

République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique*

Université 8 mai 1945 Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et de Langue Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**L'erreur dans l'apprentissage de la production de l'écrit en classe du FLE :
repérage, traitement et remédiation (cas des élèves de 3^o année secondaire)**

Rédigé et présenté par :

Assia MESSAADI

Sous la direction de:

Mme. DALEL HAFIANE

Membres du jury

Président : Mme. AISSAOUI

Rapporteur : Mme. HAFIANE

Examineur : Mme. KAMEL

Année universitaire 2021/2022

Remerciements

« Soyons reconnaissant aux personnes qui nous donnent du bonheur. Elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries », MARCEL PROUST

Il m'a été très difficile d'écrire ces lignes en signe de gratitude et de reconnaissance par souci de n'oublier les nombreuses généreuses personnes que je dois citer pour leur aide précieuse, leurs encouragements incessants, leurs prières profondes, leur soutien inestimable...! Qu'elles daignent excuser mon oubli et qu'elles soient toutes assurées de ma plus profonde reconnaissance même si leurs noms n'y figurent pas !

Je tiens à remercier ma directrice de travail, Madame **DALEL HAFIANE** pour la qualité de son encadrement exceptionnel, sa disponibilité, sa confiance et surtout pour ses judicieux conseils et orientations qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Je lui suis reconnaissante pour toutes ses qualités pédagogiques, scientifiques et humaines.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury pour avoir accepté évaluer ce travail de recherche.

Je remercie aussi mes collègues au lycée HACHACHE LAID pour leur aide précieuse.

J'aimerais remercier de tout cœur **NAIMA HARKET**, une très chère amie spéciale, pour son amitié précieuse, sa générosité illimitée, ses encouragements constants et pour son aide inestimable. Qu'elle trouve ici l'expression de ma gratitude la plus sincère et de ma reconnaissance la plus forte !

J'adresse mes remerciements les plus chaleureux à mon mari **DJAMEL** qui m'a offert d'immenses opportunités et qui me comble d'espoir par sa présence. Je ne le remercierais jamais assez pour tout ce qu'il a fait pour moi !

Mes remerciements finaux et non les moindres vont à ma famille et à mes proches pour leur soutien indéfectible, leur sens de l'écoute et pour leurs prières sincères. **Maman, DIDA, DJABER, ABDNOUR, LALA, RAHMA, MANI, GHOFRANE et NADJIA**, merci à vous tous !

Je ne manquerais pas non plus de dire un grand merci à **TATA NASSIMA, NOUARA** et à toute la famille de M.HAMOU BERBACHE.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

A la mémoire de mon père

Aux petites amours de ma vie : MARWEN, WAIL, LYNE et

MAWADA

Résumé

L'erreur joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe du FLE. D'un statut négatif à un autre positif, elle devient un levier pédagogique vu son apport. De ce fait, nous menons ce travail de recherche qui traite du thème : « **L'erreur dans l'apprentissage de la production de l'écrit en classe du FLE : Repérage, traitement et remédiation** (cas des élèves de 3^o année secondaire) ». Il vise à souligner l'apport de l'erreur au développement des compétences scripturales. L'investigation dont nous rendons compte dans ce présent mémoire est une tentative d'évaluation et d'analyse des pratiques des enseignants du FLE en classe algérienne lors des séances de compte rendu de la production écrite comme étant le moment propice de traitement et de l'exploitation de l'erreur dans les écrits des apprenants. Il s'agit d'une observation non participante didactique sur le terrain de ces mêmes séances, une analyse de productions d'élèves et d'une enquête via questionnaire auprès des enseignants de français au lycée. L'analyse contrastive et descriptive des données permet d'identifier quelques insuffisances sur le terrain et mène ainsi à corroborer l'hypothèse de recherche selon laquelle l'erreur qui constitue un levier à l'apprentissage de la production écrite en classe de 3AS. n'est pas exploitée à bon escient sur le terrain d'où la défaillance, peu ou prou, de la production écrite.

MOTS-CLE : erreur, production écrite, traitement de l'erreur, compte rendu de la production écrite, remédiation, FLE

Abstract

Error plays an important role in teaching/learning written production in the FLE classroom. From one negative status to another positive, it becomes an educational lever given its contribution. As a result, we are conducting this research on the theme “The Error in Learning to Produce FLE Writing: Identification, Treatment and Remediation (High School 3 Students)”. It aims to highlight the contribution of error to the development of scriptural skills. The investigation we report on in this brief is an attempt to evaluate and analyze the practices of FLE teachers in Algerian classrooms during the debriefing sessions of the written production as being the propitious moment for treatment and the exploitation of error in learners' writings. This is a non participatory didactic observation in the field of these same sessions, an analysis of student productions and a questionnaire survey of French teachers in high school. The contrastive and descriptive analysis of the data makes it possible to identify some shortcomings in the field and thus leads to corroborate the research hypothesis according to which the error which constitutes a lever to the learning of the written production in class of 3AS. is not being properly exploited in the field, hence the failure of the written production.

KEYWORDS: error, written production, error processing (written production report, FLE

المخلص

يلعب الخطأ دوراً بيداغوجياً هاماً في أي عملية تعليمية وتعليمية لا سيما في تعلم وتعليم التعبير الكتابي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. بعدما كان رمزاً للإخفاق والفشل، أصبح ذو مكانة إيجابية لما له من أثر إيجابي على العملية البيداغوجية. لهذا قمنا بإجراء هذا البحث حول موضوع «الخطأ الكتابي في تدريس اللغة الفرنسية تحديده وتحليله ومعالجته (قسم الثالثة ثانوي)». هذا البحث يهدف إلى تسليط الضوء على مساهمة الخطأ في تطوير المهارات الكتابية في اللغة الفرنسية. الدراسة التطبيقية التي قمنا بها هي محاولة تقييم وتحليل ممارسات أساتذة اللغة الفرنسية للطور الثانوي خلال حصص تصحيح التعبير الكتابي باعتبارها الفرصة المناسبة لمعالجة واستغلال أخطاء التلاميذ الكتابية وذلك من خلال ملاحظة ميدانية تحليل لتعابير كتابية لتلاميذ النهائي و استبيان لأساتذة الفرنسية بالطور الثانوي. سمح تحليل نتائج هذه الدراسة التطبيقية إلى تسجيل بعض النقائص في عمليات معالجة واستغلال الأخطاء الكتابية كما سمحت إلى تأكيد الفرضية التي تفيد بأن الخطأ اللغوي في التعبير الكتابي باللغة الفرنسية غير مستغل في الأقسام النهائية رغم فائدته البيداغوجية في تحسين وتطوير الكفاءة الكتابية

كلمات مفتاحية، الخطأ- التعبير الكتابي- معالجة الأخطاء الكتابية -اللغة الفرنسية لغة أجنبية.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale13

Cadre théorique

Chapitre 1 : L'erreur.....22

1. Faute ou erreur ? 22

2. La phobie de l'erreur..... 23

3. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère..... 25

4. Théories de l'erreur..... 28

 4.1 L'analyse contrastive (AC) 28

 4.2 L'analyse des erreurs : (AE) 29

 4.3. Théorie de L'inter langue : (I L) 30

Chapitre 2: vers une pédagogie de l'erreur en production de l'écrit : comment enseigner avec l'erreur ? 33

1. Le processus de la production écrite en didactique du FLE 33

2. Le traitement des erreurs en production écrite..... 34

 2.1 Quel choix correctif ? 34

 2.2 Des préalables à la correction de l'erreur : (des propositions)..... 36

3. Typologie de l'erreur en production écrite 38

4. La remédiation à l'erreur : quelles stratégies à adopter ?	39
---	----

De la théorie à l'investigation

Chapitre 1 : L'erreur en production écrite en classe du FLE : un objet d' « observation »	43
--	-----------

1. Protocole d'observation :	43
------------------------------------	----

2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en Algérie (cas 3AS, filière communes) : lecture et analyse d'instructions officielles	45
--	----

2.1 Le statut de la production écrite dans les documents officiels.....	45
---	----

2.1.1. Le manuel scolaire	46
---------------------------------	----

2.2.2. La progression annuelle	50
--------------------------------------	----

2.2 L'évaluation de la production écrite	55
--	----

2.3 Le statut du compte rendu de la production écrite et la reconnaissance de l'erreur	57
--	----

3. L'erreur en production écrite en classe du FLE: objet d'observation	58
--	----

3.1. Canevas des séances d'observation	59
--	----

3.2. Descriptif des séances de production écrite.....	61
---	----

3.3. Descriptif des séances de compte rendu de la production écrite	64
---	----

4. L'erreur en production écrite en classe du FLE : objet d'expérimentation et d'analyse.....	67
---	----

4.1 Méthodologie et protocole de l'expérimentation : récolte du corpus	67
--	----

4.2 Lecture et interprétation des données	69
---	----

4.2.1 Lecture et interprétation des résultats du pré-test.....	69
4.2.2 Lecture et interprétation des résultats du post-test.....	76
4.2.3 Comparaison des résultats du pré-test et du post-test :.....	77

**Chapitre 2 : L’erreur en production écrite en classe de FLE :
objet d’enquête par le questionnaire.....** 81

1. Protocole de l’enquête : collecte de données.....	81
1.1 Descriptif du questionnaire.....	81
1.1.1 Le contexte du questionnaire.....	81
1.1.2 Les éléments qui composent le questionnaire	82
1.2 Le contenu du questionnaire :.....	82
1.2.1. Déterminer les items.....	82
1.2.2. Caractériser les questions posées.....	83
1.3. Présentation et description du corpus	84
2. Lecture et interprétation des données	85
2.1. Des difficultés à la production écrite.....	85
2.2. Le traitement de l'erreur en production écrite:	87

2.2.1. Le choix des copies: fréquence et critères de sélection.....	87
2.2.2. L'évaluation: quelles grilles? Quels critères?.....	89
2.2.3. Quelles erreurs? Pourquoi?.....	92
2.2.4. L'autocorrection, la réécriture, la "re-correction": un levier vérificateur.....	94
2.3 Le compte rendu de la production écrite : Pratique de classe.....	99
2.4 Instructions officielles et les préoccupations « inspectorat » : entrave ou atout au compte rendu ?.....	103
2.5 L'erreur en production écrite est-elle exploitée au lycée ?.....	107
2.6 Quelles solutions pédagogiques pour améliorer la production écrite au cycle secondaire ?.....	108
Chapitre3 : Réflexion et suggestions pédagogiques	110
Conclusion générale.....	113
Bibliographie	116
Annexes	119

Introduction générale

« La recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier et à résoudre »

G. DELANDSHEER

Introduction générale

L'enseignement des langues étrangères en Algérie définit ses objectifs en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* », (Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N°08-04 du 23 janvier 2008 :04)

C'est dire que cet enseignement vise à installer chez l'apprenant algérien une compétence de communication à l'oral ou /et à l'écrit lui permettant de se frotter à une autre culture et de découvrir ainsi l'Autre.

Or, pour réussir cette communication et afin d'installer cette compétence communicative, l'apprenant se trouve inévitablement et naturellement face aux erreurs car l'erreur est humaine et personne n'est parfaite. Ce qui est saillant est bel et bien la rectification de ces erreurs : « *Pas de vérité sans erreur rectifiée* », ainsi s'exprimant Bachelard dans ce même sens dans l'ouvrage *L'erreur : un outil pour enseigner* de Jean Pierre ASTOLFI, 2006, ED.ESF, 2009, page 39

L'apprenant, un acteur actif et principal du processus enseignement /apprentissage, rencontre indéniablement des difficultés d'apprentissage de tout ordre à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le français en Algérie et ne s'échapperait, guère et ainsi, de commettre des erreurs .C'est le cas de tous nos élèves en Algérie mais à des degrés différents.

Lors de nos pratiques de classe, nous constatons que ces élèves ont peur de l'erreur. Ils refusent de monter au tableau pour écrire ou pour s'exprimer, ou de rédiger de courts énoncés de crainte de commettre des « fautes ». D'où vient cette représentation vis-à-vis de l'erreur comme étant « effrayante » ou « intimidante » ? Ne devraient-ils pas savoir que cette erreur est un outil voire un levier d'enseignement du FLE pour nous les enseignants ?

Certains enseignants, un autre acteur principal du processus d'enseignement/apprentissage, ne s'intéressent pas à cette erreur ou à sa

rectification car, pensent-ils, « c'est une tâche vaine et inutile ! » voire « une perte de temps ! » étant donné que « les élèves vont commettre toujours et encore des erreurs ! ». Cela ne les incite pas à faire une réflexion sur la source et les causes des erreurs ou sur leur méthodologie d'enseignement ? Cela ne les fait pas intervenir et réfléchir pour mettre au point une stratégie ou une approche pour diminuer, au moins, le taux d'erreurs ou encore pour remédier à toutes ces erreurs ?

Réalisant son projet didactique, l'enseignant se fixe l'objectif de mener ses apprenants de moyens linguistiques et discursifs et à travers d'activités différentes et variées afin qu'ils puissent, en fin de la séquence, produire un discours « correct », répondant aux caractéristique du discours de l'objet d'étude étudié et respectant les critères de la grille d'évaluation négociée et élaborée. Ne serait-il pas important de réfléchir comment traiter et analyser les erreurs qui apparaissent dans ce discours qui doit être « **correct** » pour y remédier ou amener l'apprenant à s'auto-corriger ?

Voulons opter pour la philosophie de MARTINE MARQUILLOT LARRY dans laquelle s'inscrit son travail « L'interprétation de l'erreur » et qui « *voudrait promouvoir une reconsidération et une revalorisation du statut de l'erreur dans l'apprentissage.* » (LARRY, Marquillo Martine, *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, 3003, p : 02), nous décidons nous pencher sur le thème de « **L'erreur dans l'apprentissage de la production de l'écrit en classe du FLE : repérage, traitement et remédiation** (cas des élèves de 3^o année secondaire) » afin d'approfondir nos connaissances sur l'enseignement par l'erreur de la production écrite, et de mieux exploiter et de traiter de manière la plus adéquate les erreurs de nos élèves.

Le choix de ce thème résulte, aussi, des observations et de constats personnels que nous avons pu soulever lors de nos pratiques de classe et de notre expérience dans le cadre de l'enseignement du FLE au lycée algérien et plus précisément à Guelma. En effet, lors d'une séance de coordination interne programmée au lycée à l'intérêt d'une enseignante stagiaire (qui prépare son CAPES) sur le déroulement de la séance du compte rendu de la production écrite, différentes représentations à l'égard de cette activité ont été exprimées explicitement ou en filigrane. Certains

affirment son apport alors que d'autres la trouvent imposée inutilement surtout pour des élèves de 3^oAS.

Pourtant Ceux-ci, notre public visé, comptent énormément pour tout le système éducatif vu l'importance de l'épreuve du baccalauréat dans laquelle ils ne seront évalués qu'à l'écrit et qui parachève un cursus de 12 ans et ouvre la porte à un cursus plus spécialisé qui aura besoin d'une compétence à l'écrit plus redressée. Cette activité ne constitue-t-elle pas le moment propice de traitement et de remédiation à leurs erreurs en production écrite en vue de les mieux préparer à mieux écrire, à être mieux évalués et, ainsi à réussir leur baccalauréat ? Ou encore, les enseignants qui se plaignent tous les jours du « niveau faible » de leurs ex-élèves, de leurs élèves actuels, de futurs bacheliers ne trouvent-ils pas en séance de compte rendu le moment idéal pour combler aux lacunes en vue de faire progresser ce « niveau faible » ?

Quoiqu'il soit officiellement assigné par les instructions officielles qui reconnaissent explicitement son apport, quoiqu'il soit une étape primordiale et obligatoire lors de la titularisation officielle de l'enseignant le jour du CAPES (Certificat d'Aptitude Professionnel d'Enseignement Secondaire) afin de certifier officiellement son habileté à enseigner le FLE au secondaire, le compte rendu de la production écrite est banni par certains enseignants et inspecteurs. Pourquoi de telles réactions ? Ces réactions ne seraient-elles pas à l'origine de ce « niveau faible » et à la défaillance de l'écrit au lycée ?

Voulons apporter, surtout, des réponses à nos questionnements, nous choisissons de conduire ce travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE en vue de l'obtention d'un diplôme en Master dans le but ultime de souligner l'apport de l'exploitation de l'erreur et de la remédiation à l'erreur à l'amélioration de la production écrite..

Notre travail de recherche est guidé, alors, par une question centrale : **comment l'erreur est-elle exploitée dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 3^oAS et quel apport apporte-t-elle ?**

De cette question, qui semble générale, découlent maintes interrogations :

1. Comment s'enseigne la production écrite en classe de 3^oAS ? Quelles difficultés rencontrent les apprenants ?
2. Comment s'enseigne le compte rendu de la production écrite ? Quelles insuffisances et quelles entraves ?
3. De quelles erreurs s'agit-il ? D'où viennent-elles ? Comment sont-elles traitées ? Et surtout comment font enseignant et apprenant pour y remédier ?
4. Quelle place occupe l'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite au lycée algérien dans les instructions officielles ? est-elle exploitée à bon escient sur le terrain ?
5. Quel est l'apport de l'enseignement par l'erreur à l'amélioration et à l'installation de la compétence scripturale ?

A partir de ces interrogations, nous pouvons dire que la présente recherche serait donc destinée à tester les hypothèses qui trouvent ancrage dans notre contact personnel avec le terrain en tant que PES du français au lycée algérien et selon lesquelles :

1. L'erreur ferait l'objet d'un traitement didactique dans l'enseignement de la production de l'écrit en classe du FLE. Ce traitement supposerait qu'elle soit un outil aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant
2. L'hétérogénéité de structures des deux langues (maternelle et étrangère) ainsi que la méconnaissance des règles de grammaire et de syntaxe due à ou encore le répertoire linguistique réduit de nos apprenants seraient à l'origine des erreurs commises par les apprenants en production de l'écrit.
3. Pratiquement, l'erreur ne serait pas utilisée d'une manière adéquate dans l'enseignement de la production écrite d'où la défaillance à l'écrit au lycée
4. Enseigner la production écrite avec l'erreur apporterait pleinement au développement de la compétence scripturale.

Pour rendre ces hypothèses plausibles, nous conduisons, dans un premier temps, une observation didactique sur le terrain. Cette observation s'articule autour de deux étapes :

- **Une observatin non participante**

Le but de cette observation est de décrire d'abord le processus suivi par les enseignants pour enseigner la production écrite et le compte rendu de la production écrite en classe, de voir s'ils obéissent aux instructions officielles en ce qui concerne ces pratiques, et de vérifier enfin et surtout si l'erreur est exploitée ou non sur le terrain.

Pour ce faire, nous procédons à une analyse des documents officiels (progression et manuel) afin de voir, d'une part, la place accordée par le système algérien à la production écrite, à son évaluation, au compte rendu de la production écrite et à l'erreur en classe de 3AS° particulièrement et au lycée généralement. D'autre part, la lecture des instructions nous permet de décrire surtout le déroulement du compte rendu de la production écrite.

L'observation non participante repose aussi sur une étude contrastive entre les pratiques de deux enseignants suivant deux méthodes d'enseignement de ces mêmes activités.

Pour ce faire, nous assistons à des séances de production écrite et de compte rendu de la production écrite dans deux classes de 3°AS, sciences expérimentales au lycée HACHACHE LAID, et avec deux enseignantes exerçant leur métier depuis 15 et 13 ans, durant la période qui s'étale du 18/1/2022 à 14/3/ 2022.

- **Une observation participante :**

Après avoir vérifié sur le terrain le déroulement du compte rendu de la production écrite et par le vif intérêt de confirmer certains résultats issus de la première observation, nous procédons à une expérimentation en classe dont le but est de souligner l'apport de l'étape de compte rendu et de la remédiation au développement et à l'installation des compétences scripturales.

Pour ce faire, nous effectuons une expérimentation dans un groupe de 3°AS, sciences expérimentales (lycée HACHACHE LAID) qui se déroule en deux

moments essentiels : produire un texte argumentatif répondant aux mêmes consignes avant et après une remédiation.

Suite à ces observations, nous recueillons un corpus composé de deux types de copies :

- Des copies de production écrite issues du pré-test (avant le compte rendu)
- Des copies de production écrite issues du post-test (après le compte rendu)

Ce corpus fait l'objet d'une étude analytique contrastive menant à des conclusions et des réflexions nécessaires à notre recherche.

Dans un second temps, pour apporter plus d'explications à des faits tirés lors des observations, nous menons une enquête via le questionnaire comme étant le moment d'impliquer un grand nombre d'enseignants pour pouvoir définir quelques aspects relatifs à l'exploitation de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite en classe de 3AS° et d'en relever les insuffisances et les entraves.

Tout au long de l'analyse des résultats obtenus, nous tentons de donner des réponses à nos interrogations supra-annoncées.

Notre travail de recherche se scinde en deux parties distinctes : théorie et investigation.

La partie théorique, où la quête des connaissances théoriques et conceptuelles est indispensable, est composée de deux chapitres. Le premier ***L'erreur*** s'intéresse à faire la distinction Erreur/Faute, à l'impact de la peur de l'erreur sur tel ou tel apprentissage, à la considération de l'erreur selon théoriciens et modèles d'apprentissage et aux théories de l'erreur qui s'intéressent à son analyse. Le deuxième chapitre, intitulé **Vers une pédagogie de l'erreur en production écrite**. Il constitue l'occasion de décrire, dans la théorie, le processus de la production écrite, comment s'enseigne la production écrite avec l'erreur (traitement), les typologies de l'erreur et les stratégies de remédiation à l'erreur.

Dans la deuxième partie, nous présentons, organisons, traitons, interprétons et nous commentons, en premier lieu, les résultats de notre investigation (observation et enquête via le questionnaire) en trois moments distincts : **L'enseignement apprentissage de la production écrite au lycée algérien (cas de 3AS°) : lecture et analyse d'instructions officielles, L'erreur en production écrite en classe, un objet d'« observation », L'erreur en production écrite en classe: objet d'enquête par le questionnaire.** En second lieu, nous proposons **quelques suggestions pédagogiques.**

Conclure notre travail de recherche est décisif. Nous y dressons un bilan de notre mémoire.

Cadre théorique

« Si l'on considérait une théorie comme parfaite et si l'on cessait de la vérifier par l'expérience scientifique, elle deviendrait une doctrine »

CLAUDE BERNARD(1856)

Chapitre I : L'erreur

Chapitre I : L'erreur

1. Faute ou erreur ?

Actuellement, la didactique des langues accorde une place plus importante à la compétence d'écriture qui permet à un émetteur de transmettre un message. Or, ce dernier peut être transmis par un simple geste à l'oral. Tandis qu'à l'écrit, cette transmission du message nécessite une capacité de formuler des phrases correctes ce qui conduit l'émetteur à commettre des « erreurs » ou des « fautes ».

Ces deux dernières notions ont connu maintes définitions tout au long de l'évolution de la DD des langues.

Dans le langage courant, elles ont presque le même sens. Néanmoins, en didactique, une distinction de « nature » s'impose entre faute et erreur. (LARRY, MARTINE Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Ed. CLE, 2003, P : 120)

« Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention fatigue que l'élève peut corriger (oublie les marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Les élèves ne peuvent pas donc corriger tout seul leur erreur. » (LARRY, MARTINE Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Ed. CLE, 2003, P : 120)

De cette distinction, on retient la définition de l'erreur qui désigne une méconnaissance de la règle d'où la nécessité de l'intervention de l'enseignant et de la remédiation.

D'autres didacticiens relient la distinction faute/ erreur à la dichotomie chomskyenne compétence / performance. Selon Chomsky, la compétence se rapporte au « système de règles intériorisé par le sujet parlant grâce auquel il est capable de comprendre ou d'énoncer un nombre infini de phrase inédites. La performance est la manifestation de compétence du sujet parlant dans son acte de parole » (Fatima Zohra ALIOUET, *Rapport de stage sur l'enseignement, apprentissage du FLE à l'école* AL NAHDHAD'ABU Dhabi, 2001, consulté à la page : <http://memoireonligne.com>, le 13.04.2020 à 17 :37)

Il est à dire, alors, que l'erreur est liée à la compétence et correspond ainsi à des faits internes de la langue et révèle d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement d'où l'incapacité à s'auto-corriger, la faute est liée à la performance et implique une explication externe à la langue (une fatigue par exemple).

Dans ce même sens, nous rappelons l'explication de J.P QUQ :

« Faute : [...], le terme de faute, en partie en raison de sa surcharge connotative à laisser place à celui de l'erreur .On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptible d'autocorrection) et les erreurs de performance occasionnelle, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur » (CUQ, Jean-Pierre ,dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .Paris CLE international, 2003, P : 142)

A partir de cette définition, on induit la dichotomie : Erreur de performance/ Erreur de compétence qui correspond à la dichotomie principale et initiale faute / erreur dont on a parlé plus haut d'où la dichotomie finale : faute performance / erreur compétence

Distinction : faute / erreur

La faute	L'erreur
<ul style="list-style-type: none"> -liée à la performance. - la règle de fonctionnement est maitrisée - l'apprenant peut la corriger (autocorrection) - non répétitive. - d'inattention, fatigue, lapsus Exemple : oubli du s du pluriel, « e » du féminin 	<ul style="list-style-type: none"> - liée à la compétence -la règle de fonctionnement non maitrisée. -l'élève ne peut pas la corriger lui-même ce qui nécessite remédiation. - Récurrente. --méconnaissance de la règle Exemple : chevaux à la place de chevaux. Journals à la place de journaux

2. La phobie de l'erreur

Le souci de parler de l'erreur trouve ancrage dans notre expérience personnelle : « Lorsque j'étais étudiante à l'ENS (Ecole Normale Supérieure), je ne

parlais pas en classe de crainte de commettre des erreurs (ou des fautes) devant un public venant, paraissait-il, de grandes villes, de familles cultivées et aisées et ayant des compétences remarquables dans une langue qui était complètement étrangère pour moi. Parler pour moi était une peine, monter au tableau pour écrire c'était encore une corvée ! Je me sentais toujours en insécurité...Les mots me trahissaient...Le cœur palpitait...Le corps tremblait !...C'était la phobie de l'erreur ! »

C'est pour dire que vivre avec un tel sentiment tue en la personne le désir d'apprendre surtout si elle est évaluée par des personnes qui « ont horreur des erreurs » et même si elle a de capacités considérables.

En tant qu'enseignante, nous avons rencontré des élèves souffrant du même sentiment : des élèves qui refusent d'écrire, de participer, de monter au tableau de peur de faire des erreurs et sous le prétexte de fatigue ou de maladie. Ils sont généralement des élèves timides, anxieux qui manquent de confiance en soi et de considération de soi d'où leur blocage dans tel ou tel apprentissage.

La peur de se tromper peut être transmise à la maison ou à l'école : « Tu dois être la meilleure ! », « pourquoi cette faute pourtant c'est facile ! », « c'est un travail médiocre ! », « tu n'as pas le droit de faire des erreurs ! » telles remarques faites par éducateur et pédagogue.

Or ceux-ci doivent abolir cette tradition autoritaire et archaïque pour pouvoir former un enfant, un élève, un citoyen autonome, envieux et audacieux :

« L'éducation par la peur est un phénomène social global. L'une des plus grandes dérives de cette méthode est l'induction de la peur systématique de l'erreur- générateur d'angoisse et de névrose. En tant qu'acteur d'enseignement, nous avons la possibilité de combattre certains travers de ce système qui peu engendrer de graves conséquences chez l'enfant et adolescent qui en sont victimes. » SEBASTIEN PLACE, *jeu combattre la peur de l'erreur* (03 octobre 2017) (d'après Lawrence COHEN, *J'ai plus peur ! aider un enfant à surmonter ses craintes*, ED. J-C Lattès, 2016, <https://splc.be.com> (consulté le 6 juin 2022))

Alors, cessons, en tant que éducateurs et enseignants, de transmettre cette phobie de se tromper et pensons à « Panser l’erreur à l’école» (Yves REUTER, 2013)

3. Le statut de l’erreur dans l’apprentissage d’une langue étrangère

Au fil des avancées didactiques, l’erreur connaît une évaluation quant à son statut dans le domaine de l’apprentissage des langues. Certains modèles d’apprentissage et démarches lui accordent un statut négatif, tandis que d’autres la revalorisent et la mettent au centre d’apprentissage.

Se référant aux propositions de martine MARTINE Marquillo Larry, trois repères principaux encadrent le statut de l’erreur comme l’illustre le tableau suivant :

Période	Représentation associée au cerveau	Modèle psychologique associé	Démarches d’enseignement et statu de l’erreur
Fin XIX ^e – début XX ^e siècles	Image d’un muscle	- Psychologie des facultés - Exercices d’entraînement de plus en plus difficiles....	- Grammaire / traduction. - Règles, liste de vocabulaire. - L’erreur témoigne des faiblesses
De 1940 à 1960	Image d’une boîte noire	- Behaviorisme, apprentissage par accumulation d’expérience (conditionnement : imitation)	- Exercices structuraux (automatismes linguistiques) stimuli / réponses/ renforcement. - L’erreur est exclue de l’apprentissage
De 1960 à aujourd’hui	Image d’une unité de traitement de l’information : ordinateur	- Constructivisme, l’apprentissage et un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants	- jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentique. - l’erreur est un repère sur l’itinéraire de l’apprentissage

Tableau 1 : (MARTINE Marquillo Larry, L’interprétation de l’erreur, Ed .CLE, 2003, P : 57)

A partir de ce tableau, l’erreur peut être indicateur de faiblesse, ou à l’encontre « un repère sur l’itinéraire d’apprentissage ». Son statut varie selon les modèles d’apprentissage. En effet :

- Dans le modèle transmissif, l'élève ne doit pas commettre d'erreur car celle-ci pourrait créer chez lui de mauvais réflexe ou encore, elle risque d'être gravée dans sa tête. Alors, c'est le rejet total de l'erreur. Néanmoins dans le cas d'une erreur, l'enseignant doit réexpliquer le cours à l'élève.
- Dans le modèle béhavioriste, l'erreur est à éviter. Or, sa présence démontre que l'élève n'a pas bien assimilé certains acquis nécessaires. Alors l'erreur garde son statut négatif car « on emploie son génie à en parer la survenue » (ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ED. ESF, Paris, 2003, p : 14).
- Dans le modèle constructiviste, la présence de l'erreur est connue comme normale à l'apprentissage. Elle est considérée comme un obstacle à franchir et non une faute à « évacuer ».

Le tableau ci-dessous montre une comparaison entre les trois modèles d'apprentissage quant au statut de l'erreur et à la remédiation :

Les modèles	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste
Le primat	L'enseignant	La savoir	L'apprenant
Représentations de l'apprenant	Ignorée / éliminés	Etudiées au début pour construire une progression didactique	utilisées pour étager des savoirs nouveaux (représentations initiale / conception / obstacles)
Rôle et activité de l'enseignant	Faire cours magistrale : Explication claire, présentation, argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - animer des travaux pratiques - définir des sous objectif. - Mettre en place des exercices progressifs permettant de franchir les étapes sans difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - créer et gérer des situations. - problèmes (proposer des tâches complexe). - repérer les obstacles récurrents. - mettre en place des situations destinées à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ses conceptions. - aider l'élève à construire de nouveau savoir par des exercices
Rôle de l'élève	écouter attentivement et avec obéissance	suivre les consignes et pratique individuellement	<ul style="list-style-type: none"> - partager, débattre, construire ses savoir au sein du groupe relatifs à un problème à résoudre. - invertir ses connaissances initiales.
Statut de l'erreur	- effet regrettable d'un manque de compétence	-indice de défaut dans l'élaboration	- outil capital : les erreurs sont à comprendre comme

	<p>disciplinaire du maître (un mauvais modèle fait de mauvaises copies).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effet d'étourderie, manque d'attention ou de motivation de l'élève. - Ce sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication 	<p>didactique de la situation de formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - résultat d'une contamination (le mauvais copiage, élément dangereux, risque de mémoration des erreurs affichées. -Des accidents révélateurs de sous-objectifs mal ou insuffisant décomposés 	<p>des problèmes à résoudre. Elles se justifient et stimulent l'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - matériaux à analyser pour trouver comment et pourquoi commettre l'erreur. -Co-analyser avec l'apprenant qui explicite sa logique ou sa stratégie. - outil de remédiation à partir des raisonnements non opérant des élèves. - révélatrice de conceptions inadéquates. - Elle est constitutive de l'apprentissage
Remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition de la même leçon. - Amélioration de l'exposé. - Une écoute plus attentive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décompositions encore plus fine du savoir. - Orientation vers un cheminement didactique alternatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de la logique de pensée empêchant de comprendre et expliquer l'erreur

Tableau 2 : Le statut de l'erreur dans les trois modèles d'apprentissage

Référence : tableau conçu à partir de :

-CLAUZARD, Philippe, *Comparaison de 3 modèles d'apprentissage*, MCF université de la Réunion –ESPE septembre 2007, consulté au site : <http://www.formation.philippeclauzard.com> , le 25/05/2022 à 17 :28

-Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève, *Apport théorique, les trois principaux modèles de l'apprentissage*, consulté au site : <http://lyonelkaufmann.com> le 25/05/2022 à 17 :33

Astolfi, quant à lui, conçoit un tableau comparatif du statut de l'erreur dans les trois modèles d'apprentissage en introduisant une nouvelle catégorie « le bogue » (de l'anglais bug, anglicisme informatique qui désigne : « *erreur dissimulée dans un programme nuisible à son bon fonctionnement.* ») (Le Robert Micro Poche, ED. Alain REY, p : 131)

	La faute	La bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe-quisme »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner	Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir	Travail <i>in situ</i> pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

Tableau 3 : Le statut de l'erreur dans les trois modèles d'apprentissage
(ASTOLFI, Jean-Pierre, *l'erreur, un outil pour enseigner*, ED. ESF, Paris, 2003, p : 23)

A partir de ce tableau, dans le modèle transmissif et behavioriste, l'erreur est dévalorisée. Elle est considérée comme « un raté d'apprentissage » (faute/bogue) que l'on doit sanctionner ou prévenir. Tandis que dans le modèle constructiviste, elle est valorisée et considérée comme un obstacle à franchir.

En définitive, le modèle constructiviste est le modèle qui prône pour un statut « positif » de l'erreur dans le domaine de l'apprentissage en l'occurrence l'apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi, nombreuses sont les approches d'apprentissage dont l'approche communicative et l'approche par compétences, qui adoptent la fonction formative de l'erreur, y trouvent leurs fondements.

4. Théories de l'erreur

4.1 L'analyse contrastive (AC)

L'analyse contrastive trouve ses fondements théoriques dans la linguistique structurale distributionnelle de Bloomfield et dans la psychologie behavioriste de Skinner. Elle a pour objet d'étude « *la structure des langues qui sont comparées*

afin de déterminer la source des difficultés des apprenants » (LARRY, Martine Marquillo *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, page : 58)

Dans cette analyse l'apprentissage d'une langue étrangère se voit comme le résultat d'un « conditionnement ». Par conséquent, la langue (1) doit être « évacuée » de l'apprentissage ((LARRY, Martine Marquillo (3003) p : 61)

L'objectif de la comparaison deux structures de langue est de prévoir toutes les difficultés que peuvent rencontrer un apprenant, et, ainsi de prévoir les erreurs d'où son appellation « analyse à priori » : « *Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre .Ce qui différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes* » ((LARRY, Martine Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, P : 64)

C'est la théorie de « l'interférence » définie par Francis DEBYSER selon trois points de vue :

- *psychologique* : elle est alors considérée comme « une contamination ». Autrement-dit, elle peut être considérée comme l'influence négative d'un apprentissage sur un autre apprentissage.

- *linguistique* : selon lequel l'interférence est définie comme : « un accident bilinguisme » induit par le contact des langues (Larry page : 64.)

- *Pédagogique* : selon lequel l'interférence est considérée comme un type d'erreur commise par un apprenant d'une langue étrangère et due à la structure de sa langue maternelle.

Or, prévoir les difficultés et ainsi les erreurs n'amène forcément pas à des résultats efficaces et « scientifiques » car les erreurs prévues ne seraient pas adéquates aux erreurs commises réellement.

Ce fait, un point faible de l'analyse contrastive, conduit à mettre en place « l'analyse des erreurs ».

4.2 L'analyse des erreurs : (AE)

L'analyse des erreurs ou « l'analyse à *posteriori* », apparue à partir de 1970, est influencée par la linguistique générative de Chomsky. Son objet d'étude est « *des erreurs effectivement produites par les élèves* ». Autrement –dit, elle consiste à récolter des erreurs et non à les prévoir. D'où, le transfert d'un objet d'étude

« *structure de la langue* » (*L'analyse contrastive*) à un autre objet d'étude « *corpus d'erreurs* » (*L'analyse des erreurs*) (Larry (3003) p: 59)

L'analyse des erreurs, se caractérise, alors, par la vision scientifique de ses études par le biais de statistiques faites pour analyser les erreurs (type d'erreurs commises dans les copies, nombres d'erreurs par copie, ...).

Dans cette théorie, plusieurs grilles d'analyse des types et de classement des erreurs ont été conçues. Citons par exemple la grille du BELC (1967) qui constitue « *un outil de transition entre l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs* » (LARRY, MARTINE Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, page : 67.)

L'analyse d'erreur qui par en objectif de comprendre l'erreur et d'en identifier ses causes donne lieu à maintes interrogations sur le processus acquisitionnel et « *finit par éloigner l'analyse des erreurs de la classe pour la rapprocher de la recherche.* » MARTINE Marquillo Larry, *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, P : 73). D'où la naissance des travaux sur l'interlangue.

4.3. Théorie de L'inter langue : (I L)

Interlangue ou « *langues de l'apprenant* » est né à partir de l'année 1980 et trouve son ancrage théorique d'une part dans la linguistique générative de N. Chomsky et d'autre part dans le constructivisme de J. Piaget .Il a pour objet d'étude d'associer « *les productions normées aux productions déviantes* » (et observer) ainsi *l'acquisition de la langue sur le long terme* (afin de découvrir) *les systèmes transitoire des apprenants* » (LARRY, MARTINE Marquillo , *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, P : 73)

Le terme « *interlangue* » est proposé par Selinker en 1972 qui le définit comme : « *la variété de la langue d'un bilingue non encore équilibré* » CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. PUG, 2005, P 116

L'objectif de IL est de « *décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagière qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités* », les

propriétés, les modalités de leur développement » (BESS et Porquier ; 1984) cité par MARTINE Marquillo Larry, *L'interprétation de l'erreur*, Ed .CLE, 2003, P:73).

Autrement dit, l'apprenant d'une LE par exemple se fait une grammaire « provisoire » à travers laquelle il cherche à identifier les ressemblances et les différences entre sa langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2) pour en développer des stratégies d'apprentissage plus efficace

L'idée sur laquelle est fondé la théorie de l'interlangue est que :

« si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de la L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation des règles de la langue. » (NAMUKWAYA, Harriet K. *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere, Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 - 2014 p. 209-223* consulté au site : <https://gerflint.fr> le 28 mars 2022 à 21 :40)

Chapitre II : Vers une pédagogie de l'erreur en production de l'écrit

Chapitre II: vers une pédagogie de l'erreur en production de l'écrit : comment enseigner avec l'erreur ?

Adopter une pédagogie de l'erreur en production de l'écrit pour l'enseignant comme pour l'apprenant c'est d'abord comprendre le processus de la production écrite, se former aux préalables nécessaires au traitement de l'erreur et à la démarche de correction, connaître les types d'erreurs et enfin adopter et des stratégies de remédiation.

1- Le processus de la production écrite en didactique du FLE :

La production écrite est l'une des quatre compétences à installer chez l'apprenant de langue étrangère en Algérie. C'est une activité très significative pour l'action de tout système instructif. La présence de deux sujets de production dans un devoir, une composition ou dans une épreuve officielle (BAC / BEM), le nombre de devoirs écrits sur table, ou à domicile, des journées de formation l'abondant en sont la preuve.

Produire un texte en langue étrangère c'est traduire, exprimer par un code particulier une pensée, des sentiments en respectant les règles discursives, linguistiques, socioculturelles de ce code.

Or cette activité n'est pas une tâche facile :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicats de distinguer et de structurer. » (QUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabel, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, ED. PUG, 2005, p : 184)

Elle n'est, aussi, une tâche « gratuite », sans intention et objectif :

« L'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans sens ni but. De même que la compréhension de texte n'est pas l'objectif des activités de lecture la correction des erreurs n'est pas l'objectif des activités d'expression écrite. Hors de la classe, lorsque les apprenants écrivent c'est parce qu'ils ont quelque chose à communiquer à quelqu'un (même dans leur journal intime !)

non pour que quelqu'un puisse corriger leurs erreurs. » (TAGLIANTE, Christine, *La classe de la langue ; CLE international, 2001, P : 138*)

Ainsi, produire un texte s'inscrit dans la perspective de l'enseignement de type communicatif. De ce fait, il se réalise dans une situation de communication particulière pour une intention communicative précise.

L'acte de la production écrite fait appel à trois composantes essentielles mises en jeu du processus d'écriture selon les travaux de John R. HAYES (QUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabel, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ED. PUG, 2005, p : 185), à savoir :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de la production (les consignes et le texte en production et déjà produit car il y aurait toujours des modifications)
- La mémoire à long terme du scripteur où se fait la recherche et l'actualisation des connaissances antérieures relatives et nécessaires à la production
- Le processus d'écriture proprement-dit qui s'articule autour de trois sous-processus :
 - La planification : où la recherche dans la mémoire à long terme, la sélection et l'organisation des connaissances nécessaires à l'élaboration d'un plan. « *Le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* » (QUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabel, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ED. PUG, 2005, p : 185)
 - La mise en mot (ou *textualisation*) c'est la phase rédaction proprement-dite. Elle consiste à mettre en mot et en phrase les idées retenues lors de la 1^o phase tout en investissant les choix lexicaux, syntaxiques et rhétoriques.
 - La révision : c'est la phase de la relecture, de la révision de la correction d'éventuelles erreurs et de l'amélioration, ainsi, du texte final (VIGNER, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, chapitre 08 : « Savoir écrire », CLE international, 2001, p: 73/74)

En production écrite, comme dans tout autre apprentissage, Il est évident que le scripteur/apprenant commette des erreurs qui nécessitent un traitement pédagogique

2. Le traitement des erreurs en production écrite

2.1 Quel choix correctif ?

Le traitement de l'erreur part du principe que l'erreur doit avoir un caractère « instructif », « formateur » et « positif ». Autrement-dit , elle doit être au centre de toute démarche pédagogique et non un « fait regrettable » à « évacuer ». C'est une étape nécessaire à l'acquisition d'un apprentissage en l'occurrence l'apprentissage de la production écrite.

En classe du FLE, l'enseignant de langue étrangère doit communiquer et expliciter ce caractère « instructif » de l'erreur à ses apprenants.

Le traitement pédagogique de l'erreur est « *la correction* ». Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN l'appellent « *la rétroaction négative* » qui peut être explicite ou implicite :

« Rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend tout correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation, les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur »(GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert *Le point sur la grammaire, CLE international, 1998 P : 151, cité par QUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabel Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, ED. PUG, 2005, p : 131*

LYSTER (2001), quant à lui, propose trois modèles de correction (en ajoutant un troisième modèle aux ceux de Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN) :

*« une **correction explicite** de l'erreur qui indique la réponse donnée par l'étudiant comme une réponse non convenable et qui précise ensuite la réponse convenable ; le deuxième modèle consiste en **une correction implicite** de l'erreur, sans indiquer que la réponse fournie par l'étudiant est inacceptable, mais en reformulant la réplique donnée et en corrigeant les erreurs par des autres exemples; le troisième modèle comprend **une correction par négociation** entre l'enseignant et l'apprenant jusqu'à l'accord entre des deux côtés sur la bonne réponse. »*(AGHAEILINDI, Somayé *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones, (2013), P : 55, (thèse en vue de l'obtention de doctorat de l'université de TOULOUSE), consulté au site : <https://tel.archives-ouvertes.fr> , le 04/11/2022 à 15 :12*

Dans ce même sens, mais avec une autre terminologie, d'autres chercheurs parlent de « feedback ». A cet effet, ELLIS (2009) suggère trois types de « feedback correctifs écrits » :

- Le feedback direct (ou explicite) : c'est donner directement la réponse correcte à l'apprenant.
- Le feedback indirect (ou implicite) : mentionner à l'apprenant qu'il ya une erreur sans la corriger
- Le feedback métalinguistique : consiste à fournir à l'apprenant une indication métalinguistique de l'erreur (GERIS, Mélanie, *le recours au pair pour la correction des erreurs en production écrite*, mémoire de Master2(2017), consulté au <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr> , le 28/05/2022 à 23 : 37), pp : 10/11

Hendrickson parle d'une correction directe faite par l'enseignant pour les erreurs les moins récurrentes et d'une correction indirecte consacrée aux erreurs les plus fréquentes permettant à l'apprenant de s'auto-corriger. (AGHAEILINDI, Somayé, *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*, (2013) P : 55, (thèse en vue de l'obtention de doctorat de l'université de TOULOUSE), consulté au site :<https://tel.archives-ouvertes.fr> , le 04/11/2022 à 15 :12)

En pratique de classe, l'enseignant doit varier et adapter le type correctif selon le type de l'erreur, sa gravité mais aussi selon le niveau de ses élèves. Or il est appelé à savoir que la correction et l'explication de l'erreur repérée dans une copie de l'apprenant permettent de l'aider à améliorer pleinement ses capacités d'écriture. C'est pourquoi, il l'enseignant doit la prendre en toute considération, pédagogique ou didactique, afin de pouvoir atteindre cet objectif.

« Corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme .C'est pointer des réussites et des erreurs précises .Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités. » (Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies : évaluer pour former*, hachette, Paris, 1992, p : 159)

2.2 Des préalables à la correction de l'erreur :(des propositions)

	L'enseignant	L'apprenant
Apport du traitement de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> • Jauger l'acquisition d'un apprentissage. • Identifier les lacunes et les erreurs et y remédier. • Prendre des décisions pédagogiques (la remédiation). • Réguler et adapter ses méthodes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer ses acquisitions de production par rapport aux normes. • S'auto-corriger, corriger ses erreurs
Qui corrige ?	<p>L'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • impliquer l'apprenant à l'autocorrection. • L'inciter à l'autocorrection • Vérifier la correction de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant, un autre apprenant, le groupe classe.
Quoi corriger ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les copies d'élèves. • <u>Quelle erreur ?</u> • Sélectionner des erreurs en fonction des objectifs assignés <i>à priori</i> (notamment en cas de nombre très grand d'erreurs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa copie, ses erreurs • Une copie d'un camarade
Quand corriger ?	<p>A-Pendant le cours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apporter sur le champ l'aide à ses apprenants • Corriger quelques erreurs pour moins de d'effectif à la fin • Inciter l'apprenant à réfléchir et à recourir aux critères de réussite. <p>B-Après le cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluer les productions écrites. • Souligner, repérer, analyser les erreurs • Programmer une séance de compte rendu et de remédiation . • Réfléchir sur les causes d'erreur. 	<p>A-Pendant le cours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corriger « sur le champ » quelques fautes. • Réfléchir sur la conformité de son travail aux critères de réussite après la révision en classe. • Utiliser les outils d'aide à la correction (critère de réussite, le code de correction, des dictionnaires, l'enseignant,...) <p>B-Après le cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'auto corriger, apporter des corrections en fonction des remarques de l'enseignant. • S'appuyer sue la grille d'autocorrection. • Réfléchir sur les causes de ses erreurs. • Comparer son travail à celui Co-évalué en classe.
Comment corriger ?	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage les erreurs. • Analyser les erreurs en fonction des grilles. • Remédiation 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les outils d'aide : code de correction ; grille d'autocorrection des dictionnaires, ...
Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluer la production écrite. • Remédier aux erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer sa production écrite. • Progresser ver l'installation

Tableau 4 : Des préalables à la correction de l'erreur

En définitive pour appliquer une pédagogie du traitement de l'erreur à bon escient, l'enseignant devrait connaître les types d'erreurs commises dans les productions des élèves et les stratégies de remédiation.

3. Typologie de l'erreur en production écrite

Nombreux sont les chercheurs et didacticiens qui se sont penchés sur des travaux sur une classification et une typologie de l'erreur. Christine TAGLIANTE, entre autres, parle d'erreurs de linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et de types stratégiques. (Christine TAGLIANTE, *La classe de la langue*, CLE international, 2001, P : 152/153). ASTOLFI, quant à lui, suggère une typologie de classement en fonction de la nature et de l'origine de l'erreur (ASTOLFI, Jean-Pierre, *l'erreur, un outil pour enseigner*, ED. ESF, Paris, 2003, P : 96/97). NINA CATACH propose une classification des erreurs orthographiques selon qu'elles sont à dominante extragraphique, phonogramme, morphogramme, logogramme, idéogramme ou non fonctionnelle. (SAUTOUT, Jean-Pierre, *Typologie d'erreur d'orthographe : Pourquoi faire ?*, (2020), consulté au <http://halsh.archives-ouvertes.fr> le 27/05/202 à 9 :32.)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les chercheurs classent les erreurs selon la globalité ou la localité de l'erreur (Burt et Kispasky 1974), en erreur interlinguale ou développementale (Richards 1980) ou selon que l'erreur est due à un manque de compétence ou de performance (Els, Bongaerts, Extra et Janssen Van Dielen 1980) (AGHAEILINDI, Somayé, *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*, (2013), P : 55, (thèse en vue de l'obtention de doctorat de l'université de TOULOUSE), consulté au site : <https://tel.archives-ouvertes.fr>, le 04/11/2022 à 15 :12, P :47/48/49)

En pratique de classe ; compte tenu de notre expérience en tant que PES, nous classons les erreurs des apprenants en production écrite généralement en erreur de contenu : incompréhension de la consigne, non respect de la structure

adéquate, ou des erreurs de forme qui consistent en l'utilisation inappropriée de la langue sur tous ses plans syntaxique, sémantique, orthographique

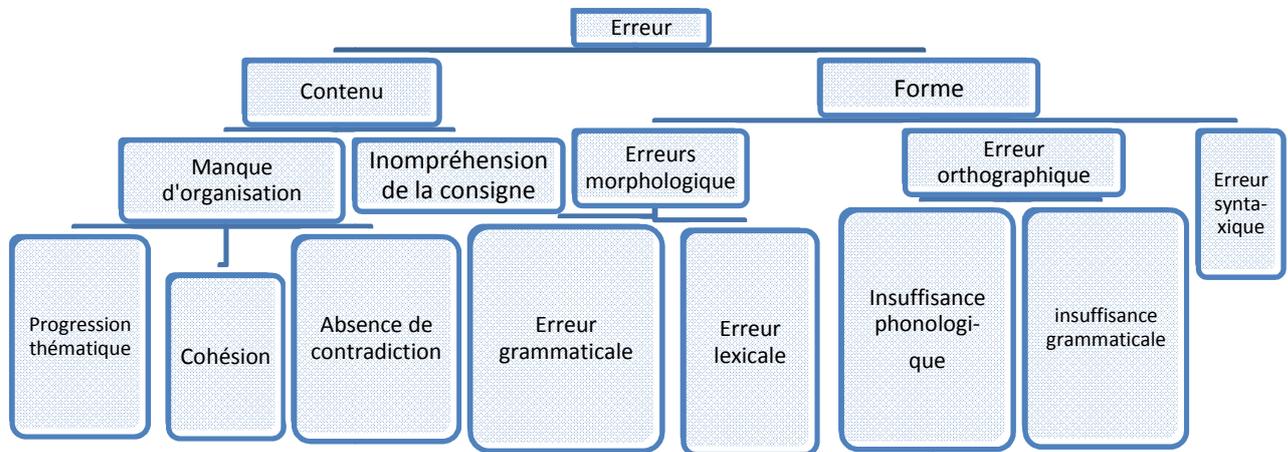


Figure 1 Typologie de l'erreur de contenu et de forme

4. La remédiation à l'erreur : quelles stratégies à adopter ?

Partons de la réflexion de Jean –Marc Louis et Fabienne Ramond :

« La démarche de remédiation, comme sa racine latine l'indique (*remedium* tiré de *mederi* = soigner), tendrait à développer des «remèdes» permettant de «soigner» toute chronicisation des difficultés et de l'échec. Ce terme engendre implicitement une forme de médicalisation de l'échec scolaire, dont les causes au milieu d'être identifiées, sont diagnostiquées, et pour lesquelles des traitements peuvent être mis en place. Après l'évaluation, le dispositif de remédiation visant à «combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés. Dans ce contexte, les enseignants des classes ordinaires doivent combler des vides notionnels et méthodologiques repérés durant les séances d'apprentissage ou lors de la correction d'exercices d'application ou encore lors d'évaluations qui font apparaître des décalages entre les acquis des élèves et les contenus des programmes tels qu'ils sont établis par niveaux de scolarité. La remédiation consiste d'autre part à rectifier les erreurs provenant d'apprentissage non assimilés ou incompris, par des exercices complémentaires appelant d'autres supports, des logiciels spécifiques éventuellement.» LOUIS, Jean –Marc et RAMOND, Fabienne, *Les réponses pédagogiques*, chapitre 4, (2013), consulté au : <http://cairn.info/scolariser-l-eleve-handicape-page-103.htm> , le 31/5/2022

C'est dire que la remédiation est remède apporté à une anomalie détectée après un diagnostic d'où son effet thérapeutique.

En pédagogie, dans tout apprentissage, la remédiation doit intervenir après une évaluation. En production de l'écrit, elle consiste en un ensemble de démarches adoptées par l'enseignant et l'apprenant pour remédier aux erreurs commises.

En ce qui concerne l'enseignant et comme nous l'avons déjà montré plus haut, il doit libérer ses apprenants, en premier lieu, de toute « connotation stigmatisante » que peut avoir l'apprenant vis-à-vis de l'erreur. En second lieu, il doit choisir « le type correctif » adéquats selon la gravité, la fréquence de l'erreur ou selon le niveau de ses apprenants (voir chapitre 2, quel choix correctif ?). En troisième lieu, l'enseignant est appelé à impliquer ses apprenants en les incitant à l'autocorrection ou à la Co-correction.

Quand aux apprenants, ils sont appelés à :

- Respecter les étapes du processus de la production écrite : planification – mise en mot – révision (voir chapitre 2).
- Lire et relire plusieurs fois leurs textes, car « *tous les sens interviennent pour corriger : la bouche (la langue), les oreilles, les yeux, la main (les doigts) et même le « cours », di-je- à mes apprenants pendant toute séance de compte rendu) pour qu'ils puissent s'auto-corriger.*
- Lire en dehors de la classe, des contes, des romans, des journaux et écouter en français des chansons ou regarder des séries TV pour toute correction de l'erreur due à l'insuffisance auditive ou « phonétique ».

Le site « *bien enseigner* » <http://bienenseigner.com> (AOUT 2021), consulté le 31/5/2022, propose quelques stratégies de remédiation ; (que nous pouvons adopter à notre sujet : remédiation à l'erreur en production écrite) comme suit :

1- Remédiation par feed-back

- Négocier et communiquer à l'élève l'objectif final, les critères de réussite, la grille d'évaluation.

- Recourir à l'autocorrection et la Co-correction (confrontation)

2- Les remédiations par une répétition ou par travaux complémentaires, ou par révision des pré-requis non maîtrisés :

- Révision des outils linguistique à investir dans la production écrite.
- Activités d'entraînement à l'écrit.
- Des devoirs à domicile sur les outils linguistiques à investir dans la production écrite.
- Des activités de remédiation et de consolidation.

3- La remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage :

- Découpage plus fin de la séance de production et de compte rendu.
- Des activités d'entraînement à l'écrit.
- Des situations d'intégration partielles.

Par le biais de ce chapitre, nous avons proposé une « réflexion rééducative » sur une pédagogie de l'erreur en production écrite fondée sur le traitement efficace de l'erreur et sur la remédiation. Une telle réflexion figurerait –elle sur le terrain ?

De la théorie à l'investigation

« L'enquête est comparable à une longue gestation, et la solution d'un problème est au jour de la délivrance. Enquêter sur un problème c'est le résoudre »

MAO TSE-TOUNG

De la théorie à l'investigation

Tout au long de la première partie, nous avons évoqué quelques aspects théoriques relatifs à l'erreur en production écrite. Maintenant, il est temps de voir vérifier sur le terrain certains de ces aspects, de rendre plausibles nos hypothèses et de donner des réponses à nos interrogations.

Pour ce faire, nous avons opté pour une observation sur le terrain et pour une enquête via le questionnaire afin d'appuyer et d'apporter plus de justifications aux constats relevés lors des observations.

Chapitre 1 : L'erreur en production écrite en classe : un objet d' « observation »

1. Protocole d'observation :

Dans le but de comprendre comment est exploitée l'erreur dans l'enseignement du français en classe algérienne et de souligner son apport, nous avons conduit une observation didactique sur terrain.

Cette observation s'articule autour deux étapes :

- **Une observatin non participante**

Le but de cette observation est de décrire d'abord comment les enseignants procèdent pour enseigner la production écrite et le compte rendu de la production écrite en classe, de voir s'ils suivent officiellement les instructions officielles en ce qui concerne ces pratiques, et de vérifier enfin et surtout si l'erreur est exploitée ou non sur le terrain.

Pour ce faire, nous procédons , d'abord, à une analyse des documents officiels (progression et manuel) afin de voir, d'une part, la place accordée par le système algérien à la production écrite, à son évaluation, au compte rendu de la production écrite et à l'erreur en classe de 3AS° particulièrement et au lycée généralement.

D'autre part, la lecture des instructions nous permet de décrire surtout le déroulement du compte rendu de la production écrite.

Cette observation repose, en outre, sur une étude contrastive entre deux enseignants suivant deux méthodes d'enseignement de ces mêmes activités.

Pour ce faire, nous avons assisté à des séances de production écrite et de compte rendu de la production écrite en deux classes de 3^oAS, sciences expérimentales au lycée HACHACHE LAID, enseignées par deux enseignantes exerçant leur métier depuis 15 et 13 ans, durant la période qui s'étale du 18/1/2022 à 14/3/ 2022. Les séances d'observation sont *infra-* présentées dans le canevas.

- **Une observation participante :**

Après avoir vérifié sur le terrain le déroulement du compte rendu de la production écrite et par le vif intérêt de confirmer certains résultats issus de la première observation, nous avons procédé à une expérimentation en classe dans le but de souligner si l'étape de compte rendu améliore ou non la production écrite.

Pour ce faire, nous avons proposé un même sujet de rédaction à un groupe d'élèves de 3^oAS, sciences expérimentales (lycée HACHACHE LAID) en deux moments distincts : avant la remédiation et après la remédiation.

Suite à cette observation, nous avons recueilli un corpus composé de deux types de copies :

- Des copies de production écrite issues du premier test (avant le compte rendu)
- Des copies de production écrite issues du deuxième test (après le compte rendu)

Ce corpus fait l'objet d'une étude contrastive dans le but de monter l'apport de la remédiation à l'écrit.

Suite à ces observations, nous avons collecté des données que nous avons lues, organisées, traitées, analysées et commentées dans le but d'en tirer des conclusions et des réflexions nécessaires à notre recherche.

2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en Algérie (cas 3AS, filières communes) : lecture et analyse d'instructions officielles

Nous voulons par cette partie, d'une part, de vérifier la place et le statut accordés à la production de l'écrit et à l'erreur en production de l'écrit par les instructions officielles du Ministère de l'Education dans la conception des programmes de l'enseignement du français au secondaire et d'autre part de s'interroger sur les outils d'évaluation de cette même compétence. Pour ce faire, une lecture et analyse du manuel scolaire, des progressions annuelles et des documents d'accompagnement des programmes semblent nécessaires.

2.1 Le statut de la production écrite dans les documents officiels

En Algérie, l'enseignement du PLE s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétence qui est « *la mise en œuvre d'un ensemble de savoir, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situation que ces dernières soient disciplinaires ou transversales*» (Document d'accompagnement de programme de français 3AS, juin 2011, Office National des Publications Scolaires, p.5) et qui permet de « *privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève ; sur ses actions et réactions face à des situation problèmes , par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.* » (Programme de français 5° année primaire, juin 2005, Office National des Publications Scolaires).

Cette approche a été adoptée dans la conception des programmes et des manuels dès la réforme du système éducatif algérien, insaturé par le ministère de l'Education à partir de l'année scolaire 2002-2003.

Ce nouveau dispositif repose sur le fait d'installer des compétences chez l'apprenant algérien, ce qui lui permet une insertion sociale ou un développement des capacités nécessaires à résoudre des problèmes rencontrés dans des situations données.

Dans les programmes, il s'agit essentiellement des compétences de compréhension de l'oral ou de l'écrit et production de l'oral ou de l'écrit.

Afin de réussir l'installation de ces compétences ; les concepteurs des programmes trouvent dans la pédagogie par projet le moyen d'apprentissage le plus adéquat .Ce projet « *obéit à une intention pédagogique et permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes* » (Document d'accompagnement de programme de français 3AS, juin 2011, Office National des Publications Scolaires, p.5)

Dans le vif intérêt de « jauger » la place accordée à l'écrit en général et de la production de l'écrit en particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le lycée algérien, notamment en 3 AS filières communes, semble –t-il important voire nécessaire de feuilleter, de lire et d'analyser la progression annuelle et le manuel scolaire.

2.1.1. Le manuel scolaire

Le manuel scolaire est défini comme « [...] *un matériel imprimé, structuré destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertés.* »(RICHAUDEAU, François, *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979 :51)

C'est dire que le manuel scolaire est destiné à être utilisé en classe comme « *un support de cours avec l'aide directe ou indirecte de l'enseignant .Il doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage (âge des apprenants, capacité cognitives)* » (BIANCHINI, Paolo, *le monde diplomatique* septembre 2013 :17, consulté à la page <http://fr.wikipedia-org/wiki/manuelscolaire> , le 26 septembre 2013).

Le manuel scolaire en question est destiné aux élèves de 3° AS. (Toutes filières) ayant 16 à 17 ans, édité par l'Office National des Publications Scolaires, 200-2011. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien.

Selon ses auteurs, il « *n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme .il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant la plus proche de l'approche préconisée par les documents*

officiels » (MAHBOUBI, Fethi (IEF), *le manuel scolaire de 3 AS*, (2010/2011), Alger, Office National des Publication Scolaire (ONPS), p.04)

Pour présenter le manuel en question, un schéma en extrait semble plus illustratif :

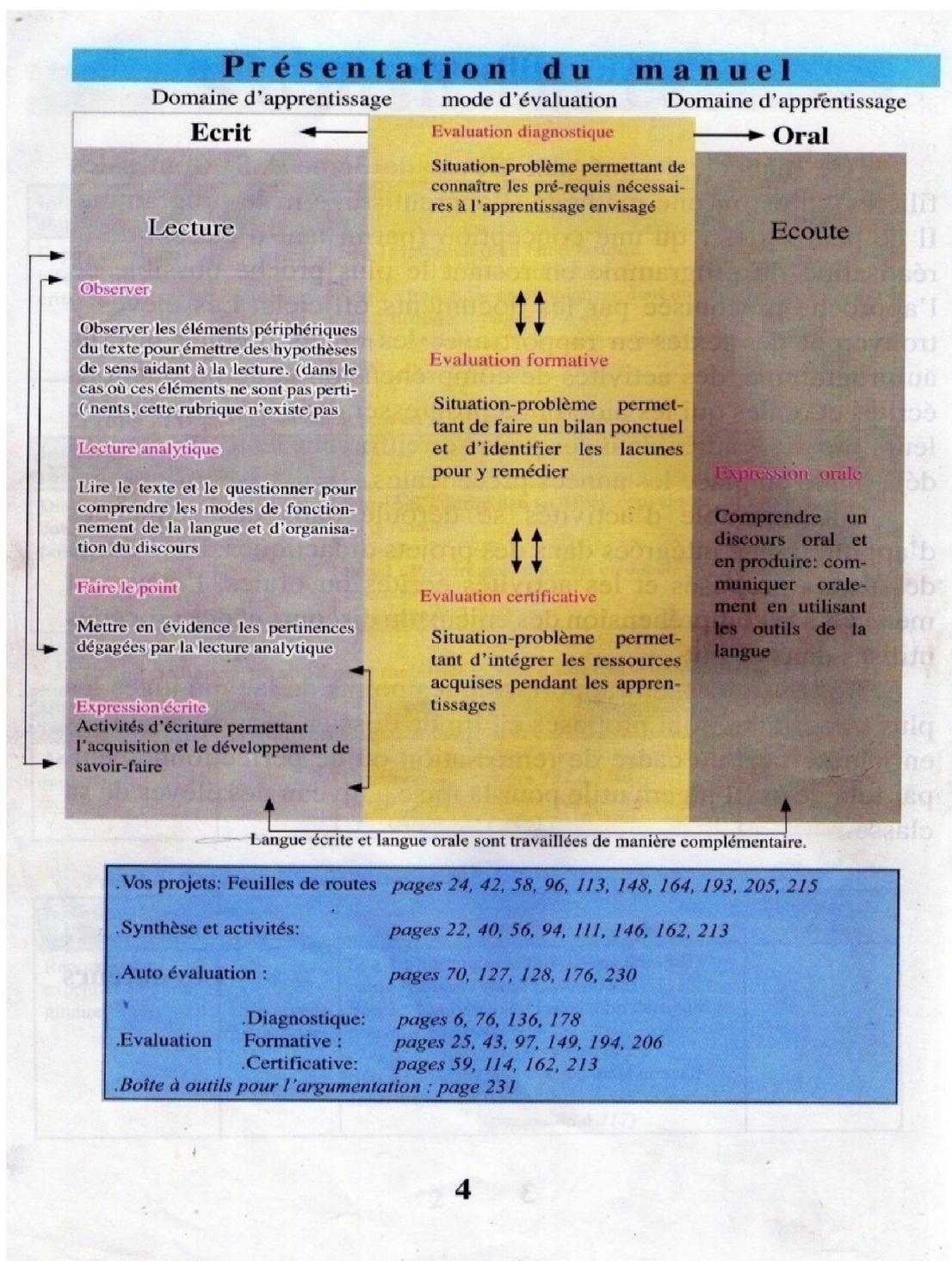
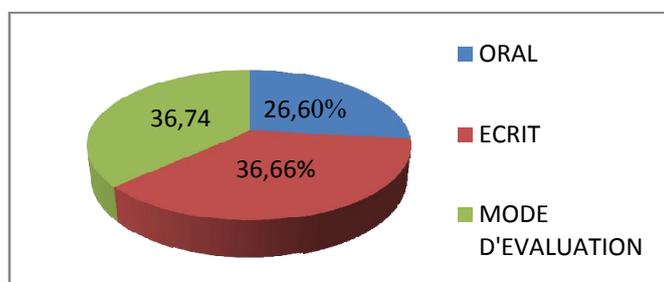


Figure 2 : présentation du manuel

Ce schéma est présenté sous forme d'un carré réparti en trois colonnes verticales : deux colonnes (à gauche et à droite) réservées aux deux « domaines d'apprentissage » (Ecrit et oral) et d'une colonne positionnée au milieu et semble plus large intitulée « Mode d'évaluation »

Visuellement, la colonne réservée à l'écrit plus large que celle réservée à l'oral. Ce qui suppose à dire qu'il y a une prédominance « claire et explicite » de l'écrit par rapport à l'oral.

Mathématiquement, et par un calcul de la superficie de chaque colonne par rapport à l'ensemble du carré, nous avons pu ressortir les résultats suivants :



Graphique : Domaines d'apprentissage

Ces résultats montrent que l'oral (écoute et expression) affichant un pourcentage de 26.60 %, est minoré par rapport l'écrit (lecture et expression écrite) (36.66 %) qui affiche un pourcentage voisin à celui des modes d'évaluation (36.66%). Ces résultats confirment une prédominance de l'écrit par rapport à l'oral.

En feuilletant le manuel, la production écrite apparaît sous différentes nominalisations : production écrite, expression écrite, rédaction ou activité écrite. Elle se situe après chaque analyse d'un texte (compréhension de l'écrit).

Le manuel scolaire propose des techniques d'expression : la synthèse de documents (page 65), le compte rendu critique (page 121) et la lettre de motivation (171) et des grilles d'autoévaluation pour ces mêmes techniques d'expression ou pour la rédaction d'un discours en relation avec l'objet d'étude. Aussi, il consacre des pages pour écrire une nouvelle fantastique et d'autres pour réussir

l'argumentation à l'écrit en fournissant « une boîte à outil » qui propose une panoplie d'outils linguistiques utiles.

Synthèse partielle

Cette première lecture du manuel scolaire démontre la place privilégiée accordée au domaine de l'écrit et en particulier à la production de l'écrit.

2.1.2. La progression annuelle de 3 AS

Une progression est « *une organisation réfléchie par étape extensible ou non, d'un savoir s'inscrivant dans une durée probable dont les limites sont conditionnellement liées au cheminement cognitif et mental de l'élève.* » (In *Définition pédagogique générales* consulté à la page <http://www.dc.grenoble.fr> (2017), le 08 avril 2022 à 03 :30).

Contrairement à la répartition qui consiste à répartir les contenus dans le temps en ne prenant pas en compte ni les évaluations ni le statut actif de l'apprenant et en ne visant que : « *l'harmonisation de l'enseignant des contenus , une progression s'articule autour d'une évaluation diagnostique .Elle est « un plan prévisionnel de travail soumis à des modification – des enrichissement ou des suppression) en fonction des données obtenue à l'issu des évaluation diagnostique permettant d'opérer ainsi la régulation et / ou la remédiation nécessaire* » Ministère de l'Education Nationale , la progression annuelle , français cycle secondaire , Niveau 3AS , Septembre 2018.

Toute progression doit prendre en considération les éléments suivants : les besoins de l'apprenant, les besoins du projet, les besoins de la séquence, les besoins de la séance et les diverses contraintes.

Selon la progression annuelle de 3 AS filière de septembre 2018 (avant la COVID -19), trois projets ont été conçus .Chaque projet est subdivisé en deux à trois séquences. Le nombre de séquences est déterminé en fonction de « *la complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour*

l'élève.»(MAHBOUBI, Fethi (IEF), Guide du professeur, juin 2007, Alger, Office National des Publication Scolaire (ONPS), p.36)

Néanmoins la nouvelle progression qui fait l'objet de notre étude est la progression annuelle, langue française ,3A secondaire, filières communes, juin 2021. Elle s'inscrit dans le cadre de la préparation de l'année scolaire 2021-2022 et est mise à la disposition des PES de français par la Direction Générale de l'Enseignement en collaboration avec l'Inspection Général de l'Education et de la Direction de l'Enseignement Secondaire .Cette progression qui tient compte des contraintes de la situation sanitaire actuelle du pays liée à la pandémie COVID-19 se caractérise par la séquence unique. Elle a pour objectif de mener les enseignants des outils indispensables à l'exécution du programme et à la réalisation de leurs projets didactiques leur permettant de réorganiser les apprentissages proposés aux apprenants.

Ce document officiel est introduit d'un préambule informant l'ensemble des enseignants sur les conditions de sa conception et de « notes explicatives » leur présentant des pistes nécessaires à l'exécution du programme.

Ensuite , ce même document fait remarque sur le profil d'entrée /cycle secondaire , sur l'objectif terminal d'intégration (pour le cycle et sur le profil d'entrés en 3 AS) .Selon ces remarques , l'objectif de tout apprentissage est la production de discours écrits (ou oraux) ou la restitution des textes écrits sous forme de compte rendu objectif ou critique (un technique d'expression) .

La progression annuelle présente, dans un temps suivant, le sommaire : synopsis 3°année secondaire, tronc commun : réalisation est 28 semaine = 56 heures (28x2)

Le tableau suivant présente le sommaire

Intitulé du projet	Objet d'étude	Intitulé de séquence	Volume horaire
1-dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche	Textes et documents d'histoire	Produire un texte pour présenter un fait d'Histoire en y	20heures

documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves		introduisant des commentaires ou/et des témoignages	
2-organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page face book de l'établissement	Le débat d'idées	Produire un texte pour concéder et réfuter	20heures
3-dans le cadre d'une journée citoyenne, rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme	L'appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à réagir	16heures

Tableau 5 : Programme de français de troisième année secondaire, filières communes

Comme nous le remarquons, cette progression est caractérisée par « la séquence unique ». L'intitulé de chaque séquence commence par « *produire un texte pour* ». C'est dire qu'à la fin de chaque projet et de chaque séquence, l'élève sera capable de produire un texte en relation avec l'objet d'étude en vigueur. Ce qui nous pousse à dire que la production écrite est l'objectif de tout apprentissage.

Dans ce qui va suivre, nous allons analyser une séquence afin de l'identifier le volume horaire accordé à la production écrite par rapport aux autres compétences, à savoir la compréhension de l'oral, production orale et compréhension de l'écrit.

La séquence en question et qui illustre les autres séquences, est celle du projet II (le débat d'idées).

Le canevas de la séquence est comme suit :

Projet II	Objet d'étude	séquence	Contenu à dispenser en présentiel	Volume horaire prévu
------------------	----------------------	-----------------	--	-----------------------------

organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page face book de l'établissement	Le débat d'idées	Produire un texte pour concéder et réfuter	Mise en place de la séquence :	1H
			- Explication de l'objectif de la séquence.	
			- Lancement de la production écrite.	
			Compréhension de l'oral	1H
			production de l'oral	1H
			6H	
Compréhension de l'écrit				
4H				
production de l'écrit				
1H				
Remédiation				
2H				
Technique d'expression				

Tableau 6 : canevas d'une séquence

Remarque :

1- Ordre des compétences dans la réalisation :

Compréhension de l'oral / production de l'oral / Compréhension de l'écrit / production de l'écrit.

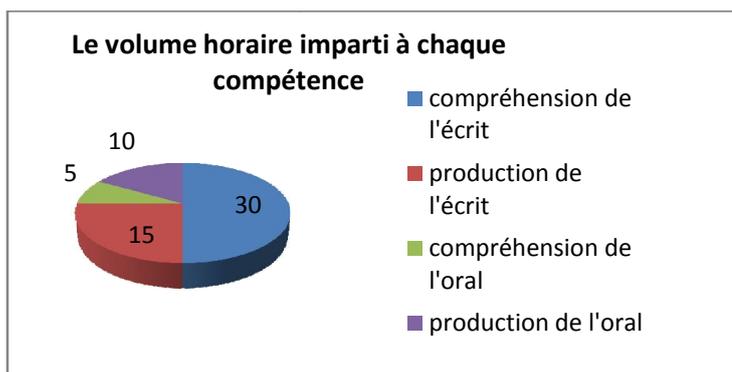
2- Ordre de compétences selon le volume horaire imparti

1- Compréhension de l'écrit (6 heures)

2- Production de l'écrit (3 heures)

3- Production de l'oral (1à 2 heures)

4- Compréhension de l'oral (1 heure)



Analyse

D'après la lecture du canevas de la séquence, nous signalons dans un premier temps que le déroulement de séquence respecte l'organisation par compétence et non par séance. Chaque compétence se fait en un ou en plusieurs séances (l'approche par compétence).

Dans un second temps, on peut dire que l'ordre des compétences cible un objectif final : la production de l'écrit. C'est-à-dire, que l'enseignant, tout au long de la séquence, et à travers différentes activités cherche à doter l'apprenant d'outils linguistiques et discursifs lui permettant de produire un texte qui répond aux contraintes de l'objet d'étude.

Dans un dernier temps, et selon les résultats obtenus par rapport au temps imparti pour chaque compétence, la production écrite se positionne au deuxième rang après la compréhension de l'écrit.

En définitive, la lecture et l'étude des documents officiels nous conduisent à dire que l'enseignement / apprentissage du PLE au lycée algérien, et notamment 3 AS, accorde une place importante et « honorable » à l'écrit en général et à la production écrite en particulier.

En effet, suite à la réforme du système éducatif algérien, l'enseignement par la séquence et par le projet pédagogique qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche par compétence offre aux apprenants algériens une occasion propice et meilleure pour l'installation de la compétence scripturale (la production écrite).

2.2 L'évaluation de la production écrite :

En classe de FLE, l'évaluation des écrits des élèves constitue un moment décisif et saillant dans le processus enseignement/apprentissage. Non seulement elle permet de vérifier les acquis des apprenants et d'identifier leurs lacunes en vue d'une remédiation « meilleure et efficace » mais aussi elle constitue une mesure pour jauger l'efficacité des méthodes de l'enseignant en vue d'un perfectionnement et orientation « meilleurs et idéaux » de ses pratiques de classe. Autrement-dit, elle est un moment pratique de mesure, d'amélioration, de redressement, d'enrichissement et de remédiation.

En pratique de classe, l'évaluation de la production de l'écrit se fait en fonction des grilles d'évaluation critériées. On distingue la grille de Co-évaluation destinée à un groupe-classe pour évaluer une production d'un élève ou d'un sous-groupe. Elle consiste à l'amélioration de la forme et du contenu tout en focalisant sur les déviances et les disfonctionnements les plus pertinents. Elle commence par l'expression : « l'élève a respecté ». Quant à la grille d'auto-évaluation, elle est destinée à l'apprenant lui permettant d'évaluer sa propre production et de s'auto-corriger. Elle commence par des expressions telles que : « j'ai respecté..... »

Dans ce sens, quels sont les critères d'évaluation ?

Une fois le sujet inducteur de la production est lancé, l'enseignant communique ou préférablement négocie avec ses apprenants les critères de réussite du discours à produire. Ces critères constituent un outil d'appréciation (méliorative ou dépréciative) sur lequel s'appuie l'enseignant pour vérifier concrètement et précisément l'installation de telle ou telle compétence. Quant à l'apprenant, ils lui permettent de savoir la qualité de son produit par rapport aux attentes de l'enseignant. Ils sont choisis en fonction des objectifs de l'enseignant, des caractéristiques du discours à produire et du niveau des apprenants.

Les grilles d'évaluation conçues par les instructions officielles sont élaborées en fonction de trois critères essentiels : organisation de la production, planification de la production et utilisation de la langue de façon appropriée.

VI.4.2. La production libre

Critères	Filières		
	LE 8 pts	L.Philo 7 pts	Autres 6 pts
1. Organisation de la production			
-- Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé)	0.5	0.25	0.25
-- Cohérence du texte			
- Progression des informations	0.25 x 4	0.25 x 4	0.25 x 4
- Absence de répétitions			
- Absence de contre sens			
- Emploi de connecteurs			
-- structure adéquate (introduction – développement – conclusion)	0.5 x 3	0.25 x 3	0.25 x 3
TOTAL	03	02	02
2. Planification de la production			
-- Choix énonciatif en relation avec la consigne	1	1	1
-- Choix des informations (originalité et pertinence des idées)	1	1	1
	02	02	02
3. Utilisation de la langue de façon appropriée			
-- Correction des phrases au plan syntaxique	1	1	1
-- Adéquation du lexique à la thématique	0.5	0.5	0.25
-- Utilisation adéquate des signes de ponctuation	0.5	0.5	0.25
-- Emploi correct des temps et des modes	0.5	0.5	0.25
-- Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)	0.5	0.5	0.25
TOTAL	03	03	02

*Remarques:

- o Tenir compte de la **communicabilité du texte produit** par le candidat quelle que soit sa maîtrise du code linguistique.
- o Dans le cas du compte rendu critique, pour la filière langues étrangères, utiliser la distribution suivante pour le critère « structure adéquate » : accroche = 0.25 – condensation = 0.25– commentaire = 0.5
- o Ne pas donner le compte rendu critique pour les 3^{ème} AS L.P et autres filières.

Figure 3 : grille d'évaluation de la production écrite

2.3. Le statut du compte rendu de la production écrite et la reconnaissance de l'erreur :

Comme nous l'avons vu plus haut « apprendre à écrire » constitue l'une des missions éducatives primordiales du système éducatif algérien dans tous les cycles en l'occurrence le cycle secondaire. C'est pourquoi, ce même système accorde une place importante à la production de l'écrite mais aussi au compte rendu de la production écrite.

En effet, ce dernier (le compte rendu de la production écrite) figure officiellement dans la progression comme un moment d'évaluation et de remédiation. Aussi, il constitue un critère d'évaluation et une étape primordiale et obligatoire lors de la titularisation officielle de l'enseignant le jour du CAPES (Certificat d'Aptitude Professionnelle de l'Enseignement Secondaire) afin de certifier officiellement son habileté à enseigner le FLE au secondaire :

« Le Certificat d'Aptitude Professionnelle de l'Enseignement Secondaire est un examen qui comporte trois épreuves : [...]Deuxième épreuve : compte rendu de l'expression écrite. (...) elle vise à tester les compétences du professeur dans le domaine de l'évaluation et de la correction de l'expression écrite. » (DJOUDI, Mohamed, IEF de la langue français, Les épreuves du CAPES, Inspection Générale, Ministère de l'Education Nationale)

Or, comme tout apprentissage, apprendre à écrire implique de commettre des erreurs surtout que l'apprenant algérien apprend le français comme une langue étrangère.

Dans les instructions officielles, on reconnaît le « statut positif » de l'erreur. Ces mots le prouvent explicitement : « *L'apprentissage de l'écrit- production suppose la maîtrise de la discipline notamment des textes, mais aussi la reconnaissance de : -l'erreur comme indice d'apprentissage.* » (Commission National des Programmes, Documents d'accompagnement du programme, français 1^{ère} année secondaire, avril 2005 p.20)

En pratique de classe , lors d'un compte rendu de la production de l'écrit , l'enseignant souligne les erreurs commises dans les copies de ses élèves tout en signalant le type d'erreur .Dans ce cas ,les élèves doivent être menés d'un code de correction pour pouvoir comprendre le type d'erreur .Il est préférable que l'évaluation de chaque écrit soit sous forme d'appréciations et d'observation et non avec une note , car le plus important est de remédier aux erreurs les plus fréquentes à l'aide d'une série d'activités de remédiation planifiée en fonction d'un traitement et d'un repérage des erreurs .

Lors de la remise des copies, l'enseignant doit amener les apprenants à s'auto-corriger. L'autocorrection et la correction doivent se faire fonction des grilles élaborées et négociées avec les élèves.

En définitive, les instructions officielles accordent une place importante à la production de l'écrit et au compte rendu de la production écrite et un statut positif à l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du français au lycée algérien.

3. L'erreur en production écrite en classe du FLE : objet d'observation

FICHE TECHNIQUE

Auteur : nous

Public visé :

- ✓ Deux professeurs de français au lycée (10 et 15 ans d'expérience)
- ✓ Des élèves de 3^e année secondaire, sciences expérimentales (3AS, SE2 (23 élèves), 3AS, SE. 3(22 élèves)

Lieu : lycée HACHACHE LAID, OUED-ZENATI, GUELMA

Durée : Durant la période qui s'étale du 18/1/2022 à 14/3/ 2022

Objet : Des séances de production écrite et de compte rendu de la production écrite

Outil utilisé : Une observation

Moyens didactiques : un carnet,

Type : observation non participante

Objectifs :

- Décrire le déroulement des séances de production écrite et de compte rendu de la production écrite sur le terrain
- Comparer les pratiques d'enseignants aux directives du programme.
- Valider (ou invalider) l'apport de l'exploitation et de la remédiation à l'erreur à l'amélioration de la production écrite

3.1. Canevas des séances d'observation

Séance	Activité	Enseignante	Classe	Date	remarque
Séance 1	Production écrite Lancement du sujet	Enseignante « A »	3AS3	18/01/2022	Achevée dans 45minutes
Séance 2	Production écrite Rédaction sur table	Enseignante «A»	3AS3	07/02/2022	
Séance 3	Compte rendu de la production écrite	Enseignante «A»	3AS3	08/02/2022	
Séance 4	Production écrite Lancement du sujet et négociation des grilles	Enseignante «B»	3AS2	06/03/2022	
Séance 5	Production écrite entraînement à l'écrit + Premier jet	Enseignante « B »	3AS2	09/03/2022	
Séance 6	Production écrite Rédaction sur table + révision	Enseignante «B»	3AS2	10/03/2022	
Séance 7	Compte rendu de la production	Enseignante «B»	3AS2	14/03/2022	Achevée dans une heure

	écrite				+10minutes de récréation
--	--------	--	--	--	--------------------------------

Tableau 6 : canevas des séances d'observation

Justification de choix :

Pourquoi deux enseignantes ?

Notre étude se veut descriptive mais aussi comparative. L'intérêt est de comparer des pratiques de classe d'enseignants n'ayant pas la même réflexion ni les mêmes représentations sur l'utilité surtout du compte rendu de la production écrite pourtant travaillant sous la direction du même inspecteur et du même ministère. L'une le trouve utile et bénéfique alors que l'autre le voit imposé inutilement.

Un tel constat n'est guère fortuit. Nous avons pu le relever lors d'une séance de coordination interne portant sur le déroulement de l'activité de la production écrite dès le lancement du sujet inducteur jusqu'au compte rendu.

Par curiosité, non plus affective mais scientifique, nous avons voulu savoir l'impacte (ou l'effet) de telles réflexions et représentations sur l'amélioration puis l'installation de la compétence scripturale.

Pourquoi deux classes de 3AS, sciences expérimentales ?

Il est à noter que ces deux classes ont quasiment le même effectif (22/23 élèves), le même niveau (à partir des résultats analysés lors des conseils de classe), et les mêmes conditions de scolarisation.

Le choix de ces deux classes se fait alors dans le but d'obéir au critère d'homogénéité qui assure des résultats fiables et scientifiques.

L'homogénéité des deux classes libère tous les participants (enseignants et nous) de contraintes de programme et de toute considération de nombre d'élèves, du niveau des élèves ou de l'importance de la matière pour telle ou telle filière.

3.2. Descriptif des séances de production écrite

Il est à noter, que toutes les séances observées ont été faites dans le cadre du même projet et la même séquence.

PROJET I : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves.

OBJET D'ETUDE : Textes et documents d'histoire

SEQUENCE : produire un texte pour présenter un fait d'HISTOIRE en y introduisant des commentaires ou/et des témoignages

ACTIVITE : production de l'écrit

OBJECTIF : produire un texte exposant un fait historique en y introduisant un commentaire ou/et un témoignage

Sujet :

A l'occasion de la célébration du 67^e anniversaire du déclenchement de la révolution du 1^{er} Novembre, votre lycée organise le meilleur témoignage d'un moudjahid sur la bataille de MERMOURA.

Rédigez à l'intention de vos camarades un texte d'une quinzaine de lignes où vous présenterez cet évènement en y introduisant le témoignage de votre grand-mère.

Votre texte paraîtra dans le journal de votre établissement, rubrique HISTOIRE.

Moment	Déroulement	Temps imparti	observations
1- Lancement du sujet inducteur (Préparation de l'écrit)	<p>-présenter l'objectif final de l'activité.</p> <p>- présenter le sujet de la production, l'analyser et le planifier.</p> <p>-Négocier, présenter et élaborer la grille d'évaluation.</p>	1H	<p>Différence entre les pratiques des deux enseignantes :</p> <p>-Enseignante « A » n'a pas fait pas la négociation et l'élaboration de la grille d'évaluation (contrairement à l'enseignante B) ; elle porte directement les critères de réussite au tableau.</p> <p>-Enseignant « A » demande préparer un brouillon à la maison</p>
2- Préparation à l'écrit	-Prévoir une série d'activités d'entraînement à l'écrit	1H	<p>-Enseignant « A » n'a pas fait pas cette séance.</p> <p>-Enseignante « B » distribue des imprimés comportant des activités entraînant à l'écrit</p> <p>- Après avoir corrigé ces activités, les élèves passent à la rédaction</p>
3- Production écrite Proprement – dit : rédaction sur table	-mise en mots, auto-évaluation, relecture, révision	1H	<p>-Les élèves des deux classes passent à la rédaction</p> <p>-La majorité des élèves de l'enseignante A recopient sur le propre ce qu'ils ont préparé à la maison (des productions écrites bien faites et recopiées sur internet)</p> <p>-Avec l'enseignante B :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'apprenant écrit seul son texte. ✓ Elle fait le tour de la classe pour orienter ses apprenants et pour diagnostiquer les erreurs et les difficultés rencontrées tout au long du travail ✓ elle insiste sur le recours à la grille d'évaluation ✓ Lorsqu'un élève lui demande un mot, elle le note au tableau (une aide lexicale). <p>(Certains élèves utilisent discrètement</p>

			leurs téléphones à la recherche des mots.) ✓ Les élèves passent à s'auto-évaluer, à s'auto-corriger, à la relecture et à la révision pour mettre enfin le travail sur le propre - Les deux enseignantes ramassent toutes les copies
--	--	--	---

Tableau 7 : descriptif des séances de production écrite

Notre intervention

Nous avons jeté un coup d'œil sur l'ensemble des copies des deux classes. Par conséquent, nous avons relevé les remarques suivantes :

- Dans les copies des élèves de l'enseignante « A », il y a des productions bien faites .il s'agit des passages plus ou moins long recopiés sur le net (un travail qui n'est pas personnel)
- Les copies de l'enseignante « B » dans leur majorité donnent l'impression qu'il s'agit d'un travail et d'un effort personnel.

Commentaire

Il y a une différence remarquable entre les pratiques des deux enseignantes. Nous les notons comme suit :

- L'enseignante «B» insiste sur la négociation des grilles d'évaluation car c'est une implication et motivation des élèves.
- Les deux enseignantes ont des points de vue divergents quant à la phase de la préparation à l'écrit. La première (A) affirme que cette étape n'est pas obligatoire voire inutile et qu'elle doit suivre la progression annuelle pour ne pas être dans le risque d'inachèvement du programme surtout qu'il y a des arrêts dus à la covid19. La seconde (B) voit que c'est utile pour aider les élèves en difficultés.
- L'enseignante « B » Apporte de l'aide au cours de la mise en mots, ce qui renforce la relation enseignant/apprenant et améliore la production
- Un travail personnel de l'apprenant permet d'avoir des résultats fiables et authentiques nécessaires à la séance du compte rendu de la production écrite , affirme l'enseignante « B ».
- Insister sur la révision et la relecture des écrits est en quelque sorte une remédiation aux erreurs, ajoute –elle.

Encadré 1

La communication de l'objectif final de l'activité, la négociation des grilles d'évaluation, la notion de « guidage » de l'enseignant, la révision et la relecture, et ainsi la motivation telles sont les notions indispensables à une mise en œuvre de l'approche par compétence et à une installation réelle d'une compétence scripturale.

3.3. Descriptif des séances de compte rendu de la production écrite

Pour les deux enseignantes, l'objectif de cette séance est de remédier aux erreurs et d'améliorer la production écrite. L'enseignante B vise aussi à amener les apprenants à développer les pratiques de l'auto-évaluation et de la Co-évaluation. D'un autre côté, et de manière générale, la séance de compte rendu se déroule en cinq moments essentiels :

Moment 1 : rappel du sujet

Moment 2 : observation d'ordre générale : les enseignantes donnent des observations générales sur l'ensemble des copies d'élèves. Ces observations portent essentiellement sur la présentation des travaux, et le respect de consigne.

L'enseignante B s'adresse même à certains élèves leur informant sur leurs erreurs les plus commises. Elle vante le meilleur travail qui sera récompensé et signale ce lui qui n'est pas sérieux et qui sera sanctionné. Elle fait remarquer que les élèves peuvent trouver des observations sur leurs copies et que ces observations seront prises en considération lors de la réécriture de leurs textes.

Notre intervention :

Nous avons jeté un coup d'œil sur les copies d'élèves :

1. L'enseignante « B » met des remarques favorables telles que : « votre travail est bien structuré » « vous avez des idées pertinentes ! » « Vous avez une belle écriture ». Ce que nous trouvons motivant et rassurant, et des remarques sur les erreurs les plus commises en donnant quelques règles grammaticales du genre :
 - deux verbes qui se suivent le second se met à l'infinitif
 - à + le → au,

⇒ C'est une manière ou stratégie de remédiation de l'erreur sur la copie de chaque élève. (Feed-back explicite, rétraction directe)

2. Les deux enseignantes soulignent en rouge les erreurs et les nomment selon un code de correction mis à la disposition des élèves.
3. l'enseignante « A » souligne toutes les erreurs même l'oubli du « S » du pluriel ou le « e » du féminin alors que l'enseignant « B » corrige ces erreurs et s'intéresse surtout aux erreurs morphosyntaxiques et de cohérence.
4. les productions écrites ne sont pas notées pour les deux enseignantes.
5. On ne traite pas des mêmes erreurs

Moment 3 : Co-évaluation : correction et amélioration d'un devoir fautif.

Enseignante A	Enseignante B
<ul style="list-style-type: none"> - porte au tableau le devoir fautif - demande aux élèves d'en détecter les fautes sans pour autant le recopier sur leurs cahiers. - Puis elle passe à la correction « linéaire » du travail : elle lit la première phrase et demande aux élèves si elle est correcte .Si ce n'est pas le cas, les élèves doivent repérer les erreurs, les souligner, les nommer en utilisant le code de correction puis les corriger. - Il s'agit essentiellement des fautes de grammaire comme l'oubli du « s » au pluriel ou l'accord du P.P, le pluriel des noms irréguliers, l'accord du verbe avec le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - distribue le texte à améliorer sur photocopies tout en gardant des écarts pertinents par rapport aux critères de réussites négociés et établis avant. - Les élèves l'interrogent à l'aide d'une grille d'évaluation (Co-évaluation). - Puis ils procèdent à sa correction et à sa remédiation sous le guidage de leur enseignante en soulignant les erreurs, les analysant, les nommant puis les corrigeant. - IL s'agit essentiellement des erreurs morphosyntaxiques lexicales, sémantiques et le non respect du plan. - Lorsqu'il s'agit, d'une erreur de cohérence, l'enseignante demande de porter sur le brouillon quelques propositions de redressement qui seront discutées, critiquées jusqu' 'à ce qu'un énoncé correct soit obtenu. - Dans le cas d'erreurs morphosyntaxiques, l'enseignante fait rappel à des règles syntaxiques.

Moment 4 : la lecture « contrôle »

C'est le moment de la révision, de la lecture et relecture du travail amélioré par quelques élèves afin de déceler et de corriger d'éventuelles erreurs d'inattention ou même d'incohérence.

- Pour l'enseignant « A » cette phase passe si vite vu le type d'erreurs corrigées, elle demande à ses élèves de porter le texte sur leurs cahiers sans pour autant leur remettre leurs copies.

- Pour l'enseignant « B » c'est un autre moment « riche » pour une remédiation « finie » et bien « accomplie » Elle insiste sur la lecture à haute voix. Puis elle demande à ses élèves de recopier le travail redressé sur le propre.

Moment 5 : l'autocorrection et réécriture.

C'est un moment vécu par les élèves de l'enseignante « B ». Celle-ci leur demande de corriger leurs travaux en se référant à la grille d'autocorrection et en prenant en considération les observations qu'ils trouvent sur leurs copies. Puis elle leur demande de réécrire leurs travaux à la maison. Elle choisit quelques copies pour les recorriger.

Alors que les élèves de la 2^e enseignante n'ont pas eu leurs copies.

Commentaire

Les méthodes différentes des deux enseignantes influent différemment sur le déroulement des séances de production et de compte rendu de la production de l'écrit. L'une paraît monotone et « passive » (enseignante A). Alors que l'autre (Enseignante B) semble « riche » et active, « motivante » et « vivante » où on sent vraiment la pratique d'une approche par compétence.

Ne pas remettre les copies aux élèves rend l'évaluation et la remédiation incomplète car : « *il ne sert rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire* » Martine MARQUILLOT, cité par (DJOUDI, Mohamed, IEF de la langue française, *Les épreuves du CAPES*, Inspection Générale, Ministère de l'Éducation Nationale)

Où en est l'amélioration de la production écrite de ces élèves ? La deuxième méthode influe-t-elle réellement sur le bon développement de la compétence scripturale ?

Pour répondre à ces questions, nous avons eu recours au langage « chiffre », à la note. Pour ce faire, nous avons comparé les notes et la moyenne générale de la production écrite de la composition du 1^{er} trimestre des élèves de l'enseignante « A » à celles des élèves de l'enseignante « B ». Nous avons eu ces résultats :

	<3	3 ≥	Moyenne générale 6/6
Enseignante A	14	08	02.15
Enseignante B	07	15	03.20

Nous remarquons que la Moyenne générale des élèves de l'enseignante « A » en production écrite de la composition du 1^{er} trimestre est moins que celle des élèves de l'enseignante « B ».

Encadré 2

La remédiation et différenciation des stratégies de remédiation, l'auto-évaluation et l'autocorrection jouent un grand rôle dans l'amélioration de la production écrite des élèves dans la mesure où elles créent une atmosphère active et motivante pour l'installation de la compétence scripturale.

-La pratique du compte rendu de la production écrite comme une séance accessoire impacte sur l'amélioration de la production écrite.

En définitive, cette phase d'observation non participante nous a permis pleinement d'une part, de vérifier sur le terrain l'enseignement de la production écrite et du compte rendu de la production écrite et, d'autre part de valider notre réflexion selon laquelle la séance de compte rendu et de la remédiation jouent un rôle important dans le développement de l'activité d'écriture.

Ceci nous a incitée à réagir en tant que participant pour vérifier encore la justesse de cette réflexion par une investigation expérimentale

4. L'erreur en production écrite en classe du FLE : objet d'expérimentation et d'analyse

4.1. Méthodologie et protocole de l'expérimentation : récolte du corpus

FICHE TECHNIQUE

Auteur : nous

Public visé : Des élèves de 3^o année secondaire, sciences expérimentales (3AS, SE1, G1), 21 élèves (5garçons/ 16filles)

Lieu : lycée HACHACHE LAID, OUED-ZENATI, GUELMA

Durée : Durant la semaine qui s'étale du 27 à 31 mars 2022

Objet : Des productions écrites d'élèves

Outil utilisé : Une expérimentation en classe (voir *infra*)

Moyens didactiques : fiche pédagogique, tableau magique, imprimés.

Type : écrit

Objectifs :

- Repérer, identifier, analyser des erreurs en production écrite
- Valider (ou invalider) l'apport de l'exploitation et de la remédiation à l'erreur à l'amélioration de la production écrite

Résultat : corpus constitué de 10 copies d'élèves (5 copies du pré-test /5copies du post-test)

Pour la constitution de notre corpus, nous avons effectué expérimentation en classe qui s'est déroulée en trois moments et qui est présentée comme suit :

Moment	déroulement	Temps imparti	Date
1. Pré-test	<ul style="list-style-type: none"> - Lancer le sujet inducteur de la production écrite aux élèves et communiquer les critères de réussite. - Ramasser les copies d'élèves 	1 H	28/3/2022
2. Intervention pédagogique : remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer un texte fautif fabriqué en fonction des lacunes et erreurs récurrentes recensées dans les productions d'élèves Proposition une série d'activités de remédiation conçues en fonction des erreurs récurrentes recensées dans les productions d'élèves - Correction d'activités 	1H	30/3/2022
3. Post-test	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer le même sujet de rédaction aux élèves 	1H	31/3/2022

	- Récupérer les copies		
--	------------------------	--	--

Tableau 8 : les moments de l'expérimentation en classe

Il est à noter que notre expérimentation s'est déroulée la dernière semaine du deuxième trimestre. Par conséquent, nombreux élèves se sont absentés ce qui influe la collecte de données. Après chaque test nous avons procédé au repérage, à l'analyse des erreurs dans les copies d'élèves, à la description et à la comparaison des résultats.

Par conséquent, notre corpus est constitué de :

- Cinq (5) copies sélectionnées en fonctions des erreurs récurrentes commises le premier test
- Cinq copies du deuxième test et qui appartiennent aux mêmes élèves processeurs des copies sélectionnées après le premier test.

Présentation du sujet de la production écrite :

Projet II : organiser un débat d'idées au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page facebook de l'établissement

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue

Objet d'étude : le débat d'idées

Séquence : produire un texte pour concéder/ réfuter

Objectif : produire un texte pour concéder ou réfuter une opinion

Sujet :

Suite à la crise sanitaire dont souffre tout le monde, nombreux pays ont eu recours à l'enseignement à distance dans le cadre des mesures visant à contenir tout danger de propagation du corona virus.

Qu'en pensez-vous ? Pensez-vous que cet enseignement puisse remplacer l'école ?

Rédigez un texte d'une dizaine de lignes où vous exprimerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments pertinents illustrés d'exemples concrets.

Critères de réussite :

- 1- Respecter le volume déterminé
- 2- Respecter la consigne
- 3- Respecter le plan : thèse réfutée/Thèse défendue/Arguments/Conclusion
- 4- Exprimez votre point de vue explicitement
- 5- Employer des connecteurs logiques de classement ; de concession, d'opposition

6- Utiliser la langue de façon appropriée

4.2.Lecture et interprétation des données

Il est à noter que l'analyse des copies des apprenants se fait en fonction d'une grille d'évaluation inspirée de la grille d'évaluation de la production écrite conçue par les instructions officielles pour évaluer la production écrite à l'épreuve du BAC. (Voir *supra* ou annexe)

A partir de cette grille d'évaluation, nous concevons notre grille d'évaluation de la production écrite pour analyser les copies de notre corpus comme suit :

Grille d'évaluation

Indicateur	Oui	Non
1- Respecter la consigne (le sujet et le type du discours)		
2- Respecter le plan : structure adéquate.		
3- Exprimer son point de vue explicitement (indices de la 1 ^o personne).		
4- Employer des connecteurs marquant la transition (opposition / concession), de classement, logique.		
5- Absence de la contre sens.		
6- Utiliser la langue de façon appropriée :		
a- Niveau morphosyntaxique.		
b- Niveau lexical.		
c- Niveau orthographique.		
d- Sémantique (M.D / structure incompréhensible)		
e- Ponctuation		

Tableau 9 : grille d'évaluation des copies du corpus

4.2.1 Lecture et interprétation des résultats du Pré-test

❖ Résultats du pré-test

Observation d'ordre général :

- Le sujet de la production écrite a été respecté dans toutes les copies : tous les élèves ont écrit un texte argumentatif sur l'enseignement à distance
- Dans une copie figure un mot arabe : ce qui prouve le répertoire réduit des apprenants d'où le recours à la langue L1
-

Critères	Exemple d'erreur	Nombre d'erreurs	Exemple d'Activités de remédiation
----------	------------------	------------------	------------------------------------

1- Respect de la consigne		0	Des recommandations pour respecter le sujet : l'identification des mots-clés
2- Structure adéquate	-Absence de la thèse réfutée. -Absence de la conclusion (confirmation du point de vue)	3	-une remarque sur le respect du plan - rappel sur les connecteurs logiques organisateurs du texte (marquant la transition, introduisant la conclusion, ...)
3- Exprimer le point de vue explicitement	-absence des indices de la 1 personne.	2	-remarque sur les indices de l'implication explicite de l'auteur (je, nous) - rappel des verbes et des adverbes d'opinion
4- Employer les connecteurs d'opposition et de classement ; logique	-Absence de connecteurs de classement	1	-Rappel sur les rapports logiques : l'opposition / la concession - les connecteurs logiques de classement d'arguments
5- Contre-sens	-le choix d'un argument défavorable pour appuyer une opinion favorable	1	-la relecture du texte Le choix des mots
6- La langue : a- niveau morphosyntaxique	- tout les écoles. - doivent . - je dit . - les élèves restons . - cet idées. -à les parents. -importante dont assure de limite	20	• Rappel de quelques règles de grammaire et de syntaxe : - L'accord du déterminant « tout » avec le nom qui le suit - L'emploi des pronoms relatifs, ...
b- Niveau lexical	- « Certes » à la place de malgré. - Répétition des mots. - Retourner à la place de reprendre.	09	- La lecture - Le dictionnaire - L'emploi des substituts grammaticaux et lexicaux pour éviter la répétition

	- Utilisation du mot arabe (فهم) - Des impropriétés		
c- niveau Orthographique	- Ensuit - Moment - Par à pore - transféré	17	- Consulter le dictionnaire - La lecture
d- Niveau Sémantique	- Cet idée gain de temps et l'effort par rapport d'élève	06	- Utiliser des phrases courtes - La lecture
e- Ponctuation et majuscule	- Mauvais emploi ou absence de la virgule - Non respect de la majuscule,	15	Rappel sur l'emploi et la fonction des signes typographiques

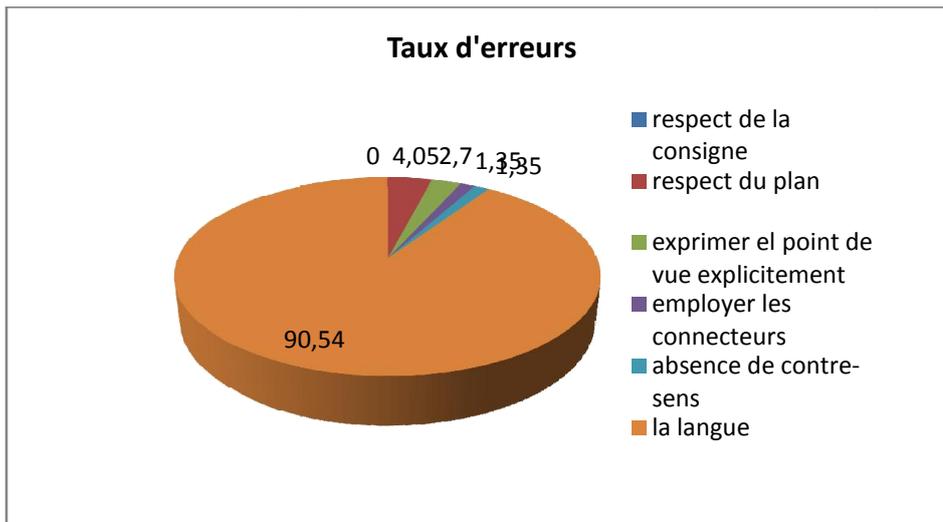
Tableau 10 : résultats du pré-test

❖ **Analyse des résultats du pré-test :**

Tableau de pourcentage des erreurs selon les critères d'évaluation :

Critère	Pourcentage d'erreurs
Respecter la consigne (le sujet et le type du discours)	0%
Respecter le plan : structure adéquate.	4,05%
Exprimer son point de vue explicitement (indices de la 1 ^o personne).	2,70%
Employer des connecteurs marquant la transition (opposition / concession), de classement, logique.	1,35%
Absence de contre- sens.	1,35%
Utiliser la langue de façon appropriée	90,54%

Tableau11 : pourcentage des erreurs selon les critères d'évaluation



Classement des erreurs selon les critères :

Critère	Utiliser la langue de façon appropriée	Respecter le plan	Exprimer son point de vue explicitement	Emploi de connecteurs	Contre-sens	Respect de la consigne
Rang	1	2	3	4	4	5

Commentaire

Le respect de la consigne

Allons du sens inverse du tableau, du moins « grave » au plus « grave ». Nous remarquons que tous les élèves ont réagi positivement quant au respect de la consigne et cela dû à la nature du sujet traitant d'un thème d'actualité en relation avec le vécu des apprenants. Aussi, la consigne est bien claire présentée dans un lexique facile et simple. Ça pourrait être dû aussi au niveau des élèves qui semble bon vu leur participation et leur utilisation de la langue à l'oral.

Or, il est à constater que certains élèves ont eu recours à leurs téléphones dans le but de comprendre quelques mots !

Contre-sens

Pour comprendre l'origine du contre-sens qui figure dans une seule copie, affichant aussi un pourcentage de 1.35 %, nous avons interrogé les élèves propriétaires de la copie. « Nous voulions dire une autre chose mais nous n'avons pas trouvé les mots adéquats » répondent-il en arabe dialectal.

Ils réfléchissent en arabe et écrivent en français d'où le piège de l'erreur interférentielle. Le contre-sens peut être dû tout simplement au manque de mots.

Implication explicite ou implicite de l'apprenant-auteur

2.70 % d'erreurs s'affichant dans ce critère et montrant que certains élèves n'arrivent pas encore à exprimer leurs points de vue explicitement. Leur implication, étant implicite, est marquée par des modalisateurs (lexique péjoratif ou mélioratif par exemple). Ils justifient cela par le fait que ce n'est pas « obligatoire » d'utiliser les indices de la première personne et des verbes d'opinion pour exprimer leurs prises de position vis-à-vis d'un fait ! Certes, ils ont raison ! néanmoins ils doivent respecter les critères de la grille d'évaluation.

Adopter la structure adéquate

Le non respect du plan déterminé dans la grille d'évaluation est présent dans les copies des élèves avec un pourcentage de 4,05%. Cela peut-être justifié par le fait que ces élèves appliquent le plan du texte argumentatif à une seule thèse : introduction (Thème+ point de vue)/ développement (argumentaire)/ conclusion (confirmation du point de vue) déjà acquis les années précédentes dans la rédaction de tout texte argumentatif. Dans ce cas, « *l'apprenant retient souvent un plan modèle qu'il se contente de reproduire sans intelligence d'ensemble.* » (Naima BENAMMAR, *L'enseignement/Apprentissage du FLE : obstacles et perspectives*, synergie Algérie n°7-2009, pp.277-288, consulté le 24 mai 2022, au site : <http://gerflint.fr> (Généralisation et analogie). C'est évident ! Or ; le sujet de la production écrite s'inscrit dans le cadre de débat d'idée et répond à l'objectif de la séquence : produire un texte pour concéder / réfuter .L'enseignant a exigé un certain plan pour évaluer la maîtrise des stratégies argumentatives : la concession, la réfutation. D'où l'absence des connecteurs logiques d'opposition ou de concession marquant la transition.

Utiliser la langue de façon appropriée

90.54% d'erreurs commises au niveau de l'utilisation de la langue. Situé au premier rang, un taux fort remarquable par rapport aux autres critères ; comme le montre le tableau et de diagramme.

Ces difficultés qui résident dans l'utilisation de la langue de façon appropriée persistent encore dans les écrits de nos élèves de tous les niveaux (compte tenu de notre expérience en tant que PES) .pourquoi ?

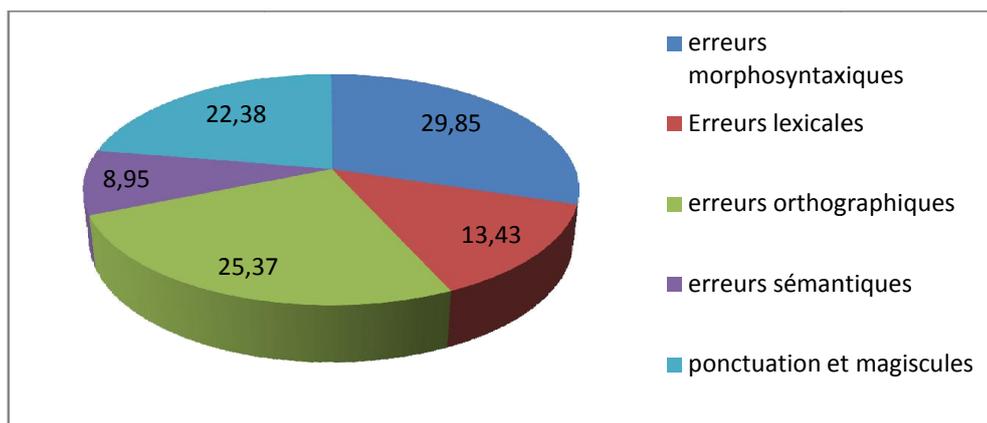
« Le français est difficile madame ! » « Nous n'avons pas des cours sur la conjugaison, sur la grammaire comme c'est le cas en anglais ! ».Affirment quelques élèves.

Des réponses à confirmer ou à infirmer à partir des recherches sur l'apport de la grammaire textuelle et les méthodologies d'enseignement du FLE du lycée algérien.

A ce niveau, nous pouvons dire que l'hétérogénéité des deux codes (L1 /L2) et les spécificités de chaque langue peuvent être à l'origine de ces erreurs. Mais aussi il ya un manque quant à la programmation des activités de langues (ou points de langue) dans le programme du français au secondaire.

Résultats des erreurs selon le critère : utiliser la langue de façon appropriée

Etant donné qu'elles affichent le pourcentage le plus haut, nous procédons à l'analyse des erreurs selon le critère : utiliser la langue de façon appropriée. Les résultats sont présentés comme suit :



Utiliser la langue de façon appropriée

Commentaire

Ces erreurs affichent le pourcentage le plus haut parce qu'il s'agit tout simplement d'une langue étrangère, toute différente de la langue maternelle (classique ou dialectale), avec toutes ses composantes : morphosyntaxique, lexicale, sémantique, orthographique. Les erreurs syntaxiques et orthographiques sont fort présentes affichant les pourcentages 29,85% et 25,37%. Pourquoi une telle carence ? Doit-on reprocher cela aux enseignants du cycle moyen ou primaire, ou même aux enseignants de 1^o et 2^o année secondaire ? Ou doit-on accuser tout le système d'enseignement du français en Algérie ?

« *Quoi qu'il en soit, un phénomène reconnu de tous est que les apprenants accumulent les erreurs d'orthographe et de syntaxe et éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement. Même au niveau de l'écriture, on remarque l'enlaidissement des lettres par des tracés hésitants. Cet « énorme acte de vandalisme qui menace l'esthétique de la langue française » ne se limite pas à cela, mais aussi à l'absence de signes de ponctuation qui normalement tonifient la phrase.* », Affirme dans le même sens Naima BENAMMAR, *L'enseignement/Apprentissage du FLE : obstacles et perspectives*, synergie Algérie n°7-2009, pp.277-288, consulté le 24 mai 2022, au site <http://gerflint.fr>

Encadré1 :

L'erreur peut être commise à plusieurs plans. Ce qui compte est de l'analyser, identifier et comprendre l'origine de cette erreur pour pouvoir y remédier.

4.2.2 Lecture et analyse des Résultats du post-test :

Tableau de pourcentage des erreurs selon les critères d'évaluation :

Critère	Nombre d'erreurs	Pourcentage d'erreurs
Respecter la consigne (le sujet et le type du discours)	0	0%
Respecter le plan : structure adéquate.	1	3,12%
Exprimer son point de vue explicitement (indices de la 1 ^o personne).	0	0%
Employer des connecteurs marquant la transition (opposition / concession), de classement, logiques.	1	3,12%
Absence de contre- sens.	0	0 %
Utiliser la langue de façon appropriée	30	93,75%

Tableau 12 : pourcentage des erreurs selon les critères d'évaluation :

Commentaire

Nous remarquons que les erreurs de la langue affichent encore le pourcentage le plus haut. Néanmoins, il n'y pas d'erreurs de non respect de la structure adéquate, de l'emploi d'indice de personne ou de contresens.

Aussi, en ce qui concerne certaines consignes propres au débat, données lors de la remédiation comme la situation de la problématique dans un cadre spatio-temporel, nous remarquons que la majorité des élèves ont tenté de les appliquer.

Tableau d'erreur de la langue du 2^{ème} test :

Niveau de langue	Nombre d'erreurs	Pourcentage d'erreurs
Morphosyntaxique	14	46,66%
Lexical	4	13,33%
Orthographique	3	10%
Sémantique	2	6,66%
Ponctuation et majuscule	7	23,33 %

Tableau 13 : Les erreurs selon le critère : Utiliser la langue de façon appropriée

Commentaire :

Les erreurs morphosyntaxiques affichent le pourcentage le plus haut. Aussi, nous remarquons que, dans les copies, les élèves ont essayé d'utiliser des phrases simples (ce qui a été conseillé dans la remédiation) d'où la diminution d'erreur de langue.

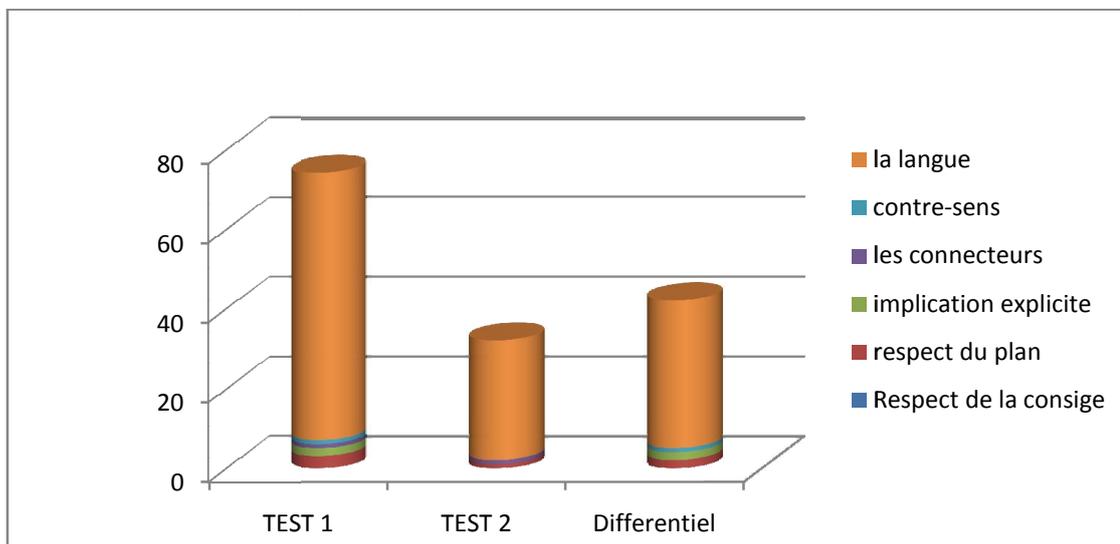
4.2.3. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test :

L'objectif du deuxième teste est d'identifier l'apport des activités de remédiation à l'amélioration de la production écrites des élèves. C'est pourquoi, nous procédons à la comparaison des résultats du deuxième test à ceux du premier test.

Critère	Nombre d'erreurs		Différentiel
	Pré-test	Post-test	
Respecter la consigne (le sujet et le type du discours)	0	0	0
Respecter le plan : structure adéquate.	3	1	2
Exprimer son point de vue explicitement (indices de la 1 ^o personne).	2	0	2
Employer des connecteurs marquant la transition (opposition / concession), de classement, logiques.	1	1	0

Absence de contre- sens.	1	0	1
Utiliser la langue de façon appropriée	67	30	37
	Total : 74	Total : 32	Total : 42

Tableau 14 : Comparaison des résultats du pré-test et du post-test



Comparaison des résultats : TEST 1/ TEST 2

Commentaire

A partir des deux illustrations, nous obtenons les résultats suivants :

- Le nombre d'erreurs commises lors du premier test a diminué par rapport à celui de deuxième teste avec un différentiel de 42erreurs. C'est une diminution remarquable et un résultat favorable.
- Il ya une absence totale d'erreurs résultant du non respect de la consigne, de l'implication explicite et du contre-sens. Il est à dire que les remarques et les activités de remédiation faites à ces niveaux sont prises en considération par l'ensemble des apprenants.
- L'erreur qui s'affiche toujours avec le même taux au niveau de l'emploi des connecteurs logiques marquant la transition dans un débat d'idées est due au non respect du plan et par conséquent au non maitrise des stratégies de la concession et de la réfutation.
- Le nombre d'erreurs de la langue a diminué d'une manière remarquable ce qui prouve le vif besoin des apprenants aux activités de langues.
- Néanmoins, le nombre d'erreurs de langue commises lors du 2^{ème} test persiste encore affichant le taux le plus haut (30 erreurs). Quel type d'erreurs de la langue le plus fréquent ?

Comparons donc les résultats du pré-test et du post-test :

Niveau de la langue	Nombre d'erreurs		Différentiel
	Pré-test	Post-test	
Morphosyntaxique	20	14	6
Lexical	9	4	5
Orthographique	17	3	14
Sémantique	6	2	4
Ponctuation et majuscule	15	7	8
	Total : 67	Total : 30	Total : 37

Commentaire et analyse :

A partir de ces illustrations, nous remarquons que :

- Le nombre d'erreur morphosyntaxiques marque toujours le taux le plus haut après le 2^otest (soit 14/30 erreurs de la langue).
- Le nombre d'erreurs orthographiques (étant 17 au 1^otest) et le nombre d'erreur dû au mauvais emploi des signes typographiques et de majuscules (étant 15 erreurs au 1^otest) ont baissé d'une manière remarquable avec des différentiels de 14 et 8 erreurs successivement.

Par conséquent, nous pouvons dire que :

- Il est difficile de remédier aux erreurs morphosyntaxiques dans une seule séance car il s'agit des règles qui organisent la morphologie et la syntaxe d'une langue dite « la langue des exceptions »
- L'orthographe peut être rectifiée par le simple biais d'un dictionnaire en papier ou téléchargé dans un téléphone portable. Néanmoins, il est conseillé de lire pour avoir une bonne orthographe dans le cas de l'absence d'un dictionnaire.
- L'emploi de la majorité des signes typographiques et des majuscules semble facile à remédier car il s'agit d'emplois précis. Or, certains signes tels que le point virgule posent encore problèmes. Cependant, il est à noter que certains élèves ne respectent pas l'emploi adéquat de la ponctuation par oubli ou par inattention (lapsus)

Encadré 2

Les activités de remédiation contribuent pleinement à la diminution des erreurs dans production écrites d'élèves.

Cette étude expérimentale, statistique, descriptive, analytique et contrastive nous a permis de focaliser notre réflexion sur l'apport de l'exploitation de l'erreur en production écrite à l'installation optimale des compétences scripturales.

Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons démontré cette réflexion par l'expérimentation dans le milieu scolaire et par des données chiffrées et iconiques.

En définitive, nous pouvons juger comme, primo, validée et confirmée notre hypothèse de départ et, sucondo, comme atteints nos objectifs.

Chapitre 2 : L'erreur en production écrite en classe de FLE : objet d'Enquête par le questionnaire

1. Protocole de l'enquête : collecte de données

1.1 Présentation de l'enquête : Descriptif du questionnaire

Afin d'être plus méthodique et pour mieux décrire la méthodologie de la récolte du corpus 2 (le questionnaire), nous nous inspirons des grilles d'analyse tirées du document *Analyser un questionnaire* consulté le 13/11/2013 à l'adresse <https://www.ac-strasbourg.fr>, publié en 2012

1.1.1 Le contexte du questionnaire

	<i>Questionnaire</i>
Qui mène l'enquête ?	NOUS
Quel est le public visé ?	Les enseignants de français au lycée algérien
Où est menée l'enquête ?	Dans un groupe face book de PES de français
Quant est menée l'enquête ?	Durant la semaine qui s'étale du 15 à 22 mai 2022
Quel est l'objet de l'enquête ?	Questions portant sur l'erreur dans l'apprentissage de la production écrite au lycée algérien
Quel est l'objectif de l'enquête ?	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la pratique sur terrain du compte rendu de la production écrite dans la classe de 3AS - Connaître comment se fait le traitement de l'erreur en classe de 3AS - Vérifier sur le terrain l'exploitation de l'erreur pour améliorer la compétence scripturale - Proposer quelques solutions pratiques pour améliorer la production écrite au lycée algérien
Quel est l'outil utilisé ?	Un questionnaire version électronique, composé de 19 questions
Quel est le mode d'administration ?	Administré en ligne via Google Forms GOOGLE FORMS est un outil gratuit qui permet de créer des questionnaires et tout type d'enquêtes facilement et de

	<p>recupérer les données dans un fichier Google SHEETS automatiquement. https://www.lesnumeriques.com , publié le 25/12/2020, consulté le 3/6/2022 à 09 :27</p>
--	---

Tableau 15 : Le contexte du questionnaire

1.1.2 Les éléments qui composent le questionnaire

Eléments	Questionnaire
Titre/Récepteur	Questionnaire destiné aux enseignants d'enseignement secondaire de français (PES)
Partie identification de la personne interrogée	• Expérience
Introduction comprenant des notes nécessaires portant sur : - Une incitation à remplir le questionnaire - Des consignes de remplissage - Des instructions de retour	Oui
Partie des questions	19 questions
Conclusion comportant des remerciements	Oui

Tableau 16 : Les éléments qui composent le questionnaire

1.2 Le contenu du questionnaire :

1.2.1 Déterminer les items

Questionnaire
<p>Thème général : l'erreur dans l'apprentissage de la production écrite : repérage, traitement et remédiation (cas des élèves de 3 année secondaire)</p> <p>Items</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des difficultés à la production écrite : Quelle solution pour quel problème ? 2. La pédagogie de l'erreur en production écrite (le traitement) : comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ? (type correctif, typologie des erreurs et stratégie de remédiation) <p>2.1. Les choix de copies à corriger : fréquence et critères de sélection :</p>

- 2.2. L'évaluation : quelles grilles, quels critères ?
- 2.3. Quelles erreurs ? Pourquoi ?
- 2.4. L'autocorrection, la réécriture, la « re-correction » : « un levier vérificateur »
3. Le compte rendu de la production écrite : Pratique de classe
4. Instructions officielles et les préoccupations « inspectorat » : entrave ou atout au compte rendu ?
5. L'erreur en production écrite est-elle exploitée ?
6. Quelles solutions pédagogiques pour améliorer la production écrite des apprenants au cycle secondaire ?

Tableau 17 : Déterminer les items

1.2.2 Caractériser les questions posées

Questionnaire	Questions posées			
<i>Questionnaire</i>		➤ La nature des réponses	➤ De fait <i>(exprime une réalité)</i>	Exemples : <i>Question 15</i>
			➤ D'opinion <i>(exprime une conviction personnelle)</i>	Exemples : <i>Question 11</i>
			➤ Filtre <i>(question qui dépend d'une réponse antérieure)</i>	Exemples : <i>Question 3</i>
	Forme de question		➤ qualitatives	Exemples : <i>Question 4-b</i>
			➤ quantitative	Exemples : <i>Question 4-a, 1</i>
	selon :		➤ Ouverte (<i>réponse libre, un mot, une phrase...</i>) Exemples : <i>Les questions 17</i>	
			➤ Fermée	➤ à choix binaire (<i>une seule réponse ou case à cocher</i>) Exemples : <i>Question 1, 4, 11</i>

			<p>(les réponses sont proposées)</p>	<p>➤ à choix multiples (<i>de type cafétéria : réponse unique parmi la liste ou plusieurs réponses possibles</i>) Exemples : Question 11,15, 16</p>
		<p>➤ Les possibilités de réponse</p>		<p>➤ à échelle de valeur (<i>donner un ordre de préférence, classer les éléments proposés</i>) Exemples : 7</p>
				<p>➤ à échelle d'appréciation (<i>donner un avis ou décrire une situation à partir d'une liste proposée</i>) Exemples : Question 8)</p>

Tableau 18 : Caractériser les questions posées

Nous remarquons que la forme des questions se varie selon, d'une part, la nature des réponses (un fait, une opinion, filtre, quantitative ou qualitative) et d'autre part, les possibilités des réponses (ouvertes ou fermées)

1.3. Présentation et description du corpus

Il est à rappeler que nous avons diffusé le questionnaire en ligne dans un groupe de professeur d'enseignement secondaire en Algérie pour plusieurs raisons :

- c'est un groupe de PES qui peuvent fournir des informations utiles à notre thème de recherche
- ce groupe réunit des PES de différentes wilayas et alors de différentes circonscriptions et pôles pédagogiques dirigés par différents inspecteurs de l'Education pour plus de données fiables et authentiques

Par conséquent, nous avons retenu 11 questionnaires de 11 enseignants « horodateurs » ayant entre 12 et 16 ans de carrière. Ce qui montre que les enseignants enquêtés sont assez expérimentés et cela va nous aider certainement à

atteindre notre objectif et d'infirmier ainsi ou confirmer nos hypothèses de recherche.

2. Lecture et interprétation des données

2.1 Des difficultés à la production écrite :

Question 2 : En production de l'écrit, quelles difficultés rencontrent le plus les apprenants ?

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

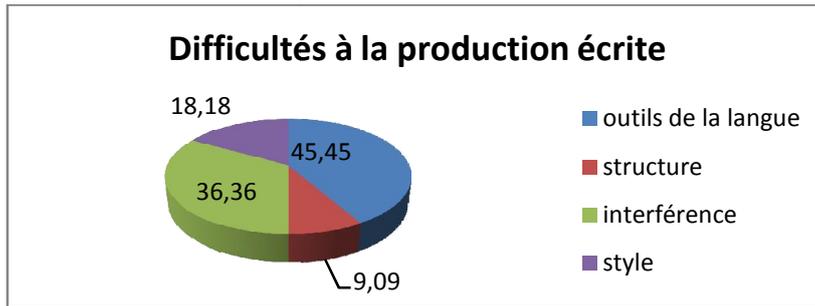
- Calques, interférences, transposition des notions grammaticales de la langue mère dans la langue cible, imitation d'un seul plan du texte ou plutôt non respect de la typologie du texte demandé
- Les élèves ne sont pas cultivés et leur vocabulaire est limité
- S'exprimer en langue étrangère
- Rédiger une phrase correcte
- On ne sait pas écrire
- Le style est défaillant
- Penser en arabe et écrire en français
- S'exprimer difficilement
- La traduction
- Produire des phrases cohérentes/ ils ne trouvent pas les mots adéquats/ ils pensent en arabe
- Style et le mal dit

Analyse et commentaire

Selon les réponses des enseignants, les difficultés des élèves sont liées à/au :

- La construction d'une phrase en langue étrangère (niveau phrastique) niveau syntaxique (2/11 Enseignants) ———> la langue
- Vocabulaire réduit ———> niveau lexical (2/11 Enseignants)
- Niveau sémantique (1/11 Enseignants)
- Organisation du texte : la structure adéquate (1/11 Enseignants)
- L'hétérogénéité des deux langues : maternelle (L1) et étrangère (L2), interférence (4/11 Enseignants)

- Difficulté de style (2/11 Enseignants)



Force est de constater que la plus part des difficultés en production écrite sont liés à l'utilisation de la langue. Cela peut justifier le taux d'erreurs de langue que nous trouvons dans les copies des élèves (dans le corpus 1 par exemple).

Au deuxième rang, (36.36%) de difficultés sont liées aux interférences. C'est complètement évident, car il s'agit d'écrire en langue étrangère sans pour autant mettre à l'écart la langue maternelle.

D'autres sont liées au non respect de la structure adéquate « par imitation d'un modèle », confirme l'un des enseignants ou aux fautes de style.

En somme, ces difficultés sont à l'origine des erreurs commises par les apprenants en production écrite en langue étrangères.

Question 2 : que faites- vous face à ces difficultés ?

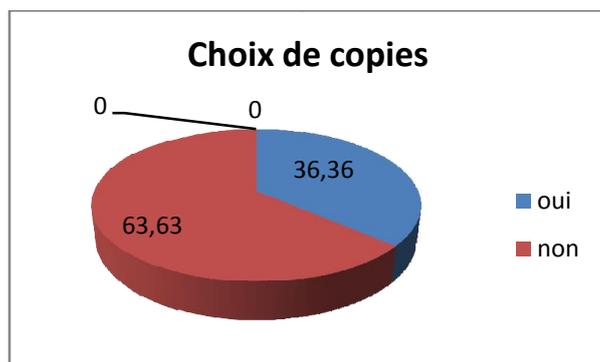
Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

- « Y remédier », « Des séances de remédiation » ; « Remédier aux lacunes des élèves », « Des activités de remédiation en classe et à la maison », « Proposer des activités de remédiation »
- « Je propose des banques de mots pour enrichir le vocabulaire de mes apprenants », « Je leur propose une banque de mots »
- Imiter des textes
- « Corriger les fautes les plus répétées », « Je corrige », « J'essaie de corriger le plus possible »

Analyse et commentaire

4/11(36,36%)	7/11 (63.63%)
--------------	---------------

Diagramme :



Quelque réponse d'enseignants :

- « pour collecter à chaque fois les fautes et les erreurs récurrentes pour y remédier »
- « Je partage la classe en groupe et à chaque fois je corrige un »
- « Je choisis une copie d'élève qui a compris le sujet »
- « Je prends la copie du meilleur élève »
- « Je prends une copie d'un élève qui a plus au moins compris la consigne »
- « Je prends à chaque fois une copie d'élève »
- « En fonction des objectifs / en fonction des erreurs récurrentes »

Analyse et commentaire

D'après les résultats, 7 enseignants sur 11 ne corrigent pas toutes les copies. Ils les sélectionnent en fonction de nombreux critères que nous pouvons classer en trois catégories :

- Un choix « au hasard » : on sélectionne un travail d'un groupe ou d'un élève à chaque fois. Ce critère est conseillé par certains inspecteurs dans la mesure où il permet de concerner tous les élèves.
- Un choix du meilleur travail : qui peut être un « modèle à imiter ». Dans ce cas, l'enseignant est censé évaluer toutes les copies (en classe ou à la maison) puis il sélectionne le meilleur travail qui fera l'objet de la séance du compte rendu. Or, l'objectif de compte rendu et la séance de correction et de remédier aux erreurs notamment les plus fréquentes c'est pourquoi nous trouvons que choix n'est pas « pédagogique ». Néanmoins, l'enseignant peut monter à la fin de la séance le

meilleur travail pour récompenser et encourager l'élève ou le group-élève en question.

- Un choix en fonction des erreurs récurrentes, d'un travail « fautif » ne répondant pas à un certain critère d'évaluation. Ce choix, pédagogique soit-il, est fondé sur des objectifs assignés par l'enseignant *à priori*

Les enseignants répondant par *oui* (36.36%) estime que cela leur permet d'évaluer tous les élèves et collecter le plus grand nombre possible d'erreurs pour y remédier.

OR, pour plusieurs classes nombreuses, corriger à chaque fois tous les travaux de la production écrite rend « peinant » la tâche de l'enseignant. C'est pourquoi, opter pour le travail de groupe ou pour le choix en fonction des objectifs serait la meilleure « décision » de façon à concerner tous les élèves.

2.2.2. L'évaluation : quelles grilles, quels critères ?

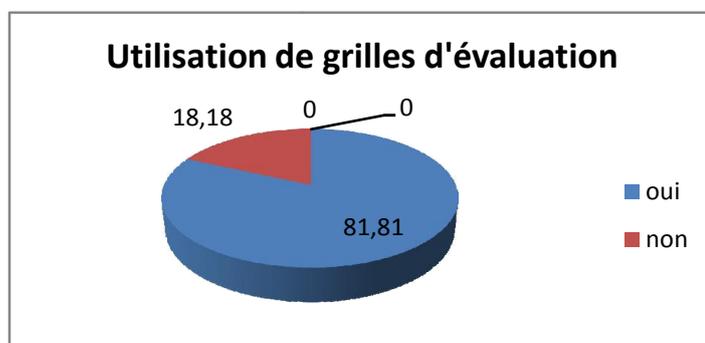
Question 5: Pour corriger les copies d'élèves, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Oui non

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

Oui	Non
9/11(81,81%)	2/11 (18,18%)

Diagramme :



Analyse et commentaire

Fort est de constater que la majorité des enseignants (81.81%) sont conscients de l'utilité des grilles d'évaluation dans la correction des copies d'élèves c'est pourquoi ils les utilisent. Cependant 18.18% d'enseignants ne les utilisent pas soit par un désintérêt à la correction et au compte rendu, ils corrigent toujours les mêmes types d'erreurs.

Or, corriger en fonction des grilles d'évaluation assure une bonne « rétroaction » directe ou indirecte (voir chapitre....) et une évaluation pertinente et déterminante des apprentissages acquis.

Question 6 : Les grilles d'évaluation que vous utilisez sont :

- a- Des grilles proposées par les instructions officielles (programmes, manuels, documents d'accompagnement)
- b- Des grilles élaborées par vous-même

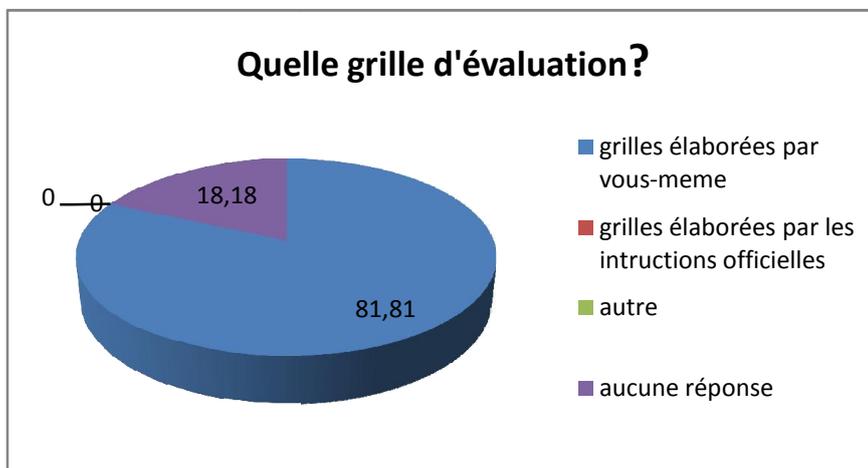
Autres,

précisez :

Grille d'évaluation	Taux d'utilisation
a- Des grilles élaborées par vous-même	9/11(81,81%)
b- Des grilles élaborées par vous-même	00%
Autres :	00%
Aucune réponse	2/11 (18 .18%)

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

Diagramme :



Analyse et commentaire

D'après les résultats, tous les enseignants répondants (9enseignants) utilisent des grilles élaborées par eux-mêmes. Ce sont les mêmes enseignants qui affirment user des grilles dans la correction des copies des élèves (Question 5). Les deux enseignants qui restent n'ont pas fourni nulle réponse car ils n'utilisent pas, selon eux, des grilles d'évaluation (question5)

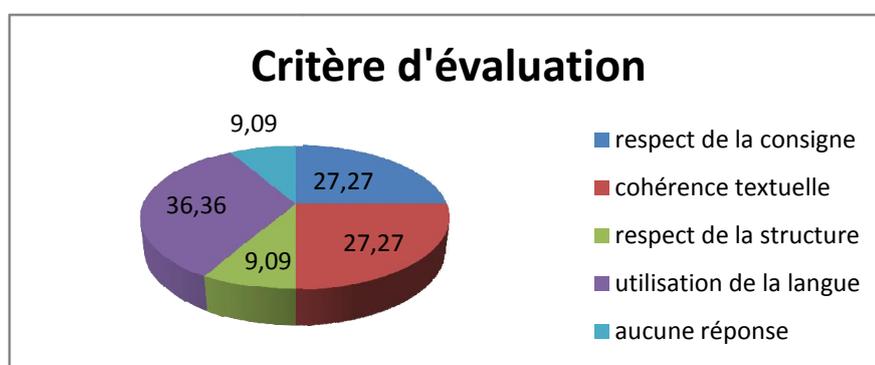
Il est à dire que l'élaboration des grille d'évaluation se fait en fonction des besoins des apprenants c'est pourquoi c'est à l'enseignant de réfléchir des critères d'évaluation de sa grille et de les négocier, dans le cas ultime, avec ses apprenants.

Question 7 : A quel critère d'évaluation intéressez- vous le plus ?

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

Critère d'évaluation	pourcentage
a- Respect de la consigne	3/11(27,27%)
b- Cohérence textuelle	3/11(27,27%)
c- Respect de la structure adéquate	1/11(9,09%)
d- Utilisation de la langue de façon appropriée	4/11(36,36%)
e- Aucune réponse	1/11(9,09%)

Diagramme :



Analyse et commentaire

4 enseignants (36.36%), marquant ainsi la catégorie la plus grande, s'intéressent à l'utilisation de la langue de façon appropriée car ce sont les mêmes enseignants qui ont affirmé *supra* que la majorité d'élèves trouvent des difficultés dans l'utilisation de la langue sur tous ses plans syntaxique, sémantique ou lexical (une réponse logique). Au deuxième rang et à valeurs égales, 27.27% d'enseignants s'intéressent au respect de la consigne et à la cohérence textuelle et, puis, un enseignant affirme son intérêt au respect de la structure.

Comparons ces résultats avec ceux de la question 2, nous pouvons en déduire que la majorité des enseignants choisissent le critère d'évaluation selon les difficultés qu'ils détectent chez leurs élèves et dont ils ont déjà parlé dans la question 2.

2.2.3 Quelles erreurs ? Pourquoi ?

Question 8 : Dans la correction de la langue, remédiez-vous le plus aux :

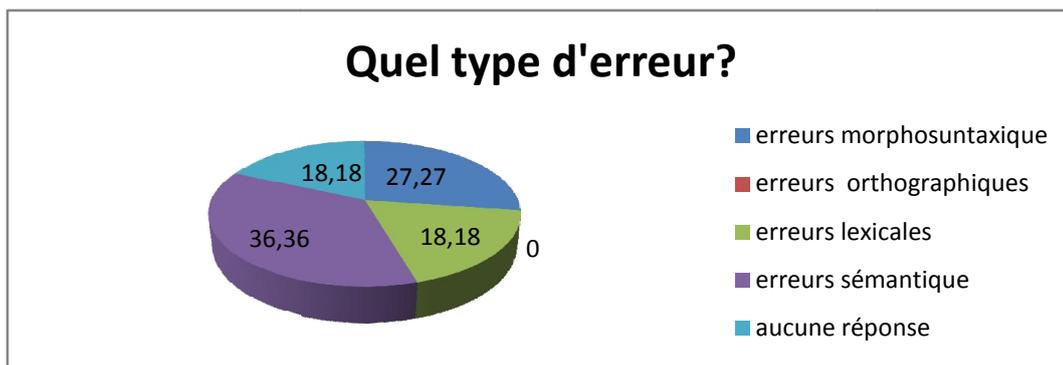
- a- Erreurs morphosyntaxiques
- b- Erreurs orthographiques
- c- Erreurs lexicales
- d- Erreurs sémantiques
- Autres (précisez)

-Merci de justifier votre réponse :

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

Erreur	pourcentage
a- Erreurs morphosyntaxiques	3/11(27,27%)
b- Erreurs orthographiques	0/11(0%)
c- Erreurs lexicales	2/11(18,18%)
d- Erreurs sémantiques	4/11(36,36%)
a- Aucune réponse	2/11(18,18%)

Diagramme :



Merci de justifier votre réponse : (quelques réponses d'enseignants)

- typographie, topographie, cohérence, cohésion et notions linguistiques mènent à un texte correct (sémantique)
- Une production écrite c'est un ensemble de tout
- C le plus important (sémantique)
- Je ne veux pas me fatiguer, car si je corrige d'autre fautes je vais perdre du temps c'est tout
- Si le lexique est adéquat au thème. Je peux juger qu'il a compris (lexique)
- Pas de lexique, comment on va écrire lexique
- Pas de sens, pas de texte (sémantique)
- C'est le plus important

Analyse et commentaire

D'après les résultats, 36.36% d'enseignants (1^o rang) remédient aux erreurs sémantiques car selon eux le niveau sémantique est le plus important à donner un sens à un texte. C'est le type d'erreurs dont souffrent la majorité des élèves et qui est évoqué par certains enseignants sous le nom de « mal dit»

27.27% (2^o rang) corrige les erreurs morphosyntaxiques qui sont vraiment problèmes selon eux. D'autres, soit 18.18% optent pour les erreurs lexicales en se justifiant que si les élèves sont dépourvus du lexique comment écriront-ils ? Quant à l'orthographe, personne ne s'y intéresse pas.

« Je ne veux pas me fatiguer, car si je corrige d'autres fautes je vais perdre du temps ! » : s'intéresser à un seul type d'erreur est un gain de temps et de confort, ainsi se justifie l'un des enseignants.

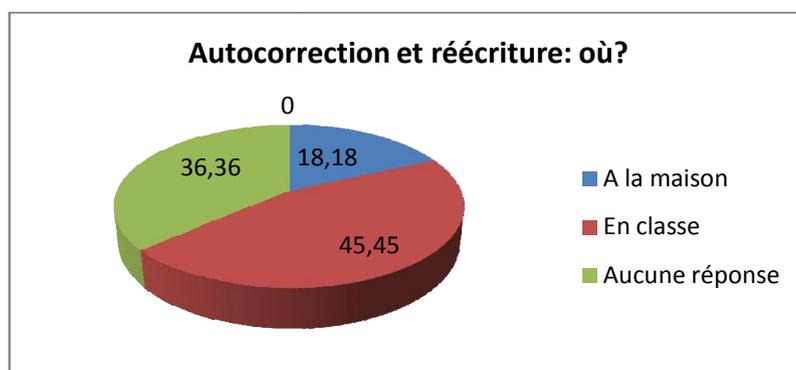
En somme, Selon ces réponses, nous pouvons dire que les enseignants remédient aux erreurs qui peuvent affecter la transmission du message écrit

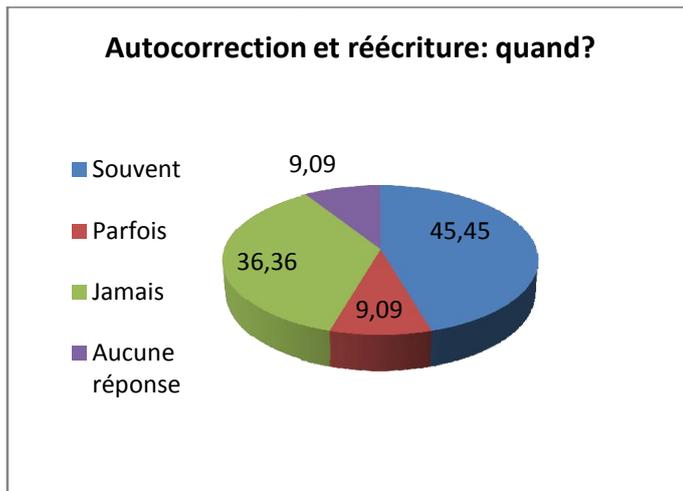
2.2.4L'autocorrection, la réécriture, la « re-correction » : « un levier vérificateur »

Question 12 : demandez-vous à vos élèves de s'auto-corriger et de réécrire leurs textes ?

-Souvent	05 (45.45%)	En classe	05 (45.45%) (souvent)
parfois	01 (9.09%)	A la maison	2(18,18%) (parfois)
jamais	04 (36.36%)	Aucune réponse	04 (36.36%) (jamais)
Aucune réponse	01 (9.09%)		

Diagramme :





Analyse et commentaire

L'objectif de cette question est de vérifier à quel point les enseignants incitent leurs élèves à l'autocorrection et la réécriture notamment en classe.

D'après ces résultats, nous pouvons ressortir les remarques suivantes :

- 45.45% d'enseignants demandent à leurs élèves de s'autocorriger et de réécrire leurs textes en classe : ils y accordent un temps. Alors, ils suivent le déroulement de la séance du compte rendu tel qu'il est prescrit par les directives
- 36.36% d'enseignants ne le font jamais (4 cases vides y correspondent)
- 9.09 % (deux enseignants) le font parfois mais à la maison : ils n'y accordent pas le temps imparti par les directives
- Une réponse contradictoire par un enseignant (jamais /en classe)

Conséquences :

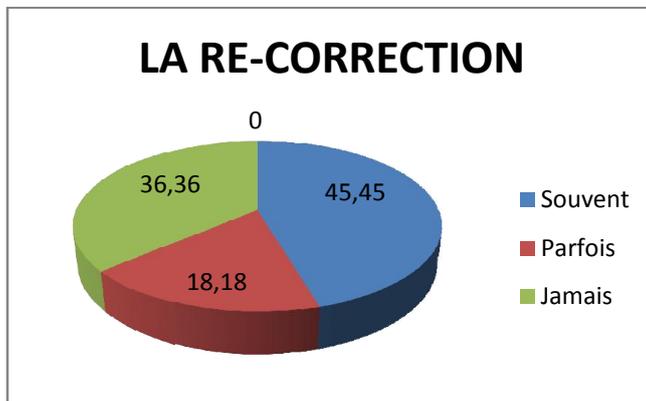
- Plus de 50% d'enseignants n'incitent pas les élèves à l'autocorrection et à la réécriture de leurs texte après la remédiation ou le font rarement et à la maison.
- Plus de 50% d'enseignants n'appliquent pas les directives en ce qui concerne le déroulement de la séance du compte rendu, car l'autocorrection est un moment impératif de cette séance.

Question 13 : corrigez-vous leurs écrits après la réécriture ?

Souvent parfois jamais

Souvent	05(45,45%)
parfois	02(18,18%)
jamais	04(36,36%)

Diagramme :



Justification : réponses d'enseignants

- Souvent :
 - dois m'assurer de la qualité du 2 Texte
 - dois vérifier si les points ciblés dans le compte rendu de la production sont pris en considération
 - Je dois m'assurer que c'est eux mêmes qui ont rédigé ces textes
 - Pour voir s'ils ont rectifié leurs erreurs
 - Jamais et parfois :
 - Faute de temps
 - ne corrige que 2 ou trois copies pour voir l'avancement de mes élèves qui écrivent.
- Les autres n'écrivent pas, ils sont faibles
- Ils reçoivent la question, alors qu'est ce que ils vont réécrire
 - Je n'ai pas de temps pour revenir là dessus

Analyse et commentaire

D'après les résultats :

- Plus de 50% d'enseignants ne corrigent pas les productions après la réécriture (les mêmes enseignants qui n'incitent pas les élèves à l'autocorrection et la réécriture [question12]). Cela est dû, selon eux, au temps restreint ou au niveau « faible » des élèves pour lesquels la « re-correction » des copies serait une activité vaine et inutile.
- Moins de 50% d'enseignants (les mêmes enseignants qui incitent les élèves à l'autocorrection et la réécriture [question12]) le font dans le vif intérêt de s'assurer

que points ciblés dans le compte rendu de la production sont pris en considération, de vérifier si ont rectifié leurs erreurs ou de vérifier s'il s'agit de travaux personnels. (différentes stratégie d'évaluation)

Conséquence : la majorité des enseignants ne re-corrige pas les écrits après la réécriture pourtant cela est recommandé par certaines directives et par certains inspecteurs.

Comment feraient-ils, alors, pour évaluer le degré d'acquisition de la production écrite ? (question 14)

Question 14 : Quels moyens utilisez-vous pour vérifier l'amélioration des écrits de vos élèves après la remédiation à l'erreur ?

Réponses d'enseignants :

- En leur demandant de réécrire un autre texte sur le même thème
- Passer à une nouvelle production
- La grille d'évaluation
- Écrire un deuxième texte sur le même thème
- Aucun, rien (4 réponses)
- La qualité du 2 texte
- Demander de rédiger un texte répondant aux mêmes critères

Analyse et commentaire

Les enseignants optent majoritairement pour la correction et l'évaluation d'un deuxième écrit répondant à la même consigne ou traitant d'un autre thème pour vérifier l'amélioration et l'acquisition de la production écrite des élèves. Ce sont, quasiment, les mêmes enseignants qui incitent à l'autocorrection, la réécriture et à la « re-correction ». Quant aux enseignants qui ne font jamais ces « outils évaluatifs » répondent par « rien, aucun ».

Question 18 : Quelles stratégies utilisez-vous pour remédier aux erreurs de vos apprenants ?

Présentation des résultats

Réponses d'enseignants :

19. Quelles stratégies utilisez-vous pour remédier aux erreurs de vos apprenants ?
Plusieurs stratégies en fait 1-stratégie métacognitive pour s'auto-évaluer 2-stratégie cognitive dans le traitement de la notion linguistique 3-stratégie affective pour insister sur le fait de commettre des fautes dans une langue étrangère 4-Stratégie directe
Proposer des exercices
Corriger l'erreur puis Lire proposer une batterie d'exercices
Je ne sais pas
Aucune
Je ne sais pas
Aucune, en fait je ne sais pas
Je ne sais pas
La correction directe/ la co-correction/ l'autocorrection
Proposer des exposées,des fiches de lecture, des résumés

Analyse et commentaire :

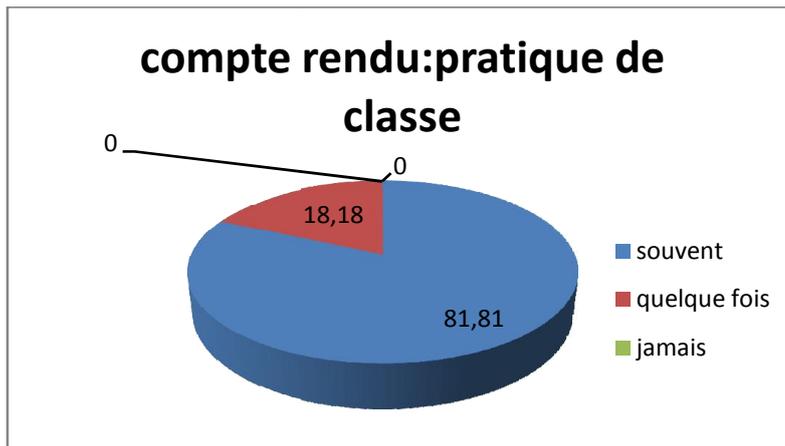
Selon leurs réponses variées, Nous pouvons classer les des enseignants sous trois catégories :

- Des enseignants qui n'ont pas des informations sur le sujet (5 enseignants sur 11) : ils répondent par « je ne sais pas »
- Des enseignants qui proposent des exercices (des réponses générales)
- Des enseignants ayant des informations fondées sur des repères didactiques et qui proposent quelques stratégies que nous avons déjà traitées dans le cadre théorique, à savoir la correction directe, l'autocorrection,...

En ce qui concerne la première réponse, elle évoque les stratégies de tout apprentissage, en l'occurrence l'apprentissage par l'erreur, que l'élève utilise pour s'approprier d'un apprentissage :

- La stratégie métacognitive qui permet à l'apprenant de s'autocorriger et de contrôler son apprentissage
- La stratégie cognitive où se fait le traitement de l'erreur : repérage, analyse et régulation
- La stratégie affective : il s'agit de se libérer de toute idée négative sur l'erreur.

En somme, les réponses des enseignants, dans leur majorité, montrent une formation insuffisante en ce qui concerne les stratégies de remédiation.



Justification : réponses d'enseignants :

- Souvent :
 - Pour que mes apprenants voient leurs copies et découvrent leurs lacunes pour les remédier et ne plus les commettre dans l'avenir
 - A chaque fois je découvre de nouvelles fautes
 - A chaque fois je corrige de nouvelles erreurs
 - Corriger les erreurs
 - C'est exigé dans le programme de 3as
 - Un moyen pour remédier aux erreurs et à l'amélioration de la production écrite
 - Pour que mes apprenants voient leurs copies et découvrent leurs lacunes pour y remédier et ne plus les commettre dans l'avenir
 - Pour corriger les erreurs des apprenants et évaluer les acquis
- Quelque fois :
 - Faute de temps, C'est une classe d'examen, on s'intéresse à ce qui est plus important : achever le programme, traiter des textes
 - J'ai déjà des élèves qui sont faibles, pourquoi faire donc

D'après les résultats :

- 81.81%d'enseignants font le compte rendu de la production écrite dans le souci de :
 - suivre et appliquer le programme,
 - remettre les copies aux élèves ce qui leur permet de voir leurs erreurs et ainsi de s'auto- corriger et de ne pas commettre les mêmes erreurs
 - Remédier aux erreurs et évaluer
- Les autres enseignants (deux enseignants) le font quelques fois. L'un trouve que ce serait inutile pour des élèves faibles. L'autre estime que le temps est

insuffisant pour achever le programme et qu'il y a d'autres activités plus importantes.

Conséquence :

Certes, les enseignants majoritairement obéissent aux directives et suivent le programme en ce qui concerne le compte rendu de la production écrite. Néanmoins, certains ne *croient* pas à son apport pédagogique.

Question 10 : Si vous faites le compte rendu de la production écrite, comment le faites-vous ?

L'objectif de cette question est de voir, sur le terrain, le déroulement du compte rendu de la production écrite tel réalisé par les enseignants du lycée. Or, leurs réponses, dans leur majorité, semblent en deçà de nos attentes. Cela est dû peut-être à leur incompréhension de la question, à leur désintérêt à la question ou à leur méconnaissance du déroulement de la séance. A titre d'exemple, nous avons pu relever les réponses suivantes :

- en suivant une grille
- en suivant une démarche
- de manière la plus simple
- Collectivement, tout le monde doit participer dans la correction
- Je le corrigé de façon autonome, tout seul sans qu'il n'y est une intervention de mes élèves car ils sont très faibles
- Je proposé une Co-évaluation
- Rappel: du sujet, les critères d'évaluation
- Je corrige le texte, orthographe, conjugaison, vocabulaire, grammaire et cohérence

Par contre, 3 enseignants seulement ont décrit le déroulement de cette séance tel qu'il est conçu par les instructions ou par leurs inspecteurs, à savoir : rappel du sujet/remarques d'ordre général/amélioration d'un texte fautif (erreur, type d'erreur, remédiation)/autocorrection et réécriture

- je parle toute seule
- niveau des élèves ne me laissent pas beaucoup de choix. Alors j'en passe. Parfois j'écris le texte corrigé directement sans faire du compte rendu et je leur demande de le lire c'est tout. Ça c'est déjà beaucoup.
- A cause du niveau faible des élèves
- le fais tout seul
- Corriger un texte n'est point facile. Il faut le corriger dans sa totalité

Selon ces réponses, la majorité des enseignants qui trouvent que le compte rendu est difficile justifient par le niveau faible des élèves ou par les contraintes de temps.

Or, c'est aux enseignants de faire progresser ce niveau faible des apprenants, par le biais, entre autres, du compte rendu et de l'exploitation de l'erreur.

Inutile ou difficile soit-il, cherchons d'autres causes logiques et pédagogiques qui entravent les pratique du compte rendu de la production écrite en classe du FLE.

Encadré 3 : Le compte rendu de la production écrite : Pratique de calasse

Constat :

Les enseignants font le compte rendu de la production écrite par « respect » au programme. Néanmoins, ils le font de façon non méthodique

Conséquence :

La pratique du compte rendu devient une tâche difficile

Solution :

- suivre les directives en feuilletant tous les documents fournis par le ministère
- organiser et assister à des séances de coordination interne
- se former lui- même

2.4. Instructions officielles et les préoccupations « inspectorat » : entrave ou atout au compte rendu ?

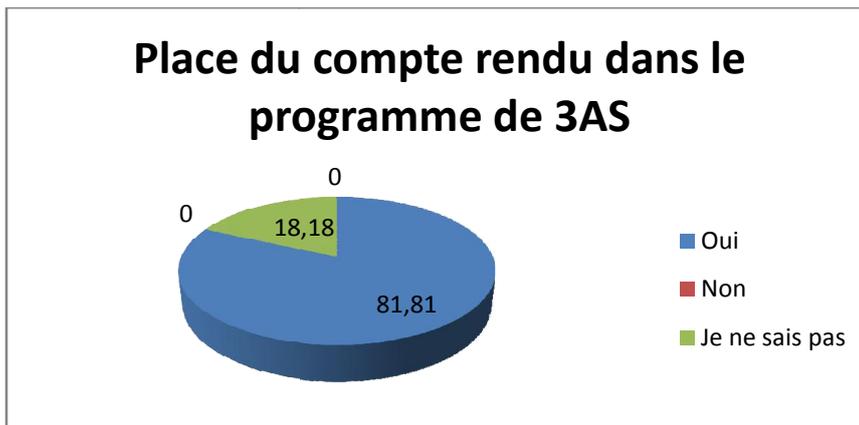
Question 1 : Pensez-vous que le programme de 3AS accorde une place importante au compte rendu de la production écrite ?

Oui non je ne sais pas (Précisez pourquoi)

Présentation des résultats : Réponses des enseignants :

Oui	non	Je ne sais pas
9(81.81%)	00	2 (18.18%)

Diagramme :



Réponses d'enseignants :

- car il s'agit d'une classe d'examen, et l'écrit occupe une place prépondérante
- Chaque séquence se finalise par une production écrite
- On sera évalué sur l'écrit au bac
- On va passer un bac écrit
- C'est très important qu'un élève de terminale sache s'exprimer de manière fluide
- Classe d'examen
- Le volume accordé est suffisant
- Il 'ya une activité de la production écrite à fin de chaque séquence

Analyse et commentaire

Les enseignants majoritairement trouvent que le programme de 3AS accorde une place prépondérante au compte rendu de la production écrite. Ils se sont appuyés sur des justifications logiques et conformes à ce que nous avons trouvé à propos de la place de la production écrite et du compte rendu de la production écrite *supra* (Cadre théorique, chapitre1). Nous pouvons reformuler et résumer et citer quelques unes :

- le programme de 3AS accorde une place prépondérante à la production écrite et ainsi au compte rendu de la production écrite
- les élèves de 3AS seront évalué au baccalauréat à l'écrit d'où l'importance du compte rendu pour améliorer leur compétence scripturale.
- Le volume horaire accordé à la production écrite et au compte rendu de la production écrite semble suffisant

D'après les résultats, 81.81% d'enseignants affirment ne pas être déjà inspectés lors d'une séance de compte rendu de la production écrite. Les deux qui restent affirment l'être une fois le jour du CAPES.

Par conséquent, en dehors de l'épreuve du CAPES où la séance du compte rendu est obligatoire, les enseignants répondants, dans leur ensemble ne sont pas inspectés lors d'une séance de compte rendu de la production écrite d'où les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de cette activité

Encadré 4 : Instructions officielles et les préoccupations « inspectat » : entrave ou atout au compte rendu ?

Constat :

Le compte rendu de la production écrite n'est pas au centre d'intérêt généralement, ni d'enseignants ni d'inspecteurs, pourtant il l'est dans les directives.

Conséquence :

Le compte rendu est une tâche pénible et inutile pour l'ensemble des enseignants

Solutions

- Faire du compte rendu objet de séminaire, de journée de formation, de séances de coordination et de visites d'inspection
- Pratiquer, présenter des cours pratiques sur le compte rendu à l'intérêt des enseignants prouvant, notamment, des difficultés dans cette séance.

2.5 L'erreur en production écrite est-elle exploitée au lycée ?

Question 17 : Pensez-vous que l'erreur soit utilisée à bon escient pour améliorer la production écrites des élèves de 3AS ?

OUI

NON

Je ne sais pas

Présentation des résultats

OUI	NON	Je ne sais pas	Aucune réponse
3 (27.27%)	2 (18.18%)	5(45.45%)	1 (9.09%)

Diagramme :



Analyse et commentaire

D'après les résultats :

- deux enseignants seulement trouvent que l'erreur est exploitée à bon escient pour améliorer la production écrite des élèves.
- La majorité répondent par « je ne sais pas » (ou même par la case vide). Ce fait induit pour nous plusieurs possibilités de justification :
 - Ils ne sont ni formés ni informés sur l'utilité de l'erreur
 - L'erreur, comme un sujet didactique ou un moyen pédagogique n'est pas tellement évoquée pour eux sur le terrain
 - Ils font une remédiation à l'erreur (quelque soit la manière de le faire) sur le terrain sans être conscient de le faire (et cela dû à leurs formation)

Conséquence : l'erreur n'est pas utilisée à bon escient pour améliorer la production écrite des élèves.

2.6 Quelles solutions pédagogiques pour améliorer la production écrite au cycle secondaire ?

L'objectif de cette question est de voir quelles solutions proposent les enseignants pour améliorer la production écrite au lycée. Nous cherchons des solutions qui

peuvent être réellement efficaces et applicables sur le terrain et dans un contexte algérien.

Parmi les réponses des enseignants, nous retenons les suivantes :

- Lire et écrire souvent et d'une manière régulière
- Accorder plus d'importance et plus de temps à la production écrite et à la remédiation
- Proposer régulièrement des exercices rédactionnels en classe ou à la maison
- Utiliser les outils technologiques pour écouter d'abord en langue étrangère pour pouvoir écrire dans cette même langue.

En définitive, Cette enquête nous a permis de décrire et d'analyser nombre d'aspects relatifs, d'une part, aux pratiques du compte rendu de la production écrite et de la remédiation à l'erreur en classe de 3AS, et, d'autre part, à l'exploitation de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite telles concrétisées par les enseignants sur le terrain.

Cette enquête a été l'occasion de mettre l'accent sur les insuffisances et les entraves à l'enseignement de la production écrite par l'erreur en classe du FLE.

Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons essayé de définir et de décrire des constats de terrain, d'en déduire des conséquences et de proposer enfin des solutions tels que le présentent les encadrés.

Par le biais de cette enquête, nous avons pu vérifier sur le terrain les hypothèses émises et c'est ainsi que nous avons, osons de le dire, atteint nos objectifs.

Chapitre3 : Réflexion et suggestions pédagogiques

Suite aux observations effectuées sur le terrain et à l'analyse des résultats de nos corpus, nombreuses insuffisances et entraves à la production écrite ont été soulevées, citons à titre d'exemple :

- Une pratique insuffisante voire rarissime de des activités de remédiation, de correction et d'autocorrection
- Certains enseignants ne remettent pas les copies aux élèves lors du compte rendu de la production écrite
- Absence des activités d'entraînement à l'écrit
- Absence totale ou manque des moments de réécriture et de révision
- Un manque de négociation des critères de réussite d'une production écrite qui a un impacte sur la motivation de l'apprenant et sur la qualité du produit final
- Un désintérêt vis-à vis l'exploitation de l'erreur en production écrite
- Certains enseignants ne corrigent pas les copies d'élèves ce qui ne permet pas aux élèves d'affronter leurs erreurs et ainsi de s'autocorriger
- Formation insuffisante de certains enseignants en ce qui concerne quelques pratiques de classe telles que le compte rendu de la production écrite

C'est pourquoi, l'inspecteur doit :

- Organiser des journées de formation et des cours pratiques en classes réelles sur la production écrite et le compte de la production écrite,
- Programmer régulièrement des visites en classe sur ces mêmes activités.

Quant à l'enseignant, il doit :

- Multiplier et proposer régulièrement les activités rédactionnelles,

- Exposer les apprenants à des situations problèmes pour les faire affronter à leurs erreurs,
- Exploiter l'erreur dans sa classe comme étant un levier d'apprentissage,
- Favoriser et varier les outils de correction et d'évaluation,
- Impliquer l'apprenant et favoriser son autonomie en lui formant à l'autocorrection,
- Inciter les élèves à la lecture, à la réalisation des fiches de lecture et de projets,
- Animer en classe ou à l'établissement des ateliers d'écriture,
- Proposer en classe des activités telles que la dictée, la détection de l'erreur, la constitution de dictionnaires personnels, à écouter des chansons en français pour les faire exposer régulièrement à la langue et pour enrichir le répertoire linguistique,
- Tenter de libérer ses élèves de la peur de l'erreur en les faisant impliquer, participer, négocier,

Et c'est ainsi que l'apprenant devient un acteur actif, autonome, motivé à la lecture, à la production écrite, à l'apprentissage dans une langue étrangère qui constitue pour lui un obstacle difficile à surmonter.

Conclusion générale

« Nous vivons avec des idées qui, si nous les éprouvions vraiment, devraient bouleverser toute notre vie »

Albert Camus

Conclusion générale

Le mémoire présent s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE dans un contexte algérien. Il s'intéresse précisément à la didactique de l'écrit et traite du thème : **L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite : repérage, traitement et remédiation (cas des élèves de 3^oannée secondaire).**

Tout au long de ce travail, nous avons visé principalement l'objectif de souligner l'apport de l'exploitation de l'erreur à l'amélioration de la compétence scripturale.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée, dans un premier temps sur des observations (participante et non participante) en classe de 3^oAS. dans le but de vérifier dans les instructions officielles et sur le terrain comment s'enseigne la production écrite par l'erreur afin d'en déduire entraves et insuffisances. Dans un second temps, nous avons mené une enquête via questionnaire à l'intention des enseignants du lycée afin d'apporter plus de données, d'explications et de réponses à nos questionnements.

L'analyse descriptive, statique et contrastive des résultats nous a permis de répondre à nos maintes interrogations et de vérifier nos hypothèses :

1. La production de l'écrit au lycée algérien occupe une place importante. Son enseignement tel décrit dans les directives répond aux normes de la théorie. Il suit une organisation logique : préparation de l'écrit (sujet et critères de réussite) /préparation à l'écrit : mise en mots/ compte rendu de l'écrit : évaluation, correction et remédiation . Ce déroulement implique l'apprenant et l'incite à suivre le processus d'écriture tel défini par les théoriciens : planifier/ Mettre en mots/ Réviser et contrôler/ S'auto-corriger.

Néanmoins, sur le terrain, certains enseignants ignorent certaines étapes importantes sous prétexte du risque d'inachèvement du programme ou du niveau faible des élèves qui prouvent énormément de difficultés à l'écrit dues généralement à la difficulté de la langue cible ou au répertoire linguistique réduit.

2. Le compte rendu de la production écrite figure officiellement dans les instructions ministérielles comme une étape primordiale d'évaluation et de remédiation qui devrait répondre aux normes du traitement de l'erreur : repérage/ Analyse/ Correction/Autocorrection. IL constitue un critère évaluatif de l'habilité à enseigner au lycée.

Néanmoins, sur le terrain, sa pratique reste insuffisante. Il constitue pour certains une séance difficile à gérer et pour d'autres un moment inutile dans le déroulement de la production écrite.

3. Les erreurs en production écrite les plus récurrentes sont majoritairement des erreurs de langue : morphosyntaxiques, lexicales, sémantiques et orthographiques. Elles sont dues à une méconnaissance remarquable -sur le terrain- des règles de la langue étrangère, à l'hétérogénéité de cette langue par rapport à la langue maternelle, à des interférences. Pour y remédier, l'enseignant s'appuie sur des stratégies de remédiation et a recours à des choix correctifs (direct ou indirect) afin d'amener l'apprenant à s'auto-corriger, à s'approprier les formes correctes et à développer ainsi ses compétences à l'écrit.

Néanmoins, sur le terrain, la remédiation à ces erreurs se fait d'une manière superficielle dans la mesure où l'enseignant ne cherche pas à en comprendre les origines. Aussi, certains outils comme l'autocorrection et la réécriture sont bannis par certains enseignants. OR, « *il ne sert rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire* » Martine MARQUILLOT, cité par (DJOUDI, Mohamed, IEF de la langue français, *Les épreuves du CAPES*, Inspection Générale, Ministère de l'Education Nationale)

En somme, quoiqu'elle occupe une place « honorable » dans les instructions officielles, quoiqu'elle soit un outil d'enseignement et un levier d'apprentissage de la production écrite, l'erreur n'est pas exploitée à bon escient en classe algérienne. Ceci pourrait être l'une des causes de la défaillance de l'écrit au lycée algérien.

C'est pourquoi il est grand temps de mettre la lumière sur l'exploitation de l'erreur dans l'apprentissage de la production écrite à l'école algérienne d'une manière générale.

Et, c'est ainsi, qu'il est grand temps qu'elle soit au centre d'intérêt de concepteurs de programmes, d'inspecteurs, d'enseignants et d'apprenants, de réfléchir à des outils pédagogiques et didactiques permettant de l'utiliser de manière la plus adéquate, d'affronter sa phobie et de se libérer de ses préjugés.

En définitive, ce travail a été l'occasion de nous remettre au diapason des nouveautés en matière de didactique, notamment la didactique de l'erreur à l'écrit. Il nous est amplement bénéfique dans la mesure où il nous a apporté enrichissement d'informations, prise de conscience et désire incessant de recherche sur d'autres axes afin de tenter d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

Bibliographie

Ouvrages

1. ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 2003
2. CISLARU, Georgeta, CLAUDEL, Chantal et VLAD, Monica, *L'écrit universitaire en pratique*, De Boeck, Bruxelles, 2009
3. MARTINE Marquillo Larry, *L'interprétation de l'erreur*, CLE, 2003
4. Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies : évaluer pour former*, hachette, Paris, 1992
5. QUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabel, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ED. PUG, 2005
6. TAGLIANTE, Christine, *La classe de la langue* ; CLE international, 2001
7. VIGNER, Gérard, *Enseigner le français comme langue second*, chapitre 08 : « savoir écrire », CLE international, 2001

Dictionnaires

1. CUQ, Jean-Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* .Paris CLE international, 2003
2. *Le Robert Micro Poche*, ED. Alain REY,

Webographie

1. AGHAEILINDI, Somayé, *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*, (2013), P : 55, (thèse en vue de l'obtention de doctorat de l'université de TOULOUSE), consulté au site : <https://tel.archives-ouvertes.fr> , le 04/11/2022 à 15 :12
2. CLAUZARD, Philippe, *Comparaison de 3 modèles d'apprentissage*, MCF université de la Réunion –ESPE septembre 2007, consulté au site : <http://www.formation.philippeclauzard.com> , le 25/05/2022 à 17 :28

3. Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève, *Apport théorique, les trois principaux modèles de l'apprentissage*, consulté au site : <http://lyonelkaufmann.com> le 25/05/2022
4. Fatima Zohra ALIOUET, *Rapport de stage sur l'enseignement, apprentissage du FLE à l'école* AL NAHDHAD'ABU Dhabi, 2001, consulté à la page : <http://memoireonline.com> , le 13.04.2020 à 17 :37)
5. GERIS, Mélanie le recours au pair pour la correction des erreurs en production écrite, mémoire de Master 2, consulté au <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr> , le 28/05/2022 à 23 : 37
6. <http://bienenseigner.com> (AOUT 2021), consulté le 31/5/2022,
7. <http://fr.wikipedia.org/wiki/manuelscolaire> , le 26 septembre 2013
8. LOUIS, Jean –Marc et RAMOND, Fabienne, les réponses pédagogiques, chapitre 4, (2013), consulté au : <http://cairn.info/scolariser-l-eleve-handicape-page-103.htm> , le 31/5/2022
1. *NAMUKWAYA, Harriet K. Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere, Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 - 2014 p. 209-223* consulté au site : <https://gerflint.fr> le 28 mars 2022 à 21 :40
9. SAUTOUT, Jean-Pierre, *Typologie d'erreur d'orthographe : Pourquoi faire ?*, (2020), consulté au <http://halsh.archives-ouvertes.fr> le 27/05/202 à 9 :32.)

Instructions officielles et supports scolaires

1. Commission National des Programmes, Documents d'accompagnement du programme, français 1^{ère} année secondaire, Office National des Publications Scolaires, Alger, avril 2005
2. Commission National des Programmes, Document d'accompagnement de programme de français 3AS, Office National des Publications Scolaires, Alger, juin 2011

3. Commission National des Programmes, Programme de français 5^{ème} primaire, Office National des Publications Scolaires, Alger, juin 2005
4. DJOUDI, Mohamed, IEF de la langue français, *Les épreuves du CAPES*, Inspection Générale, Ministère de l'Education Nationale
5. Ministère de l'Education Nationale *Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N°08-04 du 23 janvier 2008*
6. Ministère de l'Education Nationale, la progression annuelle, français cycle secondaire, Niveau 3AS, Septembre 2018
7. Ministère de l'Education Nationale, Guide d'élaboration d'une épreuve de Français au Baccalauréat, Office National des Examens et Concours, Alger, novembre 2010
8. MAHBOUBI, Fethi (IEF), *le manuel scolaire de 3 AS*, (2010/2011), Alger, Office National des Publication Scolaire (ONPS),

4. Est-ce que vous corrigez à chaque fois toutes les productions écrites des élèves ?

c- Oui non

Merci de justifier votre

réponse :

.....

.....

.....

d- Si non, comment vous sélectionnez les copies à corriger ?

.....

.....

.....

5. Pour corriger les copies d'élèves, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Oui non

6. Les grilles d'évaluation que vous utilisez sont :

c- Des grilles proposées par les instructions officielles (programmes, manuels, documents d'accompagnement)

d- Des grilles élaborées par vous-même

Autres, précisez :

.....

.....

7. A quel critère d'évaluation intéressez-vous le plus :

f- Respect de la consigne

g- Cohérence textuelle

h- Respect de la structure adéquate

i- Utilisation de la langue de façon appropriée

Autres (précisez) :

.....

.....

8. Dans la correction de la langue, remédiez-vous le plus aux :

e- Erreurs morphosyntaxiques

f- Erreurs orthographiques

g- Erreurs lexicales

h- Erreurs sémantiques

Autres (précisez)

.....
...

-Merci de justifier votre réponse :

.....

9. Faites-vous le compte rendu de la production de l'écrit ?

Souvent quelques fois jamais

Dites pourquoi :

.....

10. Si vous faites le compte rendu de la production écrite, comment le faites-vous ?

.....

.....

.....

11. le compte rendu de la production de l'écrit pour vous est :

Difficile facile inutile

Précisez pourquoi :

.....

12. demandez-vous à vos élèves de s'auto-corriger et de réécrire leurs textes ?

-A la maison en classe

-Souvent parfois jamais

13. corrigez-vous leurs écrits après la réécriture ?

Souvent parfois jamais

Justifiez votre réponse :

.....

.....

14. Quels moyens utilisez-vous pour vérifier l'amélioration des écrits de vos élèves après la remédiation à l'erreur ?

.....

.....

15. Avez-vous assisté à des journées de formation sur la remédiation à l'erreur en production écrite ?

Jamais souvent quelques fois

(précisez combien de fois durant l'année)

16. Avez-vous été déjà inspecté lors d'une séance de compte rendu de la production écrite ?

Expérience	1. Pensez-vous que le pro 2. En production de l'écrit, 3. Que faites-vous face à 4. Est-ce que vous corrige 5. Pour corriger les copies 6. Les grilles d'évaluation 7. A quel critère d'évaluation 8. Dans la correction de la 9. Faites-vous la cc									
m	oui	Calculs, interférences, tr Y remédier	oui	oui	Des grilles élaborées pa	Utilisation de la langue de	Erreurs sémantiques	Souvent		
igma	oui	Les élèves ne sont pas ct Des séances de re média Non	Non	oui	Des grilles élaborées par vous-même			quelques fois		
ail.co	je ne sais pas	S'exprimer en langue étr Le propose des banques oui	oui	oui	Des grilles élaborées pa	Respect de la consigne	Erreurs sémantiques	Souvent		
ym	oui	Rediger une phrase corre	oui	oui	Des grilles élaborées pa	Coherence textuelle	Erreurs morphosyntaxiqu	Souvent		
com	oui	On sait pas écrire	Remédier aux lacunes de Non	Non		Utilisation de la langue de	Erreurs sémantiques	Souvent		
l.com	je ne sais pas	Le style est défaillant	Corriger les fautes les plu Non	Non		Coherence textuelle	Erreurs morphosyntaxiqu	quelques fois		
ail.co	oui	Penser en arabe et écrire	Je corrige	Non	Des grilles élaborées pa	Respect de la consigne	Erreurs lexicales	Souvent		
xom	oui	S'exprimer difficilement	Je leur propose une banq Non	oui	Des grilles élaborées pa	Utilisation de la langue de	Erreurs lexicales	Souvent		
il.com	oui	La traduction	J'essaie de corriger le plu oui	oui	Des grilles élaborées pa	Respect de la consigne	Erreurs sémantiques	Souvent		
	oui	Produire des phrases coh	Des activités de remédial Non	oui	Des grilles élaborées pa	Coherence textuelle	Erreurs morphosyntaxiqu	Souvent		
.com	oui	Style et le mal d'il	Proposer des activités de Non	oui		Respect de la structure adéquate		Souvent		

10. Si vous faites le compte rendu de la :	11. le compte rendu de la :	12. demandez-vous à vos :	13. demandez-vous à vos :	14. corrigez-vous leurs écrits :	15. Quel à moyen utilisez :	16. Avez-vous assisté à :	17. Avez-vous été déjà in :	18. Pensez-vous que l'err :	19. Quelles stratégies utili :	Precisez pourquoi :	Merci de :
le fais d'abord un rappel facile	en classe	souvent	souvent	souvent	En leur demandant de réécrire	jamais	oui	Plusieurs stratégies en fait car il s'agit d'une classe d pour col			
en suivant une grille	en classe	jamais	souvent	souvent	Passer à une nouvelle pr	jamais	oui	Proposer des exercices	Chaque séquence se finit. Je par		
à la maison	à la maison	souvent	parfois	parfois	La grille d'évaluation	quelques fois	je ne sais pas	Corriger l'erreur puis proposer une batterie d'exercices			
Rappel de la consigne											
Des exercices de remède											
Corriger les erreurs comm											
Poser une production à un											
Difficile											
le corrige le texte, corrig					Écrire un deuxième texte	quelques fois	je ne sais pas	Je ne sais pas	On sera évaluer sur l'écrit. Je choi		
Difficile					Rien	quelques fois	je ne sais pas	Aucun			
Je mène la plus simple inu					Aucun	jamais	je ne sais pas	Je ne sais pas	On va passer un bac écrit. Je prend		
Collectivement, tout le mc	À la maison	parfois	parfois	parfois	Aucun	jamais	je ne sais pas	Aucun, en fait je ne sais	C'est très important qu'il. Je prend		
Difficile					Aucun	quelques fois	Non	Je ne sais pas	Classe d'examen		
le le corrigé de façon aut					La qualité du 2 texte	souvent	oui	Je ne sais pas			
le proposé une co-valor	en classe	souvent	souvent	souvent	Demander de rédiger un 1	jamais	Non	La correction difficile/ fa c	Le volume accordé est si	En fonc	
à marquer d'ordre généra	en classe	souvent	souvent	souvent	Faire des résumés, des ac	quelques fois	je ne sais pas	Proposer des exposés. d	Il ya une activité de la pr	Au choi	
Difficile											

Quelles stratégies utilisez-vous ?	Merci de justifier votre réponse. Si autre, précisez s'il vous plaît.	Merci de justifier votre réponse. Si autre, précisez s'il vous plaît.	Dites pourquoi ?	Précisez pourquoi ?
Je ne sais pas	On sera évaluer sur l'écrit	Je choisis une copie d'été. Je corrige la langue c'est tout	C le plus important	A chaque fois je découvre
Je ne sais pas	On va passer un bac écrit	Je prends la copie du moi je lis, si c'est adéquat -ca y est	Je veux pas me fatiguer	J'ai déjà des élèves qui se fatiguent
Je ne sais pas	On va passer un bac écrit	Je prends la copie d'un élève qui a plus au moins compris la consigne	Si le lexique est adéquat	A chaque fois je corrige d'élèves au niveau faible
Je ne sais pas	Classe d'examen	Je prends à chaque fois une copie d'élève	Pas de lexic, comment	Je le fais tout seul
Je ne sais pas	Le volume accordé est su	En fonction des objectifs / en fonction des erreurs récurrentes	Pas de sens, pas de text	C'est exigé dans le programme
Je ne sais pas	Il y a une activité de la pte	Au choix selon le niveau / Respect des critères d'évaluation et le mal dit	C'est le plus important	Un moyen pour remédier
Je ne sais pas	Il y a une activité de la pte	Au choix selon le niveau / Respect des critères d'évaluation et le mal dit	C'est le plus important	Pour corriger les erreurs (Problème d'organisation)

Tous les édes ont fermés et
tous les cours en salle de classe
ont été transformés en ligne pour
limiter la propagation du Covid 19,
et l'enseignement à distance a
plusieurs avantages.

Savoir l'enseignement à distance
ranger le rôle des responsables
des établissements, parce qu'ils sont responsables
de leur honneur et de leur
satisfaction à les colliger. En fait,
il augmente les compétences
en gestion du temps des
étudiants et des professeurs.
En plus, la méthode d'enseignement
est flexible comme elle permet
de l'enseigner et à l'élève
de choisir le moment approprié
pour les cours. Enfin, elle permet
d'économiser du temps, des efforts et de
l'argent.

Attention:

- Attention pour + No infra
à les → aux
- Tout + No nos sing.

→ Votre lettre mangue
Conclusion et de thèse de thèse
→ Explication de votre point de vue
explicitement.

Toute les écoles fermées et tout les cours, en salle de classe ont été transférés en ligne dans le cadre des mesures visant de contenir tout danger de propagation du COVID-19. Donc l'école à distance est une précaution importante dont assure de limiter les possibilités de transmission du virus. C'est la période de l'école à la maison pour les nombreux enfants. C'est un avantage car l'enfant ne se déplace pas, l'enfant reste à la maison et étudie.

- Respectez le plan
- Faites / Travaillez de façon rigoureuse / concluez
- Exprimez votre point de vue explicitement
- Employez des connecteurs
- Attention.
- De + V. inf. m. l. f.
- Tout + N. M. S. - - -

Utiliser le dictionnaire

l'année passée quand les établissements fermés et l'étude arrêtée à cause de propagation d'un virus (COVID-19) très dangereux et contagieux et les éliges restons dans les maisons sans éducation. Le Ministère d'éducation propose à les parents une solution pour étudier leur enfants très efficace et non pathogène c'est l'enseignement à distance. Les parents ne font cette idée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, à mon avis je suis sûr l'enseignement à distance et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, c'est l'idée gain de temps et l'effort par à peine l'éloge et prend soin de lui par exemple. L'éloge n'a pas obligé d'arranger le temps à l'école. Ensuite, Acquiesci plus de

compétence technologique, il sera utiliser les moyens de communication et recherche sur l'internet. Enfin, il ya des éliges qui étudie dans des écoles privés et ils perdent l'argent et ces idées sont à gain l'argent et utilisé la pour soutenir l'argent.

Mot-phrase
Synonyme

L'enseignement à distance est une idée très efficace et il ya lui beaucoup d'avantages et des bien faits sont à développer la vie et santé.

- Attention à l'accord du verbe le sujet.
- Revisez les conjugaisons du verbe "paraître".
- Ce + N. Plur.
- Cette + N. fem.
- Le texte est bien structuré.
- Neanmoins.
- Utilisez les phrases courtes.
- à + les → aux
- Attention à la ponctuation.
- à l'accord de l'adjectif.
- avec le nom qualifié.
- Cette, N. f.

~~Reviser~~

2

l'enseignement à distance a répondu
avec la propagation du virus [→] ^{imp} ^P Corona
certes les points ^S positives de
l'enseignement à distance il y a
des points ^R negatives.
L'enseignement à distance une méthode
stérile pour ^R certains et aussi le sentiment
de solitude et d'isolement. Donc
je suis pour l'enseignement à distance
et nous ^{Contre-sens} doivons retourner une vie
normale pour que ^{imp} continue à l'étude

M.D

- Employez des connecteurs logiques
- Développez vos arguments
- Respectez les signes de ponctuation
- Évitez la répétition à l'aide des substituts grammaticaux/lexicaux
- Respectez la ponctuation
- Attention au contre-sens.

✓ L'année passée quand les établissements ont été fermés et l'étude arrêtée à cause de la propagation d'un virus (COVID-19) très dangereux et contagieux et les élèves ne sont pas à la maison sans éducation. Le ministère de l'éducation propose aux parents une solution très efficace pour étudier leurs enfants. C'est l'enseignement à distance. Les parents préfèrent cette idée pour plusieurs raisons.

✓ Toutefois, à mon avis, je suis pour l'enseignement à distance et cela pour plusieurs raisons.

✓ D'abord, cette idée est un gain de temps et d'effort.

✓ Par exemple, l'enfant n'est pas obligé d'aller à l'école à temps. Ensuite, il permet d'acquies de plus de compétence technique.

✓ Enfin, il y a des élèves qui étudient dans des écoles privées et ils perdent de l'argent.

✓ Alors, l'enseignement à distance est une idée très efficace pour sauver des vies.

- Texte bien structuré

- Attention à la ponctuation.

De nos jours, toutes les écoles fermées et tout les cours en salle de classe ont été transférés en ligne dans le cadre de mesures visant de contenir tout danger de la propagation de la covid-19. certains sont contre. Mais, je suis pour. Donc l'école à distance est une précaution importante pour qui assure de limiter les possibilités de transmission du virus. D'abord c'est un avantage, car l'enfant ne se déplace pas. Il reste à la maison et étudie.

Alors, le e-learning et bon mais n'est pas utile.

Aujourd'hui, toutes les écoles sont fermées et tous les cours en salle ont été transférés en ligne pour limiter la propagation de la Covid-19 et je pense que cette méthode a plusieurs avantages mais inconconvénients pour certains. No. 1

D'abord, l'enseignement à distance renforce la responsabilité des étudiants. Ensuite, il augmente les compétences en gestion du temps. En plus, cette méthode d'éducation est flexible car elle permet à l'enseignant et à l'élève de choisir le moment approprié. C'est pourquoi, l'enseignement à distance est un moyen efficace en cas de Covid-19. 0

Aujourd'hui, dans le monde,
Certains trouvent l'enseignement
à distance est positive.

M.D. { Pour ma part, je pense que
l'enseignement à distance a des
points négatifs. D'abord de prof
ne peut pas contrôler le matériel absence.
En plus il n'y a pas de relation
et de dialogue entre nous et le
relation et alors il n'y a pas
compréhension des cours. Enfin,
j'aime étudier avec mes amis à
l'école.

Alors, je suis contre l'enseignement
à distance.

- le plan est respecté!

✓ Le processus d'apprentissage à distance est repandu avec la propagation du virus corona. Malgré ses points positifs, il ya des point négatifs. D'abord, il est une méthode stérile pour certains. Aussi, on trouve le sentiment de solitude et d'isolement. Donc je suis contre l'enseignement à distance et nous devons reprendre une vie normal pour continuer à étudier. 07

Sommaire
Synopsis 3^{eme} année secondaire
Tronc commun : « Filières communes ». 28 x 2 = 56h

Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves	Textes et documents d'histoire	Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages	20 heures	30
Intitulé du Projet 2	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Face book de l'établissement.	Le débat d'idées	Produire un texte pour concéder et réfuter.	20 heures	36
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	L'appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.	16 heures	42

<p>Produire un texte en relation avec l'argumentation en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.</p>		<p>1. Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). - Activer des connaissances relatives à la situation de communication. - Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. - Faire un choix énonciatif. - Choisir le niveau de langue approprié. <p>2. Organiser sa production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. - Assurer la cohésion du texte par l'établissement de liens entre les informations. - Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire. <p>4. Réviser son écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. - Définir la nature de l'erreur (mauvaise prise en compte du lecteur ; mauvais traitement de l'information (contenu) ; cohésion non assurée ; fautes de syntaxe, d'orthographe ; non respect des contraintes pragmatiques). - Mettre en œuvre une stratégie de correction sous forme de diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement). 		<p>PRODUCTION DE L'ÉCRIT</p> <p>Exemples d'objectifs de séances :</p> <p>1^{re} séance</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relire, analyser le sujet (inducteur) et élaborer la grille d'évaluation. <p>2^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relire sa production pour l'auto-évaluer et la réécrire, l'améliorer. <p>3^e séance</p> <ul style="list-style-type: none"> -Co-évaluer une production d'élève à l'aide de la grille d'évaluation en vue de l'améliorer. <p>Remédiation :</p> <p>Les activités de remédiation prendront en charge les besoins recensés lors des différentes évaluations (<i>diagnostique, formative...</i>). Leur programmation est laissée à l'initiative de l'enseignant.</p> <p>Technique d'expression : La lettre de motivation</p>	<p>3h</p>	<p>1h</p>	<p>2h</p>

Le profil d'entrée / Cycle secondaire

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de **comprendre** et de **produire à l'oral** et à l'écrit des textes **explicatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs** et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un **discoursécrit/oral** d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et en **s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité). Cf. *programme 3^{ème} A.S. page 05 (édition février 2006)*

Profil d'entrée en 3^{ème}A.S.

L'apprenant est capable de :

- Comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en **choissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.** »

Code de correction

Signes utilisés	Signification	Modèles et indications de correction
Orth	Orthographe d'usage	Pour corriger utilisez le dictionnaire
Gr	Orthographe grammatical	Les ouvriers que vous avez appelés (P.passé avec avoir – C.O.D placé avant)
V	Verbe : il y a une erreur dans la forme du verbe	Il s' endormissait à la tombée de la nuit (s'endormait- s'endormir : 3 ^e groupe)
Tps	Temps : - Le temps employé ne convient pas - La concordance des temps n'est pas respectée	Quand je ferai une faute je la corrige (corrigerai – concordance des temps)
Inc	Incorrection : faute de syntaxe	Les élèves disposent les livres qu' il ont besoin (dont)
Imp	Impropriété : terme impropre à remplacer par le mot qui convient	Erreur dans le choix du lexique Il est interdit de rentrer dans le chantier (entrer)
M-D	Mal dit : manque de la clarté	Il y a un effort de correction de style
R	Répétition : emploi répété du même mot qui alourdit la phrase	Une répétition est souvent une surcharge. On peut supprimer des mots inutiles ou encore employer des pronoms
P	Ponctuation : Absence ou mauvaise ponctuation	L'élève dit le professeur a raison L'élève dit : « le professeur a raison ». (comparez et jugez par vous-même)
?	Confus ou incompris	Il faut chercher à préciser vos idées, à améliorer le vocabulaire
A-R	A refaire	
Θ	Inversion	La maison Θ petite dans la prairie La petite maison dans la prairie

Code de correction

Nom du document : memoir master guelma
Répertoire : C:\Users\dj\Desktop\memoire assia master 2 2022
GUELMA
Modèle : C:\Users\dj\AppData\Roaming\Microsoft\Templates\Normal.dotm
Titre :
Sujet :
Auteur : USER
Mots clés :
Commentaires :
Date de création : 15/06/2022 13:01:00
N° de révision : 63
Dernier enregistr. le : 07/07/2022 16:18:00
Dernier enregistrement par : dj
Temps total d'édition :562 Minutes
Dernière impression sur : 07/07/2022 16:23:00
Tel qu'à la dernière impression
Nombre de pages : 140
Nombre de mots : 27 591 (approx.)
Nombre de caractères : 151 755 (approx.)