de marier avec la princesse du royaume "Azur" mais ne fut pas content. Il décida de sortir du royaume pour découvrir son âme sœur. Il voyageait autour du monde mais il ne trouvait pas sa future femme.	Or, le prince fut forcé de marier avec la princesse du royaume "Azur" mais ne fut pas content. Il décida de sortir du royaume pour découvrir son âme sœur. Il voyageait autour du monde mais il ne trouvait pas sa future femme.
7. Termine ce début de conte en décrivant les aventures que ton héros doit surmonter, comment sont résolus les problèmes et la fin de l'histoire.		[7]	Un jour, il entendit une histoire de la fille qui habitait dans le lotus au bassin de fée. Elle était petite comme un vulnérable. Son origine était la fille d'un riche dans la ville où se trouve très loin. Un jour, elle fut maudite par la sorcière qui était jalouse de sa beauté et sa jeunesse. Il y avait plusieurs ans que la belle fille y fut renfermée. Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux !	Un jour, il entendit une histoire de la fille qui habitait dans le lotus au bassin de fée. Elle était petite comme un vulnérable. Son origine était la fille d'un riche dans la ville où se trouve très loin. Un jour, elle fut maudite par la sorcière qui était jalouse de sa beauté et sa jeunesse. Il y avait plusieurs ans que la belle fille y fut renfermée. Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux !

Consignes	Suggestions	Segments proposés par <i>ScribPlus</i>	Segments produits par l'étudiant(e)	Texte final
			Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc rentra à son royaume et marier avec la fille de lotus. Ils vivaient ensuit de façon heureux. FIN	Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc rentra à son royaume et marier avec la file de lotus. Ils vivaient ensuit de façon heureux. FIN

**ANNEXE III - PRODUCTIONS ECRITES ET FEEDBACK DES
ETUDIANTS (PREMIERE EXPERIENCE)**

1. Auto-présentation

1.1. [bow4-1]



auto-présentation de Bow
par [bow4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:21

Je me présente...
Mon nom est Bow...
On dit que je suis très charmante,gaie et généreuse
et que Je suis belle.
Longs cheveux bruns et visage oral ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être déraisonnable et d'être impatiente. ;
mais que voulez-vous, Je fais tout comme je veux..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: auto-présentation de Bow
par [noo4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:31

Je suis d'accord avec toi. tu es gaie et généreuse mais tu n'es pas charmante.
je plaisante!!!!!! 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.2. [bua4-1]

 **auto-présentation de Bua**
par [bua4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:30

Je me présente...
Mon nom est Bua
...
On dit que je suis très aimable, optimiste et polie
et que Je suis petite.
Peau claire, doux cheveux brun ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être trop râleuse quand je suis en colère. ;
mais que voulez-vous, on m'embête souvent..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto-présentation de Bua**
par [pon4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:33

Très bien La Petite[Bua]!, Je voudrais que tu est ma petite copine.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto-présentation de Bua**
par [ply4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:34

Bonjour !! la petite ,oui oui oui je suis d'accord avec toi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.3. [jub4-1]

 **auto presentation de Jub**
par [jub4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:26

Je me présente...
Mon nom est Jubie...
On dit que je suis très agréable
charmante
gentille
et que je suis belle

Longue cheveux, grande yeux ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être pessimiste ;
mais que voulez-vous, je n'ai pas confiance les autres.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto presentation de Jub**
par [bow4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:32

Je suis belle aussi.
Pourquoi tu es toujours pessimiste ?
Ce n'est pas bien pour toi.
Souris toujours na!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.4. [kwa4-1]

 **auto présentation de Kwang**
par [kwa4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:17

Je me présente...
Mon nom est Kwang...
On dit que je suis très optimiste, enjouée et active
et que j'ai bien silhouette
Gros yeux, bronze peau ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être trop persévérante;
mais que voulez-vous, je n'ai pas de raison.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto présentation de Kwang**
par [ply4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:24

Oui, je suis d'accord.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.5. [noo4-1]

 **auto presentation de Nook**
par [noo4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:22

Je me présente...
Mon nom est Jaruwan Suinta...
On dit que je suis très enjouée,gentille,gaie
et que je suis grande.
Grands yeux,longues jambes ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être persévérante.;
mais que voulez-vous, je suis confiante. .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto presentation de Nook**
par [jub4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:32

C'est vrai

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto presentation de Nook**
par [kwa4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:33

hehehe~ Tu es trop grandeeeeeeeeeeeeeeee

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.6. [ply4-1]

 **Auto presentation de PLY**
par [ply4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:18

Je me présente...
Mon nom est Ply ...
On dit que je suis très constante , attentif , ordonnée
et que j'ai cheveux long
Grand yeux ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être soucieuse;
mais que voulez-vous, je suis timide..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.7. [pon4-1]

 **Auto- présentation de Mathias[pong pang]**
par [pon4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:24

Je me présente ...
Mon nom est Mathias ...
On dit que je suis très agréable, énergique et jovial
et que Je suis grand.
Belle visage, bronze... ..
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être persévérant, d'être bavard.;
mais que voulez-vous, je suis confiant et j'adore les gens..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Mathias[pong pang]**
par [kwa4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:31

Tu es grand!
Oh la la! je trouve que tu es plus petit que les autres

ET bien sur, tu est trop bavard mais j'aime ça

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Mathias[pong pang]**
par [ply4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:32

Oui oui oui! monsieur tu es le plus belle jaaa

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Mathias[pong pang]**
par [bua4-1] - mercredi 25 juin 2008, 05:32

Hee hee! 😊
Tourjours bavard 😜

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.8. [ann3-1X]¹

 **Auto présentation de Ann**
par [ann3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:13

Je me présente...
Mon nom est Ann...
On dit que je suis très éblouissante , modeste et nature
et que Je suis mince.
Cheveux longs, yeux ronds ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche de me lever tard ;
mais que voulez-vous, j'ai beaucoup de devoirs à faire..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto présentation de Ann**
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:41

Ann Korean....

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.9. [amm3-1]

 **Autoprésentation Oraphan**
par [amm3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:17

Je me présente...
Mon nom est Orlando's girl...
On dit que je suis très sincère, fidèle, charmant
et que J'ai les beaux yeux.
belle silhouette , la peau douce ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être sérieuse . ;
mais que voulez-vous, C'est ma personnalité. Je suis comme ça depuis longtemps..

 **Re: Autoprésentation Oraphan**
par [boo3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:42

C,est manifique ...mon amie 555++

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

¹ Nous montrons dans les annexes les textes et les feedbacks des étudiants que nous n'avons pas pris en compte dans notre recherche. Nous mettons le « X » à la fin des chiffres « 4-1 », « 3-1 » et « 3-2 » pour parler de ces étudiants.

1.10. [ams3-1]

 **auto-présentation de Supatchaya**
par [ams3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:37

Je me présente...
Mon nom est Supatchaya...
On dit que je suis très enjouée, gaie et généreuse
et que j'ai des cheveux épais.
grande, brillants yeux. ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être inactive.;
mais que voulez-vous, je suis minutieuse. .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto-présentation de Supatchaya**
par [aum3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:45

J 'ai reçu ton auto-présentation.
Eummmm.....tu es sur? tu es gaies
Quelque fois je sens que tu es sérieuse aussi.
hahahahaha.

Aoummmmmmmmmm

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.11. [aoi3-1]

 **Aoi**
par [aoi3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:44

Je me présente...
Mon nom est A O i,Phitsinie Chaita...
On dit que je suis très optimiste ,gais,générosité
et que Je suis petite fille avec noir cheveux , grands noir yeux
Petit nez retroussé, longue chevelure noir ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche de grand visage;
mais que voulez-vous, je abuse faire des cources.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.12. [aor3-1]

 **Auto présentation de Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:37

Je me présente...
Mon nom est Mitsuki...
On dit que je suis très indulgente, obligeante et joviale
et que Je suis gracieuse.
Persévérante, Instable ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être débonnaire pour lui.;
mais que voulez-vous, il seul m'aime..

1.13. [aum3-1]

 **Auto-présentation de Buddhanart-Aoum**
par [aum3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:37

Je me présente...
Mon nom est Buddhanart...
On dit que je suis très franche, formidable et gai
et que je suis sensible.
grands yeux, cheveux noir. ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
Je suis grosse.;
mais que voulez-vous, J'aime manger les gâteaux parce que j'ai faim suivant..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto-présentation de Buddhanart-Aoum**
par [ams3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:42

bien, mais tu as les cheveux crépus et n'est pas grosse. OK

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto-présentation de Buddhanart-Aoum**
par [ams3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:44

Bien, mais tu n'est pas grosse. OK

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.14. [boo3-1]

**Auto-présentation de Boom**
par [boo3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:12

Je me présente...
Mon nom est Boom...
On dit que je suis très généreuse, charmante, joviale
et que j'ai les cheveux longs.
petite bouche, petit nez ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être gourmande.;
mais que voulez-vous, je suis en train de grandie. .

**Re: Auto-présentation de Boom**
par [kik3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:45

Tu as fait une faute. Je suis en train de grandir. être en train de + infinitif
Bon courage

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Boom**
par [amm3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:46

Get better soon my friend.

C'est magnifique aussi. Mon amie intime.

aimE

1.15. [emy3-1]

**auto-présentation de Aimie**
par [emy3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:37

Je me présente...
Mon nom est Sirintra...
On dit que je suis très gaie, généreuse et décidée
et que je ne suis ni petite ni grande
petits yeux , petit nez ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être grosse;
mais que voulez-vous, je mange pour la santé.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: auto-présentation de Aimie**
par [amm3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:42

Bonjour Aimie
Tu dit que tu es grosse mais je ne pense comme ça.
Tu a bien écrit.
Mizz

Aime

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: auto-présentation de Aimie**
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:45

Vive ours de POOH!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.16. [eve3-1]

 **Auto-présentation de Veronique**
par [eve3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:03

Je me présente...
Mon nom est Veronique...
On dit que je suis très optimiste,decide,franc
et que Je suis petite.
J'ai des cheveux longs et noirs.
...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche de timidite.;
mais que voulez-vous, je n'aime pas donner la parole devant la classe.
.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto-présentation de Veronique**
par [aor3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

C'est bien!
Sois courageuse pour donner la parole devant la classe...
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.17. [job3-1X]

 **auto présentation de job**
par [job3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:35

Je me présente...
Mon nom est Wittaya...
On dit que je suis très humble, bon et sensible et que Je suis beau.
J'ai les beaux yeux, la visage claire.
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être en retard.;
mais que voulez-vous, Mon foyer est loin de l'université.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto présentation de job**
par [sop3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

Hmm..tu as écrit très bien. Mais tu es toujours en retard, a cause de ton foyer?.. C'est le prétexte ! :P

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: auto présentation de job**
par [qua3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:46

tu prends ton défendre . C'est le loin foyer qui n'est plus logique
555555555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.18. [kik3-1]

**Auto présentation de Kookkik**
par [kik3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:15

Je me présente...
Mon nom est Kookkik...
On dit que je suis très affectueuse imaginative paisible
et que Je suis petite et grosse.
cheveux longs et visage rond ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être inactive. ;
mais que voulez-vous, C'est mon habit..

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto présentation de Kookkik**
par [boo3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:40

Vous êtes agréable.... mon amie !!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto présentation de Kookkik**
par [ann3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:41

C'est très joli !^ _____ ^
Je t'aime
et
Je suis belle.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.19. [kim3-1X]

 **Auto- présentation de Kimz**
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:14

Je me présente...
Mon nom est KakkananG...
On dit que je suis très Optimiste gai enjoué
et que je suis petite
Courte chevelure blonde,les yeux ronds ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être timide;
mais que voulez-vous, Mais je suis discrète .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Kimz**
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:38

Cool !!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Kimz**
par [emy3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:42

Je suis contre de toi--Tu n'es pas timide--

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Auto- présentation de Kimz**
par [ann3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

Je suis belle.
oJoli texte

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.20. [oil3-1]

**autopresentation de oil**
par [oil3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:39

Je me présente...

Mon nom est orathai...

On dit que je suis très gentille chanceuse jolie
et que je suis jolie et gentille.
gros yeux et petite bouche ...

Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!

Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.

On me reproche d'être trop persévérant quand je suis être l'étudiant.;
mais que voulez-vous, je suis désolée.

**Re: autopresentation de oil**
par [yui3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:41

je suis belle

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.21. [qua3-1]

**Auto-présentation de Quan**
par [qua3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:17

Je me présente...
Mon nom est Quan...
On dit que je suis très enjouée optimiste naturelle
et que j'ai les cheveux noirs
le souris sincère les yeux clairs ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'être grosse;
mais que voulez-vous, ma grand-mère cuisine extrêmement bien .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Quan**
par [job3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

5555+

c'est bien...

_

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Quan**
par [sop3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:46

Même si tu es grosse, tu as la beauté dans le cœur eiei

Je t'aime bien. Joob Joob

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.22. [sop3-1]

**Auto-présentation de Sophia**
par [sop3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:16

Je me présente...
Mon nom est Sophia...
On dit que je suis très éblouissante, sincère, enjouée
et que j'ai les yeux comme la poupée
les cheveux ondulés, les fossettes brillants ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d'avoir trop de maquillage;
mais que voulez-vous, j'aime évidemment me maquiller .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Sophia**
par [qua3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

Oh je sais . Malgré ton un peu mal maquillage, je t'aime bien parce que tu es mon ami intime.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Sophia**
par [kim3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:44

Tu es la plus charmante fille..

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Auto-présentation de Sophia**
par [boo3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:44

Tu es belle toujours pour Phillippe 555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

1.23. [yui3-1X]



Auto presentation de Yui

par [yui3-1X] - mercredi 25 juin 2008, 07:10

Je me présente...
Mon nom est Yui...
On dit que je suis très charmante, affectueuse, lucide
et que je suis petite
j'ai de grandes yeux , de point nez ...
Enfin, on dit que j'ai tout pour plaire!
Bien sûr, j'ai quelques défauts mais mes grandes qualités
compensent largement pour mes petits défauts.
On me reproche d' être gourmande;
mais que voulez-vous, mais la nourriture est très bon n'est ce pas ?.



Re: Auto presentation de Yui

par [oil3-1] - mercredi 25 juin 2008, 07:43

oui, tu est charmante.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2. Carte postale

2.1. [bow4-1]

 **Carte postale de Bow**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:07

Chère Nook,
Je suis à Paris, Je suis arrivée à Paris il y a trois semaines..
J'habite à un petit hôtel au centre de Paris.
Paris est la ville qui ne dort jamais.
Elle est la ville de la mode.
J'ai fait du shopping et visité beaucoup de sites touristiques.
Il fait froid et il neige dans la nuit.
Je pense que je serai de retour la semaine prochaine .
Je t'embrasse.
Bow

 **Re: Carte postale de Bow**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:13

Je voudrais aller à Paris aussi.
Au revoir

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Bow**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:20

Bonjour, Paris! 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.2. [bua4-1]



Bua : carte postale
par [bua4-1]

Salut Pongpang,
Je suis à Phuket, j'y suis arrivée il y a une semaine.
Je suis installée dans un petit hôtel au bord de la mer.
C'est merveilleux parce que je peux voir la mer clairement.
Phuket est une ville très aimable.
Il y a aussi de belles plages et des sites touristiques naturels superbes.
Tous les jours Je prend une bain de soleil (je vois des beaux hommes partout!!!).
Le soleil brille tous les jours et grâce au vent, il ne fait pas très chaud.
Je pense que je serai de retour Dans quelques jours.
Je t'embrasse
Bua

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Bua : carte postale
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:10

Est- ce que tu y visites pour regarder des hommes? hehehe

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Bua : carte postale
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:17

Bien Madame
Merci pour ta carte postale
je vais envoyer la carte a toi a la prochaine fois
kakakakak

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.3. [jub4-1]

**Aux Etas Unis**
par [jub4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:16

Chère Bow,
Je suis Aux Etas unis; je suis arrivé il y a 10 jours .
J'ai habité dans un appartement.
C'est très confortable parce qu'elle se trouve dans la ville et je peut aller pour faire du shopping.
Williamsburg est une petite ville. Il y a beaucoup de monde et belle ville.
Je suis allée à coté de ma ville qui est très belle plage et la mer
Le soleil brille tous les jours et il fait chaud. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.
Je t'embrasse très fort!
Jubieeeee

**Re: Aux Etas Unis**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:23

Je veux aller avec toi.
à Chiang Mai, il fait très chaud.
Je pense à toi beaucoup.
Au revoir à bientôt.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Aux Etas Unis**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:23

États- Unis, c'est très ennuyeux!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.4. [kwa4-1]

 **Carte postale de Kwang**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:05

Coucou Ply,
Je suis à Kanchanaburi, je suis arrivée il y a 3 jours. je suis restée chez moi.
C'est très confortable parce qu'il y a ma privée chambre.
De plus, je ne dois pas payer pour la nourriture car ma mère fait la cuisine par elle-même.
Et je peux voyager partout par ma moto Kanchanaburi et la ville historique et charmée.
Il y a beaucoup de musée intéressante de deuxième guerre mondiale
J'ai eu un rendez- vous avec mes anciennes amies au Pont de la rivière Kwae.
Nous avons loué le vélo pour faire un tour dans la ville
Il fait très chaud parce que nous sommes en été mais le soleil ne nous trouble rien
Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.
Gros bisous!
Kwang

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kwang**
par [ply4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:10

C'est très interessant. Un jour je irais a Kanchanaburi. 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kwang**
par [bua4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:22

Je veux y aller!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kwang**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:27

Je veux aller à Kanchanaburi aussi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.5. [noo4-1]

**Carte postale de Nook**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:02

Chère Jubie,
Je suis à Nice, Je suis arrivée il y a 3 jours.. Je suis logée à l'hôtel près de la mer.
J'ai choisi ce logement parce qu'il est très beau et bon marché.
Nice est la ville qui est très magnifique.
Elle est située au sud de la pays. Je nages pendant du matin.
Je me suis promenade au marché dans la soirée:
Il fait beau.
Je peux prendre le bain de soleil.
Je pense que je serai de retour Je pense que je rentrerai chez la semaine prochaine..
A bientôt Jubie.
Nook

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Nook**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:13

C'est comme le paradis, Nice! Et tu es comme l'ange, hein?
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Nook**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:17

Je veux aller à Nice avec toi aussi.
Je veux nager et prendre le bain de soleil.
Quelles belles vacances!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.6. [ply4-1]

**Carte postale de PLY**
par [ply4-1]

Chère la petite,
Je suis à New YORK, je suis arrivée il y a 2 semaines.
Je suis restée chez ma tante.
C'est très pratique parce que je peux aller à pied partout.
New York est très grand ville et il y a beaucoup de gens.
Je suis allé au grand parc qui s'appelle Central Park et j'ai fait du shopping.
Il fait un peu froid au printemps.
Je pense que je serai de retour a semaine prochaine.
Je t'embrasse
PLY

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de PLY**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:15

Wowwwwwwwwwww! Tu es New York girl!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de PLY**
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:15

Bien madame
NYC Girl!!!!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.7. [pon4-1]

**Carte postale de Pongpang**
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:12

Cher Sébastien,
Je suis a Rome , je suis arrive pendent une semaine..
Je suis resté à Cocoo hôtel.
c'est très agréable et fantastique parce que je peux aller partout.
Rome est très belle ville. Les gens sont très gentils.
J'ai vu Bradpit et Angelina qui sont restés a la même hôtel de moi.
Et aussi, j'ai mangé du plat italien.
Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison
Je pense que je serai de retour le mois prochain .
Bises!!
Pingpongpong

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Pongpang**
par [bua4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:20

Woo! C'est les vacances superbes!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Pongpang**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:22

Pourquoi est- ce que tu ne les invites pas à diner avec toi?
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Pongpang**
par [jub4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 05:26

Je veux aller avec toi!!!!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.8. [ann3-1X]

**Carte postale de Ann**
par [ann3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:10

Chère Chiro,
Je suis à Corse, je suis arrivé il y a 4 jour. Je suis restée dans une petite maison en rose.C'est très jolie. Corse est une petite île. Il fait beau. J'ai fait du shopping.J'ai pris un bateau pour voyager dans la mer Méditerranée. le soleil brille tous les jours,mais il ne fait pas trop chaud. Je pense que je serai de retour demain.
A bientôt
Ann

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Ann**
par [qua3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:17

Super!!! Manifique !!!
Avec qui tu y es allée?
ki ki
Quan

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Ann**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:21

Joob Joob aussi

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Ann**
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:24

Qui est ce Chiro ?
Je t'aime.
Mon amie

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.9. [amm3-1]

 **Carte postale d'aime**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:15

Voici ton texte final, lis-le bien et fais de la modification si nécessaire. Avant de sauvegarder le texte, copie-le pour le déposer ensuite sur le forum:

Cher Orlando,
Je suis à Nice, je suis arrivée il y a 3 jours.. Je suis restée dans un luxe hôtel au bord de la mer. C'est magnifique parce que je peux voir le beau panorama de la mer. Nice est une ville très charmante. Il y a aussi de belles plages et beaucoup de touristes. Je suis allée à Côte d'Azur avec mon amie. Il fait beau tous les jours et il fait du vent ça me fait penser à vous. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine, c'est petite longue..
Je t'embrasse et je t'aime très fort.
Orlando's girl

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale d'aime**
par [aoi3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:17

Je veux aller a Nice 555++😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale d'aime**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:19

Maintenant, je suis à Madrid et le moi prochain, j'irai à Nice aussi !!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale d'aime**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:30

Il est à moi. Tu es rêveuse!!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.10. [ams3-1]

 **Carte postale d'Amm**
par [ams3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:28

Chère bon bon,
Je suis à Osaka, je suis arrivé à Osaka hier soi.. Je suis installé dans un petit hôtet près du chateau d'Osaka. Il y a beaucoup des restaurants rapides ainsi que c'est facile pour visiter le chateau d'Osaka demain matin. Chateau d'Osaka est très célèbre au japon. On peut voir le panorama depuis le chateau. J'ai su l'histoire du chateau d'Osaka et les autres. Il faisait très beau. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.

Grosses bises
Amm

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.11. [aoi3-1]

 **Sa-meeeeeeet**
par [aoi3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:15

Salut mys cene, 😊
Je suis Sa-met, je suis arrivé il y a 3 jours.. j'ai installé dans une petite maison au bord du la mer. dans un île, Il y a aussi de belles plages tout près. je joue jet ski et main du soleil. Le soleil brille tous les jours et les températures sont très chaud pour la saison été. Je pense que je serai de retour Je pense que je serai rencontrer la semaine prochaine..
Blissssssse !!! 😊
PizzY - NiNEPizzY - NiNE 😊

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Sa-meeeeeeet**
par [emy3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:29

je veux des souvenirs ou les fruits de mer.....!!
-----Je veux mangeje veux mange-----
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Sa-meeeeeeet**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:36

Tu as allée à Sa-met avec qui? Ton petit ami?

Je n'y vais jamais.
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.12. [aor3-1]

 **Carte Postale de Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:32

Salut Britney,
Je suis à Fukuoka, Je suis arrivée il y a 2 jours. Je suis installée chez mon chéri. Je ne doit pas payer le loyer. Fukuoka est très belle et calme ville. Les gens ici sont bienveillants et ponctuels. Sa famille est gentille et joviale. Hier, je suis allée au bord de la mer avec lui et sa famille. Aujourd'hui, Nous vont aller à Hiroshima. Il fait très beau parce que maintenant est la printemps. Je pense que je serai de retour la semaine prochaine.
Bien amicalement
Mitsuki

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.13. [aum3-1]

**Carte postale de Aoum**
par [aum3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:14

Voici ton text final, lis-le bien et fais de la modification si nécessaire. Avant de sauvegarder le texte, copie-le pour le déposer ensuite sur le forum:

coucou Ammp,
Je suis à Khao-Yai, je suis arrivée il y a 72 heures.. je suis installée among les fleurs et les arbres.Ce sont très beaux et formidables. Khao-Yai est une grosse montagne de Nakornratchasima. Il y a aussi las animaux sauvage. J'ai connu de mon amie qui m'a fait de couvrir un lieu genial de cette ville. Le ciel est très glair et il pluit quelque noir. Je pense que je serai de retour dans 2 jours..
Bien amicale.
Buddhanart.....

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Aoum**
par [emy3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:17

pourquoi 72 heures.☹

combien de jour.....

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Aoum**
par [aum3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:28

Parce que je te veux etre en confution.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.14. [boo3-1]

 **Carte postale de Boom**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:09

Salut...Aime!!,
Je suis à Madrid, Je suis arrivée il y a 3 jours.. Je suis installée dans un grand hôtel du centre ville.C'est très pratique et agréable. Madrid est une ville très magnifique. Il y a aussi un grand stade. Je fait partie de la célébration de champion l'Europe 2008. Il fait beau et les températures sont douce. Je pense que je serai de retour le moi prochain.
Amitiés
La Boum

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Boom**
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:19

Je pense que tu est très heureuse de tes vacances.
Mon amie
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Boom**
par [ann3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:20

eiei
Joob**

Je t'aime
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Boom**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:27

Pourquoi tu ne m'invites pas pour aller à Madrid , mon amie ?

Je veux dire que Fabregas est à moi , ne rêves pas de lui
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.15. [emy3-1]

 **Carte Postale d'AimiE**
par [emy3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:14

Coucou PooH,
Je suis à Pai, je suis arrivée il y a 5 jours. je suis restée dans une petite maison à coté de la montagne.C'est magnifique parce que c'est très belle vue. Pai est une petite belle ville et se situe au nord de la Thaïlande. Je fait du pic nique avec mes amis et je voyage des sites touristique de Pai Le soleil brille tous les jours et les températures sont très douces pour la saison. Je pense que je serai de retour Samedi prochain .
Je vous embrasse très fort !
Aimie

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.16. [eve3-1]

 **Carte postal de Véronique**
par [eve3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:12

MOo,
Je suis à Phuket, Je suis arrivée pendant 2 jours.. Je reste à la bungalow près de la plage. Phuket est un petit ile au sud de la Thaïlande. J'ai passé plupart de mon temps à la plage. J'ai dessiné beaucoup de la panorama. La mer est très calme. Le soleil est un peu brillant. Tout est très calme. Je pense que je serai de retour le mois prochain.
Bises
Véronique

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.17. [job3-1X]

 **Job**
par [job3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:34

Voici ton texte final, lis-le bien et fais de la modification si nécessaire. Avant de sauvegarder le texte, copie-le pour le déposer ensuite sur le forum: salut! Breta,, Je suis à Laos, Je suis partie à Laos avec mes amis. Nous sommes allés par l'avion. Je vais visiter le jeudi d'or et je peut aller dans un jour. Vienjan est le capitale de Laos. Vienjan est une ville ou a beaucoup de site touristique. J'ai reçu les connaissances du ancien temple et j'ai raconte beaucoup de la place touristique dans cet lieu. Il est très chaude parce que le soleil brille toute la journée. Je pense que je serai de retour le moi prochaine. Je suis très . J'ai heureux. Job

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Job**
par [oil3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:36

Wow!

Je veux aller au Loas.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.18. [kik3-1]

 **Carte postale de Kookkik**
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:13

Cher Mario,
Je suis à Nice, je suis arrivée il y a 3 jours.. Je suis installée dans un recours parce qu'il est près du bord de la mer. Nice est une ville très magnifique. Il y a de belles vues et de belle mer. Je passait le temps pour me promener au bord de la mer et lire les livres de poche que j'aime. Le soleil brille tous les jours comme la Thaïlande. Je pense que je serai de retour La semaine prochaine .
Tu me manques.
Kookkik

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kookkik**
par [eve3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:21

tu as passé de bonnes vacances.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kookkik**
par [ann3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:21

Je t'aime

Joob

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Kookkik**
par [tan3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:25

C'est très belle ville...

Je veux aller à Nice.

[kOokkik ma-no]

_

2.19. [oil3-1]

 **la carte postale de Oil**
par [oil3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:27

salut!Breta,,
Je suis a Wat Pratat Doi Sutep, Je suis partie au Wat Pratat Doi Sutep avec mes amis. Nous sommes alle par la voiture rouge par 14 kilomettre a l'universite de Chiang Mai.. je vais visiter le Jedi d'or et je peut aller dans un jour. Wat Pratat Doi Sutep est situe dans Chiang Mai province. Chaing Mai est une ville ou a beacoup de site touristique au nord de thaïlande. J'ai reçu les connaissances de Wat Pratat Doi Sutep et j'ai raconte beacoup de tourist dans cet lieu. Il est tres chaud parce que le soleil brille toute la journe. Je pense que je serai de retour le moi prochaine.
Je suis tres hereuse.
oil

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.20. [qua3-1]

**Carte postale de Quan**
par [qua3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:14

Coucou Ssphia,
Je suis A Koh Samet, Je suis arrivée il y a 4jours. Je suis installée dans petit chalet à coté de la plage de Keaw parce que il est plus moins cher que l'autre. Koh Samet est une petite ile près de Rayong. Cet ile a tout a fait calme ambiance. je me suis fait une promenade avec mon petit ami autour des belles plages. On a passé la soireé dehors au milieu de la lumière de la lune. Les premiers deux jours,il pleurait toute la journée.Après,il était complètement beau. Je pense que je serai de retour dans 5 jours..
tu me manque.
Quan

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Carte postale de Quan**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:23

C'est très romantique mon amie.

Est-ce que c'est ton voyage en nocés?

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.21. [sop3-1]

**La Belle Rose en Thaïlande**
par [sop3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:24

Voici ton texte final, lis-le bien et fais de la modification si nécessaire. Avant de sauvegarder le texte, copie-le pour le déposer ensuite sur le forum:

Cher mon chéri que j'aime,
Je suis à Phuket, je suis arrivée il y a une semaine. Je prends la décision de rester au gîte. Je suis exactement aux anges parce que c'est une belle vue panoramique Phuket est une ville touristique. Je trouve qu'il y a beaucoup de points romantiques. Je me suis baladée à la plage, le marché local, ainsi que les îles et j'ai mangé vachement de fruits de mer. Le ciel est clair mais parfois il est sombre parce que c'est la mousson en ce moment. Je pense que je serai de retour dans trois jours.
Gros et tendres bisous
Ton petit cœur

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: La Belle Rose en Thaïlande**
par [job3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:38

La belle!!!!

Tu es très courageuse.

Très bien.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: La Belle Rose en Thaïlande**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:40

Pour aller à Phuket , je pense que tu ne reçois pas un souvenir que tu ne veux pas.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.22. [tan3-1X]

 **Carte postale de Look Tarn~***
par [tan3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:11

Chers tous,,
Je suis à Paris, je suis arrivée il y a 1 mois. Je suis installée chez ma tante. C'est très pratique parce que je peux aller à la Tour Eiffle à pied. Paris est une très belle ville. Il y a tant de gentils hommes. J'ai connu un ami qui est très chic. Il est guide touristique pour moi à Paris qui m'a fait découvrir des endroits merveilleux de cette ville. Le soleil brille tous les jours et le températures sont très douces pour la saison. Je pense que je serai de retour le mois prochaine.
Je t'embrasse très fort!
Look Tarn~!*

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Carte postale de Look Tarn~***
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 07:30

Avec qui tu y es allée ?
Cherche un beau homme pour moi s'il te plaît
Kri Kri
Mon amie

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.23. [yui3-1X]

 **YUIII**
par [yui3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 07:13

Cher Pierre,

Je suis a Chaïng Mai, je suis arrivée a Chiang Mai il y a deux semaines.. J'habite au foyer dernier mon université parce que je peux y aller facilement et rapidement. Chiang Mai est une ville agréable. Il y a aussi de belles montagnes. Tous mes séjours, j'aimerais bien dormir ou peut être aller au cinéma etc. Il pleut souvent et il fait très chaud. Je pense que je serai de retour Je ne suis pas sure, peut être le mois prochain..
GROS Bisous!
Tina

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3. Présentation d'un site touristique

3.1. [bow4-1]

**Présentation d'un site de Bow**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:14

La plage de Patong se situe au sud de la Thaïlande.
La plage de Patong est très belle. Il y a beaucoup de touristes tous les années.
L'atmosphère chaude et relaxante de La plage de Patong, Phuket réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer, volleyball beach et surf .
Pendant la journée, les touristes peuvent prendre le bain de soleil et nager dans la mer. Puis, la nuit tombée, il y a beaucoup de pubs et de restaurants. La plage de Patong a des marchés de nuit pour les touristes faire du shopping et acheter des souvenirs.
La plage de Patong, Phuket peut être magnifique, agréable et célèbre , et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de Bow**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:16

Tu vas à Patong comme moi.
Aller ensemble.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de Bow**
par [bua4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:18

C'est intéressant!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.2. [bua4-1]



texte de Bua
par [bua4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:17

Chiang Mai se situe à 700 km a peu près au nord de Bangkok.
Chiang Mai est une des très connue station balnéaire de la Thaïlande qui attire beaucoup de touristes du monde entier chaque année
L'atmosphère fraîche sèche de Chiang Mai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
La variété des hébergements s'étend des hôtel de 5 étoiles jusqu'aux petits appartements
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, descentes de rivière en rafting, balade.
Les anciens temples comme Waad phradhat Doi Suthep et Waad Chedi Luang, les sites touristiques naturels comme la cascade de Mae Sa et les centres d'artisanats a San Kham Phang proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements cul
Puis, la nuit tombée, Chiang Mai offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants au bord de Ping rivière et de centres du shopping comme marché piéton et Night Bazar.
Chiang Mai peut être vivant, clinquant, charmant, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: texte de Bua
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:24

Voilà c'est tres interresant

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.3. [jub4-1]

**Allez à île de Phi Phi**
par [jub4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:09

Elle se situe au sud de la Thaïlande, à coté de ile de Phuket
La mer est extrêmement belle
L'atmosphère clame, relaxant de île de Phi Phi réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
La variété des hébergements s'étend des maisons d'hôte jusqu'aux grande hôtel
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongée en mer,pêcher,surf.
les touristes peuvent se promener au bord de la mer.
Puis, la nuit tombée, Phi Phi offre toute l'allure et la magie d'une île réellement animée grâce à il y a beaucoup de choses à faire.
île de Phi Phi peut être belle , unique ,charmante, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Allez à île de Phi Phi**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:19

Je pense que ce site est belle comme toi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Allez à île de Phi Phi**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:23

Je veux y aller.
Allons-y ensemble!
O.K.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.4. [kwa4-1]

 **La ville de second guerre mondiale**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:13

Kanchanaburi se situe à 220 km au ouest de Bangkok et elle est près de la frontière de Birman

Kanchanaburi est la ville historique de la deuxième guerre mondiale. Elle possède toute sa beauté spectaculaire. Des paysages sont caractérisés par plusieurs chutes d'eau, des grottes, des parcs nationaux et des rivières.

L'atmosphère tropicale fraîche de Kanchanaburi réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.

Ils peuvent se loger aux hôtels qui s'étendent au bord de la rivière Kwae

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, golf, pêche.

Le barrage de Vajiralongkorn et le parc National Si Nakharin disposent d'un parcours de golf, de courts de tennis, d'hébergements en chambres d'hôtes et en motel, ainsi qu'un impressionnant réservoir sur lequel plusieurs sociétés proposent des activités

Dans la nuit, au bord de la rue nationale, des touristes peuvent boire, dîner et se voir dans des restaurants et des night clubs.

Kanchanaburi peut être historique, naturel et pastoral, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: La ville de second guerre mondiale**
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:18

Reine de Kanchanaburi

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: La ville de second guerre mondiale**
par [bua4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:21

Beaucoup de fantômes?

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.5. [noo4-1]

**Présentation d'un site de Nook**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:00

Phuket se situe dans le sud de Thaïlande.
Phuket est la station balnéaire du Sud de la Thaïlande. Phuket est un célèbre lieu de villégiature gay.
L'atmosphère tranquille, belle de Phuket réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
La variété des hébergements s'étend des hôtel jusqu'aux simple maison.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer, joué la volley ball beach.
Les touristes peuvent se baigner à la plage de Patong.
Ils peuvent aller au musée marin.

Quand la nuit, les touristes peuvent se promenade au prés de la mer, manger la fuit de mer dans le restaurant.
Phuket peut être célèbre, attirant, charmant, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de Nook**
par [jub4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:16

Si tu va à Phuket ,dis-moi!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de Nook**
par [bow4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:21

Je veux aller à Phuket.
Aimes-tu la mer? Moi aussi.
Je veux aller à la mer.
La vacance pro chaine, Allons-y ensemble!
O.K.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.6. [ply4-1]

**Présentation d'un site de PLY**
par [ply3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:00

Sukhothai se situe au nord de Bangkok .
Sukhothai est une ville historique qui est très belle.
L'atmosphère tranquille de Sukhothai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
L'hôtel de Pailin est bon marche .
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, faire du vélo , faire du promenade.
Les temples en Sukhothai style , les musée
il y a les restaurants en Sukhothai style et on peut faire du shopping.
Sukhothai peut être fameux , magnifique et élégante, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de PLY**
par [noo4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:13

Je veux aller à Sukhothai aussi parce que je ne vais jamais.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site de PLY**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 06:18

J'aime bien Sukhothai parce qu'il y a beaucoup de ancienne temps qui me font reconnaître l'historic de notre Siam

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.7. [pon4-1]

**Presentation d'un site de Pongpang**
par [pon4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:15

Chiang Rai se situe environ 800 km au nord de Bangkok.
Chiang Rai est plein de site touristiques qui composent la couleur locale et la culture des habitants dans la ville.
L'atmosphère humide fraîche de Chiang Rai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
La variété des hébergements s'étend des hôtels de 5 étoiles jusqu'aux petits appartements.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, promenade en montagne ,golf.
Les ancienne ville comme village de Karean , la présentation de cultive l'opium à Triangle d'Or,et les luxuriants jardins botaniques proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille. Les voyageurs p
Puis, la nuit tombée, il ne faut pas rater "Night Bazar".
Chiang Rai peut être clame,ancienne et beau, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Presentation d'un site de Pongpang**
par [ply4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:19

oui , je suis d'accord , j'y suis alle et je pense que Chiang Rai et tres belle . Le climat est bon aussi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Presentation d'un site de Pongpang**
par [kwa4-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:19

je voudrais y visiter un jour si j'ai assez de l'argent. Hehehe

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.8. [amm3-1]

**Similan à Phang Nga**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:22

îles Similan se situe à quelques kilomètres de Krabi, plus au nord de la côte sud-ouest, et droit au-dessus de Phuket.
à Phang Nga , il y a les occasions de plongée. Par ailleurs , il y a beaucoup de grottes maritimes fascinantes.
L'atmosphère humide , tropicale de îles Similan réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Plusieurs des hébergements s'étend des 3 jours aux une semaine.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer , pêche.
La baie de Pang-Nga , Elle constitue une toile mouchetée sur le magnifique tableau aquatique des et il y a des bijoux sur le canevas bleu des eaux tranquilles de la baie.
Quand la nuit tombée , les touristes peuvent faire du camping en plage.
îles Similan peut être beau , tranquille , célèbre, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Similan à Phang Nga**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:27

J'irai à Similan avec Farbregas.... 555++

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.9. [ams3-1]

**Présentation d'un site d'Amm**
par [ams3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:37

Il se trouve au nord de la Thaïlande à Chiangraï.
Il est la frontière entre 3 pays: le Laos, la Birmanie et la Thaïlande où on peut voir la vie quotidiennes des gens laotiens et birmaniens.
L'atmosphère dynamique extraordinaire de Triangle d'Or réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Il y a beaucoup de l'hôtel que l'on peut se loger: en centre ville, etc. Son prix n'est pas cher, c'est entre 500-2.500 B.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, faire du vélo.
On peut visiter le marché près de la station d'immigration de Measai pour faire le shopping en bon-marché.
Puis, la nuit tombée, on vas diner au restaurent traditionnel pour prendre le Khan-Tok, c'est-à-dire le diné traditionnel.
Triangle d'Or peut être magnifique, exité et mystérieux, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Présentation d'un site d'Amm**
par [aum3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:39

tu es tres lent comme.....
je t' attends tres longtems
bon tu ecrits bien que je m'interessant de ton histoire.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.10. [ann3-1X]

**Palais Royal**
par [ann3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 08:05

Le Palais Royal se situe au centre de Bangkok.
C'est un lieu important. Le Roi de Thaïlande était ici.
L'atmosphère élégante tranquille de Le Palais Royal réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
On peut se loger à l'hôtel à Bangkok.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, la marche autour du Palais Royal, le cours à la cour Sanam Laung.
On peut visiter le temple. Les souvenirs sont vendus partout.
Puis, on dîne au restaurant au bord du fleuve Chao Praya.
Le Palais Royal peut être magnifique, historique et luxe, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Palais Royal**
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:28

Je voudrais y aller.
Je n'y vais jamais.
Joop Jooff

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Palais Royal**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:30

Bonne chance pour aller à Corée.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.11. [aoi3-1]

 **Samet ..**
par [aoi3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:03

Rayong situé au conseil oriental de la Thaïlande, 179km en la voiture de Bangkok. Il se compose de 3.552 kilomètres carrés de secteur et 100 kilomètres de plage se relie au golfe de la Thaïlande. Le groupe de 10 îles est abondant avec les ressources mer. Le KOH Samet a les plages superbes et l'atmosphère détendue. Moins de sept kms outre de la côte de la province de Rayong dans le Golfe oriental de la Thaïlande, il combine l'attrait d'un paradis tropical avec la proximité raisonnable vers Bangkok. L'atmosphère tropicale relaxante de Sa-met réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.

on pouvait camping sur les plages ou recours
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, jet ski, plongée en mer.

Khao Laem Ya - le parc marin national de Samet que l'île s'est développée en destination de ressource a beau coup aimé par Thais et étrangers.

Puis, la nuit tombée est "Fullmoon party"
Sa-met peut être clame, belle, mervelleux , et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir. 😊

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Samet ..**
par [oi3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:18

Wow!

Sa Met, je veux aller avec ma famille.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.12. [aor3-1]

 **Présentation d'un site de Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:14

Voici ton texte finale. S'il y a quelque chose qui ne te convient pas, tu peux le modifier. Avant de sauvegarder ton texte, copie-le pour ensuite le déposer sur le forum.

Wat Chedi Luang se situe près de Wat Pan Tao.
Wat Chedi Luang est construit dans la période de Mung Rai et il est le plus grand Chedi dans le Nord. Sous le Chedi, il y a des reliques.
L'atmosphère tropicale relaxante de Wat Chedi Luang réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
S.B. House, ça cout 160 Bath par jour.
Il ne faut pas jouer les sports aux temples.
plusieurs temples où vous pouvez aller par le marché.
Les touristiques peuvent aller à Ta-Pae Gate ou Night Bazarr par le taxi rouge. Pourtant, vous pouvez marchez si vous voulez.
Wat Chedi Luang peut être ancien, calme et bucolique, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.13. [aum3-1]

**Presentation d'un site de Aoum.**
par [aum3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:14

Koh samed se situe à 356 km au nord-est de Bangkok et il est facile de trouver.
koh samed est les beaux sables qui avait blancs sables et long plaque.
L'atmosphère est belle et interessante de koh samed réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Il y a les styles de logement e.g. bangalo, recues etc.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer, banana boat,
Farm de poissons de mer qui ont variétés de poissons de mer ils sont très beaux.
Puis la nuit tombée, Koh samed offre calme ambiance parce que la voix de mer.
Koh samed peut être calme,belle,fantastique, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Presentation d'un site de Aoum.**
par [ams3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:39

Bangkok.... C'est très facile pour aller au BKK.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.14. [boo3-1]

**Mer-andaman...Boom**
par [boo3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:15

Mer-andaman se situe au sud de la Thaïlande.
Mer-andaman est la plus belle mer en Thaïlande.
L'atmosphère belle et relaxante de mer-andaman réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
On peut voire beaucoup de hébergements là-bas.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer et jouer le ballon.
On peut plonger en mer et baigner du soleil sur la plage.
On peut organiser le fullmoon party au bord de la mer.
mer-andaman peut être beau,agréable,magnifique,, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Mer-andaman...Boom**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:24

Attention de Tsunami

55555555555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Mer-andaman...Boom**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:29

Mais Fabregas veut aller à Mer-andaman avec son petite amie qui s'appelle Aime.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.15. [emy3-1]

**Présentation d'un site touristique de AiMie**
par [emy3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:17

Hua-Hin se situe à 281 Km au sud de Bangkok,fait face au Golfe de Thaïlande.
Hua-Hin a belle vue et au bord de la mer extraordinaire. Des vagues sont hautes, ce qui va plaire aux gens qui font du surf.L'atmosphère tropicale relaxante de Hua-Hin réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Les voyageurs peuvent se logent des luxueux hôtels ou des recours en bord de mer. Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, surf , ski nautique.Sam Roi Yot et khow Ta kieb à thème et de loisirs,et au bord de la mer a beau coup d'activités nautique.
Puis, la nuit tombée,à Hua-Hin il y a au marché piéton que les touristes aiment beaucoup pour diner et faire du shopping.Hua-Hin peut être beau,tranquille et intéressant, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.16. [eve3-1]

 **Lumphun, la ville unique**
par [eve3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:01

Il se trouve au centre de la petite ville, Lumphun.
Wat Phratadharipoonchai est un temple unique.
L'atmosphère calme, sacrée de Wat Phratadharipoonchai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Il y a des petits hôtels au centre de Lumphun.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, des promenades...
on peut faire une promenade autour de ce temple, c'est-à-dire aussi la ville unique, Lumphun.
Il y a aussi des boîtes de nuit, mais elles s'est situées au lieu industriel, c'est-à-dire un peu loin du centre-ville.
Wat Phratadharipoonchai peut être calme, petite et fascinée, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.17. [job3-1X]

 **Job**
par [job3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 08:03

La ville de Sukhothai est accessible en bus par Chiang Mai (4 heures) ou Phitsanulok (1 heure), et un train relie Phitsanulok et Bangkok.
Sukhothai est la première capitale de la Thaïlande donc c'est très ancien. Il y a beaucoup de l'âge.
L'atmosphère calme, ancienne et un peu effrayante de Sukhothai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
L'hôtel de Pirin.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, faire la promenade seulement.
Dans l'endroit de la ancienne capitale. On va faire la promenade retour de la ancienne ville et manger dans la nouvelle ville.
On peut marcher pour acheter les souvenirs au marché piéton. On peut marcher pour acheter les souvenirs au marché piéton.
Sukhothai peut être ancien, beau et intéressant, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Job**
par [aoi3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:05

Je veux aller au Sukhothai avec toi 😊

5555+++++ 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.18. [kik3-1]



Le temple de Prathathariphunchai à Lamphun
par [kik3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:23

Le temple de PhrathatHariphunchai se situe au centre ville de Lamphun.
Il est le plus ancien temple du nord de la Thaïlande.
Il a environ 1.300 ans.
L'atmosphère calme et naturelle du temple de PhrathatHariphunchai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Il y a des petits hôtels pour choisir. ça dépend du goût de chaque personne.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, promenade autour du temple.
Le musée de Hariphunchai, le monument de la reine Chamadhévi, le temple de Chamadhévi
et les cascades de Wang Luang proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille.
Puis, la nuit tombée, on va au marché piéton pour prendre le diner de Lanna et on va voir la vie nocturne réellement
Le temple de PhrathatHariphunchai peut être tranquille naturel et historique, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.19. [oil3-1]

 **Hua Hin ...Oil**
par [oil3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:11

Hua Hin est situe a Prajawkirkhun.
Hau Hin est un site touristique en thailande ou il y a beaucoup de mer.Hua Hin a les sables blanches et il est tres tranquile.
L'atmosphère tranquille relaxante de Hua Hin réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
On peut louer l'hotel ou situe au board de la mer.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, la natation ,prend le bateau.
On peut aller au les parcs au board de la mer ou aller shopping a les marches
Hua Hin a marche dans la nuité , les discotheques , les restuarants.
Hua Hin peut être calm, beau et fantastique , et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Hua Hin ...Oil**
par [emy-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:20

J'aime beaucoup Hua-Hin aussi.

Cet activité,j'écris Hua-Hin aussi (comme t

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Sup](#)

 **Re: Hua Hin ...Oil**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:20

Hua Hin ถิ่นมีหอย อ้ออ้ออ้อ

หัวหินนี้แหละ แหล่งแมงกระพุน

เจ็บใจ ฆ่าเค้าเป็นแผลเป็นเลย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Sup](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-1]

Hua Hin, site des coquillages.
Hihihih
A Hua Hin, il y a beaucoup de méduses.
Je suis furieuse. Ces méduses ont laissé des cicatrices sur mes jambes.

3.20. [qua3-1]

 **Présentation d'un site de Quan**
par [qua3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:31

Koa PanomRung se situe a 300 km au nord-est de Bangkok.
Ce temple hindou est construit avec plusieurs styles d'architecture qui était très important a l'époque de LaWooe.

L'atmosphère claire et brillante de Kao PanomRung réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Il y a des hotels a Ampeur Pimai près de cette site qui coute moins chers.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, prendre du vélo au tour de la ville .
Le temple de Prasat MungTam se situe a cote de ce temple. On peut faire un pique-nique sur le gazon vert a toutur.
Pimai est une ville tranquille. vous pouvez passer la nuit pacifiquement au restaurant romantique ou faire une promenade avec votre camarades dans la nuit ou est manifique
Kao PanomRung peut être archéologique, magique et chaud, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.21. [sop3-1]

**Bienvenue à Chiang Mai**
par [sop3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:31

Chiang Mai se trouve au nord de la Thaïlande, près de la frontière birmane, environ 700 kilomètres de Bangkok.
Chiang Mai est une ville ancienne qui était le centre de la région du nord autre fois, le berceau de la nourriture, et on peut rendre visite plusieurs sites historiques.
L'atmosphère frais fraîche de Chiang Mai réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Les touristes peuvent choisir de nombreux logements, par exemple; le centre ville, les quartiers rural etc.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, randonnée, parachute ascensionnelle, .
le temple Phrathat Doi Suthep, le camp des éléphants, le ferme des orchidées avec les papillons diverses, la factorie des ombrelles à San Kamphaeng.
Quand la nuit arrive, il y a encore plein choses à faire pour les touristes; faire du shopping à Night Bazaar, prendre le diner au centre culturel de façon traditionnelle et faire des courses à la rue piétonne tous les dimanches.
Chiang Mai peut être artisan, passionnante et culturelle, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Bienvenue à Chiang Mai**
par [amm3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:33

Tu y visites avec ton père?

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Bienvenue à Chiang Mai**
par [qua3-1] - mercredi 2 juillet 2008, 08:35

Superbe!!!
ça me rend penser a ton mère^{AA} et toi

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.22. [tan3-1X]

 **Les cascades de Jae-Sorn**
par [tan3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 14:05

Les cascades de Jae-Sorn est vers 50 km. au centre ville de Lampang.
Les cascade de Jea-Sorn est le premier station de Lampang et accueille avec la même chaleur les familles, les couples et les visiteurs particuliers.
L'atmosphère tropicale relaxante de les cascades de Jae-Sorn réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Les voyageurs peuvent se loger à les cascades de Jae-Sorn par faire le camping.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, balade en montagne, promenade aux cascades et natation.
Les parcs à thème et de loisirs et les luxuriants jardins. Les touristes peuvent faire cuire un œuf dur et aller dans un sauna.

Puis, la nuit tombée, Jae-Sorn toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night clubs...
les cascades de Jae-Sorn peut être beau, extraordinaire, tranquille, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.23. [yui3-1X]

 **yuiii**
par [yui3-1X] - mercredi 2 juillet 2008, 08:28

Le parc national de Kao Yai se situe au nord-est de la Thaïlande. Celui-ci appartient à la province de Nakhoratchasima.

Le parc national de Kao Yai a aussi de belles cascades qui sont très fraîches.
L'atmosphère fabuleuse, relaxante de Le parc national de Kao Yai. réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
Tu peux faire des campings au tour de bois ou tu peux choisir de bons hôtels si tu veux.

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, faire des escalades ou faire du jogging, prendre du vélo etc..

Le musée que tu peux visiter en relaxant et aussi de belles cascades. Ceux-ci méritent d'être mémorisés.
Toutes les nuits, tu peux visiter le zoo.
Le parc national de Kao Yai. peut être attirant, magnifique, naturel., et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4. Débat 1 - pour la peine de mort

4.1. [ply4-1]

 **La peine de mort . - PLY -**
par [ply4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:07

Je suis d'accord dans certain car ., notamment pour les raisons suivants :
D'une part, je pense que elle est important contrôler , diminuer des crimes et pour la paie de notre pays.
D'autre part, c'est pour la justice dans la société .
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas , notamment pour la raison suivante : «A mon avis ce moyen est très cruel et ce n'est pas la bonne solution pour resoudre des problèmes.». alors que....
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: La peine de mort . - PLY -**
par [pon4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:09

libéré mo ☹
Ce n'est pas vrai.....soft girl

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.2. [pon4-1]

 **la peine de mort Pongpang**
par [pon4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:07

Je suis pour sur la loi de peine de mort., notamment pour les raisons suivants :
D'une part, la peine de mort est une moyenne qui rendre justice à la société.
D'autre part, la peine de mort est dissuasive.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas , notamment pour la raison suivante : «On ne peut pas résoudre la violence par la violence. Cela pourrait rendre les enfants agressif.». Mais plusieurs criminels, à leur sortie, ont répété leur crimes. Il faut que les parents fassent comprendre aux enfants que la peine de mort écarte les criminels dangereux de la société..
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.3. [amm3-1]

 **la peine de mort d'Aime**
par [amm3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:03

Je suis pour., notamment pour les raisons suivants :
D'une part, Je suis pour parce qu'il faut condamner les gens qui sont illégaux surtout les criminels.
D'autre part, D'autre raison, je pense que la famille de victime veut que les condamner recoivent les punition.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « C'est très méchant. Il s'agit de les droits de l'homme. Il y a beaucoup de monde qui n'acceptent pas la peine de mort. ». Les criminels tuent les autres, c'est très méchant aussi. Ils doivent recevoir les punitions aussi selon la loi.
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Égypte, le Dominique, les États-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.4. [ams3-1]

 **"Je suis pour" par Amm**
par [ams3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:16

Je suis pour, notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, Les gens sont craint par la peine de mort et ils n'osent pas de commettre des crimes.
D'autre part, Avant avoir la peine de mort, les justiciers font bien déception.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « On n'a pas le droit de tuer les autres. » Malgré les criminels n'ont pas le droit de tuer les autres aussi.
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Égypte, le Dominique, les États-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

Amm!

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: "Je suis pour" par Amm**
par [aum3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:21

Ah! tu as raison.
Je pense comme toi aussi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: "Je suis pour" par Amm**
par [qua3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:22

comment vous êtes sur que les justiciers font bien déception?
moi non plus

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.5. [aor3-1]

 **Contribution à un débat de Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:28

Je suis pour., notamment pour les raisons suivants :
D'une part, les criminels peuvent tuer les autres. Alors, ils ne méritent pas de vivre.
D'autre part, je ne crois pas que les criminels puissent changer soi-même pour vivre avec les peuple. Comme vous savez que d'un étudiant en médecine a tuer son petite amie. Et alors, comment osez-vous encore nous dire que l'éducation peut les aide. La curée n'est pas le signe d'humaine.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « Pour moi, je sais que les criminels tuent les autres. Mais, ils ont le droit de vivre. Vous ne pouvez pas décider sur les morts. ». Néanmoins, je ne peux pas décider sur les morts. Mais, comme vous savez, ils doivent être responsable et accepter ses actions. Ils tuent, ils sont tuent en retour..
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Contribution à un débat de Mitsuki**
par [oil3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:31

Oui, je suis d'accord meme toi!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.6. [aum3-1]

 **Contribution a un debat sur forum d'Aoum**
par [aum3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:12

Je suis pour, notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, pour la diminution les crimes
D'autre part, pour la prévention de imiter de l'autre gens.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « Il est banane. Il n'est pas son cœur sans la moral, la sympathique. ». Néanmoins, je ne veux pas écouter la nouvelle que le criminel là fait encore une fois et je ne vois plus la face de les maux gens. Enfin, s'il y beaucoup des criminels, le gouvernement doit user de plus en plus d'argent..
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Contribution a un debat sur forum d'Aoum**
par [ams3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:24

Bien !!!
Je suis pour aussi.

Amm

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.7. [boo3-1]

 **BooM**
par [boo3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 07:53

Je suis pour, notamment pour les raisons suivants :

D'une part, Il faut supprimer les criminels.

D'autre part, Il faut continuer la peine de mort en Thaïlande.

Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « La peine de mort est contre la morale. ». Mais les criminels sont dangereux pour tout le monde..

devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Égypte, le Dominique, les États-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: BooM**
par [amm3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:13

Je suis d'accord avec toi.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.8. [kik3-1]

 **Kookkik , la peine de mort**
par [kik3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:18

Je suis pour., notamment pour les raisons suivants :

D'une part, je pense que les accusés qui font les graves fautes doivent être puni.

D'autre part, Il ne faut pas garder la peine de mort en Thaïlande car elle fait les gens avoir peur de faire comme eux.

Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « on n'a pas le droit de faire la peine de mort. ». en revanche, si quelqu'un a prévu de tuer, il doit être responsable de ses actes..

La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Égypte, le Dominique, les États-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Kookkik , la peine de mort**
par [tan3-1X] - mercredi 23 juillet 2008, 08:21

Umm...

Je suis pour!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.9. [oil3-1]

 **mon avis de peine de mort...Oil^^**
par [oil3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:10

Je suis d'accord ., notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, la peine de mort est le plus moyen pour contre les tueurs qui sont les problèmes de développement de pays.
D'autre part, Il est le moyen pour diminuer d'argent de Thailand pour donner les plats jusqu'il est mort naturel.
mais,
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: mon avis de peine de mort...Oil^^**
par [aor3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:31

Je suis contre avec toi.
Mais, je ne comprends pas que tu veux dire.
☹

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

4.10. [tan3-1X]

 **la peine de mort LoOkTaRn !***
par [tan3-1X] - mercredi 23 juillet 2008, 08:13

Je suis pour., notamment pour les raisons suivants :
D'une part, la peine de mort est la propre punition pour l'accusé.
D'autre part, pour éliminer la crime dans notre société.
Il est vrai que Amnesty International s'y oppose dans tous les cas, notamment pour la raison suivante : « Je pense que la peine de mort est la décision de punir par une seule personne ou un groupe , au contraire, un accusé n'a pas le droit pour décider de sa vie! ». Si tu veux la crime exister encore dans notre société , si tu veux l'accusé te tuer et si tu veux ses enfants être drogué, donc, il faut les éliminer dans notre monde..
La Thaïlande devrait ainsi continuer la peine de mort, ainsi que le font 64 Etats, par exemple la Chine, l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie, le Cameroun, le Cuba, l'Egypte, le Dominique, les Etats-Unis, Les Emirats arabes unis, le Jamaïque, le Japon, le Jordanie, le Laos...

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la peine de mort LoOkTaRn !***
par [kik3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:21

t
r
è
s

b
i
e
n

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5. Débat 1 - contre la peine de mort

5.1. [bow4-1]

 **La peine de mort de Bow**
par [bow4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:01

Je suis contre la peine de mort., notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, Je pense que la peine de mort est cruelle.
D'autre part, On ne peut pas juger des gens de vivre ou mort.
Au contraire il y a autre méthodes de les punir par exemple faire des travaux pour la société.
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: La peine de mort de Bow**
par [pon4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:11

Die! Die!
Beau Belle

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: La peine de mort de Bow**
par [ply4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:13

Oui , je crois que parfois c'est cruel mais s'il n'y a pas la peine de mort beaucoup de gens n'ont pas peur de faire mal . Donc cela augment des problemes.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.2. [jub4-1]

 **mon avis**
par [jub4-1] - mercredi 23 juillet 2008, 06:09

je suis contre la peine de la mort., notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, c'est une violation de droits de l'homme
D'autre part, Ce n'est pas juste pour la famille de l'accusé
Au contraire on doit savoir excuser
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.3. [aoi3-1]

 **la peine de mort ..PizzY**
par [aoi3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:16

Je suis contre la peine de mort, notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, parce qu'elle est violente et c'est une violation des droits de l'homme 🙄
D'autre part,
Certains prétendent qu'il a fait les faux ce qui n'est pas pardonner par exemple il a tué
quel qu'un qui est pure au contraire, il y a les autres activités comme bien faire pour la
société ou utiliser la morale pour sauver leur problème
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait
111 pays. 🙄

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la peine de mort ..PizzY**
par [emy3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:20

Je suis d'accord avec toi. Tu as bien raison...

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.4. [emy3-1]

 **la peine de mort De Aimmie**
par [emy3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:17

Je suis contre la peine de mort, notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, La peine de mort est violente.
D'autre part, C'est une violation des droit de l'homme.
Certains prétendent que les gens n'osent pas de commettre les crimes.
En revanche, la peine de mort n'est pas dissuasive. La preuve est aux USA.
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la peine de mort De Aimmie**
par [aoi3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:19

Oui,
je suis pour toi...
👍** 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [aoi3-1]

Oui,
Je suis pour toi...
Hihi** 😊

5.5. [eve3-1]



la peine de morte,Véronique

par [eve3-1]

- mercredi 23 juillet 2008, 07:55

Je suis contre., notamment pour les raisons suivantes :

D'une part, Tout le monde a son droit. Personne ne peut pas condamner à la mort malgré un crime.

D'autre part, Même s'il a tué q'un ,on n'a pas le droit de le tuer. Il y a encore un autre punition: emprisonnement.

Cependant,les morts ne veut pas que le meurtrier a été condamner à la mort. Ils peut-être veulent les autre punitions.

devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: la peine de morte,Véronique

par [kim3-1X]

- mercredi 23 juillet 2008, 08:07

Moi aussi ^^

J'ai faim

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: la peine de morte,Véronique(corrigé)

par [eve3-1]

- mercredi 23 juillet 2008, 08:14

Je suis contre., notamment pour les raisons suivantes :

D'une part, Tout le monde a son droit. Personne ne peut pas condamner à la mort malgré un crime.

D'autre part, Même s'il a tué q'un ,on n'a pas le droit de le tuer. Il y a encore un autre punition: emprisonnement.

Certains prétendent qu'il est meurtrier ou il a tué les autre. Il doit donner sa vie a ce qu'il a tué.

Cependant,les morts ne veut pas que le meurtrier a été condamner à la mort. Ils peut-être veulent les autre punitions.

devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.6. [kim3-1X]

 **Kimz**
par [kim3-1X] - mercredi 23 juillet 2008, 08:00

Je pense qu'il y a encore des autres punitions qui sont meilleures, notamment pour les raisons suivantes :

D'une part, Pour améliorer la vie des accusés.

D'autre part, Pour changer la méthode de la punition.
Mais, il n'est pas la meilleure solution.
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Kimz**
par [eve3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:08

Je suis d'accord avec toi...
Il y a encore des autres punitions
.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Kimz**
par [yui3-1X] - mercredi 23 juillet 2008, 08:17

Si non...

il y a encore les crimes!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.7. [qua3-1]

 **contribution à un débat de QUAN**
par [qua3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:04

c'est une grande erreur, notamment pour les raisons suivantes :

D'une part, c'est la transgression du droit de l'homme
D'autre part, c'est un acte de barbare
En revanche, personne ne l'arrête. Il faut commencer à contrôler ce cas .
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait 111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: contribution à un débat de QUAN**
par [oi13-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:13

Wow!

Pour moi, je suis d'accord sur la peine de mort.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

5.8. [sop3-1]

 **Je suis contre la peine de mort! (Sophia jaaa)**
par [sop3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:14

Je suis contre, notamment pour les raisons suivantes :
D'une part, Je trouve que la peine de mort est un acte barbare
D'autre part, tout le monde a le droit humain dès la naissance
Certains prétendent que l'exécution peut faire les gens avoir peur de crime En
revanche la peine de mort n'est pas une façon de dissuasion
La Thaïlande devrait ainsi penser à supprimer la peine de mort ainsi que l'ont déjà fait
111 pays.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Je suis contre la peine de mort! (Sophia jaaa)**
par [boo3-1] - mercredi 23 juillet 2008, 08:20

mais les criminels sont dangereux.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6. Lettre de motivation 1 - demande d'emploi

6.1. [bow4-1]

**Lettre de motivation de BOW**
par [bow4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:56

Objet : Demande de poste d'une éditrice

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 9 juillet parue dans "Le monde", une éditrice .

Actuellement, étudiante en quatrième année de la section de français à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaite devenir l'éditrice parce que j'aime la monde.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne créative et sociale . De plus, je peux parler et écrire trois langues: l'anglais le thaï et le français.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

Veillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.

[bow4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Lettre de motivation de BOW**
par [kwa4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:59

je te soutien!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.2. [jub4-1]



Lettre de motivation de Sineenat

par [jub4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:57

Objet : Demande de poste d'une employée

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 5 juillet parue dans "Le Figaro", une employée.

Actuellement, étudiante en quatrième année en langue français à l'Université de Chiang Mai, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaiterais devenir une journaliste et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous .

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne dynamique et gentille. De plus, je suis trilingue et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requise en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

en mes sentiments distingués.

:[jub4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Lettre de motivation de Sineenat

par [kwa4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 06:00

je pense que tu voudrais être hôtesse de l'air

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Lettre de motivation de Sineenat

par [noo4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 06:19

Pourquoi tu veux être journaliste ?

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.3. [kwa4-1]

 **Lettre de Kwang**
par [kwa4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:49

Objet : Demande de poste d'une interprète de conférence

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 1 juillet parue dans "Le Tribune", une interprète de conférence .

Actuellement, étudiante en quatrième année option langue français à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

je voudrais devenir interprète de conférence et pour cela j'aspirerais à apprendre ce métier chez vous

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne éveillée et confiante. De plus, je suis trilingue en français et en anglais suite à de nombreux séjours linguistiques. De plus j'ai travaillé comme interprète pour une équipe du base-ball de France quand j'étais en troisième année.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt afin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de ma respectueuse considération.

[kwa4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de Kwang**
par [ply4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:56

très bien , ton ambition est tres interesant.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de Kwang**
par [ams3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:38

très bien!!!!

6.4. [noo4-1]



lettre de motivation NOOK

par [noo4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:53

Objet : Demande de poste d'une hôtesse de l'air

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 9 juillet 2008 parue dans "Le monde", une hôtesse de l'air.

Actuellement, étudiante en quatrième année en française à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je voudrais communiquer avec tout le monde.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne sociale, tolérante . De plus, Je peux parler l'anglais et le français.J'ai travaillé avec Thai Airway pendant 3 mois.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

Je vous prie de croire, Monsieur, à l'assurance de mes salutations distinguées.

[noo4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: lettre de motivation NOOK

par [kwa4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:56

donne- moi un billet d'aller et retour en France!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: lettre de motivation NOOK

par [ply4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 06:03

Oui, je suis d'accord parce que tu es très grand.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.5. [ply4-1]

**Lettre de motivation (demande d'emploi) de PLY**
par [ply4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:39

Objet : Demande de poste d'une secrétaire

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 8 juillet parue dans "Le figaro", une secrétaire.

Actuellement, étudiant en quatrième année de la section de français à l'Université de Chiang Mai, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaiterais devenir secrétaire et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste de secrétaire. Je suis une personne honnête, patience. De plus, je peux parler français et anglais et j'ai l'expérience d'être secrétaire deux ans.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine pro chaine pour fixer un rendez-vous.

Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.

Lol V. STEIN

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Lettre de motivation (demande d'emploi) de PLY**
par [kwa4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 05:52

il faut mieux reflechir

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.6. [pon4-1]

**P Ong P qng Lettre de motivation**
par [pon4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:12

Objet : Demande de poste d'un rédacteur

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 9 juillet parue dans "Elle", un rédacteur.

Actuellement, étudiant en quatrième année option français et presse à l'Université de Chiang Mai, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaiterais devenir un rédacteur ou un responsable pour cela, je désirerais travailler ce métier chez vous.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'assistante. Je suis une personne actif et créatif. De plus, je peux parler cinq langues et j'ai acquis pendant mes stage l'expérience aux grand magazines, Figaro, La Belle et Le Monde. J'ai gagné un concours de publicité aussi.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.

Mathias B.Laisse

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: P Ong P qng Lettre de motivation**
par [noo4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:18

Je suis d'accord avec vous.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.7. [oil3-1]

 **la lettre de Oil**
par [oil3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:23

Objet : Demande de poste d'une hôtesse de l'air

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 18mars parue dans "le monde", une hôtesse de l'air.

Actuellement, étudient en troisième année option fraçais à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

je voudrais être l' hôtesse de l'air donc je voudrais apprendre ce métier chez vous.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'Assistante. Je suis une personne gentillesse et dynamique. De plus, Je peux parler trois langages, thaï, anglais et français. Je suis dynamique et généreux.

J'ai beaucoup d'expérience de travail dans les aéroports.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.

[oil3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la lettre de Oil**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:27

L'hôtesse de l'air , quelle entreprise ?

Attention l'avion tombée.5555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la lettre de Oil**
par [ams3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:31

Beaucoup de monde veut devenir l'hotesse de l'air, toi aussi.
Bonne chance!!! Ma Oil fleur.

 **Re: la lettre de Oil**
par [yui3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:32

C'est une bonne idee

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

6.8. [tan3-1X]

 **Lettre de LoOkTarn~***
par [tan3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:22

Objet : Demande de poste d'une assistante

Madame,

Vous recherchez par votre annonce du 3 avril parue dans "Le Thairat", une assistante.

Actuellement, étudiant en quatrième année option langue française à l'Université de Chiang Maï, je suis, au vue de mes compétences, immédiatement prête pour ce poste.

Je souhaite devenir l'hôtesse de l'air et pour cela, je désirais apprendre ce métier chez vous.

Je pense avoir toute l'expérience et l'enthousiasme requis pour participer efficacement à l'activité de votre Entreprise. Après avoir étudié avec soin les qualifications que vous demandez, mon profil semble correspondre tout à fait à ce poste d'une Assistante. Je suis une personne ambitieuse et sympathique. De plus, Je suis bilingue en anglais suite à de nombreux de séjours linguistiques et j'ai acquis pendant mes stages l'expérience requis en matière de gestion des bulletins de salaires et de fiches de paye.

J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer bientôt a fin d'évoquer ma candidature. Je vous appellerai la semaine prochaine pour fixer un rendez-vous.

Veuillez croire, Madame, en mes sentiments distingués.

[tan3-1X]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de LoOkTarn~***
par [kik3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:29

très bien
mon amie

une faute , étudiante

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7. Lettre de motivation 1 - demande de stage

7.1. [bow4-1]

 **Lettre de motivation 2 de BOW**
par [bow4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 06:23

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en quatrième année de la section de français à l'Université de Chiang Mai. Je demande ce stage parce que votre entreprise est une des compagnies les plus célèbres du monde.

Je voudrais être l'hôtesse de l'air et pour cela, je veux apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre L'hôtesse de l'air. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne polie et optimise et répondant à vos exigences. De plus, je peux parler trois langues; l'anglais, le français et le thaï.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

[bow4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.2. [bua4-1]

 **lettre de Bua**
par [bua4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 06:22

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en quatrième année option français à l'Université de Chiang Mai. Je voudrais chercher une bonne expérience avant de terminer mes études en vivant mon vieux rêve celui d'être interprète de conférence.

Comme je souhaiterais vraiment devenir cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne savante et éveillé et répondant à vos exigences. De plus, J'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer ma compétence linguistique en savant travailler avec les autres. D'autre part, je suis trilingue. Alors, avec mes qualités distinguées, je crois pouvoir travailler efficacement pour cette poste.

Je demeure toujours à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires. j'attendrai votre bonne réponse.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

[bua4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.3. [noo4-1]

 **lettre de motivation NOOK (demande de stage)**
par [noo4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:13

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en quatrième en français à l'Université de Chiang Mai. Je voudrais avoir des expériences.

Je souhaite être ce métier dans l'avenir. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service commercial. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne éveillé, obligeant et repondant à vos exigences. De plus, Je peux parler l'anglais et le français. J'ai travaillé avec Thai Airway pendant 3 mois.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie de croire, Monsieur, à l'assurance de mes salutations distinguées.

[noo4-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.4. [pon4-1]

 **pong pang stage**
par [pon4-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:25

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiant en quatrième année option français à l'Université de Chiang Mai. Mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de trois mois, du 1er juillet au 30 septembre 2008.

Je souhaiterais devenir réceptionniste et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service Clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne actif et bienveillant et répondant à vos exigences. De plus, J'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts, des responsabilités.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

Mathias B.Laisse

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.5. [amm3-1]

**Stagiaire de Siamsport**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:18
Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année section de français à l'Université de Chiang Mai. Mon département prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de trois mois, du mars au mai 2008.

Je souhaiterais devenir stagiaire de la nouvelle de Siamsport. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service du foot ou service de l'étrangère. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne dynamique , énergique et repondant à vos exigences. De plus, Je peux parler anglais et français. Je lis Soccer / Siamsport tous les jours. J'ai travaillé dans entreprise de Sport pool.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses merci paravant pour votre gentillesse.

Oraphan BLOOM

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Stagiaire de Siamsport**
par [qua3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:20
Vous avez pris un poste de la Nouvelle de SIAMSPORT.
Bien venu!!!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)**Re: Stagiaire de Siamsport**
par [yui3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:31
C'est une bonne idee
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.6. [ams3-1]

 **Lettre de motivation d'Amm**
par [ams3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:24

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année option français à l'Université de Chiang Mai. Je voudrais d'avoir l'expérience de travailler pendant les vacances pour faire connaître bien sur la profession de mon rêve.

Je souhaiterais travailler à l'aéroport et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne générale et dynamique et répondant à vos exigences. De plus, J'ai l'intention de travailler dans l'aéroport depuis longtemps ainsi que je suis curieuse d'apprendre sur le métier de mon rêve. Je peut parler en 4 langue: thaï, français, anglais et japonais.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous pris d'agrèer

[ams3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de motivation d'Amm**
par [aum3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:31

wow
il est interessant en travailler à l'aéroport
tu veux être travailleuse beaucoup.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de motivation d'Amm**
par [yui3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:33

C'est une bonne idee

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.7. [aoi3-1]

**Aoi +++stage**
par [aoi3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:08
Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année en langue française à l'Université de Chiang Mai. Mon cursus prévoit une période de stage en compagnie arienne d'une durée de un mois, du 1er mars au 30 mars 2008.

Je souhaiterais devenir l'hôtesse de l'air pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service client arie . Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne générosité,gentillesse et répondant à vos exigences. De plus, J'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts, mon talent de langue et ma tolérance .

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Espérant qu'il vous plaira d'examiner ma candidature avec bienveillance, je vous prie de croire, Monsieur, à ma considération distinguée.

PizzY 😊

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Aoi +++stage**
par [emy3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:18
Je vais faire un stage avec toi...

.....Aller ensemble

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Aoi +++stage**
par [aor3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:18
Bienvenue au club de l'hôtesse de l'air.

Quelle entreprise tu s'intéresse?

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Aoi +++stage**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:18
l'hôtesse de l'air..... C'est une bonne idée.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.8. [aor3-1]

**Lettre du stage de Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:09

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année en langue française et japonaise à l'Université de Chiang Mai. Mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de deux mois, du 1er juin au 30 juillet 2008

Je souhaiterais devenir l'hôtesse de l'air et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne éveillée et ponctuelle et répondant à vos exigences. De plus, j'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

Mitsuki KIM

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: Lettre du stage de Mitsuki**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:20

l'hôtesse de l'air comme Aoi, il y a beaucoup de l'hôtesse de l'air dans la classe.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.9. [aum3-1]

**lettre de motivation d' Aoum (demande de stage)**
par [aum3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:23

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiant en troisième année option français à l'Université de Chiang Maï. Je voudrais avoir une expérience vers une période de stage en entreprise d'une durée de trois mois, du 1er mars au 30er mai 2009.

Je souhaiterais devenir la femme de l'entreprise et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service Clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne travailleuse et dynamique et répondant à vos exigences. De plus, Je n'ai jamais acquis des stages qui m'aurai aidé de développer mon sens dans mon avenir, je peut parler anglais et français.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

mes salutations respectueuses

[aum3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Re: lettre de motivation d' Aoum (demande de stage)**
par [ams3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:26

la femme de l'entreprise !!! C'est simple.

7.10. [emy3-1]



Lettre de motivation de Aimie

par [emy3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:08

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année en langue française à l'Université de Chiang Maï. Mon cursus prévoit une période de stage en compagnie aérienne d'une durée de deux mois, du 1er avril au 30 juin 2008.

Je souhaiterais devenir l'hôtesse de l'air et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne active et réfléchie et répondant à vos exigences. De plus, J'ai acquis un début d'expérience professionnelle au cours de mes stages qui m'ont permis de développer mon sens des contacts,

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

[emy3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Lettre de motivation de Aimie

par [aoi3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:10

Ah Bon!!!

Au revoir a l'aéroport

55+++



[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Lettre de motivation de Aimie

par [eve3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:25

o Bon Courage++++

Bonne Chance+++++

na ja....

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Lettre de motivation de Aimie

par [ams3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:29

Tu es l'hostess de l'air?

C'est bien!

Bonne chance!

7.11. [eve3-1]

 **Le stage...**
par [eve3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:15

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année en langue française à l'Université de Chiang Mai. En Avril, je n'ai pas d'un cours à l'université. J'aimerais bien pratiquer le français et l'anglais.

Je voudrais la bonne expérience en pratiquant la langue apprise, le français et l'anglais. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre interprétation et l'expression orale.. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne patiente et responsable et répondant à vos exigences. De plus, Maintenant, je travaille comme le professeur de français. Je donne un cours de français fondamental à une étudiante. J'ai déjà travaillé comme une serveuse au restaurant dont la propriétaire est japonaise. Là-bas, j'ai parlé beaucoup en langue étrangère grâce à mon patron et la clientèle.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses.

Véronique BLAHBLAHBLAH

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Le stage...**
par [kik3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:25

très bien
mon amie
Joof Joof

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.12. [kik3-1]

 **stage de Kookkik**
par [kik3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:22

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année option littérature à l'Université de Chiang Mai. Mon cursus prévoit une période de stage en entreprise d'une durée de trois mois, du 1er février au 30 avril 2008.

Je souhaiterais devenir guide et pour cela, je désirerais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre service clientèle. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne responsable et sympathique et répondant à vos exigences. De plus, Je peux parler français, anglais et espagnol un peu. Je m'intéresse au tourisme. Et, j'aimerais voyager.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

[kik3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: stage de Kookkik**
par [yui3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:27

Très Bien, Madame....

Tu peux parler beaucoup de langue.

Ei E!

 **Re: stage de Kookkik**
par [kik3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:33

Bien!
Bonne chance!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.13. [qua3-1]

 **Lettre de motivation de QUAN**
par [qua3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:17

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante troisième année en langue française à l'Université de Chiang Mai. Il est nécessaire d'être une stagiaire de votre entreprise d'une durée de deux mois, du 1^{er} juin au 30 juillet 2008.

Je souhaiterais devenir une secrétaire sur la langue française, je désirais apprendre ce métier à votre entreprise. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service traduction d'une langue dans une autre. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne attentive et ponctuelle et répondant à vos exigences. De plus, Je n'ai pas encore d'expérience, donc je voudrais vous recruter. Je suis une femme active et toujours cherche des nouvelles connaissances.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations respectueuses

[qua3-1]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de motivation de QUAN**
par [aoi3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:19

je souhaite ton patron est beau

555++++😄

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Lettre de motivation de QUAN**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:23

je pense que te vas aller à Samat encore une fois pendant les vacances prochaines. hihihihih i

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

7.14. [yui3-1X]

 **Demande d'un stage de YUI**
par [yui3-1X] - mercredi 9 juillet 2008, 08:22

Objet : demande de stage

Monsieur le Directeur,

Actuellement, étudiante en troisième année option langue française à l'Université de Chiang Mai. Mon cursus prévoit une période de stage entreprise d'une durée de un moi du 1er juillet au 30 aout 2009.

je souhaiterais devenir une propriétaire de boulangerie, et je désirais apprendre ce métier chez vous. Aussi aimerais-je pouvoir participer à des actions dans votre Service commercial. Croyez Monsieur à mon engagement dans les tâches que vous voudrez bien me confier.

Je suis une personne ponctuelle, brillante et répondant à vos exigences. De plus, je peux parler toutes les langues j'ai déjà fait un stage a KET Banque.

Je demeure à votre disposition pour convenir d'une date d'entretien, et vous fournir toutes les informations complémentaires que vous jugerez nécessaires.

Mes salutations respectueuses

Tina Yui Areana

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Demande d'un stage de YUI**
par [amm3-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:25

La boulangerie , c'est mon rêve quand j'aurai beaucoup de l'argent.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Demande d'un stage de YUI**
par [oi13-1] - mercredi 9 juillet 2008, 08:27

Wow!

Tu as beaucoup d'argent.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8. Recette

8.1. [bow4-1]

 **Porc au citron**
par [bow4-1] - mercredi 13 août 2008, 05:37

Porc au citron

Auteur : Bow

Niveau : facile

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 20 minutes

Ingrédients pour 4 personnes

1. 250 grammes du porc
2. 5 tiges de Kana
3. 3 têtes d'ails
4. 2 piments
5. 1 tige de coriandre
6. une cuillère à sope de jus de citron
- 7.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Porc au citron**
par [emy3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:28

Je veux manger porc au citron de P'Bow 555+

Faites-le pour moi s'il te plaît. Maintenant j'ai trop faim.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Porc au citron

par [bow4-1] - vendredi 29 août 2008, 19:58



Porc au citron

Auteur : Bow

Niveau : facile

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 20 minutes

Ingrédients pour 4 personnes

1. 250 grammes du porc
2. 5 tiges de Kana
3. 3 têtes d'ails
4. 2 piments
5. 1 tige de coriandre
6. une cuillère à soupe de jus de citron
7. une cuillère à soupe de sauce de poisson
8. une cuillère à thé de sucre

Description :

Emincer le porc en morceaux. Eplucher l'ail, écraser l'ail avec les piments, couper la coriandre en petit morceaux et mélanger le tout. Ajouter la jus de citron, la sauce de poisson et le sucre. Mélanger tous les ingrédients. Ensuite, laver cinq tiges de Kana et les couper en morceaux. Porter l'eau à l'ébullition et les mettre dans l'eau bouillir. Faire tremper le porc dans l'eau bouillir jusque le porc est cuire. Égoutter le porc et le Kana et les mettre dans le plat préparé. Verser la sauce préparé sur le porc et servir.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.2. [kwa4-1]

**Salade de crevette de pamelo**
par [kwa4-1] - mercredi 13 août 2008, 06:38

Auteur: Kwang
Niveau: pas trop difficile
Temps de préparation: 15 minutes
Temps de cuisson: 15 minutes

Ingrédients pour 2-3 personne:

- 80 grammes de pamelo
- 7 crevettes cuites au préalable
- une cuillère à soupe de crevettes séchées broyées
- une cuillère à soupe de cacahuètes grillées
- une cuillère à sucre de cocos séchées au soleil

Ingrédients de sauce de salade:

- une demie cuillère à soupe de pâte de piment
- une cuillère à soupe de jus tamarin
- une cuillère à soupe de sucre condensé
- une demie cuillère à soupe de sauce de poisson
- une demie cuillère à soupe de jus de citron

Ingrédients pour le décor:

- une cuillère à soupe d'oignon doré
- 4 piments séchés

Description:
Faire revenir des cocos séchées au préalable sans huile dans la poêle jusqu'ils dorent. Mélanger tous les ingrédients de sauce de salade dans le bol. Mettre des crevettes cuites et des pamelos au préalable et mélanger-le doucement. Ajouter ensuite des crevettes séchées, cacahuètes grillées et des cocos séchés et les mélanger bien. Garnir le plat avec des légumes et mettre tous les ingrédients dans ce plat. Decorer le plat avec des oignons dorés et des piments séchés. Bon appétit!

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.3. [noo4-1]

 **Nook: Curry vert de poulet**
par [noo4-1] - mercredi 13 août 2008, 08:18



Curry vert de poulet

Niveau : facile

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 60 minutes

Ingrédients pour 2 personnes :

- 100 grammes de blanc de poulet
- Une boîte de lait de coco
- 8 petits tomates thaï
- 2 cuillère à soupe de pâte de curry vert
- 2 cuillère à soupe de sauce de poisson
- une (demie) cuillère à thé de sucre
- demie tasse de "horapha"
- 4-5 feuille de bergamote
- 3 piments

Description étape:

1. Ajouter une demie tasse de lait de coco dans la casserole. Quand cela bouillit , ajouter pâte de curry vert et faire mariner.
2. Ajouter des blanc de poulet. Faire revenir. Quant tout est cuit,mettre soupe de sauce de poisson et sucre.Faire mijoter à feu doux 30 minutes.
3. Se laver des petits tomates thaï. Couper les en 4-5. Se laver des "horapha",feuille de bergamote, piments.Laisser les égoutter.Hacher les.
4. Faire bouillir,ajouter les dans la casserole.Retirer du feu.Fermer les feu.
- 5.Disposer cela dans un bol.6.Garnir le plat et Servir chaud

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.4. [ply4-1]

 **Porc épicé au poivre et a l'ail**
par [ply4-1] - mercredi 13 août 2008, 05:45

Porc épicé au poivre et a l'ail



Auteur : PLY

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 20 minutes

Ingrédients pour 3 personnes :

- porc
- coriandre
- ail
- maizena
- condiments(sauce de poisson , sucre , sel)
- poivre

Description

Broyer l'ail et le poivre dans un mortier . Ajouter du porc ,les condiments , le poivre ,les coriandre ,du maizena et mélanger le tout . Faire dorer avec le maizena et laisser brunir . Quelques minutes avant de servir , parsemer des coriandres .

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.5. [pon4-1]



Beignets de bananes thaïes de Pongpang
par [pon4-1] - mercredi 13 août 2008, 08:16

Beignets de bananes thaïes

Auteur: Prince de Chiang Mai

Niveau: facile

Temps de préparation: 16.30 minutes

Temps de cuisson: 29.44 minutes

Ingrédients pour 10 personnes

- 20 bananes assez mures
- 5 boîte de lait de coco
- 100 grammes de sucre
- 50 grammes de sel

Description:

1. Eplucher les bananes et couper en quatre.
2. Porter à ébullition la casserole remplie de lait de coco, sucre et sel. Touiller jusqu'à ce qu'ils dissolvent, après cela, porter les bananes, et laisser cuire.
3. Mettre dans un bol, arroser de lait de coco encore, et servir chaud ou froid.

Secret de chef:

Pour que ce dessert soit délicieux, il faut utiliser les bananes d'Eden.

Bon appetit !

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.6. [ams3-1]

 **Toases au porc, sauce au concombre - Amm**
par [ams3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:50

Toasts au porc, sauce au concombre



Auteur: Amm
Niveau: facile
Temps de préparation: 20 minutes
Temps de cuisine: 15 minutes
Ingrédients pour 2 personnes :

Toasts au porc



- 5 tranches de pain blanc
- 200 grammes de porc haché
- 1 œuf
- 1 cuillère à soupe de sauce d'huître
- 1 cuillère à thé de sauce de soya
- 1 cuillère à thé de sucre
- une demie cuillère à thé de poivre
- 1 tige de persil
- 2 tasses de huître

Sauce au concombre



- 200 grammes de concombre coupée
- 20 grammes de échalote coupée
- 10 grammes de espèce de piment très piquant
- 2 cuillère à soupe et demie de surce
- une quart de sel
- 1 cuillère à soupe de vinaigre
- 2 cuillère de l'eau chaud

Description

Toasts au porc

- Couper les pain blanc en 4 petit tranches.
- Mélanger du porc haché avec du sauce d'huître, du sauce de soya, du surce et du poivre.
- Couper le persil, mêler avec l'œuf et du porc haché.
- Allumer le feu, ajouter l'huître, mettre du porc haché sur les pain blanc. Ensuite, faire frire les toasts au porc en commençant par la farce.
- Attendre que les toasts au porc deviennent or, tourner le côté. Mettre sur le plat quand elles sont cuit.

Sauce au concombre

- Dissoudre du sucre, du sel, du vinaigre en de l'eau chaud.
- Mélanger du concombre, de l'échalote, de l'espèce de piment très piquant ensemble du sucre fondre.
- Servir avec les toasts au porc.

Bon appetit!!!

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Toases au porc, sauce au concombre - Amm
par [aum3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:53

wowwwwwwwwwwwww

c'est bon jout!

Je pense qu' il est tres tres bon.

Je vais faire comme votre methode.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.7. [aoi3-1]

 **Salade de crevettes, vermicelle et carottes**
par [aoi3-1] - mercredi 13 août 2008, 07:42

Salade de crevettes, vermicelle et carottes



Auteur : PizzY NiNiE

Niveau : facile

Temps de préparation : 10 minutes

Temps de cuisson : 20 minutes

Ingrédients pour 4 personnes :

- 🍷 2 carottes
- 🍷 1/4 de concombre
- 🍷 4 côtes de céleri
- 🍷 20 g de vermicelle chinois
- 🍷 2 oeufs
- 🍷 150 g de crevettes décortiquées
- 🍷 4 brins de ciboulette

Description :

🍷 Grattez les carottes, coupez-les en longues lamelles fines et recoupez celles-ci en lanières. Pelez le concombre, coupez-le en deux, retirez les graines et taillez la pulpe en bâtonnets. Rincez les côtes de céleri, retirez les fils, coupez-les en tronçons d'environ 5 centimetre puis en bâtonnets fins.

😊 Couvrez le vermicelle d'eau bouillante et laissez-le tremper 3 minutes. Égouttez-le, passez-le sous l'eau froide, égouttez-le à nouveau et coupez-le en tronçons de 5 centimètres.

😊 Battez les œufs à la fourchette. Faites-les cuire en omelette dans une poêle, puis coupez cette omelette en lanières. Mélangez les carottes, le concombre, le céleri et le vermicelle dans un plat.

😊 Mélangez tous les ingrédients indiqués pour la sauce. Versez sur le plat. Parsemez de crevettes et de lanières d'omelette, puis ciselez la ciboulette au-dessus de la salade

Servir Froid. 😊

Source: <http://www.cuisine-du-monde.com/carte/entree/salades/recette-712.php>

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Salade de crevettes, vermicelle et ...
par [aor3-2] - mercredi 13 août 20...

Je l'aime!!!

เหมาะกะช่วงไดเอ็ทมากมา

รูปเขียวๆ นั้นมันอาราย??????????

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)



Traduction du feedback émis par [aor3-1]

Je l'aime!!!

Surtout je suis en ce moment au régime.

Qu'est-ce que c'est que la chose verte ??????????

8.8. [aor3-1]

 **POULET SEC AU CURRY DE Mitsuki**
par [aor3-1] - mercredi 13 août 2008, 07:37

POULET SEC AU CURRY



Auteur : Mitsuki
Niveau : Facile
Temps de préparation : 15 minutes
Temps de cuisson : 30 minutes
Ingrédients pour 1 personne:

- 500 grammes de poitrine du poulet couper en lamelles
- 750 grammes de lait de coco
- feuilles de bergamotes râpées
- une cuillère à soupe de pâte de curry panang
- sucre
- sel
- sauce de poisson

Description :

1. Mettre la casserole à feu bas
2. Ajouter lait de coco
3. Quand lait de coco bouillit, ajouter de pâte de curry panang
4. Mélanger le tout
5. Ajouter de poulet couper en lamelles
6. Ajouter sucre, sel et sauce de poisson comme vous aimez
7. Mélanger le tout
8. Disposer le dans un bol
9. Arroser de lait de coco et feuilles de bergamotes râpées sur le curry
10. Servir chaud

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: POULET SEC AU CURRY DE Mitsuki AOI**
par [aoi3-1] - mercredi 13 août 2008, 07:47

อยากกินจังเลย... ทิววววมากมาย
อ้อ!!
ตัวหนังสือ กะ คัพท่ง่ายๆ
อ่านง่ายมากมา 
รูปก็น่ากิน
ถ้าจะโหด
ใส่ที่มาด้วยนะจ๊ะ 😊

Traduction du feedback émis par [aoi3-1]

J'ai très envie de goûter ton plat.... J'ai très très faim.

Hihhi**

L'écriture et lexique très simple à lire.

La photo du plat me donne l'eau à la bouche

Ce serait bien si tu mettrais la source de cette recette 😊

Niveau supérieur | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Rapporter](#)

 **Re: POULET SEC AU CURRY DE Mitsuki**
par [job3-1X] - mercredi 13 août 2008, 08:10

คุณอ้อ คับอาหารน่ากินเว้
อ.....
อยากกินอ้อ 

Traduction du feedback émis par [job3-1X]

Mademoiselle Aor, ta cuisine me donne l'eau à la bouche.

J'ai envie de goûter ta cuisine.

Niveau supérieur

8.9. [aum3-1]

 **Recette d' Aoum**
par [aum3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:12



Auteur :
Niveau : facile
Temps de préparation : 15 minutes
Temps de cuisson : 30 minutes
Ingrédients pour 5 personnes :

- 5 Bananes assez mures
- 1 tasse de crème de coco
- 1/2 cuillère à café de sel

Sirop

- 1 tasse d'eau
- 1/2 tasse de sucre

Description :

1. Faites le lait de coco à feu doux.
2. Ajoutez le sel.
3. Mélangez l'eau et le sucre dans une casserole posée sur feu doux.
4. Epluchez les bananes et mettez-les dans la casserole.
5. Laissez 5 minutes à feu doux.
6. Sur un plat, disposez les bananes que vous arroserez de crème de coco.

Buddhanart

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

	Re: Recette d' Aoum par [qua3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:23
Il a l'air le gaga . Ah!! juste une présenterie.hihi	
Niveau supérieur Modifier Séparer Supprimer Répondre	

	Re: Recette d' Aoum par [ams3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:54
C'est appétissant!!!	
Niveau supérieur Modifier Séparer Supprimer Répondre	

8.10. [boo3-1]

 **KAI YAD SAI "OMELETTE FARCIE AU PORC"**
par [boo3-1] - mercredi 13 août 2008, 09:14

*****OMELETTE FARCIE AU PORC "ไข่ยัดไส้"*****



Auteur : BooM

Niveau : facile

Temps de préparation : 10 minutes

Temps de cuisson : 10 minutes

Ingrédients :

- 150 grammes de porc hâché
- 2 oeufs
- une cuillère à soupe de sauce de soja
- une cuillère à soupe de sauce
- une cuillère à soupe de sauce d'huître
- une cuillère à thé de sucre
- une cuillère à thé de poivre
- demie tasse d'oignons
- demie tasse de carottes
- une coriande
- une tomate
- une cuillère à soupe de sauce d'huile

Description :

1. Bien rincer les végétaux et les couper en petits morceaux.
2. Battre les oeufs et les dorer à la poêle.
3. Sauter les végétaux à la poêle. Ajouter **sauce de soja, sauce, sauce d'huître, sucre, poivre.**
4. Mettre la farce sur l'omelette et fermer les extrémités.
5. Quelques minutes avant de servir, décorer avec coriandre.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.11. [emy3-1]

 **Salade aigre douce de crevettes.**
par [emy3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:25

Auteur :

Niveau :

Temps de préparation :

Temps de cuisson :

Ingrédients pour 3 personnes :

- 15 crevettes cuites au préalable
- 3 cuillères à soupe de sauce de poisson
- 2 cuillères à soupe de citron
- une cuillère à thé de sucre
- une pincée de ciboulette couper en petits morceaux
- une pincée de coriandre couper en petits morceaux
- une tasse de citronnelle couper en petits morceaux
- demi tasse de feuille de bergamote
- 3 bulbe d'oignons couper en petits morceaux
- 3 piments couper en petits morceaux
- 5 feuilles Menthe



15 minutes 15 minutes facile Aimie

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

-3 cuillères à soupe de pâte de piment

Description :

Mélanger le pâte de piment, la sauce de poisson, le citron, le sucre et les piments. Puis Y ajouter la citronnelle, la feuille de bergamote, la bulbe d'oignons. Et mélanger le tout, puis incorporer les crevettes avec tous les ingrédients. Parsemer de ciboulette et coriandre. Ensuite, mettre dans le plat saupoudrer de menthe.



Re: Salade aigre douce de crevettes.

par [qua3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:31

O.....s'assemble le bon gout.....

Les énormes cravattes sentent vifs et veulent entrer à ma buoche.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.12. [job3-1X]



nongjobnarak

par [job3-1X] - mercredi 13 août 2008, 08:09



Crevette marinée avec la sauce de poisson

Ingrédients

crevette 300 grammes

4 cuillère à soupe de la sauce de poisson

1 cuillère à thé de la poudre de poulet

"Mara" en lamelles

Ail coupée en dés

Manthe

La sauce

2 cuillère à thé de la poudre de poulet
2 cuillère à soupe du piment
4 cuillère à thé de jus de citron
2 cuillère à soupe de la racine de coriandre

Description

-Rincer les cavettes à l'eau froide
-Verser la sauce de poisson
-Mettre au réfrigérateur
-Verser la sauce avant manger
-Servir froid

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: nongjobnarak**
par [aor3-1] - mercredi 13

กุ้งน่ากลัวอะ
ไม่สุกด้วย
ยังไม่อยากมีพยาธิในตัว
ไม่มีสี สันเอาซะเลยยยย
ทำโคตนานนึกว่าจะเร็ด
ของข้าเร็ดกว่าเอ็งอีก 555

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) |

Traduction du feedback émis par [aor3-1]

Les crevettes sont affreuses. En plus, elles ne sont pas cuites. Je n'ai pas envie d'attraper des microbes. Ta recette n'est pas géniale malgré le temps que tu y as consacré. La mienne est meilleure que la tienne 555

 **wa wa wa waw**
par [qua3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:15

O la la !!! les cravattes sont bizarres . Je ne support pas les manger.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **เหอๆ**
par [sop3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:38

Pourquoi les decorations sont comme ca ?
Comme la meduse,c'est epouvantable!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: nongjobnarak**
par [boo3-1] - mercredi 13 août 2008, 09:16

Bon Appetit

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.13. [oil3-1]

 **Pad Thai -Kung Sod**
par [oil3-1] - mercredi 13 août 2008, 07:17



[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Pad Thai -Kung Sod**
par [qua3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:20

Je veux tout de suite le gouter!

!!! wa wa wa waw!!!

son gout doit fin...

bien zur!!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Nouilles de riz sautée aux crevettes -----Oil-----**
par [oil3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:41



Auteur: Oil

Niveau: facile

Temps de préparation: 15 minutes

Temps de cuisine: 10 minutes

Ingrédients pour 2 personnes:

- Nouilles de riz 300 g.
- Dix de crevettes
- Une pincée de cacahuètes séchées
- Quelques d' oeufs
- 4 lamelles de tofus
- Une pincée de ails
- Une pincée d' echalotes
- Germes de soja 100 g.
- Céleri 20 g.
- Une tasse d' huile
- Une pincée de navette marinée avec le sel
- Cinq cuillères à soupe de sauce de poisson
- Trois cuillères à soupe de jus de tamarin
- Deux cuillères à soupe de sucre
- Deux cuillères à thé de piment en poudre

Description:

- Ajouter une tasse d' huile
- Ajouter une pincée de ails et d' echalotes
- Augmenter le feu et ajouter nouilles de riz
- Faire sauter et bettre les oeufs dans la poele
- Baiser le feu et ajouter germes de soja, cinq cuillères à soupe de sauce poisson, trois cuillères à soupe de jus de tamarin et deux cuillères à soupe de sucre
- Ajouter dix de crevettes, céleri , lamelles de tofus et deux cuillères à thé de piment en poudre
- Décorer le plat avec germes de soja et un filet de citron
- Parsemer d'une pincée de cacahuètes séchées ,une pincée de crevettes séchées
- Servir chaud

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Pad Thai -Kung Sod**
par [ams3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:54

J'ai très fiam!!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.14. [qua3-1]

 **Kaw Pad de Quan**
par [qua3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:11



[Riz sauté a porc](#)

[Quan Waratchaya](#)

Auteur :

Niveau :

Temps de préparation :

Temps de cuisson :

Ingrédients pour 3 personnes :

- 400 grammes du porc mariné avec ananas , citron et sauce d'huître.
- du riz cuit 3 bols
- l'huile végétale
- 5 cuillères a soup de sauce de poisson
- _4 cuillères a soup de sauce d' huître
- 4cuillères a thé de sucre
- 2 abres de percil
- les ails
- trois oeufs

description

Chauffer une poêle à feu fort ,attend à très chaud. Baisser le feu à moyen .Sauter des porcs marinés avec les ails écrasés ,de la sauce de poisson ,sauce de l'huître et du sucre.Ajouter du riz et mélangez-les.Puis faire un

trou au centre et rajouter des oeufs . Sauter les oeufs jusqu'à être cuits et puis mélanger -les. Ajouter des percils. Servir chaud.

20 minutes 10 minutes facile

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Nah Kin

par [qua3-1]

- mercredi 13 août 2008, 08:26

J'ai faim maintenant.

Pourriez vous en faire pour moi?

hihi

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Wow!

par [sop3-1]

- mercredi 13 août 2008, 08:34

C'est appétissant! J'ai l'eau a la bouche maintenant.

C'est tres facile a faire. On devrait faire ensemble un jour☺

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Kaw Pad de Quan

par [ams3-1]

- mercredi 13 août 2008, 08:53

C'est appétissant!!! J'ai faim

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Kaw Pad de Quan

par [boo3-1]

- mercredi 13 août 2008, 09:15

Bon Appetit

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.15. [sop3-1]



La cuisine en vedette de Sophia (Soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco)

par [sop3-1]

- mercredi 13 août 2008, 08:31

☺[Soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco \(ต้มข่าไก่\)](#)



Auteur : Sophia 😊

Temps de préparation : 15 minutes

Ingrédients :

300 grammes de poulet, une boîte de lait de coco, des champignons, 8-9 lamelles de galanga, 5-6 piments, 6-7 feuilles de limes, 2 tiges de citronnelles, un bouquet de coriandre, une cuillère à thé de sel, 2 cuillères à soupe de sauce de poisson, une cuillère à soupe de sucre, 3 cuillères à soupe de jus de citron, une tasse de l'eau

Description :

1. Tout d'abord, bien rincer galangas, feuilles de limes, citronnelles, des champignons, des piments et des coriandres. Puis, on va les égoutter. Couper des galangas en lamelles. Emincer en biais des citronnelles et des piments. Couper des champignons en 6-8. Laisser les en attente.
2. Rincer du poulet et les couper en petits morceaux.
3. Allumer le feu à moyen. Disposer du lait de coco légère et de l'eau dans une casserole. Quand l'eau bout, on va ajouter des galangas, des citronnelles et des feuilles de limes. Puis, faire mijoter pendant 5 minutes.
4. Ensuite, disposer du poulet. On va attendre jusqu'à ce que le poulet est bien cuit et saler. Mélanger tous les ingrédients.
5. Ajouter du lait de coco épais et une tasse de l'eau. Mélanger le tout. Laisse les bouillir.
6. Puis, mettre des champignons et des piments. Enlever la casserole du feu.
7. Assaisonner à votre gré. Parmeser de coriandre.
8. Disposer la soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco dans un bol. Servir chaud.

Maintenant, on est prêt à dévorer cette cuisine appétissante!!!

Bon Appétit A Tous!

Joob Joob.. 😊😊

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: La cuisine en vedette de Sophia (Soupe épicée au poulet et au lait de noix de coco)

par [oil3-1] - mercredi 13 août 2008, 08:48

Wow!

Il est un plat qui est très bon goût.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**ANNEXE IV - PRODUCTIONS ECRITES ET FEEDBACK DES
ETUDIANTS (DEUXIEME EXPERIENCE)**

1. Débat 2 - pour l'euthanasie

1.1. [amm3-2]

The screenshot shows a forum thread. The main post is by user 'amP' (ID: [amm3-2]) dated Wednesday, November 25, 2009, at 05:35. The text of the post is: "Je suis d'accord avec l'euthanasie car c'est le meilleur choix de patience pour éviter la souffrance. Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les cas parce qu'ils ne peuvent pas accepter la mort. Certains prétendent, d'ailleurs, que parce qu'ils pensent que c'est le suicide. Au contraire, on ne peut pas éviter la mort. Tout le monde doit mourir un jour. De plus, mais c'est l'accord de patience qui veut l'euthanasie par soi-même."

Below the main post are two replies. The first reply is from user '[emy3-2]' (ID: [emy3-2]) dated Wednesday, November 25, 2009, at 05:45. The text of the reply is: "เห็นด้วยๆ" (I agree). A blue arrow points from this reply to a grey box containing the text: "Traduction du feedback émis par [emy3-2]" and "Je suis d'accord."

The second reply is from user '[ams3-2]' (ID: [ams3-2]) dated Wednesday, November 25, 2009, at 06:14. The text of the reply is: "ไม่รู้จะเขียนอะไร แต่ขอชมว่าเขียนได้ดีนะ สู้ต่อไป" (I don't know what to write but I want to praise you for writing well, keep going). A blue arrow points from this reply to a grey box containing the text: "Traduction du feedback émis par [ams3-2]" and "Je ne sais pas quoi écrire comme commentaire mais je voulais te dire que tu as bien écrit. Bonne continuation."

1.2. [kik3-2]

 **Débat pour l'euthanasie de Kookkik**
par [kik3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:44

Je suis pour l'euthanasie parce que j'ai pitié d'elle et elle est très souffrante. Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les cas parce qu' ils pensent que cette action est contre la religion. Certains prétendent, d'ailleurs, que cela est du suicide. En revanche, je pense qu'on a la liberté de soi- même qu'on peut choisir mais ce n'est pas la religion qui peut nous juger qu'on ne peut pas le faire. De plus, l'euthanasie et le suicide sont différents; l'euthanasie est le plus meilleur choix que des patients qui sont très malades, veulent faire mais le suicide est le choix des gens qui ne sont pas malades.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Débat pour l'euthanasie de Kookkik**
par [amm3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:49

Je suis pour.

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Débat pour l'euthanasie de Kookkik**
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009

เขียนได้ดีนะ สู้

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Tu as bien écrit. Bon courage !

1.3. [sop3-2X]

 **Contre l'euthanasie ...Sophia**
par [sop3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:50

Je suis contre l'euthanasie car c'est le meurtre

Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que l'euthanasie aide les patients a ne plus avoir la souffrance

Certains prétendent, d'ailleurs, que des proches ne doivent pas dépenser trop d'argent

En dépit de cet aide, vous ne savez jamais si le patient en a envie volontairement. De plus, les proches sont ce qui s'attachent énormément a patient alors ils ne peuvent pas le laisser mourir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Contre l'euthanasie ...Sophia**
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:10

Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que ***l'euthanasie*** aide les patients a ne plus avoir la souffrance

ตรงที่เอียง+หนา น่าจะใช้ pronom แทนนะ โดยรวมแล้วดีจ๊ะ

[Niveau supérieur](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Il ne faut pas te balader en mettant une mini jupe à Bangkok 5555+

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que ***l'euthanasie*** aide les patients a ne plus avoir la souffrance

Je pense qu'il vaut mieux utiliser le pronom personnel « elle » à la place du mot que j'ai mis en italique et gras.

Ton texte est bien.

 **Re: Contre l'euthanasie ...Sophia**
par [amm3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:17

ใส่กระโปรงสั้น เดิน แลว กทม ไมไ้ต้นะ 5555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2. Débat 2 - contre l'euthanasie

2.1. [ams3-2]

 **Amm**
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:03

Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que c'est la méthode de libérer le patient et sa famille de la torture. Au contraire, si quelques membres de sa famille veulent ses affaires, ils utilisent cette manière pour profiter à eux-même. De plus, comment on ne croit pas qui peut être quérir.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

2.2. [boo3-2]

 **contre contre !!**
par [boo3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:38

Je suis contre l'euthanasie car c'est immoral et il est comme le meurtre. Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que on peut aider les gens qui souffrent. Certains prétendent, d'ailleurs, que les malades ont le droit de demander l'euthanasie parce que c'est leur vie. Au contraire, c'est une idée de l'égoïsme et contre la religion. De plus, la vie a la valeur.

 **Re: contre contre !!**
par [amm3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:39

parce que on ไม่ควรเลยนะ

อ้ออ้อ เสียใจด้วยนะ ลิเวอร์โอะ ไม่เป็นไรพี่หน้าเขาใหม่

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) |

 **Re: contre contre !!**
par [emy3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:41

Non ...Non

อยู่มันทรมาน ก้อตายดีกว่า..เค้าว่า

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: contre contre !!**
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:15

เห็นด้วย เห็นด้วย ต้องเป็นคนไข้ที่น่าจะเป็นคนตัดสินใจ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

« parce que on », tu as oublié de faire l'élision de la voyelle « e ».

Hihhi je suis désolée pour toi que l'équipe de football « Liverpool » ait perdu. Mais ne t'inquiète pas, ils peuvent encore tenter leur chance l'année prochaine.

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

Non...Non

Si l'on doit vivre dans la souffrance et la tourmente, je pense qu'il vaut mieux choisir la mort.

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Je suis d'accord, je suis d'accord. Je pense qu'il faut laisser toute la liberté aux patients de décider de leur vie.

2.3. [emy3-2]

 **l'euthanasie de Aimie**
par [emy3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:37

Je suis d'accord car les malades peuvent éviter leur souffrance.
Il est vrai que beaucoup de personnes s'y opposent dans tous les cas parce que pour la religion, c'est interdit.
Certains prétendent, d'ailleurs, que on n'a pas le droit de tuer les autres
Cependant, tout le monde a le droit de l'homme et le droit de décider pour notre vie. De plus, ce n'est pas tuer, mais c'est sauver.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: l'euthanasie de Aimie**
par [amm3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:40

เห็นด้วยๆๆๆ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Je suis tout à fait d'accord avec toi.

 **Re: l'euthanasie de Aimie**
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:16

แอบขัดแย้งในตัวเองเล็กน้อยนะเอมมี หรือว่าเราอ่านไม่รุ้เรื่องเอง ไม่ใช่ที่เราเขียนไม่รุ้เรื่อง แต่เราอ่านไม่ละเอียดเอง

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Je ne comprends pas ton texte. Je me demande si tu n'es pas un peu contradictoire dans tes opinions. Mais bon, il se peut que je ne lise pas attentivement ton texte. Du coup, je n'ai pas réussi à comprendre ce que tu voulais dire.

2.4. [qua3-2]

Quan est contre l'euthanasie
par [qua3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 05:50

Je suis contre. car c'est l'arrête de vivre de l'homme
Il est vrai que beaucoup de personnes sont en faveur de l'euthanasie parce que
cette méthode pour abrégé les souffrances du malade
Certains prétendent, d'ailleurs, que c'est de libérer ses proches qui eux supporte
le poids d'une personne très souffre
pendant que toute sorte du suicide est un péché inacceptable
De plus, au contraire, ses proches sont considérés comme quelqu'un qui ont fait
un péché et comme quelqu'un se débarrasse son devoir

Re: Quan est contre l'euthanasie
par [amm3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:00

ดู 2012 ให้สนุกนะจ๊ะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

**Traduction du feedback émis
par [amm3-2]**

J'espère que le film 2012 te
plaira ! Bon film !

Re: Quan est contre l'euthanasie
par [ams3-2] - mercredi 25 novembre 2009, 06:12

เขียนได้ดีนะ แต่ขวิญลิมจุดหลังจากจบประโยคอะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Traduction du feedback émis
par [ams3-2]**

Tu as bien écrit. Mais tu as
oublié de mettre le point final à
la fin de plusieurs phrases.

3. Lettre de motivation 2 - demande d'emploi

3.1. [amm3-2]

 **Orlando's girl**
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:02

Objet : Demande de poste d'une journaliste
Madame,
Vous recherchez par votre annonce du 28/09/2009 parue dans "Le Petit Quotidien", une journaliste.

Je voudrais mériter d'avoir cet emploi parceque j'ai les compétences necessaires pour ce poste. Par ailleurs, j'ai deux ans d'expérience en qualité d'être journaliste d'un journal à Londres. De plus, aussi, ma discipline et mes connaissances sont deux aptitudes dont j'ai toujours su faire preuve.

Je voudrais demander un rendez-vous pour se présenter et se discuter en 30 octobre 2009 à votre entreprise à 10 heures du matin , s'il vous plait.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
[amm3-2]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Orlando's girl**
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:11

จะเป็น นักข่าว ก็ ฟ้า หรือ จิ๊...
นัก บอล หล่อ 55++
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Veux-tu travailler comme reporter sportif ?
Tu as raison. Les footballeurs sont beaux 55++

 **Re: Orlando's girl**
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:37

Bonne chance et bon courage mon amie
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Orlando's girl**
par [emy3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:42

แอม ก็เขียนเก่งงะ
มีสาระ น่าเชื่อถือ เต็มคอดเร็วกว่า เพราะว่าเค้าเขียนไปเรื่อยกว่า
-- ไม่ต้องเป็นนักข่าวแล้ว เป็นผู้จัดการทีมฟุตบอลดีกว่า--
(" ;)
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [emy3-2]
Ta lettre est bien argumentée. Certes, j'ai écrit plus vite que toi mais j'ai écrit n'importe quoi.
-- Je pense que c'est mieux pour toi d'être ménager de l'équipe de football que d'être reporter sportif--

 **Re: Orlando's girl**
par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:56

Ha! tu est convenable de ce poste...
K.O.
Quan

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Orlando's girl**
par [ams3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 09:16

อืม เขียนได้เป็นเหตุเป็นผลดี มีการแก้ไข ปรับเปลี่ยนได้ดี ไม่ใช้ข้อความดิบจาก scribplus ลึๆ
ต่อไปนะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Tu as bien écrit. Ta lettre est bien argumentée. Tu as bien reformulé ton texte. Tu n'as pas repris les exemples donnés par *ScribPlus*. Bon courage et bonne continuation.

3.2. [ams3-2]

 **la lettre d'Amm**
par [ams3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 05:59

[ams3-2]
19 arrondissement
00001 Paris
Téléphone : 0811234567
Adresse E-mail : Sylvie@hotmail.com

BONNE APPETIT
A l'attention de Mme. Dubois
Directeur
456 France
00002 Paris

Paris, le mercredi 28 octobre 2009

Objet : Demande de poste d'un agent de restauration

Madame,
Vous recherchez par votre annonce du 3 octobre 2009 parue dans "Madame Figaro ", un agent de restauration.

J'ai fini mes études du licence du français à l'université de Chiangmai.
Je suis organisatrice. Par ailleurs, j'ai la confidentialité et la détermination.
Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine, le 2 novembre 2009.

Espérant avoir le plaisir de faire votre connaissance, je vous prie de croire, Madame, à l'assurance de mes salutations distinguées.

[ams3-2]

 **Re: la lettre d'Amm**
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:08

เจ็ด เสร็จคนแรก เปรี่เวอร์นะเราอะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [R](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

La mise en page de ta lettre est parfaite.

 **Re: la lettre d'Amm**
par [emy3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:11

ปะ ไปสมัครงานกัน

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [R](#)

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

Si l'on allait postuler pour un emploi ?

The image shows a screenshot of an email thread with three messages. Each message is a reply to 'la lettre d'Amm'. The first message is from [qua3-2] and contains Thai text. A blue arrow points from this message to a grey box containing the French translation: 'Traduction du feedback émis par [qua3-2] C'est parfait ! Ta lettre est bien organisée.' The second message is from [kik3-2] and contains the French text 'Bonne chance et bon courage mon amie'. The third message is from [boo3-2] and contains Thai text. A blue arrow points from this message to another grey box containing the French translation: 'Traduction du feedback émis par [boo3-2] Tu as fini ta lettre incroyablement vite...'. The email interface includes standard links like 'Niveau supérieur', 'Modifier', 'Séparer', 'Supprimer', and 'Répondre'.

Re: la lettre d'Amm
par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:28
เริ่มต้น เจ้าระเบียบจริงๆ
สู้ๆ!!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [qua3-2]
C'est parfait ! Ta lettre est bien organisée.

Re: la lettre d'Amm
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:32
Bonne chance et bon courage mon amie
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: la lettre d'Amm
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:43
เสร็จ เร็ว เวอร์...
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Tu as fini ta lettre incroyablement vite...

3.3. [boo3-2]

lettre
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:04

Objet : Demande de poste du professeur d'Anglais
Madame,
Vous recherchez par votre annonce du le mercredi 28 octobre 2009 parue dans "Le Figaro", le professeur d'Anglais.
J'ai reçu un DUT de professeur à l'université de Sorbonne
J'ai 2 ans d'expérience au lycée en Angleterre et je possède une excellente pratique éduquer les étudiants. Par ailleurs, je veux consacrer le temps de ma vie pour éduquer les étudiants surtout le morale qui sont le future de notre pays. De plus, j'ai l'implication dans le travail et aussi pédagogie.
J'attends votre réponse et j'espère qu'on rencontrera à la semaine prochaine s'il est possible.
Je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mes respectueuses et sincères salutations.
[boo3-2]

Mod

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Ahhhhhhhhhhh veux-tu vraiment être professeur ? J'espère de tout mon cœur que tu deviennes un jour professeur. Hihhi
Je plaisante.

Re: lettre
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:13

ง่ายยยยยยยยย ยอยากเป็นครูหรือ ขอให้ได้เป็นสมใจนะ อีอีอี
ล้อเล่นบ่ตายเน้อ

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

La mise en page de ta lettre est bien. Qu'est-ce que tu as bien écrit !

Re: lettre
par [emy3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:15

บุม เปรี่จะ
เขียนดีจัง

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Re: lettre
par [sop3-2X] - mercredi 28 octobre 2009, 06:35

wow, j'espère que tu peux réaliser ton rêve na ja. Mais attention aux élèves tetus :D

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: lettre
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:35

Bonne chance et bon courage mon amie

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

3.4. [emy3-2]

lettre d'Aimiie
 par [emy3-2] mercredi 28 octobre 2009, 06:07

Objet : Demande de poste d'un chargé de communication
 Madame,
 Vous recherchez par votre annonce du le 28 octobre 2009 parue dans "Le Monde Quotidien", un chargé de communication.
 J'ai une licence de la langue française à la faculté des humanités, l'université de Chiang Mai
 Je m'intéresse beaucoup ce travail. Par ailleurs, j'ai le sens du contact et je suis sociabilité. De plus, j'ai le sens des responsabilités.
 Je voudrais vous rencontrer la semaine prochaine. Je reste a votre disponibilité ou est-ce que je vais vous appeler pour avoir un rendez-vous.
 Dans l'attente de votre accorde, je vous prie d'agrèer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
 [emy3-2]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: lettre d'Aimiie
 par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:10

โทษเหตุผลเร็วมาก เค้านิ่ง คิดอยู่ตั้งนาน...อ้ออ้อ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Tu as été rapide pour trouver des arguments. Moi, j'ai mis beaucoup de temps pour réfléchir... hihhi

Re: lettre d'Aimiie
 par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:20

Très intéressant, Aimiie,
 Cela t'est fortement convenable.
 Quan

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: lettre d'Aimiie
 par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009,

Bonne chance et bon courage mon amie

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

Tu as choisi un métier qui te correspond. Tu aimes bien communiquer...^^

Re: lettre d'Aimiie
 par [emy3-2] - mercredi 28 octobre 2009,

เลือกงานลูก เพราะเอนมีชอบ communicuer...^^

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: lettre d'Aimiie
 par [ams3-2] - mercredi 28 octobre 2009,

ชอบศาลงท้าย แนะนำหน่อยนะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

J'aime bien ta formule de politesse. Peux-tu me l'apprendre ?

3.5. [sop3-2X]

 **la lettre de Sophia La Belle**
par [sop3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:02

Objet : Demande de poste d'Un animateur radio
Madame,
Vous recherchez par votre annonce du 07-03-2009 parue dans "Gavroche", Un animateur radio.
Faculté des Lettres, Licence, L'université de Chiang Mai
J'ai envie de réaliser mon rêve dès mon enfance. Par ailleurs, j'ai la force de conviction.
De plus, je suis capable de gérer le problème imprévu.
Je souhaite vous entretenir pour l'interview du recrutement la semaine prochaine si ce serait possible.
Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma très haute considération.
[sop3-2]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la lettre de Sophia La Belle**
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:11

ชมพูเกินไป นะชุดวันนี้
มีน้ำสะถึงโดนตำรวจจับ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Tes habits sont trop roses aujourd'hui. Ça ne m'étonne pas que tu te sois fait arrêter par le policier.

 **Re: la lettre de Sophia La Belle**
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:36

Bonne chance et bon courage mon amie la rose

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

 **Re: la lettre de Sophia La Belle**
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:41

เก่งขนาดนี้ ต้องรับเข้าทำงาน.....!!

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Il faut absolument embaucher cette fille pleine de capacité..... !!

 **Re: la lettre de Sophia La Belle**
par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 07:01

J'espère que tu recruteras dans les entreprises de propagande..... de la beauté.....

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

3.6. [qua3-2]

 **L'avenir de quan**
par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:16

Objet : Demande de poste d'un concepteur-rédacteur

Madame ,

Vous recherchez par votre annonce du 28-11-2009 parue dans "Gavroche", un concepteur-rédacteur.

J'ai obtenu le Licence de Université de Chiangmai et avec des esprits analytiques Par ailleurs, je suis curieuse De plus, j'ai plein d'énergie.

Je voudrais sincèrement vous rencontrer à votre possibilité. Je vous appellerez la semaine prochaine.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes sentiments respectueux.

[qua3-2]

 **Re: L'avenir de quan**
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:19

plein d'énergie จริงๆด้วย เต็มๆเลย
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Je crois que tu es pleine d'énergie. Il est vrai que tu as beaucoup d'énergie.

 **Re: L'avenir de quan**
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:33

Bonne chance et bon courage mon amie
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: L'avenir de quan**
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:40

เริ่มงาน ได้ !!!
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

Au boulot !!!

4. Lettre de motivation 2 - demande de stage

4.1. [kik3-2]

 **Kookkik**
par [kik3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:20

Objet : demande de stage
Monsieur le Directeur,
Je suis étudiante en quatrième années de la section de français à l'université de Chiangmai
Je demanderais ce stage parce que je voudrais apprendre à travailler dans l'entreprise célèbre et j'aimerais contacter avec des autres.
Je souhaiterais être agent de voyage parce que j'aimerais le voyage.
La première chose que je mérite à ce stage, c'est la responsabilité. Par ailleurs, la pratique de la langue. De plus, j'apprends à faire du service.
Je voudrais vous donner un rendez-vous le 29 novembre 2009. Mon numéro de téléphone est 0899519599. Je souhaiterais vous rencontrer à bientôt.

Dans cette attente, je vous prie agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
[kik3-2]

Traduction du feedback émis par [qua3-2]

Je croise les doigts pour que tu puisses travailler comme agent de voyage
Allez bon courage !
Quan

 **Re: Kookkik**
par [qua3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:26

แต่เป็นกำลังใจให้ได้ทำงานใน agent de voyage นะจะ
ฮึสสสส ลู้!
ขวัญ
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Kookkik**
par [amm3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:29

มาถูกทางกับสิ่งที่เรียนมา อ้ออ้อ ขอให้ได้ทำงานในสิ่งที่ชอบน่าากาก
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Tu as choisi un métier qui correspond bien à ta formation.
J'espère que tu pourras trouver un travail que tu aimes.

 **Re: Kookkik**
par [boo3-2] - mercredi 28 octobre 2009, 06:43

เก่งขนาดนี้ ต้องรับเข้าทำงาน...
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

Il faut absolument embaucher cette fille pleine de capacité....

5. Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail

5.1. [boo3-2]



BooM_Sugus
par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:24

Objet : Demande du contrat de travail
Monsieur le Directeur,
J'ai été embauchée dans votre entreprise depuis le premier juin 2009 en qualité de secrétaire. A ce jour, J'ai travaillé dans cet entreprise depuis 4 mois mais je n'ai pas reçu mon contrat de travail.
Pour le Code du Travail, il est nécessaire que l'employeur doit signer le contrat de travail après le stagiaire pendant 3 mois. D'ailleurs, le contrat de travail est très important pour moi parce qu'il peut garantir la stabilité de mon travail surtout pour le sujet d'assurance sociale.
Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.
Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
[boo3-2]

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

C'est parce que tu es étrangère qu'on ne te donne pas le contrat hihhi.
Hier soir Owen a marqué un but.



Re: BooM_Sugus
par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:28

เป็นคนต่างตัวหรือ ไม่มีสัญญาจ้างงานอิอิอิ

เมื่อคืน โอเวน ยิงด้วย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Tu as bien écrit. (Remarque sur le texte) Tu es la seule personne qui a choisi ce sujet.



Re: BooM_Sugus
par [emy3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:36

ไม่ได้สัญญาหรือ ฟ้องเลยยย
บูมเขียนเก่งงะ
เค้านเขียนไปเรื่อยสุดๆ แล้วเจ้านายเค้าจะจ่ายตั้งให้เค้ามั้ยเนี่ย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

Tu n'as pas de contrat ?
Il faut porter plainte !
Boom, tu as bien écrit.



Re: BooM_Sugus
par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:38

สู้ๆ จ้า

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [kik3-2]

Bon courage

 **Re: Boom Sugus**
par [qua3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:59

après 3 mois de stagiaire ยังไงใช้ได้เหมือนกันไหมจ๊ะ

Génial !

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

**Traduction du feedback
émis par [qua3-2]**

« après 3 mois de stagiaire »
je pense que tu peux écrire
comme cela aussi
Génial !

6. Lettre de réclamation pour non-versement des salaires

6.1. [amm3-2]

a mP
par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:26

Objet : Demande le salaire de mois dernier
Je voudrais demander mon salaire de mois dernier.
J'ai été embauchée dans votre entreprise le 28 septembre 2009 en qualité de Chef de journaliste du sport. A ce jour, j'ai travaillé toujours sans des vacances. Mais le mois dernier, je n'ai pas reçu mon salaire.
Par ailleurs, j'ai le problème financier parce que mon mari est malade. Donc il ne peut pas travailler depuis trois mois. Par conséquent, mon salaire est nécessaire pour ma famille. D'ailleurs, j'ai beaucoup de dette que je dois payer à la fin de tous les mois.
Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.
Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mon profond respect.
Nathalie Portman

Re: a mP
par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:32

ย้ายยย แต่งงานแล้วหรือ
ton mari เป็นใคร
ไม่บอกเพื่อนฝูงบ้าง ^^

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Quoi ??!! Es-tu déjà mariée ?
Qui est-ce, ton mari ?
Pourquoi ne nous l'as-tu pas dit ?^^

Re: a mP
par [emy3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:32

ขอให้ ton mari หายไวๆนะ Natalie

Traduction du feedback émis par [emy3-2]
Nathalie, j'espère que ton mari soit vite rétabli.

Re: a mP
par [ams3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:32

มีสามีแล้วหรือ @_@
เขียนได้ดีนะ ขอให้ได้รับเงินโอทีเร็วๆ นี้ อ้ออ้อ

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
Es-tu déjà mariée @_@ ?
Tu as bien écrit. J'espère que tu pourras vite toucher des heures supplémentaires hihhi.

Re: a mP
par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:32

สู้ๆ จ้า

Traduction du feedback émis par [kik3-2]
Bon courage.

6.2. [qua3-2]

lettre de réclamation de Quan
 par [qua3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:54

Objet : Demande de non-versement des salaires

Monsieur le directeur,
 J'ai été embauché(e) dans votre entreprise le le 21 juin 2004 en qualité de concepteur-rédacteur. A ce jour, je n'ai pas reçu mon salaire de mois de septembre 2009. Il y a 5 jours où la date de paiement est passé alors que le code de travail indique que l'employée reçoit règlement la salaire avant la fin du mois. D'ailleurs, j'ai la nécessité d'utiliser cette somme d'argent pour payer des dette hors-système. Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais. Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.

[qua3-2]

Re: lettre de réclamation de Quan
 par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009

สู้ๆ จ้า

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [kik3-2]
 Bon courage.

Re: lettre de réclamation de Quan
 par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009

ไม่ได้อะไรเหมือนกันเลยจ้ะจ้ะ

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
 Je n'ai toujours pas non plus reçu mon salaire.

Re: lettre de réclamation de Quan
 par [ams3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:49

ข้ว้ญล้ิมแ ก้ท้่วงล้ิม ้มบ้าห้ช้ (e) นะ

เขียนได้อ้ดีท้้เด้อบ้า สู้ๆ ต้อไป

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
 Tu as oublié de supprimer le « e » entre-parenthèse du mot « embauché(e) ».
 Tu as très bien écrit. Bonne continuation !

Re: lettre de réclamation de Quan
 par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:47

เอา ไป จ้าย ค้่า ร้กข้า พยบ้าล เพ้อบ้ร ด้วย

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
 Une fois que tu auras reçu ton salaire, n'oublie pas de payer le médicament pour [sop3-2X].

7. Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées

7.1. [ams3-2]

 **la lettre d'Amm**
par [ams3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:30

Objet : Les heures supplémentaires non paye.

Monsieur le directeur,
J'ai été embauchée dans votre entreprise le 26 septembre 2009 en qualité de relecteur.
A ce jour, je n'ai pas reçu un paie pour des heures supplémentaires

Il faut avoir le paiement pour des heures supplémentaires selon de loi du travail qui s'agit du limite de travail au minimum 8 heures. D'ailleurs, c'est injuste vers l'employée qui consacre l'esprit pour travail dehors le temps général.

Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma très haute considération.

[ams3-2]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: la lettre d'Amm**
par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:33
นายจ้างชี้...
[Niveau supérieur](#) | M

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Ton patron est radin...

 **Re: la lettre d'Amm**
par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:45
สู้ๆ จ้า
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [kik3-2]
Bon courage.

 **Re: la lettre d'Amm**
par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:45
อุตสาหกรรม ทำงานเกินเวลาเงินก็ยังไม่จ่ายอีกนะ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Comment ça ? Tu as fait des heures supplémentaires pour ton entreprise mais ils ne t'ont pas payé.

 **Re: la lettre d'Amm**
par [emy3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:46
เหมือนกันเลยย
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [emy3-2]
Pareil pour moi.

 **Re: la lettre d'Amm**
par [qua3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:47
travaille dur ,reçu pas de paiement
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

7.2. [emy3-2]

lettre de réclamation d'Aimie
 par [emy3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:30

Objet : Réclamation d'heures supplémentaires non payées
 Monsieur le directeur,
 J'ai été embauchée dans votre entreprise le 4 septembre 2009 en qualité de secrétaire .
 A ce jour, il y a deux mois que j'ai travaillé d'heure supplémentaire mais vous ne m'avez pas versé des salaires pour ce travail.
 Ses salaires sont importantes pour moi parce que ma mère est malade, je dois payer beaucoup d'argent. Donc j'ai envie beaucoup de salaires d'heure supplémentaire.
 D'ailleurs, il dure 2 mois que j'attends.
 Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.
 Croyez, Monsieur, à mes sentiments les meilleurs.
 [emy3-2]

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
 Quelle fille bien...J'espère qu'ils te paient rapidement.

Re: lettre de réclamation d'Aimie
 par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:33

ลูกกตัญญู...
 ขอให้ได้ตั้งเรื่งงานะ จ๊ะ
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
 Quels bons arguments. Ils font fondre le cœur.
 Je suis sûre qu'ils vont te payer rapidement des heures supplémentaires.

Re: lettre de réclamation d'Aimie
 par [ams3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:33

ช่างเป็นเหตุผลที่น่าเห็นใจ คราวนี้ต้องได้เงินโอทีแน่เลย
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: lettre de réclamation d'Aimie
 par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:33

เด็กกตัญญูควรดูไว้เป็นแบบอย่าง
 ลู้ๆ จ้า
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [kik3-2]
 Tu es une fille bien. Tout le monde doit te prendre comme exemple.

Re: lettre de réclamation d'Aimie
 par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:44

เป็นลูก ที่ประเสริฐ นับถือจริงๆ
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
 Qu'est qu'elle est bien, cette fille. J'ai beaucoup de respect envers toi.

Re: lettre de réclamation d'Aimie
 par [qua3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:51

très bien écriture
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

7.3. [kik3-2]

La lettre de reclamation de Kookkik
 par [kik3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:34

Objet : Réclamation d'heures supplémentaires non payées
 Monsieur le directeur,
 J'ai été embauché dans votre entreprise le 10 juillet 2008, en qualité de infirmière. A ce jour, je travaille pour les heures supplémentaires mais je n'ai pas reçu mon salaire. Je voudrais lui dire que je dois payer mon appartement. D'ailleurs, c'est votre responsabilité que vous devez payer le salaire à tous les employés avant la fin du mois. Je vous remercie de faire le nécessaire dans les plus brefs délais.
 Veuillez agréer, monsieur, l'assurance de mes sentiments respectueux
 [kik3-2]

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
 Après avoir lu les textes de nos amis, il n'y a que toi qui utilise « voudrais ». C'est très poli.

Re: La lettre de reclamation de Kookkik
 par [ams3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:38
 เท่าที่ดูมา ก็ก็ก็เป็นคนเดียวที่ใช้ voudrais นะ สุภาพมากกกกกกก
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: La lettre de reclamation de Kookkik
 par [qua3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:39
 ไพเราะมากจ้า อ่านแล้วชื่นหู
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: La lettre de reclamation de Kookkik
 par [boo3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:40
 เจ้านาย เบี้ยว ดัง...
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: La lettre de reclamation de Kookkik
 par [amm3-2] - mercredi 4 novembre 2009, 05:47
 บุคบ้านเจ้านายเท่านั้นแหละจ้า...อิอิ
 Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [qua3-2]
 Ta lettre est bien polie et fluide à lire.

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
 Quoi ? Ton patron n'a pas voulu te payer....

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
 Il faut aller menacer ton patron chez lui... hihihi.

8. Lettre de demande de congé

8.1. [ams3-2]

 **lettre d'amm**
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:19

Objet : Invitation à la funéraires

Monsieur le directeur,

Actuellement salariée dans votre entreprise, j'occupe le poste de relecteur depuis le 13 décembre 2009.

Il faut que je participer la cérémonie de la funéraires de mon grand-père D'ailleurs, c'est la dernière fois pour lui dire au revoir.
Ce sont les raisons pour lesquelles, je voudrais faire du congé le 13 décembre et je vais faire après du travaille d'heures supplémentaires la semaine prochaine.

Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.

Avec mes remerciements, je vous prie de trouver ici, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

[ams3-2]

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

8.2. [sop3-2X]

 **Congé de Sophia**
par [sop3-2X] - mercredi 9 décembre 2009, 05:21

Objet : décès de grand père
Monsieur le Directeur,
Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de secrétaire depuis le 22 mars 2008.
Je m'attache énormément à mon grand père depuis mon enfance D'ailleurs, j'ai envie d'exprimer mon amour contre lui pour la dernière fois
Ce sont les raisons pour lesquelles, Je souhaiterais demander trois jours de congés depuis le 15 décembre 2009
Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.
Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma très haute considération.

[sop3-2X]

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Hey on a donné les mêmes arguments pour demander le congé. Notre cœur se correspond 5555+

 **Re: Congé de Sophia**
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009,
เสี่ยยยย ขอลาเหตุผลเดียวกันเลย ใจตรงกัน 5555+
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

9. Lettre de demande d'augmentation de salaire

9.1. [boo3-2]

BOOM
par [boo3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 04:46

Objet : Le bonheur du travail
Monsieur le Directeur,
Actuellement salariée dans votre entreprise, j'occupe le poste de secrétaire depuis le premier avril 2005.
J'ai travaillé ici depuis longtemps avec l'honnêteté. D'ailleurs, pendant 4 ans, c'est le moment de bonheur de travailler ici. L'augmentation de salaire peut garantir la stabilité de mon travail. Ce sont les raisons pour lesquelles, je souhaiterais demander une augmentation de salaire. Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.
Dans l'attente, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.
[boo3-2]

Re: BOOM
par [emy3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 04:58
ใช่ๆ อย่างนี้ต้องขึ้นเงินเดือน
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: BOOM
par [amm3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:03
ขอขึ้นเงินเดือน เอาเงินไปทำอะไรจะ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: BOOM
par [qua3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:09
ใช่ๆ ต้องขึ้นๆ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Re: BOOM
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:34
เขียนด้นะเนี่ย ขอขึ้นเงินเดือนแบบนี้ เจ้านาย ไมโครส ก็นะ มีความสุขกับการทำงาน
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Répondre

Traduction du feedback émis par [emy3-2]
Oui oui oui il faut absolument t'accorder une augmentation de salaire.

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Qu'est-ce que tu vas faire quand tu auras une augmentation de salaire ?

Traduction du feedback émis par [qua3-2]
Oui oui oui il faut t'accorder une augmentation de salaire.

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
Tu as bien écrit. Je suis sûre qu'en lisant ta lettre, ton patron ne se mettra jamais en colère car tu as bien dit que tu aimais ton travail.

9.2. [emy3-2]

une lettre d'Aimie
par [emy3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 04:54

Objet : Pour le meilleur travail

Monsieur le directeur,

Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de secrétaire depuis le 20 septembre 2008.

Je travaille bien souvent pour l'entreprise. D'ailleurs, mon salaire n'augmente pas depuis un an.

Ce sont les raisons pour lesquelles, je vous demande une augmentation de la salaire.

Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.

Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mon profond respect.

[emy3-2]

Re: une lettre d'Aimie
par [amm3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:04
ต้องขึ้นเงินเดือนเท่านั้นแหละ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | R

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Il faut absolument augmenter ton salaire

Re: une lettre d'Aimie
par [boo3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:05
ย้าย มาอยู่บริษัท เค้า เลย
เจ้า นาย ใจ ดี
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | R

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Viens travailler dans la même entreprise que moi.
Mon patron est gentil.

Re: une lettre d'Aimie
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:32
นั่นสิเนอะ ทำงานมาตั้งปี ขึ้นเงินเดือนไหม้
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | R

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
Mais qu'est-ce que cette histoire !
Je suis d'accord avec toi. Il faut t'augmenter le salaire car cela fait un que tu travailles dans cette entreprise.

9.3. [qua3-2]

 **lettre d'augmentation de salaire de Quan**
par [qua3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:03

Objet : Invitation à la fête d'anniversaire
Monsieur le directeur,
Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de messenger depuis le 11/02/1999.
je travaillais avec toute force pour votre entreprise depuis 10 ans D'ailleurs, je ne faisais jamais aucune faute dans ma carrière , alors mon travail est parfait.
Ce sont les raisons pour lesquelles, je vous prie d'augmentation de mon salaire
Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.
je vous prie d'agrèer,Monsieur,mes salutations distingués
[qua3-2]

 **Re: lettre d'augmentation de salaire de Quan**
par [amm3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:09

ขอให้ได้เงินเพิ่มนะจะ เค้าวจะไปร่วมงานเลี้ยงวันเกิดด้วย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

J'espère que tu auras une augmentation de salaire. Je vais surement participer à ta fête d'anniversaire.

 **Re: lettre d'augmentation de salaire de Quan**
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:10

จัดงานวันเกิดถึงขั้นต้องขอลาหยุดเลยเหรอ 5555+

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Quoi ? Tu demandes un congé juste pour fêter ton anniversaire ?! 5555+

10. Lettre de demande d'avance sur salaire

10.1. [amm3-2]

lettre d'aime
par [amm3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:01

Objet : Invitation crémaillère

Je souhaiterais demander d'avance sur salaire.

Actuellement salarié(e) dans votre entreprise, j'occupe le poste de directeur de journaliste depuis le 28 septembre 2008.

J'ai acheté une nouvelle maison le mois dernier. Donc , c'est nécessaire d'avoir argent pour décorer ma maison. D'ailleurs, je vais faire la fête de crémaillère dans la fin de cette année.

Ce sont les raisons pour lesquelles, je voudrais demander une avance sur salaire en 31 décembre 2009.

Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.

Je vous prie d'agréer , Madame ,Monsieur,l'expression de mes sentiments distingués.

Paula Taylor

Re: lettre d'aime
par [qua3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:01
หม่มๆๆ จัดงานใหญ่เธอจะชวนเพื่อนบ้าง อะไรบ้าง
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Ré

Traduction du feedback émis par [qua3-2]
Tu vas faire une grande fête, n'oublie pas de nous inviter.

Re: lettre d'aime
par [boo3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:08
บ้านใหม่... อยู่กับใครคะ ??
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Ré

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
La nouvelle maison... avec qui vas-tu y habiter ?

Re: lettre d'aime
par [ams3-2] - mercredi 9 décembre 2009, 05:08
ขึ้นบ้านใหม่เธอ เรือนหอริเปล่าเอ่ย
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | Ré

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
La nouvelle maison ? Est-ce une maison de noces ?

11. Conte

11.1. [amm3-2]

 **Le conte d'aime**
par [amm3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:03

Il était une fois, à Madrid, un roi qui s'appelait Gonzalez. Il était très beau et riche. Il était grand et maigre. De plus, il avait les yeux bleues et les cheveux longs. Il était gentil. Il aimait avoir beaucoup de femmes. Mais, il y avait juste une reine qu'il aimait parce qu'ils se mariaient depuis longtemps. Il acceptait se marier avec elle pour devenir le roi. Un jour, il eut une nouvelle favorite qui fut la princesse allemande parce qu'il put attaquer l'Allemagne. Donc, sa reine fut en colère et elle tua cette princesse.

Après la mort de la princesse allemande, le roi Gonzalez pensait qu'il ne pouvait pas vivre avec sa reine. Donc, il s'enfuyait à la forêt. Il habitait dans une petite cabane avec des fourmis noirs. Ces fourmis l'aidaient toujours : nettoyer, faire la cuisine, chercher la nourriture etc. Le roi vivait difficilement dans la forêt.

Quelques temps plus tard, il savait chasser, donc il allait à la forêt profonde. Et il rencontra un vieil homme pendant son retour à la cabane. Il se souvint soudain que cet homme fut son serviteur. Et puis, ils rentraient chez roi pour se parler. Le roi savait la vérité de son serviteur qu'une femme qui fut tuée était sa reine. En réalité, la princesse allemande voulut se venger pour son pays. Par conséquent, elle se déguisa en la reine par boire l'eau spéciale pour devenir la reine. Quant à la reine, elle fut obligée boire l'eau de poison par cette princesse allemande. Après savoir la vérité, le roi Gonzalez décida rentrer au palais pour tuer la princesse allemande et il devint le roi encore avec des favorites. Mais, il ne nomma plus une nouvelle reine parce qu'il pensa qu'il n'y avait pas une femme dans le monde qui fut qu'il lieu de sa reine.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Le conte d'aime**
par [emy3-2] - mercredi 11 novembre 2009,
ว่า ว่า นิทานมีสาระขนาด ตัวเธอ
เรื่องราวมั่น ซับซ้อน
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par
[emy3-2]

Wow Wow on peut tirer beaucoup de leçons de ton conte. L'histoire a une bonne intrigue.

 **Re: Le conte d'aime**
par [boo3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:13
เป็นเรื่องเป็นราว...
นักเขียนแห่งศตวรรษที่ 21 ^^
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par
[boo3-2]

L'histoire est intéressante et intrigante.

Tu es un écrivain du 21^{ème} siècle ^^

 **Re: Le conte d'aime**
par [ams3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:22

คุณแม่เจ้า อย่างกับดูละครเอ๊กแซ็กมีซิงรักหักสวาทอะไรฟานองนี้
นี่มันเป็น conte สำหรับผู้ใหญ่แล้ว
อ่านให้เด็กฟัง มีหวัง โตมาเด็กตกกันกระจาย
เนื้อเรื่องน่าสนใจโค-ต-ระจอะ เอาไปทำ présent ดีไหมเนี่ย 😊

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Le conte d'aime**
par [kik3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:22

สุดยอดเลยจ้า
จินตนาการสวยเลิศ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Eh ben dis donc on dirait la série d'histoire d'amour.

C'est un conte pour les grands ça.

Si l'on lisait ce conte aux enfants, ils se battraient pour l'amour comme les grands comme on voit souvent dans la série d'histoire d'amour.

L'histoire est vraiment intéressante. Si l'on faisait un théâtre en s'appuyant sur ce conte ?

Traduction du feedback émis par [kik3-2]

C'est génial.

Ton imagination est excellente.

11.2. [ams3-2]

 **Conte d'Amm**
par [ams3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:13

La Fille de Lotus

Il était une fois, dans le royaume « Emétise » où se trouve à bord de la mer « L'arc en ciel », un prince qui s'appelait Albert. Il était grand et fort. Il était le plus bel homme dans son royaume. D'ailleurs, il était gentil et sympa. Il allait toujours secrètement une fois par mois à la ville pour regarder le vie conjugale de son peuple. Il avait beaucoup de capacité. Il était fort de ses études. Il était également bien de combat. Malheureusement, il avait de la culture mais il ne connaissait jamais de l'amour.



Or, le prince fut forcé de marier avec la princesse du royaume "Azur" mais ne fut pas content. Il décida de sortir du royaume pour découvrir son âme sœur. Il voyageait autour du monde mais il ne trouvait pas sa future femme.



Un jour, il entendit une histoire de la fille qui habitait dans le lotus au bassin de fée. Elle était petite comme un vulnérable. Son origine était la fille d'un riche dans la ville où se trouve très loin. Un jour, elle fut maudite par la sorcière qui était jalouse de sa beauté et sa jeunesse. Il y avait plusieurs ans que la belle fille y fut renfermée.



Le prince avait la passion de libérer la pauvre fille. Il voyagea encore au bassin de fée. Ensuite, il put sortir la fille du lotus ainsi qu'il la tomba amoureux, et elle aussi. C'était le coup de foudre entre les deux ! Le prince avait connu de l'amour à ce moment. Il donc retourna à son royaume et marier avec la fille de lotus. Ils vivaient ensuite de façon heureux.

FIN

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

The image shows a screenshot of a forum thread with three posts. Each post is followed by a box containing a translated feedback comment. Blue arrows point from the Thai text in the posts to the translated feedback boxes.

Post 1:
Re: Conte d'Amm par [kik3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:00
เก่งมากเลยเพื่อน สวยงามเหมาะกับเรื่อง
สู้ๆจ้า
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [kik3-2]
Tu es très forte, mon amie. Le décor est très joli et s'adapte à l'histoire écrite.
Bon courage.

Post 2:
Re: Conte d'Amm par [boo3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:00
สวยงาม... ชวนละเลืศ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Le décor de ton texte est très joli... C'est même le plus joli.

Post 3:
Re: Conte d'Amm par [amm3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:00
องค์ประกอบในเรื่องรูปภาพไม่มีที่ติ
Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Le décor, les images sont très jolis et sans défauts.

11.3. [boo3-2]

Conte de Owen ^^
 par [boo3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:05

Il était une fois, dans une grande maison à Liverpool, un footballeur qui s'appelait Owen. Il était footballeur de Liverpool, équipe de foot très célèbre. Il était un homme courageux et intelligent. De plus, malgré sa réputation, il était toujours sympathique. Il aimait l'aventure dans l'île mystérieuse en Thaïlande tous les vacances. Un jour, le diable déguisa en Gerrard qui est son ami intime et lui invita de voyager ensemble à Chiang Mai, en Thaïlande. Owen l'accepta. Quand les deux arriva à Chiang Mai, Owen constata que les gens ne purent pas parler. Cela lui rendit étonné et quand il demanda Gerrard, il trouva qu'il put pas parler aussi. Le diable en forme Gerrard rit et cria "Tu es stupid. Je suis le diable de fourmi noire, je veut te venger parce que l'année dernière tu mit le pied sur mon fils dans l'île mystérieuse ." Owen lui répondit qu'il fut désolé mais il n'eut pas l'intention de faire comme ça. Mais le diable ne lui intéressa pas et dit que " Tu pourra rentrer chez toi quand les gens peuvent parler comme avant " Cela fit peur à Owen.

Comment faire.....????

râce à sa vertu, le dieu de foot envoya une jeune fille qui s'appella « folle » pour l'aide. Cette fille put faire rire aux gens par le geste ridicule. Et puis tout le monde put parler et Owen lui tomba amoureux. Donc, il se maria avec elle et rentra en Angleterre ensemble. Enfin, les deux vécurent ensemble heureusement.

Re: Conte de Owen ^^
 par [amm3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:19

หญิงสาวที่ชื่อว่าอะ คือหนูไม่ใช่ อีอีอี

เรื่องราวสนุกดีนะ แต่เค้าว่ามันจบง่ายไปหน่อยอะ

น่าจะให้ออเวนได้กะเจอร์ราร์ด อันนี้เรีตสุด

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) |

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

La fille qui s'appelle « Folle », c'est toi, n'est-ce pas ? hihihi.

L'histoire est amusante mais la fin de l'histoire est trop rapide.

Ce serait génial si Owen rencontrait Gérard dans ton histoire.

Re: Conte de Owen ^^
 par [ams3-2] - mercredi 11 novembre 2009

ชอบ(ตอบเลยแต่เรื่องเกี่ยว(ตอบชละเลย 555

แล้วโอเวนจะทำยังใจละเนี่ย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) |

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Tu aimes le football. Tu écris donc l'histoire sur le football hahaha.

Je me demande comment Owen réagirait s'il lisait ton conte.

11.4. [emy3-2]

le conte d'Aimie
par [emy3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 06:49

Il était une fois, dans le palais précieux, le Prince qui s'appelait Winnie. Il était riche et beau. Il était paresseux. Il ferait toujours les fêtes. Il ne s'occupait jamais son pays. De plus, il n'aimait pas l'aventure. Un jour, quand le prince se réveilla, il se trouva qu'il devint ours. À la porte de sa chambre, il y avait une petite lettre qui écrivait que « Si vous voulez redevenir le Prince, vous deviez chercher le mile magique dans une forêt secret ». Il avait peur, il ne savait rien ce qu'il devrait faire. Pour redevenir le Prince, il décidait d'aller à la forêt. Aussitôt, l'ours Winnie vit le petit cochon qui jouait manda à le petit cochon et le tigre que " Excuse z-moi Messieurs, est-ce que vous saviez où est le mile magique." Le tigre répondait "Allez tout droit". Winnie continuait son premier aventure dans la vie. Quelques minutes plus tard, il trouva le vieux lapin. Winnie lui demanda " Excusez-moi, est-ce que vous saviez où est le mile magique." La réponse de Monsieur lapin était comme le tigre. Winnie continuait son voyage, il, à ce moment, Winnie vit le nid d'abeilles. Il mangea le mile immédiatement et redevint le Prince. Il ét était très proche de son palais. Le Prince Winnie éclatait de rire, il se dit " il était le mauvaise Prince dans le monde". Après son aventure, le Prince changeait sa vie quotidienne, il s'intéresse plus de l'affaire de son pays. Les gens se doutaient ce qui pouvait changer son prince mais jusqu'à maintenant ne personne savait la réponse sans le Prince Winnie.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Re: le conte d'Aimie
par [amm3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 06:5...

เอ็นดูเจ้าชายเนอะ กลายร่างเป็นหมี อ้ออ้อ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

J'ai pitié pour le prince qui s'est transformé en ours hihihi.

Re: le conte d'Aimie
par [boo3-2] - mercredi 11 novembre 2009

ให้ หมีพูห์ เป็นพระเอก...

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

Tu as choisi l'ours Pooh comme prince de ton conte...

Re: le conte d'Aimie
par [kik3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:29

จินตนาการล้ำเลิศมากเลยอ่ะ น่ารักดีจ๊ะ

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [kik3-2]

Ton imagination est vraiment excellente.

Re: le conte d'Aimie
par [ams3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:30

แฟนตาซีสมเป็นเอมมีจริงๆ
ชอบหมีพูห์ก็แต่งให้พระเอกกลายเป็นหมีซะเลย ง่ายดีเนอะ

ป.ล. ตัวหนังสือติดกัน ก็เลยอ่านยากนิดนึง

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

C'est une vraie fantaisie, ton conte.

Comme tu aimes l'ours Pooh, tu le prônes comme prince de ton histoire. C'est simple comme technique ça !

11.5. [kik3-2]



Conte de Kookkik

par [kik3-2] - mercredi 11 novembre 2009, 07:10

Il était une fois, à la ferme, un petit cochon qui s'appelait Kiku. Il était laid mais il était gai et heureux. Il aimait manger et dormir. Il toujours aidait tout le monde et il aimait sa famille beaucoup. Un jour, un tigre entra dans cette ferme pour manger les cochons. Donc, tous les cochons avaient très peur. Ils ne savaient pas comment ils pouvaient se sauver. Kiku voulait les aider mais il ne savait pas la solution. Soudain, la déesse de cette ferme apparut. Elle dit à Kiku :

<< Mon pauvre Kiku ! Je sais ton problème et j'ai un seul solution pour toi.>> dit-t-elle à Kiku.

<<C'est vrai?, ma déesse. Et qu'est que c'est cette solution?>> demande -t- il à la déesse.

<<Ecoute bien. Si tu veux les aider, tu dois aller à la cave sacrée pour chercher le tissu rouge qui peut dissimuler les cochons pour que le tigre ne les voie pas. Et ce tissu peut le chasser. Mais tu dois se battre avec un géant serpent qui garder ce tissu. Bonne chance mon petit Kiku >> dit - t- elle à Kiku et elle disparut.

Et Kiku décida à aller à cette cave courageusement.

Quand il arriva à cette cave, il rencontra le géant serpent.

<< Pourquoi entre - tu dans ma cave.>> demande le serpent cruellement à Kiku.

<< Je suis désolé de vous gêner. Je suis entré dans votre cave parce que je veux le tissu rouge pour aider ma famille.>> dit - t - il au serpent.

<< Si tu peux me gagner, tu peux l'apporter.>> Le serpent dit.
<< D'accord. Même si je suis petit, je fais de mon mieux.>> dit – t – il au serpent courageusement.
Quand le serpent vit son courage, il décida à lui donner le tissu rouge.
Kiku était très content. Il remercia au serpent et il rentra à la ferme.
Il l'apportera à la ferme et ce tissu put chasser le tigre. Par la suite, le tigre ne revint jamais. Tous les cochons louèrent Kiku comme le héros de la ferme.
Et tout était bien comme avant.

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Qu'est-ce qu'il est brave, ce cochon.

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

Ton imagination est excellente.

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Hihhi c'est une aventure d'un cochon très mignon.

L'histoire est chouette. En plus il y a des dialogues.

Ton conte est vraiment adapté aux enfants.

11.6. [sop3-2X]

 **La vie coupée en deux**
par [sop3-2X] - mercredi 11 novembre 2009, 07:43

Il était une fois, dans l'Empire Sayah, un prince qui s'appelait Abdulah. Il avait les yeux gris, le visage ovale, le corps musclé et les lèvres pulpeuses. A part cela, il était aussi courageux et charmant. Sa mère était morte dès sa naissance alors il ne connaissait pas l'amour. Il possédait d'un drap magique qui lui transformait en quiconque. Puisque il avait le cœur sur la main, tous les peuples l'admiraient. En tout cas, pour les ennemis, il se comportait différemment. Le Roi Badubilah, arrogant et autoritaire, venait de tuer son père. Alors son envie actuellement était de lui venger pour son père.

Le prince partait pour le Royaume de Badubilah avec son drap magique. Lors de l'arrivée le Royaume, il se transformait en soldat, puis il fut rentré dans le groupe de soldats. Si il était le soldat de ce royaume, c'était facilement pour lui d'accéder dans la chambre de Roi. Mais le chef de militaire lui donne la mission inévitable ; garde du corps pour la Princesse Barbarah. Il entra dans la cour de de princesse pour se présenter mais il entendit quelqu'un pleurer dans le jardin.

"Pourquoi vous tombez dans le chagrin comme ca? Qu'est-ce qui vous arrive?" demanda t-il, sans voir le visage de cette fille.

Elle ne répondit pas mais elle se tourna vers lui. Dès que le prince la vit, il se sentit comme si il y avait une flèche lui perçait. Cette fille était très fabuleuse comme la déesse. Il la regarda droit dans les yeux. Il n'a jamais senti ces sentiments avant.

"Mon père va mourir bientôt. Il ne peut pas être guéri parce qu'il est gravement malade. Tu sais, ça fait longtemps que je m'occupe de lui. Je l'aime beaucoup..... Dis donc, qui êtes-vous?"

"Je suis le nouveau garde du corps pour la Princesse" répondit il

"Alors vous allez s'occuper de moi... c'est moi qui est la princesse"

"Ma princesse, si vous avez besoin de quelque chose, je serai là pour vous"

Elle sourit gentilement et elle se sent quelque chose qui touchait son cœur aussi.

Le temps passait, le prince se rendit compte qu'il tomba amoureux de la fille de son ennemi. Et comment il doit faire? Que choisirait-il, l'amour ou la vengeance?

Un jour, il entra dans la chambre du roi qui s'allongea au lit.

"Vous êtes le garde du corps pour ma fille n'est-ce pas?" dit-il doucement

"Oui, mon Seigneur" le prince répondit

"C'est bien.. Ma fille parle de vous avec moi souvent. Elle a l'air heureuse toujours quand elle est avec vous. Vous savez, toute ma vie j'ai arraché la vie des autres, j'ai fait plein de choses mauvaises avec tout le monde, même ma fille aussi. Je ne sais pas pourquoi je veux parler tout ça avec toi. Ben ce que je veux te dire est que, je vous prie de t'occuper de ma fille pour l'éternité après mon agonie. Vous me le promettez?"

"Oui, mon Seigneur, je le ferai"

Le prince ne voulut plus se venger parce que cela ne le rapporta rien. Il ne va pas faire comme le Roi parce que il préfère vivre heureux avec la Princesse jusqu'à la fin de sa vie.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

11.7. [qua3-2]



le rat du banlieue

par [qua3-2]

- mercredi 11 novembre 2009, 07:33

Il était une fois, Au banlieue à côté du Mont Blanc , un Rat qui s'appelait Bruno. Le Rat Bruno était un petit rat noir. Il avait les yeux gris et ses poils délicats. Bruno était brave curieux et optimiste mais tout seul. Il voulait toujours rencontre les autres êtres, sauf les êtres humains, afin de échanger le point de vue. Bruno vivait dans le pipe de la ville de Ratatette, plaine des rats marchandises égoïstes que Bruno était leur ami, trop supportait-il?. Pas du tout. Parce que Bruno avait un superbe don; ses dents durs.

Un jour à l'aube, un tigre s'échappa les trois chasseurs. Il courut vers le pré vaste 2 kilomètres à la forêt même si Il fut reçu de ux coup de fusil puis il tomba par terre. 4 jours passa, le rat Bruno voyageait en vacances autour de pré pour cueillir des oranges ovales qui étaient rares. Il pouvait les vendre et gagnait une grande somme de l'argent pendant une ou deux heures. Aussitôt, Bruno vit un grand corps avec des lignes en jaunes et noires...et la couleur rouge qui s'allongea sous le soleil.

Il lui s'approcha mais il n'osa pas toucher. Au fond du coeur, le rat eut pitié du tigre et eut l'envi de faire la connaissance avec ce grand animal cela serra une seule occasion de parler avec la reine de la forêt donc, il retourna dans la ville et chercha l'aide. De tout évident, les rats dans la ville ne voulaient pas l'aider après que Bruno décrivait l'état de tigre, Bruno sut que le pauvre tigre ne survit pas longtemps. Il pensa. Soudain, une toute petite rats féminine s'approcha à Bruno et dit:

<< Hé j'ai eu la solution, mes amis paysans put t'aider (à l'époque les rats plantaient des fromagnier (abre de fromage))>> Bruno effayé: <<Oh ! vous êtes un être très généreux, mais croyiez-vous vos amis vous aideront. De plus , on ne sut pas combien le tigre était sauvage>> <<Nous sommes avec toi !>> répondit-elle (sa main toucha Bruno)

Le rat Bruno avec une petite rats féminine et ses amis paysans , marchèrent vers le pré et cherchèrent le tigre blessé puis, ils entendirent du bruits bizarres. C'était de tigre qui ne faillit pas supporter la douleur durée 6 jours. Heureusement , les rats trouvèrent le tigre dans l'heure. Ils se prirent la fraternité pour que ce tigre survive. Avec de sa tendresse , le tigre donna l'amitié pour cette race de rats pour toujours.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

12. Programme touristique

12.1. [amm3-2]

 **Amp**
par [amm3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 05:42

28 septembre 2009 : "Visite la ville historique à Londres"

Londres est la capitale qui se situe au sud de l'Angleterre. Elle s'est construite plus de 1,000 ans.

C'est la ville d'affaire et il y a beaucoup d'équipes de foot: Chelsea Arsenal Westham etc.

De plus , il pleut toujours donc on doit amener souvent le parapluie.

Premièrement , vous pouvez visiter le palais de Buggingham où le parlement anglais se situe.

Deuxièmement , on va visiter un des symboles importants de l'Angleterre.C'est le Big Ben , celui ci est le grand horloge qui sépare le monde de l'ouest et le monde de l'est.

Troisièmement , on va visiter l'équipe de foot qui s'appelle Arsenal.Elle se situe au nord de Londres. Cette équipe de foot est très célèbre. Chaque semaine , il y a beaucoup de monde qui y aller pour regarder le match de foot.

On va partir de l'aéroport de Suvannabhum à 8 heures et demi. Et on va partir de l'aéroport international à Londres à 11 heures du matin pour rentrer en Thaïlande.

30 septembre 2009 : "Visite Bangkok- Ratchaburi"

Le site touristique le plus célèbre de Bangkok , c'est le palais royal qui est le temple d'emerade.

Ensuite , on va aller à Ratchaburi pour visiter le marché flottant. On peut acheter beaucoup de choses : la nourriture thaie , le souvenir , les fruits thaïs etc.

Après avoir visité le marché flottant , on va rentrer à Bangkok à 16 heures. Et puis , on va aller à la rue de riz où les étrangers aiment y visiter .

Base maximum de 30 personnes Prix par personne : 250,000 bahts.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Amp**
par [emy3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 05:58

ไป
แต่ขอผ่อนจ่ายนะ ได้มั๊ย

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [emy3-2]

Je veux venir avec toi mais puis-je payer en plusieurs fois ?

 **Re: Amp**
par [boo3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 06:19

จะไปหาฟาเบรกาส...แล้วจะเอากลับมาอยู่เมืองไทยด้วยกัน

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [boo3-2]

Je vais jusqu'à là-bas pour rencontrer Fabregas et le ramener avec moi en Thaïlande.

12.2. [ams3-2]

**Programme touristique d'Amm**
par [ams3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 08:13

2 DEC 2009 : « Visite des temples de royaume Lanna »

Il y a plus de 700 ans que le royaume Lanna se construit. Elle était le centre de l'art bouddhiste de la région du nord. Il existe beaucoup de temples qui se construisent dans cette période.

Vous pouvez apprendre l'histoire de Lanna, également la croyance, par les œuvres qui se trouvent sur le mur des bâtiments de chaque temple. Il décrit la vie conjugale de peuple ancienne, la tradition, la cérémonie religieuse et les scènes littéraires.

Vous pouvez visiter la petite musée dans certains temples. Vous pouvez également rencontrer les habitants et apprendre la vie locale.

Vous verrez aussi les activités des personnes locales: les plats, les artisanats... D'ailleurs, vous allez apprendre et faire un œuvre d'artisanat par vous-même. C'est très unique!

L'heure & l'endroit du départ: 08.00 de l'hôtel

L'heure & l'endroit du retour: 17.30 du temple Kutao

3 DEC 2009 : « Visite le jardin botanique de Reine Sirikit »

Il est multiple de sort des plants dans le jardin botanique de Reine Sirikit. C'est une des jardins botaniques de la Thaïlande, le jardin tropical de Nong Nooch. Il existe beaucoup de 30.000 sorts des plants.

On divise les plantes par leur origine : les plantes de forêt tropical, les plantes de désert, les orchidée...

Vous pouvez également marcher vers la partie éducative. Il y a beaucoup des plantes intéressants : les herbes locales, les fruits, les fleurs etc.

Vous pouvez prendre des photos avec les belles fleurs et les plantes extraordinaires. C'est formidable pour la vue aussi. Il est inoubliable de la visite le jardin botanique de Reine Sirikit.

L'heure & l'endroit du départ: 08.00 de l'hôtel

L'heure & l'endroit du retour: 17.00 du jardin botanique de Reine Sirikit

Base maximum de 15 personnes.

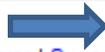
Prix par personne : 7.000 bahts.

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)



Re: Programme touristique d'Amm
par [amm3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 0

จะตั้งขบวนไปไหนเนี่ย



Niveau supérieur | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

**Traduction du feedback émis
par [amm3-2]**

Ton texte est trop long. On dirait
un roman fleuve !

12.3. [boo3-2]

 **Voyage**
par [boo3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 08:17

20-21 novembre 2009 : "Voyage à Chaing Mai au milieu de la nature "

Base maximum de 15 personnes .

Prix par personne : 20000 bahts.

20 novembre 2009

08.30 Départ de l'hôtel

16.00 Retour à l'hôtel

Chiang Mai se trouve au nord de la Thaïlande. C'est une belle ville avec une longue histoire et traditions. Le paysage est magnifique avec les forêts et les tribus des collines. De plus, les visiteurs peuvent admirer les restes de l'ancien royaume de Lanna

Visitez Wat Prathat Doi Suthep qui est le temple situé dans la montagne Doi Suthep. Vous devez prendre 309 marches de l'escalier pour atteindre la pagode du Wat Doi Suthep. Ici vous pouvez admirer les statues de Bouddha, le Chedi et l'art thaïlandaise. De plus, vous pouvez adorer vue magnifique de Chiang Mai

Et puis, on va visitez Doi Pui pour admirer les divers hilltribes qui font leurs maisons dans les montagnes. Ces personnes maintiennent des styles de vie indépendants avec sa propres culture distincte, religion, langue et modèle coloré de robe. Vous saurez

que les gens sont accueillants et sympathique.

Visitez Phuping Palace qui est une résidence d'hiver située à Chiang Mai pour le Roi Bhumibol Adulyadej. Les visiteurs peuvent adorer la nature dans les jardins et le parc. Vous pouvez prendre les photos de Phuping Palace à l'extérieur et acheter les souvenirs du prix raisonnable.

21 novembre 2009

08.30 Départ de l'hôtel

16.00 Retour à l'hôtel

voir des éléphants au travail.

Après le déjeuner, on va visiter une ferme très belle d'orchidée et le cascade de Mae Sa pour se reposer. Et puis on va aller à Sankampang qui est l'un des plus grands centres des industries familiales. Les visiteurs peuvent apprécier et acheter les travaux manuels qui sont traditionnels de Lanna comme la soie, le coton et les parapluies de papier peints à la main. Enfin, on va rentrer

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: Voyage**
par [amm3-2] - mercredi 18 novembre 2009
เปรี๊จวน
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Ton programme touristique est clairement organisé

 **Re: Voyage**
par [ams3-2] - mercredi 18 novembre 2009
อ่านง่ายดี จัดวางหน้าก็ไมเหมือนเพื่อนด้วย
[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Répondre](#)

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
Ton texte est aéré et simple à lire.
En plus ta manière d'organiser ton texte n'est pas comme les autres.

12.4. [emy3-2]

 **Aimie -programme touristique**
par [emy3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 05:55

décembre Visite du mer magnifique "

Samui ou le paradis du Golfe de Thaïlande" est la troisième plus grande île du sud de la Thaïlande. On y trouve plusieurs superbes plages et des activités intéressants.

mètres de haut à Ko Faan. Ensuite , à la plage de Lamai, il y a le ferme de serpent et et les singes omniprésents à la recherche de noix de coco. Troisila plage de Chaweng, vous pouvez faire les activités nautiques et vous y voir des panoramas incroyable. Dans la nuit, on va fêter de "Noël" ensemble dans le luxurios restaurant à coté de la plage.

écembre 2009

Le parc national marin d' Ang thong . On y trouve ses gigantesques rochers qui jaillissent de la mer dans leur habit de verdure présentent le visage le plus célèbre de la Thaïlande. Ensuite, nous vous emmenons à "Samui Thai Massage and spa" pour vous relaxer. En fin, on va aller au marché pour faire du shopping et acheter les souvenirs.

personnes.

bahts.

Traduction du feedback émis par [boo3-2]
Si l'on allait tous à la mer ?

Traduction du feedback émis par [amm3-2]
Voyager en Thaïlande, ça permet que l'argent reste ici.

Traduction du feedback émis par [qua3-2]
Ah....la merrr
le vent
du soleil
J'ai trop envie d'aller à la mer.

Traduction du feedback émis par [ams3-2]
Aimie, ton texte est très court. Je me demande si une partie de ton texte a disparu à cause du problème informatique.

12.5. [kik3-2]

 **Programme touristique de Kookkik**
par [kik3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 08:04

Samedi 6 mars 2010 : "Visite de temple de Wat Prathat Hariphunchai"

Il se situe à Lamphun, la petite province au nord de la Thaïlande. Ce-ci est très ancien temple. Il a 1300 ans. Le roi Athittayaraja qui était le roi du Royaume Hariphunchai, a créé ce temple.

Vous pourrez visiter le beau Chédi qui contient les reliques de Buddha.

Vous pourrez visiter l'architecture et les beaux arts pendant le Royaume Hariphunchai. En les regardant, ils pourront faire des mérites aussi.

Il y a des boutiques des souvenirs, derrière ce temple. Vous pourrez acheter des produits locaux par exemple des produits artisanaux, des vêtements en soie et en coton et le fruit spécial de Lamphun <Lamyai>.

L'heure et l'endroit du départ 10.00 à l'office. L'heure et l'endroit du retour 13.00 derrière le temple.

Base maximum de 15 personnes

Prix par personne : 2500 Bahts

Dimanche 7 mars 2010 " Visite de la nature de la montagne de Khuntan"

D'une hauteur de mètres, il se situe entre à Lamphun et Lampang.

Il y a beaucoup d'arbres originaux et très variables.

En regardant la nature, vous pourrez faire des promenades.

Vous pourrez visiter la plus longue tunnel de train <Khuntan>.

Dans la nuit, vous pourrez faire le feu du camping et vous pourrez choisir que vous voulez dormir dans la tente ou dans la maison.

La date et l'endroit du départ le dimanche 7 mars à l'office

L'heure du départ 07.00.

La date l'endroit du retour le lundi 8 mars à la café.

L'heure du retour 13.00.

Base maximum de 15 personnes

Prix par personne : 2500 Bahts

Traduction du feedback émis par [amm3-2]

Wow ! Comme ton texte est long.

 **Re: Programme touristique de Kookkik**
par [amm3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 08:26

สู้ๆ ยาวมาก

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

 **Re: Programme touristique de Kookkik**
par [qua3-2] - mercredi 18 novembre 2009,

ไปสำหุนเหมือนกันเรยขยจรำ

สู้ๆ เทียวดอข๑๑๑๑

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#)

Traduction du feedback émis par [qua3-2]

On a toutes les deux fait le programme touristique pour Lampon.

Ce serait bien si l'on allait toutes ensemble se balader dans une ville de montagne comme Lampon.



The image shows a screenshot of an email interface. On the left, there is an email header with a profile picture of a woman, the subject "Re: Programme touristique de Kookkik", and the sender "[ams3-2]". The date is "mercredi 18 novembre 2009". Below the header is the email body in Thai: "ไปกินส่ำโยที่ส่าพูนด้วยคน", "คนนี้ไปส่าพูน-ส่าปาง ขวัญไปส่าพูน-เชียงใหม่", and "Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer |". A blue arrow points from the Thai text to a grey box on the right. The box contains the text "Traduction du feedback émis par [ams3-2]" and "Toi, tu vas visiter Lampon et Lampang. Quant à Quan, elle va visiter Lampon et Chiang Mai."

12.6. [qua3-2]

 **le voyage organisé de QUAN**
par [qua3-2] - mercredi 18 novembre 2009, 08:28

Le samedi 12/12/09 : "L'ancienne culture à LAMPHUN"

Lamphun se situe du nord de la Thaïlande, du sud de Chiangmai. Il y a 600 ans que cette petite ville unique était l'empire de Hiripunchai, civilisé au niveau de la religion Bouddhiste, avant la construction de la ville de Chiangmai de roi Mengrai.

Vous allez au plus important temple de Lamphun, HIRIPHUNCHAI, le même nom de l'empire.

Vous voyez le chédi avec le style de Lanna couvert d'or, en 1511 (l'année de réparation) et des lettres gravées sur la pierre en langue de lanna. De plus, vous voyagez à

Vous allez faire des courses au pont de Thasing traversé la rivière Kuong. Il y a beaucoup des produits artisanale, OTOP (One Tambon One Product) et le centre du tissage du village de Yong, où ce sont des villageois assez vieux qui tissent avec l'ancienne m

Vous visitez Le temple de Mahawan, le vieux temple construit au début de l'époque de la princesse Jammathéwee. Ses rétablissements ont été réparés, l'architecture est encore splendide quand même. Vous allez voir l'endroit où on a découvert le porte de bonh

Le dimanche 13/12/09 : se détendre de manière thaïlandaise

Après le jour d'information, vous allez se détendre à Chiangmai, la ville pour relaxer.

Du matin, à 9.00 heures, vous allez au temple de Doi Suthep, le plus fameux temple du nord de la Thaïlande. Rendez hommage les reliques du Buddha dans le Chédi et découvrez la vue magnifique sur la rang montagnard de Thanontongchai lié la Thaïlande et la Birmanie, puis voyez la vue panoramique de la ville. Ensuite, après avoir mangé, vous allez à Sankampang afin de se détendre dans l'eau chaude qui vient de la source sous terre vers la fontaine. Vous y restez pendant 3 heures : recevoir des éléments naturels dans l'eau minérale chaude, nourrir votre peau, faire cuire un œuf, et faire une promenade naturelle. Du soir, vous allez danser et relaxer avec les musiques à la mode à WARM UP CAFE la plus réputée boîte de nuit pour les jeunes.

07.30 heures : Chiangmai

17.00 heures : le marché du dimanche

Base maximum de 15 personnes.

Prix par personne : 1,000 bahts.

L'excursion dure normalement au moins 2 jours, rajoute alors au moins une autre excursion du jour suivant.

 **Re: le voyage organisé de QUAN**
par [ams3-2] - mercredi 18 novembre 2009

ทัวร์น่าสนใจดีนะ เชียงใหม่-ลำพูน
แต่มีบางประโยคไม่จบอะ สงสัยโปรแกรมมันตัดให้

Niveau supérieur | Modifier | Séparer | Supprimer | R

Traduction du feedback émis par [ams3-2]

Ton programme touristique Chiang Mai-Lamphun est intéressant. Mais il y a certaines phrases qui ne sont pas finies. Je pense que cela est dû au problème informatique du logiciel *ScribPlus*.

**ANNEXE V - ENTRETIENS AUPRES DES ETUDIANTS N°1 ET 2
(PREMIERE EXPERIENCE)**

1. [bow4-1]

1.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]1-1.	Nous (nous-même)	Peux-tu te présenter ?
[bow4-1]1-2.	Etu (Etudiant)	Bien sûr, je m'appelle Bow. Je suis en quatrième année ¹ .
[bow4-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[bow4-1]1-4.	Etu	Je fais de la linguistique.
[bow4-1]1-5.	Nous	Quelle est ton option ?
[bow4-1]1-6.	Etu	Je fais de la gestion.
[bow4-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[bow4-1]1-8.	Etu	J'ai commencé à apprendre le français en seconde au lycée.
[bow4-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[bow4-1]1-10.	Etu	C'est parce que je ne suis pas forte en mathématiques ni en sciences que j'ai décidé d'apprendre les langues vivantes étrangères. ² Et comme j'avais déjà une bonne connaissance de l'anglais, j'ai voulu apprendre une autre langue étrangère.
[bow4-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[bow4-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien devenir hôtesse de l'air.
[bow4-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra d'exercer facilement ce métier ?
[bow4-1]1-14.	Etu	Bien sûr car les Thaïlandais en général ne savent parler que le thaï ou l'anglais. Mais si on connaît une langue étrangère supplémentaire, on aura plus de chance d'être embauchés que les autres.
[bow4-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[bow4-1]1-16.	Etu	Non, je ne lis pas souvent. (Sourire)
[bow4-1]1-17.	Nous	A part tes cours, tu ne lis pas souvent ?
[bow4-1]1-18.	Etu	Oui, c'est bien ça.
[bow4-1]1-19.	Nous	En général, tu lis dans quelles langues ?
[bow4-1]1-20.	Etu	Le thaï. (Rire)
[bow4-1]1-21.	Nous	Et le français ?
[bow4-1]1-22.	Etu	Pour le français, à part mes cours, je lis chaque semestre un roman court que mon professeur me demande de lire. C'est un roman simple à lire.
[bow4-1]1-23.	Nous	As-tu déjà lu en français à l'extérieur de la classe ?

¹ Quatrième année de licence.

² Au lycée en Thaïlande, les élèves peuvent choisir entre la science, les mathématiques et les langues vivantes étrangères. Pour ceux qui choisissent les langues, ils doivent apprendre obligatoirement l'anglais et choisir une autre langue étrangère telle que le français, l'allemand, le chinois, etc.

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]1-24.	Etu	Non, jamais. (Sourire)
[bow4-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[bow4-1]1-26.	Etu	Si les mots ne sont pas très difficiles, j'arrive parfois à en deviner le sens. Mais si je n'arrive pas à deviner le sens des mots, je me sers du dictionnaire.
[bow4-1]1-27.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[bow4-1]1-28.	Etu	Non, jamais. Par contre, je me sers du dictionnaire électronique.
[bow4-1]1-29.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou le dictionnaire électronique ?
[bow4-1]1-30.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier car je trouve très simple de l'utiliser. On peut le consulter quand on veut, où on veut. Et on peut y chercher rapidement les mots.
[bow4-1]1-31.	Nous	Quelle sont tes difficultés en compréhension écrite en français ?
[bow4-1]1-32.	Etu	Mes grosses difficultés en compréhension écrite sont le vocabulaire et les expressions. Souvent, même en cherchant les mots dans le dictionnaire, je n'arrive pas à comprendre ce qu'ils veulent dire dans le contexte. Cela m'empêche de bien comprendre un texte.
[bow4-1]1-33.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[bow4-1]1-34.	Etu	Si je ne comprends pas un texte, je vais chercher le sens de chacun des mots. Et ensuite je traduis la phrase entière en utilisant aussi mon imagination. (Rire)
[bow4-1]1-35.	Nous	Quand tu lis un texte en français, notes-tu le vocabulaire, les phrases que tu ne connais pas ?
[bow4-1]1-36.	Etu	Oui.
[bow4-1]1-37.	Nous	Pourquoi ?
[bow4-1]1-38.	Etu	J'ai l'habitude de noter le vocabulaire que je trouve dans des textes que les professeurs enseignent en classe.
[bow4-1]1-39.	Nous	Pourquoi tu fais ça ?
[bow4-1]1-40.	Etu	Pour les réutiliser plus tard.
[bow4-1]1-41.	Nous	Quand le professeur te demande de rédiger un texte en français, t'arrive-t-il d'aller lire des textes sur le même sujet pour récupérer certains mots, certaines expressions ?
[bow4-1]1-42.	Etu	Non. Mais si le professeur me demande de rédiger à nouveau un sujet que j'ai déjà rédigé, je vais relire mon ancienne production écrite et ensuite réadapter l'histoire.
[bow4-1]1-43.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[bow4-1]1-44.	Etu	Cela m'angoisse. Aussi quand le professeur me demande d'écrire un texte et je n'arrive pas à bien le rédiger, je suis tout de suite sous pression. Mais il faut le faire de toute façon.
[bow4-1]1-45.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français, même s'il est très difficile ?
[bow4-1]1-46.	Etu	Il faut que je le fasse car c'est un devoir. C'est ma responsabilité de faire mes devoirs.
[bow4-1]1-47.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[bow4-1]1-48.	Etu	Oui, j'écris très souvent en cours. (Rire)

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]1-49.	Nous	As-tu déjà écrit pour ton plaisir ?
[bow4-1]1-50.	Étu	Non, je n'écris pas souvent pour mon plaisir.
[bow4-1]1-51.	Nous	En fait ce que tu écris souvent, c'est plutôt des devoirs à rendre, n'est-ce pas ?
[bow4-1]1-52.	Étu	Oui, c'est bien ça.
[bow4-1]1-53.	Nous	Ecris-tu des lettres, un journal intime, des E-mails ?
[bow4-1]1-54.	Étu	Non, très peu.
[bow4-1]1-55.	Nous	Quelles sont tes difficultés de production écrite en français ?
[bow4-1]1-56.	Étu	La production écrite ? Mes difficultés de production écrite sont liées au manque de vocabulaire. J'emploie souvent les mêmes mots. Quand je ne sais pas quel mot utiliser dans mon texte, je choisis n'importe quel mot même si je ne suis pas sûre qu'il soit correct. (Rire) J'ai du mal à trouver des jolis mots. Et je ne sais pas comment faire une belle phrase. Souvent je fais beaucoup de fautes d'orthographe et de syntaxe.
[bow4-1]1-57.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[bow4-1]1-58.	Étu	Je vérifie chaque mot dans le dictionnaire, si j'ai le temps. Si le professeur nous accorde quelques jours avant la remise du devoir, j'ai le temps de bien relire mon texte. Je l'écris alors sur papiers et j'essaie de le lire, relire et relire à nouveau. Et si je trouve que certains mots ne conviennent pas contextuellement, je réécris le texte. Par contre si la date limite se rapproche, j'écris sans trop faire attention.
[bow4-1]1-59.	Nous	Comment réagis-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[bow4-1]1-60.	Étu	Si je n'arrive pas à bien écrire le texte comme je veux, je vais demander de l'aide à mes amis ou relire mes anciennes productions écrites.
[bow4-1]1-61.	Nous	Tu te sens découragée ?
[bow4-1]1-62.	Étu	Oui, ça m'arrive parfois d'être découragée. (Sourire) Cela m'angoisse.
[bow4-1]1-63.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français, même si c'est très difficile pour toi ?
[bow4-1]1-64.	Étu	Lorsque c'est un travail que je dois absolument faire.
[bow4-1]1-65.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[bow4-1]1-66.	Étu	Oui, souvent.
[bow4-1]1-67.	Nous	Dans quel but ?
[bow4-1]1-68.	Étu	Je consulte mes emails, je discute sur MSN, je me connecte sur ma page personnelle Hi5 ¹ .
[bow4-1]1-69.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[bow4-1]1-70.	Étu	Oui, je me sers de l'ordinateur pour rédiger mes dossiers
[bow4-1]1-71.	Nous	Ecris-tu des emails ?
[bow4-1]1-72.	Étu	Oui.
[bow4-1]1-73.	Nous	Dans quelles langues ?
[bow4-1]1-74.	Étu	En thaï et en anglais.

¹ C'est un site de réseau social.

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]1-75.	Nous	Et en français ?
[bow4-1]1-76.	Etu	Non pas en français. Je n'ai pas d'amis français à qui je peux envoyer des emails en français.
[bow4-1]1-77.	Nous	Ça veut dire que tu te sers de l'ordinateur pour rédiger des devoirs en français plutôt que pour ton plaisir ?
[bow4-1]1-78.	Etu	Oui.
[bow4-1]1-79.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[bow4-1]1-80.	Etu	Je préfère écrire à la main. Je peux marquer sur papier mes idées et si elles ne sont pas bonnes je peux les barrer. C'est plus simple qu'écrire avec l'ordinateur.
[bow4-1]1-81.	Nous	As-tu de la difficulté avec le clavier ¹ quand tu dois rédiger un texte en français ?
[bow4-1]1-82.	Etu	Avec le clavier, non, je n'ai aucune difficulté.
[bow4-1]1-83.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[bow4-1]1-84.	Etu	De rien.

1.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]2-1.	Nous	Penses-tu être plus à l'aise avec la lecture en français ?
[bow4-1]2-2.	Etu	Si je suis plus à l'aise avec la lecture en français ? Oui, je pense que oui.
[bow4-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[bow4-1]2-4.	Etu	Comme on s'est souvent entraîné à écrire en français pendant l'expérience, ça nous permet de mieux comprendre quand on lit des textes en français.
[bow4-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[bow4-1]2-6.	Etu	Il s'agit toujours du vocabulaire. Si le vocabulaire est très difficile, ça m'empêche de comprendre le texte.
[bow4-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[bow4-1]2-8.	Etu	Je préfère lire sur écran.
[bow4-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[bow4-1]2-10.	Etu	Parce que l'ordinateur est une technologie plus intéressante.
[bow4-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[bow4-1]2-12.	Etu	Je pense que oui.
[bow4-1]2-13.	Nous	Pourquoi penses-tu être plus à l'aise avec l'écriture en français ?

¹ Il n'existe pas d'accents français sur le clavier thaï. Pour taper les accents français, il y a 3 solutions : 1) Il faut ajouter le français dans l'ordinateur thaï-anglais. En choisissant le français, le clavier devient automatiquement celui en français. 2) Il faut utiliser la fonction « Insérer » puis choisir « Signes spéciaux ». Dans ce cas, on n'est pas obligé d'ajouter le français dans l'ordinateur. 3) Il faut enfoncer des touches ALT, puis en appuyant sur les nombres indiqués - employer le pavé numérique du bon côté du clavier. Par exemple : L'alt + 0200 = È. La lettre apparaît après que la touche ALT est libérée. Dans ce cas, on n'est pas obligé d'ajouter le français dans l'ordinateur. J'ai adopté le premier choix et j'ai donné aux étudiants le tableau explicitant le clavier français. Certains sont contents d'utiliser le deuxième ou le troisième choix.

N°	Qui	Questions-réponses
[bow4-1]2-14.	Etu	J'écris plus vite qu'avant. J'ai moins de difficultés pour faire une phrase. Je sais comment faire une phrase correcte.
[bow4-1]2-15.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[bow4-1]2-16.	Etu	Oui, je suis quelqu'un qui fait souvent des fautes d'orthographe. Parfois quand les idées viennent dans ma tête, je les écris tout de suite sans trop réfléchir. Du coup, il y a des fautes grammaticales.
[bow4-1]2-17.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[bow4-1]2-18.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur parce que ça m'amuse plus qu'écrire à la main.
[bow4-1]2-19.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[bow4-1]2-20.	Etu	Je trouve que c'est bien de donner un texte à lire avant de rédiger parce qu'on comprendra mieux de quoi on doit parler dans notre texte.
[bow4-1]2-21.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[bow4-1]2-22.	Etu	Oui certains genres sont difficiles à rédiger par exemple « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort ». Le fait qu'on doive exprimer nos opinions si on est pour ou contre est plus difficile qu'écrire des phrases normales.
[bow4-1]2-23.	Nous	Il y a des genres que tu trouves faciles à rédiger ?
[bow4-1]2-24.	Etu	Rédiger « une carte postale » a été facile pour moi. Et écrire « une auto-présentation » a été le plus facile pour moi.
[bow4-1]2-25.	Nous	Que penses-tu de cette manière de travailler, avec un outil informatique ?
[bow4-1]2-26.	Etu	Je pense que l'outil informatique rend l'apprentissage beaucoup plus intéressant. Sans outil informatique, c'est comme si on apprenait dans une classe normale. Ce n'est pas intéressant. Mais si l'on apprend avec l'outil informatique, on a plus de choses à faire.
[bow4-1]2-27.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[bow4-1]2-28.	Etu	Non, je ne crois pas parce que c'est peut-être ennuyeux et moins amusant.
[bow4-1]2-29.	Nous	Préfères-tu apprendre avec l'ordinateur ou sans ?
[bow4-1]2-30.	Etu	Avec l'ordinateur.
[bow4-1]2-31.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[bow4-1]2-32.	Etu	Je préfère la classe où je peux m'entraîner comme nous l'avons pratiquée parce que ça me permet de m'améliorer.
[bow4-1]2-33.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[bow4-1]2-34.	Etu	Oui, ça m'amuse bien.
[bow4-1]2-35.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[bow4-1]2-36.	Etu	Ça nous permet d'échanger des avis. C'est une bonne chose.
[bow4-1]2-37.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[bow4-1]2-38.	Etu	<i>ScribPlus</i> facilite les activités écrites. Il me permet de savoir de quoi je dois parler dans mon texte. Pour les défauts, j'ai l'impression que les activités étaient trop faciles.
[bow4-1]2-39.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture

N°	Qui	Questions-réponses
		précises ?
[bow4-1]2-40.	Etu	Dans la classe ?
[bow4-1]2-41.	Nous	Oui.
[bow4-1]2-42.	Etu	Oui, je l'ai déjà fait.
[bow4-1]2-43.	Nous	Peux-tu me raconter comment ça s'est passé ?
[bow4-1]2-44.	Etu	C'était difficile car les questions de mon professeur étaient difficiles. Par conséquent, j'étais confuse parce que la plupart des questions étaient presque pareilles.
[bow4-1]2-45.	Nous	Ton professeur t'a demandé de lire un texte et ensuite de répondre aux questions ?
[bow4-1]2-46.	Etu	Oui.
[bow4-1]2-47.	Nous	Et après ça, il t'a demandé de rédiger un texte ?
[bow4-1]2-48.	Etu	Oui, on devait rédiger un texte à la fin. Mais ce qu'on doit écrire ne correspond pas beaucoup à nos réponses aux questions.
[bow4-1]2-49.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[bow4-1]2-50.	Etu	Je trouve plus simple de rédiger un texte avec des consignes bien précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> . Un texte à rédiger avec une seule consigne au départ est trop vaste. Mais s'il y a des questions, ça nous permet de savoir ce qu'on doit répondre.
[bow4-1]2-51.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[bow4-1]2-52.	Etu	Oui, j'aime.
[bow4-1]2-53.	Nous	Pourquoi ?
[bow4-1]2-54.	Etu	Ça nous permet de réfléchir et d'exprimer nos idées.
[bow4-1]2-55.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[bow4-1]2-56.	Etu	Je préfère travailler avec <i>ScribPlus</i> .
[bow4-1]2-57.	Nous	Pourquoi ?
[bow4-1]2-58.	Etu	<i>ScribPlus</i> me permet de mieux mettre en ordre les idées et de rédiger des productions écrites de bonne qualité.
[bow4-1]2-59.	Nous	Je te remercie beaucoup.

2. [bua4-1]

2.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[bua4-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[bua4-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [bua4-1]. Mon surnom est [bua4-1]. Je suis étudiante de la Faculté des Humanités. Je suis en quatrième année.
[bua4-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[bua4-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[bua4-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[bua4-1]1-6.	Etu	Mon option est les sciences politiques.
[bua4-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[bua4-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[bua4-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[bua4-1]1-10.	Etu	Parce que d'une part le français est une belle langue mélodieuse. Et d'autre part, j'aimerais bien continuer mes études en France.
[bua4-1]1-11.	Nous	C'est ton rêve d'aller en France ?
[bua4-1]1-12.	Etu	Oui.
[bua4-1]1-13.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[bua4-1]1-14.	Etu	J'aimerais bien devenir professeur de français. Je voudrais aussi travailler comme ambassadrice mais je pense que ce serait très difficile. (Rire)
[bua4-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[bua4-1]1-16.	Etu	Bien sûr parce que les personnes qui savent parler français sont très peu nombreux en Thaïlande. J'aurai plus de chance que d'autres gens de trouver un travail qui exige des connaissances en français.
[bua4-1]1-17.	Nous	Lis-tu souvent ?
[bua4-1]1-18.	Etu	Oui, souvent.
[bua4-1]1-19.	Nous	Dans quelles langues lis-tu ?
[bua4-1]1-20.	Etu	En thaï le plus souvent, ensuite en français et le moins souvent en anglais.
[bua4-1]1-21.	Nous	Dans quel but lis-tu en thaï ?
[bua4-1]1-22.	Etu	Pour mon plaisir. Je lis aussi mes cours.
[bua4-1]1-23.	Nous	Et pour l'anglais ?
[bua4-1]1-24.	Etu	Pour l'anglais, je lis des romans qui ne sont pas encore traduits en thaï. Si je m'intéresse beaucoup à ces romans, je lis en anglais.
[bua4-1]1-25.	Nous	Pour ton plaisir ?
[bua4-1]1-26.	Etu	Oui.
[bua4-1]1-27.	Nous	Et pour le français ?
[bua4-1]1-28.	Etu	Pour le français, je lis mes cours.
[bua4-1]1-29.	Nous	Lis-tu en français pour ton plaisir ?
[bua4-1]1-30.	Etu	Oui, je lis parfois des magazines. Comme il y a très peu de magazines français

N°	Qui	Questions-réponses
		en Thaïlande, je les lis sur Internet.
[bua4-1]1-31.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[bua4-1]1-32.	Étu	J'ai recours au dictionnaire.
[bua4-1]1-33.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[bua4-1]1-34.	Étu	Non, je ne cherche que les mots-clés du texte. Pendant ma lecture, je cherche les mots qui semblent être les mots-clés du texte. Et je ne cherche que le sens de ces mots dans le dictionnaire. Si je ne comprends toujours pas le texte, je cherche encore d'autres mots.
[bua4-1]1-35.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[bua4-1]1-36.	Étu	Oui, j'ai déjà utilisé le dictionnaire en ligne.
[bua4-1]1-37.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[bua4-1]1-38.	Étu	J'ai l'habitude de me servir du dictionnaire sous forme papier. Mais si je travaille sur l'ordinateur en me connectant sur Internet, j'utilise le dictionnaire en ligne.
[bua4-1]1-39.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[bua4-1]1-40.	Étu	Je m'ennuie. (Rire)
[bua4-1]1-41.	Nous	Continues-tu à lire le texte quand même ?
[bua4-1]1-42.	Étu	Oui, je continue à lire. Je continue à faire des efforts.
[bua4-1]1-43.	Nous	Pourquoi ?
[bua4-1]1-44.	Étu	D'une part c'est un devoir, et d'autre part je suis curieuse, je veux savoir la fin du texte.
[bua4-1]1-45.	Nous	Même s'il s'agit de la lecture personnelle pour ton plaisir ?
[bua4-1]1-46.	Étu	Oui, je fais des efforts de finir la lecture même si elle est difficile.
[bua4-1]1-47.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[bua4-1]1-48.	Étu	Le manque du vocabulaire. Je connais peu de vocabulaire. Aussi, je ne connais pas bien la structure de la phrase. Ça m'empêche parfois de comprendre le texte, de comprendre ce que l'auteur veut transmettre.
[bua4-1]1-49.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[bua4-1]1-50.	Étu	J'essaie de comprendre chaque phrase, chaque vocabulaire en consultant le dictionnaire.
[bua4-1]1-51.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[bua4-1]1-52.	Étu	Je ne repère jamais les idées des autres mais je repère le vocabulaire, la structure de la phrase pour les réutiliser dans mon texte.
[bua4-1]1-53.	Nous	Quand ton professeur te demande de rédiger un texte, fais-tu des recherches avant d'écrire ?
[bua4-1]1-54.	Étu	Oui, s'il s'agit du sujet que je ne connais pas bien par exemple la politique française. Pour pouvoir écrire un texte sur ce sujet, je dois faire la lecture pour comprendre la situation actuelle en France.
[bua4-1]1-55.	Nous	Sur Internet ?
[bua4-1]1-56.	Étu	Oui, je fais des recherches le plus souvent sur Internet parce qu'il y a très peu de livres en français.

N°	Qui	Questions-réponses
[bua4-1]1-57.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[bua4-1]1-58.	Etu	Oui, assez souvent.
[bua4-1]1-59.	Nous	Dans quelles langues ?
[bua4-1]1-60.	Etu	Le plus souvent j'écris en thaï. Je me sers la plupart du temps du français quand je dois faire des dossiers. J'écris parfois en français dans mon journal intime si je suis motivée. Ça dépend en fait de mon humeur.
[bua4-1]1-61.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[bua4-1]1-62.	Etu	e ne maîtrise pas les règles grammaticales et parfois je ne sais pas quels mots utiliser dans mon texte. Je connais très peu de vocabulaire. Je ne maîtrise pas non plus la structure de la phrase.
[bua4-1]1-63.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[bua4-1]1-64.	Etu	Je consulte le dictionnaire. J'essaie d'écrire souvent en français. Si j'ai des problèmes écriture sur telle ou telle chose, il faut que je trouve la solution tout de suite. J'ai recours le plus souvent au dictionnaire quand j'ai des difficultés en écriture.
[bua4-1]1-65.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[bua4-1]1-66.	Etu	Oui, ça m'est déjà arrivé.
[bua4-1]1-67.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[bua4-1]1-68.	Etu	Si je ne trouve aucune idée pendant mon écriture, j'arrête d'écrire, fais une pause et fais autre chose. Une fois que les idées viennent dans ma tête, je retourne alors à mon écriture. Je fais des recherches sur Internet pour trouver les idées.
[bua4-1]1-69.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[bua4-1]1-70.	Etu	Je suis parfois énervée.
[bua4-1]1-71.	Nous	Qu'est-ce qui te motive pour écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[bua4-1]1-72.	Etu	J'ai envie de le finir. Je ne suis pas bien dans ma tête si je ne peux pas finir mon travail.
[bua4-1]1-73.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[bua4-1]1-74.	Etu	Oui, assez souvent.
[bua4-1]1-75.	Nous	Dans quel but ?
[bua4-1]1-76.	Etu	Je fais mes dossiers en français.
[bua4-1]1-77.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[bua4-1]1-78.	Etu	Je préfère écrire à la main sur papier.
[bua4-1]1-79.	Nous	Pourquoi ?
[bua4-1]1-80.	Etu	Parce que c'est pratique. Quand j'écris à la main, Je fais très attention à ce que j'écris parce que c'est difficile à effacer sur papier.
[bua4-1]1-81.	Nous	Pourquoi n'aimes-tu pas écrire avec l'ordinateur ?
[bua4-1]1-82.	Etu	Ecrire avec l'ordinateur est pratique aussi mais parfois c'est trop pratique à tel point que je néglige quelque chose d'important.
[bua4-1]1-83.	Nous	As-tu des difficultés quand tu dois taper un texte en français.
[bua4-1]1-84.	Etu	Oui, je tape très lentement le texte. J'ai souvent du mal de trouver des

N°	Qui	Questions-réponses
		caractères spéciaux avec l'accent. Je ne sais pas bien me servir du clavier quand je dois taper un texte en français.
[bua4-1]1-85.	Nous	Je te remercie beaucoup.

2.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[bua4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[bua4-1]2-2.	Etu	Oui un peu.
[bua4-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[bua4-1]2-4.	Etu	Je fais souvent les activités de lecture qui me permet de voir les phrases, leur structure et je les mémorise par cœur.
[bua4-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[bua4-1]2-6.	Etu	J'ai des difficultés en vocabulaire.
[bua4-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[bua4-1]2-8.	Etu	Oui, je pense que je fais des progrès en écriture.
[bua4-1]2-9.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[bua4-1]2-10.	Etu	Le manque du vocabulaire.
[bua4-1]2-11.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[bua4-1]2-12.	Etu	En fait, c'est bien pratique de lire devant l'écran mais si je regarde longtemps l'écran, ça me fait mal aux yeux.
[bua4-1]2-13.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[bua4-1]2-14.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur. Avant, je croyais que ce serait difficile d'écrire avec l'ordinateur parce que je tape en français très lentement. Mais je me suis rendu compte qu'écrire avec l'ordinateur est très pratique. Je peux effacer facilement ce qui ne va pas.
[bua4-1]2-15.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[bua4-1]2-16.	Etu	Le lien lecture est indispensable. Je peux observer dans le texte que je lis ce dont j'aurai besoin pour mon texte. Grâce à la lecture, je sais comment rédiger chaque genre textuel. Grâce à la lecture, je connais les caractéristiques de chaque texte.
[bua4-1]2-17.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[bua4-1]2-18.	Etu	Oui. Je trouve qu'écrire « une lettre de motivation » est l'activité la plus difficile parce que le registre de la langue est soutenu.
[bua4-1]2-19.	Nous	Quel genre textuel te paraît le plus facile ?
[bua4-1]2-20.	Etu	Le genre le plus facile à rédiger est la « carte postale » parce que le registre de langue est courant.
[bua4-1]2-21.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[bua4-1]2-22.	Etu	C'est une bonne façon d'apprendre les langues. On peut réutiliser les phrases et les mots proposés par <i>ScribPlus</i> dans notre vie quotidienne. Mais son défaut est qu'il nous aide trop. Parfois j'ai l'impression que je n'utilise pas beaucoup mon intelligence et que je dépends trop du logiciel.

N°	Qui	Questions-réponses
[bua4-1]2-23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[bua4-1]2-24.	Etu	Non parce qu'on n'aura pas le même résultat. L'outil informatique facilite le travail et me motive à écrire alors que sur papier je m'ennuie. Je préfère travailler avec l'outil informatique.
[bua4-1]2-25.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[bua4-1]2-26.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource. Si je ne fais qu'écouter le professeur, je ne saurai jamais ce que je ne maîtrise pas, quels sont mes défauts. Par contre, si je suis le centre de l'apprentissage et s'il y a une personne-ressource, ce sera très facile de préciser mes défauts, ce que je ne maîtrise pas.
[bua4-1]2-27.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne
[bua4-1]2-28.	Etu	Oui, la plateforme rend plus amusant et pratique l'apprentissage.
[bua4-1]2-29.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[bua4-1]2-30.	Etu	Parfois je crois que mon texte est impeccable mais en lisant le texte de mes amis, je peux comparer mon texte avec le leur, observer leur technique d'écriture et améliorer mon texte.
[bua4-1]2-31.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[bua4-1]2-32.	Etu	<i>ScribPlus</i> m'aide à planifier un texte. Grâce à ce logiciel, je sais ce dont je dois commencer à parler dans mon texte. Par exemple si je dois écrire une présentation d'un site touristique, je comprends mieux quels éléments je dois mettre en début de mon texte. Si j'écris seule sans <i>ScribPlus</i> , parfois je n'arrive pas bien à planifier, ne sais pas par quoi je dois commencer.
[bua4-1]2-33.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> ?
[bua4-1]2-34.	Etu	Non.
[bua4-1]2-35.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[bua4-1]2-36.	Etu	Si le professeur me demande de rédiger un long texte avec un seul sujet au départ, rien ne me guide dans l'écriture. Face à une seule consigne d'écriture, je suis souvent hors sujet. En revanche, les consignes bien précises m'aident dans la recherche d'idées. Je sais ce dont je dois parler dans mon texte.
[bua4-1]2-37.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[bua4-1]2-38.	Etu	Je préfère quand il y a <i>ScribPlus</i> parce que j'écris « une recette » sans <i>ScribPlus</i> , j'ai été confuse. Je ne savais pas quoi écrire, quelle structure utiliser.
[bua4-1]2-39.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[bua4-1]2-40.	Etu	Oui, parce que les activités interactives me guident et m'empêchent d'être hors sujet.
[bua4-1]2-41.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[bua4-1]2-42.	Etu	De rien.

3. [jub4-1]

3.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[jub4-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[jub4-1]1-2.	Etu	Oui, je m'appelle [jub4-1].
[jub4-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[jub4-1]1-4.	Etu	De la linguistique.
[jub4-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[jub4-1]1-6.	Etu	La gestion.
[jub4-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[jub4-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[jub4-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[jub4-1]1-10.	Etu	Parce que je n'étais pas fort en mathématiques. Et je ne voulais pas non plus faire de la science. J'ai choisi donc d'apprendre le français.
[jub4-1]1-11.	Nous	Pourquoi n'as-tu pas choisi une autre langue ?
[jub4-1]1-12.	Etu	En fait, il y avait aussi le japonais et le chinois comme choix mais j'avais l'impression que ces deux langues étaient trop difficiles pour moi.
[jub4-1]1-13.	Nous	Tu as pensé que le français était plus facile d'apprendre ?
[jub4-1]1-14.	Etu	Oui oui.
[jub4-1]1-15.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[jub4-1]1-16.	Etu	Je voulais au début travailler comme hôtesse de l'air mais j'ai abandonné cette idée. Je veux travailler dans des magazines. J'aimerais bien écrire des articles dans des magazines.
[jub4-1]1-17.	Nous	Des articles en français ?
[jub4-1]1-18.	Etu	Si je dois écrire en français, je peux le faire aussi.
[jub4-1]1-19.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[jub4-1]1-20.	Etu	Oui comme je suis trilingue.
[jub4-1]1-21.	Nous	Lis-tu souvent ?
[jub4-1]1-22.	Etu	Des livres ?
[jub4-1]1-23.	Nous	Les livres, les magazines, Internet, etc.
[jub4-1]1-24.	Etu	Oui souvent.
[jub4-1]1-25.	Nous	Dans quelles langues ?
[jub4-1]1-26.	Etu	En thaï. (Rire) Et aussi en anglais. Oui je lis aussi en anglais.
[jub4-1]1-27.	Nous	Et en français ?
[jub4-1]1-28.	Etu	Je ne lis pas souvent en français. (Elle accentue la phrase)
[jub4-1]1-29.	Nous	A part des cours, tu ne lis pas en français ?
[jub4-1]1-30.	Etu	Si, je lis parfois des magazines. Je ne lis jamais de journaux en français. Je ne lis que des magazines.
[jub4-1]1-31.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu

N°	Qui	Questions-réponses
		fais ?
[jub4-1]1-32.	Etu	Je fais une recherche dans un dictionnaire mais je ne cherche pas tous les mots. Je laisse tomber les mots qui ne m'empêchent pas de comprendre le texte.
[jub4-1]1-33.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[jub4-1]1-34.	Etu	Oui sur Internet. Comme c'était un dictionnaire français-français, je n'ai pas bien compris la signification. Parfois elle est nuancée. Je dois finalement avoir recours au dictionnaire sous forme papier français-thaï.
[jub4-1]1-35.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[jub4-1]1-36.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier. Il est plus facile à consulter. Si je veux savoir quelque chose, je peux le consulter tout de suite si l'ordinateur n'est pas allumé.
[jub4-1]1-37.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[jub4-1]1-38.	Etu	J'ai des difficultés en vocabulaire. Quand il y a beaucoup de vocabulaire que je ne connais pas, ça me rend confuse. Mon problème est que je ne connais pas la signification de beaucoup de mots en français.
[jub4-1]1-39.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[jub4-1]1-40.	Etu	Je continue à lire. J'essaie de comprendre le sens global du texte. Il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots. Il me suffit de comprendre le sens global du texte.
[jub4-1]1-41.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[jub4-1]1-42.	Etu	Je ne veux plus lire. Comment je me sens ? Je me sens mal.
[jub4-1]1-43.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte même s'il est très difficile ?
[jub4-1]1-44.	Etu	J'ai envie de savoir de quoi l'auteur parle, ce qu'il veut raconter, ce qu'il veut transmettre.
[jub4-1]1-45.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[jub4-1]1-46.	Etu	Oui je note dans mes cours parce que je dois le faire. Mais s'il ne s'agit pas de mes cours, je m'en fiche. (Rire)
[jub4-1]1-47.	Nous	Avant de rédiger ton propre texte, lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure ?
[jub4-1]1-48.	Etu	Oui, je regarde des textes et ensuite je recopie tout. (Rire)
[jub4-1]1-49.	Nous	As-tu reformulé des phrases ?
[jub4-1]1-50.	Etu	Non parce que je n'avais pas de temps. Parfois, ça fait depuis longtemps que mon professeur me demande de rédiger un texte mais je commence à m'y mettre le dernier jour. Je prends donc des phrases dans d'autres textes sans reformuler.
[jub4-1]1-51.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[jub4-1]1-52.	Etu	Pas souvent. Je n'aime pas écrire.
[jub4-1]1-53.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[jub4-1]1-54.	Etu	J'ai le plus souvent des problèmes de recherche d'idées. Je n'ai pas d'idées pour écrire. Je ne sais pas quoi écrire. Quand mon professeur me demande de rédiger un texte sur tel ou tel sujet, je n'ai aucune idée pour écrire. Le semestre dernier, mon professeur a demandé de rédiger un texte sur « La

N°	Qui	Questions-réponses
		Thaïlande dans mon rêve », ce que j'ai écrit n'était pas créatif. Je n'ai parlé que des mêmes choses. Dans mon texte, j'ai dit que je voulais que la Thaïlande dans mon rêve soit améliorée mais je ne savais pas comment faire pour qu'elle soit meilleure. Quand j'écris, je ne raconte que ce qui est sans importance. Ma rédaction n'est jamais longue. C'est pourquoi, je n'aime pas écrire. J'ai aussi des difficultés du vocabulaire même si c'est moins qu'avant. Mais je pense que la recherche d'idées est plus importante que les connaissances sur le vocabulaire parce que pour écrire un texte, il faut avoir des idées. Et comme je n'ai pas d'idées, je ne peux pas continuer à écrire. Quand j'écris, je ne fais que répéter la même chose. Je n'écris que la même chose.
[jub4-1]1-55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[jub4-1]1-56.	Etu	J'arrête d'écrire. C'est vrai.
[jub4-1]1-57.	Nous	Fais-tu des recherches avant d'écrire ?
[jub4-1]1-58.	Etu	Si je suis obligée, je le fais. Je lis des textes en français et je copie des phrases dans mon texte.
[jub4-1]1-59.	Nous	Ecris-tu en français pour ton plaisir ?
[jub4-1]1-60.	Etu	Non, jamais, jamais.
[jub4-1]1-61.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[jub4-1]1-62.	Etu	Je me sens mal.
[jub4-1]1-63.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[jub4-1]1-64.	Etu	C'est un devoir à rendre. C'est pour des notes.
[jub4-1]1-65.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[jub4-1]1-66.	Etu	Avant, j'utilisais très peu l'ordinateur. Je ne savais pas me servir de la technologie. Mais maintenant je me sers plus souvent de l'ordinateur parce que je dois faire des dossiers pour mes professeurs.
[jub4-1]1-67.	Nous	Dans quelles langues ?
[jub4-1]1-68.	Etu	En thaï et parfois en français. Mais le semestre dernier, je devais écrire un dossier à la main pour un de mes professeurs, Mme [sai]. Elle nous a demandé de rédiger ce dossier à la main.
[jub4-1]1-69.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[jub4-1]1-70.	Etu	A la main sur papier.
[jub4-1]1-71.	Nous	Pourquoi ?
[jub4-1]1-72.	Etu	Parce qu'avec un stylo et un stylo, je peux marquer tout ce qui arrive dans ma tête tout de suite. Et si je fais des fautes, je peux les barrer. Mais avec l'ordinateur, il faut trouver des idées, taper et chercher où se trouve chaque alphabet. Ça ralentit mon écriture.
[jub4-1]1-73.	Nous	Je te remercie beaucoup.

3.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[jub4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[jub4-1]2-2.	Etu	Oui.

N°	Qui	Questions-réponses
[jub4-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[jub4-1]2-4.	Etu	Parce que je lis souvent, je révise souvent, je dois lire en français tous les jours. A part le thaï, le français est une autre langue que je dois utiliser tous les jours.
[jub4-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[jub4-1]2-6.	Etu	Je n'ai presque plus de difficultés en lecture. J'ai plutôt des difficultés en écriture.
[jub4-1]2-7.	Nous	Montiya : Quelles sont ces difficultés ?
[jub4-1]2-8.	Etu	Il s'agit du vocabulaire. Je viens de me rendre compte que je ne connais pas beaucoup de mots en français. Je croyais que je connaissais bien le vocabulaire en français mais en fait ce n'est pas du tout ça.
[jub4-1]2-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[jub4-1]2-10.	Etu	Avant, j'aimais lire avec papier parce que je peux fouiller, tourner la page. Et je peux aussi noter quelque chose sur papier. Mais lire sur écran, c'est aussi pas mal. C'est une lecture virtuelle, non réelle mais qui donnent des effets réels.
[jub4-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[jub4-1]2-12.	Etu	J'écris en français mieux qu'avant parce que mes études m'obligent d'écrire tous les jours. Je dois rédiger des compositions pour mes professeurs. Je dois parfois écrire en français, faire des phrases en français dans ma classe. Les activités que tu nous as proposées m'aident aussi à écrire mieux. J'ai participé à ces activités tous les mercredis. C'est-à-dire, je me suis entraînée à écrire tous les mercredis.
[jub4-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[jub4-1]2-14.	Etu	C'est bien parce que la lecture doit aller ensemble avec l'écriture. On doit comprendre ce qu'on lit, ce que l'auteur veut transmettre avant d'écrire notre texte.
[jub4-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[jub4-1]2-16.	Etu	« L'auto-présentation » est quelque chose de facile à rédiger. Mais pour écrire un texte argumentatif, il faut que j'exprime mes idées. Rien ne peut m'obliger à être « pour » ou « contre ». Mais comme j'ai des difficultés de recherche d'idées, j'ai du mal à m'exprimer.
[jub4-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[jub4-1]2-18.	Etu	C'est une bonne façon d'apprendre. C'est mieux qu'écrire sur papier. Certes, j'aime bien écrire à la main mais avec l'ordinateur je peux faire beaucoup de choses que je ne peux pas faire avec les papiers. En plus, l'ordinateur me guide.
[jub4-1]2-19.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[jub4-1]2-20.	Etu	Non parce que travailler sur papier n'est pas intéressant contrairement à l'ordinateur qui propose beaucoup de choses. Je suis motivée pour répondre aux questions jusqu'à la fin parce que je veux savoir ce qui va se passer ensuite. Mais si j'écris sur papier et si j'ai du mal à trouver des idées intéressantes, j'arrête d'écrire tout de suite. Normalement, nos professeurs nous distribuent des cours, des exercices sous forme papier. Je fais des exercices sur papier parce que je suis obligée de le faire mais ça ne m'intéresse pas du tout. Je préfère travailler avec l'ordinateur que sur papier.

N°	Qui	Questions-réponses
[jub4-1]2-21.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[jub4-1]2-22.	Etu	Je préfère que la classe comme nous l'avons pratiquée parce que dans ce type de classe je peux réfléchir tout seule sans être trop guidée par le professeur.
[jub4-1]2-23.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[jub4-1]2-24.	Etu	Oui, j'aime bien. Cette façon d'apprendre est mieux et plus efficace qu'apprendre avec les papiers.
[jub4-1]2-25.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[jub4-1]2-26.	Etu	C'est bien parce que ces commentaires me permettent de savoir si ce que j'ai écrit est correct ou pas, de savoir ce que mes camarades pensent de mon texte. Si c'est un texte à rendre à mon professeur, je ne saurai jamais ce que pensent mes camarades de mon texte.
[jub4-1]2-27.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[jub4-1]2-28.	Etu	Son avantage est qu'il propose des activités bien guidées. Il suffit d'ajouter quelques phrases. Mais son défaut est qu'il guide trop.
[jub4-1]2-29.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[jub4-1]2-30.	Etu	Oui. J'ai en un texte à lire. Ce texte était court mais très difficile à comprendre. Et ensuite j'ai eu des questions à répondre et je devais exprimer les idées propres à moi. A la fin j'ai dû rédiger un texte.
[jub4-1]2-31.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[jub4-1]2-32.	Etu	Les consignes bien précises me guident dans l'écriture. Elles m'aident à savoir de quel sujet on est en train de parler. Elles m'empêchent d'être hors sujet. Mais si je dois rédiger un texte avec une seule consigne au départ, je dois réfléchir beaucoup sur ce que je vais écrire. Ça m'arrive souvent de ne pas savoir quoi écrire.
[jub4-1]2-33.	Nous	Personnellement, quel type de travail préfères-tu ?
[jub4-1]2-34.	Etu	J'aime écrire un texte avec une série de questions parce qu'ensuite je peux faire la synthèse de toutes mes réponses pour pouvoir écrire à la fin un texte.
[jub4-1]2-35.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[jub4-1]2-36.	Etu	Oui, parce que c'est mieux d'écrire un texte avec un seul sujet au départ sur papier. Une fois que le texte est rédigé, c'est fini. Mais avec les activités interactives, l'ordinateur me pose des questions sans arrêt et je peux continuer à écrire en développant mes idées. Avec papier, on ne peut qu'écrire, rendre le texte au professeur, c'est tout. Le fait de parler avec l'ordinateur développe mes idées.
[jub4-1]2-37.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[jub4-1]2-38.	Etu	Je préfère travailler avec <i>ScribPlus</i> qui m'aide parce que toute seule je ne sais pas si ce que j'écris est correct. Le logiciel corrige aussi mon texte. La prochaine fois si je dois rédiger un texte, je vais utiliser ce logiciel pour améliorer la qualité de mon texte.
[jub4-1]2-39.	Nous	Merci beaucoup.

4. [kwa4-1]

4.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[kwa4-1]1-2.	Etu	En thaï ?
[kwa4-1]1-3.	Nous	Oui
[kwa4-1]1-4.	Etu	Je m'appelle [kwa4-1]. Je suis en quatrième année à la Section de français à l'Université de Chiang Mai.
[kwa4-1]1-5.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[kwa4-1]1-6.	Etu	Je fais de la littérature.
[kwa4-1]1-7.	Nous	Quel est ton option ?
[kwa4-1]1-8.	Etu	Sciences politiques.
[kwa4-1]1-9.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[kwa4-1]1-10.	Etu	J'ai commencé à apprendre le français à partir de la seconde au lycée. Jusqu'à maintenant, ça fait presque sept ans.
[kwa4-1]1-11.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[kwa4-1]1-12.	Etu	En fait je voulais apprendre n'importe quelle langue étrangère mais à mon école le français était le plus intéressant.
[kwa4-1]1-13.	Nous	Aimes-tu les langues ?
[kwa4-1]1-14.	Etu	Oui.
[kwa4-1]1-15.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[kwa4-1]1-16.	Etu	Si c'est possible, j'aimerais bien travailler comme interprète.
[kwa4-1]1-17.	Nous	Français-thaï ?
[kwa4-1]1-18.	Etu	Oui.
[kwa4-1]1-19.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[kwa4-1]1-20.	Etu	Oui plus facilement parce que la plupart des gens ne savent que parler l'anglais. Je pense que le fait de connaître une autre langue étrangère augmentera mes chances de trouver un travail.
[kwa4-1]1-21.	Nous	Lis-tu souvent ?
[kwa4-1]1-22.	Etu	Oui, souvent.
[kwa4-1]1-23.	Nous	Lis-tu dans quelles langues ?
[kwa4-1]1-24.	Etu	La plupart du temps, je lis en thaï et parfois en français. Je lis en français plus souvent qu'en l'anglais.
[kwa4-1]1-25.	Nous	Quand tu lis en thaï, quel type de sources lis-tu ?
[kwa4-1]1-26.	Etu	La plupart du temps, je lis mes cours, des journaux.
[kwa4-1]1-27.	Nous	Et en anglais ?
[kwa4-1]1-28.	Etu	Je me sers de l'anglais quand je navigue, quand je lis sur Internet.
[kwa4-1]1-29.	Nous	Pour chercher des informations ?
[kwa4-1]1-30.	Etu	Oui, exactement.

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]1-31.	Nous	Et en français ?
[kwa4-1]1-32.	Etu	Je lis des romans, je lis tout ce qui fait partie de mes études.
[kwa4-1]1-33.	Nous	Lis-tu en français pour ton plaisir ?
[kwa4-1]1-34.	Etu	Oui, je lis des bandes dessinées sur Internet.
[kwa4-1]1-35.	Nous	Quel type de sources lis-tu le plus souvent ?
[kwa4-1]1-36.	Etu	Sur Internet, c'est plus simple d'accès. Je lis le plus souvent sur Internet.
[kwa4-1]1-37.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[kwa4-1]1-38.	Etu	S'il y a un dictionnaire juste à côté de moi, je le consulte. Mais s'il n'y en a pas, je vais chercher le sens des mots sur Internet.
[kwa4-1]1-39.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[kwa4-1]1-40.	Etu	Non, je ne cherche pas les mots qui ne sont pas très importants, qui ne m'empêchent pas de comprendre le sens global du texte.
[kwa4-1]1-41.	Nous	Utilises-tu souvent le dictionnaire en ligne ?
[kwa4-1]1-42.	Etu	Oui, très souvent.
[kwa4-1]1-43.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[kwa4-1]1-44.	Etu	Je préfère chercher des mots sur Internet car c'est pratique. En plus, il propose la même signification que dans un dictionnaire.
[kwa4-1]1-45.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[kwa4-1]1-46.	Etu	Ça m'ennuie. (Rire)
[kwa4-1]1-47.	Nous	T'arrive-t-il d'abandonner ?
[kwa4-1]1-48.	Etu	Non, non (elle refuse en secouant la tête). Si je suis découragée, je vais rater l'examen. (Rire)
[kwa4-1]1-49.	Nous	Tu essaies de lire jusqu'à la fin malgré tout ?
[kwa4-1]1-50.	Etu	Oui.
[kwa4-1]1-51.	Nous	Et s'il s'agit de la lecture pour ton plaisir ?
[kwa4-1]1-52.	Etu	Si je ne comprends pas un texte, je vais me renseigner en consultant des livres jusqu'à ce que je comprenne sinon je ne me sens pas libérée.
[kwa4-1]1-53.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[kwa4-1]1-54.	Etu	: Je ne connais pas beaucoup de mots. Je ne connais pas leur signification.
[kwa4-1]1-55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kwa4-1]1-56.	Etu	Je cherche la signification des mots. La plupart du temps, je mémorise des mots, des phrases par cœur. J'essaie de lire souvent aussi.
[kwa4-1]1-57.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[kwa4-1]1-58.	Etu	Ça m'arrive de temps en temps. La plupart du temps je regarde la structure de la phrase pour pouvoir la réutiliser dans mon texte.
[kwa4-1]1-59.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[kwa4-1]1-60.	Etu	Écrire... Avant j'écrivais souvent mais en ce moment je n'ai pas assez de temps pour écrire.
[kwa4-1]1-61.	Nous	Dans quelle langue écris-tu souvent ?

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]1-62.	Etu	J'écris la plupart du temps en thaï. Ça m'arrive d'écrire en français. Ça dépend de mon humeur.
[kwa4-1]1-63.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[kwa4-1]1-64.	Etu	Ma plus grande difficulté en production écrite, c'est le manque de vocabulaire. En plus, je ne maîtrise pas bien les règles grammaticales. Je ne sais pas quelle préposition utiliser pour quel verbe. Je ne sais pas si tel ou tel verbe doit être suivi par la préposition « à » ou « de ». Mes problèmes concernent l'emploi de l'article et aussi des temps verbaux.
[kwa4-1]1-65.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kwa4-1]1-66.	Etu	Je consulte le dictionnaire, je vérifie dans le dictionnaire. Et ensuite je mémorise par cœur la structure du verbe, l'emploi des articles.
[kwa4-1]1-67.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[kwa4-1]1-68.	Etu	Oui, parfois quand j'ai un sujet à rédiger, ça m'arrive de ne pas savoir quoi écrire, de quelles informations je dois parler dans mon texte.
[kwa4-1]1-69.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kwa4-1]1-70.	Etu	Je fais des recherches sur Internet.
[kwa4-1]1-71.	Nous	Fais-tu des recherches dans des livres ?
[kwa4-1]1-72.	Etu	La plupart du temps je fais des recherches sur Internet et si je ne trouve rien je vais avoir recours aux livres.
[kwa4-1]1-73.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[kwa4-1]1-74.	Etu	Ça m'énerve, ça me vexé. Je me pose la question pourquoi je ne suis pas capable de le faire.
[kwa4-1]1-75.	Nous	Tu continues quand même à écrire ou tu abandonnes ?
[kwa4-1]1-76.	Etu	Je continue à écrire. Je fais des efforts pour écrire. S'il y a des fautes, mon professeur va de toute façon m'expliquer comment écrire correctement.
[kwa4-1]1-77.	Nous	Qu'est-ce qui te motive d'écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[kwa4-1]1-78.	Etu	Les notes. (Rire)
[kwa4-1]1-79.	Nous	Et qu'est-ce que tu fais quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte pour ton plaisir ?
[kwa4-1]1-80.	Etu	Je demande à mes professeurs.
[kwa4-1]1-81.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[kwa4-1]1-82.	Etu	Oui, tous les jours.
[kwa4-1]1-83.	Nous	Dans quel but ?
[kwa4-1]1-84.	Etu	Je navigue sur Internet, tchatte avec mes amis et fais des recherches.
[kwa4-1]1-85.	Nous	Dans quelles langues ?
[kwa4-1]1-86.	Etu	Toutes les langues. Il y a l'anglais, le français et le thaï.
[kwa4-1]1-87.	Nous	Ecris-tu souvent avec l'ordinateur ?
[kwa4-1]1-88.	Etu	Oui, souvent. Je tchatte avec mes amis, écris des emails, fais mes dossiers.
[kwa4-1]1-89.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[kwa4-1]1-90.	Etu	A la main sur un papier.
[kwa4-1]1-91.	Nous	Pourquoi ?

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]1-92.	Étu	Parce que c'est plus simple. Mon écriture fait plus des effets sur moi que celle de l'ordinateur.
[kwa4-1]1-93.	Nous	As-tu des difficultés quand tu dois taper un texte en français ?
[kwa4-1]1-94.	Étu	Oui, je ne connais pas le clavier en français. Je ne sais pas où se trouvent les lettres en français. Je me sers donc des claviers en anglais et j'utilise l'option « Signes spéciaux » pour rajouter les accents en français.

4.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[kwa4-1]2-2.	Étu	Est-ce que je fais des progrès en lecture en français ? Oui, je pense que oui. A part nos activités, je m'entraîne aussi en cours avec mes professeurs.
[kwa4-1]2-3.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[kwa4-1]2-4.	Étu	Mes difficultés en lecture sont liées au manque de vocabulaire.
[kwa4-1]2-5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[kwa4-1]2-6.	Étu	J'aime toujours lire sur papier parce que quand je ne connais pas des mots, je peux noter la signification directement sur papier.
[kwa4-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[kwa4-1]2-8.	Étu	Oui, je fais des progrès en écriture. J'ose écrire plus qu'avant. Avant j'hésitais toujours si ce que j'allais écrire était correct ou non. Je perdais mon temps à fouiller les mots dans le dictionnaire.
[kwa4-1]2-9.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[kwa4-1]2-10.	Étu	Au fait que je m'entraîne souvent.
[kwa4-1]2-11.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[kwa4-1]2-12.	Étu	Ma grande difficulté est liée à l'emploi des temps verbaux.
[kwa4-1]2-13.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[kwa4-1]2-14.	Étu	Entre écrire à la main et écrire avec le logiciel <i>ScribPlus</i> , je préfère écrire à l'aide du logiciel. Il facilite les activités de production écrite. Il me permet d'écrire plus facilement.
[kwa4-1]2-15.	Nous	Que penses-tu des activités de production écrite avec l'ordinateur mais sans <i>ScribPlus</i> ?
[kwa4-1]2-16.	Étu	Même si c'est assez difficile d'écrire sans <i>ScribPlus</i> , je peux le faire. Même si c'est difficile, j'y arriverai. Je sais en effet comment écrire chaque genre textuel.
[kwa4-1]2-17.	Nous	Préfères-tu les activités écrites à la main ou avec l'ordinateur mais sans <i>ScribPlus</i> ?
[kwa4-1]2-18.	Étu	Je préfère écrire avec l'ordinateur car cet outil facilite l'écriture. Avec l'ordinateur, je ne suis plus obligée de gommer. S'il y a des fautes, il suffit d'utiliser la touche « effacer ».
[kwa4-1]2-19.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[kwa4-1]2-20.	Étu	Ces deux compétences doivent aller ensemble. Ça sert à rien si je ne sais qu'écrire mais ne suis pas capable de lire ou parler.

N°	Qui	Questions-réponses
[kwa4-1]2-21.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[kwa4-1]2-22.	Etu	Oui. Pour moi, le genre textuel le plus facile à rédiger et qui m'a plu le plus, c'était écrire « une carte postale ». Rédiger « une carte postale » est ce qui m'a le plus plu. Le genre le plus difficile pour moi, c'était « une présentation d'un site touristique » parce qu'il fallait utiliser les mots qui peuvent énormément attirer les lecteurs.
[kwa4-1]2-23.	Nous	Que penses-tu de cette façon de travailler, avec l'outil informatique ?
[kwa4-1]2-24.	Etu	C'est une bonne chose. Travailler avec l'outil informatique nous développe les compétences davantage que travailler juste sur papier. Et on ne perd plus notre temps à tourner la page des livres.
[kwa4-1]2-25.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[kwa4-1]2-26.	Etu	Est-ce que les consignes seront les mêmes ? Est-ce qu'il y a des suggestions et des exemples qui nous guident ?
[kwa4-1]2-27.	Nous	Oui, mais on peut travailler juste sur papier.
[kwa4-1]2-28.	Etu	Je pense que oui, on pourrait faire les mêmes tâches mais travailler sur papier nous prendra plus de temps. On doit en effet fouiller les papiers pour trouver ce qu'on veut regarder.
[kwa4-1]2-29.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'outil informatique ou sans ?
[kwa4-1]2-30.	Etu	Avec l'outil informatique.
[kwa4-1]2-31.	Nous	Pourquoi ?
[kwa4-1]2-32.	Etu	Parce que c'est pratique. Quand je veux me renseigner sur quelque chose, je peux me connecter sur Internet et faire des recherches sur Internet.
[kwa4-1]2-33.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[kwa4-1]2-34.	Etu	Il est certain que tout le monde préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et où l'enseignant est considéré comme une personne-ressource. Ça ne sert à rien d'écouter l'enseignant sans réfléchir ni s'entraîner.
[kwa4-1]2-35.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[kwa4-1]2-36.	Etu	Oui, j'aime bien, j'aime beaucoup. La plateforme d'apprentissage en ligne facilite mon apprentissage, rend l'apprentissage plus amusant. C'est quelque de très bien.
[kwa4-1]2-37.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[kwa4-1]2-38.	Etu	C'est amusant. Ça change. Si j'écris sur papier et le montre à mes amis, cela ne fait pas le même effet. Il se peut que mes amis ne veuillent pas lire mon texte, qu'ils ne me laissent pas de commentaires sur le texte.
[kwa4-1]2-39.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[kwa4-1]2-40.	Etu	Un avantage de <i>ScribPlus</i> est qu'il me facilite les activités de production écrite, qu'il me guide dans l'écriture. Mais son défaut, c'est que les activités de rédaction sont contraintes. Il y a peu de questions. Parfois, je veux écrire ce qui n'est pas demandé par les questions de <i>ScribPlus</i> mais je ne sais pas comment faire.
[kwa4-1]2-41.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture

N°	Qui	Questions-réponses
		précises ?
[kwa4-1]2-42.	Étu	Oui. Mon professeur m'a demandé de rédiger une composition. C'était très difficile.
[kwa4-1]2-43.	Nous	Ton professeur t'a donné des questions à répondre ?
[kwa4-1]2-44.	Étu	Oui, j'ai eu une série de questions à répondre.
[kwa4-1]2-45.	Nous	A la fin, as-tu utilisé ces réponses dans ton texte ?
[kwa4-1]2-46.	Étu	Non. Les questions étaient là seulement pour qu'on comprenne le sens global du texte qu'on devait lire. Et à la fin, on devait rédiger un texte en lien avec le texte qu'on venait de lire. Mais je ne me suis pas servie de ces réponses dans mon texte. En fait, je pourrais mettre mes réponses aux questions dans mon texte mais j'avais l'impression qu'il n'y avait pas beaucoup de lien entre les réponses et ce qu'on devait rédiger. J'ai alors fait des recherches pour rédiger mon texte.
[kwa4-1]2-47.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[kwa4-1]2-48.	Étu	Les consignes bien précises m'empêchent d'être hors de sujet. C'est comme si je faisais un plan avant de rédiger. Mais si je dois rédiger un texte avec un seul sujet, je dois perdre mon temps de faire un plan. C'est une perte de temps.
[kwa4-1]2-49.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[kwa4-1]2-50.	Étu	Oui parce qu'avec les activités interactives, il y a quelqu'un ah non non un outil qui me corrige, qui me dit si mes réponses sont correctes ou non.
[kwa4-1]2-51.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[kwa4-1]2-52.	Étu	Je préfère travailler avec <i>ScribPlus</i> .
[kwa4-1]2-53.	Nous	Pourquoi ?
[kwa4-1]2-54.	Étu	Parce que c'est facile. En plus, avec <i>ScribPlus</i> , j'ai l'impression que ce que j'écris n'est pas faux.

5. [noo4-1]

5.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[noo4-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[noo4-1]1-2.	Etu	Oui, je m'appelle [noo4-1]. Je suis en quatrième année.
[noo4-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[noo4-1]1-4.	Etu	De la linguistique.
[noo4-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[noo4-1]1-6.	Etu	Les relations humaines.
[noo4-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[noo4-1]1-8.	Etu	Depuis le lycée. Depuis la seconde au lycée.
[noo4-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[noo4-1]1-10.	Etu	Je trouve que le français ressemble à l'anglais. J'ai décidé donc d'apprendre le français.
[noo4-1]1-11.	Nous	Aimes-tu les langues étrangères ?
[noo4-1]1-12.	Etu	Oui, j'aime apprendre les langues.
[noo4-1]1-13.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[noo4-1]1-14.	Etu	Je veux devenir hôtesse de l'air.
[noo4-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[noo4-1]1-16.	Etu	Oui, plus facilement.
[noo4-1]1-17.	Nous	Pourquoi ?
[noo4-1]1-18.	Etu	Parce que je serai alors trilingue.
[noo4-1]1-19.	Nous	Lis-tu souvent ?
[noo4-1]1-20.	Etu	Je lis souvent des livres en général mais je ne lis pas souvent mes cours. (Sourire)
[noo4-1]1-21.	Nous	La plupart du temps, tu lis dans quelle langue ?
[noo4-1]1-22.	Etu	En thaï. (Rire)
[noo4-1]1-23.	Nous	Lis-tu des textes en français à l'extérieur de ta classe ?
[noo4-1]1-24.	Etu	(Elle refuse en secouant la tête)
[noo4-1]1-25.	Nous	Jamais ?
[noo4-1]1-26.	Etu	Si mais je lis en anglais.
[noo4-1]1-27.	Nous	Quel type de sources lis-tu ?
[noo4-1]1-28.	Etu	Les livres. La plupart du temps je lis des romans.
[noo4-1]1-29.	Nous	Quelle sont tes difficultés de compréhension écrite ?
[noo4-1]1-30.	Etu	Mes difficultés de compréhension écrite ? Je ne connais pas la signification des mots. Et je ne comprends pas les expressions françaises.
[noo4-1]1-31.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[noo4-1]1-32.	Etu	Tout d'abord, je lis un texte pour la compréhension globale. Et si je ne

N°	Qui	Questions-réponses
		comprends pas le texte, si je ne connais pas les mots, je consulte le dictionnaire. Une fois que j'ai trouvé la signification des mots, je relis le texte. Mais si je ne comprends toujours pas le texte, je vais demander de l'aide à quelqu'un d'autre.
[noo4-1]1-33.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[noo4-1]1-34.	Étu	Je cherche tous les mots que je ne connais pas dans le dictionnaire.
[noo4-1]1-35.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[noo4-1]1-36.	Étu	Oui. Pour les mots que je ne trouve pas dans le dictionnaire thaï, je vais les chercher sur Internet.
[noo4-1]1-37.	Nous	Personnellement, préfères-tu utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[noo4-1]1-38.	Étu	Si je ne comprends pas la signification en français sur Internet, je suis obligée de consulter le dictionnaire thaï.
[noo4-1]1-39.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[noo4-1]1-40.	Étu	Je me sens découragée.
[noo4-1]1-41.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français jusqu'à la fin même s'il est difficile ?
[noo4-1]1-42.	Étu	Tout d'abord, c'est un devoir à rendre. Et, je veux aussi savoir ce que l'auteur raconte, ce qu'il veut transmettre aux lecteurs.
[noo4-1]1-43.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[noo4-1]1-44.	Étu	(Elle refuse en secouant la tête)
[noo4-1]1-45.	Nous	Jamais ?
[noo4-1]1-46.	Étu	(Rire) Jamais.
[noo4-1]1-47.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu dois rédiger un texte en français ?
[noo4-1]1-48.	Étu	Quand je dois écrire une composition en français, j'écris tout d'abord en thaï. J'essaie de bien organiser les idées en thaï et ensuite je les traduis en français.
[noo4-1]1-49.	Nous	Consultes-tu les cours pour réemployer le vocabulaire déjà appris ?
[noo4-1]1-50.	Étu	Oui, parfois. Je réemploie dans mon texte le vocabulaire que j'ai déjà appris en cours, que j'ai noté.
[noo4-1]1-51.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[noo4-1]1-52.	Étu	Non, pas souvent.
[noo4-1]1-53.	Nous	Pourquoi ?
[noo4-1]1-54.	Étu	J'ai la flemme et ça me fait mal à la main.
[noo4-1]1-55.	Nous	Si tu as l'occasion d'écrire, tu écris la plupart du temps dans quelle langue ?
[noo4-1]1-56.	Étu	En thaï. (Rire)
[noo4-1]1-57.	Nous	Et le français ?
[noo4-1]1-58.	Étu	J'écris en français quand j'ai des devoirs à rendre
[noo4-1]1-59.	Nous	As-tu déjà écrit en français pour ton plaisir ?
[noo4-1]1-60.	Étu	Non... Si! si, j'écris en français parfois dans mon journal intime pour que personne ne le comprenne. Si j'écris en anglais ou en thaï, d'autres personnes

N°	Qui	Questions-réponses
		peuvent le comprendre. C'est pour ça, j'écris en français. Mais, je fais beaucoup de fautes grammaticales.
[noo4-1]1-61.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[noo4-1]1-62.	Etu	Mes difficultés en production écrite sont... Je ne peux pas bien écrire parce que je ne maîtrise pas les règles de grammaire. Mes phrases ne sont pas grammaticalement correctes. Je fais souvent aussi des fautes lexicales.
[noo4-1]1-63.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[noo4-1]1-64.	Etu	Je relis mes anciennes compositions que mon professeur a déjà corrigées pour regarder ce qui ne va pas. Je regarde aussi des phrases corrigées et proposées par mon professeur.
[noo4-1]1-65.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[noo4-1]1-66.	Etu	Oui.
[noo4-1]1-67.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[noo4-1]1-68.	Etu	Une fois que je connais le sujet à rédiger et si je ne sais pas encore de quoi je vais parler dans mon texte, je discute avec tout le monde, n'importe quelle personne. Je lui demande ce qu'il veut écrire, raconter au sujet de mon sujet et ensuite je réemploierai ces idées dans mon travail.
[noo4-1]1-69.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte en français, t'arrive-t-il d'aller lire des textes en français pour pouvoir emprunter des idées, des mots, des phrases ?
[noo4-1]1-70.	Etu	Non jamais. Je rédige en fait mon texte sans me prendre trop la tête. (Rire)
[noo4-1]1-71.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[noo4-1]1-72.	Etu	Ça m'énerve. (Rire)
[noo4-1]1-73.	Nous	Ça te décourage ? Ça t'arrive de ne plus avoir envie d'écrire ?
[noo4-1]1-74.	Etu	Au début, oui mais si la date de remise du travail se rapproche, je ne me sentirai plus découragée. Il faut que je travaille.
[noo4-1]1-75.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[noo4-1]1-76.	Etu	Oui.
[noo4-1]1-77.	Nous	Dans quel but ?
[noo4-1]1-78.	Etu	Je me connecte sur ma page personnelle Hi5. Je consulte et envoie des mails. Je joue aux jeux vidéo.
[noo4-1]1-79.	Nous	Recherches-tu des informations ?
[noo4-1]1-80.	Etu	Non, je n'ai jamais recherché des informations. Je navigue pour mon plaisir.
[noo4-1]1-81.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[noo4-1]1-82.	Etu	Oui
[noo4-1]1-83.	Nous	La plupart du temps, tu écris dans quelle langue ?
[noo4-1]1-84.	Etu	En thaï.
[noo4-1]1-85.	Nous	Et en français ?
[noo4-1]1-86.	Etu	Je n'écris en français que quand j'ai des devoirs à rendre à mon professeur. C'est tout. (Rire)
[noo4-1]1-87.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[noo4-1]1-88.	Etu	Avec l'ordinateur.
[noo4-1]1-89.	Nous	Pourquoi ?

N°	Qui	Questions-réponses
[noo4-1]1-90.	Etu	Quand je fais des fautes, c'est plus facile d'effacer. Je n'ai plus besoin de me servir du blanc. En plus, l'ordinateur corrige automatiquement l'orthographe. Ça permet de savoir si mes mots sont corrects ou pas. (Sourire. Elle est contente)
[noo4-1]1-91.	Nous	As-tu des difficultés quand tu dois taper le texte en français ?
[noo4-1]1-92.	Etu	Non.
[noo4-1]1-93.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[noo4-1]1-94.	Etu	Oui, je te remercie.

5.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[noo4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[noo4-1]2-2.	Etu	Oui, je suis plus à l'aise avec la lecture en français parce qu'on a fait les activités diverses.
[noo4-1]2-3.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[noo4-1]2-4.	Etu	Maintenant ?
[noo4-1]2-5.	Nous	Oui.
[noo4-1]2-6.	Etu	J'ai les difficultés du vocabulaire comme avant. Celles du vocabulaire et un peu de la grammaire.
[noo4-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou a sur papier ?
[noo4-1]2-8.	Etu	A travers l'écran.
[noo4-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[noo4-1]2-10.	Etu	Parce que la technologie est plus intéressante que les papiers.
[noo4-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[noo4-1]2-12.	Etu	Maintenant ? Je peux appliquer ce qu'on a appris dans mes écrits. Mais s'il s'agit des choses difficiles, j'ai encore du mal.
[noo4-1]2-13.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[noo4-1]2-14.	Etu	Je ne peux pas bien écrire parce que je ne sais pas quel temps verbal utiliser dans ma composition, je ne sais pas comment faire des phrases qui font comprendre aux Français ce que je veux dire.
[noo4-1]2-15.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou sur papier ?
[noo4-1]2-16.	Etu	J'aime écrire avec l'ordinateur parce qu'il possède des choses qui n'existent pas avec les papiers. Avec le stylo et les papiers, on ne peut qu'écrire et qu'effacer quand on fait des fautes.
[noo4-1]2-17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[noo4-1]2-18.	Etu	Je pense que le lien entre lecture-écriture est bien. Par exemple quand je ne sais pas comment utiliser des structures de phrases correctes mais s'il y a des exemples à consulter, je peux les adopter dans ce que je vais écrire.
[noo4-1]2-19.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[noo4-1]2-20.	Etu	Le genre textuel le plus difficile pour moi a été « une présentation d'un site touristique » parce que je ne m'intéresse pas beaucoup à ce sujet. Je ne connais donc pas le vocabulaire dans ce domaine. A cause de ça, je ne peux pas

N°	Qui	Questions-réponses
		faire des phrases ou écrire un texte concernant ce sujet.
[noo4-1]2-21.	Nous	Y-a-t-il un genre plus facile à rédiger pour toi ?
[noo4-1]2-22.	Etu	Le genre le plus facile pour moi ? C'était « une carte postale » parce que je peux écrire ce que je veux vraiment écrire. Je raconte des histoires comme si j'écrivais avec mes amis en général. Je ne suis pas obligée de trop réfléchir sur le vocabulaire.
[noo4-1]2-23.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[noo4-1]2-24.	Etu	Je trouve que c'est mieux qu'écrire seulement à la main, écrire seulement sur papier parce que actuellement on se sert énormément de l'ordinateur. Ce n'est pas ennuyeux comme quand on écrit à la main. En plus, l'ordinateur corrige l'orthographe à ma place. (Rire)
[noo4-1]2-25.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[noo4-1]2-26.	Etu	Je ne pense pas que ça donne le même résultat. Personnellement, je n'aime pas écrire à la main. Ça ne m'amuse pas. Si je fais des fautes, je dois tout effacer. Ce n'est pas le même cas avec l'ordinateur. Quand il y a des fautes, l'ordinateur les corrige à ma place. En plus, je peux me servir de l'ordinateur pour chercher des informations sur le sujet qui m'intéresse. Je n'utilise pas seulement mes connaissances personnelles.
[noo4-1]2-27.	Nous	Préfères-tu faire nos activités dans une classe sans ou avec l'ordinateur ?
[noo4-1]2-28.	Etu	Avec l'ordinateur.
[noo4-1]2-29.	Nous	Préfères-tu la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ou la classe traditionnelle ?
[noo4-1]2-30.	Etu	Je préfère le premier choix, la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource. Ça nous permet une liberté de penser, de réfléchir.
[noo4-1]2-31.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[noo4-1]2-32.	Etu	Oui, c'est amusant. C'est quelque chose que je n'ai jamais utilisé. Je n'ai jamais appris le français de cette manière. Par conséquent, ça améliore un peu mon attitude vis-à-vis du français. (Rire)
[noo4-1]2-33.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[noo4-1]2-34.	Etu	Je pense que c'est bien. Comme ça je peux savoir comment les autres écrivent, comment ils font pour faire comprendre aux lecteurs et où sont les erreurs dans mon texte. Les commentaires de mes amis me permettent de me rendre compte de mes erreurs et de les corriger.
[noo4-1]2-35.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[noo4-1]2-36.	Etu	L'avantage de <i>ScribPlus</i> , c'est qu'il est simple à utiliser. Il suffit de mettre quelques mots, un peu de ce qu'on veut transmettre, et on peut à la fin obtenir un texte entier. C'est pratique à utiliser. Mais son désavantage, c'est que les étudiants qui ne font que copier les suggestions ne peuvent pas réfléchir tous seuls.
[noo4-1]2-37.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[noo4-1]2-38.	Etu	Oui.
[noo4-1]2-39.	Nous	Peux-tu me dire comment c'est ?

N°	Qui	Questions-réponses
[noo4-1]2-40.	Etu	On a un texte à lire et ensuite des questions auxquelles répondre. On y répond en s'appuyant sur le texte. Mais pour moi, les questions sont assez confuses. Ce n'est pas comme quand on lit et ensuite on écrit un texte tout seul. On a un seul sujet et on doit rédiger un texte tout seul. C'est différent.
[noo4-1]2-41.	Nous	Préfères-tu un texte à rédiger avec des consignes bien précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> ou un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[noo4-1]2-42.	Etu	Moi, je préfère quand il y a les questions parce qu'elles me guident. (Rire)
[noo4-1]2-43.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[noo4-1]2-44.	Etu	Oui
[noo4-1]2-45.	Nous	Pourquoi ?
[noo4-1]2-46.	Etu	J'aime parce que ça nous permet de développer notre réflexion.
[noo4-1]2-47.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> comme on a fait avec « une recette » ?
[noo4-1]2-48.	Etu	J'aime bien les deux façons d'apprendre. Avec <i>ScribPlus</i> , les activités de production écrite me semblent plus faciles. Il suffit de mettre quelques mots. Sans <i>ScribPlus</i> , je dois passer plus de temps à écrire mais comme ça je dois faire des efforts. (Rire)
[noo4-1]2-49.	Nous	Je te remercie beaucoup.

6. [ply4-1]

6.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[ply4-1]1 -1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[ply4-1]1 -2.	Etu	Je m'appelle [ply4-1]. Je suis en quatrième année.
[ply4-1]1 -3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[ply4-1]1 -4.	Etu	Je fais de la linguistique.
[ply4-1]1 -5.	Nous	Quel est ton option ?
[ply4-1]1 -6.	Etu	Le tourisme.
[ply4-1]1 -7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[ply4-1]1 -8.	Etu	J'apprends le français depuis la seconde au lycée.
[ply4-1]1 -9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[ply4-1]1 -10.	Etu	J'ai choisi le français parce que j'aimais bien l'anglais et je n'aimais pas les mathématiques ni la science. J'ai voulu choisir l'anglais mais après avoir réfléchi j'ai préféré apprendre une autre langue étrangère que l'anglais. En plus, j'ai trouvé le français intéressant comme langue. Du coup, j'ai choisi le français.
[ply4-1]1 -11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[ply4-1]1 -12.	Etu	Après mes études ?
[ply4-1]1 -13.	Nous	Oui.
[ply4-1]1 -14.	Etu	Je ne sais pas encore. Il se peut que je fasse le master.
[ply4-1]1 -15.	Nous	En quoi ?
[ply4-1]1 -16.	Etu	J'aimerais bien continuer les études qui exigent des connaissances en français. Mais en même temps j'aimerais aussi bien faire de l'art. Je ne sais pas encore quoi choisir. Je vais peut-être changer d'avis.
[ply4-1]1 -17.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[ply4-1]1 -18.	Etu	Je pense que je vais avoir plus de chance que d'autres personnes de trouver un travail parce que tout le monde ne connaît que l'anglais. Connaître une autre langue à part l'anglais est mieux que connaître seulement l'anglais.
[ply4-1]1 -19.	Nous	Lis-tu souvent ?
[ply4-1]1 -20.	Etu	Non, je ne lis pas souvent.
[ply4-1]1 -21.	Nous	Lis-tu la plupart du temps dans quelle langue ?
[ply4-1]1 -22.	Etu	Je lis en thaï. Parfois je lis en anglais et très peu en français. (Elle rit en se sentant gênée). En fait, je lis très peu en français. Je le lis parce que je suis obligée.
[ply4-1]1 -23.	Nous	Lis-tu le français pour ton plaisir ?
[ply4-1]1 -24.	Etu	Oui, je lis des magazines mais très peu souvent.
[ply4-1]1 -25.	Nous	Lis-tu sur Internet ?
[ply4-1]1 -26.	Etu	Très peu souvent.
[ply4-1]1 -27.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?

N°	Qui	Questions-réponses
[ply4-1]1 -28.	Etu	La difficulté principale en lecture est le manque de vocabulaire. A cause de ça, je ne comprends pas bien le texte.
[ply4-1]1 -29.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[ply4-1]1 -30.	Etu	Normalement, je lis un texte jusqu'à la fin et si je ne comprends pas les mots, je consulte le dictionnaire. J'ai recours tout d'abord au dictionnaire français-thaï. Mais le dictionnaire français-thaï n'éclaircit pas mes problèmes, je vais utiliser le dictionnaire français-français en même temps que le dictionnaire français-thaï.
[ply4-1]1 -31.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[ply4-1]1 -32.	Etu	Non pas tous les mots. Si j'arrive à deviner le sens des mots, je ne consulte pas le dictionnaire. Mais si je lis le texte entier et je n'arrive toujours pas à comprendre le sens global du texte, je vais utiliser le dictionnaire.
[ply4-1]1 -33.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[ply4-1]1 -34.	Etu	Non jamais. (Rire)
[ply4-1]1 -35.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[ply4-1]1 -36.	Etu	Parfois, très peu. Je ne repère que les mots intéressants dont j'aurais peut-être besoin pour ma future composition écrite.
[ply4-1]1 -37.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte, fais-tu des recherches, lis-tu d'autres exemples du texte pour pouvoir récupérer les mots, les phrases ?
[ply4-1]1 -38.	Etu	Oui, s'il s'agit du sujet sur lequel je n'ai pas beaucoup de connaissances, d'idées. Une fois mon professeur m'a demandé de rédiger un texte sur Sarkozy et la politique. Et comme je n'y connaissais rien j'ai fait des recherches sur Internet pour voir comment utiliser les expressions de la politique.
[ply4-1]1 -39.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[ply4-1]1 -40.	Etu	Je me sens un peu vexée de ne rien comprendre. Je veux savoir de quoi l'auteur parle. Parfois, c'est un devoir et je dois comprendre le texte mais je ne comprends pas, ça me vexé.
[ply4-1]1 -41.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[ply4-1]1 -42.	Etu	Non, pas souvent.
[ply4-1]1 -43.	Nous	Ecris-tu la plupart du temps dans quelles langues ?
[ply4-1]1 -44.	Etu	J'écris en thaï. Je prends des notes en thaï et parfois en anglais.
[ply4-1]1 -45.	Nous	Et le français ?
[ply4-1]1 -46.	Etu	Je n'écris pas souvent en français.
[ply4-1]1 -47.	Nous	As-tu déjà écrit en français pour ton plaisir ?
[ply4-1]1 -48.	Etu	Oui, j'ai déjà écrit des cartes postales ou sur des post-it. J'ai écrit en français parce que je n'ai pas voulu que les autres le comprennent.
[ply4-1]1 -49.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[ply4-1]1 -50.	Etu	Quand je dois écrire en français, j'ai du mal de trouver des bons mots qui peuvent exprimer mes idées, je ne sais pas quels mots utiliser. Aussi, je n'arrive pas à écrire à la française.
[ply4-1]1 -51.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[ply4-1]1 -52.	Etu	Pour le manque de vocabulaire, je cherche des mots dans le dictionnaire. Si je

N°	Qui	Questions-réponses
		n'arrive pas à trouver de bons mots, je demande à mes amis. Aussi, j'essaie d'observer des textes en français, la façon d'écrire des Français pour pouvoir écrire plus à la française. J'essaie d'éviter les fautes permanentes.
[ply4-1]1 -53.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[ply4-1]1 -54.	Etu	Oui, j'ai ces difficultés.
[ply4-1]1 -55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[ply4-1]1 -56.	Etu	Si mon professeur demande de rédiger sur un sujet difficile sur lequel je n'ai pas beaucoup de connaissances, je vais lire des textes en français concernant ce sujet. Je les lis, observe les idées et la façon d'écrire des auteurs pour ensuite les réutiliser en reformulant dans mon texte.
[ply4-1]1 -57.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[ply4-1]1 -58.	Etu	Je ne me sens pas bien. Quand je veux écrire comme ce que je pense mais je ne trouve pas des mots, ça me décourage.
[ply4-1]1 -59.	Nous	Qu'est-ce qui te motive d'écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[ply4-1]1 -60.	Etu	Parce que c'est un devoir à rendre. (Rire)
[ply4-1]1 -61.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[ply4-1]1 -62.	Etu	Oui.
[ply4-1]1 -63.	Nous	Dans quelles langues ?
[ply4-1]1 -64.	Etu	Il y a le français, le thaï et l'anglais.
[ply4-1]1 -65.	Nous	Qu'est-ce que tu écris ?
[ply4-1]1 -66.	Etu	Des dossiers. La plupart du temps, je fais des dossiers et des devoirs.
[ply4-1]1 -67.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur pour ton plaisir ?
[ply4-1]1 -68.	Etu	Non, jamais avec l'ordinateur.
[ply4-1]1 -69.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[ply4-1]1 -70.	Etu	A la main sur papier.
[ply4-1]1 -71.	Nous	Pourquoi ?
[ply4-1]1 -72.	Etu	Parce qu'avec un stylo et un papier, je peux écrire tout de suite quand les idées viennent dans ma tête. Avec le clavier, je tape très lentement. Avec le stylo, c'est plus facile d'effacer.
[ply4-1]1 -73.	Nous	Merci beaucoup.

6.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[ply4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[ply4-1]2-2.	Etu	Oui, un peu.
[ply4-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[ply4-1]2-4.	Etu	Aux entraînements en écriture et à la lecture. J'observe les mots, la structure de la phrase dans des textes et les réemploie dans mon texte. Avant je ne savais pas comment écrire correctement. Et maintenant j'ai des modèles

N°	Qui	Questions-réponses
		d'écriture en français.
[ply4-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[ply4-1]2-6.	Etu	J'ai les mêmes difficultés qu'avant. Il s'agit du manque de vocabulaire et de ma façon d'écrire. Je n'écris pas en fait à la française mais à la thaïlandaise.
[ply4-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[ply4-1]2-8.	Etu	J'aime aussi lire avec l'ordinateur mais je préfère de toute façon lire sur papier.
[ply4-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[ply4-1]2-10.	Etu	Parce que j'ai mal aux yeux quand je reste longtemps devant l'écran.
[ply4-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[ply4-1]2-12.	Etu	Oui, un peu.
[ply4-1]2-13.	Nous	Pourquoi ?
[ply4-1]2-14.	Etu	Grâce aux activités que tu as proposées, je connais plus de vocabulaire qu'avant. Et je peux réutiliser les mots que j'ai vus pendant les activités dans mon texte.
[ply4-1]2-15.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[ply4-1]2-16.	Etu	J'ai encore des difficultés en vocabulaire. Je n'arrive pas parfois à trouver des mots justes.
[ply4-1]2-17.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[ply4-1]2-18.	Etu	Je préfère écrire à la main sur papier comme avant mais aussi j'aime plus qu'avant écrire avec l'ordinateur. Avant, je détestais écrire avec l'ordinateur.
[ply4-1]2-19.	Nous	As-tu des difficultés quand tu dois écrire avec l'ordinateur ?
[ply4-1]2-20.	Etu	Oui, je tape très lentement.
[ply4-1]2-21.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[ply4-1]2-22.	Etu	Le lien entre la lecture et l'écriture est très nécessaire. Pour bien écrire, il faut savoir lire. Pour écrire un texte compréhensible, il faut être capable de lire. Il y a un lien entre ces deux compétences.
[ply4-1]2-23.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[ply4-1]2-24.	Etu	Oui. Regardons par exemple l'activité d'écrire « une recette ». En fait écrire « une recette » n'est pas difficile mais comme je ne sais pas faire la cuisine, je ne sais pas quoi écrire. La forme de la recette ne me pose pas de problèmes mais le fond oui.
[ply4-1]2-25.	Nous	Pour toi, quel était le genre textuel le plus facile ?
[ply4-1]2-26.	Etu	Les genres textuels les plus faciles étaient « une auto-présentation » et « une carte postale ».
[ply4-1]2-27.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[ply4-1]2-28.	Etu	<i>ScribPlus</i> facilite les activités de production écrite et je peux écrire plus vite.
[ply4-1]2-29.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[ply4-1]2-30.	Etu	Non, je ne pense pas. Tu veux dire les mêmes tâches ?
[ply4-1]2-31.	Nous	Oui, on fera les mêmes activités avec les mêmes consignes mais on utilise le stylo et les papiers à la place de l'ordinateur.

N°	Qui	Questions-réponses
[ply4-1]2-32.	Etu	Si on a les mêmes consignes, je pense qu'on pourrait faire les mêmes tâches. Par contre, je pense qu'on doit passer plus de temps avec papier car on doit fouiller partout. En revanche, avec l'ordinateur, on n'a qu'à cliquer sur le lien pour parvenir à ce qu'on veut regarder.
[ply4-1]2-33.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[ply4-1]2-34.	Etu	Maintenant, je préfère qu'il y ait l'ordinateur parce que c'est plus pratique.
[ply4-1]2-35.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[ply4-1]2-36.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource parce que je peux vraiment m'entraîner, exprimer mes idées. C'est ennuyeux d'être dans une classe où je ne fais qu'écouter le professeur, où je ne peux pas beaucoup réfléchir.
[ply4-1]2-37.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[ply4-1]2-38.	Etu	Oui, parce que je peux faire un apprentissage propre à ma manière.
[ply4-1]2-39.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[ply4-1]2-40.	Etu	C'est bien. Ça nous permet d'échanger des opinions sur le texte.
[ply4-1]2-41.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[ply4-1]2-42.	Etu	Son avantage est que les questions posées sont bien précises. Grâce à ça, on peut réutiliser nos réponses dans notre texte. Mais son défaut est qu'on ne réfléchit pas beaucoup. J'ai l'impression que l'ordinateur réfléchit à ma place.
[ply4-1]2-43.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[ply4-1]2-44.	Etu	Non.
[ply4-1]2-45.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[ply4-1]2-46.	Etu	Grâce aux consignes bien précises, je sais ce que je dois écrire dans mon texte. Parfois quand je réfléchis seul, je ne sais pas trop quoi écrire. Les consignes m'aident à rendre compte de l'essentiel du texte que je dois rédiger.
[ply4-1]2-47.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[ply4-1]2-48.	Etu	Oui, c'est amusant et je ne me sens pas limitée comme dans une classe traditionnelle.
[ply4-1]2-49.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[ply4-1]2-50.	Etu	J'aime les deux. C'est pratique d'écrire avec <i>ScribPlus</i> . Et écrire sans <i>ScribPlus</i> me laisse plus de liberté de réfléchir à ce que je vais écrire.
[ply4-1]2-51.	Nous	Merci beaucoup.

7. [pon4-1]

7.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[pon4-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[pon4-1]1-2.	Etu	Oui, je m'appelle [pon4-1]. Mon surnom est [pon4-1]. Je suis étudiant en quatrième année à la faculté des sciences Humaines.
[pon4-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[pon4-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[pon4-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[pon4-1]1-6.	Etu	J'ai choisi les sciences politiques comme option.
[pon4-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[pon4-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[pon4-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[pon4-1]1-10.	Etu	En fait, au début je ne connaissais pas le français. Pendant la seconde, il y avait un professeur qui nous a parlé en français. Je trouvais le français chouette et drôle, j'ai décidé donc d'apprendre cette langue même si ma famille ne voulait pas que je fasse ça. Elle préférerait que je choisisse la science mais ça ne me plaisait pas. Je préférais les langues étrangères. J'ai donc passé l'examen de français et je l'ai réussi. Comme le français ne me pose pas de problème, je fais donc des études en langue française.
[pon4-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[pon4-1]1-12.	Etu	Je pense travailler comme professeur de français. Mais en fait mon caractère correspond plutôt au métier de guide touristique. Je suis quelqu'un de drôle, de bonne humeur.
[pon4-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[pon4-1]1-14.	Etu	Oui, je pense que le français va augmenter mes chances de trouver un travail. Pendant mon dernier stage, les gens ne parlaient que l'anglais. Et une fois, il y a avait les touristes français qui ne parlaient pas du tout l'anglais. J'étais une seule personne qui était capable de parler le français avec eux.
[pon4-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[pon4-1]1-16.	Etu	Oui, oui, je lis souvent. Mais la plupart du temps je lis des romans.
[pon4-1]1-17.	Nous	Dans quelles langues ?
[pon4-1]1-18.	Etu	Dans quelles langues ? J'aime lire le plus souvent des romans traduits en thaï. Je lis moins souvent en français qu'en thaï. Il s'agit de mes cours. Et je lis encore moins souvent en anglais.
[pon4-1]1-19.	Nous	Lis-tu en français en dehors de la classe ?
[pon4-1]1-20.	Etu	Oui, oui, je lis des magazines, des revues, quelque chose comme ça.
[pon4-1]1-21.	Nous	Aimes-tu lire sur Internet ?
[pon4-1]1-22.	Etu	Oui parce que je me sers tous les jours de l'ordinateur. C'est rapide, pratique et amusant.
[pon4-1]1-23.	Nous	Et sur Internet, lis-tu des textes en thaï ou en français ou dans quelle langue ?

N°	Qui	Questions-réponses
[pon4-1]1-24.	Etu	Je lis souvent l'histoire française mais en thaï car je ne comprends pas bien ce sujet. Pour le français, je regarde des structures de la phrase sur Internet.
[pon4-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[pon4-1]1-26.	Etu	Si je ne comprends pas le sens des mots, je consulte le dictionnaire. Je consulte le dictionnaire.
[pon4-1]1-27.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[pon4-1]1-28.	Etu	Presque tous les mots parce que je ne maîtrise pas bien les structures de la phrase en français. Je ne suis pas forte en grammaire française. Il me faut vérifier dans le dictionnaire.
[pon4-1]1-29.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[pon4-1]1-30.	Etu	Oui, souvent.
[pon4-1]1-31.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[pon4-1]1-32.	Etu	Ça dépend si je suis motivé ou si j'ai la flemme. Si à ce moment-là j'ai la flemme, je consulte plutôt le dictionnaire en ligne parce que c'est plus rapide. Mais si à ce moment-là je suis motivé et si je veux plus d'explications sur les mots, je consulte le dictionnaire parce qu'il explique les mots de manière plus détaillée que sur Internet.
[pon4-1]1-33.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[pon4-1]1-34.	Etu	Je me sens frustré mais il faut que je le fasse.
[pon4-1]1-35.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même s'il est difficile ?
[pon4-1]1-36.	Etu	Je dois lire jusqu'à la fin si c'est un devoir à rendre à mon professeur par exemple des petits textes que mon professeur me demande de lire. Il faut que je les lise. Il faut que je finisse à tout prix ce travail.
[pon4-1]1-37.	Nous	Quelles sont tes problèmes concernant la compréhension écrite ?
[pon4-1]1-38.	Etu	Ma difficulté en lecture, c'est que j'ai du mal à analyser la structure de la phrase. Je suis capable de comprendre le sens global d'un texte. Mais je ne suis pas capable de comprendre le sens local du texte. Je n'y arrive pas. La lecture globale ne me pose pas de problèmes. En plus, je ne connais pas beaucoup de mots.
[pon4-1]1-39.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[pon4-1]1-40.	Etu	Je me sers du dictionnaire, j'y cherche des mots. Ça me permet de comprendre mieux un texte. Et sur Internet, il existe des leçons et des activités interactives qu'on peut apprendre et faire tout seul par exemple TV5.
[pon4-1]1-41.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[pon4-1]1-42.	Etu	Je note le vocabulaire, les règles grammaticales mais pas les idées.
[pon4-1]1-43.	Nous	Réutilises-tu dans ta production écrite le vocabulaire, les phrases notés ?
[pon4-1]1-44.	Etu	Oui, je les réutilise parce que le vocabulaire que je trouve dans le dictionnaire ne s'adapte toujours pas au contexte de mon texte. Quand j'ai des travaux écrits à faire, je consulte donc ma liste de vocabulaire.
[pon4-1]1-45.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?

N°	Qui	Questions-réponses
[pon4-1]1-46.	Etu	Oui.
[pon4-1]1-47.	Nous	Pourquoi ?
[pon4-1]1-48.	Etu	Pour les réutiliser ensuite dans mon propre texte.
[pon4-1]1-49.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[pon4-1]1-50.	Etu	J'écris souvent en thaï.
[pon4-1]1-51.	Nous	Et en français ?
[pon4-1]1-52.	Etu	Pour le français. Si je dois mettre en ordre les langues que j'écris, c'est le thaï qui vient en première position, ensuite c'est l'anglais et le français.
[pon4-1]1-53.	Nous	Dans quel but écris-tu ?
[pon4-1]1-54.	Etu	J'écris en thaï dans mon journal intime et parfois des devoirs à rendre. Quant au français, la plupart du temps j'écris en français dans des devoirs et parfois dans des emails destinés à mes amis. Et j'écris en anglais dans mes emails. J'envoie souvent des emails à mes amis.
[pon4-1]1-55.	Nous	Ce que tu écris souvent, ce sont des emails ?
[pon4-1]1-56.	Etu	Oui, ce sont des emails.
[pon4-1]1-57.	Nous	Et des devoirs ?
[pon4-1]1-58.	Etu	Oui, les devoirs.
[pon4-1]1-59.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[pon4-1]1-60.	Etu	Pour la production écrite, je ne maîtrise pas la structure de la phrase, des règles grammaticales. Je ne connais pas bien la structure de la phrase. Je n'ai pas beaucoup de connaissances sur ça.
[pon4-1]1-61.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[pon4-1]1-62.	Etu	Je demande à mes amis, consulte le dictionnaire pour connaître la structure de la phrase. Je fais souvent des fautes et c'est toujours le même problème. Je demande aussi à mon ami français avec qui je discute sur MSN. Maintenant, j'essaie de mémoriser la structure de phrase par cœur. Comme ça quand je dois écrire un texte, je serai capable de savoir quelle structure correcte utiliser.
[pon4-1]1-63.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[pon4-1]1-64.	Etu	Oui, j'ai des difficultés de recherche d'idées.
[pon4-1]1-65.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[pon4-1]1-66.	Etu	Je continue à écrire malgré tout en attendant que les idées viennent dans ma tête. Si j'arrête d'écrire pour faire d'autres choses, je ne pense pas que cela fasse naître les idées.
[pon4-1]1-67.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[pon4-1]1-68.	Etu	Ça ne me fait rien. Je suis quelqu'un qui ne se prend pas la tête.
[pon4-1]1-69.	Nous	T'arrive-t-il d'être découragé ?
[pon4-1]1-70.	Etu	Un tout petit peu mais qu'est-ce que je peux faire ? Il faut que je continue, c'est mes études.
[pon4-1]1-71.	Nous	Qu'est-ce qui te motive d'écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[pon4-1]1-72.	Etu	Ce sont des devoirs à rendre. Je dois donc finir mon texte. Mais j'ai ma stratégie. J'essaie d'écrire un même texte plusieurs fois. Une fois le texte

N°	Qui	Questions-réponses
		fini, je le corrige tout d'abord tout seul. Si j'ai encore des problèmes, je demanderai à mes amis qui sont plus forts que moi.
[pon4-1]1-73.	Nous	Te sers-tu souvent de l'ordinateur ?
[pon4-1]1-74.	Etu	Oui, très souvent parce que je ne peux pas m'en passer. (Rire)
[pon4-1]1-75.	Nous	Dans quel but ?
[pon4-1]1-76.	Etu	Pour tout. Pour des devoirs, pour mon plaisir, quelque chose comme ça.
[pon4-1]1-77.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[pon4-1]1-78.	Etu	Quand j'écris avec l'ordinateur, mes idées sont bloquées. Je dois écrire à la main sur papier pour que les idées viennent. Et ensuite je tape le texte avec l'ordinateur.
[pon4-1]1-79.	Nous	As-tu des difficultés avec le clavier quand tu dois taper le texte en français ?
[pon4-1]1-80.	Etu	Oui, j'ai des difficultés avec le clavier quand je dois taper en français parce que le clavier chez nous n'existe qu'en thaï en qu'en anglais. Si on doit taper en français, il faut rajouter le clavier français. C'est compliqué car on doit changer sans arrêt la langue.
[pon4-1]1-81.	Nous	Je te remercie beaucoup.

7.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[pon4-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[pon4-1]2-2.	Etu	Je pense que oui. Je fais des progrès en lecture en français mais pas à cent pour cent.
[pon4-1]2-3.	Nous	Pourquoi ?
[pon4-1]2-4.	Etu	Parce que parfois après mes cours, je ne révise pas. J'oublie donc ce que j'ai appris.
[pon4-1]2-5.	Nous	Penses-tu avoir des difficultés en lecture maintenant ?
[pon4-1]2-6.	Etu	Oui.
[pon4-1]2-7.	Nous	Quels sont ces problèmes ?
[pon4-1]2-8.	Etu	Quand je lis un texte long, je n'arrive pas à comprendre le sens global du texte.
[pon4-1]2-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[pon4-1]2-10.	Etu	Je préfère lire sur papier. Je n'aime pas lire devant l'ordinateur car il y a des lumières qui me gênent les yeux.
[pon4-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[pon4-1]2-12.	Etu	Oui je pense que je suis à l'aise avec la production écrite en français. Quand j'écris à la main, j'ai des difficultés de recherche d'idées. Mais avec <i>ScribPlus</i> , il nous facilite les activités de productions écrites, il nous permet de développer les idées. Ce logiciel nous aide à planifier le texte, les idées. Ce système d'assistance nous permet de savoir ce dont on doit parler dans notre texte, d'être dans le sujet, de ne pas être hors sujet.
[pon4-1]2-13.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture maintenant ?
[pon4-1]2-14.	Etu	Oui, j'ai toujours des difficultés en écriture. Pour écrire des textes, il y a

N°	Qui	Questions-réponses
		plusieurs sujets différents. Nous avons besoin de connaissances générales et de notre propre stratégie d'écriture. Plus on affronte toute sorte de productions écrites, plus il y a des problèmes nouveaux d'écriture.
[pon4-1]2-15.	Nous	Après nos activités, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[pon4-1]2-16.	Etu	En fait je trouve que c'est bien d'écrire avec l'ordinateur. Mais parfois ce que j'écris ne correspond pas à ce que je veux. Les idées sont dans ma tête, mais les mots n'arrivent pas à sortir avec l'ordinateur. Je pense qu'il vaut mieux écrire à la main avant de taper sur l'ordinateur. Je pense que ce serait mieux.
[pon4-1]2-17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[pon4-1]2-18.	Etu	C'est très utile parce que la lecture nous permet de connaître comment les auteurs écrivent, comment ils transmettent leurs idées dans leurs écrits. Tout ça peut nous guider au niveau des idées et de la forme quand nous devons écrire notre propre texte.
[pon4-1]2-19.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[pon4-1]2-20.	Etu	Oui. Certains genres sont plus ou moins difficiles à rédiger que d'autres. Par exemple, « une carte postale » et « une auto-présentation » étaient faciles à rédiger car le sujet est proche de nous. On connaît bien ce qu'on va raconter dans notre texte. Mais des textes argumentatifs comme « une contribution à un débat » sont assez difficiles si on ne connaît pas bien le sujet sur lequel on doit écrire. Il faut avoir un minimum de connaissances sur le sujet.
[pon4-1]2-21.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[pon4-1]2-22.	Etu	Pour moi, l'outil informatique est quelque chose qui facilite notre travail. Il nous permet d'écrire plus rapidement avec moins de difficultés.
[pon4-1]2-23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[pon4-1]2-24.	Etu	Je pense que le résultat sera différent. Le logiciel qu'on utilise est quelque chose de fixe. Mais si on travaille juste sur papier, ce n'est pas fixe. On peut écrire comme on veut sans être limité par le logiciel.
[pon4-1]2-25.	Nous	Préfères-tu faire nos activités avec l'outil informatique ou sans ?
[pon4-1]2-26.	Etu	Je préfère apprendre avec l'outil informatique.
[pon4-1]2-27.	Nous	Pourquoi ?
[pon4-1]2-28.	Etu	Le fait que je travaille devant l'ordinateur me permet de me concentrer. Je ne m'intéresse plus aux gens autour de moi. En plus, on peut se servir d'Internet. Si je ne sais pas comment écrire un texte, je peux aller regarder des exemples de texte sur Internet. Comme ça je sais comment les auteurs écrivent un texte, quelles sont leurs stratégies pour pouvoir ensuite les adapter dans mes productions écrites.
[pon4-1]2-29.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[pon4-1]2-30.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur parce que celui-ci peut s'entraîner vraiment. C'est d'ailleurs une bonne idée d'avoir dans la classe une personne-ressource qui est là pour nous aider. Quand on ne comprend pas quelque chose, on peut demander à l'enseignant. Il peut expliquer ce qui ne va pas dans notre travail et on peut ensuite le corriger.
[pon4-1]2-31.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[pon4-1]2-32.	Etu	Oui parce que c'est quelque chose de fixe.

N°	Qui	Questions-réponses
[pon4-1]2-33.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[pon4-1]2-34.	Etu	Ça nous permet d'échanger des idées. Je peux regarder comment mes camarades écrivent, connaître leur technique d'écriture. Je peux adapter tout ça dans mes écrits.
[pon4-1]2-35.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[pon4-1]2-36.	Etu	Oui. Les questions posées nous conduisent vers la compréhension globale et nous demandent notre avis. Ça nous permet de réfléchir par étape, de comprendre le sens local avant d'aller vers la compréhension globale.
[pon4-1]2-37.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[pon4-1]2-38.	Etu	Un texte à rédiger avec plusieurs consignes me semble très compliqué et trop détaillé. Mais face à un texte à rédiger avec un seul sujet au départ, on est plus libre de s'exprimer. On peut proposer plusieurs idées.
[pon4-1]2-39.	Nous	Lequel préfères-tu ?
[pon4-1]2-40.	Etu	Je préfère un texte à rédiger avec un seul sujet au départ parce qu'il me laisse plus de liberté de m'exprimer. Je pourrais alors développer mes idées.
[pon4-1]2-41.	Nous	Tes professeurs te demandent le plus souvent de faire quel type de travail ?
[pon4-1]2-42.	Etu	La plupart du temps ils nous donnent un sujet à rédiger et nous laissent réfléchir seuls. Il arrive parfois que nous devons rédiger un texte avec plusieurs consignes.
[pon4-1]2-43.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[pon4-1]2-44.	Etu	C'est simple. Ce logiciel corrige, modifie ce que j'écris. C'est pratique. Mais il existe un désavantage. Sans <i>ScribPlus</i> qui m'aide, je me demande si je pourrais écrire seul ou pas.
[pon4-1]2-45.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[pon4-1]2-46.	Etu	Je préfère travailler avec <i>ScribPlus</i> parce qu'il illustre bien les choses.
[pon4-1]2-47.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[pon4-1]2-48.	Etu	Oui parce qu'un objet comme l'ordinateur devient quelque chose de vivant, peut parler avec nous, nous souligne les fautes.
[pon4-1]2-49.	Nous	Je te remercie beaucoup.

8. [amm3-1]

8.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[amm3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[amm3-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [amm3-1]. Mon surnom est [amm3-1].
[amm3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[amm3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[amm3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[amm3-1]1-6.	Etu	La communication.
[amm3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[amm3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[amm3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[amm3-1]1-10.	Etu	Je n'aimais pas les mathématiques. J'ai voulu choisir la science comme matière principale mais en choisissant la science il fallait que j'apprenne les mathématiques. Du coup, j'ai choisi le français.
[amm3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[amm3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien devenir journaliste. (Rire)
[amm3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra d'exercer facilement ce métier ?
[amm3-1]1-14.	Etu	Oui, je pense. Tout le monde ne parle pas le français, le maîtriser devient un atout supplémentaire pour mon avenir.
[amm3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[amm3-1]1-16.	Etu	Non, je ne lis pas souvent mais je lis.
[amm3-1]1-17.	Nous	Lis-tu le plus souvent dans quelle langue ?
[amm3-1]1-18.	Etu	Je lis en thaï. (Sourire)
[amm3-1]1-19.	Nous	Et pour l'anglais et le français ?
[amm3-1]1-20.	Etu	Parfois, à condition que ce soit obligatoire par exemple mes cours. Je suis obligé de les lire.
[amm3-1]1-21.	Nous	Quand tu lis en thaï, quel type de sources lis-tu ?
[amm3-1]1-22.	Etu	Je lis des journaux, des articles sur Internet pour mon plaisir.
[amm3-1]1-23.	Nous	Et pour l'anglais et le français ?
[amm3-1]1-24.	Etu	Je lis mes cours et des magazines. Je lis des magazines parce qu'il y a des couleurs, des photos qui attirent l'attention. (Sourire) Je lis aussi des articles sur Internet mais je ne les lis pas attentivement juste pour savoir de quoi le texte parle.
[amm3-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[amm3-1]1-26.	Etu	Je demande tout d'abord à mes amis parce qu'ils sont forts. (Elle pointe le doigt vers ses amis en souriant). S'ils ne savent pas non plus, je vais consulter le dictionnaire.
[amm3-1]1-27.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?

[amm3-1]1-28.	Etu	Oui.
[amm3-1]1-29.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[amm3-1]1-30.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier. J'ai l'impression que je fais plus d'efforts quand je cherche les mots dans le dictionnaire que quand je fais des recherches sur Internet. En effet, sur Internet, je ne fais que taper les mots que je veux chercher et ensuite Internet va trouver la réponse pour moi. Je trouve que c'est trop facile.
[amm3-1]1-31.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[amm3-1]1-32.	Etu	Je me sens mal. Je me demande pourquoi je ne comprends pas le texte tandis que mes amis le comprennent. Mais je ne suis jamais découragée.
[amm3-1]1-33.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même si c'est très difficile ?
[amm3-1]1-34.	Etu	Parce que c'est un devoir. Il faut que je le fasse. Normalement je fais une pause si je ne comprends pas bien le texte. Je vais faire autre chose avant de refaire ma lecture.
[amm3-1]1-35.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[amm3-1]1-36.	Etu	Ma difficulté principale en lecture est le manque de vocabulaire. En plus certains mots en français possèdent plusieurs significations et ça me rend confuse parce que je ne sais pas ce que ces mots veulent dire exactement dans le contexte.
[amm3-1]1-37.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[amm3-1]1-38.	Etu	Je consulte le dictionnaire pour vérifier les fonctions des mots. Si je ne m'en sors pas toute seule, je vais demander à mes professeurs.
[amm3-1]1-39.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[amm3-1]1-40.	Etu	Oui je note les mots et les phrases dans mon cahier.
[amm3-1]1-41.	Nous	Pourquoi ?
[amm3-1]1-42.	Etu	Pour les réutiliser plus tard dans mes compositions écrites.
[amm3-1]1-43.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[amm3-1]1-44.	Etu	Non. La plupart du temps je réutilise les mots appris en classe. Je n'ai pas assez de temps pour lire d'autres textes.
[amm3-1]1-45.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[amm3-1]1-46.	Etu	Oui, j'écris tous les jours mon journal intime.
[amm3-1]1-47.	Nous	Dans quelle langue ?
[amm3-1]1-48.	Etu	En thaï.
[amm3-1]1-49.	Nous	As-tu déjà écrit en français dans ton journal intime ?
[amm3-1]1-50.	Etu	Non mais maintenant j'écris un journal intime en anglais c'est un devoir à rendre. (Rire)
[amm3-1]1-51.	Nous	As-tu déjà écrit en français en dehors de ta classe ?
[amm3-1]1-52.	Etu	Oui, j'envoie des emails à mon ancien professeur. Il est français.
[amm3-1]1-53.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?

[amm3-1]1-54.	Étu	Mon vocabulaire en français est pauvre. Je ne maîtrise pas les règles grammaticales et la conjugaison. Je ne me concentre pas assez sur ce que j'apprends. Je ne révise pas souvent le vocabulaire qui est pourtant très important dans l'apprentissage d'une langue.
[amm3-1]1-55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[amm3-1]1-56.	Étu	Je consulte le dictionnaire ainsi que les livres de grammaire pour voir la structure des phrases, le tableau de conjugaison.
[amm3-1]1-57.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[amm3-1]1-58.	Étu	Oui, parfois je n'ai aucune idée pour écrire.
[amm3-1]1-59.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[amm3-1]1-60.	Étu	J'arrête d'écrire et fais autre chose en attendant que les idées viennent dans ma tête. Si je ne sais vraiment pas quoi écrire, je vais donc faire la recherche.
[amm3-1]1-61.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[amm3-1]1-62.	Étu	(Sourire) Je ne comprends pas pourquoi je n'arrive pas à écrire malgré les années d'apprentissage. (Rire) Mais je ne suis jamais découragée.
[amm3-1]1-63.	Nous	Qu'est-ce qui te motive d'écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[amm3-1]1-64.	Étu	Ce sont les notes. (Rire) J'ai envie d'avoir de bonnes notes. Aucun étudiant ne souhaite avoir de mauvaises notes.
[amm3-1]1-65.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[amm3-1]1-66.	Étu	Non, pas souvent.
[amm3-1]1-67.	Nous	Quand tu utilises l'ordinateur, c'est dans quel but ?
[amm3-1]1-68.	Étu	Je consulte ma boîte email et je lis l'actualité qui est la plupart du temps en thaï.
[amm3-1]1-69.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[amm3-1]1-70.	Étu	Oui. Je fais mes dossiers. J'écris des emails.
[amm3-1]1-71.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[amm3-1]1-72.	Étu	Je préfère écrire à la main sur papier. Je tiens au texte que j'écris plus qu'au texte écrit avec l'ordinateur.
[amm3-1]1-73.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[amm3-1]1-74.	Étu	Non.
[amm3-1]1-75.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[amm3-1]1-76.	Étu	Oui, merci.

8.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[amm3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[amm3-1]2-2.	Étu	Si j'ai fait des progrès en lecture ? Oui, je pense que oui. Je connais plus de mots en français.
[amm3-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[amm3-1]2-4.	Étu	Je lis souvent qu'avant surtout pendant nos activités.

N°	Qui	Questions-réponses
[amm3-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[amm3-1]2-6.	Etu	Le fait de ne pas comprendre un paragraphe peut m'empêcher de comprendre le texte entier.
[amm3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[amm3-1]2-8.	Etu	Je préfère lire sur papier parce que la lumière de l'ordinateur me fait mal aux yeux. En plus, je peux prendre des papiers avec moi et les lire quand et où je veux. En revanche pour lire avec l'ordinateur, il faut avoir un ordinateur.
[amm3-1]2-9.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[amm3-1]2-10.	Etu	Oui. Je fais maintenant plus attention à ce que j'écris. En écrivant, je me pose des questions comme « est-ce que c'est correct d'écrire comme ça ? », « est-ce que mes phrases sont correctes selon les règles grammaticales ? ».
[amm3-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[amm3-1]2-12.	Etu	Oui
[amm3-1]2-13.	Nous	Quelles sont ces difficultés ?
[amm3-1]2-14.	Etu	Je fais des fautes d'orthographe et de genre.
[amm3-1]2-15.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[amm3-1]2-16.	Etu	Je préfère écrire à la main parce que je peux passer un temps illimité à écrire. Je peux écrire n'importe où et n'importe quand. L'ordinateur consomme beaucoup d'électricité et sa lumière est dangereuse pour les yeux, comme je viens de dire. Certes, écrire avec l'ordinateur est pratique mais je préfère quand même écrire à la main sur papier.
[amm3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[amm3-1]2-18.	Etu	C'est très bien. Il est indispensable que la lecture aille avec l'écriture. Si je lis un texte mais ne suis pas capable de réutiliser les mots ou les phrases de ce texte, ça ne sert à rien. Et si j'écris quelque chose que personne ne le comprend, ça ne sert à rien non plus.
[amm3-1]2-19.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[amm3-1]2-20.	Etu	Oui tous les genres sont différents de l'un de l'autre. Je trouve que écrire « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort » est difficile car il faut connaître les mots spécifiques concernant ce sujet. « Une auto-présentation » est facile parce que je l'ai déjà écrit en seconde. Le genre que j'aime le plus écrire, c'est « une carte postale » parce que c'est facile et drôle. Je peux écrire à la personne que j'aime, lui raconter ce qui m'est arrivé.
[amm3-1]2-21.	Nous	Que penses-tu de cette façon de travailler avec l'outil informatique ?
[amm3-1]2-22.	Etu	C'est une bonne idée. L'outil informatique facilite l'apprentissage. Mais ce peut être difficile pour des personnes qui n'ont pas d'accès à l'Internet chez elles.
[amm3-1]2-23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[amm3-1]2-24.	Etu	Non. Les papiers ne peuvent pas nous guider comme le fait l'ordinateur.
[amm3-1]2-25.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[amm3-1]2-26.	Etu	En fait, j'aime les deux. Ecrire avec l'ordinateur m'entraîne à m'habituer au clavier. Enfin je préfère écrire à la main sur papier. Je suis quelqu'un qui écrit souvent sur papier.
[amm3-1]2-27.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée

N°	Qui	Questions-réponses
		avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[amm3-1]2-28.	Etu	La classe comme nous l'avons pratiquée. J'ai une fois participé à ce genre de classe comme étudiant. Madame [pach] ¹ nous a fait un cours dans une salle informatique. Et nous devons faire des recherches sur Internet pour pouvoir ensuite répondre aux questions. Le professeur [pach] était là comme personne-ressource et nous a corrigé les réponses. C'était très amusant.
[amm3-1]2-29.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[amm3-1]2-30.	Etu	Oui, j'aime bien. Le site est très joli.
[amm3-1]2-31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[amm3-1]2-32.	Etu	C'est bien parce que sur forum je peux échanger mes idées avec des amis. Je peux savoir ce qu'ils pensent de mon travail d'écriture et vice versa. On peut aussi se taquiner en laissant des messages amusants. C'est amusant.
[amm3-1]2-33.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[amm3-1]2-34.	Etu	Son avantage est que ce logiciel nous aide à trouver des idées pour écrire. Mais son désavantage est qu'on peut copier les suggestions sans réfléchir nous-même.
[amm3-1]2-35.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[amm3-1]2-36.	Etu	Oui mais il y avait moins de questions. <i>ScribPlus</i> nous a posé beaucoup de questions.
[amm3-1]2-37.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[amm3-1]2-38.	Etu	Les consignes bien précises m'aident à rester dans le sujet contrairement à une seule consigne.
[amm3-1]2-39.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[amm3-1]2-40.	Etu	Oui. Elles me motivent.
[amm3-1]2-41.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[amm3-1]2-42.	Etu	Je préfère écrire à l'aide de <i>ScribPlus</i> . Sans ce logiciel, parfois je n'arrive pas à trouver de bonnes idées et c'est une perte de temps. Mais <i>ScribPlus</i> me guide dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Il ne faut pas simplement copier les suggestions proposées par ce logiciel.
[amm3-1]2-43.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[amm3-1]2-44.	Etu	Oui.

¹ C'est une de professeurs de français de la Section de Français à l'Université de Chiang Mai.

9. [ams3-1]

9.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[ams3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[ams3-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [ams3-1].
[ams3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la linguistique ou de la littérature ?
[ams3-1]1-4.	Etu	Je fais de la linguistique.
[ams3-1]1-5.	Nous	Quelle est ton option ?
[ams3-1]1-6.	Etu	J'ai choisi le japonais comme option.
[ams3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[ams3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée, à l'âge de 16 ans.
[ams3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[ams3-1]1-10.	Etu	Parce que j'aime bien les langues vivantes étrangères.
[ams3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[ams3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien travailler dans un aéroport.
[ams3-1]1-13.	Nous	Avec une compagnie aérienne ?
[ams3-1]1-14.	Etu	Quelque chose comme ça.
[ams3-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[ams3-1]1-16.	Etu	Oui parce que je connais une deuxième langue étrangère à part l'anglais.
[ams3-1]1-17.	Nous	Lis-tu souvent ?
[ams3-1]1-18.	Etu	Oui, je lis souvent.
[ams3-1]1-19.	Nous	Dans quelles langues ?
[ams3-1]1-20.	Etu	Je lis la plupart du temps en thaï et un peu en anglais.
[ams3-1]1-21.	Nous	Et le français ?
[ams3-1]1-22.	Etu	Un tout petit peu.
[ams3-1]1-23.	Nous	Et par rapport à l'anglais ?
[ams3-1]1-24.	Etu	Je lis en français moins souvent qu'en anglais. (Sourire)
[ams3-1]1-25.	Nous	Si tu lis en thaï, c'est pour ?
[ams3-1]1-26.	Etu	Je cherche de l'information pour mes dossiers. Parfois je lis pour mon plaisir.
[ams3-1]1-27.	Nous	Et pour l'anglais ?
[ams3-1]1-28.	Etu	Pareil.
[ams3-1]1-29.	Nous	Et pour le français ?
[ams3-1]1-30.	Etu	Pareil aussi.
[ams3-1]1-31.	Nous	As-tu déjà lu en français pour ton plaisir ?
[ams3-1]1-32.	Etu	Oui. J'ai été très motivée quand je venais d'apprendre le français. J'ai essayé de lire des textes en français mais je n'ai pas compris grand chose.
[ams3-1]1-33.	Nous	Quel type de sources lis-tu ?
[ams3-1]1-34.	Etu	Les livres, les magazines et Internet.
[ams3-1]1-35.	Nous	Tu fais pareil pour les 3 langues : thaï, anglais et français ?
[ams3-1]1-36.	Etu	Oui, parfois je lis aussi les journaux, les magazines.

[ams3-1]1-37.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens d'un texte en français, qu'est-ce que tu fais ?
[ams3-1]1-38.	Etu	Je consulte le dictionnaire.
[ams3-1]1-39.	Nous	Tu cherches tous les mots ?
[ams3-1]1-40.	Etu	Si ce n'est pas pratique de chercher tous les mots dans le dictionnaire, je devine le sens de certains mots.
[ams3-1]1-41.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[ams3-1]1-42.	Etu	Oui.
[ams3-1]1-43.	Nous	Préfères-tu le dictionnaire sous forme papier ou le dictionnaire en ligne ?
[ams3-1]1-44.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier parce qu'il y a la prononciation et les exemples de phrase.
[ams3-1]1-45.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[ams3-1]1-46.	Etu	Je me dis que c'est un phénomène normal. Si je ne comprends pas un texte, je fais une pause et je reviens le relire un peu plus tard.
[ams3-1]1-47.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire jusqu'à la fin ?
[ams3-1]1-48.	Etu	C'est la curiosité.
[ams3-1]1-49.	Nous	A quoi lies-tu tes difficultés en compréhension écrite ?
[ams3-1]1-50.	Etu	Le manque du vocabulaire. Parfois même si je consulte le dictionnaire, je n'arrive pas à comprendre ce que certains mots veulent dire dans le contexte.
[ams3-1]1-51.	Nous	Comment réagis-tu face à tes difficultés en compréhension écrite en français ?
[ams3-1]1-52.	Etu	J'essaie de lire le texte plusieurs fois et de consulter souvent le dictionnaire.
[ams3-1]1-53.	Nous	Lis-tu en français en dehors de la classe ?
[ams3-1]1-54.	Etu	Oui. Quand j'ai commencé à apprendre le français, j'ai été motivée de lire en français mais je n'y comprenais rien.
[ams3-1]1-55.	Nous	Quelles sources lis-tu ?
[ams3-1]1-56.	Etu	Les magazines, les articles sur Internet.
[ams3-1]1-57.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases que tu ne connais pas à partir des textes français que tu lis ?
[ams3-1]1-58.	Etu	Je n'ai jamais noté le vocabulaire dans un cahier. Quand je cherche le sens des mots dans le dictionnaire, je le note directement à côté du texte.
[ams3-1]1-59.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[ams3-1]1-60.	Etu	Oui, j'écris souvent des dossiers et devoirs.
[ams3-1]1-61.	Nous	Dans quelles langues ?
[ams3-1]1-62.	Etu	Le thaï, l'anglais et le français.
[ams3-1]1-63.	Nous	As-tu déjà écrit pour ton plaisir ?
[ams3-1]1-64.	Etu	Non. Je n'écris pas de journal intime. (Sourire)
[ams3-1]1-65.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[ams3-1]1-66.	Etu	Je suis énervée et découragée. Quand je n'arrive pas à comprendre un texte, je fais une pause pour me sentir mieux, être plus claire dans ma tête.
[ams3-1]1-67.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[ams3-1]1-68.	Etu	D'une part, je dois rendre ce travail à mon professeur et d'autre part j'ai envie de le finir.
[ams3-1]1-69.	Nous	As-tu des difficultés face à la production écrite ?

[ams3-1]1-70.	Etu	Oui. Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire en français. En plus, les structures de phrases en français et en thaï sont complètement différentes. La façon d'écrire dans ces deux langues est aussi différente. En outre, je ne sais pas quoi écrire. Je n'arrive pas à bien transmettre mes idées en français.
[ams3-1]1-71.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ce problème ?
[ams3-1]1-72.	Etu	Je consulte la plupart du temps le dictionnaire thaï-français pour chercher les mots. Une fois les mots trouvés, je cherche comment les utiliser dans un contexte. Aussi, je consulte les livres de grammaire. Je regarde les techniques d'écriture apprises en cours. Sinon, je demande des conseils à mes amis.
[ams3-1]1-73.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[ams3-1]1-74.	Etu	Oui.
[ams3-1]1-75.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces difficultés ?
[ams3-1]1-76.	Etu	J'essaie de marquer petit à petit sur un brouillon les idées que je vais transmettre dans mon texte. Et ensuite je les organise.
[ams3-1]1-77.	Nous	Il t'arrive de lire des exemples de texte avant de rédiger ?
[ams3-1]1-78.	Etu	Normalement, j'essaie de trouver les idées toute seule. Et si j'ai le temps, je vais chercher de l'information concernant le sujet sur lequel je dois écrire.
[ams3-1]1-79.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[ams3-1]1-80.	Etu	Oui souvent.
[ams3-1]1-81.	Nous	Dans quel but ?
[ams3-1]1-82.	Etu	Pour jouer aux jeux en ligne ou surfer sur Internet ou lire des romans en ligne.
[ams3-1]1-83.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[ams3-1]1-84.	Etu	Oui.
[ams3-1]1-85.	Nous	C'est dans quelles langues la plupart du temps ?
[ams3-1]1-86.	Etu	En anglais. J'utilise le correcteur d'orthographe dans Word pour vérifier les fautes d'orthographe.
[ams3-1]1-87.	Nous	Et pour le français ?
[ams3-1]1-88.	Etu	Oui je fais la même chose avec le français.
[ams3-1]1-89.	Nous	Préfères-tu écrire avec un ordinateur ou un stylo sur papier ?
[ams3-1]1-90.	Etu	Ecrire avec un stylo sur papier est plus pratique pour moi. C'est plus simple d'écrire et d'effacer. Je ne suis pas obligée d'allumer ou éteindre l'ordinateur.
[ams3-1]1-91.	Nous	As-tu des difficultés avec le clavier thaï quand tu dois taper un texte en français ?
[ams3-1]1-92.	Etu	Oui. J'ai des difficultés surtout avec les accents. J'ai du mal à les trouver.
[ams3-1]1-93.	Nous	Je te remercie beaucoup.

9.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[ams3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[ams3-1]2-2.	Etu	Ça dépend de mon cerveau. Parfois je suis à l'aise avec la lecture et parfois non.
[ams3-1]2-3.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[ams3-1]2-4.	Etu	Il s'agit du manque du vocabulaire.

[ams3-1]2-5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[ams3-1]2-6.	Etu	Lire avec l'ordinateur ou sur papier a chacun son avantage. Il y a des couleurs, des photos sur l'ordinateur. Mais si on lit trop longtemps, la lumière peut être dangereuse pour les yeux contrairement au papier.
[ams3-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[ams3-1]2-8.	Etu	Je pense que je fais un peu de progrès en écriture en français parce que je me suis beaucoup entraînée. Mais je n'arrive toujours pas transmettre mes pensées en français comme je veux.
[ams3-1]2-9.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[ams3-1]2-10.	Etu	Je ne sais pas quels mots utiliser dans mon texte. En français, un mot peut en effet signifier plusieurs choses.
[ams3-1]2-11.	Nous	Après l'expérience, préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[ams3-1]2-12.	Etu	Ça dépend de la situation. Si je n'ai pas beaucoup de temps, je préfère écrire à la main car c'est plus rapide. Mais si je veux que mon texte soit orthographiquement correct, je préfère écrire avec l'ordinateur parce qu'il possède le correcteur d'orthographe.
[ams3-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[ams3-1]2-14.	Etu	Ces deux compétences dépendent de l'une de l'autre.
[ams3-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[ams3-1]2-16.	Etu	Oui. Les genres textuels faciles à écrire sont « une auto-présentation », « une carte postale », « une recette », « une contribution à un débat » et « une présentation d'un site touristique ». Quant à « la lettre de motivation », elle est la plus difficile à écrire.
[ams3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de cette façon de travailler avec l'outil informatique ?
[ams3-1]2-18.	Etu	Je trouve que c'est une bonne idée. Je peux faire des recherches sur Internet quand je voudrais savoir quelque chose. Et comme je viens de dire, l'ordinateur possède un correcteur d'orthographe.
[ams3-1]2-19.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[ams3-1]2-20.	Etu	Non, je ne pense pas. Je trouve compliqué de faire les mêmes tâches sur papier parce que ça nécessite beaucoup de places. En revanche, avec l'ordinateur, on peut réduire les fenêtres et les ouvrir quand on veut. En travaillant sur papier, on aura besoin de beaucoup de papiers, on devra les fouiller pour pouvoir trouver ce qu'on veut regarder. C'est compliqué tout ça.
[ams3-1]2-21.	Nous	Préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[ams3-1]2-22.	Etu	Je préfère utiliser l'outil informatique.
[ams3-1]2-23.	Nous	Pourquoi ?
[ams3-1]2-24.	Etu	C'est plus pratique.
[ams3-1]2-25.	Nous	Préfères-tu la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ou la classe traditionnelle ?
[ams3-1]2-26.	Etu	En fait, ça dépend des matières. S'il s'agit de la pratique, il vaut mieux que les étudiants puissent mettre en pratique leurs connaissances et ne restent pas passifs en écoutant attentivement le professeur. Dans ce cas, la classe comme nous l'avons pratiquée est une bonne solution. En revanche, s'il s'agit de la théorie par exemple de l'histoire, il vaut mieux que le professeur transmette tout d'abord les savoirs aux étudiants avant que ceux-ci mettent en œuvre leurs connaissances.
[ams3-1]2-27.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?

[ams3-1]2-28.	Etu	Oui, j'aime bien. Je me suis bien amusée en apprenant sur la plateforme d'apprentissage.
[ams3-1]2-29.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[ams3-1]2-30.	Etu	Les commentaires de mes amis me permettent de savoir ce qu'ils pensent de ma production. En plus, en lisant le texte de mes amis, je peux connaître leur façon d'écrire.
[ams3-1]2-31.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[ams3-1]2-32.	Etu	Son avantage est qu'il m'aide à trouver des idées pour écrire. Mais son désavantage est que j'ai l'impression que je n'ai pas beaucoup fait d'efforts pour écrire.
[ams3-1]2-33.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[ams3-1]2-34.	Etu	Non.
[ams3-1]2-35.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[ams3-1]2-36.	Etu	Les consignes bien précises contribuent à la recherche d'idées. Quant à une seule consigne, elle me laisse beaucoup de liberté pour réfléchir.
[ams3-1]2-37.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[ams3-1]2-38.	Etu	Oui.
[ams3-1]2-39.	Nous	Pourquoi ?
[ams3-1]2-40.	Etu	Parce qu'elles créent un lien entre moi et l'ordinateur.
[ams3-1]2-41.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[ams3-1]2-42.	Etu	Si le texte est difficile à écrire, il vaut mieux utiliser <i>ScribPlus</i> parce qu'il nous aide à planifier le texte. Par contre si le texte est facile à écrire comme « une recette », je peux travailler sans l'aide de <i>ScribPlus</i> .
[ams3-1]2-43.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[ams3-1]2-44.	Etu	Oui.

10. [aoi3-1]

10.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[aoi3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[aoi3-1]1-2.	Etu	Bonjour, je m'appelle [aoi3-1].
[aoi3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[aoi3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[aoi3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[aoi3-1]1-6.	Etu	Je fais du droit.
[aoi3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[aoi3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[aoi3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[aoi3-1]1-10.	Etu	Parce que je n'aimais pas les mathématiques, ce qui m'a orienté vers les langues. Et j'aimais bien apprendre les langues étrangères.
[aoi3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[aoi3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien faire n'importe quel métier qui n'exige pas de rester dans un bureau. Je préfère discuter avec les gens, les rencontrer plutôt que rester dans mon bureau.
[aoi3-1]1-13.	Nous	Est-ce que ce métier nécessite des connaissances en français ?
[aoi3-1]1-14.	Etu	Oui.
[aoi3-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[aoi3-1]1-16.	Etu	Oui parce que je connais une autre langue que l'anglais. En plus très peu de Thaïlandais savent parler français.
[aoi3-1]1-17.	Nous	Lis-tu souvent ?
[aoi3-1]1-18.	Etu	Oui. La plupart du temps, je lis des magazines. Mais pour les livres et les romans, je ne les lis que ce que les professeurs me forcent à lire. (Sourire)
[aoi3-1]1-19.	Nous	Lis-tu en général et dans quelles langues ?
[aoi3-1]1-20.	Etu	Je lis en thaï. Je lis des romans traduits en thaï. Pour l'anglais, je lis des articles sur Internet. Je lis pour mon plaisir.
[aoi3-1]1-21.	Nous	Et pour le français ?
[aoi3-1]1-22.	Etu	Je lis des magazines comme ceux-ci. (Elle montre les magazines qu'elle a sur les mains)
[aoi3-1]1-23.	Nous	Tu lis ces magazines pour ton plaisir ?
[aoi3-1]1-24.	Etu	Non, c'est un devoir. Je ne lis jamais en français pour mon plaisir. (Sourire)
[aoi3-1]1-25.	Nous	Lis-tu parfois les textes en français sur Internet ?
[aoi3-1]1-26.	Etu	Oui, sur Internet je lis des actualités.
[aoi3-1]1-27.	Nous	Pour des devoirs ?
[aoi3-1]1-28.	Etu	Non c'est juste pour me renseigner sur les actualités en France. Mon travail, c'est plutôt de lire des textes.
[aoi3-1]1-29.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?

[aoi3-1]1-30.	Etu	Je les laisse tomber et je continue à lire. J'essaie de lire pour comprendre le sens global sans m'attarder sur le vocabulaire.
[aoi3-1]1-31.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[aoi3-1]1-32.	Etu	Oui.
[aoi3-1]1-33.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[aoi3-1]1-34.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier parce qu'il y a des exemples de phrase. En plus c'est plus facile de regarder les mots et les chercher dans un dictionnaire sous forme papier.
[aoi3-1]1-35.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[aoi3-1]1-36.	Etu	Je ne comprends pas pourquoi je n'arrive pas à comprendre bien que ça fasse longtemps que j'apprends cette langue. Mais j'essaie de lire le texte traduit en thaï en même temps que le texte en français sur le site Wikipédia.
[aoi3-1]1-37.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même si c'est difficile ?
[aoi3-1]1-38.	Etu	Parce que c'est un devoir. Il faut que je le fasse. Mais si c'est un texte que je lis pour mon plaisir et s'il est trop difficile, il m'arrive d'arrêter de lire. Par contre, si c'est un devoir, je continue à lire jusqu'à la fin du texte. Si le texte est très difficile, je vais faire une pause et faire autre chose avant de reprendre la lecture.
[aoi3-1]1-39.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[aoi3-1]1-40.	Etu	J'ai des difficultés avec le vocabulaire des termes techniques. Je ne lis pas souvent et ne révise pas souvent le vocabulaire en français.
[aoi3-1]1-41.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aoi3-1]1-42.	Etu	Je ne cherche pas tout de suite le sens des mots que je ne comprends pas. J'essaie de comprendre tout d'abord le sens global du texte plutôt que m'attarder sur chaque mot. Je lis le texte entier et si je ne le comprends pas, je vais consulter le dictionnaire.
[aoi3-1]1-43.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[aoi3-1]1-44.	Etu	Oui, je note le vocabulaire que j'apprends avec mes professeurs dans la classe dans mon cahier.
[aoi3-1]1-45.	Nous	Pourquoi ?
[aoi3-1]1-46.	Etu	Je les note comme ça mais je ne les révise pas.
[aoi3-1]1-47.	Nous	As-tu déjà réutilisé dans ta production écrite le vocabulaire, les phrases notés ?
[aoi3-1]1-48.	Etu	Oui, je les réutilise dans mon texte.
[aoi3-1]1-49.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[aoi3-1]1-50.	Etu	Oui, souvent. Par exemple si je dois rédiger un texte sur les animaux, je vais faire des recherches sur Internet. Ensuite je note les phrases qui m'intéressent et les réutilise en les reformulant dans mon propre texte.
[aoi3-1]1-51.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[aoi3-1]1-52.	Etu	Non, je n'écris pas souvent mais je lis souvent.
[aoi3-1]1-53.	Nous	Si tu as l'occasion d'écrire, tu écris dans quelles langues ?
[aoi3-1]1-54.	Etu	En thaï. Si je dois rédiger un texte en français, je vais tout d'abord écrire le texte en thaï et le traduire ensuite en français.
[aoi3-1]1-55.	Nous	Quand tu écris en français, qu'est-ce que tu écris la plupart du temps ?

[aoi3-1]1-56.	Etu	J'écris des textes, des petits emails, des commentaires sur le site Hi5. J'essaie de faire comprendre mes messages bien qu'ils ne soient pas grammaticalement corrects.
[aoi3-1]1-57.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français?
[aoi3-1]1-58.	Etu	J'ai des difficultés avec le genre, la conjugaison, l'emploi des temps verbaux, la structure de la phrase, la structure des verbes. Je pense que mes difficultés en écriture viennent du fait que je ne lis pas souvent. Sans la lecture, je ne peux pas voir des exemples de belles phrases que je pourrais réutiliser dans mon texte.
[aoi3-1]1-59.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aoi3-1]1-60.	Etu	Je consulte le livre de grammaire et le dictionnaire. Sinon je reprends les phrases de mes professeurs en changeant un peu le vocabulaire ou le sujet.
[aoi3-1]1-61.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[aoi3-1]1-62.	Etu	Je me sens bête (Rire de manière gênée) mais j'essaie de faire de mon mieux.
[aoi3-1]1-63.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[aoi3-1]1-64.	Etu	J'essaie de me dire que je pourrai le faire. Je m'encourage en me disant que j'en suis capable avec le temps que j'ai consacré au français et que le travail d'écriture n'est pas si difficile que ça. J'essaie de me monter le moral.
[aoi3-1]1-65.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[aoi3-1]1-66.	Etu	Oui, tous les jours.
[aoi3-1]1-67.	Nous	Pour quel but ?
[aoi3-1]1-68.	Etu	J'envoie des emails, me connecte sur ma page personnelle Hi5. C'est plutôt pour me divertir. Je recherche aussi des textes pour rendre au professeur.
[aoi3-1]1-69.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[aoi3-1]1-70.	Etu	Oui, je fais plutôt mes dossiers. J'écris aussi des emails, des petits commentaires sur Hi5.
[aoi3-1]1-71.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[aoi3-1]1-72.	Etu	Je préfère écrire à la main. Quand je dois taper un texte en français, c'est compliqué parce que sur le clavier thaï il n'y a pas d'alphabet en français.
[aoi3-1]1-73.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[aoi3-1]1-74.	Etu	Oui. Avant je ne savais pas comment faire un plan avant d'écrire. Je ne savais pas ce que je devais écrire en premier et en dernier. Le résultat, c'est que je ne fais que répéter la même chose. Je n'arrivais pas à terminer le texte.
[aoi3-1]1-75.	Nous	Comment réagis-tu face aux problèmes de recherche d'idées ?
[aoi3-1]1-76.	Etu	Je fais un plan avant de rédiger mon texte.
[aoi3-1]1-77.	Nous	Je te remercie beaucoup.

10.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[aoi3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?

[aoi3-1]2-2.	Etu	Oui. Grâce aux activités que tu nous as proposées, je connais les caractéristiques de certains genres textuels et je comprends mieux ce que je dois mettre en valeur dans ma production écrite. Les questions posées par <i>ScribPlus</i> sont bien précises et me permettent de savoir ce dont je dois parler dans mon texte. Par exemple, quand on devait rédiger « une présentation d'un site touristique », il fallait préciser la distinction du site touristique, les activités que les touristes peuvent faire. Les questions me guident par ailleurs dans la lecture. En effet, je comprends mieux ce à quoi je dois faire attention quand je lis des exemples de texte.
[aoi3-1]2-3.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en lecture ?
[aoi3-1]2-4.	Etu	Oui, j'ai toujours les mêmes difficultés qu'avant mais elles sont moins graves.
[aoi3-1]2-5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou avec papier ?
[aoi3-1]2-6.	Etu	Avec papier parce que j'ai mal à la tête quand je lis devant l'ordinateur.
[aoi3-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[aoi3-1]2-8.	Etu	Oui. Les questions posées par <i>ScribPlus</i> m'aident à mieux planifier un texte. Je comprends mieux ce que je dois écrire dans un texte.
[aoi3-1]2-9.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[aoi3-1]2-10.	Etu	C'est toujours le même problème qu'avant. Je ne maîtrise pas les règles grammaticales.
[aoi3-1]2-11.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[aoi3-1]2-12.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur parce que c'est facile d'effacer et de corriger. Et si j'ai un doute sur quelque chose, je peux tout de suite faire une recherche sur Internet.
[aoi3-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[aoi3-1]2-14.	Etu	Ce sont deux compétences bien distinguées mais il faut qu'elles aillent ensemble. Dans la pratique, ces deux compétences ne peuvent pas être séparées. Quand on doit rédiger un texte sur un sujet, il faut qu'on lise pour comprendre mieux le sujet.
[aoi3-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[aoi3-1]2-16.	Etu	Oui. Je trouve qu'écrire « une auto-présentation » est le plus facile. Quant au genre le plus difficile, c'est « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort » parce que je dois proposer mes propres opinions et il faut qu'elles soient compréhensibles pour les lecteurs.
[aoi3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[aoi3-1]2-18.	Etu	C'est une bonne idée parce que l'outil informatique est un complément utile dans l'enseignement-l'apprentissage des langues. En plus, il facilite les activités de production écrite.
[aoi3-1]2-19.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[aoi3-1]2-20.	Etu	On peut faire les mêmes tâches mais on n'aura pas le même résultat. Avec l'outil informatique, quand je veux voir des suggestions, il suffit de cliquer sur un lien. En revanche, si on travaille sur papier, il faut chercher partout pour trouver une seule chose.
[aoi3-1]2-21.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?

[aoi3-1]2-22.	Etu	La façon d'apprendre avec l'ordinateur est différente de celle d'apprendre dans une classe traditionnelle sans ordinateur. Dans une classe traditionnelle, si j'ai des questions, je demande au professeur pour qu'il m'explique. En revanche, quand j'apprends avec l'ordinateur, je peux faire des recherches toute seule. En plus, je peux apprendre quand je veux. Je peux aussi faire ce que je veux, ce qui me plaît.
[aoi3-1]2-23.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[aoi3-1]2-24.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource parce que je peux apprendre ce qui m'intéresse vraiment. Dans une classe traditionnelle, il s'arrive parfois que mon professeur ne sache pas quoi enseigner. Je pense que ce serait mieux si je pouvais choisir ce que je veux apprendre.
[aoi3-1]2-25.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[aoi3-1]2-26.	Etu	Oui, j'aime bien.
[aoi3-1]2-27.	Nous	Pourquoi ?
[aoi3-1]2-28.	Etu	C'est pratique et je peux apprendre n'importe où et n'importe quand si j'ai un ordinateur.
[aoi3-1]2-29.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[aoi3-1]2-30.	Etu	Grâce au forum, on peut échanger des opinions, entre amis. En plus, je peux savoir ce que pensent mes amis de ma production écrite, quelles sont leurs opinions sur mon sujet d'écriture. Le forum contribue à l'échange d'opinions.
[aoi3-1]2-31.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[aoi3-1]2-32.	Etu	L'avantage de <i>ScribPlus</i> est qu'il m'aide à planifier le texte et qu'il me guide dans l'écriture. Mais son désavantage, c'est que parfois j'ai envie d'écrire autre chose qui n'est pas lié aux questions.
[aoi3-1]2-33.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> ?
[aoi3-1]2-34.	Etu	Non, jamais.
[aoi3-1]2-35.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[aoi3-1]2-36.	Etu	Rédiger un texte avec des consignes bien précises est mieux parce qu'elles me permettent de savoir quels éléments je dois mettre en valeur dans mon texte. Mais rédiger un texte avec une seule consigne au départ est aussi bien parce que ma réflexion n'est pas limitée par les questions.
[aoi3-1]2-37.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[aoi3-1]2-38.	Etu	Oui. J'aime bien parce qu'elles m'amuse, m'attirent l'attention.
[aoi3-1]2-39.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[aoi3-1]2-40.	Etu	Avec <i>ScribPlus</i> .
[aoi3-1]2-41.	Nous	Pourquoi ?
[aoi3-1]2-42.	Etu	Ce logiciel facilite le travail d'écriture, la planification du texte. A l'aide de <i>ScribPlus</i> , j'écris plus vite et mon texte ne comprend que l'essentiel.
[aoi3-1]2-43.	Nous	Je te remercie beaucoup.

11. [aor3-1]

11.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[aor3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[aor3-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [aor3-1]. Mon surnom est [aor3-1].
[aor3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[aor3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[aor3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[aor3-1]1-6.	Etu	Je fais du japonais.
[aor3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[aor3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[aor3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[aor3-1]1-10.	Etu	En fait, je n'aimais pas le français. D'ailleurs, j'ai hésité entre le japonais et le français. Mais, j'ai finalement décidé de choisir le français comme ma matière principale parce que je ne connaissais pas du tout l'alphabet en japonais et l'alphabet en français était presque le même qu'en anglais. En choisissant le japonais, je devais recommencer à zéro.
[aor3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[aor3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien devenir hôtesse de l'air.
[aor3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra d'exercer facilement ce métier ?
[aor3-1]1-14.	Etu	Oui plus facilement parce que je connais une deuxième langue étrangère. Je pense que j'ai plus de chance d'être embauchée que les étudiants en études anglophones.
[aor3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[aor3-1]1-16.	Etu	S'il s'agit de livres, je ne lis pas souvent mais je lis souvent les bandes dessinées. (Rire)
[aor3-1]1-17.	Nous	En quelles langues lis-tu ?
[aor3-1]1-18.	Etu	Je lis le plus souvent en thaï et ensuite en japonais.
[aor3-1]1-19.	Nous	Et en anglais ?
[aor3-1]1-20.	Etu	Je lis parfois des journaux en anglais.
[aor3-1]1-21.	Nous	Et en français ?
[aor3-1]1-22.	Etu	Je ne lis en français que quand mes professeurs me demandent de le faire. Il m'arrive parfois de lire des articles en français sur Internet s'ils m'intéressent.
[aor3-1]1-23.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[aor3-1]1-24.	Etu	Je cherche les mots dans le dictionnaire.
[aor3-1]1-25.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[aor3-1]1-26.	Etu	Oui, je cherche tous les mots que je ne comprends pas dans le dictionnaire.
[aor3-1]1-27.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?

[aor3-1]1-28.	Etu	Oui.
[aor3-1]1-29.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[aor3-1]1-30.	Etu	Le dictionnaire sous forme papier.
[aor3-1]1-31.	Nous	Pourquoi ?
[aor3-1]1-32.	Etu	J'ai l'habitude de me servir du dictionnaire sous forme papier. Je m'en suis servi bien avant le dictionnaire en ligne. J'ai l'impression que je peux trouver tout ce que je veux dans le dictionnaire sous forme papier contrairement au dictionnaire en ligne dans lequel je ne trouve pas grande chose.
[aor3-1]1-33.	Nous	Comment réagis-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[aor3-1]1-34.	Etu	Ça m'énerve. (Rire) C'est une perte de temps. Le fait de m'arrêter sur le vocabulaire, la structure de la phrase ralentit ma lecture. Je n'aime pas du tout ça. Parfois, je suis trop découragée pour continuer à lire. Il m'arrive d'arrêter de lire.
[aor3-1]1-35.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même s'il est difficile à comprendre ?
[aor3-1]1-36.	Etu	Parce que c'est un devoir.
[aor3-1]1-37.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[aor3-1]1-38.	Etu	Il s'agit plutôt du vocabulaire. Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire en français et c'est un obstacle quand je lis des textes. Ces difficultés sont liées au fait que je ne réemploie pas le vocabulaire déjà appris et je n'apprends pas de nouveaux mots.
[aor3-1]1-39.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aor3-1]1-40.	Etu	Je consulte le dictionnaire. Si certains mots n'existent pas dans le dictionnaire, je vais les chercher sur Internet. Sinon, je demande à mes professeurs.
[aor3-1]1-41.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[aor3-1]1-42.	Etu	Oui.
[aor3-1]1-43.	Nous	Pourquoi ?
[aor3-1]1-44.	Etu	Pour pouvoir les réutiliser pendant les examens. (Rire) Je ne suis pas forte en écriture. J'écris mal. Je fais souvent des fautes.
[aor3-1]1-45.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[aor3-1]1-46.	Etu	Oui, parfois je recopie des phrases entières.
[aor3-1]1-47.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[aor3-1]1-48.	Etu	Non pas souvent car je n'aime pas écrire. Si ce n'est pas un devoir, je n'écris jamais.
[aor3-1]1-49.	Nous	Même des emails, des lettres, ou un journal intime ?
[aor3-1]1-50.	Etu	Non. Je n'ai pas de journal intime. Pour des emails, je n'en écris jamais. Je recopie les textes que j'ai trouvés sur Internet et les renvoie à mes amis.
[aor3-1]1-51.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?

[aor3-1]1-52.	Etu	La conjugaison. Je ne maîtrise pas la conjugaison des verbes car je ne révise pas souvent mes cours. Je ne fais pas beaucoup d'efforts pour le français. J'apprends bien ce qui m'intéresse. Si le sujet du texte m'intéresse, j'ai tendance à comprendre facilement le texte. En revanche si le sujet du texte que je dois lire ne m'intéresse pas, j'ai tendance de le laisser tomber facilement.
[aor3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à tes difficultés en production écrite ?
[aor3-1]1-54.	Etu	Je consulte les livres de grammaire française pour vérifier comment conjuguer les verbes et quand les utiliser.
[aor3-1]1-55.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[aor3-1]1-56.	Etu	Oui, souvent.
[aor3-1]1-57.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aor3-1]1-58.	Etu	Je demande des conseils à ma mère et mes amis. Enfin, c'est mieux de demander l'avis de ma mère.
[aor3-1]1-59.	Nous	Fais-tu des recherches pour trouver les idées ?
[aor3-1]1-60.	Etu	Ça dépend. Si le sujet m'intéresse, je vais faire une recherche pour avoir plus d'informations.
[aor3-1]1-61.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[aor3-1]1-62.	Etu	Je me demande pourquoi je n'arrive pas à bien écrire en français. J'aurais dû faire plus d'efforts pour apprendre le français.
[aor3-1]1-63.	Nous	Il t'arrive d'être découragée ?
[aor3-1]1-64.	Etu	Oui. Si c'est trop difficile, j'arrête tout de suite mon travail d'écriture comme avec la lecture. Je laisse le temps passer et je retourne au travail plus tard.
[aor3-1]1-65.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[aor3-1]1-66.	Etu	Quand c'est un devoir. Et si je ne commence pas à écrire, je ne pourrai jamais finir mon texte. Si je ne fais rien, il n'y aura aucun résultat et je vais passer tout mon temps à penser à ça.
[aor3-1]1-67.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[aor3-1]1-68.	Etu	Souvent.
[aor3-1]1-69.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[aor3-1]1-70.	Etu	Oui mais je ne me sers pas souvent de l'ordinateur pour mon travail. Au contraire, je tape très souvent des textes en thaï pour ma mère.
[aor3-1]1-71.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[aor3-1]1-72.	Etu	Avec l'ordinateur.
[aor3-1]1-73.	Nous	Pourquoi ?
[aor3-1]1-74.	Etu	Je n'aime pas écrire à la main. D'ailleurs, c'est plus pratique d'écrire avec l'ordinateur. Quand on efface avec la touche « effacer », ça ne laisse aucune trace.
[aor3-1]1-75.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[aor3-1]1-76.	Etu	Non pas du tout parce que je connais le code.
[aor3-1]1-77.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[aor3-1]1-78.	Etu	Je t'en prie.

11.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[aor3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[aor3-1]2-2.	Étu	Oui je suis plus à l'aise avec la lecture en français qu'avant.
[aor3-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[aor3-1]2-4.	Étu	Je pense qu'il est lié aux activités que tu nous as proposées. J'ai appris beaucoup de nouveaux mots que j'ai pu réutiliser tout de suite, ce qui me facilite le rappel en mémoire. Avant, j'apprenais le nouveau vocabulaire en classe mais je ne l'utilisais jamais. Résultat : j'ai oublié le vocabulaire que je venais d'apprendre.
[aor3-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[aor3-1]2-6.	Étu	J'ai moins de difficultés qu'avant mais j'ai encore du mal avec les expressions. Parfois je ne sais pas que ce sont des expressions figées et je les traduis littéralement, ce qui est faux. En plus, je n'aime pas lire. Voir un texte me coupe l'envie de lire.
[aor3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[aor3-1]2-8.	Étu	A travers l'écran.
[aor3-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[aor3-1]2-10.	Étu	Parce que l'ordinateur propose quelque chose d'amusant qui n'existe pas avec les papiers. Je ne m'ennuie pas en lisant avec l'ordinateur. D'ailleurs, c'est ennuyeux de lire sur papier car il ne bouge pas et il n'y a que les lettres partout. Mais le désavantage avec l'ordinateur, c'est qu'il reflète la lumière qui me fait mal aux yeux.
[aor3-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[aor3-1]2-12.	Étu	Oui, j'écris mieux qu'avant parce que j'ai pu réemployer tout de suite le vocabulaire que je venais d'apprendre pendant nos activités. Je suis capable de mémoriser les nouveaux mots facilement à condition que je les réutilise tout de suite. En plus, j'ai réemployé les mots appris avec toi dans ma composition pour mes professeurs.
[aor3-1]2-13.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture maintenant ?
[aor3-1]2-14.	Étu	Oui, un peu.
[aor3-1]2-15.	Nous	Quelles sont ces difficultés ?
[aor3-1]2-16.	Étu	Il s'agit toujours de l'emploi des temps verbaux. Je ne sais pas quel temps verbal utiliser dans le contexte.
[aor3-1]2-17.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[aor3-1]2-18.	Étu	Je préfère écrire à la main parce qu'une fois les idées trouvées, je peux les noter tout de suite sur papier. Par contre avec l'ordinateur, je dois chercher tout d'abord où se trouve chaque lettre sur clavier.
[aor3-1]2-19.	Nous	As-tu des difficultés avec le clavier quand tu dois taper en français ?
[aor3-1]2-20.	Étu	Non pas forcément. Mais si je n'écris pas pendant longtemps à la main, mon écriture change et ma main est moins habile quand je reprends l'écriture. Je fais donc des efforts pour écrire à la main.
[aor3-1]2-21.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?

N°	Qui	Questions-réponses
[aor3-1]2-22.	Etu	C'est une bonne idée. Moi, j'ai du mal à trouver les idées et à commencer le texte toute seule. Mais si je peux voir des textes modèles avant d'écrire, ça devient plus facile pour moi de commencer les phrases.
[aor3-1]2-23.	Nous	Certains genres textuels t'ont posé plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[aor3-1]2-24.	Etu	Oui. Le genre le plus difficile à rédiger pour moi a été « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort » car le sujet était sérieux. Ensuite c'était « une lettre de motivation », « une présentation d'un site touristique », « une carte postale », « une recette » et le genre le plus facile à rédiger a été « une auto-présentation ».
[aor3-1]2-25.	Nous	Que penses-tu de cette façon de travailler, avec un outil informatique ?
[aor3-1]2-26.	Etu	C'est très bien. Quand je travaille avec un outil informatique, je fais facilement des recherches et trouve facilement des exemples de texte sur Internet. Mais quand j'écris à la main sur papier et quand je veux faire une recherche, je suis obligée de fouiller dans des grandes piles de livres. Le pire c'est que je ne sais pas dans quel livre ou quelle page je dois regarder pour trouver l'information qu'il me faut. En revanche, sur Internet il me suffit de mettre les mots-clés du sujet sur lequel je veux me renseigner pour obtenir l'information dont j'ai besoin. C'est plus facile de faire une recherche sur Internet que dans des livres.
[aor3-1]2-27.	Nous	Mais tu préfères écrire à la main plutôt qu'avec l'ordinateur, n'est-ce pas ?
[aor3-1]2-28.	Etu	Oui parce que j'écris plus vite que je tape. Si je peux voir des exemples de textes avant d'écrire, je trouve rapidement les idées pour rédiger mon propre texte.
[aor3-1]2-29.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[aor3-1]2-30.	Etu	S'il y a toujours des exemples de texte à regarder, je pense qu'on obtiendra le même résultat. Mais s'il n'y a pas d'exemples de textes à consulter, le résultat sera différent.
[aor3-1]2-31.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[aor3-1]2-32.	Etu	Moi, je préfère faire nos activités avec l'ordinateur parce que je peux recopier les phrases depuis les suggestions sans être obligée de le taper. (Rire) C'est mieux de travailler avec un outil informatique parce que quand je veux me renseigner sur quelque chose, je peux faire tout de suite une recherche sur Internet. Par contre, si je suis dans une classe traditionnelle, il faut attendre la fin du cours pour aller chercher dans un livre.
[aor3-1]2-33.	Nous	Préfères-tu la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ou la classe traditionnelle ?
[aor3-1]2-34.	Etu	Je préfère le premier choix parce que ce n'est pas ennuyeux. En plus, je me concentre mieux quand je pratique. J'ai envie de dormir quand je dois écouter attentivement le professeur. Dans la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur, je dois réfléchir par moi-même et je reste éveillée tout au long de l'activité. Je m'ennuie dans la classe où le professeur monopolise la parole, je ne peux pas m'exprimer. Parfois, je n'arrive pas à suivre ce que dit mon professeur.
[aor3-1]2-35.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[aor3-1]2-36.	Etu	Oui, j'aime bien.
[aor3-1]2-37.	Nous	Pourquoi ?

N°	Qui	Questions-réponses
[aor3-1]2-38.	Etu	Quand je dois regarder attentivement le professeur qui parle à la classe, j'ai envie de dormir. Mais si je peux regarder partout comme sur l'écran d'ordinateur, je reste éveillée. Je trouve que ta plateforme d'apprentissage n'est pas difficile à utiliser. La personne qui s'intéresse au français peut utiliser cette plateforme car le vocabulaire n'est pas difficile et la plateforme est accessible partout s'il y a l'accès Internet.
[aor3-1]2-39.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[aor3-1]2-40.	Etu	C'est indispensable que cette pratique existe dans la classe. Les commentaires permettent de savoir ce que les autres pensent de ma production écrite, s'il y a des défauts. En plus, je peux savoir si les opinions de mes camarades sont différentes des miennes ou pas. Au cas où elles sont différentes, je peux modifier, améliorer mon texte avant de le présenter à d'autres gens en dehors de la classe.
[aor3-1]2-41.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[aor3-1]2-42.	Etu	Ses avantages sont qu'il y a des exemples de texte, que les consignes sont bien précises. Grâce à ces consignes, je comprends mieux ce que je dois faire. En plus, à l'aide de ce logiciel, je gagne du temps pour écrire parce qu'il suffit d'ajouter quelques mots pour obtenir à la fin un texte.
[aor3-1]2-43.	Nous	Et ses défauts ?
[aor3-1]2-44.	Etu	Le modèle du texte est fixe. Les phrases proposées par <i>ScribPlus</i> sont les mêmes pour tous les étudiants. A la fin, on obtient presque le même texte.
[aor3-1]2-45.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> ?
[aor3-1]2-46.	Etu	Non, jamais.
[aor3-1]2-47.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[aor3-1]2-48.	Etu	Les consignes bien précises m'aident à mieux organiser mon texte, à mieux écrire un texte correspondant aux attentes des lecteurs. Mais le désavantage est que les consignes précises peuvent devenir trop contraignantes face aux activités de production écrite. Quant au texte à rédiger avec une seule consigne de départ, je peux proposer des idées plus variées parce qu'elles ne sont pas limitées par des consignes précises.
[aor3-1]2-49.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[aor3-1]2-50.	Etu	Oui, j'aime bien.
[aor3-1]2-51.	Nous	Pourquoi ?
[aor3-1]2-52.	Etu	Elles m'amuse.
[aor3-1]2-53.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> comme quand on a écrit « une recette » ?
[aor3-1]2-54.	Etu	En fait, je préfère écrire sans l'aide de <i>ScribPlus</i> . Quand j'écris seule, les idées exprimées n'appartiennent qu'à moi et elles ne sont pas comme celles des autres. Mais sans <i>ScribPlus</i> , il se peut que je sois hors sujet. Je préfère écrire sans l'aide de ce logiciel à condition qu'il y ait une liste de vocabulaire. Sans <i>ScribPlus</i> , je ne dépends pas des exemples de phrases.
[aor3-1]2-55.	Nous	Merci beaucoup.

12. [aum3-1]

12.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[aum3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[aum3-1]1-2.	Etu	Oui, je m'appelle est [aum3-1]. Mon surnom est [aum3-1].
[aum3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[aum3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[aum3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[aum3-1]1-6.	Etu	Sciences politiques.
[aum3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[aum3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[aum3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[aum3-1]1-10.	Etu	Parce que le français était nouveau pour moi. En plus, je n'ai plus voulu apprendre les mathématiques. Tous ces chiffres m'ont tourné la tête.
[aum3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[aum3-1]1-12.	Etu	Je veux travailler en indépendant comme guide touristique au Doi Suthep pour les touristes français. Sinon je peux aussi travailler comme professeur de français.
[aum3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[aum3-1]1-14.	Etu	Je pense que oui. Le fait de connaître une autre langue étrangère est toujours mieux que connaître seulement le thaï.
[aum3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[aum3-1]1-16.	Etu	Non pas souvent. (Sourire)
[aum3-1]1-17.	Nous	Quand tu as l'occasion de lire, dans quelles langues lis-tu ?
[aum3-1]1-18.	Etu	En thaï, en anglais et le moins souvent, en français.
[aum3-1]1-19.	Nous	Quel type de sources lis-tu ?
[aum3-1]1-20.	Etu	Mes cours, les magazines et sur Internet. Je lis des actualités en français sur le site des journaux français.
[aum3-1]1-21.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[aum3-1]1-22.	Etu	Je consulte le dictionnaire français-thaï. Et si certains mots n'existent pas dans le dictionnaire français-thaï, je vais avoir recours au dictionnaire français-français.
[aum3-1]1-23.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[aum3-1]1-24.	Etu	Non, j'essaie de deviner le sens des mots d'après le contexte.
[aum3-1]1-25.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[aum3-1]1-26.	Etu	Oui, je l'utilise aussi en ce moment.
[aum3-1]1-27.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[aum3-1]1-28.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier parce que c'est plus facile de

N°	Qui	Questions-réponses
		chercher les mots. Sur Internet, il faut se connecter, trouver un site, etc.
[aum3-1]1-29.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[aum3-1]1-30.	Etu	(Elle soupire) Ça m'embête mais je continue à lire jusqu'à la fin. Je laisse tomber les phrases que je ne comprends pas.
[aum3-1]1-31.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français ?
[aum3-1]1-32.	Etu	Je veux connaître la fin de l'histoire. Pour savoir ça, il faut lire jusqu'au bout. Il se peut que les idées principales soient à la fin du texte.
[aum3-1]1-33.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[aum3-1]1-34.	Etu	Le manque de vocabulaire.
[aum3-1]1-35.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aum3-1]1-36.	Etu	Quand je tombe sur des mots et des phrases difficiles, je les notes dans un carnet. Quand je fais la lecture, j'essaie de deviner le sens global du texte. Les photos à côté du texte me permettent aussi de comprendre mieux le texte.
[aum3-1]1-37.	Nous	Quand tu as un texte en français à rédiger, lis-tu des textes en français pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure ?
[aum3-1]1-38.	Etu	Oui parfois. Je réutilise dans mon texte les mots, les phrases que j'ai trouvés en utilisant aussi mes propres connaissances.
[aum3-1]1-39.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[aum3-1]1-40.	Etu	Oui, souvent.
[aum3-1]1-41.	Nous	La plupart du temps, dans quelle langue écris-tu ?
[aum3-1]1-42.	Etu	En thaï.
[aum3-1]1-43.	Nous	Et le français ?
[aum3-1]1-44.	Etu	Moins souvent qu'en thaï. J'écris en français quand mes professeurs me demandent d'écrire. Pour l'anglais, c'est le même cas.
[aum3-1]1-45.	Nous	As-tu déjà écrit pour ton plaisir ?
[aum3-1]1-46.	Etu	Oui, j'écris mon journal intime mais en thaï.
[aum3-1]1-47.	Nous	As-tu déjà écrit en français pour ton plaisir ?
[aum3-1]1-48.	Etu	(Rire) Non, jamais.
[aum3-1]1-49.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[aum3-1]1-50.	Etu	J'ai des difficultés en orthographe. Je confonds deux mots qui se prononcent pareil, par exemple un verbe qui se termine par « er » et un participe passé qui se termine par « é ».
[aum3-1]1-51.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aum3-1]1-52.	Etu	Je recherche les mots dans un dictionnaire. Le dictionnaire est une bonne solution.
[aum3-1]1-53.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans une langue étrangère, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[aum3-1]1-54.	Etu	Oui, parfois.
[aum3-1]1-55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[aum3-1]1-56.	Etu	Je réfléchis jusqu'à ce que les idées viennent dans ma tête.
[aum3-1]1-57.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?

N°	Qui	Questions-réponses
[aum3-1]1-58.	Etu	Je me sens frustrée. J'apprends le français depuis longtemps, j'aurais dû faire mieux.
[aum3-1]1-59.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[aum3-1]1-60.	Etu	Si c'est un devoir à rendre. Quand je suis obligée de le faire.
[aum3-1]1-61.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[aum3-1]1-62.	Etu	Oui, souvent.
[aum3-1]1-63.	Nous	Dans quel but ?
[aum3-1]1-64.	Etu	Je fais des recherches pour mes dossier, écoute de la musique ou m'amuse.
[aum3-1]1-65.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[aum3-1]1-66.	Etu	Oui, je fais mes dossiers et j'envoie des emails.
[aum3-1]1-67.	Nous	Dans quelles langues ?
[aum3-1]1-68.	Etu	En thaï. Je n'ai que des dossiers en thaï à faire. Pour les matières françaises et anglaises, je n'ai que des devoirs d'une seule page à rendre. Je les fais donc à la main.
[aum3-1]1-69.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[aum3-1]1-70.	Etu	Je préfère écrire à la main plutôt qu'avec l'ordinateur parce que quand je regarde longtemps l'écran, la lumière de l'ordinateur me fait mal aux yeux.
[aum3-1]1-71.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[aum3-1]1-72.	Etu	Non. Quand je dois taper les mots avec l'accent, j'utilise la fonction « Insérer » et « Ajouter des caractères spéciaux ». Cette fonction me permet d'apprendre chaque caractère spécial.
[aum3-1]1-73.	Nous	Je te remercie beaucoup.
[aum3-1]1-74.	Etu	Oui, merci.

12.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[aum3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[aum3-1]2-2.	Etu	Non.
[aum3-1]2-3.	Nous	Pourquoi ?
[aum3-1]2-4.	Etu	Parce que je ne lis pas beaucoup.
[aum3-1]2-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[aum3-1]2-6.	Etu	J'ai du mal à comprendre la structure de la phrase en français parce que contrairement à la langue thaïe, le type de phrase en français est la structure morphosyntaxique.
[aum3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[aum3-1]2-8.	Etu	C'est bien de lire sur écran parce qu'on peut ouvrir plusieurs fenêtres en même temps, regarder plusieurs choses en même temps, comparer deux choses en mettant deux fenêtre l'une à côté de l'autre.
[aum3-1]2-9.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?

[aum3-1]2-10.	Etu	Non. (Elle rit de manière gênée.)
[aum3-1]2-11.	Nous	Pourquoi ?
[aum3-1]2-12.	Etu	Normalement quand j'écris, je réfléchis toute seule depuis le début du texte jusqu'à la fin. En revanche, quand je rédige un texte à l'aide de <i>ScribPlus</i> , je réfléchis moins. Ce logiciel rend incomplète mon processus d'écriture.
[aum3-1]2-13.	Nous	Quelles sont tes difficultés en écriture maintenant ?
[aum3-1]2-14.	Etu	Mes difficultés sont toujours les mêmes qu'avant.
[aum3-1]2-15.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[aum3-1]2-16.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur parce que c'est plus intéressant.
[aum3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[aum3-1]2-18.	Etu	C'est très bien car la lecture permet de bien connaître les caractéristiques du genre textuel que je vais rédiger, de trouver les idées et de bien planifier le texte.
[aum3-1]2-19.	Nous	Certains genres textuels t'ont posé plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[aum3-1]2-20.	Etu	Oui. Pour moi, les genres les plus faciles à rédiger étaient « une carte postale », « une recette » et « une lettre de motivation ». Le genre le plus difficile à rédiger était « une contribution à un débat ».
[aum3-1]2-21.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[aum3-1]2-22.	Etu	C'est bien. L'outil informatique facilite l'apprentissage. En plus, l'ordinateur peut parler avec nous.
[aum3-1]2-23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[aum3-1]2-24.	Etu	Non. L'outil informatique facilite les recherches. Si je veux me renseigner sur quelque chose, il suffit de taper quelques mots sur Google. Je peux aller lire d'autres textes en français sur Internet et réemployer les mots dans mon texte. Ça facilite mon travail d'écriture. Mais avec papier, il faut fouiller partout avant de trouver ce que je veux savoir.
[aum3-1]2-25.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[aum3-1]2-26.	Etu	Avec l'ordinateur, comme on a fait, c'est très bien.
[aum3-1]2-27.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[aum3-1]2-28.	Etu	La classe comme nous l'avons pratiquée est bien meilleure car les étudiants peuvent s'exprimer, échanger des idées, contrairement à la classe traditionnelle où les étudiants écoutent attentivement le professeur.
[aum3-1]2-29.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[aum3-1]2-30.	Etu	Oui parce que je me sens libre. Je peux choisir les activités qui me plaisent.
[aum3-1]2-31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[aum3-1]2-32.	Etu	C'est très bien. Tous les commentaires me permettent d'améliorer la qualité de mon texte, de me rendre compte des défauts.
[aum3-1]2-33.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[aum3-1]2-34.	Etu	Son avantage est que ce logiciel facilite le travail d'écriture. Il réduit les contraintes face aux activités de production écrite. Son désavantage est que les consignes sont guidées et trop fixées. Je ne peux pas écrire tout ce que j'ai envie de dire.

[aum3-1]2-35.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[aum3-1]2-36.	Etu	Oui.
[aum3-1]2-37.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[aum3-1]2-38.	Etu	Les consignes bien précises me permettent d'écrire plus vite.
[aum3-1]2-39.	Nous	Et pour un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[aum3-1]2-40.	Etu	Je peux m'exprimer comme je veux sans contraintes.
[aum3-1]2-41.	Nous	Quel type de travail te paraît plus difficile ?
[aum3-1]2-42.	Etu	Un texte à rédiger avec une seule consigne est plus difficile car je dois réfléchir beaucoup.
[aum3-1]2-43.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[aum3-1]2-44.	Etu	Oui. J'aime bien discuter avec l'ordinateur. C'est amusant. Si l'ordinateur ne parle pas, ça doit être ennuyeux. Ce n'est pas bien.
[aum3-1]2-45.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[aum3-1]2-46.	Etu	Je préfère écrire avec <i>ScribPlus</i> parce qu'il facilite le travail d'écriture. Par exemple, pour écrire « une lettre de motivation », il suffit de dire ce que j'ai fait avant, ce que je souhaite faire, le métier que je veux exercer. Et <i>ScribPlus</i> va ensuite me montrer le modèle d'une lettre de motivation. Si j'écris sans l'aide de <i>ScribPlus</i> , je dois réfléchir seule, trouver seule les mots qu'il faut pour le texte.
[aum3-1]2-47.	Nous	Je te remercie

13. [boo3-1]

13.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[boo3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[boo3-1]1-2.	Étu	Je m'appelle [boo3-1]. Mon surnom est [boo3-1].
[boo3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[boo3-1]1-4.	Étu	Je fais de la littérature.
[boo3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[boo3-1]1-6.	Étu	La communication.
[boo3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[boo3-1]1-8.	Étu	Depuis la seconde au lycée.
[boo3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[boo3-1]1-10.	Étu	Parce que je ne voulais pas apprendre la science.
[boo3-1]1-11.	Nous	Aimes-tu le français ?
[boo3-1]1-12.	Étu	J'ai choisi d'apprendre le français parce que l'alphabet français ressemble à celui en anglais. Je ne voulais pas perdre du temps à apprendre les alphabets de langues que je ne connaissais pas.
[boo3-1]1-13.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[boo3-1]1-14.	Étu	Le métier que je voudrais faire est guide touristique. Ben en fait je peux faire n'importe quel métier (rire de manière gênée) qui exige des connaissances en français.
[boo3-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[boo3-1]1-16.	Étu	Oui.
[boo3-1]1-17.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]1-18.	Étu	Parce que je connais plus de langues étrangères que d'autres gens. (Sourire)
[boo3-1]1-19.	Nous	Lis-tu souvent ?
[boo3-1]1-20.	Étu	Non. (Sourire)
[boo3-1]1-21.	Nous	Lis-tu la plupart du temps dans quelle langue ?
[boo3-1]1-22.	Étu	En thaï.
[boo3-1]1-23.	Nous	Quand tu lis en thaï, quel type de sources lis-tu ?
[boo3-1]1-24.	Étu	Des magazines et sur Internet.
[boo3-1]1-25.	Nous	Et en français ?
[boo3-1]1-26.	Étu	Je lis en français quand j'ai des devoirs à rendre. Je lis en français parce que je suis obligée de lire. (Sourire) Je lis des livres que le professeur me demande de lire. Je recherche aussi des textes en français sur Internet.
[boo3-1]1-27.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[boo3-1]1-28.	Étu	Je demande tout d'abord à mes amis. Mais si je suis toute seule, je vais tout d'abord essayer de deviner le sens des mots. Au cas où le sens que je devine ne s'adapte pas au contexte, je vais consulter le dictionnaire.
[boo3-1]1-29.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[boo3-1]1-30.	Étu	Oui, j'utilise le site TV5.

[boo3-1]1-31.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[boo3-1]1-32.	Etu	Je préfère le dictionnaire en ligne.
[boo3-1]1-33.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]1-34.	Etu	Parce que c'est facile d'y trouver les mots. Avec le dictionnaire sous forme papier, il faut du temps avant de trouver les mots que je cherche.
[boo3-1]1-35.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[boo3-1]1-36.	Etu	Je n'ai plus envie de lire. (Rire) Du coup, j'arrête de lire et fais autre chose. Une fois que je suis de nouveau motivée, je reprends ma lecture.
[boo3-1]1-37.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français ?
[boo3-1]1-38.	Etu	Comme c'est un devoir à rendre, je suis obligée de lire. Sinon, un texte agréable à lire peut me donner l'envie de lire.
[boo3-1]1-39.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[boo3-1]1-40.	Etu	Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. J'ai aussi du mal à analyser la fonction de chaque élément dans une phrase.
[boo3-1]1-41.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[boo3-1]1-42.	Etu	Pour la structure de la phrase, je demande des explications à mes amis. Pour le vocabulaire, je consulte le dictionnaire.
[boo3-1]1-43.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[boo3-1]1-44.	Etu	Oui.
[boo3-1]1-45.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]1-46.	Etu	Quand j'ai le temps, je les révise.
[boo3-1]1-47.	Nous	As-tu déjà réutilisé dans ta production écrite le vocabulaire, les phrases notés ?
[boo3-1]1-48.	Etu	Oui, parfois.
[boo3-1]1-49.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[boo3-1]1-50.	Etu	Oui mais je reformule les phrases avant de les intégrer dans mon texte.
[boo3-1]1-51.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[boo3-1]1-52.	Etu	Non pas souvent.
[boo3-1]1-53.	Nous	Si tu as l'occasion d'écrire, tu écris dans quelles langues ?
[boo3-1]1-54.	Etu	En thaï. (Rire)
[boo3-1]1-55.	Nous	Et le français ?
[boo3-1]1-56.	Etu	Non. Je n'écris en français que quand les professeurs me demandent de le faire.
[boo3-1]1-57.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[boo3-1]1-58.	Etu	Mes difficultés en production écrites sont liées au manque du vocabulaire et de la conjonction.
[boo3-1]1-59.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[boo3-1]1-60.	Etu	Je demande des explications à mes amis. Sinon, je consulte le livre de grammaire.
[boo3-1]1-61.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[boo3-1]1-62.	Etu	Oui.

[boo3-1]1-63.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[boo3-1]1-64.	Etu	Je fais une pause et fais autre chose.
[boo3-1]1-65.	Nous	Fais-tu des recherches pour avoir des idées ?
[boo3-1]1-66.	Etu	Parfois.
[boo3-1]1-67.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[boo3-1]1-68.	Etu	Je n'ai plus envie d'écrire. (Rire) Mais comme c'est un devoir à rendre, je suis obligée de finir.
[boo3-1]1-69.	Nous	Si ce n'est pas un devoir ?
[boo3-1]1-70.	Etu	Si ce n'est pas un devoir, je le laisse tomber pendant un moment. Je fais autre chose. Et si je trouve les idées pour écrire, je reprends mon écriture.
[boo3-1]1-71.	Nous	Il t'est déjà arrivée d'être découragée et de ne plus avoir envie d'écrire ?
[boo3-1]1-72.	Etu	Non, jamais. (Elle refuse en secouant la tête.)
[boo3-1]1-73.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[boo3-1]1-74.	Etu	Oui, souvent.
[boo3-1]1-75.	Nous	Dans quel but ?
[boo3-1]1-76.	Etu	Je joue aux jeux. Je surfe sur Internet. Je fais des recherches sur Internet.
[boo3-1]1-77.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[boo3-1]1-78.	Etu	Oui, je fais mes dossiers avec. J'écris des emails.
[boo3-1]1-79.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[boo3-1]1-80.	Etu	A la main.
[boo3-1]1-81.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]1-82.	Etu	C'est simple. Le stylo et les papiers sont juste là, pas loin de moi. En plus, je ne suis pas obligée d'allumer l'ordinateur.
[boo3-1]1-83.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[boo3-1]1-84.	Etu	Oui. J'ai du mal avec les accents.
[boo3-1]1-85.	Nous	Je te remercie beaucoup.

13.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[boo3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[boo3-1]2-2.	Etu	Oui. Avant je lisais un texte sans analyser les éléments du texte. Mais maintenant, je regarde la structure des verbes, comment les auteurs les emploient dans leur texte.
[boo3-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[boo3-1]2-4.	Etu	Parce que j'ai pu m'entraîner tous les mercredis.
[boo3-1]2-5.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en lecture ?
[boo3-1]2-6.	Etu	Oui. J'ai des difficultés avec le vocabulaire.
[boo3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[boo3-1]2-8.	Etu	Je préfère lire sur papier. En effet, je peux noter la signification de mots sur papier contrairement à l'ordinateur sur lequel je ne peux que lire des textes.
[boo3-1]2-9.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?

[boo3-1]2-10.	Etu	Oui. Pendant les activités, j'ai appris pas mal de structures de phrases, du vocabulaire, des adjectifs.
[boo3-1]2-11.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[boo3-1]2-12.	Etu	Je préfère écrire à la main sur papier.
[boo3-1]2-13.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]2-14.	Etu	C'est plus pratique et je ne suis pas à l'aise avec le clavier quand je dois taper en français.
[boo3-1]2-15.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[boo3-1]2-16.	Etu	La lecture facilite l'écriture car on peut regarder des exemples avant d'écrire.
[boo3-1]2-17.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[boo3-1]2-18.	Etu	Oui. Le genre textuel le plus difficile à écrire pour moi est la « présentation d'un site touristique » parce que je n'avais pas beaucoup de connaissances sur ce sujet. Je me suis bien amusée à écrire la « carte postale ». Ecrire l'« auto-présentation » m'a aussi plu. Comme ce sujet est proche de moi, ce n'est pas difficile de rédiger ce genre textuel.
[boo3-1]2-19.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[boo3-1]2-20.	Etu	L'outil informatique rend l'apprentissage plus intéressant. Apprendre avec l'outil informatique est mieux, plus amusant et plus simple qu'apprendre dans une classe traditionnelle.
[boo3-1]2-21.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[boo3-1]2-22.	Etu	Non. Travailler sur papier est très ennuyeux.
[boo3-1]2-23.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[boo3-1]2-24.	Etu	Je préfère apprendre avec l'ordinateur.
[boo3-1]2-25.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]2-26.	Etu	Parce que c'est pratique. En plus, l'ordinateur est un outil de divertissement. Apprendre avec l'outil informatique attire l'attention des élèves davantage que lire sur papier.
[boo3-1]2-27.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[boo3-1]2-28.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource parce qu'elle correspond à mes besoins. Cela me donne envie d'apprendre.
[boo3-1]2-29.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[boo3-1]2-30.	Etu	Oui. La plateforme d'apprentissage est plus intéressante que les livres. En plus, je trouve amusant d'utiliser l'ordinateur.
[boo3-1]2-31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[boo3-1]2-32.	Etu	Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte et de le montrer à mes amis. Et je trouve amusant que mes amis puissent me laisser des commentaires.
[boo3-1]2-33.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[boo3-1]2-34.	Etu	<i>ScribPlus</i> possède beaucoup d'avantages. Il fournit des exemples de textes et de phrases. Il guide dans l'écriture. Pour l'instant, je ne vois pas le défaut.

[boo3-1]2-35.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[boo3-1]2-36.	Etu	Non.
[boo3-1]2-37.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[boo3-1]2-38.	Etu	Je trouve plus facile et intéressant de rédiger un texte avec des consignes bien précises parce qu'elles me guident dans l'écriture.
[boo3-1]2-39.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[boo3-1]2-40.	Etu	Oui.
[boo3-1]2-41.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-1]2-42.	Etu	C'est comme si je parlais avec quelqu'un, comme si l'ordinateur m'interviewait. C'est amusant.
[boo3-1]2-43.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[boo3-1]2-44.	Etu	Je préfère écrire à l'aide de <i>ScribPlus</i> parce que c'est plus simple. Et il me guide dans l'écriture.
[boo3-1]2-45.	Nous	Merci beaucoup.

14. [emy3-1]

14.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[emy3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[emy3-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [emy3-1]. Mon surnom est [emy3-1].
[emy3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[emy3-1]1-4.	Etu	Je fais de la linguistique.
[emy3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[emy3-1]1-6.	Etu	La communication.
[emy3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[emy3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[emy3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[emy3-1]1-10.	Etu	Parce qu'au collège je n'étais pas forte en mathématiques. Je me suis dit qu'en apprenant une nouvelle langue, je pourrais peut-être devenir plus sérieuse.
[emy3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[emy3-1]1-12.	Etu	Je veux bien travailler à l'aéroport en tant que personnel de la compagnie thaïe.
[emy3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra d'exercer facilement ce métier ?
[emy3-1]1-14.	Etu	Je pense que j'aurai la chance d'être facilement embauché parce que le recruteur veut peut-être quelqu'un qui est capable de parler français. Comme mon cursus est tout en français, je suis plus à l'aise avec le français que la personne qui apprend le français comme passe-temps.
[emy3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[emy3-1]1-16.	Etu	Oui, j'aime bien lire. Je lis souvent.
[emy3-1]1-17.	Nous	Dans quelles langues lis-tu ?
[emy3-1]1-18.	Etu	Je lis le plus souvent en thaï ensuite en anglais et le moins souvent en français.
[emy3-1]1-19.	Nous	Quand tu lis en thaï, quel type de sources lis-tu ?
[emy3-1]1-20.	Etu	Je lis plusieurs genres de livres par exemple les livres qui divertissent, les livres qui expliquent comment faire pour devenir intelligent. (Rire)
[emy3-1]1-21.	Nous	Et pour l'anglais ?
[emy3-1]1-22.	Etu	Je lis en anglais pour me divertir. Sinon je lis mes cours.
[emy3-1]1-23.	Nous	Et pour le français ?
[emy3-1]1-24.	Etu	Je lis aussi en français. Je lis mes cours. Je lis aussi en dehors de la classe. J'essaie de lire des magazines et des revues pour tester mes capacités de lecture en français. Je lis aussi souvent sur Internet.
[emy3-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?

[emy3-1]1-26.	Etu	Je ne cherche pas tout de suite le sens des mots. Je continue à lire le texte. Mais s'il y a beaucoup de mots que je ne connais pas et si je ne parviens pas à comprendre le texte, je vais recommencer la lecture. (Rire) Je demande à mes amis de m'expliquer le sens des mots que j'ai déjà appris mais dont je ne me rappelle pas le sens. Pour les mots difficiles, je consulte le dictionnaire.
[emy3-1]1-27.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[emy3-1]1-28.	Etu	Non.
[emy3-1]1-29.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[emy3-1]1-30.	Etu	Oui, j'utilise le dictionnaire en ligne pour vérifier l'orthographe.
[emy3-1]1-31.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[emy3-1]1-32.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier.
[emy3-1]1-33.	Nous	Pourquoi ?
[emy3-1]1-34.	Etu	Parce qu'il donne plus de détails. Je me sens plus intelligente en utilisant le dictionnaire sous forme papier.
[emy3-1]1-35.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[emy3-1]1-36.	Etu	Je me sens frustrée. J'ai envie de comprendre le texte mais je n'y arrive pas parce qu'il est très difficile. Je commence à poser des questions comme « Pourquoi je n'y arrive pas ». Mais je fais de mon mieux quand même.
[emy3-1]1-37.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français, même s'il est très difficile ?
[emy3-1]1-38.	Etu	Je suis obligée de lire ce texte. C'est un devoir. En plus il faut que je fasse des efforts. Si mes amis arrivent à comprendre le texte, je serai aussi capable de le comprendre.
[emy3-1]1-39.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[emy3-1]1-40.	Etu	J'ai des difficultés face aux phrases longues ou phrases complexes. Je n'arrive pas à comprendre la fonction de chaque élément de la phrase très longue.
[emy3-1]1-41.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[emy3-1]1-42.	Etu	Je demande des explications à mes amis. Si ceux-ci ne comprennent pas non plus, je demande à mes professeurs de me l'expliquer. Mais la plupart du temps, j'ai recours à mes amis plutôt qu'aux professeurs.
[emy3-1]1-43.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[emy3-1]1-44.	Etu	Oui, ça m'arrive parfois. Je les note pour pouvoir les réutiliser dans ma propre production et aussi pour pouvoir les réviser et les mémoriser par cœur.
[emy3-1]1-45.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[emy3-1]1-46.	Etu	Oui, parfois. Je lis des exemples de texte quand je dois rédiger un texte sur un sujet spécifique nécessitant des termes techniques. Sinon, je n'arrive pas à rédiger le texte.
[emy3-1]1-47.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[emy3-1]1-48.	Etu	J'écris souvent dans le cadre de mes études. Mais dans la vie quotidienne, à part mon journal intime je n'écris pas souvent.
[emy3-1]1-49.	Nous	Dans quelles langues écris-tu ?

[emy3-1]1-50.	Etu	Ça dépend. La plupart du temps j'écris en thaï et en français car j'ai beaucoup de devoirs dans ces deux langues. Mais ce semestre, j'écris l'anglais plus souvent qu'avant parce que je dois écrire un journal intime en anglais. Pour le français, je n'écris en français que quand j'ai des devoirs à rendre.
[emy3-1]1-51.	Nous	As-tu déjà écrit pour ton plaisir ?
[emy3-1]1-52.	Etu	Oui, parfois. Comme j'écris pour mon plaisir, je ne fais pas attention aux règles grammaticales. J'écris des phrases simples, courtes sur le site Hi5.
[emy3-1]1-53.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[emy3-1]1-54.	Etu	J'ai des problèmes au niveau du vocabulaire car je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. Je n'arrive pas parfois à trouver les mots justes pour mon texte. J'ai aussi des difficultés face aux règles grammaticales et à la structure des verbes. Je ne sais pas si ces verbes doivent être suivis par « à » ou « de », quelque chose comme ça. Je n'ai pas beaucoup révisé depuis le début. Même si je commence à mémoriser la structure des verbes maintenant, je trouve que c'est assez tard. Je fais aussi souvent des petites fautes sur le genre des adjectifs et l'accord.
[emy3-1]1-55.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[emy3-1]1-56.	Etu	J'essaie de lire souvent. Et quand je vois les phrases et la structure de verbe intéressantes, je les réutilise en reformulant dans mon texte. Je relis aussi mon texte pour vérifier s'il n'y a pas de fautes. Je vérifie les mots dans le dictionnaire. Ensuite, je demande à mes amis de lire mon texte et de me dire ce qui ne va pas.
[emy3-1]1-57.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[emy3-1]1-58.	Etu	Oui.
[emy3-1]1-59.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[emy3-1]1-60.	Etu	Quand je ne sais pas quoi écrire sur un sujet, j'essaie tout d'abord de réfléchir à pas mal de choses. (Rire) Je cherche dans ma tête à trouver ce que je peux mettre dans mon texte. Une fois que les idées trouvées, je les note sans organiser sur papier. Ensuite j'organise ces idées.
[emy3-1]1-61.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[emy3-1]1-62.	Etu	Cela fait longtemps que j'apprends le français, j'aurais du faire mieux. Mais bon il faut que je fasse encore des efforts.
[emy3-1]1-63.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[emy3-1]1-64.	Etu	Il faut que je rende cette production écrite. (Rire) Il est temps de le rendre. Il faut donc que je le finisse.
[emy3-1]1-65.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[emy3-1]1-66.	Etu	Oui assez souvent. Presque tous les jours. (Rire)
[emy3-1]1-67.	Nous	Dans quel but ?
[emy3-1]1-68.	Etu	Je cherche de l'information pour mes dossiers. Je regarde aussi ce qui me divertit par exemple des extraits de films. (Sourire)
[emy3-1]1-69.	Nous	Ecris-tu souvent avec l'ordinateur ?
[emy3-1]1-70.	Etu	Non pas souvent. Si j'écris souvent avec l'ordinateur mais c'est pour faire mes dossiers.
[emy3-1]1-71.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?

[emy3-1]1-72.	Etu	Je préfère écrire à la main sur papier parce que si les idées viennent tout d'un coup dans ma tête, je peux noter tout de suite sur papier. C'est rapide. Mais pour taper en français avec le clavier thaï, il faut utiliser la fonction « insérer » et « caractères spéciaux » pour rajouter les mots avec les accents.
[emy3-1]1-73.	Nous	Je te remercie beaucoup.

14.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[emy3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[emy3-1]2-2.	Etu	Oui, je pense que je fais des progrès en lecture. J'ai appris beaucoup de nouveaux mots. J'ai lu pas mal de textes en français.
[emy3-1]2-3.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en lecture ?
[emy3-1]2-4.	Etu	Oui. Même si j'ai appris beaucoup de nouveaux mots, j'ai encore du mal à comprendre un texte s'il comporte du vocabulaire très difficile.
[emy3-1]2-5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[emy3-1]2-6.	Etu	Je préfère toujours lire sur papier parce que j'ai mal aux yeux quand je lis avec l'ordinateur.
[emy3-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[emy3-1]2-8.	Etu	Oui, j'ai fait des progrès en écriture. J'ai appris beaucoup d'adjectifs qualificatifs. Je sais maintenant comment apporter des informations sur une chose. Et pendant les activités on a lu aussi beaucoup de textes, ce qui m'a guidée dans l'écriture. Le fait d'avoir des textes modèles et des suggestions de réponses à regarder facilite les activités de production écrite. Ça me permet d'écrire un bon texte. En plus, ce qu'on a écrit n'était pas trop difficile. Je pouvais avoir recours à mon imagination parce que certains textes n'étaient pas réels. Par exemple, « une présentation d'un site touristique ». Pour écrire ce genre textuel, je pouvais utiliser mon imagination. Je pouvais écrire ce que je veux. Le sujet des textes que j'avais rédigés était très sérieux contrairement à celui des textes qu'on a rédigés pendant nos activités. Je me suis bien amusée à rédiger des textes sur ces sujets. En plus, les activités de production écrite qu'on a faites étaient faciles parce qu'il y avait des exemples de textes et des suggestions à regarder. Il suffisait de mettre quelques mots pour avoir à la fin un texte complet. Je n'étais pas obligée d'écrire beaucoup. Je me suis donc bien amusée avec l'écriture. C'est pourquoi, je pense que j'ai fait des progrès en écriture.
[emy3-1]2-9.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture en français ?
[emy3-1]2-10.	Etu	Oui, j'ai toujours des difficultés en écriture. Il s'agit toujours du manque de vocabulaire, de problèmes concernant les règles grammaticales.
[emy3-1]2-11.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[emy3-1]2-12.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur à condition qu'il y ait une aide logicielle à l'écriture parce qu'elle rend pratique et simple le travail d'écrit et j'écris plus vite.
[emy3-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?

[emy3-1]2-14.	Etu	Je trouve que c'est bien d'accorder de l'importance au lien entre la lecture et l'écriture. Ces deux compétences doivent aller ensemble. Plus souvent on lit, mieux on écrit. Il y a un lien entre la lecture et l'écriture. Alors, je trouve que c'est bien que ces deux compétences aillent ensemble.
[emy3-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[emy3-1]2-16.	Etu	Oui. Pour moi, écrire « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort » est difficile parce qu'il faut donner mes opinions propres. « Une auto-présentation » est un genre le plus facile à écrire car le sujet est proche de moi. Ecrire « une présentation d'un site touristique » et « une carte postale » est aussi facile. Les genres assez difficiles à écrire sont « une recette » et « une lettre de motivation ». Le plus difficile est « une contribution à un débat ».
[emy3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique?
[emy3-1]2-18.	Etu	C'est très bien parce que maintenant on est dans un monde technologique. Elle a une forte influence dans notre vie quotidienne. Et le logiciel nous aide beaucoup dans l'apprentissage.
[emy3-1]2-19.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[emy3-1]2-20.	Etu	Moi, je préfère utiliser l'outil informatique parce que c'est pratique.
[emy3-1]2-21.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[emy3-1]2-22.	Etu	Non. Travailler juste sur papier devrait être plus difficile. En travaillant avec l'outil informatique, je peux tout de suite consulter le dictionnaire en ligne si je ne connais pas tels ou tels mots. C'est très pratique. Et si je dois travailler toute seule sur papier sans l'aide de <i>ScribPlus</i> , je vais sûrement avoir des difficultés de recherche d'idées. (Rire)
[emy3-1]2-23.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[emy3-1]2-24.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et le fait que le professeur soit là pour nous aider. En effet, je me sens autonome. Si je dois partir dans le monde du travail, je pourrai également rester autonome.
[emy3-1]2-25.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[emy3-1]2-26.	Etu	Oui, j'aime bien. Je m'amuse bien en apprenant sur la plateforme.
[emy3-1]2-27.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[emy3-1]2-28.	Etu	C'est bien. En lisant le texte de mes camarades, je peux savoir ce qu'ils pensent, connaître leur façon d'écrire. Quand mes amis lisent mon texte, ils peuvent me dire s'il y a des erreurs ou pas. Et leurs commentaires me permettent de savoir ce qu'ils pensent de ma production.
[emy3-1]2-29.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[emy3-1]2-30.	Etu	L'avantage de <i>ScribPlus</i> est qu'il suffit de répondre aux questions, de suivre les consignes. Mais le problème est que parfois certaines de mes réponses disparaissent. En plus, il y a des problèmes de ponctuation, de majuscules et de minuscules.
[emy3-1]2-31.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[emy3-1]2-32.	Etu	Non, jamais. Normalement, je dois rédiger un texte avec un seul sujet de départ. Je dois réfléchir toute seule à ce que je vais écrire.

[emy3-1]2-33.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[emy3-1]2-34.	Etu	Les consignes bien précises me permettent de trouver plus facilement les idées pour écrire. Elles me guident dans l'écriture parce que chaque question me permet de savoir ce que je dois écrire. Quant à l'avantage du texte à rédiger avec une seule consigne de départ, je peux m'exprimer sans limites. Mais il existe aussi un désavantage. En effet, je dois passer beaucoup de temps à trouver des idées pour écrire.
[emy3-1]2-35.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[emy3-1]2-36.	Etu	Oui.
[emy3-1]2-37.	Nous	Pourquoi ?
[emy3-1]2-38.	Etu	Les activités interactives me motivent, me rendent active. Ce n'est pas une communication à sens unique mais dans les deux sens.
[emy3-1]2-39.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> comme on a fait en rédigeant « une recette » ?
[emy3-1]2-40.	Etu	En fait, j'aime bien les deux. Grâce à l'aide de <i>ScribPlus</i> , les activités de production écrite sont simplifiées. Je peux écrire plus vite qu'avant. En revanche, sans l'aide de ce logiciel, je passe beaucoup de temps à rédiger un texte. Je me suis bien amusée à écrire soit à l'aide de <i>ScribPlus</i> ou sans son aide parce que les sujets des textes n'étaient pas difficile à rédiger et ils m'ont intéressée.
[emy3-1]2-41.	Nous	Je te remercie beaucoup.

15. [eve3-1]

15.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[eve3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[eve3-1]1-2.	Etu	Oui. Je m'appelle [eve3-1].
[eve3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[eve3-1]1-4.	Etu	La littérature.
[eve3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[eve3-1]1-6.	Etu	L'anglais.
[eve3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[eve3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[eve3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[eve3-1]1-10.	Etu	J'aimais bien.
[eve3-1]1-11.	Nous	Aimais-tu les langues ou spécifiquement le français ?
[eve3-1]1-12.	Etu	J'aimais bien les langues et apprendre le français n'est pas trop difficile. J'aimais aussi apprendre cette langue.
[eve3-1]1-13.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[eve3-1]1-14.	Etu	Je n'ai jamais pensé à ça sérieusement. Si j'ai l'occasion, j'aimerais bien faire un travail qui a un lien avec le français.
[eve3-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[eve3-1]1-16.	Etu	Est-ce que je pourrai trouver facilement un travail grâce au français ? Je pense que ça marcherait bien chez certaines entreprises qui exigent des connaissances en français.
[eve3-1]1-17.	Nous	Lis-tu souvent ?
[eve3-1]1-18.	Etu	(Rire) Pas souvent.
[eve3-1]1-19.	Nous	Si tu as l'occasion de lire, lis-tu dans quelles langues ?
[eve3-1]1-20.	Etu	Le thaï. Je lis en thaï.
[eve3-1]1-21.	Nous	Et en français ?
[eve3-1]1-22.	Etu	Non, je ne lis pas souvent en français. Tout ce que je dois apprendre dans la classe me stresse déjà.
[eve3-1]1-23.	Nous	Lis-tu en français pour le plaisir ?
[eve3-1]1-24.	Etu	Pas souvent. Je lis en français quand j'ai un dossier à rendre ou si je fais des recherches sur Internet pour mes études.
[eve3-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[eve3-1]1-26.	Etu	Si je n'ai pas beaucoup de temps et si ces mots ne sont pas très importants, je les laisse tomber. Il suffit de comprendre le sens global du texte. Je cherche les mots dans le dictionnaire quand c'est obligatoire ou quand je veux savoir leur signification.
[eve3-1]1-27.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[eve3-1]1-28.	Etu	Oui, parfois. Pas souvent.

[eve3-1]1-29.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[eve3-1]1-30.	Etu	Ce n'est pas pareil. Je peux consulter le dictionnaire sous forme papier quand je veux et où je veux. Mais si en ce moment-là je travaille devant l'écran, ce n'est pas pratique d'aller chercher le dictionnaire. Comme je me connecte à Internet, c'est plus simple d'utiliser le dictionnaire en ligne. Si je ne suis pas connecté à Internet et que je suis en train de lire un texte en français, je trouve compliqué d'allumer l'ordinateur pour chercher quelques mots sur Internet.
[eve3-1]1-31.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[eve3-1]1-32.	Etu	J'en ai marre. (Rire)
[eve3-1]1-33.	Nous	Il t'es déjà arrivée d'être découragée et d'arrêter de lire ?
[eve3-1]1-34.	Etu	Oui mais je suis obligée de continuer parce que c'est un devoir.
[eve3-1]1-35.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[eve3-1]1-36.	Etu	J'ai la difficulté du vocabulaire. Parfois, je ne comprends pas ce que certains mots veulent dire dans un contexte du texte. La structure des phrases en français est aussi variée.
[eve3-1]1-37.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[eve3-1]1-38.	Etu	Si je ne comprends pas les mots qui n'affectent pas la compréhension globale du texte, je ne les cherche pas dans le dictionnaire.
[eve3-1]1-39.	Nous	As-tu la difficulté de recherche d'idées ?
[eve3-1]1-40.	Etu	Oui. Quand je n'ai pas d'idées pour écrire, je n'écris pas. Une fois que les idées viennent dans ma tête, je vais les noter tout de suite sur papier.
[eve3-1]1-41.	Nous	Lis-tu des exemples de texte avant de rédiger ton propre texte ?
[eve3-1]1-42.	Etu	Rarement.
[eve3-1]1-43.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[eve3-1]1-44.	Etu	Oui, je repère le vocabulaire.
[eve3-1]1-45.	Nous	Pourquoi ?
[eve3-1]1-46.	Etu	Pour connaître plus de vocabulaire.
[eve3-1]1-47.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[eve3-1]1-48.	Etu	Je n'écris que quand mon professeur me demande. (Rire) Je n'écris pas comme ça toute seule.
[eve3-1]1-49.	Nous	Et en thaï ?
[eve3-1]1-50.	Etu	Oui. J'écris mon journal intime mais pas souvent. J'écris des emails.
[eve3-1]1-51.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[eve3-1]1-52.	Etu	J'ai des difficultés avec le vocabulaire. Je ne connais pas beaucoup de mots en français. En plus, un seul mot en français peut signifier plusieurs choses.
[eve3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[eve3-1]1-54.	Etu	Je consulte le dictionnaire ou les livres sur le vocabulaire.
[eve3-1]1-55.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[eve3-1]1-56.	Etu	Si je suis chez mes parents, j'utilise souvent l'ordinateur. Mais si je suis à la résidence, je ne me sers pas souvent d'ordinateur.
[eve3-1]1-57.	Nous	Dans quel but ?
[eve3-1]1-58.	Etu	Je surfe sur Internet. Je fais des recherches soit en anglais soit en français. Ça dépend.

[eve3-1]1-59.	Nous	Ecris-tu souvent avec l'ordinateur ?
[eve3-1]1-60.	Etu	Rarement. Je n'ai pas vraiment besoin d'écrire des dossiers et devoirs avec l'ordinateur. Je les écris à la main.
[eve3-1]1-61.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[eve3-1]1-62.	Etu	Ecrire à la main sur papier, c'est mieux.
[eve3-1]1-63.	Nous	Pourquoi ?
[eve3-1]1-64.	Etu	C'est plus pratique. Si je veux effacer quelque chose, il suffit de le barrer.
[eve3-1]1-65.	Nous	Et avec l'ordinateur ?
[eve3-1]1-66.	Etu	Quand je dois taper un texte en français, je mets beaucoup de temps pour trouver les accents. Je n'aime pas non plus taper un texte en thaï parce que je tape très lentement.
[eve3-1]1-67.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[eve3-1]1-68.	Etu	J'en ai marre. (Rire) Mais comme c'est un devoir, il faut que je le fasse. (Petit rire) J'essaie de trouver d'autres mots, d'autres phrases moins difficiles pour exprimer mes idées.
[eve3-1]1-69.	Nous	Je te remercie beaucoup.

15.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[eve3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[eve3-1]2-2.	Etu	Est-ce que je fais des progrès en lecture. Je ne vois pas un résultat explicite parce que je ne fais pas beaucoup de lecture en ce moment.
[eve3-1]2-3.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[eve3-1]2-4.	Etu	Je préfère lire sur papier parce que la lumière de l'ordinateur est dangereuse pour les yeux. Elle me fait mal aux yeux. Je n'aime pas ça.
[eve3-1]2-5.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[eve3-1]2-6.	Etu	Je ne sais pas encore si je fais vraiment des progrès en écriture parce que je n'ai pas encore testé. Mais je connais maintenant comment planifier un texte. Avant j'écrivais un texte sans l'organiser. <i>ScribPlus</i> m'a beaucoup guidée dans l'écriture et dans l'organisation d'un texte.
[eve3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[eve3-1]2-8.	Etu	A la main.
[eve3-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[eve3-1]2-10.	Etu	C'est plus pratique. En plus, je ne me sers pas tout le temps de l'ordinateur. J'ai aussi du mal à trouver les accents français sur le clavier thaï.
[eve3-1]2-11.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[eve3-1]2-12.	Etu	Il y a un lien entre la lecture et l'écriture. Pour bien écrire, il faut savoir lire un texte. Pour que les lecteurs comprennent mon texte, il faut que je l'écrive bien. Si j'écris un texte et personne ne lit, ça ne sert à rien. Les lettres ne sont pas capables de parler.
[eve3-1]2-13.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?

[eve3-1]2-14.	Etu	Oui parce que chaque genre possède ses propres caractéristiques. Le genre le plus difficile à rédiger pour moi est la contribution à un débat parce qu'il faut savoir exprimer les opinions, trouver de bons arguments. Pour moi, le genre le moins difficile à écrire est l'auto-présentation car elle me concerne.
[eve3-1]2-15.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique?
[eve3-1]2-16.	Etu	C'est pratique.
[eve3-1]2-17.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[eve3-1]2-18.	Etu	Oui. Mais si on veut apprendre un sujet d'actualité, il vaut mieux utiliser l'ordinateur.
[eve3-1]2-19.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[eve3-1]2-20.	Etu	Avec l'ordinateur parce que c'est plus intéressant.
[eve3-1]2-21.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[eve3-1]2-22.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée. J'aime bien l'idée que le professeur soit là pour nous aider. J'ai l'impression qu'il fait des efforts pour nous enseigner. En plus, il y a des bonnes interactions entre les élèves et le professeur.
[eve3-1]2-23.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[eve3-1]2-24.	Etu	Je trouve intéressant à condition qu'il y ait une personne-ressource pour nous expliquer comment fonctionne la plateforme. Si je dois utiliser la plateforme toute seule, ça me paraît difficile. Il m'arrive parfois de ne pas comprendre certains mots, certaines phrases, certaines consignes.
[eve3-1]2-25.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[eve3-1]2-26.	Etu	C'est bien que mes camarades puissent laisser des commentaires sur mon texte. C'est comme si on se connectait sur le site Hi5. Cela crée des interactions entre les élèves. Mes amis peuvent me dire si j'ai bien écrit mon texte ou pas. Ils peuvent critiquer ma production écrite.
[eve3-1]2-27.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[eve3-1]2-28.	Etu	Ce logiciel contribue à la recherche d'idées et à la planification du texte. Avant je ne savais pas ce que je devrais écrire dans une carte postale. L'idée de rédiger la lettre de motivation est excellente. Je connais maintenant la forme correcte d'une lettre de motivation. Mais le désavantage est que certains mots, certaines phrases sont très difficiles. Je ne les ai pas bien compris.
[eve3-1]2-29.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[eve3-1]2-30.	Etu	Non.
[eve3-1]2-31.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[eve3-1]2-32.	Etu	Ils ont chacun des avantages. J'ai beaucoup de liberté de pensée quand je dois rédiger un texte avec une seule consigne de départ. Je peux écrire tout ce que je veux. Mais comme je ne sais pas bien planifier le texte, les idées présentées peuvent être dispersées et mal organisées. En revanche, <i>ScribPlus</i> m'aide à organiser les idées.
[eve3-1]2-33.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?

[eve3-1]2-34.	Etu	Oui j'aime bien. Mais cela serait mieux si l'ordinateur pouvait donner plus de conseils plutôt que poser des questions. Il aurait dû nous conseiller de quelle manière l'on devrait écrire.
[eve3-1]2-35.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[eve3-1]2-36.	Etu	Je préfère écrire avec <i>ScribPlus</i> . Il me guide dans l'écriture. Je n'ai jamais d'autres logiciels mais je pense que celui-là est pas mal.
[eve3-1]2-37.	Nous	Je te remercie beaucoup.

16. [kik3-1]

16.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[kik3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[kik3-1]1-2.	Etu	Oui, je m'appelle [kik3-1]. Je suis en troisième année.
[kik3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[kik3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[kik3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[kik3-1]1-6.	Etu	J'ai choisi le tourisme comme option.
[kik3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[kik3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[kik3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[kik3-1]1-10.	Etu	En fait, au début je ne savais pas quelle matière apprendre. Comme je n'étais pas forte en mathématiques et j'ai toujours raté les examens de maths depuis la cinquième (rire), j'ai voulu choisir les langues comme matière principale. Si j'avais choisi le chinois ou le japonais, j'aurais été obligée d'apprendre de nouveaux alphabets. Comme je n'avais pas envie d'apprendre à nouveau les alphabets, j'ai choisi le français.
[kik3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[kik3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien devenir guide touristique.
[kik3-1]1-13.	Nous	Guide francophone ?
[kik3-1]1-14.	Etu	(Elle hoche la tête)
[kik3-1]1-15.	Nous	Penses-tu que le français te permettra d'exercer facilement ce métier ?
[kik3-1]1-16.	Etu	Oui.
[kik3-1]1-17.	Nous	Pourquoi ?
[kik3-1]1-18.	Etu	Parce que je suis trilingue.
[kik3-1]1-19.	Nous	Lis-tu souvent ?
[kik3-1]1-20.	Etu	Non, pas assez souvent. (Rire)
[kik3-1]1-21.	Nous	Quand tu as l'occasion de lire, quel type de sources lis-tu ?
[kik3-1]1-22.	Etu	Des magazines. Des journaux.
[kik3-1]1-23.	Nous	Quand tu lis en français, quel type de sources lis-tu ?
[kik3-1]1-24.	Etu	Je lis mes cours.
[kik3-1]1-25.	Nous	Lis-tu en français en dehors de ta classe ?
[kik3-1]1-26.	Etu	Oui. Je lis parfois des revues de l'Alliance Française. J'y jette parfois un œil.
[kik3-1]1-27.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[kik3-1]1-28.	Etu	La plupart du temps, je ne cherche pas tous les mots. Je ne cherche que les mots que je ne connais vraiment pas. Je devine le sens des mots qui ne sont pas très importants. Je lis tout d'abord pour comprendre les idées principales.
[kik3-1]1-29.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[kik3-1]1-30.	Etu	Oui mais pas souvent.

[kik3-1]1-31.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[kik3-1]1-32.	Etu	Je préfère le dictionnaire sous forme papier parce que c'est simple à utiliser.
[kik3-1]1-33.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[kik3-1]1-34.	Etu	J'ai un vocabulaire faible. J'ai en plus du mal à comprendre les phrases complexes.
[kik3-1]1-35.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kik3-1]1-36.	Etu	Je cherche les mots dans le dictionnaire.
[kik3-1]1-37.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[kik3-1]1-38.	Etu	Je note le vocabulaire mais je ne note pas souvent la structure des phrases.
[kik3-1]1-39.	Nous	Pourquoi ?
[kik3-1]1-40.	Etu	Pour faciliter le rappel de mémoire et pouvoir les réutiliser dans ma production écrite.
[kik3-1]1-41.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[kik3-1]1-42.	Etu	Non. (Sourire)
[kik3-1]1-43.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[kik3-1]1-44.	Etu	Je me sens un peu découragée.
[kik3-1]1-45.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même si c'est très difficile ?
[kik3-1]1-46.	Etu	Si le sujet m'intéresse vraiment, je vais essayer de lire pour comprendre ce texte.
[kik3-1]1-47.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[kik3-1]1-48.	Etu	Non pas souvent. La plupart du temps, j'écris parce que j'ai un devoir ou des dossiers à rendre.
[kik3-1]1-49.	Nous	As-tu déjà écrit en français pour ton plaisir ?
[kik3-1]1-50.	Etu	Oui, j'envoie un petit message à mes amis.
[kik3-1]1-51.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[kik3-1]1-52.	Etu	J'ai la difficulté du vocabulaire et des phrases complexes.
[kik3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kik3-1]1-54.	Etu	Je consulte le dictionnaire. Je regarde la structure des phrases dans le dictionnaire.
[kik3-1]1-55.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans des langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[kik3-1]1-56.	Etu	Oui.
[kik3-1]1-57.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[kik3-1]1-58.	Etu	Je fais un plan avant d'écrire. Je marque petit à petit sur papier les idées.
[kik3-1]1-59.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[kik3-1]1-60.	Etu	Si je n'arrive pas à écrire une phrase comme je veux, je vais essayer de reformuler la phrase, de trouver un autre mot qui peuvent exprimer les mêmes idées.
[kik3-1]1-61.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[kik3-1]1-62.	Etu	Non pas souvent.

[kik3-1]1-63.	Nous	Quand tu as l'occasion d'utiliser l'ordinateur, c'est pour quel but ?
[kik3-1]1-64.	Etu	Je surfe sur Internet. Je fais des recherches.
[kik3-1]1-65.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[kik3-1]1-66.	Etu	Oui, je fais mes dossiers.
[kik3-1]1-67.	Nous	Dans quelles langues ?
[kik3-1]1-68.	Etu	En thaï ou parfois en français.
[kik3-1]1-69.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[kik3-1]1-70.	Etu	Je préfère écrire à la main sur papier.
[kik3-1]1-71.	Nous	Pourquoi ?
[kik3-1]1-72.	Etu	C'est très pratique. Si j'ai envie d'écrire, je peux prendre un stylo et des papiers et écrire tout de suite.
[kik3-1]1-73.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[kik3-1]1-74.	Etu	Oui beaucoup. Je tape lentement.
[kik3-1]1-75.	Nous	Je te remercie beaucoup.

16.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[kik3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[kik3-1]2-2.	Etu	J'ai fait un tout petit peu de progrès en lecture. Par contre j'ai fait un grand progrès en écriture.
[kik3-1]2-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[kik3-1]2-4.	Etu	Parce que j'ai vu des exemples de phrases, je les ai mémorisés et je les ai réutilisés dans mon texte.
[kik3-1]2-5.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en lecture ?
[kik3-1]2-6.	Etu	Oui.
[kik3-1]2-7.	Nous	Lesquelles ?
[kik3-1]2-8.	Etu	J'ai des difficultés de vocabulaire. Et je suis souvent confuse face à une phrase complexe. Je n'arrive pas à comprendre la fonction de chaque élément de la phrase.
[kik3-1]2-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[kik3-1]2-10.	Etu	S'il s'agit d'un texte long, je préfère lire sur papier. Mais s'il s'agit d'un texte court, je préfère lire avec l'ordinateur.
[kik3-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[kik3-1]2-12.	Etu	Oui. Parfois, je ne trouve pas les mots pour exprimer ce que je pense.
[kik3-1]2-13.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[kik3-1]2-14.	Etu	S'il y a <i>ScribPlus</i> , je préfère écrire avec l'ordinateur parce que ce logiciel m'aide beaucoup.
[kik3-1]2-15.	Nous	Mais s'il n'y a pas de logiciel ?
[kik3-1]2-16.	Etu	Sans logiciel, je préfère écrire à la main sur papier. Il faut que je fasse tout d'abord le remue-méninge sur papier.
[kik3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?

[kik3-1]2-18.	Etu	Ces deux compétences doivent absolument aller ensemble. Plus on lit, mieux on peut écrire.
[kik3-1]2-19.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[kik3-1]2-20.	Etu	Oui, bien sûr. Ecrire la contribution au débat : pour ou contre la peine de mort est assez difficile parce que je dois exprimer mes opinions. Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire, ni beaucoup de phrases concernant ce sujet. L'auto-présentation est le genre le plus facile à rédiger. Les autres genres textuels faciles à écrire sont la carte postale et la présentation du site touristique.
[kik3-1]2-21.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique?
[kik3-1]2-22.	Etu	C'est ennuyeux d'apprendre tout le temps la même chose de la même façon. Ce n'est pas intéressant d'apprendre de façon traditionnelle, avec des papiers. L'outil informatique rend plus intéressant l'apprentissage. Il n'est plus ennuyeux.
[kik3-1]2-23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[kik3-1]2-24.	Etu	Sans le logiciel, on n'a aucun exemple de phrases à regarder. En revanche, avec <i>ScribPlus</i> , on peut cliquer sur le lien pour regarder des suggestions quand on ne connaît pas la réponse ou quand on veut être inspiré de la réponse.
[kik3-1]2-25.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[kik3-1]2-26.	Etu	J'aime bien apprendre avec l'outil informatique comme on a fait avec toi.
[kik3-1]2-27.	Nous	Pourquoi ?
[kik3-1]2-28.	Etu	Parce que c'est drôle. En plus quand je ne comprends pas quelque chose et je n'ai pas envie de demander des explications à l'enseignant, je peux faire des recherches toute seule sur Internet.
[kik3-1]2-29.	Nous	Pourquoi tu n'as pas envie de demander à l'enseignant ?
[kik3-1]2-30.	Etu	Parce que je suis timide. Je n'ose pas demander.
[kik3-1]2-31.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[kik3-1]2-32.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiqué et parce que je suis libre et j'aime bien apprendre toute seule. Et si j'ai des questions, je peux demander à l'enseignant.
[kik3-1]2-33.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[kik3-1]2-34.	Etu	Oui.
[kik3-1]2-35.	Nous	Pourquoi ?
[kik3-1]2-36.	Etu	Parce qu'il y a des liens où je peux cliquer pour avoir l'information qui m'intéresse. Je ne suis pas obligée de faire des recherches toute seule.
[kik3-1]2-37.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[kik3-1]2-38.	Etu	J'aime bien le forum. Les commentaires me permettent d'avoir le recul par rapport à mon texte. Quand j'écris un texte, je me rends jamais compte s'il y a des défauts ou pas. Je le trouve la plupart du temps parfait, ce qui n'est pas vrai. Et le fait que mes amis peuvent lire mon texte et laisser des commentaires nous permettent d'échanger nos opinions. Mes amis peuvent me dire par ailleurs s'ils sont d'accord ou non avec ce que j'ai écrit.
[kik3-1]2-39.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?

[kik3-1]2-40.	Etu	L'avantage de <i>ScribPlus</i> est qu'il est simple à utiliser. Si je ne sais pas comment répondre aux questions, je peux cliquer sur le lien pour regarder des suggestions. Ce logiciel me guide dans l'écriture. Mais son défaut est que je ne réfléchis pas beaucoup parce que <i>ScribPlus</i> a écrit la moitié de mon texte.
[kik3-1]2-41.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture
[kik3-1]2-42.	Etu	Non.
[kik3-1]2-43.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[kik3-1]2-44.	Etu	Normalement quand mon professeur me demande de rédiger un texte sur un sujet, j'ai du mal à trouver des idées pour écrire. Le sujet est trop vague. Je ne sais pas quoi écrire. Mais avec <i>ScribPlus</i> , les activités de production écrite sont bien organisées. Le sujet est moins vague. Je sais donc mieux ce que je vais écrire.
[kik3-1]2-45.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[kik3-1]2-46.	Etu	Oui. J'aime bien que l'ordinateur souligne les fautes. Je peux savoir grâce à ça si ce que j'écris est correct ou faux.
[kik3-1]2-47.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[kik3-1]2-48.	Etu	Je préfère écrire à l'aide de <i>ScribPlus</i> parce qu'il m'aide beaucoup à trouver des idées.
[kik3-1]2-49.	Nous	Je te remercie beaucoup.

17. [oil3-1]

17.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[oil3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[oil3-1]1-2.	Etu	Je m'appelle [oil3-1]. Je suis en troisième année à la section de français à l'université de Chiang Mai.
[oil3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[oil3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[oil3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[oil3-1]1-6.	Etu	Droit.
[oil3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[oil3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[oil3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[oil3-1]1-10.	Etu	Parce que j'ai voulu apprendre une deuxième langue étrangère.
[oil3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[oil3-1]1-12.	Etu	Soit guide touristique soit hôtesse de l'air.
[oil3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[oil3-1]1-14.	Etu	Oui parce que c'est un atout supplémentaire à part l'anglais. Et le salaire va augmenter si on sait parler une autre langue que l'anglais.
[oil3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[oil3-1]1-16.	Etu	Non pas souvent. (Sourire de manière gênée)
[oil3-1]1-17.	Nous	Si tu as l'occasion de lire, la plupart du temps tu lis dans quelle langue ?
[oil3-1]1-18.	Etu	En thaï.
[oil3-1]1-19.	Nous	Quel type de sources lis-tu ?
[oil3-1]1-20.	Etu	Des magazines, des livres qui me divertissent.
[oil3-1]1-21.	Nous	Et pour l'anglais et le français ?
[oil3-1]1-22.	Etu	Je lis en anglais et en français quand les professeurs me demandent de lire. (Rire)
[oil3-1]1-23.	Nous	As-tu déjà lu en français en dehors de ta classe ?
[oil3-1]1-24.	Etu	Oui, j'ai lu des revues, des magazines mais je n'ai pas compris grande chose.
[oil3-1]1-25.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[oil3-1]1-26.	Etu	Je cherche les mots dans le dictionnaire. (Sourire)
[oil3-1]1-27.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[oil3-1]1-28.	Etu	Certains mots n'existent pas dans le dictionnaire. Dans ce cas je demande à mes amis ou mes professeurs.
[oil3-1]1-29.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[oil3-1]1-30.	Etu	Non.
[oil3-1]1-31.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?

[oil3-1]1-32.	Etu	J'ai du mal comprendre le sens global du texte si le vocabulaire est trop difficile.
[oil3-1]1-33.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[oil3-1]1-34.	Etu	En fait, je lis tout d'abord le texte sans consulter le dictionnaire. Je souligne les mots que je ne comprends pas. Une fois que je finis de lire, je cherche ces mots dans le dictionnaire.
[oil3-1]1-35.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[oil3-1]1-36.	Etu	Je me sens frustrée. Quand je ne comprends pas certains passages, je n'arrive pas à lire la suite. Il m'arrive d'être découragée.
[oil3-1]1-37.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français même si c'est difficile ?
[oil3-1]1-38.	Etu	Je suis motivée de lire un texte s'il y a des photos qui me permettent de savoir de quoi le texte parle.
[oil3-1]1-39.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[oil3-1]1-40.	Etu	Oui et ensuite je les réutilise en les reformulant dans mon texte.
[oil3-1]1-41.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[oil3-1]1-42.	Etu	Normalement, je n'écris pas souvent. Je n'aime pas écrire. Je me mets à l'écriture quand mes professeurs me demandent de le faire.
[oil3-1]1-43.	Nous	Si tu as l'occasion d'écrire, tu écris dans quelles langues ?
[oil3-1]1-44.	Etu	Le plus souvent, j'écris en thaï. Je prends des notes en thaï. Sinon, quand je me connecte sur Internet et trouve des articles ou des poèmes qui me plaisent, je les note aussi.
[oil3-1]1-45.	Nous	Pour l'anglais et le français ?
[oil3-1]1-46.	Etu	A part des devoirs, je n'écris pas souvent.
[oil3-1]1-47.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[oil3-1]1-48.	Etu	Mon problème d'écriture, c'est que les idées sont dans ma tête, mais les mots n'arrivent pas à sortir sur le papier parce que je ne connais pas les mots en français. En plus je ne maîtrise pas la structure de la phrase ni les règles grammaticales.
[oil3-1]1-49.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[oil3-1]1-50.	Etu	Je consulte le livre de grammaire. (Rire) Je regarde les règles grammaticales. Je cherche aussi les mots dans le dictionnaire thaï-français. (Rire)
[oil3-1]1-51.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[oil3-1]1-52.	Etu	Oui.
[oil3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[oil3-1]1-54.	Etu	Je fais des recherches sur Internet. Si je trouve le texte qui m'intéresse, je le lis et réutilise les mots et les phrases de ce texte dans mon texte.
[oil3-1]1-55.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[oil3-1]1-56.	Etu	Je suis découragée et me demande pourquoi je ne suis pas capable de la faire. (Rire)
[oil3-1]1-57.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?

[oil3-1]1-58.	Etu	Parce que c'est un devoir. Si je ne finis pas un devoir, je ne pourrai pas non plus faire le devoir suivant.
[oil3-1]1-59.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[oil3-1]1-60.	Etu	Oui, souvent.
[oil3-1]1-61.	Nous	Dans quel but ?
[oil3-1]1-62.	Etu	Je surfe sur Internet et joue aux jeux.
[oil3-1]1-63.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[oil3-1]1-64.	Etu	Non jamais.
[oil3-1]1-65.	Nous	Même des emails ?
[oil3-1]1-66.	Etu	Si si.
[oil3-1]1-67.	Nous	Dans quelles langues ?
[oil3-1]1-68.	Etu	En anglais et en thaï.
[oil3-1]1-69.	Nous	Et en français ?
[oil3-1]1-70.	Etu	Non, jamais.
[oil3-1]1-71.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[oil3-1]1-72.	Etu	Je préfère écrire à la main. C'est plus rapide. En plus je n'ai pas besoin d'allumer l'ordinateur.
[oil3-1]1-73.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[oil3-1]1-74.	Etu	Oui. Sur le clavier thaï, il n'y a que le thaï et l'anglais. C'est compliqué quand je dois taper les mots avec les accents.
[oil3-1]1-75.	Nous	Je te remercie beaucoup.

17.2. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[oil3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[oil3-1]2-2.	Etu	Non je ne pense pas. (Rire)
[oil3-1]2-3.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[oil3-1]2-4.	Etu	Je préfère lire sur papier parce que j'ai mal aux yeux quand je lis avec l'ordinateur.
[oil3-1]2-5.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[oil3-1]2-6.	Etu	Oui. Je suis plus à l'aise à écrire en français qu'avant. J'arrive mieux à transmettre mes idées en français en utilisant le vocabulaire simple.
[oil3-1]2-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[oil3-1]2-8.	Etu	Ecrire avec l'ordinateur est mieux.
[oil3-1]2-9.	Nous	Pourquoi ?
[oil3-1]2-10.	Etu	Parce que je peux chercher les mots sur Internet et c'est facile d'effacer.
[oil3-1]2-11.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture en français ?
[oil3-1]2-12.	Etu	Non, je pense que j'écris beaucoup mieux qu'avant.
[oil3-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?

[oil3-1]2-14.	Etu	Si on lit beaucoup, on sera capable de bien écrire. La lecture permet de voir le modèle du texte avant de rédiger notre propre texte. En plus, on peut réutiliser les mots et les phrases du texte qu'on lit dans notre propre texte.
[oil3-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[oil3-1]2-16.	Etu	Oui. Le genre textuel le plus difficile à rédiger pour moi est « une contribution à un débat : pour ou contre la peine de mort » parce que le vocabulaire est difficile et spécifique. Le genre le plus facile à écrire, c'est « une recette » parce c'est un type d'écrit fixe. Il suffit de connaître le vocabulaire des aliments.
[oil3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique?
[oil3-1]2-18.	Etu	L'outil informatique rend l'apprentissage plus intéressant. C'est un outil d'aide à l'apprentissage. Même si je ne suis pas très forte en écriture française et en règles grammaticales, j'arrive à écrire un bon texte grâce à <i>ScribPlus</i> .
[oil3-1]2-19.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[oil3-1]2-20.	Etu	Oui on peut faire les mêmes tâches mais on n'aura pas le même résultat. Je pense que travailler avec l'outil informatique motive les étudiants plus que travailler juste sur papier.
[oil3-1]2-21.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[oil3-1]2-22.	Etu	C'est mieux de travailler avec l'ordinateur.
[oil3-1]2-23.	Nous	Pourquoi ?
[oil3-1]2-24.	Etu	Quand je travaille avec l'ordinateur, j'ai l'impression que le travail d'écriture est facile et j'écris plus vite. En plus, le fait de travailler tout le temps dans une classe traditionnelle m'ennuie. Il n'y a jamais rien de nouveau.
[oil3-1]2-25.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[oil3-1]2-26.	Etu	Je préfère la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource parce qu'on peut exprimer nos opinions. Et quand on ne comprend pas quelque chose, on peut demander des conseils au professeur. Par contre si on doit écouter attentivement le professeur, j'ai l'impression qu'on n'a pas le droit de s'exprimer bien qu'on en ait bien envie.
[oil3-1]2-27.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[oil3-1]2-28.	Etu	Oui, j'aime bien.
[oil3-1]2-29.	Nous	Pourquoi ?
[oil3-1]2-30.	Etu	Parce que c'est intéressant et joli.
[oil3-1]2-31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[oil3-1]2-32.	Etu	Ça nous permet d'échanger nos avis sur nos textes. En plus, je peux améliorer mon texte après avoir lu celui de mes amis et vice versa. En plus, les commentaires que mes amis laissent sur le forum après avoir lu mon texte me permettent de me rendre compte de ses défauts et de l'améliorer.
[oil3-1]2-33.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[oil3-1]2-34.	Etu	<i>ScribPlus</i> rend les activités de production écrite plus facile et il m'apprend à écrire un bon texte selon les règles. En plus, grâce à la série de questions, je comprends mieux la composition d'un texte. Mais son désavantage, c'est que je n'ai pas beaucoup réfléchi. Je n'ai fait que répondre aux questions. Je n'ai pas pu proposer d'autres idées à part répondre seulement aux questions.

[oil3-1]2-35.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises comme on a fait avec <i>ScribPlus</i> ?
[oil3-1]2-36.	Etu	Non.
[oil3-1]2-37.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[oil3-1]2-38.	Etu	Quand je dois rédiger un texte avec une seule consigne de départ, je dois planifier mon texte et réfléchir à la composition toute seule. J'ai besoin de bien connaître le sujet. Le travail est donc plus difficile qu'un texte à rédiger avec des consignes bien précises. En effet, les consignes me guident et éclairent ce qui sera indispensable pour mon texte. Le travail d'écriture est donc plus facile.
[oil3-1]2-39.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[oil3-1]2-40.	Etu	Oui. C'est intéressant. C'est comme si je parlais avec une personne.
[oil3-1]2-41.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[oil3-1]2-42.	Etu	Je préfère travailler avec <i>ScribPlus</i> parce que grâce à ce logiciel les activités de production écrite sont plus faciles. Il suffit de mettre les mots ou quelques phrases pour obtenir à la fin un long texte.
[oil3-1]2-43.	Nous	Je te remercie beaucoup.

18. [qua3-1]

18.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[qua3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[qua3-1]1-2.	Etu	Bonjour. Je m'appelle [qua3-1]. Mon surnom est [qua3-1].
[qua3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[qua3-1]1-4.	Etu	Linguistique.
[qua3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[qua3-1]1-6.	Etu	La communication.
[qua3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[qua3-1]1-8.	Etu	Depuis la seconde au lycée.
[qua3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[qua3-1]1-10.	Etu	Le français était la seule langue étrangère à part l'anglais que le lycée où j'étais proposait. Et je voulais apprendre une deuxième langue étrangère.
[qua3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[qua3-1]1-12.	Etu	Mon premier choix sera hôtesse de l'air. Si ça ne marche pas, j'irai postuler aux hôtels.
[qua3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[qua3-1]1-14.	Etu	Bien sûr que oui.
[qua3-1]1-15.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-1]1-16.	Etu	Parce que je sais parler une autre langue étrangère à part l'anglais.
[qua3-1]1-17.	Nous	Lis-tu souvent ?
[qua3-1]1-18.	Etu	Normalement, je lis de l'actualité. Je ne lis pas souvent, seulement une fois par jour.
[qua3-1]1-19.	Nous	Dans quelles langues lis-tu ?
[qua3-1]1-20.	Etu	En thaï. Quant à l'anglais et au français, je lis dans ces deux langues beaucoup moins souvent qu'en thaï.
[qua3-1]1-21.	Nous	Entre l'anglais et le français, dans quelle langue lis-tu le plus souvent ?
[qua3-1]1-22.	Etu	Pareil.
[qua3-1]1-23.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[qua3-1]1-24.	Etu	Je consulte le dictionnaire.
[qua3-1]1-25.	Nous	Cherches-tu le sens de tous les mots que tu ne comprends pas ?
[qua3-1]1-26.	Etu	Non. Je devine le sens de certains mots.
[qua3-1]1-27.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[qua3-1]1-28.	Etu	Oui. La plupart du temps, je consulte le dictionnaire en ligne. Je me connecte sur le site TV5 et Le Petit Robert.
[qua3-1]1-29.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[qua3-1]1-30.	Etu	Ça dépend de la situation. Si je suis dans une bibliothèque, j'utilise le dictionnaire sous forme papier. Mais si je suis à la résidence, j'utilise le dictionnaire en ligne.

[qua3-1]1-31.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[qua3-1]1-32.	Étu	Ça ne me fait rien du tout. Si je ne comprends pas le texte, je consulte le dictionnaire. Et si je ne comprends toujours pas le texte malgré le dictionnaire, je vais demander des explications à mes amis.
[qua3-1]1-33.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français ?
[qua3-1]1-34.	Étu	Si le texte m'intéresse et correspond à ce que j'attends, je suis motivée pour le lire.
[qua3-1]1-35.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[qua3-1]1-36.	Étu	J'ai des difficultés avec le vocabulaire et la structure de la phrase qui est complètement différente de celle en thaï.
[qua3-1]1-37.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[qua3-1]1-38.	Étu	J'essaie de séparer une phrase complexe en phrases simples et de les analyser. Parfois, je demande des explications à mes amis. Si ceux-ci ne savent pas non plus, je vais consulter le dictionnaire.
[qua3-1]1-39.	Nous	Lis-tu des exemples pour pouvoir récupérer les idées, le vocabulaire ou la structure avant de rédiger ton propre texte ?
[qua3-1]1-40.	Étu	C'est ce que je fais la plupart du temps.
[qua3-1]1-41.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[qua3-1]1-42.	Étu	A part des devoirs et dossiers, je n'écris pas souvent. J'écris de temps en temps.
[qua3-1]1-43.	Nous	Dans quelles langues ?
[qua3-1]1-44.	Étu	J'écris le plus souvent en thaï. Pour l'anglais et le français, j'écris moins souvent dans ces deux langues.
[qua3-1]1-45.	Nous	As-tu déjà écrit en français pour ton plaisir ?
[qua3-1]1-46.	Étu	Oui. La plupart du temps, j'écris en français sur des post-its collés contre le mur. Parfois, je laisse de petits messages en français pour dire à ma colocataire que je suis sortie et je ne mangerai pas avec elle.
[qua3-1]1-47.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[qua3-1]1-48.	Étu	Ça ne fait rien du tout. Si je n'arrive pas à bien écrire, je vais faire une recherche sur le sujet que je dois rédiger. Sinon je demande l'aide de mes amis ou je consulte le dictionnaire.
[qua3-1]1-49.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[qua3-1]1-50.	Étu	Soit c'est un devoir à rendre soit je suis obligée d'écrire.
[qua3-1]1-51.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[qua3-1]1-52.	Étu	Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. Je n'écris pas à la française. Mon professeur me dit parfois que j'écris des phrases françaises mais à la thaïlandaise. Je ne maîtrise pas la structure de la phrase. En plus je ne lis pas souvent.
[qua3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[qua3-1]1-54.	Étu	Pour le vocabulaire, si je ne connais pas certains mots, je vais demander tout d'abord à mes amis. Mais si ceux-ci ne connaissent pas non plus ces mots, je vais consulter le dictionnaire. Quant à la structure de la phrase, j'utilise mes anciennes connaissances.
[qua3-1]1-55.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?

[qua3-1]1-56.	Etu	Non très peu.
[qua3-1]1-57.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[qua3-1]1-58.	Etu	Oui.
[qua3-1]1-59.	Nous	Pour quel but ?
[qua3-1]1-60.	Etu	Je me connecte sur Internet. Je lis l'actualité. Je cherche le vocabulaire. Je tchatte avec mes amis.
[qua3-1]1-61.	Nous	As-tu déjà écrit avec l'ordinateur ?
[qua3-1]1-62.	Etu	Oui mais c'est seulement pour faire mes dossiers.
[qua3-1]1-63.	Nous	Dans quelles langues ?
[qua3-1]1-64.	Etu	En thaï et en anglais. J'écris très très peu en français avec l'ordinateur. Mes professeurs de français ne nous ont jamais demandé d'écrire nos dossiers avec l'ordinateur. En plus, je préfère écrire à la main.
[qua3-1]1-65.	Nous	Pourquoi préfères-tu écrire à la main ?
[qua3-1]1-66.	Etu	C'est rapide. Je n'ai pas besoin d'allumer l'ordinateur. Avec un stylo et un papier, je peux écrire n'importe où. Et je ne suis pas obligée de rester devant l'ordinateur.
[qua3-1]1-67.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[qua3-1]1-68.	Etu	Oui surtout avec les accents.
[qua3-1]1-69.	Nous	Je te remercie beaucoup.

18.1. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[qua3-1]2 -1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[qua3-1]2 -2.	Etu	Un tout petit peu.
[qua3-1]2 -3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[qua3-1]2 -4.	Etu	Pendant les activités, j'ai lu plus souvent en français et les textes n'étaient pas difficiles.
[qua3-1]2 -5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[qua3-1]2 -6.	Etu	Je préfère lire devant l'écran d'ordinateur. Sur Internet, je peux choisir n'importe quel texte parmi de nombreux textes. Ce n'est pas comme des magazines ou des livres avec lesquels j'ai des limites dans le choix des textes. Sur Internet, je peux copier certains passages du texte.
[qua3-1]2 -7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[qua3-1]2 -8.	Etu	Oui.
[qua3-1]2 -9.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[qua3-1]2 -10.	Etu	Je me suis beaucoup entraînée à l'écriture. Toutes les semaines.
[qua3-1]2 -11.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[qua3-1]2 -12.	Etu	Oui, j'ai les mêmes difficultés qu'avant même si j'écris mieux.
[qua3-1]2 -13.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[qua3-1]2 -14.	Etu	A la main sur papier.
[qua3-1]2 -15.	Nous	Pourquoi ?

[qua3-1]2 -16.	Etu	Je suis habituée à écrire à la main davantage qu'avec l'ordinateur. Et je tape très lentement.
[qua3-1]2 -17.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[qua3-1]2 -18.	Etu	Ces deux compétences se complètent. Plus on lit, mieux on peut écrire.
[qua3-1]2 -19.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[qua3-1]2 -20.	Etu	Ecrire la lettre de motivation est difficile pour moi. La contribution à un débat c'est pour moi le plus difficile parce que je dois trouver des arguments pour soutenir mes opinions. La recette est très facile à rédiger. Il suffit de décrire ce qu'on doit faire à chaque étape.
[qua3-1]2 -21.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?
[qua3-1]2 -22.	Etu	C'est un nouveau choix très intéressant dans l'enseignement-apprentissage des langues.
[qua3-1]2 -23.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[qua3-1]2 -24.	Etu	Je pense qu'on obtiendra un meilleur résultat avec l'ordinateur parce qu'il motive les élèves.
[qua3-1]2 -25.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[qua3-1]2 -26.	Etu	Je préfère travailler avec l'ordinateur parce que c'est plus facile de chercher l'information sur Internet.
[qua3-1]2 -27.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[qua3-1]2 -28.	Etu	Je préfère que ces deux classes aillent ensemble. On commence par la classe traditionnelle où le professeur nous explique la théorie. Ensuite on met les connaissances en pratique.
[qua3-1]2 -29.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[qua3-1]2 -30.	Etu	Oui j'aime bien. Mais la plateforme d'apprentissage ne peut pas être comparable à un professeur.
[qua3-1]2 -31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades puissent le lire et laisser des commentaires ?
[qua3-1]2 -32.	Etu	Je trouve que cette idée est très bien.
[qua3-1]2 -33.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-1]2 -34.	Etu	Une fois que mon texte est publié sur le forum, tout le monde peut le lire et je peux aussi lire le texte de mes amis. On n'a plus besoin de fouiller des papiers pour lire des textes.
[qua3-1]2 -35.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[qua3-1]2 -36.	Etu	Il est simple à utiliser. Mais son désavantage est qu'on a moins recours à notre raisonnement car l'ordinateur réfléchit à notre place.
[qua3-1]2 -37.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[qua3-1]2 -38.	Etu	Non. (Rire) Normalement, mon professeur me donne un sujet sur lequel je dois rédiger un texte.
[qua3-1]2 -39.	Nous	Peux-tu me dire quels sont les avantages et les désavantages d'un texte à rédiger avec des consignes bien précises par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?

[qua3-1]2 -40.	Etu	Un texte à rédiger avec des consignes bien précises est meilleur qu'un texte à rédiger avec une seule consigne de départ. Des consignes bien précises me permettent de me rendre compte des éléments essentiels concernant le sujet sur lequel je dois écrire.
[qua3-1]2 -41.	Nous	Et si c'est un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?
[qua3-1]2 -42.	Etu	Je trouve que c'est trop vague de rédiger un texte avec une seule consigne de départ. On peut être hors-sujet. En revanche, des consignes bien précises nous aident à rester bien sur le sujet.
[qua3-1]2 -43.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[qua3-1]2 -44.	Etu	Oui.
[qua3-1]2 -45.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-1]2 -46.	Etu	Les activités interactives m'amuse et me motivent. Il y a des interactions entre moi et l'ordinateur. Je m'ennuie quand je travaille seule. Les activités interactives me divertissent.
[qua3-1]2 -47.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[qua3-1]2 -48.	Etu	Ecrire à l'aide de <i>ScribPlus</i> ou sans possède chacun les avantages différents. A l'aide de ce logiciel, les activités de production écrite sont moins compliquées. Ecrire sans <i>ScribPlus</i> comme quand on a écrit la recette est aussi bien parce que ça me permet de réfléchir toute seule.
[qua3-1]2 -49.	Nous	Je te remercie beaucoup.

19. [sop3-1]

19.1. Entretien n°1

N°	Qui	Questions-réponses
[sop3-1]1-1.	Nous	Peux-tu te présenter ?
[sop3-1]1-2.	Etu	Oui. Je m'appelle [sop3-1]. Mon surnom est [sop3-1].
[sop3-1]1-3.	Nous	Fais-tu de la littérature ou de la linguistique ?
[sop3-1]1-4.	Etu	Je fais de la littérature.
[sop3-1]1-5.	Nous	Quel est ton option ?
[sop3-1]1-6.	Etu	J'ai choisi l'anglais comme option.
[sop3-1]1-7.	Nous	Depuis quand as-tu commencé à apprendre le français ?
[sop3-1]1-8.	Etu	J'ai commencé à apprendre le français en seconde au lycée.
[sop3-1]1-9.	Nous	Pourquoi as-tu choisi le français ?
[sop3-1]1-10.	Etu	La première fois que j'ai entendu parler le français, je suis tombée tout de suite amoureuse de cette langue car c'était une belle langue agréable à entendre. En plus, ma tante habite en France et j'espère pouvoir trouver un travail là-bas. C'est pourquoi, j'ai envie d'avoir une très bonne base en français.
[sop3-1]1-11.	Nous	Après tes études, quel métier comptes-tu faire ?
[sop3-1]1-12.	Etu	J'aimerais bien travailler comme guide touristique anglophone et francophone. Sinon, je voudrais travailler pour la compagnie Air France. (Sourire)
[sop3-1]1-13.	Nous	Penses-tu que le français te permettra de trouver facilement un travail ?
[sop3-1]1-14.	Etu	Oui, bien sûr. On sait bien que l'anglais est une langue internationale. Puisque tout le monde sait parler l'anglais, le fait de connaître cette langue est devenu quelque chose de normal. Mais si je sais parler une autre langue, les gens vont être impressionnés. A part ces deux langues, je sais aussi parler thaï qui est ma langue maternelle. Comme je suis trilingue je pense avoir plus de chance de trouver un travail que les gens qui ne savent parler que l'anglais.
[sop3-1]1-15.	Nous	Lis-tu souvent ?
[sop3-1]1-16.	Etu	Oui, je lis tous les jours mais je ne lis pas beaucoup. Je lis régulièrement mais je ne lis pas non plus toute la journée.
[sop3-1]1-17.	Nous	La plupart du temps dans quelles langues lis-tu ?
[sop3-1]1-18.	Etu	La plupart du temps je lis en thaï. Mais je viens de commencer à lire en français.
[sop3-1]1-19.	Nous	Dans quel but lis-tu ?
[sop3-1]1-20.	Etu	Soit c'est un devoir soit mon professeur me demande de lire. Je veux aussi me renseigner sur l'actualité en France. Je consulte donc des sites webs écrits en français. Parfois je lis pour mon plaisir, parfois je lis pour avoir plus de connaissances.
[sop3-1]1-21.	Nous	En général quel types de sources lis-tu ?
[sop3-1]1-22.	Etu	La source la plus facile d'accès est Internet. Sinon je vais à la bibliothèque de l'Université pour chercher des livres.

[sop3-1]1-23.	Nous	Quand tu ne comprends pas le sens des mots en français, qu'est-ce que tu fais ?
[sop3-1]1-24.	Etu	Je ne cherche pas tout de suite les mots dans le dictionnaire. Mon professeur m'a conseillé de ne pas chercher tous les mots dans le dictionnaire si je veux passer de bons moments avec la lecture. Je ne cherche que les mots importants par exemples les mots souvent réutilisés dans un texte.
[sop3-1]1-25.	Nous	As-tu déjà utilisé un dictionnaire en ligne ?
[sop3-1]1-26.	Etu	Oui, assez souvent.
[sop3-1]1-27.	Nous	Personnellement, tu préfères utiliser le dictionnaire sous forme papier ou celui en ligne ?
[sop3-1]1-28.	Etu	Je préfère le dictionnaire en ligne parce que c'est rapide. Quant au dictionnaire sous forme papier, je n'aime pas utiliser ça. Je ne sais pas comment l'expliquer. Bref, je préfère le dictionnaire en ligne.
[sop3-1]1-29.	Nous	Comment te sens-tu quand tu ne comprends pas un texte ?
[sop3-1]1-30.	Etu	Je me sens frustrée mais je vais souligner ce que je ne comprends pas. Ensuite je vais demander des explications à mes professeurs.
[sop3-1]1-31.	Nous	Tu n'es jamais découragée ?
[sop3-1]1-32.	Etu	Non jamais. Bien que le texte soit très difficile, j'essaie de faire de mon mieux.
[sop3-1]1-33.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à lire un texte en français ?
[sop3-1]1-34.	Etu	Quand je dois lire un texte très difficile, je souligne ce que je ne comprends pas. Ensuite je demande des explications à mes professeurs. Une fois que les choses sont bien éclaircies et que je comprends mieux le texte, je suis motivée pour continuer à lire.
[sop3-1]1-35.	Nous	Quelles sont tes difficultés en compréhension écrite ?
[sop3-1]1-36.	Etu	J'ai des difficultés face à certains mots qui sont difficiles. J'ai aussi du mal à comprendre des expressions figées. Certains mots sont nécessaires pour la compréhension du texte et quand je ne les connais pas, j'ai du mal à comprendre le texte. Parfois, je n'arrive pas à comprendre les idées que l'auteur veut transmettre parce que la façon de penser des Français est différente de celle des Thaïlandais.
[sop3-1]1-37.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[sop3-1]1-38.	Etu	Je consulte le dictionnaire mais je ne cherche que les mots importants. Quant aux mots qui n'affectent pas la compréhension du texte, je ne les cherche pas pour avoir une lecture fluide.
[sop3-1]1-39.	Nous	Notes-tu les mots, les phrases, les structures que tu ne connais pas ou les idées à partir des textes français que tu lis ?
[sop3-1]1-40.	Etu	Oui. J'essaie de lire beaucoup en français pour m'habituer à la façon d'écrire des Français. Et si je tombe sur les mots que je ne connais pas, je les note dans mon cahier et les révise. La prochaine fois quand je tombe sur ces mots, ils ne me poseront pas de problèmes.
[sop3-1]1-41.	Nous	As-tu déjà réutilisé dans ta production écrite le vocabulaire, les phrases notés ?
[sop3-1]1-42.	Etu	Bien sûr. J'aime bien réutiliser les expressions, les citations de grands auteurs français dans mon texte. En réemployant ces citations, j'ai l'impression que mon texte est excellent. En plus, je peux avoir de bonnes notes. J'aime aussi réutiliser les expressions de célèbres auteurs français dans ma vie quotidienne. Je les trouve touchantes.

[sop3-1]1-43.	Nous	Ecris-tu souvent ?
[sop3-1]1-44.	Etu	Normalement, je n'écris pas très souvent. Mais en ce moment j'écris plus souvent qu'avant car je dois écrire un journal intime en anglais. C'est un devoir.
[sop3-1]1-45.	Nous	Et écris-tu souvent en français ?
[sop3-1]1-46.	Etu	Oui, j'écris des et des lettres à des amis. J'écris des lettres deux ou trois fois par mois.
[sop3-1]1-47.	Nous	Comment te sens-tu quand tu n'arrives pas à bien écrire un texte en français ?
[sop3-1]1-48.	Etu	Je suis frustrée parce que j'ai envie de pouvoir écrire comme une Française. J'essaie de m'entraîner à écrire souvent. Et je trouve que c'est très bien que tu nous aides.
[sop3-1]1-49.	Nous	Qu'est-ce qui te motive à écrire un texte en français même si c'est très difficile pour toi ?
[sop3-1]1-50.	Etu	Je crois au fait que la réussite est au bout de l'effort.
[sop3-1]1-51.	Nous	Quelles sont tes difficultés en production écrite en français ?
[sop3-1]1-52.	Etu	Quand j'écris un texte en français, j'ai envie de pouvoir bien écrire et bien utiliser de jolis mots comme une Française. Chaque fois que je dois rédiger un texte, je pense tout d'abord en thaï et traduit ces pensées en français. J'aimerais bien pouvoir penser en français.
[sop3-1]1-53.	Nous	Comment réagis-tu face à ce problème ?
[sop3-1]1-54.	Etu	J'essaie d'écrire comme je peux et ensuite je demande aux professeurs de corriger mon texte. Et s'il y a des fautes, j'évite de les refaire. J'essaie de réviser souvent le vocabulaire et d'utiliser le français dans la vie quotidienne. Je parle avec mes amis thaïlandais en français. Je m'en fiche du regard des autres. Je n'ai pas peur que les autres jugent.
[sop3-1]1-55.	Nous	Quand tu dois rédiger un texte dans ta langue ou dans les langues étrangères, as-tu des difficultés de recherche d'idées ?
[sop3-1]1-56.	Etu	Non, je n'ai pas beaucoup de difficultés de recherche d'idées si j'ai un sujet d'écriture.
[sop3-1]1-57.	Nous	Planifies-tu ton texte avant de rédiger ?
[sop3-1]1-58.	Etu	Bien sûr. Si je ne fais pas un plan avant de rédiger un texte, mon écriture ne sera pas très fluide. Sans plan, je raconterai n'importe quoi. Le plan me permet de bien organiser mon texte.
[sop3-1]1-59.	Nous	Utilises-tu souvent l'ordinateur ?
[sop3-1]1-60.	Etu	Oui souvent.
[sop3-1]1-61.	Nous	Dans quel but ?
[sop3-1]1-62.	Etu	Je consulte ma boîte email. J'envoie des emails. Je tchatte avec mes amis sur MSN. J'écoute la musique. Sinon, je regarde l'actualité sur TV5 pour mes études.
[sop3-1]1-63.	Nous	Écris-tu souvent avec l'ordinateur ?
[sop3-1]1-64.	Etu	Oui souvent. J'écris souvent des emails en français.
[sop3-1]1-65.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[sop3-1]1-66.	Etu	Je préfère bien plus écrire à la main car quand les lecteurs lisent mon écriture, ils seront plus impressionnés qu'en lisant l'écriture de l'ordinateur.

[sop3-1]1-67.	Nous	As-tu des problèmes quand tu dois taper un texte en français avec le clavier thaï ?
[sop3-1]1-68.	Etu	Non, je n'ai aucun problème avec le clavier.
[sop3-1]1-69.	Nous	Je te remercie beaucoup.

19.1. Entretien n°2

N°	Qui	Questions-réponses
[sop3-1]2-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[sop3-1]2-2.	Etu	Oui. Quand je discute avec mon ami français sur MSN, je comprends mieux ce qu'il exprime.
[sop3-1]2-3.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en lecture ?
[sop3-1]2-4.	Etu	Oui, j'ai encore des difficultés en lecture. Une durée de deux mois n'est pas suffisante pour lire aussi efficacement qu'une Française. Ma lecture n'est pas tout à fait fluide mais je suis plus à l'aise qu'avant avec la lecture.
[sop3-1]2-5.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[sop3-1]2-6.	Etu	Personnellement, je préfère lire des livres sur papier parce que j'ai souvent mal aux yeux quand je reste trop longtemps devant l'ordinateur.
[sop3-1]2-7.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[sop3-1]2-8.	Etu	Oui. Le logiciel qu'on a utilisé m'a appris à écrire de manière plus organisée. Par ailleurs, j'ai appris beaucoup de nouveaux mots.
[sop3-1]2-9.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[sop3-1]2-10.	Etu	Les difficultés en écriture, je pense que je les ai toujours eu. J'écris à la thaïlandaise et non à la française.
[sop3-1]2-11.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main sur papier ou avec l'ordinateur ?
[sop3-1]2-12.	Etu	Certes écrire avec l'ordinateur est rapide et le texte est propre mais je préfère écrire à la main sur papier car je fais plus d'efforts quand j'écris à la main.
[sop3-1]2-13.	Nous	Que penses-tu du lien lecture-écriture ?
[sop3-1]2-14.	Etu	C'est très bien que ces deux compétences aillent ensemble. La lecture nous permet de connaître l'organisation d'un texte avant de nous mettre à notre propre écriture. En plus, on peut réutiliser certains mots et certaines phrases dans notre texte.
[sop3-1]2-15.	Nous	Certains genres textuels te posent plus ou moins de difficultés que d'autres ?
[sop3-1]2-16.	Etu	Pour moi, ce qui rend un genre textuel plus difficile qu'un autre, c'est le vocabulaire. Le fait de ne pas connaître le vocabulaire est un grand obstacle pour bien écrire un texte. Ecrire « une recette » est assez difficile parce qu'il y avait beaucoup de légumes thaïs que je ne savais pas comment dire en français. Par exemple, Bai Ma Krud ¹ et Ho Ra Pha ² .
[sop3-1]2-17.	Nous	Que penses-tu de la façon de travailler avec l'outil informatique ?

¹ Bégamote.

² Basilic.

[sop3-1]2-18.	Etu	L'enseignement et l'apprentissage à l'aide de l'outil informatique est quelque chose de nouveau et extraordinaire. Contrairement à la classe traditionnelle où les étudiants écoutent attentivement le professeur, le fait de travailler avec l'outil informatique nous aide à gérer notre apprentissage de notre manière. Le professeur est là pour nous aider, nous conseiller. <i>ScribPlus</i> est un très bon logiciel. Ce serait génial que les professeurs thaïlandais intègrent ce logiciel dans la classe de français.
[sop3-1]2-19.	Nous	Est-ce qu'on pourrait faire les mêmes tâches qu'on fait avec l'outil informatique si on travaillait juste sur papier ?
[sop3-1]2-20.	Etu	Je pense qu'on pourrait faire les mêmes tâches et obtenir le même résultat. Mais travailler avec l'outil informatique est mieux parce qu'on peut faire des recherches quand on veut sur Internet. En revanche, si on travaille sur papier et si on veut se renseigner sur quelque chose, on est obligé d'aller à la bibliothèque pour trouver des livres.
[sop3-1]2-21.	Nous	Et toi, préfères-tu faire nos activités avec l'ordinateur ou sans ?
[sop3-1]2-22.	Etu	Avec l'ordinateur.
[sop3-1]2-23.	Nous	Pourquoi ?
[sop3-1]2-24.	Etu	Parce que c'est pratique et simple. Par ailleurs, je peux faire des recherches et chercher le sens des mots sur Internet, par exemple TV5, sans être obligée de me déplacer.
[sop3-1]2-25.	Nous	Préfères-tu la classe traditionnelle ou la classe comme nous l'avons pratiquée avec l'ordinateur et la présence d'une personne-ressource ?
[sop3-1]2-26.	Etu	Je préfère la classe où les étudiants travaillent devant l'ordinateur et le professeur est là pour donner des conseils parce qu'on peut travailler notre réflexion. Si le professeur est là pour tout contrôler, les étudiants ne pourront jamais réfléchir tous seuls.
[sop3-1]2-27.	Nous	Aimes-tu l'apprentissage sur une plateforme d'apprentissage en ligne ?
[sop3-1]2-28.	Etu	Oui, j'adore apprendre sur la plateforme d'apprentissage. C'est simple et pratique à utiliser. Je ne suis plus obligée de tourner les pages du livre. Il suffit de cliquer sur le lien pour avoir l'information qui m'intéresse.
[sop3-1]2-29.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades puissent le lire et laisser des commentaires ?
[sop3-1]2-30.	Etu	C'est une très bonne chose. Tous les commentaires me permettent de pouvoir juger ma capacité d'écriture, de savoir ce que pensent les autres de ma production, de savoir si ce que j'ai écrit est bien. En lisant le texte de mes amis, je peux adopter de bonnes stratégies d'écriture et éviter de produire les mêmes erreurs qu'eux.
[sop3-1]2-31.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages et défauts pour toi ?
[sop3-1]2-32.	Etu	L'avantage est que ce logiciel souligne des fautes. Mais le désavantage est qu'il ne peut pas me les expliquer contrairement au professeur qui peut m'expliquer l'origine de ces fautes et me les corriger.
[sop3-1]2-33.	Nous	Avais-tu déjà écrit des textes avec des séries de consignes d'écriture précises ?
[sop3-1]2-34.	Etu	Oui. Je devais répondre aux questions qui ont pour but de faire comprendre les idées principales du texte et qui nous préparent avant de rédiger notre propre texte.
[sop3-1]2-35.	Nous	Préfères-tu un texte à rédiger avec des consignes bien précises ou un texte à rédiger avec une seule consigne de départ ?

[sop3-1]2-36.	Etu	Je préfère un texte à rédiger avec une seule consigne de départ.
[sop3-1]2-37.	Nous	Pourquoi ?
[sop3-1]2-38.	Etu	Parce que je n'aime pas les choses compliquées et les questions compliquent les choses. Avec une seule consigne, je suis plus libre de m'exprimer et développer mes idées.
[sop3-1]2-39.	Nous	Aimes-tu les activités interactives ?
[sop3-1]2-40.	Etu	Je suis parfois confus. J'ai un doute si l'ordinateur est vraiment capable de donner une bonne réponse. Je ne suis pas sûre de ça. Mais les activités interactives sont très utiles quand je suis seule et il n'y a personne qui puisse m'aider ou me donner des conseils.
[sop3-1]2-41.	Nous	Préfères-tu les activités écrites avec <i>ScribPlus</i> ou sans <i>ScribPlus</i> ?
[sop3-1]2-42.	Etu	Moi, je préfère écrire à l'aide de <i>ScribPlus</i> parce qu'il me guide dans l'écriture. Il me dit ce que je dois écrire.

**ANNEXE VI - ENTRETIENS AUPRES DES ETUDIANTS N°3 ET 4
(DEUXIEME EXPERIENCE)**

1. [amm3-2]

1.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[amm3-2]3-1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[amm3-2]3-2.	Etu	Les professeurs nous donnent à lire des textes, des livres très divers. Cela nous permet de connaître des idées variées de chaque auteur, des caractéristiques de chaque texte, de la morale que chaque auteur veut transmettre aux lecteurs. C'est bien parce que tout cela permet de développer ma façon de penser.
[amm3-2]3-3.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[amm3-2]3-4.	Etu	Certains textes sont trop difficiles à comprendre. Je ne parle pas le français tous les jours. En plus je n'apprends pas cette langue depuis ma naissance. Du coup j'ai du mal à comprendre ce que veut dire exactement un texte.
[amm3-2]3-5.	Nous	Tu as du mal à comprendre les idées françaises, ce que les auteurs français veulent transmettre, n'est-ce pas ?
[amm3-2]3-6.	Etu	Oui. Parfois certains textes nécessitent des connaissances encyclopédiques. Comme je ne suis pas française native, je n'arrive pas à comprendre certains textes.
[amm3-2]3-7.	Nous	Et tes professeurs ne t'expliquent pas le sens des textes ?
[amm3-2]3-8.	Etu	Si si mais seulement une partie du texte. Pour le reste, il faut que je travaille de mon côté.
[amm3-2]3-9.	Nous	Quels sont tes problèmes en compréhension écrite ?
[amm3-2]3-10.	Etu	Il s'agit de la plupart du temps du manque de vocabulaire et de la structure de la phrase. Parfois certains mots, certaines phrases m'empêchent de comprendre bien un texte. Je vais passer tout mon temps à traduire ces mots et à analyser ces phrases. J'essaie de comprendre en fait ce que ces phrases veulent dire. Si ces mots et ces phrases sont des mots-clés du texte et si je n'arrive pas à les comprendre, je ne comprendrai pas l'essentiel du texte.
[amm3-2]3-11.	Nous	Quelles sont des causes de tes problèmes en compréhension écrite ?
[amm3-2]3-12.	Etu	Je ne suis pas très forte en langue française. Je ne suis pas assez forte pour comprendre toutes les phrases et tous les mots en français. En plus la langue française comprend plusieurs mots divers. Maintenant je ne passe pas beaucoup de temps à réviser de nouveaux mots. J'étais beaucoup studieuse quand j'étais plus jeune (rire).
[amm3-2]3-13.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[amm3-2]3-14.	Etu	Je m'appuie sur le dictionnaire. Quand je ne comprends pas à mes amis de m'aider à les traduire, à les analyser. Et si mes amis ne sont pas capables, j'aurai enfin recours à mes professeurs.
[amm3-2]3-15.	Nous	Quand tu lis un texte, notes-tu le vocabulaire et des phrases que tu ne connais pas ?
[amm3-2]3-16.	Etu	Oui. J'ai un cahier pour noter de nouveaux mots et la structure de la phrase que je ne connais pas.
[amm3-2]3-17.	Nous	Pourquoi ?

[amm3-2]3-18.	Etu	Je pourrais réutiliser certains mots, de jolies phrases pendant mon test d'écriture. Cela pour montrer à mes professeurs que je m'améliore en écriture, que je sais réutiliser des mots et des phrases appris en cours.
[amm3-2]3-19.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer quelle procédure d'écriture tu utilises lors de la rédaction d'un texte français à rendre à tes professeurs ?
[amm3-2]3-20.	Etu	Quand mes professeurs me donnent un sujet d'écriture, je fais des recherches pour avoir des informations sur ce sujet. Ensuite je fais un plan de ce que je vais écrire. Et en même temps j'organise mes idées en trois grandes parties : introduction, corps du texte et conclusion. Quand je rédige mon texte, je m'appuie sur mon plan.
[amm3-2]3-21.	Nous	Ecris-tu plusieurs fois ton texte ?
[amm3-2]3-22.	Etu	Oui, plusieurs fois. Je corrige plusieurs fois la partie du développement. Quand je relis mon texte et que je trouve que mes idées ne sont pas bien organisées, je vais modifier le texte et réorganiser les idées. Je rajoute quelque chose ou déplace certaines phrases pour que mon texte soit de meilleure qualité. Et je demande aussi à mes amis de vérifier mon texte avant de le réécrire une dernière fois. Je modifie plusieurs fois mon texte pour qu'il soit bon.
[amm3-2]3-23.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[amm3-2]3-24.	Etu	J'aime le fait que mes professeurs nous font travailler nos arguments. Après avoir répondu aux petites questions concernant le texte, les professeurs vont nous demander de réfléchir sur le contenu du texte, d'exprimer nos opinions si nous sommes d'accord ou pas sur le texte et de donner des arguments. On ne peut pas écrire n'importe quoi pour avoir juste de bonnes notes comme des petits enfants. Pour écrire un texte, on doit faire travailler notre cerveau et bien réfléchir. Cela montre qu'on est grand et qu'on a les capacités de le faire.
[amm3-2]3-25.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[amm3-2]3-26.	Etu	J'aurais bien aimé que mes professeurs corrigent mon texte et que je doive le retravailler et le réécrire. Cela me permettrait de savoir où se trouve mes fautes. Ce serait bien si les professeurs nous laissaient une deuxième chance de réécrire le texte. Notre premier texte n'est jamais bien. Mais si nos professeurs nous corrigent des fautes et nous demandent de retravailler la rédaction, notre deuxième texte sera amélioré. Ce n'est pas grave si les professeurs ne nous donnent pas de meilleures notes. Je voudrais montrer à mes professeurs que je suis studieuse.
[amm3-2]3-27.	Nous	Tes professeurs ne corrigent jamais tes textes ?
[amm3-2]3-28.	Etu	Si parfois. Ils corrigent nos textes, et nous les rendent et c'est tout. On sait où se trouvent les fautes, de quel type de faute il s'agit mais on ne fait rien avec. On a des notes, on range nos copies dans un classeur et c'est tout. J'aimerais bien qu'on retravaille nos textes à partir des fautes.
[amm3-2]3-29.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[amm3-2]3-30.	Etu	Il s'agit de la structure de la phrase. Même si cela fait 7 ans que j'apprends le français, je n'utilise que des phrases simples. J'aimerais bien pouvoir rédiger des phrases plus complexes et plus jolies que maintenant mais je n'ose pas car j'ai peur de faire beaucoup de fautes. Plus de fautes, mauvaises notes j'aurai (sourire). Du coup, je n'écris que des phrases simples et faciles à comprendre pour éviter des fautes même si je sais que ce n'est pas bien du tout.
[amm3-2]3-31.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces problèmes ?

[amm3-2]3-32.	Etu	Je n'ai pas de bonnes connaissances sur les structures des phrases. Cela est dû au fait que je fais de la littérature française. Notre parcours accorde de l'importance à l'analyse du texte littéraire, à la compréhension globale et locale du texte. En revanche, les étudiants en linguistique doivent se concentrer sur la syntaxe et l'analyse des phrases.
[amm3-2]3-33.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer ton écriture en français ?
[amm3-2]3-34.	Etu	Pour m'améliorer en français, j'essaie de transformer mes phrases simples en phrases complexes. En effet, j'écris d'abord des phrases simples ensuite j'essaie de les manipuler en consultant le dictionnaire. Je trouve parfois des phrases intéressantes dans le dictionnaire. Il renseigne aussi sur la structure verbale. Il permet de mieux comprendre que tel verbe est suivi de de la préposition « à » ou « de ». Je préfère utiliser des verbes avec la structure complexe. J'ai l'impression de m'améliorer en utilisant ce genre de verbes.
[amm3-2]3-35.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idées ?
[amm3-2]3-36.	Etu	Oui, bien sûr. Parfois je ne sais pas quoi écrire.
[amm3-2]3-37.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu as du mal à trouver des idées pour écrire un texte ?
[amm3-2]3-38.	Etu	Qu'est-ce que je fais ? Je laisse tomber pendant un moment mon texte et je m'y remets quand je trouve des idées (rire). Sinon je discute aussi avec mes amis pour savoir ce qu'ils pensent de notre sujet d'écriture, ce qu'ils vont écrire. Mais je ne copie jamais leurs idées. J'essaie d'améliorer mes idées grâce à celles de mes amis.
[amm3-2]3-39.	Nous	Quand tes professeurs te demandent de rédiger une composition, lis-tu d'autres textes du même sujet ?
[amm3-2]3-40.	Etu	Oui, je fais des recherches sur Internet. Je lis des textes qui parlent du même sujet.
[amm3-2]3-41.	Nous	En français ?
[amm3-2]3-42.	Etu	Oui. La lecture d'autres textes du même sujet me permet de connaître plus de vocabulaire que je peux réutiliser dans mon propre texte.
[amm3-2]3-43.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[amm3-2]3-44.	Etu	Je préfère écrire à la main parce que c'est facile. Il suffit d'avoir un stylo et une feuille. Avec cela, je peux me mettre tout de suite à l'écriture. C'est d'ailleurs facile de corriger. Je perds beaucoup de temps quand j'écris à l'ordinateur car je tape très lentement. Quand je fais des fautes, il faut mettre du temps pour les trouver et les corriger (rire). En revanche, quand j'écris à la main, je me rends compte tout de suite de mes fautes d'orthographe et je peux les corriger tout de suite.
[amm3-2]3-45.	Nous	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?
[amm3-2]3-46.	Etu	Oui.
[amm3-2]3-47.	Nous	Je te remercie beaucoup

1.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[amm3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[amm3-2]4-2.	Etu	Oui parce que je me suis entraînée tous les mercredis.
[amm3-2]4-3.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?

[amm3-2]4-4.	Etu	Il s'agit toujours du vocabulaire. Je ne révise pas souvent les mots que j'avais appris en cours.
[amm3-2]4-5.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?
[amm3-2]4-6.	Etu	Oui parce que je peux faire de la recherche directement sur Internet. Je peux consulter le dictionnaire en ligne.
[amm3-2]4-7.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[amm3-2]4-8.	Etu	J'aime les deux façons de lire. Avec l'ordinateur, si je tombe sur des mots difficiles, je peux chercher directement leur signification sur Internet. Quant au papier, je peux lire mon texte n'importe quand et n'importe où. Mais le défaut c'est qu'il est possible que je n'ai pas envie de lire mon texte sur papier car je sais que je peux le lire quand je veux. Du coup je me dis souvent que demain je lirai.
[amm3-2]4-9.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[amm3-2]4-10.	Etu	Oui.
[amm3-2]4-11.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[amm3-2]4-12.	Etu	Grâce aux activités que tu nous as proposées. Elles sont très intéressantes et utiles. Le lien lecture-écriture, l'analyse du texte avant la rédaction, les suggestions me guident dans l'écriture.
[amm3-2]4-13.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[amm3-2]4-14.	Etu	Oui. J'ai des difficultés en grammaire et en structure de phrases.
[amm3-2]4-15.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[amm3-2]4-16.	Etu	Oui parce que c'est facile de modifier le texte, d'effacer, de rajouter. En plus c'est pratique.
[amm3-2]4-17.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[amm3-2]4-18.	Etu	Je préfère écrire à la main. Quand j'écris à la main je me rends compte de mes fautes plus facilement qu'avec l'ordinateur.
[amm3-2]4-19.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[amm3-2]4-20.	Etu	<i>ScribPlus</i> est un bon logiciel. Il me permet de mieux écrire, de correctement écrire. Je connais mieux la structure de chaque texte.
[amm3-2]4-21.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[amm3-2]4-22.	Etu	Le défaut ne vient pas directement de <i>ScribPlus</i> mais de la connexion Internet. Par précaution, je devais sauvegarder toutes mes réponses sur Word au cas où il y ait des problèmes de connexion.
[amm3-2]4-23.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on a accès aux exemples de phrases et/ou des mots ?
[amm3-2]4-24.	Etu	C'est bien parce que je peux m'inspirer de ces exemples. Grâce aux suggestions, je ne suis pas hors sujet. Je sais ce que je suis censée écrire.
[amm3-2]4-25.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[amm3-2]4-26.	Etu	C'est bien parce que cela nous permet de réfléchir, de trouver la réponse et le vocabulaire toutes seules. Même si l'on fait des fautes, il y aura de toute façon toi qui nous corriges.
[amm3-2]4-27.	Nous	Ce n'est pas trop difficile ?
[amm3-2]4-28.	Etu	Non ça va.

[amm3-2]4-29.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?
[amm3-2]4-30.	Étu	Elle nous guide dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. En plus ces questions permettent de savoir quels contenus doit comporter mon texte.
[amm3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles que nous avons vues pendant cette expérience ?
[amm3-2]4-32.	Étu	Si les consignes sont très guidées et le texte est très facile à rédiger, cela n'est pas très utile pour l'apprentissage de l'écriture car on n'apprend pas grande chose. Cette année le texte est plus difficile à rédiger car les consignes sont moins guidées. Mais elles me laissent plus de liberté de m'exprimer, de réfléchir.
[amm3-2]4-33.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[amm3-2]4-34.	Étu	C'est bien. Grâce au forum, mes amis peuvent venir corriger mes productions écrites et vice versa. De plus, nous pouvons échanger nos expériences et nos idées sur le forum.
[amm3-2]4-35.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades ?
[amm3-2]4-36.	Étu	Oui.
[amm3-2]4-37.	Nous	Pourquoi ?
[amm3-2]4-38.	Étu	Parce que je voulais connaître les opinions de mes amis. Je voulais savoir s'ils ont les mêmes idées que moi ou pas.
[amm3-2]4-39.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[amm3-2]4-40.	Étu	Oui pour encourager mes amis (sourire).
[amm3-2]4-41.	Nous	As-tu corrigé des textes de tes camarades ?
[amm3-2]4-42.	Étu	Oui un tout petit peu. J'ai corrigé les erreurs orthographiques. Pour certains je ne laisse que des commentaires du genre « tu as bien écrit ».
[amm3-2]4-43.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[amm3-2]4-44.	Étu	Oui. Cela m'est arrivé parfois.
[amm3-2]4-45.	Nous	Pourquoi ?
[amm3-2]4-46.	Étu	Oui. Cela m'est arrivé parfois pour emprunter certains verbes, certains mots utilisés dans le texte de mes amis (sourire).
[amm3-2]4-47.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[amm3-2]4-48.	Étu	« Conte ».
[amm3-2]4-49.	Nous	Pourquoi ?
[amm3-2]4-50.	Étu	Pour écrire un conte, il faut beaucoup de créativité et d'imagination. En plus il faut savoir utiliser le passé simple qu'on emploie rarement dans notre vie quotidienne. J'ai à la fois des problèmes au niveau de la conjugaison et de l'emploi.
[amm3-2]4-51.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[amm3-2]4-52.	Étu	Pour moi, le sujet le plus facile à écrire est « débat pour ou contre l'euthanasie ». Il s'agit à 100% de mes opinions. Il suffit de transmettre ce que je pense en écriture.
[amm3-2]4-53.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[amm3-2]4-54.	Étu	La « lettre de motivation » car je dois un jour la rédiger dans ma vie réelle.

[amm3-2]4-55.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?
[amm3-2]4-56.	Etu	Le « conte » car il est difficile à écrire. Personnellement je n'aime pas écouter des contes, ni les raconter. Je n'ai aucune imagination en matière de conte depuis mon enfance.
[amm3-2]4-57.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et ensuite c'est à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique »?
[amm3-2]4-58.	Etu	C'est bien. <i>ScribPlus</i> nous guide dans l'écriture du conte et du programme touristique. Grâce à la série de questions, je sais comment écrire correctement ces deux textes. Elles nous aident au niveau de la recherche d'idées. En plus mon texte ne ressemble à celui de personne car je dois continuer le reste du texte toute seule.

2. [ams3-2]

2.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[ams3-2]3-1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[ams3-2]3-2.	Etu	Nos professeurs nous donnent des textes divers à lire. Grâce à cela, j'ai appris beaucoup de nouveaux mots.
[ams3-2]3-3.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[ams3-2]3-4.	Etu	Les textes sont parfois trop difficiles au niveau du lexique et aux idées de l'auteur. Même si les professeurs essaient d'expliquer, ce n'est pas toujours évident de comprendre des idées des auteurs français.
[ams3-2]3-5.	Nous	Quels sont tes problèmes en compréhension écrite ?
[ams3-2]3-6.	Etu	Mon principal problème concerne le manque de vocabulaire, surtout des termes techniques.
[ams3-2]3-7.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[ams3-2]3-8.	Etu	J'essaie de lire le plus souvent des textes en français. Parfois quand je me connecte sur Internet, j'en profite pour chercher des textes en français. Ensuite je les lis et j'apprends le nouveau vocabulaire.
[ams3-2]3-9.	Nous	Notes-tu de nouveaux mots ou des phrases que tu ne connais pas ?
[ams3-2]3-10.	Etu	Oui.
[ams3-2]3-11.	Nous	Pourquoi ?
[ams3-2]3-12.	Etu	Au cas où mes professeurs me demandent de rédiger un texte, je pourrai réutiliser ces mots, certaines structures des phrases.
[ams3-2]3-13.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer ta procédure d'écriture lors de ta rédaction d'un texte français à rendre à tes professeurs ?
[ams3-2]3-14.	Etu	Je fais tout d'abord un plan. Ensuite, je fais le brouillon. Puis, je vérifie mon texte et s'il y a quelque chose qui ne va pas, je le modifie. Je le révise jusqu'à ce que je trouve parfait mon texte. A la fin, je réécris joliment mon texte et le rends à mon professeur.
[ams3-2]3-15.	Nous	Demandes-tu à tes amis de corriger ton texte ?
[ams3-2]3-16.	Etu	Oui.
[ams3-2]3-17.	Nous	Et ensuite, tu réécris ton texte ?
[ams3-2]3-18.	Etu	Oui. Parfois je ne vois pas mes propres fautes mais mes amis oui.
[ams3-2]3-19.	Nous	Cela veut dire que tu réécris plusieurs fois ton texte avant de rendre à ton professeur ?
[ams3-2]3-20.	Etu	Oui. Jusqu'à ce que je sois sûre qu'il n'y ait plus de fautes. Je ne rends mon texte que quand je suis sûre qu'il est parfait. J'ai souvent failli dépasser la date limite (sourire).
[ams3-2]3-21.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[ams3-2]3-22.	Etu	Nos professeurs nous donnent des sujets d'écriture très variés. Et on a la liberté de s'exprimer.
[ams3-2]3-23.	Nous	Qu'est-ce que tu as eu comme sujets d'écriture ?

[ams3-2]3-24.	Etu	Les problèmes sociaux. Parfois nous avons des sujets qui nous concernent du genre « Qu'est-ce que nous avons fait pendant nos vacances ? ».
[ams3-2]3-25.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[ams3-2]3-26.	Etu	Parfois les professeurs corrigent nos textes et parfois ils ne les corrigent pas. Ils ne font que souligner certaines phrases et mettre des points d'interrogation ?
[ams3-2]3-27.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tes professeurs ne corrigent pas tes textes ?
[ams3-2]3-28.	Etu	Je consulte des livres, un manuel de grammaire ou le dictionnaire. Si je n'arrive vraiment à trouver des réponses, j'aurai recours aux professeurs.
[ams3-2]3-29.	Nous	Demandes-tu parfois de l'aide à tes amis ?
[ams3-2]3-30.	Etu	Oui. En fait, j'essaie tout d'abord de corriger ce qui ne va pas dans mes textes tout seul. Et je demande ensuite à mes amis de corriger mes fautes. Et s'ils n'en sont pas capables non plus, je vais demander alors à mes professeurs de m'expliquer l'origine des fautes.
[ams3-2]3-31.	Nous	Il t'arrive de ne pas chercher pourquoi tes professeurs soulignent certaines phrases ou mettent des points d'interrogation ?
[ams3-2]3-32.	Etu	Oui, assez souvent (sourire).
[ams3-2]3-33.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[ams3-2]3-34.	Etu	Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. J'utilise souvent les mêmes verbes. C'est embêtant, je trouve. Parfois je ne comprends pas certaines structures de la phrase.
[ams3-2]3-35.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces problèmes ?
[ams3-2]3-36.	Etu	Avant de rédiger un texte, je fais voir à mes professeurs certaines phrases. Pour exprimer une idée, j'essaie de faire des phrases variées. Mes professeurs pourront donc me dire laquelle est la meilleure. Ils peuvent aussi me corriger ces phrases.
[ams3-2]3-37.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[ams3-2]3-38.	Etu	Oui.
[ams3-2]3-39.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu as du mal à trouver des idées pour écrire un texte ?
[ams3-2]3-40.	Etu	Pendant que je fais mon plan d'écriture, j'essaie de noter toutes les idées intéressantes. Si j'ai du mal à trouver ce que je vais écrire, je fais une pause. Cela me laisse le temps pour que mon cerveau se repose et fonctionne.
[ams3-2]3-41.	Nous	Lis-tu d'autres textes du même sujet pour t'inspirer des idées, du vocabulaire ?
[ams3-2]3-42.	Etu	Oui, presque chaque fois que j'ai un texte à rédiger. Je fais des recherches à la fois dans des livres et sur Internet. Je lis à la fois des textes en thaï et en français. Je lis des textes du même sujet en thaï pour trouver des idées intéressantes. Quant aux textes en français, je les lis pour pouvoir réutiliser certaines structures de la phrase et des mots.
[ams3-2]3-43.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[ams3-2]3-44.	Etu	Je préfère écrire à la main parce que c'est facile de localiser et corriger des fautes. Je vois en effet l'ensemble du texte.
[ams3-2]3-45.	Nous	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?

[ams3-2]3-46.	Etu	Maintenant je pense que (l'air pensif)... Je pense avoir très peu de problèmes. J'ai l'habitude de taper en français (sourire). Le semestre dernier, j'ai fait mon dossier en français. J'ai tapé en français tous les jours. Et cela est devenu une habitude. Je sais bien maintenant où se trouve chaque lettres, chaque accent en français.
[ams3-2]3-47.	Nous	Je te remercie beaucoup

2.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[ams3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[ams3-2]4-2.	Etu	Oui un peu.
[ams3-2]4-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[ams3-2]4-4.	Etu	Au fait qu'on s'est souvent entraînées. Du coup cela m'ai permis d'être plus à l'aise avec la lecture.
[ams3-2]4-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[ams3-2]4-6.	Etu	Il s'agit du manque du vocabulaire comme avant. Il existe encore beaucoup de mots que je ne connais pas.
[ams3-2]4-7.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?
[ams3-2]4-8.	Etu	Oui. Je lis souvent avec l'ordinateur.
[ams3-2]4-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[ams3-2]4-10.	Etu	S'il faut choisir entre ces deux façons de lire, je préfère lire sur papier. Je peux prendre le papier avec moi n'importe où. En plus, contrairement à l'ordinateur, le papier ne reflète pas la lumière et donc ne fait pas mal aux yeux.
[ams3-2]4-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[ams3-2]4-12.	Etu	Oui. C'est comme avec la lecture. On s'est souvent entraînées. De plus j'ai appris pendant l'expérience de nouveaux verbes que j'ai réutilisés dans mon texte.
[ams3-2]4-13.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[ams3-2]4-14.	Etu	Je pense en thaï. Je n'arrive pas écrire des phrases en français qui correspondent à 100% à mes pensées. Comme je ne peux pas trouver de bons mots en français pour faire passer mes idées et comme je ne peux pas traduire littéralement le thaï en français, j'essaie de reformuler les phrases qui ne correspondent souvent pas à mes idées originales. En plus je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. J'utilise tout le temps les mêmes mots, les mêmes verbes.
[ams3-2]4-15.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[ams3-2]4-16.	Etu	Oui parce que l'ordinateur possède le correcteur d'orthographe.
[ams3-2]4-17.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?

[ams3-2]4-18.	Etu	Cela dépend de la situation. Si je n'ai pas beaucoup de temps, je préfère écrire à la main sur papier. Par contre si j'ai le temps, je préfère écrire avec l'ordinateur car le texte sera plus propre. Sur papier, je peux l'emporter avec moi partout. Je peux écrire quand et où je veux. Mais son défaut concerne la modification du texte. La modification d'un texte sur papier prend beaucoup de temps. Si je fais beaucoup de fautes, je serai obligée de réécrire le texte pour que le travail soit propre. Quant au défaut de l'ordinateur, ce n'est pas facile de me déplacer avec l'ordinateur. Par contre, il propose plusieurs options utiles par exemple le correcteur d'orthographe, le dictionnaire.
[ams3-2]4-19.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[ams3-2]4-20.	Etu	Il complète nos phrases et notre texte. Grâce à ce logiciel, j'ai appris pas mal de jolies phrases, de connecteurs logiques.
[ams3-2]4-21.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[ams3-2]4-22.	Etu	Certains de mes textes ont le même modèle que ceux de mes amis par exemple la lettre de motivation, la lettre de réclamation. Parfois il n'y a pas d'originalité dans ma production écrite. Sinon, j'aime bien écrire le conte car je peux utiliser mon imagination et ma créativité. De plus, mon texte est original.
[ams3-2]4-23.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on a accès aux exemples de phrases et/ou des mots ?
[ams3-2]4-24.	Etu	Les exemples de phrases et de mots complètent les consignes. Ils me permettent de savoir ce que je dois donner comme réponse, quelle structure de phrase je dois faire.
[ams3-2]4-25.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[ams3-2]4-26.	Etu	C'est bien car cela nous permet de réfléchir et de ne pas dépendre d'exemples.
[ams3-2]4-27.	Nous	Trouves-tu cela difficile ?
[ams3-2]4-28.	Etu	C'est difficile mais c'est bien car je peux m'entraîner.
[ams3-2]4-29.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?
[ams3-2]4-30.	Etu	Les questions me guident dans l'écriture et m'aident dans la recherche d'idées.
[ams3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles que nous avons vues pendant cette expérience ?
[ams3-2]4-32.	Etu	Il y a plusieurs avantages. Elles me laissent d'une part la liberté de penser et de réfléchir. D'autre part, je peux vraiment m'entraîner à l'écriture. Avec les consignes très guidées, l'écriture est certes facile mais je ne peux pas beaucoup m'améliorer.
[ams3-2]4-33.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[ams3-2]4-34.	Etu	Les avantages sont que mes amis voient les fautes dans mon texte et qu'ils peuvent me donner leurs avis sur mon travail. Les commentaires positifs du genre « tu as bien écrit » me font plaisir (sourire).
[ams3-2]4-35.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades ?
[ams3-2]4-36.	Etu	Oui j'ai lu des textes de mes camarades parce que je voulais savoir ce que mes amis ont écrit et comment ils l'ont fait

[ams3-2]4-37.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[ams3-2]4-38.	Etu	Oui. Je voulais qu'ils sachent que je m'intéresse à leur production écrite, que je m'intéresse à eux.
[ams3-2]4-39.	Nous	As-tu corrigé des textes de tes camarades ?
[ams3-2]4-40.	Etu	Oui. Mais je n'ai corrigé que les petites erreurs d'orthographe par exemple les majuscules, les points finaux. Pour le reste, je n'ose pas car je n'ai pas assez d'expériences.
[ams3-2]4-41.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[ams3-2]4-42.	Etu	Jamais.
[ams3-2]4-43.	Nous	Pourquoi ?
[ams3-2]4-44.	Etu	Je préfère finir ma production écrite avant. En lisant le texte de mes amis avant de finir le mien, j'ai peur d'avoir envie de copier leurs idées.
[ams3-2]4-45.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[ams3-2]4-46.	Etu	Le sujet le plus facile à écrire pour moi est le « conte ». Même si je dois utiliser un temps difficile comme le passé simple, j'ai la liberté de m'exprimer. Je peux avoir recours à mon imagination. Je peux raconter les histoires folles dans mon conte.
[ams3-2]4-47.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[ams3-2]4-48.	Etu	C'est le « débat ». C'est difficile de donner de bons arguments pour convaincre les lecteurs. Je n'arrive pas à trouver assez d'arguments pour soutenir mes idées. Parfois mes idées sont contradictoires.
[ams3-2]4-49.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[ams3-2]4-50.	Etu	Le « conte » car je peux écrire tout ce que je veux. Et le contenu n'est pas officiel.
[ams3-2]4-51.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?
[ams3-2]4-52.	Etu	Le « débat » (rire). Le problème est que je n'arrive pas à trouver de bons arguments. En plus, j'ai du mal à transmettre mes idées en français. Je me sens frustrée à cause de cela.
[ams3-2]4-53.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et ensuite c'est à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique » ?
[ams3-2]4-54.	Etu	C'est une très bonne idée. <i>ScribPlus</i> nous guide à la fois dans l'écriture et nous laisse la liberté d'écrire.
[ams3-2]4-55.	Nous	Je te remercie beaucoup.

3. [boo3-2]

3.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[boo3-2]3-1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[boo3-2]3-2.	Etu	Depuis ma première année de licence, j'ai lu plusieurs types de texte. Chaque professeur nous a donné différents types et genres de texte à lire. Grâce à cela, j'ai pu lire des textes divers.
[boo3-2]3-3.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[boo3-2]3-4.	Etu	Parfois les textes que mes professeurs me donnent à lire sont très difficiles à comprendre. J'ai souvent du mal à comprendre ce que veut transmettre l'auteur des textes. Malgré l'explication de mes professeurs, je n'arrive pas à comprendre le sens du texte. C'est pire avec un professeur français. Même s'il essaie de nous expliquer, je ne comprends pas les textes.
[boo3-2]3-5.	Nous	Tu as du mal à comprendre les idées françaises dans un texte, n'est-ce pas ?
[boo3-2]3-6.	Etu	Oui c'est bien ça.
[boo3-2]3-7.	Nous	Quels sont tes problèmes en compréhension écrite ?
[boo3-2]3-8.	Etu	Mes problèmes principaux concernent le vocabulaire et les expressions françaises. Sinon, j'ai aussi du mal à comprendre les phrases complexes.
[boo3-2]3-9.	Nous	Quels sont les causes de tes problèmes en compréhension écrite ?
[boo3-2]3-10.	Etu	Je ne connais pas beaucoup de mots en français. Je ne révise pas souvent le vocabulaire (sourire). En plus, je ne suis pas forte au niveau de la grammaire française.
[boo3-2]3-11.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[boo3-2]3-12.	Etu	J'essaie de noter de nouveaux mots dans un cahier et de les réviser quand j'ai du temps libre. Les nouveaux mots sont intéressants. Et je peux les réutiliser dans mes propres textes et surtout pour mes examens (sourire). Sinon quand certains mots m'empêchent de comprendre le sens d'un texte, je demande de l'aide à mes amis.
[boo3-2]3-13.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer ta procédure d'écriture lors de ta rédaction d'un texte français à rendre à tes professeurs ?
[boo3-2]3-14.	Etu	Si c'est un texte à rédiger à la maison, je fais un plan avant d'écrire. Une fois que je trouve toutes les idées principales pour mon plan, je fais un brouillon. Ensuite je réécris mon texte. Et je demande à mes amis de le regarder et de le corriger. Après la correction, je réécris joliment mon texte afin de le rendre enfin à mon professeur.
[boo3-2]3-15.	Nous	Cela veut dire que tu réécris plusieurs fois ton texte avant de rendre à ton professeur ?
[boo3-2]3-16.	Etu	Oui, exact. Mais si c'est pendant mes examens, je ne fais un plan que pour la première et la deuxième questions. Pour le reste des questions, je n'ai jamais de temps pour planifier mon texte. J'écris tout ce qui arrive dans ma tête sans planifier (rire).

[boo3-2]3-17.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[boo3-2]3-18.	Etu	Plus supérieur notre niveau est, plus de textes on doit rédiger.
[boo3-2]3-19.	Nous	Combien de textes par semestre dois-tu écrire ?
[boo3-2]3-20.	Etu	Pour les quatrièmes années, on doit écrire 2 compositions par semestre. Parfois quand on a l'examen oral, nos professeurs nous permettent de rédiger des réponses avant de passer l'examen.
[boo3-2]3-21.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[boo3-2]3-22.	Etu	Parfois mes professeurs ne corrigent pas mes textes. Ils ne donnent que des notes et ne font que souligner certaines phrases sans donner aucune explication. Du coup je ne comprends pas pourquoi mes phrases ne sont pas correctes et ne sais pas non plus où sont mes fautes.
[boo3-2]3-23.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[boo3-2]3-24.	Etu	Il s'agit du manque de vocabulaire. Et je ne maîtrise pas bien les règles de grammaire.
[boo3-2]3-25.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces problèmes ?
[boo3-2]3-26.	Etu	Je consulte le dictionnaire ou sinon je demande de l'aide à mes amis.
[boo3-2]3-27.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[boo3-2]3-28.	Etu	Oui bien sûr. Parfois, je ne trouve pas d'idées intéressantes pour mon texte.
[boo3-2]3-29.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu as du mal à trouver des idées pour écrire un texte ?
[boo3-2]3-30.	Etu	La plupart du temps, je fais une pause et fais autres choses. Quand les idées viennent dans ma tête, je continue à écrire.
[boo3-2]3-31.	Nous	Demandes-tu de l'aide à quelqu'un d'autres quand tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[boo3-2]3-32.	Etu	Oui, oui je demande à mes amis ce qu'ils pensent de mon sujet d'écriture. Sinon, je lis aussi des textes du même sujet sur Internet pour connaître les idées des autres.
[boo3-2]3-33.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[boo3-2]3-34.	Etu	A la main.
[boo3-2]3-35.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-2]3-36.	Etu	Parce que c'est plus pratique d'écrire à la main. La lumière de l'écran me fait mal aux yeux (sourire).
[boo3-2]3-37.	Nous	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?
[boo3-2]3-38.	Etu	Oui, j'ai du mal avec l'accent français. Parfois j'ai du mal à trouver les accents français sur le clavier thaï.
[boo3-2]3-39.	Nous	Je te remercie beaucoup

3.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[boo3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[boo3-2]4-2.	Etu	Oui.

[boo3-2]4-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[boo3-2]4-4.	Etu	Parce que tous les mercredis j'ai eu l'occasion de m'entraîner avec toi.
[boo3-2]4-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[boo3-2]4-6.	Etu	Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire. J'ai aussi des difficultés face aux phrases complexes notamment celles qui contiennent à la fois le complément d'objet direct et indirect.
[boo3-2]4-7.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?
[boo3-2]4-8.	Etu	Oui. Je trouve pratique de lire devant l'écran. Il est facile de se déplacer de haut en bas du texte. On peut souligner des phrases en couleur et l'annuler si l'on veut.
[boo3-2]4-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[boo3-2]4-10.	Etu	Je préfère lire sur papier car je peux ramener le texte avec moi partout et que je peux le lire quand je veux. Malgré ses avantages, la lumière de l'écran me fait mal aux yeux quand je reste longtemps devant l'ordinateur.
[boo3-2]4-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[boo3-2]4-12.	Etu	Oui.
[boo3-2]4-13.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[boo3-2]4-14.	Etu	Parce que j'ai l'occasion de m'entraîner souvent. Grâce à cette expérience, j'ai appris la structure des lettres.
[boo3-2]4-15.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ? Si oui, lesquelles ?
[boo3-2]4-16.	Etu	Oui. J'ai des difficultés au niveau de la structure de phrase notamment face aux phrases complexes.
[boo3-2]4-17.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[boo3-2]4-18.	Etu	Oui parce qu'avec l'ordinateur, c'est facile d'effacer et de déplacer les mots.
[boo3-2]4-19.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[boo3-2]4-20.	Etu	Je préfère écrire avec l'ordinateur car c'est pratique quand on veut effacer quelque chose. Avec le papier, c'est compliqué d'effacer, de supprimer. Souvent je suis obligée de réécrire mon texte.
[boo3-2]4-21.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[boo3-2]4-22.	Etu	J'aime bien des questions que <i>ScribPlus</i> nous pose lors de la rédaction. Elles me guident dans l'écriture.
[boo3-2]4-23.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[boo3-2]4-24.	Etu	En fait il s'agit plutôt de la connexion Internet. Elle est parfois tombée en panne. Sinon le fait de travailler longtemps devant l'ordinateur me fait mal aux yeux (sourire).
[boo3-2]4-25.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on a accès à des exemples de phrases et/ou de mots ?
[boo3-2]4-26.	Etu	C'est bien. Les exemples me guident dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Ils m'aident dans la recherche d'idées.
[boo3-2]4-27.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[boo3-2]4-28.	Etu	C'est bien car cela me permet de réfléchir toute seule.
[boo3-2]4-29.	Nous	Trouves-tu cela difficile.
[boo3-2]4-30.	Etu	Certes cela est difficile mais pas trop.

[boo3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?
[boo3-2]4-32.	Etu	C'est bien car les questions me guident dans l'écriture. Elles me permettent de savoir ce que je suis censée écrire.
[boo3-2]4-33.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles nous avons vues pendant cette expérience ?
[boo3-2]4-34.	Etu	J'aime bien ce genre de consignes car j'ai la liberté de décrire comme j'en ai envie. Avec des consignes très guidées comme l'année dernière, je me suis sentie contrainte. En plus le sujet d'écriture de cette année est plus amusant et intéressant que l'année dernière notamment le « conte » et le « programme touristique ».
[boo3-2]4-35.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[boo3-2]4-36.	Etu	C'est amusant. De plus il y a une sorte de mutualisation. On peut en effet échanger nos avis sur le forum. Je peux observer les opinions de mes amis à travers leurs textes et leurs commentaires laissés sur le forum.
[boo3-2]4-37.	Nous	Pourquoi as-tu lu des textes de tes camarades ?
[boo3-2]4-38.	Etu	Je voulais savoir comment mes amis écrivent et connaître leurs opinions.
[boo3-2]4-39.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[boo3-2]4-40.	Etu	Oui.
[boo3-2]4-41.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-2]4-42.	Etu	Pour montrer mes opinions. Pour montrer à mes amis que je m'intéresse à eux. Et j'aime les messages amusants de mes amis sur le forum.
[boo3-2]4-43.	Nous	As-tu corrigé les textes de tes camarades ?
[boo3-2]4-44.	Etu	Parfois oui quand j'ai vu leurs fautes.
[boo3-2]4-45.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[boo3-2]4-46.	Etu	Jamais. Je préfère finir mon travail tout d'abord (rire).
[boo3-2]4-47.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[boo3-2]4-48.	Etu	La « lettre de motivation ».
[boo3-2]4-49.	Nous	Pourquoi ?
[boo3-2]4-50.	Etu	On a appris la structure de la lettre avant d'écrire. De plus le contenu de la lettre est une histoire vécue.
[boo3-2]4-51.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[boo3-2]4-52.	Etu	Le « conte ». J'ai des difficultés au niveau des temps verbaux notamment du passé simple et de l'imparfait. Je ne sais pas quand je dois utiliser le passé simple et quand je dois utiliser l'imparfait. Cela demande beaucoup de réflexion.
[boo3-2]4-53.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[boo3-2]4-54.	Etu	J'aime bien rédiger le « programme touristique ». C'est moi qui décide du programme toute seule et en plus je peux parler du site touristique qui me plaît le plus.
[boo3-2]4-55.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?

[boo3-2]4-56.	Etu	Le « conte ». A part des problèmes concernant le temps verbal, il faut beaucoup d'imagination. Il faut beaucoup de temps pour écrire un conte.
[boo3-2]4-57.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et qu'ensuite ce soit à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique »?
[boo3-2]4-58.	Etu	J'aime bien parce que cela nous permet de travailler notre réflexion.
[boo3-2]4-59.	Nous	Ce n'est pas trop difficile ?
[boo3-2]4-60.	Etu	Pas du tout.
[boo3-2]4-61.	Nous	Je te remercie beaucoup.

4. [emy3-2]

4.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[emy3-2]3 -1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[emy3-2]3 -2.	Etu	On lit souvent des actualités. Je trouve qu'elles sont très utiles. Contrairement au vocabulaire dans les manuels, celui dans les actualités peut être vraiment réutilisé dans la vie quotidienne. Je peux aborder un sujet avec mes amis en employant ce vocabulaire.
[emy3-2]3 -3.	Nous	Lisez-vous souvent des actualités ?
[emy3-2]3 -4.	Etu	Oui en ce moment on lit beaucoup d'actualités. C'est nos professeurs qui nous les donnent à lire. Après la lecture, on doit aussi rédiger un texte pour exprimer nos idées sur ce qui est écrit. On doit dire si l'on est d'accord ou non avec l'auteur du texte. Avant on écrivait peu mais maintenant la longueur de notre texte doit atteindre 2 ou 3 pages.
[emy3-2]3 -5.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[emy3-2]3 -6.	Etu	Parfois nos professeurs nous donnent des textes très difficile à comprendre. Par exemple, des articles scientifiques, la recette. Ce genre de textes contient souvent des termes techniques. Il faut le dictionnaire. Mais souvent le dictionnaire français-thaï ne donne pas de définition correcte. Comment dire ? En fait, la définition donnée par le dictionnaire français-thaï n'est souvent pas adaptée au contexte. Quand je traduis mal des mots, Il m'arrive de ne pas bien comprendre un texte.
[emy3-2]3 -7.	Nous	Quels sont tes problèmes en compréhension écrite ?
[emy3-2]3 -8.	Etu	Mes problèmes de compréhension écrite concernent principalement le vocabulaire, la structure de la phrase. J'ai aussi des problèmes avec des expressions françaises. Je les traduis mot-à-mot.
[emy3-2]3 -9.	Nous	Quels sont des causes de tes problèmes en compréhension écrite ?
[emy3-2]3 -10.	Etu	Je ne connais pas beaucoup d'expressions. En plus, je n'ai pas beaucoup d'expérience. Je veux dire, je ne les jamais entendues, je ne les utilise jamais.
[emy3-2]3 -11.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[emy3-2]3 -12.	Etu	Je demande de l'aide à mes amis. Je fais d'ailleurs des recherches sur Internet. Je lis parfois des textes du même sujet mais en anglais pour comprendre mieux les idées du texte en français que je dois lire comme devoir.
[emy3-2]3 -13.	Nous	Notes-tu des mots, des phrases, des expressions que tu ne connais pas ?
[emy3-2]3 -14.	Etu	Maintenant oui. Je le fais surtout parce que je suis en quatrième année, que je dois faire un grand dossier en français (rire). Concernant mon dossier, je dois lire un roman en français et dois analyser des personnages et des thèmes. Je note des jolies phrases intéressantes que je pense pouvoir réutiliser dans mon dossier.
[emy3-2]3 -15.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer ta procédure d'écriture lors de la rédaction d'un texte en français à rendre à tes professeurs ?

[emy3-2]3 -16.	Etu	Je réfléchis tout d'abord ce que je vais écrire. Ensuite je fais un plan pour mon texte. Une fois qu'il est planifié, je me mets à la rédaction. Je fais aussi des recherches sur la définition de mon sujet d'écriture. Par exemple si je dois rédiger un texte concernant la santé, je vais aborder la définition de la santé.
[emy3-2]3 -17.	Nous	Réécrit-tu plusieurs fois ton texte avant de le rendre à ton professeur ?
[emy3-2]3 -18.	Etu	Oui je réécrit plusieurs fois mon texte avant de le rendre à mon professeur. Au début, je fais des phrases simples pas très jolies. J'écris des petites phrases par ci par là. Et je les juxtapose. Puis je vérifie si mon texte est cohérent, que mes phrases sont bien organisées. Si ce n'est pas le cas, je retravaille encore et encore mon texte. Mais tout cela dépend aussi du temps. Si je n'ai pas beaucoup de temps, je retravaille peu mon texte.
[emy3-2]3 -19.	Nous	Demandes-tu à tes amis de vérifier ton texte avant de le rendre à ton professeur ?
[emy3-2]3 -20.	Etu	Oui mais très peu. Je mets souvent trop de temps à rédiger mon texte. Du coup je n'ai pas le temps de me le faire corriger par mes amis.
[emy3-2]3 -21.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[emy3-2]3 -22.	Etu	On a un cours d'écriture pendant notre deuxième année. On a appris à utiliser les conjonctions de subordination. On a appris que « bien que » doit être suivi par le subjonctif. Tels mots thaïlandais correspondent à tels mots français. Pour exprimer une idée, une phrase en thaï est plus compliquée que celle en français. Le cours d'écriture me permet de mieux écrire des phrases complexes, de mieux utiliser les conjugaisons et de pouvoir écrire à la française.
[emy3-2]3 -23.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[emy3-2]3 -24.	Etu	Parfois les professeurs ne corrigent pas les fautes. Ils ne font qu'entourer des phrases ou des mots qui ne vont pas et nous laissent les corriger tous seuls. Comment puis-je les corriger si je ne sais pas pourquoi ces phrases ne vont pas ? Le fait d'entourer mes fautes sans explication ne sert à rien pour moi.
[emy3-2]3 -25.	Nous	Tes professeurs n'ont jamais mis d'explication concernant tes fautes ?
[emy3-2]3 -26.	Etu	Si, si! Mais très peu. Je pense qu'ils souhaitent qu'on aille leur demander directement. Je pense qu'ils n'ont pas beaucoup de temps de nous donner des explications sur toutes nos fautes. Moi, j'ai beaucoup de problèmes concernant la rédaction. J'écris des phrases en français à la thaïlandaise. J'écris des phrases en français en traduisant mot-à-mot celles en thaï. Mes professeurs me disent souvent qu'il faut que j'essaie d'écrire à la française. Ils me disent de regarder les fautes qu'ils soulignent ou entourent et d'essayer de les corriger toute seule. Mais bon ce n'est pas évident. Je ne sais même pas pourquoi mes phrases ne sont pas correctes et comment les corriger. Parfois les professeurs souhaitent qu'on fasse de très jolies phrases mais je n'en suis pas capable. Je ne fais que des phrases toutes simples. Mon grand problème est que je n'arrive pas à transmettre ce que je pense en français. Je sais que mes professeurs veulent que je m'améliore mais je n'en suis pas capable (sourire).
[emy3-2]3 -27.	Nous	Qu'est-ce que tu fais en général quand tes professeurs soulignent tes fautes sans les corriger ?

[emy3-2]3 -28.	Etu	J'en discute tout d'abord avec mes amis. Nous essayons de reformuler les phrases soulignées. Ensuite je les montre à mon professeur pour savoir si elles sont correctes. Pour les phrases que je n'arrive pas à reformuler toute seule, je vais voir directement mon professeur. J'aime bien retravailler mes productions écrites pour m'améliorer. J'ai peur de refaire les mêmes fautes la prochaine fois.
[emy3-2]3 -29.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[emy3-2]3 -30.	Etu	J'écris très très à la thaïlandaise. J'écris des phrases en français comme si je traduisais mot-à-mot celles en thaï parce que j'ai envie de rester fidèle au maximum de mes pensées originales. Mes professeurs me disent souvent de penser directement en français et pas en thaï car cela nous permettrait d'écrire des phrases en français selon la syntaxe française. Mais quand je pense en thaï, j'arrive à mieux transmettre mes idées. En revanche quand j'écris en français, j'ai du mal à transmettre ce que je pense. J'ai du mal à écrire des phrases en français comme ce que je pense en thaï.
[emy3-2]3 -31.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces problèmes ?
[emy3-2]3 -32.	Etu	Je consulte le dictionnaire pour vérifier la structure des verbes et des phrases. Parfois le dictionnaire nous propose des exemples de phrases intéressantes que je peux réutiliser pour mon texte. Par exemple, si je veux dire « cet homme est vaniteux », je vais chercher le mot « vaniteux » dans le dictionnaire. Et si le dictionnaire propose un exemple de phrase pour ce mot, je vais le reprendre dans mon texte.
[emy3-2]3 -33.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[emy3-2]3 -34.	Etu	Oui. Cela dépend de mon humeur, de la situation. Parfois je peux trouver plein d'idées intéressantes. Mais parfois je ne trouve aucune idée pour mon texte.
[emy3-2]3 -35.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu as du mal à trouver des idées pour écrire un texte ?
[emy3-2]3 -36.	Etu	Je fais des recherches sur Internet. Une fois un professeur nous a demandé de rédiger un texte sur des pirates. Puisque je n'ai pas de connaissances sur ce sujet, j'ai cherché sur Internet des textes en thaï et en anglais sur Internet pour m'inspirer des idées. Sinon je discute avec mes amis pour savoir ce qu'ils pensent, ce que je pense et pour partager nos idées. Parfois mes amis ont des idées intéressantes auxquelles je n'ai jamais pensé.
[emy3-2]3 -37.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[emy3-2]3 -38.	Etu	A la main.
[emy3-2]3 -39.	Nous	Pourquoi ?
[emy3-2]3 -40.	Etu	C'est pratique. Dès que les idées viennent dans ma tête, je peux les noter tout de suite sur une feuille à n'importe quand et n'importe où contrairement à l'ordinateur.
[emy3-2]3 -41.	Nous	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?
[emy3-2]3 -42.	Etu	Un peu. Je préfère utiliser le code « Alt + chiffre » plutôt que changer la langue en français.
[emy3-2]3 -43.	Nous	Je te remercie beaucoup

4.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[emy3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[emy3-2]4-2.	Etu	Je pense que je lis mieux qu'avant.
[emy3-2]4-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[emy3-2]4-4.	Etu	Parce que je m'entraîne régulièrement à la lecture tous les mercredis.
[emy3-2]4-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[emy3-2]4-6.	Etu	Il s'agit des expressions, de certaines tournures de phrases. Par exemple l'autre jour on a vu « au sein de l'entreprise » mais je ne connaissais pas cette structure. Pourtant « au sein de » est synonyme de « dans ». Sinon je ne connais pas non plus beaucoup de vocabulaire car je n'aime pas beaucoup lire. Parfois j'oublie certains mots car ce sont des mots que je ne réutilise pas. J'ai plus de problèmes face aux expressions qu'aux mots car le dictionnaire français-thaï contient rarement les expressions. Il faut chercher dans le dictionnaire français-français. Mais bon parfois je le fais, parfois je laisse tomber.
[emy3-2]4-7.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?
[emy3-2]4-8.	Etu	Oui j'aime bien. Quand je ne connais pas certains mots, je peux faire la recherche sur Internet.
[emy3-2]4-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[emy3-2]4-10.	Etu	Personnellement je préfère lire sur papier parce que j'ai mal à la tête quand je lis longtemps sur écran. Si c'est un texte court d'une à deux pages, là je peux lire devant l'ordinateur. Au contraire s'il s'agit d'un texte long, je trouve plus pratique de lire sur papier.
[emy3-2]4-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[emy3-2]4-12.	Etu	Oui je pense écrire mieux qu'avant. Je commence à utiliser des verbes complexes plutôt que des verbes simples. De plus j'ai appris de jolies expressions et de jolis mots grâce à la lecture des textes de mes amis. Je pense réutiliser les phrases de mes amis dans mes propres textes.
[emy3-2]4-13.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[emy3-2]4-14.	Etu	J'ai l'occasion de m'entraîner tous les mercredis à écrire. De plus, avant d'écrire on devait lire des textes de même genre et analyser leurs contenus. Grâce à la lecture, je peux m'inspirer des idées, élargir ces idées dans mon texte. Je peux aussi emprunter certains mots, certaines phrases dans mon propre texte.
[emy3-2]4-15.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ?
[emy3-2]4-16.	Etu	Oui, j'ai toujours les mêmes problèmes qu'avant. Je pense en thaï et traduis ensuite les idées en français. J'ai aussi du mal à trouver de bons mots en français pour traduire mes idées. A cause du manque de vocabulaire, je ne peux pas faire des phrases qui traduisent bien mes idées. Je dois souvent modifier mes phrases en fonction de mes connaissances en vocabulaire. Sinon j'utilise souvent des mots qui ne s'adaptent pas au contexte.
[emy3-2]4-17.	Nous	A quoi lies-tu ces difficultés ?

[emy3-2]4-18.	Etu	Elles sont surement liées au fait que je ne lis pas assez souvent. Le manque de lecture a un impact sur mes capacités d'écriture. Si j'avais lu énormément en français, j'aurais connu beaucoup de vocabulaire et d'expression que j'aurais pu réutiliser dans ma production écrite. Mais puisque je lis peu, j'ai du mal à écrire en français pour transmettre correctement ce que je pense. Le thaï est complètement différent du français. Pour dire la même chose, on a une différente manière d'écrire en thaï et en français. On ne peut pas utiliser la même structure de phrase. Et là c'est difficile.
[emy3-2]4-19.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[emy3-2]4-20.	Etu	Oui j'aime bien car le résultat est propre.
[emy3-2]4-21.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[emy3-2]4-22.	Etu	J'aime les deux façons d'écrire. Cela dépend en fait de la situation. Pour des lettres, des documents officiels, je préfère écrire avec l'ordinateur car c'est plus propre. Par contre pour un texte long qui demande de la réflexion comme la composition, je préfère écrire sur papier.
[emy3-2]4-23.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[emy3-2]4-24.	Etu	J'aime bien qu'il y ait des exemples de textes, des suggestions à consulter. En plus les consignes sont bien précises. Elles nous indiquent précisément s'il faut mettre en majuscule ou minuscule, s'il ne faut pas mettre le point final. Les consignes sont bien détaillées. Elles nous expliquent clairement ce que l'on doit faire ou ne pas faire. De plus ce logiciel facilite énormément l'écriture. Il complète notre rédaction et la rend plus fluide.
[emy3-2]4-25.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[emy3-2]4-26.	Etu	Il s'agit principalement de la connexion Internet. Elle est parfois tombée en panne. Concernant le logiciel <i>ScribPlus</i> lui-même, quand on met des phrases trop longues, le logiciel en coupe une partie.
[emy3-2]4-27.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on ait accès aux exemples de phrases et/ou de mots ?
[emy3-2]4-28.	Etu	C'est bien car on a des exemples desquels on peut s'inspirer. Les exemples nous montrent la structure de phrase correcte que l'on est censé écrire. Les exemples sont là pour nous aider quand on n'a pas bien compris telle ou telle consigne. Par exemple je n'ai pas très bien compris au départ une des consignes pour rédiger « la lettre de demande dans un cadre professionnel » ¹ . Mais grâce à la suggestion, j'ai compris que « l'objet de la lettre » voulait dire en effet « l'objectif de la lettre ».
[emy3-2]4-29.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[emy3-2]4-30.	Etu	Je trouve que c'est bien car cela nous fait travailler et nous permet de vraiment nous entraîner à l'écriture. De toute façon s'il y a des fautes, on peut toujours modifier notre texte avant de l'envoyer au professeur. Cette fonction m'incite à réviser mon texte.
[emy3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?

¹ « Quel est l'objet de ta lettre. Attention !! Ce n'est pas une bonne tactique de dire tout de suite qu'il s'agit d'une demande de congé car ton directeur ne lira probablement pas ta lettre. Essaie donc de trouver le titre incitant ton directeur à lire la suite de ta lettre ».

[emy3-2]4-32.	Etu	Les questions nous empêchent d'être hors sujet. J'ai appris que pour écrire des lettres, par exemple des lettres de réclamation et des lettres pour le travail, il faut être bref et précis. Il faut commencer par les raisons pour lesquelles j'écris cette lettre, mes problèmes, mes demandes, mes arguments et il faut finir par une formule de politesse. Les questions sont là pour m'aider à respecter l'organisation de contenus de lettres.
[emy3-2]4-33.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles que nous avons vues pendant cette expérience ?
[emy3-2]4-34.	Etu	C'est bien car je peux utiliser mes capacités d'écriture. Ce genre de consignes favorise la liberté de pensée et de créativité. C'est le cas pour la lettre pour demander une augmentation de salaire. Je peux imaginer les raisons qui incitent mon patron à m'accorder une augmentation de salaire par exemple le problème de santé de mon mari, la mort de ma fille.
[emy3-2]4-35.	Nous	Que penses-tu des consignes très guidées de l'année dernière ?
[emy3-2]4-36.	Etu	Certes l'écriture devient facile quand les consignes sont très guidées mais elles ne nous laissent pas l'occasion de réfléchir, de faire travailler notre cerveau et notre créativité.
[emy3-2]4-37.	Nous	Entre ces deux consignes, préfères-tu lesquelles ?
[emy3-2]4-38.	Etu	Je préfère les consignes moins guidées car elles nous permettent de nous exprimer librement.
[emy3-2]4-39.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[emy3-2]4-40.	Etu	J'aime bien le forum. Quand je révise mon texte, je ne vois pas mes erreurs. Par contre quand mes amis lisent mon texte sur le forum, ils peuvent me laisser des commentaires sur mon texte, me dire où se trouvent mes erreurs. De plus je peux emprunter de jolies phrases, de jolies expressions utilisées dans la production écrites de mes amis. Normalement j'aime que les gens s'intéressent à moi (rire). J'aime bien qu'on s'intéresse à ma rédaction. Si personne ne lit mon texte, j'ai l'impression d'être seule dans mon monde, dans mon imagination. J'aime bien partager mes idées, ce que je pense, ce que j'aime avec les autres gens.
[emy3-2]4-41.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades ?
[emy3-2]4-42.	Etu	Souvent. Je voulais savoir comment mes amis écrivent, ce qu'ils pensent de notre sujet d'écriture. Je voulais savoir comment mes amis ont écrit « le programme touristique ». Est-ce qu'ils l'ont bien écrit ? Est-ce que le texte était convaincant ? Je voulais savoir si leur conte était amusant. Le fait que mes amis écrivent bien m'incite à faire plus d'efforts dans l'écriture.
[emy3-2]4-43.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[emy3-2]4-44.	Etu	Oui. J'ai laissé des commentaires pour dire si je suis d'accord ou pas avec ce qu'ont écrit mes amis ou pour dire s'ils ont bien écrit leur texte.
[emy3-2]4-45.	Nous	Pourquoi ?
[emy3-2]4-46.	Etu	C'est pour montrer que je suis intéressée par leur production écrite. Je pense que mes commentaires peuvent les encourager. Et le fait de montrer mon opinion pour ou contre permettrait à mes amis d'élargir leurs idées, d'avoir plusieurs points de vue.
[emy3-2]4-47.	Nous	As-tu corrigé le texte de tes camarades ?

[emy3-2]4-48.	Etu	Jamais. Je ne corrige jamais leur texte car j'ai peur que plus je corrige, plus d'erreurs il y aura. Il arrive que je ne comprenne pas certaines phrases dans le texte de mes amis mais je n'ai pas voulu les corriger. Je pense que c'est le travail des professeurs de corriger nos textes. Je n'en suis pas capable. J'ai peur de gâcher le texte de mes amis si je le corrige.
[emy3-2]4-49.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[emy3-2]4-50.	Etu	Non jamais. Je préfère finir tout d'abord ma production écrite avant d'aller lire celle de mes amis.
[emy3-2]4-51.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[emy3-2]4-52.	Etu	Le sujet le plus facile pour moi est le « programme touristique ».
[emy3-2]4-53.	Nous	Pourquoi ?
[emy3-2]4-54.	Etu	C'est un sujet proche de notre vie. Je veux dire que tout le monde aime voyager, tout le monde a déjà au moins une fois voyagé. Pour écrire ce sujet, on peut choisir notre site touristique préféré. Donc il est facile de trouver de quoi écrire. De plus on peut faire une recherche supplémentaire sur Internet.
[emy3-2]4-55.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[emy3-2]4-56.	Etu	Le plus difficile est le « débat » car il faut donner nos arguments. Il faut trouver de bons arguments pour convaincre les lecteurs.
[emy3-2]4-57.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[emy3-2]4-58.	Etu	J'aime rédiger la « lettre de motivation » parce que je pourrai la réutiliser dans l'avenir. Puisque je finis bientôt mes études et je devrai chercher un travail, je serai sûrement obligée de rédiger une lettre de motivation.
[emy3-2]4-59.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?
[emy3-2]4-60.	Etu	Le sujet que je n'aime pas ? Aucun.
[emy3-2]4-61.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et qu'ensuite ce soit à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique » ?
[emy3-2]4-62.	Etu	Je suis fière de pouvoir écrire toute seule. Mais j'ai l'impression que la partie que j'ai rédigée seule n'est pas aussi fluide que celle rédigée à l'aide de <i>ScribPlus</i> .
[emy3-2]4-63.	Nous	Ce n'est pas trop difficile de rédiger seule sans l'aide de <i>ScribPlus</i> ?
[emy3-2]4-64.	Etu	Si, si! mais à la fin je suis fière. Cela dépend du sujet d'écriture aussi. J'avais du mal à rédiger le conte car il fallait beaucoup de créativité.
[emy3-2]4-65.	Nous	Je te remercie beaucoup.

5. [kik3-2]

5.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[kik3-2]3-1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[kik3-2]3-2.	Etu	Les textes que les professeurs nous donnent à lire sont variés. De plus, ils nous font lire pas mal d'actualités à propos de la France, ce qui nous permet d'être au courant de ce qui se passe en ce moment en France.
[kik3-2]3-3.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[kik3-2]3-4.	Etu	Les textes sont parfois trop difficiles à comprendre. Le vocabulaire est difficile.
[kik3-2]3-5.	Nous	Tes professeurs n'expliquent pas le texte ?
[kik3-2]3-6.	Etu	Si, si! Mais ils n'expliquent pas tous les mots. Ils ne parlent que de certains mots. Pour le reste, je n'arrive parfois pas à comprendre le sens qui correspond au contexte.
[kik3-2]3-7.	Nous	As-tu encore d'autres problèmes de compréhension écrite ?
[kik3-2]3-8.	Etu	Il s'agit de la structure de la phrase. J'ai de la difficulté face aux phrases complexes. J'ai aussi du mal à comprendre les idées des Français parce que je ne connais pas bien leur culture.
[kik3-2]3-9.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[kik3-2]3-10.	Etu	J'essaie de lire beaucoup de textes en français. Je note dans mon cahier des mots et des phrases intéressants que je pourrai réutiliser dans mes productions écrites.
[kik3-2]3-11.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer ta procédure d'écriture lors de ta rédaction d'un texte en français à rendre à tes professeurs ?
[kik3-2]3-12.	Etu	Je commence tout d'abord par planifier mon texte et organiser ensuite mes idées en trois parties : introduction, développement et conclusion.
[kik3-2]3-13.	Nous	Avant de rendre un texte à tes professeurs, réécrit-tu plusieurs fois ton texte ?
[kik3-2]3-14.	Etu	Bien sûr, plusieurs fois. J'écris mon texte, je le relis, je le modifie s'il y a quelque chose qui ne va pas, je le réorganise jusqu'à ce que je le trouve bien.
[kik3-2]3-15.	Nous	Demandes-tu à tes amis de regarder ton texte avant de le rendre ?
[kik3-2]3-16.	Etu	La plupart du temps non.
[kik3-2]3-17.	Nous	C'est plutôt toi qui corrige le texte de tes amis ?
[kik3-2]3-18.	Etu	Oui (rire).
[kik3-2]3-19.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[kik3-2]3-20.	Etu	J'aime bien le fait qu'on puisse rédiger plusieurs genres de texte. De plus, nous avons beaucoup de liberté afin d'exprimer nos idées par rapport au sujet d'écriture.
[kik3-2]3-21.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?

[kik3-2]3-22.	Etu	Souvent nous devons exprimer nos idées par rapport au sujet d'écriture. Parfois mes professeurs ne sont pas d'accord avec mes idées. Je trouve que ce n'est pas juste parce qu'on a le droit d'être d'accord ou d'être contre. Il n'existe pas de fausses opinions ou d'opinions correctes sur certains sujets. Parfois je suis mal notée même si mes idées sont exactement comme celles de mes camarades. Je ne comprends pas où sont les problèmes, pourquoi mes idées ne plaisent pas à mes professeurs, pourquoi ils me notent mal.
[kik3-2]3-23.	Nous	Demandes-tu des explications à tes professeurs ?
[kik3-2]3-24.	Etu	Non jamais.
[kik3-2]3-25.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[kik3-2]3-26.	Etu	Il s'agit du vocabulaire. Je n'utilise que des mots simples. Mes professeurs nous disent souvent d'utiliser des mots plus difficiles et variés. Mais souvent je n'ose pas employer de nouveaux mots dans mon texte. Je ne connais pas leur structure. J'ai peur de faire des fautes.
[kik3-2]3-27.	Nous	Qu'est-ce que tu fais face à ces problèmes ?
[kik3-2]3-28.	Etu	Je consulte le dictionnaire pour vérifier la structure verbale.
[kik3-2]3-29.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[kik3-2]3-30.	Etu	Oui, très souvent.
[kik3-2]3-31.	Nous	Qu'est-ce que tu fais quand tu as du mal à trouver des idées pour écrire un texte ?
[kik3-2]3-32.	Etu	J'arrête d'écrire tout de suite et cherche à faire d'autres choses pour me reposer la tête. Je me remets à écrire quand les idées viennent dans ma tête. Je cherche à lire aussi sur Internet des textes du même sujet en français pour m'inspirer des idées et des mots. Parfois je lis aussi des textes en thaï mais la plupart du temps je lis en français.
[kik3-2]3-33.	Nous	Demandes-tu de l'aide à quelqu'un d'autres quand tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[kik3-2]3-34.	Etu	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[kik3-2]3-35.	Nous	Je préfère écrire à la main parce que c'est facile de modifier mon texte, de rajouter des idées.
[kik3-2]3-36.	Etu	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?
[kik3-2]3-37.	Nous	Oui. Je mets parfois du temps pour trouver des accents français sur le clavier thaï.
[kik3-2]3-38.	Etu	Je te remercie beaucoup

5.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[kik3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[kik3-2]4-2.	Etu	Je suis plus à l'aise avec la lecture.
[kik3-2]4-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[kik3-2]4-4.	Etu	Je me suis entraînée souvent. J'ai appris pas mal de mots.
[kik3-2]4-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[kik3-2]4-6.	Etu	Oui surtout face aux phrases complexes. J'ai du mal à comprendre la structure des phrases complexes.

[kik3-2]4-7.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?
[kik3-2]4-8.	Etu	Non je préfère lire sur papier parce que je peux écrire directement sur papier. En revanche, si je lis sur écran et si j'ai envie de noter le vocabulaire, je dois trouver une feuille pour écrire. Ce n'est pas pratique.
[kik3-2]4-9.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[kik3-2]4-10.	Etu	Oui. J'ai appris pas mal de structures que je n'avais jamais vues.
[kik3-2]4-11.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ? Si oui, lesquelles ?
[kik3-2]4-12.	Etu	Oui. J'écris en français à la manière thaïlandaise. J'ai aussi des problèmes de recherche d'idées. Face à certains sujets d'écriture, je n'ai pas assez de connaissances.
[kik3-2]4-13.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[kik3-2]4-14.	Etu	Oui parce que je peux faire la recherche directement sur Internet quand je n'ai pas assez de connaissances à écrire sur certains sujets.
[kik3-2]4-15.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[kik3-2]4-16.	Etu	A la main. Je trouve plus facile de corriger, de modifier mon texte sur papier qu'avec l'ordinateur.
[kik3-2]4-17.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[kik3-2]4-18.	Etu	Il complète mes phrases. Je trouve qu'à l'aide de <i>ScribPlus</i> j'ai fait des phrases plus jolies que d'habitude.
[kik3-2]4-19.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[kik3-2]4-20.	Etu	Il n'y a pas beaucoup de suggestions. Mais cela me permet de faire des efforts.
[kik3-2]4-21.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on a accès aux exemples de phrases et/ou des mots ?
[kik3-2]4-22.	Etu	Ces exemples me permettent de savoir ce que je dois écrire.
[kik3-2]4-23.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[kik3-2]4-24.	Etu	C'est bien parce que cela nous empêche de copier les exemples et nous permet de nous entraîner vraiment à l'écriture.
[kik3-2]4-25.	Nous	Est-ce difficile ?
[kik3-2]4-26.	Etu	Certes c'est difficile mais j'aime bien car je peux faire des efforts.
[kik3-2]4-27.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?
[kik3-2]4-28.	Etu	Ces questions m'aident à trouver des idées.
[kik3-2]4-29.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles que nous avons vues pendant cette expérience ?
[kik3-2]4-30.	Etu	J'aime bien les consignes comme cette année. Moins sont guidées les consignes, plus je dois faire d'efforts. Les consignes ouvertes me laissent la liberté d'écrire, de m'améliorer en écriture. J'aime bien montrer mes capacités d'écriture.
[kik3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?

[kik3-2]4-32.	Etu	C'est bien. Sur le forum on peut échanger nos idées. En lisant le texte de mes amis, je peux observer leurs points forts et leurs points faibles en écriture. Je peux adopter leurs points forts dans mon texte et éviter les mêmes erreurs qu'eux.
[kik3-2]4-33.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[kik3-2]4-34.	Etu	Oui. Je n'ai pas corrigé le texte de mes amis. Par contre j'ai laissé des commentaires de type « tu as bien écrit » pour encourager mes amis.
[kik3-2]4-35.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[kik3-2]4-36.	Etu	Jamais. J'ai peur d'être influencée par les idées de mes amis. Je ne veux pas copier les idées de mes amis. Je pense que mon texte est déjà bien.
[kik3-2]4-37.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[kik3-2]4-38.	Etu	Le sujet le plus facile à rédiger pour moi c'est la « lettre de motivation ». C'est le sujet le plus proche de ma vie.
[kik3-2]4-39.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[kik3-2]4-40.	Etu	Le « conte » car il faut imaginer toute l'histoire.
[kik3-2]4-41.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[kik3-2]4-42.	Etu	J'aime écrire le « programme touristique ». J'aime personnellement voyager. De plus ce sujet est intéressant. Je n'avais jamais écrit de programme touristique avant.
[kik3-2]4-43.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?
[kik3-2]4-44.	Etu	Je n'aime pas écrire de « débat ». Je trouve difficile de donner des arguments pour et contre.
[kik3-2]4-45.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et qu'ensuite ce soit à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique » ?
[kik3-2]4-46.	Etu	C'est très bien. <i>ScribPlus</i> me guide dans l'écriture et à la fois me laisse la liberté d'écrire.
[kik3-2]4-47.	Nous	Est-ce difficile ?
[kik3-2]4-48.	Etu	Certes c'est difficile mais j'aime bien faire des efforts.

6. [qua3-2]

6.1. Entretien n°3

N°	Qui	Questions-réponses
[qua3-2]3-1.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[qua3-2]3-2.	Etu	J'aime le fait qu'après la lecture, nos professeurs nous laissent l'occasion de nous exprimer. Au lycée, on n'a jamais fait cela. La discussion nous permet à la fois d'améliorer notre français et d'apprendre à échanger nos idées. On apprend aussi en même temps comment faire comprendre nos idées aux autres et comment exprimer correctement nos idées en français.
[qua3-2]3-3.	Nous	Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français au niveau universitaire ?
[qua3-2]3-4.	Etu	Il n'y a rien.
[qua3-2]3-5.	Nous	Comment cela se passe-t-il en général lors de tes cours en lecture ?
[qua3-2]3-6.	Etu	Avec les professeurs thaïlandais, ils nous distribuent des textes à lire à la maison. Et en cours ils nous expliquent le texte ligne par ligne. Ils nous donnent aussi la signification des mots-clés.
[qua3-2]3-7.	Nous	Aimes-tu ce genre d'enseignement - apprentissage ?
[qua3-2]3-8.	Etu	Oui car cela nous permet de connaître le sens des mots qui correspondent au contexte. Quand je cherche des mots dans le dictionnaire toute seule, je ne sais pas quelle est la bonne signification par rapport au contexte.
[qua3-2]3-9.	Nous	Quels sont tes problèmes en compréhension écrite ?
[qua3-2]3-10.	Etu	Comme les autres, j'ai des problèmes au niveau du vocabulaire et de la structure des phrases, notamment face aux phrases complexes.
[qua3-2]3-11.	Nous	Quels sont des causes de tes problèmes en compréhension écrite ?
[qua3-2]3-12.	Etu	Je ne suis qu'une étudiante. Je n'ai pas assez de connaissances ni d'expériences pour comprendre toutes les phrases en français.
[qua3-2]3-13.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en lecture en français ?
[qua3-2]3-14.	Etu	J'essaie d'apprendre de nouveaux mots et de nouvelles phrases, de les mémoriser, de les réviser tous les jours. Je note des mots, des phrases que je ne connais pas dans mon cahier aussi pour connaître plus de mots. Je pense que si je révise tous les jours, je pourrai les réutiliser dans mes propres textes.
[qua3-2]3-15.	Nous	As-tu déjà réutilisé ces mots et ces phrases dans tes propres textes ?
[qua3-2]3-16.	Etu	Très peu. Je les réutilise rarement dans mes textes. Je les note parce que je me sens rassurée sur le fait que j'aurai quelque chose à lire pour mon examen.
[qua3-2]3-17.	Nous	Pourrais-tu m'expliquer la procédure d'écriture lors de la rédaction d'un texte en français à rendre à tes professeurs ?

[qua3-2]3-18.	Etu	En premier lieu j'écris sur une feuille tout ce qui est lié à mon sujet d'écriture. Je commence en fait par le brainstorming. Ensuite je regroupe ces idées. Je classe les idées qui se ressemblent dans le même groupe. Et puis je les organise selon leur importance. Je place les idées les plus importantes en haut du texte. Une fois que mon plan est fait, je me mets à l'écriture en respectant bien mon plan. Sinon, je modifie au fur et à mesure mon texte lors de la rédaction.
[qua3-2]3-19.	Nous	Modifies-tu plusieurs fois ton texte avant de le rendre à ton professeur ?
[qua3-2]3-20.	Etu	Oui. Je relis encore et encore mon texte pour voir s'il est bien, s'il y a des choses à modifier, à corriger, à rajouter. Je demande aussi à mes amis de lire mon texte au niveau de la grammaire et de l'orthographe.
[qua3-2]3-21.	Nous	Qu'est-ce que tu aimes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français au niveau universitaire ?
[qua3-2]3-22.	Etu	A la faculté, on peut écrire plus souvent que quand on était au lycée. Plus je m'entraîne, plus je suis capable de transmettre correctement mes idées en français. Avant mes professeurs avaient du mal à comprendre mon texte en français parce que je traduisais mot à mot les phrases thaïlandaises en français. Je trouve qu'il est nécessaire pour nous de nous entraîner souvent à écrire pour que les lecteurs puissent comprendre ce que nous voulons transmettre. Sinon certains professeurs ont une façon d'enseigner différente. Cette variation des méthodes d'enseignement s'adapte aux besoins de chaque étudiant. C'est bien. Par exemple, les professeurs thaïlandais mettent l'importance sur l'organisation des idées en trois grandes parties : introduction, développement et conclusion. Ils nous apprennent comment écrire l'introduction et la transition entre deux paragraphes. Ils nous montrent des connecteurs logiques qu'on peut réutiliser dans notre texte. Contrairement aux professeurs thaïlandais qui accordent beaucoup d'importance à la forme, le professeur natif met en valeur le fond, les idées, les contenus.
[qua3-2]3-23.	Nous	Les professeurs corrigent-ils tes textes ?
[qua3-2]3-24.	Etu	Certains professeurs les corrigent mais certains non.
[qua3-2]3-25.	Nous	Qu'est-ce que tu dois écrire comme texte ?
[qua3-2]3-26.	Etu	On doit écrire deux grandes compositions par semestre, de petits textes par ci par là. Sinon maintenant on a aussi un cours de correspondance. Dans ce cours on apprend à rédiger des lettres. J'aime bien ce cours car il est intéressant et utile de savoir rédiger des lettres.
[qua3-2]3-27.	Nous	Quels sont tes problèmes en expression écrite ?
[qua3-2]3-28.	Etu	J'ai énormément de problèmes en expression écrite. J'ai des problèmes dans tous les domaines (rire).
[qua3-2]3-29.	Nous	Et tes principaux problèmes ?

[qua3-2]3-30.	Etu	Mes principaux problèmes, c'est que j'ai du mal à trouver de bons mots pour transmettre correctement mes idées même en ayant recours au dictionnaire. Sinon j'ai aussi des problèmes au niveau de la phrase complexe. Même si mes phrases sont grammaticalement correctes, mes professeurs, surtout le natif, ne comprennent pas ce que je veux transmettre. Le registre de langue constitue aussi un de mes problèmes de compréhension écrite. En français, il existe plusieurs niveaux de langue et il y a plusieurs façons de dire la même chose. Si j'utilise le mauvais niveau de langue, cela pourrait provoquer un malentendu. Je crois bien que ces problèmes sont liés au fait que ne lis pas assez pour m'appropriier la langue française.
[qua3-2]3-31.	Nous	Qu'est-ce que tu fais pour t'améliorer en écriture ?
[qua3-2]3-32.	Etu	Quand je dois rédiger un texte ou un passage, je demande l'aide de mes amis pour qu'ils relisent mon texte. Sinon, si j'ai le temps, je cherche des articles en français pas très longs à lire sur Internet. Je fais parfois des activités interactives sur la langue française sur Internet.
[qua3-2]3-33.	Nous	Est-ce que tu as des problèmes de recherche d'idée ?
[qua3-2]3-34.	Etu	Par forcément. Quand je dois rédiger un texte, je vais lire sur Internet d'autres textes portant sur le même sujet. Il faut que je fasse la recherche sur Internet sinon je n'aurai qu'un seul point de vue. Mais en lisant, je connaîtrai plusieurs points de vue que je peux citer dans mon texte.
[qua3-2]3-35.	Nous	Préfères-tu écrire avec l'ordinateur ou à la main ?
[qua3-2]3-36.	Etu	J'aime les deux. Ça dépend de la situation. Avec l'ordinateur, c'est facile de déplacer, d'effacer. En revanche à la main j'écris plus vite. Dès que les idées viennent dans ma tête, je peux les noter sur un brouillon toute de suite. Ils possèdent chacun des avantages. Si je dois écrire quelque chose de simple, de long mais qui ne demande pas beaucoup de réflexion, je préfère écrire avec l'ordinateur car j'écris plus vite. Il est en fait facile avec l'ordinateur de déplacer certaines idées de bas en haut. Par contre s'il s'agit d'un sujet sérieux qui demande la réflexion, je préfère écrire à la main car je ne me prends pas la tête avec le clavier, l'accent.
[qua3-2]3-37.	Nous	As-tu des problèmes avec le clavier en français ?
[qua3-2]3-38.	Etu	Pas forcément mais il faut que j'ai la feuille sur laquelle je note les codes pour les caractères spéciaux.
[qua3-2]3-39.	Nous	Je te remercie beaucoup.

6.2. Entretien n°4

N°	Qui	Questions-réponses
[qua3-2]4-1.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en lecture en français ?
[qua3-2]4-2.	Etu	Oui.
[qua3-2]4-3.	Nous	A quoi lies-tu ce progrès ?
[qua3-2]4-4.	Etu	Grâce aux activités qu'on a faites.
[qua3-2]4-5.	Nous	Quelles sont tes difficultés en lecture maintenant ?
[qua3-2]4-6.	Etu	Je ne connais pas beaucoup de vocabulaire et d'expressions. J'ai aussi des difficultés face aux phrases complexes. Parfois le problème de connaissances encyclopédiques se fait jour.
[qua3-2]4-7.	Nous	Aimes-tu lire sur écran ?

[qua3-2]4-8.	Etu	Oui. Avec l'ordinateur je peux faire une recherche sur Internet ou consulter le dictionnaire en ligne.
[qua3-2]4-9.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu lire sur écran ou sur papier ?
[qua3-2]4-10.	Etu	Je préfère lire sur papier parce que cela ne fait pas mal aux yeux.
[qua3-2]4-11.	Nous	Penses-tu avoir fait des progrès en écriture en français ?
[qua3-2]4-12.	Etu	Oui. Grâce à cette expérience, je connais mieux les étapes d'écriture. Je sais mieux maintenant organiser mon texte, mettre en ordre mes idées.
[qua3-2]4-13.	Nous	Penses-tu avoir encore des difficultés en écriture ? Si oui, lesquelles ?
[qua3-2]4-14.	Etu	Oui. Souvent je n'arrive pas à traduire mes idées en français. Je connais très peu de connecteurs logiques et de vocabulaire.
[qua3-2]4-15.	Nous	A quoi lies-tu ces difficultés ?
[qua3-2]4-16.	Etu	Je lis peu. En plus le style d'écrire en français est complètement différent de celui en thaï. Il faut observer comment les Français écrivent pour bien écrire.
[qua3-2]4-17.	Nous	Aimes-tu écrire avec l'ordinateur ?
[qua3-2]4-18.	Etu	Moi j'aime bien. Je trouve facile d'écrire avec l'ordinateur. C'est pratique et propre d'effacer. On n'a plus besoin du blanc.
[qua3-2]4-19.	Nous	Après cette expérience, préfères-tu écrire à la main ou avec l'ordinateur ?
[qua3-2]4-20.	Etu	J'aime les deux façons d'écrire. Elles ont chacune les avantages et les désavantages. Sur papier, je ne suis pas obligée d'écrire dans une même ligne. Je peux rajouter des idées en haut, en bas, à gauche ou à droite. Avec l'ordinateur, c'est facile d'effacer. Mon texte est donc tout propre. Mais si je reste travailler longtemps devant l'ordinateur, cela me fait mal aux yeux.
[qua3-2]4-21.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme avantages pour toi ?
[qua3-2]4-22.	Etu	<i>ScribPlus</i> me guide dans l'écriture. Je sais en effet ce que je dois mettre en valeur dans mon texte, ce que je dois mettre en tête et à la fin du texte. <i>ScribPlus</i> me permet de travailler en étape et de mieux organiser mes idées.
[qua3-2]4-23.	Nous	Qu'est-ce que <i>ScribPlus</i> présente comme défauts pour toi ?
[qua3-2]4-24.	Etu	Même si les consignes sont ouvertes, je me sens parfois un peu contrainte face à la série de questions. J'ai l'impression de devoir penser de telle ou telle manière.
[qua3-2]4-25.	Nous	Que penses-tu du fait qu'avec le logiciel <i>ScribPlus</i> on ait accès aux exemples de phrases et/ou des mots ?
[qua3-2]4-26.	Etu	Ces exemples me guident dans l'écriture. Je sais ce que je dois écrire. Je trouve que c'est bien de mettre à la disposition des étudiants du vocabulaire, des structures ou des exemples de phrases figées comme les formules de politesse. Par contre, s'il s'agit de questions ouvertes, c'est mieux de ne pas donner des exemples complets. Cela risque en effet d'influencer les idées des étudiants. Ceux-ci peuvent copier les exemples.
[qua3-2]4-27.	Nous	Contrairement à l'expérience de l'année dernière, cette année j'ai mis à ta disposition très peu de suggestions de réponses ou parfois il n'y en a pas ou il n'y a que des explications grammaticales. Qu'en penses-tu ?
[qua3-2]4-28.	Etu	C'est très bien car cela permet aux étudiants de réfléchir tous seuls. S'il y a beaucoup d'exemples, la rédaction devient trop facile (rire).
[qua3-2]4-29.	Nous	Est-ce difficile pour toi d'écrire avec très peu d'exemples ?
[qua3-2]4-30.	Etu	Non ce n'est pas trop difficile. De toute façon tu étais là pour nous aider.
[qua3-2]4-31.	Nous	Que penses-tu de la série de questions que pose le logiciel <i>ScribPlus</i> lors de la rédaction d'un texte ?

[qua3-2]4-32.	Etu	Les questions sont très utiles car elles me permettent de ne pas être hors sujet. J'ai tendance à 'être facilement hors sujet.
[qua3-2]4-33.	Nous	Que penses-tu des consignes ouvertes comme celles que nous avons vues pendant cette expérience ?
[qua3-2]4-34.	Etu	Moi j'aime beaucoup les consignes ouvertes comme cette année car je peux vraiment utiliser mes capacités d'écrire. Cela me permet de m'améliorer. Quand les consignes sont très guidées, la rédaction devient trop facile et je ne m'améliore pas.
[qua3-2]4-35.	Nous	Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires ?
[qua3-2]4-36.	Etu	Le forum me permet d'observer le texte de mes amis de comparer avec le mien. Je voulais connaître leurs idées et leur style d'écriture. Je pourrai adopter leurs bonnes idées et les jolies phrases dans mes prochains textes. Je pourrai aussi éviter de faire les mêmes erreurs que mes amis.
[qua3-2]4-37.	Nous	As-tu laissé des commentaires pour tes camarades ?
[qua3-2]4-38.	Etu	Oui. J'ai laissé des petits commentaires soit pour plaisanter soit pour encourager mes amis.
[qua3-2]4-39.	Nous	As-tu corrigé les textes de tes camarades ?
[qua3-2]4-40.	Etu	Non, non! J'ai peur de dire des bêtises. J'ai peur que ce que je corrige n'est pas correct non plus (rire). Du coup je préfère ne pas corriger le texte de mes amis.
[qua3-2]4-41.	Nous	As-tu lu des textes de tes camarades déjà publiés sur le forum avant de publier les tiens ?
[qua3-2]4-42.	Etu	Oui. J'ai lu le texte de mes amis sur le forum après avoir fini le mien.
[qua3-2]4-43.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-2]4-44.	Etu	Parce que je préfère me concentrer sur ma rédaction avant d'aller lire le texte des autres (rire).
[qua3-2]4-45.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus facile à écrire ?
[qua3-2]4-46.	Etu	Le sujet le plus facile à rédiger est le « conte ».
[qua3-2]4-47.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-2]4-48.	Etu	Parce que ce sujet n'est pas officiel. Il faut utiliser notre propre imagination.
[qua3-2]4-49.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel te paraît-il le plus difficile à écrire ?
[qua3-2]4-50.	Etu	Le « programme touristique ». On est censé tout savoir sur le site touristique qu'on va présenter. On doit pouvoir présenter le site comme un guide touristique.
[qua3-2]4-51.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel préfères-tu le plus ?
[qua3-2]4-52.	Etu	J'aime écrire un « conte ». J'ai beaucoup d'imagination (sourire).
[qua3-2]4-53.	Nous	Parmi nos six sujets d'écriture, lequel n'aimes-tu pas ?
[qua3-2]4-54.	Etu	La lettre de motivation et la lettre de réclamation surtout la dernière.
[qua3-2]4-55.	Nous	Pourquoi ?
[qua3-2]4-56.	Etu	Parce que les contenus de la lettre sont très officiels. En plus pour moi la lettre de réclamation est une sorte d'agression envers mon interlocuteur. En écrivant la lettre de réclamation je me sens impoli envers mon interlocuteur.
[qua3-2]4-57.	Nous	Que penses-tu du fait que <i>ScribPlus</i> t'aide à écrire le début ou la moitié du texte et ensuite c'est à toi de rédiger le reste par exemple « conte » et « programme touristique »?

[qua3-2]4-58.	Etu	C'est une bonne idée. J'aime bien. <i>ScribPlus</i> me permet de savoir ce que je suis censée écrire et de connaître les caractéristiques du texte que j'écris. Et en même temps il me laisse la totale liberté d'écrire ce dont j'ai envie. Grâce à cela, je peux m'améliorer à l'écriture.
---------------	-----	--

**ANNEXE VII - DIALOGUE-TRAME CONÇU PAR TRAN (2010) POUR
LES TEXTES SCIENTIFIQUES**

1. Introduction

Consigne courte

Consigne élargie

Contenu à prendre en compte	Etapas	Consignes d'écriture
Contexte de recherche	1. Projet et axe de recherche	<p>Votre travail de recherche s'inscrit-il dans un projet de recherche ?</p> <p>Si oui, pouvez-vous préciser ses objectifs, et la place de votre mémoire dans ce projet ?</p> <p>Si non, pouvez-vous mettre en relation votre travail de recherche avec d'autres recherches en la matière ? Quelles contributions votre mémoire apporte-t-il ?</p> <p>Développez ces idées en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'utiliser au moins une collocation d'évaluation ou de démarcation pour bien vous positionner dans votre écrit.</p> <p>L'introduction a pour objectif d'introduire le sujet et d'amener le lecteur vers les contenus traités. Elle vise à faciliter l'entrée dans les contenus.</p> <p>Il faut commencer par décrire votre contexte de recherche : votre projet et votre axe de recherche.</p> <p>Rappelez-vous qu'il s'agit, à cette étape, de décrire le contexte de recherche ; vous allez donc préciser votre thème et votre sujet de recherche à l'étape suivante.</p>
		<p>Collocations :</p> <p>Choisissez une collocation de votre choix. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes :</p> <p>+ pour créer une collocation d'évaluation : essentiel (phénomène, approche), majeur (facteur, problème), fondamental (caractéristique).</p> <p>+ pour obtenir une collocation de démarcation : rejeter (hypothèse), abandonner (vision), infirmer (vision). Consultez d'autres exemples dans la Bibliothèque.</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
Thème de la recherche	2. Sujet de recherche, les notions-clés	<p>Maintenant vous pouvez préciser votre thème et votre sujet de recherche.</p> <p>Utilisez une collocation pour soutenir votre discours. Une liste des collocations et des exemples extraits du corpus des écrits scientifiques sont à votre disposition pour vous aider.</p> <p>Collocations :</p> <p>Les collocations d'évaluation sont très nombreuses dans cette étape : majeur (élément), nouveau (élément), principal (caractéristique, problème), meilleur (qualité) etc.</p> <p>Choisissez une collocation qui vous convient. Vous pouvez consulter d'autres collocations ainsi que des textes-exemples dans la Bibliothèque.</p>

<p>Implication personnelle</p>	<p>3. Motivation Origine de votre intérêt</p>	<p>Il est indispensable, dans l'introduction, de faire part de votre motivation, votre intérêt vis-à-vis du sujet.</p> <p>Cette partie pourrait être développée en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'insérer dans votre discours une collocation.</p> <p>Pour vous aider à la recherche d'idées :</p> <p>Qu'est-ce qui vous motive à choisir ce sujet ? Vos expériences de stage (d'enseignement ou d'apprentissage) vous aident-elles à poser des questions de recherche ? Vous pouvez également exposer votre implication personnelle au sein du projet si c'est le cas.</p> <p>Collocations :</p> <p>Choisissez une collocation qui vous convient le mieux. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes :</p> <p>+ pour créer une collocation d'évaluation : principal (caractéristique, problème), meilleur (qualité).</p> <p>+ pour obtenir une collocation de démarcation : rejeter (hypothèse).</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
<p>Problématique</p>	<p>4. Question de départ</p>	<p>Vous allez formuler votre problématique à l'étape suivante. On vous demande à cette étape de décrire votre (vos) question(s) ou hypothèses de départ qui nourrissent votre réflexion vers la problématique.</p> <p>N'oubliez pas d'utiliser une collocation pour bien vous positionner.</p> <p>Collocations :</p> <p>Insérez dans votre écrit une collocation d'évaluation de type : bon (solution, méthode), essentiel (question) etc.</p> <p>Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres collocations et des textes-exemples dans la Bibliothèque.</p> <p>5. Problématique</p> <p>Formulez votre problématique, celle-ci peut être présentée à l'aide d'une question.</p> <p>Vous pouvez également décrire l'évolution de cette problématique dès vos premières questions / hypothèses jusqu'à une réorientation du cheminement de réflexion.</p> <p>Il existe différentes collocations pour vous aider à bien poser la problématique, prenez-les en compte.</p> <p>Développez votre problématique en vous basant sur vos lectures, votre expérience d'enseignement et/ou d'apprentissage etc.</p> <p>Collocations :</p> <p>Insérez une collocation d'évaluation avec le nom « question » (important / principal / fondamental) etc.</p> <p>Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres collocations et des textes-exemples dans la Bibliothèque.</p>

<p>Préciser les choix méthodologiques adéquats</p>	<p>6. Méthodologie</p>	<p>Quelle est la méthodologie de votre recherche ?</p> <p>Les collocations sont très variées, n'oubliez pas d'en utiliser une.</p> <p>Il est important de présenter, dans l'introduction, votre méthodologie. Cela permet aux lecteurs de comprendre le cheminement de vos pensées et la méthodologie choisie pour répondre à la problématique.</p> <p>Collocations :</p> <p>Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses.</p> <p>+ Les collocations d'évaluation : pertinent (analyse), intéressant (résultat), important (résultat) etc.</p> <p>+ Les collocations de démarcation : remettre en cause (principe), infirmier (hypothèse) etc.</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Choisissez une collocation qui vous convient. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
<p>Annonce du plan du mémoire</p>	<p>7. Plan</p>	<p>Présentez le plan de votre travail !</p> <p>Les collocations sont très présentes dans cette partie, n'oubliez pas de les utiliser.</p> <p>Pour aider les lecteurs à bien suivre votre travail, il vaut mieux que le plan du mémoire soit présenté dans l'introduction. Cette présentation peut être très concise ou plus précise en ce qui concerne le contenu à développer dans chaque partie.</p> <p>Collocations :</p> <p>Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses. Choisissez une collocation de votre choix.</p> <p>+ Les collocations d'évaluation : important (résultat, facteur), principal (caractéristique) etc.</p> <p>+ Les collocations de démarcation : discuter (hypothèse).</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
<p>Texte final</p>		<p>Bravo, vous arrivez, enfin, à construire votre introduction. Relisez votre texte final. Utilisez les connecteurs pour assurer de bonnes transitions entre vos idées. Une fois corrigée, envoyez votre introduction à votre professeur en cliquant sur « Envoyer ».</p> <p>Attention : Dans ScribPlus, un forum est à votre disposition pour vous donner l'occasion d'échanger vos expériences, de discuter. Profitez-en !</p>

2. Conclusion

Contenu à prendre en compte	Etapas	Consignes d'écriture
Annoncer ce que l'on va trouver dans la conclusion	1. Reformuler les questions de départ ou la problématique	<p>Vous pouvez d'abord annoncer aux lecteurs ce qu'ils vont trouver dans la conclusion en rappelant les objectifs de votre travail, reformulant les questions de départ ou la problématique de votre mémoire.</p> <p>Développez-les en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'utiliser une collocation dans cette introduction à la conclusion.</p>
		<p>La conclusion doit être concise et pertinente sans répéter les détails. Elle joue le rôle de bilan du contenu du mémoire.</p> <p>Collocations :</p> <p>Choisissez une collocation qui vous convient le mieux. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes :</p> <p>+ Les collocations d'évaluation : intéressant (facteur), difficile (question).</p> <p>+ Les collocations de démarcation : remettre en cause (principe).</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
Méthodologie	2. Méthodologie + Evolution	<p>Il est temps de justifier l'évolution de la méthodologie de votre travail en retraçant sa logique.</p> <p>Pensez à organiser vos pensées et à la logique de vos phrases.</p>
	3. Questions sur sa pertinence	<p>Ensuite, en ce qui concerne votre méthodologie, justifiez votre choix.</p> <p>N'oubliez pas d'utiliser une collocation dans votre rédaction.</p>
		<p>Qu'est-ce qu'apporte la méthodologie choisie ? Vous a-t-elle aidé à répondre à votre problématique ou à vos hypothèses ?</p> <p>Collocations :</p> <p>Insérez une collocation d'évaluation dans votre écriture, par exemple : classique (analyse).</p> <p>Choisissez une collocation de votre choix. Vous disposez d'autres collocations et des textes-exemples en accédant à la Bibliothèque.</p>

<p>Résultats</p>	<p>4. Résultats</p>	<p>A cette étape, vous pouvez énumérer les résultats obtenus. Soyez clairs et concis en récapitulant les principaux résultats.</p> <p>Rappelez-vous d'utiliser une collocation qui vous aide à vous positionner dans votre écrit. Vous pouvez consulter la liste des collocations et des exemples extraits du corpus des écrits universitaires.</p> <p>Cette récapitulation peut se faire sous forme d'un bilan de l'analyse des résultats et de leurs interprétations, en voyant dans quelle mesure ces résultats ont permis de répondre à la problématique et aux différentes interrogations qui se sont posées tout au long de l'élaboration du mémoire.</p> <p>Pour clarifier votre systématisation, soyez vigilants en utilisant les connecteurs qui vous permettent d'enchaîner vos idées, d'organiser votre pensée, de visualiser le cheminement.</p> <p>Collocations :</p> <p>Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses.</p> <p>+ Les collocations d'évaluation : résultat (principal / encourageant), modèle (meilleur) etc.</p> <p>+ Les collocations de démarcation : remettre en question (principe), relativiser (résultat).</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>N'oubliez pas d'utiliser la Bibliothèque pour consulter d'autres collocations et d'autres structures.</p>
<p>Limites perspective</p>	<p>5. Limites des résultats</p>	<p>Vous pouvez faire part de vos difficultés lors de votre recherche, votre analyse, ainsi que des limites que vous avez constatées.</p> <p>Développez-les en une dizaine de lignes. N'oubliez pas d'utiliser une collocation.</p> <p>Exposez les éléments restreints, inachevés, incomplets de votre travail de recherche. Sachez que ces « précautions » sont très nécessaires et attendues dans tout travail de recherche.</p> <p>Collocations :</p> <p>Dans cette partie, les collocations sont très diversifiées. Choisissez-une qui vous convient.</p> <p>+ Les collocations d'évaluation : nouveau (résultat), principal (problème), majeur (fonction) etc.</p> <p>+ Les collocations de démarcation : discuter (résultat).</p> <p>Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : ceci nous amène à (rejeter l'hypothèse selon laquelle ...), ce qui nous conduit à (remettre en question un principe ...) etc.</p> <p>Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.</p>
	<p>6. Perspectives</p>	<p>Enfin, vu les limites existantes, quelles sont donc vos propositions pour les améliorer ? Ainsi pouvez-vous proposer des perspectives pour des recherches ultérieures, des pistes prometteuses qui prolongeraient votre travail.</p> <p>Et pourquoi ne pas partager vos expériences qu'apporte cette recherche ?</p> <p>Collocations :</p> <p>Utilisez plutôt une collocation d'évaluation : bon (méthode), encourageant (résultat) etc.</p> <p>Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres exemples et d'autres collocations dans la Bibliothèque.</p>

<p>Texte final</p>	<p>Bravo, vous arrivez, enfin, à construire votre conclusion. Relisez votre texte final. Utilisez les connecteurs pour assurer de bonnes transitions entre vos idées. Une fois corrigée, envoyez votre conclusion à votre professeur en cliquant sur « Envoyer ».</p> <p>Attention : Dans ScribPlus, un forum est à votre disposition pour vous donner l'occasion d'échanger vos expériences, de discuter. Profitez-en !</p>
---------------------------	--

**ANNEXE VIII - PAGE CONCERNANT LE SONNET « LA
PAQUERETTE » QUI FIGURE DANS « ILLUSIONS
PERDUES »**

**ANNEXE IX - DEROULEMENT DES TACHES A EFFECTUER
(VERSION MODIFIEE)**

Se-main	Genre textuel / type de tâche	Déroulement
1	Formation de la révision collaborative	1 Discussion sur le texte de Balzac projeté sur l'écran de la salle (5 m.). 2 Discussion sur le tableau d'analyse du groupe EVA (30m.). 3 Discussion sur le texte anonyme n°1 projeté sur l'écran de la salle (30m.). 4 Présentation de nos propres commentaires sur le texte anonyme (15 m.). 5 Travail en groupe pour commenter le texte anonyme n °2 (40 m.).
2	Formation de la révision collaborative (suite)	1 Correction de travail de chaque groupe en commun (30m.). 2 Travail individuel pour commenter le texte anonyme n°3 (45 m.). 3 Correction individuelle ou collective en cas des besoins (45 m.).
3	Auto-présentation	1 Présentation plateforme <i>Moodle</i> (10 m.). 2 Présentation du logiciel <i>ScribPlus</i> (10 m.). 3 Rédaction à l'aide de <i>ScribPlus</i> (30 m.). 4 Rédaction de l'auto-présentation sans <i>ScribPlus</i> (50 m.). 5 Publication le texte sur le forum prévu à ce sujet (20 m. lors desquelles les étudiants commenceront à commenter les feedback. Cela leur permettra de découvrir le fonctionnement du forum).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de l'auto-présentation (3 j.). 2 Réécriture de l'auto-présentation suite aux commentaires des camarades (3 j.). 3 Publication de l'auto-présentation réécrit sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de l'auto-présentation réécrit si besoin est.
4	Présentation d'un site touristique	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m.). 2 Correction en commun (15h.). 3 Ecriture et publication du texte sur le forum (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de la présentation d'un site touristique (2 j.). 2 Réécriture de la présentation d'un site touristique suite aux commentaires des camarades (2 j.). 3 Publication de la présentation d'un site touristique réécrite sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la présentation d'un site touristique réécrite si besoin est. 4 Réécriture du texte relu par l'enseignant et publication du texte sur un forum public (2j.).
5	Programme touristique	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m.). 2 Correction en commun (15h.). 3 Ecriture par groupe de 2 (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Rédaction du programme touristique par groupe de 2 et publication du texte sur le forum (3 j.). 2 Révision collaborative du programme touristique (2 j.). 3 Réécriture du programme touristique suite aux commentaires des camarades (2 j.). 4 Publication du programme site touristique réécrit sur le forum prévu à ce sujet avant le début de la séance suivante.

Se- maine	Genre textuel / type de tâche	Déroulement
		* Révision du passé composé et de l'imparfait (1 semaine). ** Rôle de l'enseignant : correction du programme touristique réécrit si besoin est.
6	Carte postale	1 Pré-lecture – travail en groupe et correction individuelle ou collective (45 m.). 2 Rédaction de la carte postale (45m.) et publication du texte sur le forum. 3 Révision de l'opposition du passé simple et de l'imparfait (30 m.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision de l'opposition du passé simple et de l'imparfait (suite). 2 Révision collaborative de la carte postale (3 j.). 3 Réécriture de la carte postale suite aux commentaires des camarades (3 j.). 4 Publication de la carte postale réécrite sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la carte postale réécrite si besoin est.
7	Conte	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m). 2 Correction en commun (15m.). 3 Rédaction du conte par groupe de 2 (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Rédaction du conte par groupe de 2 et publication du texte sur le forum (3j.). 2 Révision collaborative du conte (2 j.). 3 Réécriture du conte suite aux commentaires des camarades (2 j.). 4 Publication du conte réécrit sur le forum prévu à ce sujet avant le début de la séance suivante. ** Rôle de l'enseignant : correction du conte réécrit si besoin est.
8	Recette	1 Pré-lecture – travail en groupe (30 m). 2 Correction en commun (10m.). 3 Rédaction de la recette et publication du texte sur le forum (50m.). 4 Analyse des discours argumentatifs (30m.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de la recette (2 j.). 2 Réécriture de la recette suite aux commentaires des camarades et publication du texte sur le forum (3j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la recette réécrit si besoin est. 3 Réécriture du texte relu par l'enseignant et publication du texte sur un site participatif ou un réseau social (2j.). * Révision des connecteurs logiques et intervention sur un forum public débat – pour/contre l'euthanasie (1 semaine).
9	Débat-pour ou contre l'euthanasie	1 Rédaction du débat – pour ou contre l'euthanasie et publication du texte sur le forum (1h). 2 Révision collaborative du débat – pour ou contre l'euthanasie (1h).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative du débat – pour ou contre l'euthanasie (3j.). 2 Réécriture du débat-pour ou contre l'euthanasie suite aux commentaires des camarades (3j.). ** Rôle de l'enseignant : correction du débat-pour ou contre l'euthanasie réécrit si besoin est. 3 Publication du débat-pour ou contre l'euthanasie réécrit sur le forum prévu à ce sujet (1j.).

Se-maine	Genre textuel / type de tâche	Déroulement
		* intervention sur un forum public débat – pour/contre la peine de mort (1 semaine).
10	Débat-pour ou contre la peine de mort (mais le <i>dialogue-trame</i> devra être modifié, cf. ci-infra)	1 Rédaction du débat – pour ou contre la peine de mort et publication du texte sur le forum (1h). 2 Révision collaborative du débat – pour ou contre la peine de mort (1h).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative du débat – pour ou contre la peine de mort (3h). 2 Réécriture du débat-pour ou contre la peine de mort suite aux commentaires des camarades (3j.). 3 Publication du débat-pour ou contre la peine de mort réécrit sur le forum prévu à ce sujet (1j.). * Les étudiants postent un message sur un forum pour indiquer le métier ou le stage qu'ils souhaitent faire (au moins 3j. avant le début de la séance suivante). ** Rôle de l'enseignant : correction du débat-pour ou contre la peine de mort réécrit si besoin est.
11	Lettre de motivation (nous ne gardons pas les <i>dialogues-trames</i> de la première expérience, cf. infra)	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m). 2 Correction en commun (15m.). 3 Rédaction de la lettre de motivation (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de la lettre de motivation (3j.). 2 Réécriture de la lettre de motivation suite aux commentaires des camarades (3j.). 3 Publication de la lettre de motivation réécrite sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la lettre de motivation réécrite si besoin est.
12	Lettre de réclamation	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m). 2 Correction en commun (15m.). 3 Rédaction de la lettre de réclamation (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de la lettre de réclamation (3j.). 2 Réécriture de la lettre de réclamation suite aux commentaires des camarades (3j.). 3 Publication de la lettre de réclamation réécrite sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la lettre de réclamation réécrite si besoin est.
13	Lettre de demande dans un cadre professionnel	1 Pré-lecture – travail en groupe (45 m). 2 Correction en commun (15m.). 3 Rédaction de la lettre de demande dans un cadre professionnel (1h.).
Entre les deux séances (1 semaine)		1 Révision collaborative de la lettre de demande dans un cadre

Se- maine	Genre textuel / type de tâche	Déroulement
semaine)		professionnel (3j.). 2 Réécriture de la lettre de demande dans un cadre professionnel suite aux commentaires des camarades (3j.). 3 Publication de la lettre de demande dans un cadre professionnel réécrite sur le forum prévu à ce sujet (1j.). ** Rôle de l'enseignant : correction de la lettre de demande dans un cadre professionnel réécrite si besoin est.
14	Bilan	Les étudiants donnent leurs avis sur le dispositif (apports, limites, pistes d'amélioration).

**ANNEXE X - LIEN DES SITES UTILISES POUR CHAQUE TACHE DE
REDACTION**

Se- maine	Genre textuel/ type de tâche	Lien des sites
3	Auto- présentation	Texte modèle : http://www.chezmaya.com/jeme.htm
4	Présentation d'un site touristique	Texte modèle : http://www.tourismethaifr.com/decouvrir-les-regions/decouvrir_les_regions.tpl?region=12 Site public : http://www.thailande-tourisme.com/forum/25-Ou-partir-en-Thailande-.html
5	Programme touristique	Texte modèle : http://salon.aif.asso.fr/uploads/Documents/WEB_CHEMIN_1589_1174555822.pdf
6	Carte postale	Texte modèle : http://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/03/09/ecrire-une-carte-postale/ Sites de grammaire (opposition passé composé vs imparfait) : <ul style="list-style-type: none"> • http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3797.php • http://www.bonjourdefrance.com/n10/cdm2.htm
7	Conte	Texte modèle : http://alexwohl.chez-alice.fr/lecture.html#lecture Site de conjugueur : http://leconjugueur.lefigaro.fr/ Sites de grammaire (opposition passé simple vs imparfait) : <ul style="list-style-type: none"> • http://www.bonjourdefrance.com/n10/cdm2.htm • http://www.polarfle.com/exercice/inteimpl.htm • http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3797.php
8	Recette	Texte modèle : http://www.recette.net/recette/courgettes-a-la-noix-de-coco.html Sites publics : <ul style="list-style-type: none"> • Site de recette à partager : http://www.kuisto.fr/ • Forum : http://forum.cuisineaz.com/cuisineaz/Du-cote-des-recettes/liste_sujet-1.htm • Groupe Facebook « Recettes-thaï.fr » : https://www.facebook.com/pages/Recettes-thaifr/164903690290066?fref=ts • Groupe Facebook « Recettes thaïlandaises » : https://www.facebook.com/RecettesThailandaises?fref=ts

9	Débat-pour ou contre l'euthanasie	<p>Sites publics :</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.linternaute.com/actualite/temoignage/appelatemoin/1477/pour-ou-contre-l-euthanasie/⁴⁷ • http://www.forumfr.com/sujet540981-etes-vous-pour-ou-contre-l-euthanasie-en-france.html • http://www.forum-politique.org/societe/euthanasie-t119307-440.html <p>Sites de grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Site traitant des connecteurs logiques : http://fr.slideshare.net/luosibloguers/connecteurs-logiques. • Sites traitant de l'expression de l'opposition et de la concession : http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-20399.php, http://www.lefrancaispourtous.com/concession1.htm. • Sites interactifs traitant des connecteurs logiques : http://www.livremot.be/les-connecteurs-logiques/, http://jtrumel-coursfrancais.ent-lfval.net/cours-de-3e/fiches-de-revision-pour-le-brevet/fiche-10-les-connecteurs-logiques (le dernier exercice n'est pas interactif mais fournit une correction). • Sites traitant des connecteurs de l'opposition et de la concession : http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-8700.php, http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-42306.php, http://www.club-forum.com/exercice07.asp?rub=0&f=2&idunite=38&suiv=2&prec=0&nbexo=1&idexo=366
10	Débat-pour ou contre la peine de mort	<p>Sites publics :</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.forumdesados.net/la-peine-de-mort-t301-1875.html • http://www.linternaute.com/savoir/temoignage/appelatemoin/2131/etes-vous-pour-ou-contre-la-peine-de-mort/ • http://melinyel.net/index.php?/topic/976-pour-ou-contre-la-peine-de-mort/page-3
11	Lettre de motivation	<p>Texte modèle (demande d'emploi) : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_reponse_annonce.htm</p> <p>Texte modèle (demande de stage) : http://www.study.com/lettre_motivation/lettre_demande_stage.htm</p> <p>Générateur de lettre de motivation (activité de pré-écriture) : http://g-langue-de-bois.fr/lettre_motivations/generer_lettre_de_motivations.php</p>
12	Lettre de réclamation	<p>Texte modèle pour les quatre variables⁴⁸ : http://www.lettres-gratuites.com/modele-lettre-reclamation-absence-</p>

⁴⁷ Les étudiants peuvent régler les paramètres pour lire seulement les avis « pour » ou « contre ».

⁴⁸ Il s'agit de la lettre de réclamation par rapport au contrat de travail, de la lettre de réclamation – non versement de salaire, de la lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées et de la lettre de réclamation erreur sur bulletin de paie.

		bulletin-salaire-450.html
13	Lettre de demande dans un cadre professionnel	Texte modèle pour les trois variables⁴⁹ : http://www.lettres-gratuites.com/modele-demande-temps-partiel-154.html

⁴⁹ Il s'agit de la lettre de demande d'augmentation de salaire, de la lettre de demande d'avance sur salaire, et de la lettre de demande de congé.

TABLE DES ANNEXES

Annexe I - Déroulement des tâches (première et deuxième expériences) 1

1. Première expérience	3
1.1. Séance 1 : Découverte de la plateforme, de ScribPlus, du forum & de l'activité de tri de texte	3
1.2. Séance 2 : Activité de rédaction « Auto-présentation »	4
1.3. Séance 3 : Activité de rédaction « Carte postale »	5
1.4. Séance 3 : Activité de rédaction « Présentation d'un site touristique »	6
1.5. Séance 4 : Activité de rédaction « Lettre de motivation 1 – demande d'emploi ou de stage »	7
1.6. Séance 5 : Activité de rédaction « Débat 1 - pour ou contre la peine de mort »	9
1.7. Séance 6 : Activité de rédaction « recette »	11
2. Deuxième expérience	13
2.1. Séance 7 : Activité de rédaction « Lettre de motivation 2 – demande d'emploi ou de stage »	13
2.2. Séance 8 : Activité de rédaction « Lettre de réclamation »	15
2.3. Séance 9 : Activité de rédaction « Conte »	17
2.4. Séance 10 : Activité de rédaction « Programme touristique »	19
2.5. Séance 11 : Activité de rédaction « Débat 2 – pour ou contre l'euthanasie »	21
2.6. Séance 12 : Activité de rédaction « Lettre de demande dans un cadre professionnel »	23

Annexe II - Dialogue-trame de chaque activité de rédaction..... 25

1. Dialogues-frames proposés lors de la première expérience.....	27
1.1. Auto-présentation	27
1.2. Carte postale	29
1.3. Dialogues-frames « lettre de motivation 1 »	31
1.3.1. Lettre de motivation 1 – demande de stage	31
1.3.2. Lettre de motivation 1 – <i>demande d'emploi</i>	33
1.4. Dialogues-frames « débat 1 – pour/contre la peine de mort »	36
1.4.1. Débat 1 – pour la peine de mort	36
1.4.2. Débat – contre la peine de mort	38
1.5. Dialogue-trame « présentation d'un site touristique »	41
2. Dialogues-frames proposés lors de la deuxième expérience	44
2.1. Dialogues-frames « lettre de motivation 2 »	44
2.1.1. Lettre de motivation 2 – demande de stage	44
2.1.2. Lettre de motivation 2 – <i>demande d'emploi</i>	46
2.2. Dialogues-frames « lettre de réclamation »	49
2.2.1. Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail	49
2.2.2. Lettre de réclamation - non versement de salaire	51

2.2.3.	Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées	52
2.2.4.	Lettre de réclamation erreur sur bulletin de paie	54
2.3.	Dialogues-trames « lettre de demande dans un cadre professionnel ».....	56
2.3.1.	Lettre de demande d'augmentation de salaire	56
2.3.2.	Lettre de demande d'avance sur salaire.....	58
2.3.3.	Lettre de demande de congé.....	60
2.4.	Dialogues-trames « débat 2 – pour ou contre l'euthanasie »	62
2.4.1.	Débat 2 – <i>pour l'euthanasie</i>	62
2.4.2.	Débat 2 – <i>contre l'euthanasie</i>	64
2.5.	Dialogue-trame « programme touristique »	68
2.6.	Dialogue-trame « conte »	72

Annexe III - Productions écrites et feedback des étudiants (première expérience) 77

1.	Auto-présentation.....	79
1.1.	[bow4-1].....	79
1.2.	[bua4-1].....	80
1.3.	[jub4-1].....	81
1.4.	[kwa4-1].....	81
1.5.	[noo4-1].....	82
1.6.	[ply4-1].....	82
1.7.	[pon4-1].....	83
1.8.	[ann3-1X].....	84
1.9.	[amm3-1].....	84
1.10.	[ams3-1].....	85
1.11.	[aoi3-1].....	85
1.12.	[aor3-1].....	86
1.13.	[aum3-1].....	86
1.14.	[boo3-1].....	87
1.15.	[emy3-1].....	88
1.16.	[eve3-1].....	89
1.17.	[job3-1X].....	89
1.18.	[kik3-1].....	90
1.19.	[kim3-1X].....	91
1.20.	[oil3-1].....	92
1.21.	[qua3-1].....	93
1.22.	[sop3-1].....	94
1.23.	[yui3-1X].....	95
2.	Carte postale.....	96
2.1.	[bow4-1].....	96
2.2.	[bua4-1].....	97
2.3.	[jub4-1].....	98
2.4.	[kwa4-1].....	99
2.5.	[noo4-1].....	100
2.6.	[ply4-1].....	101
2.7.	[pon4-1].....	102

2.8. [ann3-1X]	103
2.9. [amm3-1]	104
2.10. [ams3-1]	104
2.11. [aoi3-1]	105
2.12. [aor3-1]	105
2.13. [aum3-1]	106
2.14. [boo3-1]	107
2.15. [emy3-1]	107
2.16. [eve3-1]	108
2.17. [job3-1X]	108
2.18. [kik3-1]	109
2.19. [oil3-1]	109
2.20. [qua3-1]	110
2.21. [sop3-1]	111
2.22. [tan3-1X]	112
2.23. [yui3-1X]	112
3. Présentation d'un site touristique.....	113
3.1. [bow4-1]	113
3.2. [bua4-1]	114
3.3. [jub4-1]	115
3.4. [kwa4-1]	116
3.5. [noo4-1]	117
3.6. [ply4-1]	118
3.7. [pon4-1]	119
3.8. [amm3-1]	120
3.9. [ams3-1]	121
3.10. [ann3-1X]	122
3.11. [aoi3-1]	123
3.12. [aor3-1]	123
3.13. [aum3-1]	124
3.14. [boo3-1]	125
3.15. [emy3-1]	125
3.16. [eve3-1]	126
3.17. [job3-1X]	126
3.18. [kik3-1]	127
3.19. [oil3-1]	128
3.20. [qua3-1]	128
3.21. [sop3-1]	129
3.22. [tan3-1X]	130
3.23. [yui3-1X]	130
4. Débat 1 - pour la peine de mort.....	131
4.1. [ply4-1]	131
4.2. [pon4-1]	131
4.3. [amm3-1]	132
4.4. [ams3-1]	132
4.5. [aor3-1]	133
4.6. [aum3-1]	133
4.7. [boo3-1]	134

4.8. [kik3-1].....	134
4.9. [oil3-1].....	135
4.10. [tan3-1X].....	135
5. Débat 1 - contre la peine de mort.....	136
5.1. [bow4-1].....	136
5.2. [jub4-1].....	136
5.3. [aoi3-1].....	137
5.4. [emy3-1].....	137
5.5. [eve3-1].....	138
5.6. [kim3-1X].....	139
5.7. [qua3-1].....	139
5.8. [sop3-1].....	140
6. Lettre de motivation 1 - demande d'emploi.....	141
6.1. [bow4-1].....	141
6.2. [jub4-1].....	142
6.3. [kwa4-1].....	143
6.4. [noo4-1].....	144
6.5. [ply4-1].....	145
6.6. [pon4-1].....	146
6.7. [oil3-1].....	147
6.8. [tan3-1X].....	148
7. Lettre de motivation 1 - demande de stage.....	149
7.1. [bow4-1].....	149
7.2. [bua4-1].....	149
7.3. [noo4-1].....	150
7.4. [pon4-1].....	150
7.5. [amm3-1].....	151
7.6. [ams3-1].....	152
7.7. [aoi3-1].....	153
7.8. [aor3-1].....	154
7.9. [aum3-1].....	155
7.10. [emy3-1].....	156
7.11. [eve3-1].....	157
7.12. [kik3-1].....	158
7.13. [qua3-1].....	159
7.14. [yui3-1X].....	160
8. Recette.....	161
8.1. [bow4-1].....	161
8.2. [kwa4-1].....	163
8.3. [noo4-1].....	164
8.4. [ply4-1].....	165
8.5. [pon4-1].....	166
8.6. [ams3-1].....	167
8.7. [aoi3-1].....	170
8.8. [aor3-1].....	172
8.9. [aum3-1].....	174
8.10. [boo3-1].....	176
8.11. [emy3-1].....	177

8.12.	[job3-1X]	178
8.13.	[oil3-1]	180
8.14.	[qua3-1]	182
8.15.	[sop3-1].....	183

Annexe IV - Productions écrites et feedback des étudiants (deuxième expérience) 185

1.	Débat 2 - pour l'euthanasie.....	187
1.1.	[amm3-2]	187
1.2.	[kik3-2].....	188
1.3.	[sop3-2X].....	189
2.	Débat 2 - contre l'euthanasie.....	190
2.1.	[ams3-2].....	190
2.2.	[boo3-2]	190
2.3.	[emy3-2]	191
2.4.	[qua3-2]	192
3.	Lettre de motivation 2 - demande d'emploi.....	193
3.1.	[amm3-2]	193
3.2.	[ams3-2].....	195
3.3.	[boo3-2]	197
3.4.	[emy3-2]	198
3.5.	[sop3-2X].....	199
3.6.	[qua3-2]	200
4.	Lettre de motivation 2 - demande de stage	201
4.1.	[kik3-2].....	201
5.	Lettre de réclamation par rapport au contrat de travail.....	202
5.1.	[boo3-2]	202
6.	Lettre de réclamation pour non-versement des salaires.....	204
6.1.	[amm3-2]	204
6.2.	[qua3-2]	205
7.	Lettre de réclamation pour heures supplémentaires non payées.....	206
7.1.	[ams3-2].....	206
7.2.	[emy3-2]	208
7.3.	[kik3-2].....	209
8.	Lettre de demande de congé.....	210
8.1.	[ams3-2].....	210
8.2.	[sop3-2X].....	210
9.	Lettre de demande d'augmentation de salaire	211
9.1.	[boo3-2]	211
9.2.	[emy3-2]	212
9.3.	[qua3-2]	213
10.	Lettre de demande d'avance sur salaire.....	214
10.1.	[amm3-2]	214
11.	Conte.....	215
11.1.	[amm3-2]	215
11.2.	[ams3-2].....	217
11.3.	[boo3-2]	219
11.4.	[emy3-2]	220

11.5.	[kik3-2].....	221
11.6.	[sop3-2X]	223
11.7.	[qua3-2].....	224
12.	Programme touristique.....	225
12.1.	[amm3-2].....	225
12.2.	[ams3-2]	226
12.3.	[boo3-2].....	228
12.4.	[emy3-2].....	230
12.5.	[kik3-2].....	231
12.6.	[qua3-2].....	233

Annexe V - Entretiens auprès des étudiants n°1 et 2 (première expérience)
235

1.	[bow4-1].....	237
1.1.	Entretien n°1.....	237
1.2.	Entretien n°2.....	240
2.	[bua4-1]	243
2.1.	Entretien n°1.....	243
2.2.	Entretien n°2.....	246
3.	[jub4-1].....	248
3.1.	Entretien n°1.....	248
3.2.	Entretien n°2.....	250
4.	[kwa4-1].....	253
4.1.	Entretien n°1.....	253
4.2.	Entretien n°2.....	256
5.	[noo4-1]	259
5.1.	Entretien n°1.....	259
5.2.	Entretien n°2.....	262
6.	[ply4-1]	265
6.1.	Entretien n°1.....	265
6.2.	Entretien n°2.....	267
7.	[pon4-1]	270
7.1.	Entretien n°1.....	270
7.2.	Entretien n°2.....	273
8.	[amm3-1].....	276
8.1.	Entretien n°1.....	276
8.2.	Entretien n°2.....	278
9.	[ams3-1].....	281
9.1.	Entretien n°1.....	281
9.2.	Entretien n°2.....	283
10.	[aoi3-1].....	286
10.1.	Entretien n°1.....	286
10.2.	Entretien n°2.....	288
11.	[aor3-1].....	291
11.1.	Entretien n°1.....	291
11.2.	Entretien n°2.....	294
12.	[aum3-1]	297
12.1.	Entretien n°1.....	297

12.2.	Entretien n°2	299
13.	[boo3-1].....	302
13.1.	Entretien n°1	302
13.2.	Entretien n°2	304
14.	[emy3-1].....	307
14.1.	Entretien n°1	307
14.2.	Entretien n°2	310
15.	[eve3-1]	313
15.1.	Entretien n°1	313
15.2.	Entretien n°2	315
16.	[kik3-1]	318
16.1.	Entretien n°1	318
16.2.	Entretien n°2	320
17.	[oil3-1].....	323
17.1.	Entretien n°1	323
17.2.	Entretien n°2	325
18.	[qua3-1].....	328
18.1.	Entretien n°1	328
18.1.	Entretien n°2	330
19.	[sop3-1]	333
19.1.	Entretien n°1	333
19.1.	Entretien n°2	336
Annexe VI - Entretiens auprès des étudiants n°3 et 4 (deuxième expérience)		
339		
1.	[amm3-2]	341
1.1.	Entretien n°3	341
1.2.	Entretien n°4	343
2.	[ams3-2]	347
2.1.	Entretien n°3	347
2.2.	Entretien n°4	349
3.	[boo3-2].....	352
3.1.	Entretien n°3	352
3.2.	Entretien n°4	353
4.	[emy3-2].....	357
4.1.	Entretien n°3	357
4.2.	Entretien n°4	360
5.	[kik3-2]	364
5.1.	Entretien n°3	364
5.2.	Entretien n°4	365
6.	[qua3-2].....	368
6.1.	Entretien n°3	368
6.2.	Entretien n°4	370
Annexe VII - Dialogue-trame conçu par Tran (2010) pour les textes scientifiques		
375		
1.	Introduction	377
2.	Conclusion.....	380

Annexe VIII - Page concernant le sonnet « La pâquerette » qui figure dans « Illusions perdues ».....	383
Annexe IX - Déroulement des tâches à effectuer (version modifiée)	387
Annexe X - Lien des sites utilisés pour chaque tâche de rédaction	393