

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE : Des lettres et des langues

DEPARTEMENT : De français

N° :

DOMAINE : Lettres et langues étrangères

OPTION : Sciences de langage

FILIERE : Langue française



Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master Académique

**Par : - BOUJMAA Zohra
- KETTAB Fatima**

Intitulé

**L'efficacité de l'IA dans l'analyse des
erreurs lexicales dans les productions
écrites en FLE : cas de la 5^{ème} année
primaire de l'école Aïssa Bisker**

Soutenu devant le jury composé de:

GAOUDI Fella

Université.....Président

HADJ LAROUSSI Belkacem

Université.....Rapporteur

BENSFA Youcef Nabil

Université.....Examineur

Année universitaire : 2025 / 2026

Résumé

Français

L'erreur lexicale est au cœur de ce mémoire. Elle y est envisagée non comme une faute, mais comme un indice. Les apprenants algériens de cinquième année primaire produisent des textes en français langue étrangère. Ces textes révèlent des lacunes lexicales nombreuses et variées. Interférences avec l'arabe, confusions sémantiques, approximations graphiques : les formes sont multiples. Deux groupes ont été constitués au sein de l'École primaire Aïssa Bisker à Bousaada. L'un a suivi une remédiation classique. L'autre a bénéficié d'un dispositif enrichi par l'intelligence artificielle. Les productions écrites ont été analysées avant et après les séances. Une grille d'évaluation sur vingt points a guidé l'analyse. Les erreurs lexicales les plus lourdes ont diminué dans le groupe expérimental. Le vocabulaire s'est légèrement enrichi. Les textes sont devenus plus cohérents. Des entretiens semi-directifs ont complété l'expérimentation. Deux enseignants aux profils contrastés ont été interrogés. Leurs discours confirment la fréquence et la complexité des difficultés lexicales observées. L'intelligence artificielle n'est pas présentée comme une solution miracle. Elle est envisagée comme un médiateur lexical. Elle stimule la réflexivité de l'apprenant. Elle ne remplace pas l'enseignant. Ce mémoire ouvre des pistes pour une didactique du lexique renouvelée, intégrant les outils numériques de manière critique et raisonnée.

English

Lexical error stands at the heart of this research. It is treated not as a failure, but as a diagnostic signal. Algerian fifth-grade primary school learners produce texts in French as a foreign language. Those texts reveal numerous and varied lexical weaknesses. Interference from Arabic, semantic confusion, and graphic approximation are among the most common forms. Two groups were formed within the Aïssa Bisker Primary School in Bousaada. One group received traditional remediation. The other benefited from a device enhanced by artificial intelligence. Written productions were analysed before and after the sessions. A twenty-point evaluation grid guided the analysis. The most significant lexical errors decreased in the experimental group. Vocabulary was slightly enriched. Texts became more coherent overall. Semi-structured interviews complemented the experiment. Two teachers with contrasting profiles were interviewed. Their accounts confirm the frequency and complexity of the observed lexical difficulties. Artificial intelligence is not presented as a miracle solution. Rather, it is considered a lexical mediator. It encourages learner reflexivity. It does not replace the teacher. This study opens avenues for a renewed vocabulary pedagogy, one that integrates digital tools in a critical and reasoned manner.

عربية

يقع الخطأ المعجمي في صميم هذه المذكرة. ل يُنظر إليه باعتباره إخفاقاً، بل باعتباره مؤشراً دالاً. ينتج متعلمو السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر نصوصاً بالفرنسية لغةً أجنبية. تكشف هذه النصوص عن ثغرات معجمية

متعددة ومتنوعة. التدخل اللغوي من العربية، والتباس المعنى، والتقريب الإملائي: أشكال متباينة تتكرر. تشكلت مجموعتان داخل مدرسة عيسى بسكر الابتدائية ببوسعادة. خضعت الأولى لمعالجة تربوية تقليدية. استفادت الثانية من جهاز تعليمي مدعوم بالذكاء الاصطناعي. خضعت الكتابات للتحليل قبل الحصص وبعدها. وجهت شبكة تقييم من عشرين نقطة عملية التحليل. تراجعت الأخطاء المعجمية الأثقل في المجموعة التجريبية. اتسع المعجم قليلاً. غدت النصوص أكثر تماسكاً. أكمل مقلبتان شبه موجهتان التجربة الميدانية. خضع معلمان نوا ملامح متباينة للاستجواب. أكدت خطاباتها تكرار الصعوبات المعجمية وتعقيدها. ل يُقدّم الذكاء الاصطناعي بوصفه حلاً سحرياً. يُنظر إليه بوصفه بسيطاً معجماً. يحدث على تأمل المتعلم لأدائه الذاتي. ول يحل محل المعلم. تفتح هذه المذكرة أفاقاً نحو ديداكتيكية معجمية متجددة، تدمج الأدوات الرقمية بصورة نقدية ومدروسة.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer ma sincère gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation. Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent à mon encadreur pour son accompagnement, ses conseils avisés et sa disponibilité. J'adresse également mes remerciements aux enseignants qui ont participé à ma formation, ainsi qu'aux membres du jury pour l'intérêt porté à cette recherche. Enfin, je remercie ma famille, mes proches et mes amis pour leur soutien constant, leur confiance et leurs encouragements tout au long de ce parcours.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à mes parents,

pour leur amour, leur patience et leurs sacrifices.

À ma famille,

pour son soutien indéfectible.

À mes amis et à tous ceux qui m'ont encouragé et accompagné
durant cette aventure universitaire.

TABLE DES MATIÈRES

L'erreur lexicale dans les productions écrites des apprenants algériens de FLE au
niveau de la cinquième année primaire :
vers une remédiation par l'intelligence artificielle

<i>Introduction générale</i>	4
Chapitre 1 : Cadre conceptuel et théorique	7
Introduction	7
1. L'erreur lexicale en didactique du FLE	8
1.1. Définition et statut de l'erreur lexicale	8
1.2. Formes et manifestations de l'erreur lexicale	10
1.3. L'erreur comme trace de l'interlangue	12
1.4. Enjeux didactiques de la correction lexicale	13
2. La production écrite en FLE	15
2.1. La production écrite comme espace d'apprentissage	15
2.2. Les dimensions de la production écrite	17
2.3. Le processus d'écriture et ses opérations cognitives	19
3. Le recours à l'intelligence artificielle : éléments théoriques	21
3.1. Intelligence artificielle et remédiation	21
3.2. Cadres théoriques : constructivisme et ZPD	22
3.3. Enjeux éthiques et limites de l'IA en éducation	23
Conclusion	24
Chapitre 2 : Démarche et méthodologie	25
Introduction	25
1. Démarche générale	26
2. Lieu d'enquête et population ciblée	27
3. Constitution des groupes et phases de l'analyse	28
3.1. Le groupe témoin	28
3.2. Le groupe expérimental	29

3.3. Phase de pré-test	29
3.4. Phase d'expérimentation	30
3.5. Phase de post-test	31
4. Outils d'analyse, grille d'évaluation et traitement des données	32
4.1. Approche quantitative	32
4.2. Approche qualitative	33
4.3. La grille d'évaluation (Figure 1)	33
5. Validité, limites et variables parasites	34
6. Méthodologie de l'investigation par entretiens	35
6.1. Choix des participants et ancrage contextuel	35
6.2. Type des entretiens et guide d'entretien	36
6.3. Conditions de passation et posture du chercheur	37
6.4. Transcription et traitement des données	37
6.5. Limites de l'enquête	38
Conclusion	38
Chapitre 3 : Expérimentation et investigation	39
Introduction	39
1. Descriptions détaillées des séances	40
1.1. Première séance (groupe témoin et groupe expérimental)	40
2. Analyse des productions écrites de la première séance	43
2.1. Les productions écrites (Productions 1 à 10)	43
2.2. Analyse	46
3. Deuxième séance : remédiation lexicale et réécriture	48
4. Analyse des productions écrites de la deuxième séance	50
4.1. Les productions écrites (Productions 1 à 10)	50
4.2. Analyse comparative	53
5. Tableau récapitulatif et comparatif	55
6. Entretiens ciblés semi-directifs	56
6.1. Entretien 1 – Enseignant expérimenté (E1)	56
6.2. Entretien 2 – Enseignante débutante (E2)	57
6.3. Analyse des entretiens	58
Conclusion	57
Conclusion générale	58
	61

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La classe de langue n'est pas un espace neutre. C'est un lieu de tensions, c'est plutôt un lieu de tentatives, d'essais, d'hésitations. Un lieu où la langue cible résiste parfois, dans lequel l'apprenant avance malgré tout, avec les ressources dont il dispose. Et parmi les traces les plus visibles de cet avancement difficile, il y a l'erreur. Et celle qui est lexicale, en particulier. Elle est petite en apparence, révélatrice en réalité. En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) occupe une place structurante. Et ce, dans le système éducatif. Dès le primaire, les élèves sont confrontés à une langue nouvelle. Celle-là qui n'est ni leur langue maternelle, ni leur langue de socialisation quotidienne. L'arabe standard, le dialecte algérien, le tamazight : autant de systèmes linguistiques qui coexistent, qui interfèrent, qui façonnent les productions des apprenants. Dans ce contexte plurilingue et souvent exolingue, l'acquisition lexicale se construit lentement. Elle se construit dans l'approximation. Dans le tâtonnement. Dans l'erreur.

La question de l'erreur lexicale en didactique du FLE a fait l'objet de nombreux travaux. On sait qu'elle est fréquente. On sait qu'elle est multiple dans ses formes : confusion sémantique, interférence avec la langue première, approximation graphique, calque syntaxique.

On sait aussi qu'elle ne relève pas d'un simple manque. Elle révèle une activité cognitive. Elle traduit une interlangue en construction. Mais une interrogation demeure. Et elle est centrale. Lorsque ces erreurs s'accumulent dans les productions écrites d'élèves de cinquième année primaire, comment y remédier efficacement ? Les approches pédagogiques traditionnelles suffisent-elles ? Et dans quelle mesure les outils numériques (l'intelligence artificielle en particulier) peuvent-ils constituer un levier nouveau pour la remédiation lexicale ? C'est précisément à l'intersection de ces trois axes que ce mémoire prend racine. L'erreur lexicale, d'abord.

La production écrite ensuite, comme espace privilégié d'observation et d'intervention. L'intelligence artificielle enfin, comme outil potentiel de remédiation. Ces trois dimensions ne sont pas juxtaposées. Elles s'articulent. Elles se répondent. L'une éclaire l'autre.

La problématique centrale de ce travail peut se formuler ainsi : dans quelle mesure le recours à l'intelligence artificielle, intégré à un dispositif pédagogique de remédiation, peut-il contribuer à réduire les erreurs lexicales dans les productions écrites des apprenants algériens de FLE au niveau de la cinquième année primaire ?

Cette question en appelle d'autres, plus précises. L'IA modifie-t-elle réellement le rapport de l'apprenant au lexique ? Favorise-t-elle une posture plus réflexive face à l'erreur ? Et quel rôle reste-t-il à l'enseignant dans ce dispositif enrichi ?

Pour orienter cette investigation, trois hypothèses ont été formulées. La première postule que les erreurs lexicales dans les productions écrites des élèves de cinquième année primaire sont nombreuses, variées et structurellement liées à l'influence de la langue maternelle. La deuxième suppose que le recours à l'intelligence artificielle comme outil de remédiation peut produire des effets mesurables sur la qualité lexicale des productions écrites, notamment en exposant les apprenants à des alternatives linguistiques plus précises. La troisième, enfin, avance que cette amélioration n'est pas uniquement quantitative : elle touche aussi la posture de l'apprenant, en favorisant une plus grande attention au choix des mots et une amorce d'autonomie réflexive.

Ce travail poursuit plusieurs objectifs. Identifier, d'abord, les types d'erreurs lexicales les plus fréquents dans les productions écrites des apprenants ciblés. Analyser, ensuite, les effets d'un dispositif de remédiation intégrant l'intelligence artificielle, en comparaison avec une approche pédagogique classique.

Comprendre, enfin, les représentations et pratiques des enseignants face à l'erreur lexicale, pour mieux situer l'outil technologique dans l'écosystème pédagogique réel.

Pour répondre à ces questions et atteindre ces objectifs, ce mémoire s'organise. Il est structuré en trois chapitres. Le premier chapitre pose le cadre conceptuel, et celui théorique. Il s'arrête sur la notion d'erreur lexicale et son statut en didactique du FLE, avant d'interroger la production écrite comme espace d'apprentissage singulier, puis d'examiner les fondements théoriques du recours à l'intelligence artificielle dans les contextes éducatifs. Le deuxième chapitre présente la démarche méthodologique. Il décrit le dispositif expérimental mis en place, au sein de l'école primaire Aïssa Bisker, à Bousaada, ainsi que les outils d'analyse mobilisés et la méthodologie d'investigation par entretiens semi-directifs. Le troisième chapitre, enfin, analyse les données recueillies. Les productions écrites. Celles des apprenants ; avant et après remédiation ; y sont examinées de manière fine.

Les entretiens avec les enseignants y trouvent également leur place. Ensemble, ils permettent de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées et de dégager des pistes de réflexion pour une didactique du lexique renouvelée.

Chapitre 1 : Cadre conceptuel et théorique

Introduction

Dans le cadre de notre premier chapitre, il s'agira ici de revenir sur les éléments théoriques et conceptuels fondamentaux que réunit et requiert notre problématique. Il s'agit, dans un premier temps de te revenir sur l'idée d'erreur lexicale qui est donc ici au cœur de notre mémoire de recherche.

L'erreur est l'erreur lexicale en l'occurrence nécessitent une contextualisation et un travail de définition clair qui permettent ensuite de reprendre le concept et de le travailler dans le sens de nos questionnements sur le sujet. Nous aborderons dans un deuxième temps l'axe de la production écrite qui est également fondamental dans notre recherche. Enfin, notre curseur sera placé sur le troisième axe de notre cadre théorique et qui concerne le rapport de l'enseignement avec les nouvelles technologies et plus particulièrement avec ce que nous appelons désormais couramment l'intelligence artificielle (IA).

1. L'erreur lexicale en didactique du FLE

L'erreur lexicale occupe une place centrale dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ainsi que le souligne le chercheur Olha Luste-Chaâ :

Depuis les années 1980, la production écrite en langue étrangère et seconde fait l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des perspectives différentes, qu'elles soient pédagogiques, linguistiques ou psycholinguistiques¹.

Elle est visible. Immédiate. Ibtissem Saida et Nabil Sadi le constatent :

Lors de la réalisation d'une production écrite en FLE, force est de constater que la majorité des élèves a du mal à écrire correctement en cette langue et commettent souvent des erreurs².

Souvent jugée plus sévèrement que l'erreur grammaticale. Pourtant, elle révèle autre chose. Un processus. Une tentative d'appropriation du sens. Un effort pour dire le monde avec des moyens encore instables. Le lexique, en effet, n'est pas un simple répertoire de mots. Il constitue un système dynamique, traversé par des relations sémantiques, culturelles et pragmatiques. Apprendre des mots, ce n'est pas seulement mémoriser des unités. C'est entrer dans un réseau, un réseau dense, parfois opaque :

Les questions de la norme langagière, de l'erreur et de l'erreur lexicale en particulier restent toujours pertinentes dans la didactique des langues³.

¹ Olha Luste-Chaâ, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », Pratiques [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 10 mars 2026. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1556> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1556>

² Ibtissem Saida and Nabil Sadi, "Origines des erreurs de l'expression écrite en FLE chez les apprenants algériens arabophones ", Multilinguales [Online], 19 | 2023, Online since 15 June 2023, connection on 02 March 2026. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/10696>; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10696>

³ Olha Luste-Chaâ, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », Pratiques [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 10 mars 2026.

Chez l'apprenant de FLE, l'erreur lexicale surgit fréquemment dans des situations de communication ordinaire.

Elle peut prendre plusieurs formes. Confusion de sens. Approximation. Emploi d'un mot pour un autre. Calque de la langue maternelle. Création lexicale.

L'apprenant dit demander une question au lieu de poser une question. Il parle de regarder pour au lieu de chercher. Il invente. Il ajuste. Il tente. Ces erreurs ne relèvent pas uniquement d'un manque. Elles traduisent une activité cognitive intense. Une mise à l'épreuve des hypothèses linguistiques.

Il faut alors déplacer le regard. Sortir d'une conception déficitaire de l'erreur. L'envisager comme un indicateur. Comme une trace.

Les travaux en acquisition des langues ont montré depuis longtemps que l'erreur est constitutive de l'apprentissage ⁴. Elle n'est pas un accident. Elle est une étape. Une étape nécessaire. Dans le cas du lexique, cette idée est encore plus cruciale. Parce que le lexique est instable. Ouvert. Toujours en expansion. Contrairement à certaines structures grammaticales relativement fermées, le vocabulaire se déploie sans cesse. Il échappe à toute maîtrise totale.

Olha Luste-Chaâ note sur ce point très précis que :

Du point de vue linguistique, l'erreur, dans son sens large, peut être définie comme un écart par rapport à la norme. Étant donné la relativité de la notion même de norme et la coexistence de plusieurs conceptions, nous avons adopté une conception qui fait de l'erreur un écart de la norme prescriptive du français standard écrit. Cette norme est requise dans le cadre institutionnel de la production verbale écrite en contexte de FLE / FLS, ce qui conduit à juger erroné tout emploi familier. Par ailleurs, nous référant à une conception fonctionnelle, nous avons relevé comme erronée une unité lexicale jugée inadaptée au contexte de production⁵.

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1556> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1556>

⁴ Voir Véronique, D., « Analyse contrastive, analyse d'erreurs ; Une application de la linguistique à la didactique des langues secondes », Thèse de 3^{ème} cycle en Linguistique Française, Université de Provence, 1983, 301.

⁵ Olha Luste-Chaâ, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », Pratiques [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 10 mars 2026.

Cette difficulté à définir l'erreur explique en partie la fréquence des erreurs lexicales. Mais elle n'est pas la seule cause.

Le poids de la langue première joue un rôle déterminant. L'apprenant mobilise ses ressources disponibles. Il transfère. Il adapte. Il calque. Parfois de manière efficace. Parfois non. Le phénomène des faux amis en est un exemple classique. Mais il existe aussi des interférences plus subtiles. Des différences de collocations. Des divergences dans la structuration du réel. Là où une langue distingue, une autre regroupe. Là où l'une précise, l'autre généralise. L'erreur lexicale devient alors le lieu d'un frottement entre deux visions du monde.

À cela s'ajoute la dimension pragmatique. Le lexique ne se réduit pas à des définitions. Il implique des usages situés. Des contextes. Des registres. Dire enfant ou gamin, demeurer ou habiter, ce n'est pas neutre. L'apprenant doit apprendre à naviguer entre ces nuances. Or, ces nuances sont rarement explicitées dans les premières phases d'apprentissage. Elles s'acquièrent progressivement. Par exposition. Par interaction. Par essais et erreurs. D'où des productions parfois maladroites. Inappropriées. Mais révélatrices d'un apprentissage en cours. Dans une perspective didactique, il devient alors essentiel de repenser le statut de l'erreur lexicale. Non pas comme une faute à éliminer immédiatement. Mais comme un point d'appui. Un levier. L'enseignant peut s'en servir pour diagnostiquer les stratégies de l'apprenant. Pour comprendre ses représentations. Pour ajuster son enseignement. Corriger, bien sûr. Mais corriger comment ? La correction explicite a ses limites. Elle peut interrompre la communication. Freiner la prise de parole. Une correction différée, contextualisée, s'avère souvent plus efficace. Elle permet de revenir sur l'erreur sans bloquer l'échange.

D'autres dispositifs peuvent être mobilisés. Le travail sur les collocations, par exemple. Il aide à stabiliser les associations lexicales. Les activités de reformulation aussi.

Elles encouragent l'apprenant à explorer plusieurs manières de dire. Les corpus authentiques offrent également une ressource précieuse. Ils exposent à des usages réels. Variés. Nuancés. Enfin, l'enseignement explicite des réseaux lexicaux — synonymie, antonymie, hyperonymie — favorise une structuration plus fine du lexique mental.

Mais il ne faut pas idéaliser. L'acquisition lexicale reste un processus long. Incertain. Parfois frustrant.

L'apprenant peut connaître un mot. Puis l'oublier. Le reconnaître sans pouvoir le produire. Ou l'utiliser de manière approximative. Ces fluctuations font partie du processus. Elles témoignent de la construction progressive d'une compétence lexicale.

Ainsi, l'erreur lexicale apparaît comme un lieu d'observation privilégié. Elle donne accès à l'activité interne de l'apprenant. Elle révèle ses stratégies, ses hésitations, ses avancées. Elle montre aussi les limites des approches purement normatives. Enseigner le lexique en FLE, ce n'est pas seulement transmettre des listes de mots. C'est accompagner un processus. Un processus complexe. Inachevé. Toujours en mouvement.

2. La production écrite en FLE

2.1. La production écrite comme espace d'apprentissage

La production écrite en français langue étrangère constitue un espace d'apprentissage singulier :

Le développement lexical actif et passif des apprenants est l'un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), comme du français langue première⁶.

Exigeant. Structurant. Elle mobilise des compétences multiples. Linguistiques, bien sûr. Mais aussi discursives, textuelles, culturelles.

Écrire, ce n'est pas seulement aligner des phrases correctes. C'est organiser une pensée. La rendre lisible. La rendre cohérente. La rendre pertinente dans un contexte donné.

Ainsi que le relève Leeman :

Le lexique procure le vertige de l'infini : des milliers de mots, à peu près tous polysémiques – ce qui multiplie les sens à maîtriser –, traversés par des relations synonymiques ou antonymiques non systématiques – variant selon les emplois – que

⁶ Marie Steffens, "Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas", Repères [Online], 61 | 2020, Online since 20 October 2020, connection on 01 March 2026. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/2607>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.2607>

*nulle énumération ne peut épuiser (la liste étant une description basique) ni, a fortiori, que nulle règle ou régularité ne peut organiser*⁷

Chez l'apprenant de FLE, l'écriture est souvent perçue comme une activité difficile. Plus difficile que l'oral. Moins immédiate. Moins spontanée. Elle suppose du temps. De la réflexion. Une certaine distance par rapport à la langue. L'apprenant doit planifier. Choisir ses mots. Construire ses phrases. Relire. Corriger. Chaque étape engage des opérations cognitives spécifiques. Certaines sont conscientes. D'autres non. Toutes participent à l'élaboration du texte.

La production écrite implique d'abord une compétence lexicale suffisante. Sans mots, pas de texte.

Mais cette compétence ne suffit pas. Il faut aussi maîtriser la syntaxe. Articuler les propositions. Gérer les accords. Respecter les contraintes de la langue. Et au-delà de la phrase, il faut construire le texte. Introduire. Développer. Conclure. Assurer la progression thématique. Maintenir la cohérence. La cohésion. L'apprenant entre ici dans une dimension nouvelle. Celle du discours.

2.2. Les dimensions de la production écrite

La dimension discursive est souvent sous-estimée. On corrige les erreurs grammaticales. On souligne les fautes d'orthographe. Mais on oublie parfois le texte lui-même. Son organisation. Sa logique interne. Or, un texte peut être correct du point de vue linguistique et pourtant difficile à comprendre. Incohérent. Mal structuré. La production écrite en FLE exige donc une approche globale. Une attention portée à la fois à la langue et au discours. L'influence de la langue première reste déterminante. Elle se manifeste dans la structure des phrases. Dans l'organisation du texte. Dans la manière d'argumenter. Certains apprenants privilégient une progression linéaire. D'autres adoptent des détours. Des répétitions. Des implicites. Ces variations ne sont pas des erreurs en soi. Elles relèvent de traditions discursives différentes.

⁷ LEEMAN, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. Le français aujourd'hui, 131, 42-52.

Mais elles peuvent entrer en tension avec les attentes de la langue cible. L'apprenant doit alors ajuster. Adapter. Transformer ses habitudes scripturales.

À cela s'ajoute la question du genre. Écrire un récit. Rédiger une lettre. Produire un texte argumentatif. Chaque genre impose des contraintes spécifiques. Des formes. Des structures. Des marqueurs linguistiques. L'apprenant doit apprendre à les reconnaître. À les reproduire. À les adapter. Cette compétence générique est essentielle. Elle conditionne la réussite de la communication écrite. Elle permet de situer le texte dans un cadre social précis.

Dans une perspective didactique, la production écrite ne peut être réduite à un exercice de vérification.

Le processus d'écriture, d'abord, mérite d'être envisagé dans sa complexité car, comme le note la chercheuse Djemaa Bensalem :

Mais la tâche de production écrite est souvent pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir⁸.

Cette pénibilité évoquée par la chercheuse Djemaa Bensalem n'a pas toujours été prise en compte Longtemps, l'enseignement du FLE a privilégié une approche productiviste. On demandait aux apprenants d'écrire.

On corrigeait. On évaluait. Fin du cycle. Or, cette vision linéaire s'avère réductrice. Écrire est un processus.

Un processus non linéaire. Souvent chaotique. Il engage plusieurs opérations cognitives : planification, mise en texte, révision. Ces opérations ne s'enchaînent pas de manière stable. Elles s'entrelacent. Elles se superposent. L'apprenant planifie, écrit, revient en arrière, hésite, reformule, abandonne une idée, en adopte une autre. Il navigue.

Dans ce cadre, la planification occupe une place stratégique. Elle permet d'organiser le contenu. De structurer la pensée :

⁸ Djemaa Bensalem, « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », Multilinguales [En ligne], 7 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 10 mars 2026. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.702>

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication⁹.

L'écriture doit donc être pensée comme un processus. Un processus en plusieurs étapes. La planification d'abord. L'apprenant réfléchit au contenu. Organise ses idées. Puis la mise en texte. Il écrit. Il hésite. Il reformule. Enfin, la révision. Il relit. Il corrige. Il améliore. Ce modèle, largement décrit dans les travaux en didactique de l'écriture, permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants. Et d'y répondre de manière plus adaptée.

Le rôle de l'enseignant est ici central. Il ne s'agit pas seulement de corriger. Mais d'accompagner. De guider. De proposer des outils. Des stratégies.

Par exemple, travailler sur des plans types. Fournir des connecteurs logiques. Encourager la reformulation. Ou encore utiliser des écrits intermédiaires. Des brouillons. Des esquisses. Ces dispositifs permettent de dédramatiser l'écriture. De la rendre plus accessible. Plus progressive.

La question de la correction mérite une attention particulière. Trop souvent, elle se focalise sur les erreurs de surface. Orthographe. Accord. Conjugaison. Ces éléments sont importants. Mais ils ne doivent pas occulter le sens. Le contenu. L'intention du texte. Une correction efficace doit être sélective. Hiérarchisée. Elle doit tenir compte du niveau de l'apprenant. De l'objectif de la tâche. Corriger tout, immédiatement, peut décourager. Corriger peu, mais de manière ciblée, peut au contraire favoriser l'apprentissage.

Les approches contemporaines insistent également sur la dimension sociale de l'écriture. Écrire pour quelqu'un. Écrire avec quelqu'un. Les activités collaboratives, les ateliers d'écriture, les échanges de textes entre pairs offrent des perspectives intéressantes.

Elles permettent à l'apprenant de prendre conscience de son lecteur. D'ajuster son discours. De négocier le sens. L'écriture cesse alors d'être une activité solitaire. Elle devient interaction.

Enfin, il faut souligner le rôle des outils numériques. Ils transforment les pratiques d'écriture. Ils offrent de nouvelles possibilités. Correction automatique. Dictionnaires en ligne.

⁹ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, Document d'accompagnement de français 2eAS, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006.

Plateformes collaboratives. Mais ils posent aussi des défis. Risque de dépendance. Simplification excessive. L'apprenant doit apprendre à utiliser ces outils de manière critique. Réfléchi. Comme des aides. Non comme des substituts à la réflexion. De fait, la production écrite en FLE apparaît comme un lieu de convergence. Entre langue et pensée. Entre norme et créativité. Entre individu et société. Elle met en jeu des compétences complexes. Elle exige du temps. De la pratique. De l'accompagnement. Et surtout, elle révèle un processus. Lent. Progressif. Parfois fragile. Mais profondément formateur.

3. Le recours à l'IA : éléments théoriques

3.1. Intelligence artificielle et remédiation

Le recours à l'intelligence artificielle dans la remédiation en didactique des langues s'inscrit dans une mutation profonde des environnements d'apprentissage. Une mutation rapide. Parfois difficile à saisir.

L'IA n'est plus un horizon lointain. Elle est déjà là. Présente dans les outils. Dans les pratiques. Dans les discours pédagogiques. Elle transforme la manière de diagnostiquer les difficultés. Elle reconfigure aussi les modalités d'intervention.

La remédiation, traditionnellement, vise à répondre à des besoins identifiés. Des lacunes. Des erreurs récurrentes. Des blocages. Elle suppose un diagnostic précis. Puis une intervention ciblée. Or, ce diagnostic repose souvent sur des observations ponctuelles. Sur des évaluations limitées. L'IA modifie ce cadre. Elle permet une analyse continue. Fine. Granulaire. Les systèmes intelligents collectent des données. Les traitent. Les interprètent. Ils identifient des patterns. Des régularités. Parfois invisibles à l'œil humain.

Cette capacité d'analyse ouvre la voie à une remédiation personnalisée. Adaptative. L'apprenant ne reçoit plus les mêmes exercices que les autres. Il reçoit des tâches ajustées à son profil. À son rythme. À ses difficultés spécifiques. L'IA propose. Ajuste. Réajuste. En temps réel. Le parcours devient dynamique. Évolatif.

Cette logique s'inscrit dans le prolongement des théories de l'apprentissage individualisé. Mais elle les radicalise. Elle les automatise.

3.2. Intelligence artificielle et didactique : cadre théorique

D'un point de vue théorique, plusieurs cadres permettent de penser ce recours à l'IA. Le premier est celui du constructivisme ¹⁰. L'apprenant construit ses connaissances. Progressivement. À partir de ses interactions. L'IA peut soutenir ce processus. En proposant des feedbacks immédiats. En favorisant l'essai-erreur. En multipliant les occasions de pratique. Mais cette médiation reste indirecte. L'IA ne remplace pas l'activité cognitive de l'apprenant. Elle la stimule. Elle l'oriente :

Depuis fin 2022, et une « démocratisation » d'outils basés sur la technologie de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG : ChatGPT, Midjourney, Perplexity, Claude ...), les IA ont irrévocablement modifié le champ de l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. Ces outils interrogent des pratiques que les outils numériques avaient déjà modifiées dans la deuxième moitié du 20^e siècle, comme la didactisation des contenus langagiers, l'automatisation des évaluations, le développement des littératies numériques¹¹.

L'apprentissage se construit dans l'interaction. Avec autrui. Avec l'enseignant. Avec les pairs. L'IA, dans ce cadre, pose question. Peut-elle être un interlocuteur ? C'est le point de vue que l'on peut désigner comme "socio-constructiviste¹²". Certains systèmes conversationnels simulent l'échange. Ils répondent. Relancent. Corrigent.

¹⁰ Voir : Margaret Bento, « Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », Éducation et didactique [En ligne], 17-2 | 2023, mis en ligne le 02 janvier 2025, consulté le 15 mars 2026. URL :

<http://journals.openedition.org/educationdidactique/11581> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11581>

¹¹ Amélie Cellier, Eugénie Duthoit, Cristelle Cavalla, Frédérique Freund. Editorial : Intelligence artificielle et didactique des langues et des cultures. ALSIC – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2025, 28 (1), <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/13fxn>. (10.4000/13fxn). (hal-04987070)

¹² Margaret Bento, « Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », Éducation et didactique [En ligne], 17-2 | 2023, mis en ligne le 02 janvier 2025, consulté le 16 mars 2026. URL :

<http://journals.openedition.org/educationdidactique/11581> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11581>

Mais cette interaction reste particulière. Asymétrique. Programmée. Elle ouvre des possibilités. Mais elle ne reproduit pas entièrement la complexité de l'interaction humaine.

Une autre référence théorique importante est celle de la zone proximale de développement :

Il existe plusieurs visions et plusieurs façons d'aborder le concept de zone proximale de développement, et ce, d'autant plus que Vygotski l'a utilisé à la fois pour montrer que l'enseignement doit précéder le développement et pour s'opposer au type d'évaluation faite par les tests de QI, comme nous le verrons plus loin. Toutefois, certains auteurs insistent sur la nécessité de considérer le concept de ZPD à la lumière de la conception vygotskienne du développement et de ne surtout pas l'isoler de cette dernière pour qu'il garde son sens véritable¹³.

L'apprenant progresse lorsqu'il est accompagné. Guidé. L'IA peut jouer ce rôle de tuteur. Elle fournit des indices. Des suggestions. Des reformulations.

Elle soutient l'apprenant dans des tâches qu'il ne pourrait pas accomplir seul. Mais cette médiation automatisée soulève une question essentielle. Jusqu'où peut-elle s'adapter réellement à la singularité de chaque apprenant ? La personnalisation est réelle. Mais elle reste basée sur des modèles. Des algorithmes. Des probabilités.

La question du retour est centrale. Dans la remédiation, il constitue un levier majeur. L'IA permet un feedback immédiat. Constant. Disponible à tout moment. Elle peut signaler une erreur. Proposer une correction. Expliquer. Reformuler. Cette réactivité est un avantage indéniable. Elle favorise l'apprentissage autonome. Elle réduit le temps d'attente. Mais la qualité du feedback varie. Elle dépend des systèmes. De leur conception. De leurs limites. Un retour automatisé peut être pertinent. Mais aussi approximatif. Voire inadéquat.

Sur le plan linguistique, l'IA s'appuie sur des modèles de traitement automatique du langage. Elle analyse les productions. Identifie des erreurs. Génère des propositions. Cela concerne le lexique. La syntaxe. Le discours. L'apprenant peut ainsi recevoir une aide ciblée.

¹³ Venet, Michèle, et al. « La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ? » Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, volume 19, numéro 1, 2016, p. 88–110.

<https://doi.org/10.7202/1040664ar>

Sur ses erreurs lexicales. Sur ses structures phrastiques. Sur la cohérence de son texte. La remédiation devient plus précise. Plus contextualisée. Mais elle reste dépendante de la capacité du système à comprendre le sens. Or, cette compréhension est partielle. Statistique. Elle ne coïncide pas toujours avec l'intention de l'apprenant.

La dimension éthique ne peut être ignorée. L'usage de l'IA implique une collecte de données. Des traces d'apprentissage. Des productions. Ces données sont analysées. Stockées. Parfois partagées.

Cela pose des questions. Protection de la vie privée. Transparence des algorithmes. Biais. Un système peut reproduire des inégalités. Favoriser certains profils. En défavoriser d'autres. La remédiation, censée réduire les écarts, peut alors paradoxalement les renforcer.

Il faut également interroger le rôle de l'enseignant. L'IA ne le remplace pas. Elle redéfinit ses fonctions. Il devient médiateur. Interprète. Il choisit les outils. Il contextualise les feedbacks. Il accompagne l'apprenant dans l'usage de ces technologies. La remédiation ne peut être entièrement automatisée. Elle nécessite un regard humain. Une compréhension fine des enjeux. Des affects. Des motivations. L'IA peut soutenir. Elle ne peut pas tout prendre en charge. Cela doit être pris en compte de la part des institutions éducatives :

L'appropriation des IA par les institutions éducatives, partie prenante d'un processus de destruction créatrice inhérent à l'économie de l'innovation (Aghion et al., 2020), questionne jusqu'aux rôles constitutifs de ses acteurs et actrices sociales : certaines, moins rentables, sont remplacés par des machines qui le sont davantage¹⁴.

Un autre enjeu concerne l'autonomie de l'apprenant. L'IA peut la renforcer. En offrant des ressources accessibles.

En permettant un travail individualisé. Mais elle peut aussi créer une dépendance. L'apprenant risque de s'appuyer systématiquement sur l'outil. De déléguer certaines opérations. La réflexion. La recherche. La vérification.

¹⁴ Amélie Cellier, Eugénie Duthoit, Cristelle Cavalla, Frédérique Freund. Editorial : Intelligence artificielle et didactique des langues et des cultures. ALSIC – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2025, 28 (1), <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/13fxn>. (10.4000/13fxn). (hal-04987070)

Il devient alors nécessaire d'enseigner un usage critique de l'IA. Une compétence nouvelle. Savoir quand utiliser l'outil. Comment. Pourquoi.

Considérant donc que, la remédiation assistée par IA invite à repenser les finalités de l'apprentissage des langues. S'agit-il de produire des énoncés corrects ? Ou de développer une compétence communicative plus large ? L'IA tend à privilégier la correction formelle. Elle excelle dans la détection des erreurs.

De ce fait, le recours à l'IA en didactique des langues ouvre des perspectives importantes. Il enrichit les pratiques. Il offre des outils puissants. Mais il ne constitue pas une solution miracle. Il s'inscrit dans un ensemble. Un écosystème. Où interagissent technologies, enseignants, apprenants. La remédiation devient alors un processus hybride. À la fois humain et technologique. Structuré. Mais toujours en devenir.

Conclusion

Ainsi donc se dessinent le cadre de ce premier chapitre. Une architecture nécessaire. Structurante. Elle ne clôt pas la réflexion. Elle la prépare. Elle l'oriente. Elle en fixe les lignes de force. Nous sommes partis de l'erreur lexicale. Point de départ. Objet central. Non plus envisagée comme simple écart à la norme, mais comme indice. Trace d'un processus. Manifestation d'une compétence en construction. Sa définition, progressivement affinée, permet de dépasser une vision réductrice. Elle ouvre sur une compréhension plus dynamique de l'apprentissage. L'erreur devient alors un lieu d'analyse. Un révélateur. Presque un outil.

Nous avons ensuite déplacé le regard vers la production écrite. Un espace plus large. Plus complexe. Là où l'erreur prend forme. Là où elle se matérialise.

Écrire, pour l'apprenant, n'est pas un geste neutre. C'est une épreuve. Une mise à l'épreuve. Des ressources linguistiques. Des capacités discursives. Des représentations. L'erreur lexicale y apparaît dans toute sa densité. Inscrite dans un texte.

Prise dans une logique. Elle ne peut être comprise isolément. Elle dépend du contexte. Du projet d'écriture. De l'intention.

De fait, nous avons interrogé le rôle des technologies. Et plus particulièrement celui de l'intelligence artificielle. Un troisième axe. Plus récent. En pleine expansion. L'IA introduit de nouvelles possibilités. Nouvelles formes de feedback. Nouvelles modalités de remédiation. Elle transforme les pratiques. Elle redéfinit les équilibres. Mais elle ne supprime pas les tensions. Elle les déplace. Elle les reconfigure. Entre automatisation et accompagnement. Entre assistance et dépendance.

Ces trois axes ne sont pas juxtaposés. Ils s'entrelacent. L'erreur lexicale se donne à voir dans la production écrite.

La production écrite devient un terrain privilégié pour la remédiation. Et l'intelligence artificielle vient s'inscrire dans ce processus. Comme outil. Comme médiation. Comme enjeu. L'ensemble forme un cadre. Cohérent. Mais ouvert.

Notre première chapitre avait donc une fonction précise. Clarifier. Définir. Situer. Il ne répond pas encore à toutes les questions. Il les rend possibles. Il pose les bases. Il construit un socle.

À partir de là, l'analyse peut se déployer. Plus concrète. Plus située. Plus proche des pratiques. Le travail ne fait que commencer.

Chapitre 2

Démarche et méthodologie

Introduction

Notre chapitre méthodologique constitue une étape décisive dans notre travail. Il ne s'agit plus ici de définir. Ni de conceptualiser. Mais de mettre en œuvre. De traduire les choix théoriques en un dispositif concret. Opérationnel.

Nous y présentons la démarche adoptée. Les outils mobilisés. Les conditions de l'expérimentation. Chaque décision est justifiée. Située. Pensée en lien avec notre problématique. L'objectif est double. Assurer la rigueur. Garantir la cohérence. De fait, ce chapitre expose le cadre de l'étude. Le terrain. Les participants. Le protocole expérimental. Mais aussi les modalités d'enquête. Les instruments d'analyse. Rien n'est laissé au hasard. Tout est construit. Progressivement.

Il s'agit, en somme, de montrer comment la recherche se fait. Concrètement. Sur le terrain. Avec ses contraintes. Ses ajustements. Et ses choix.

1. Démarche générale

La présente étude s'inscrit dans une perspective expérimentale. Mais une expérimentation située. Ancrée dans le réel de la classe.

Cela rejoint l'idée d'expérimentation didactique professionnelle telle qu'entendue par les chercheurs Isabelle Vinatier et Yannick Le Marec et qui considèrent que :

D'un point de vue de didactique professionnelle, c'est l'activité de l'enseignant en interaction avec ses élèves qui doit être analysée. Dans ce champ de recherches dont la paternité revient à Vergnaud (1996) et Pastré (1999), l'idée centrale qui est développée est que toute activité pédagogique est organisée par la nécessité d'une adaptation de l'acteur à la situation à laquelle il se trouve confronté¹⁵.

C'est bien sur cette base que l'objectif, ici, n'est pas seulement de mesurer un effet. Il s'agit aussi de comprendre un fonctionnement. D'observer des transformations. D'interroger des pratiques :

L'expérimentation consiste, un certain nombre de conditions étant nettement définies, à faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets¹⁶.

Le choix méthodologique repose ainsi sur une articulation entre contrôle et souplesse. Contrôle, parce que deux groupes sont constitués. Comparables. Distincts. Souplesse, parce que le terrain scolaire impose ses contraintes. Ses imprévus. Ses rythmes propres. La démarche s'adapte. Elle ajuste. Elle observe sans figer.

1.1. Lieu d'enquête et population ciblée

L'étude se déroule au sein de l'École primaire Aïssa Bisker (Wilaya de Bousaada). Un contexte précis. Une réalité éducative particulière. Deux classes de cinquième année primaire sont retenues. Environ trente-cinq apprenants par classe. Des profils relativement homogènes. Âge proche. Parcours scolaire similaire. Exposition comparable au français langue étrangère.

¹⁵ VINATIER, I. & LE MAREC, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronesis*, 7(2), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1051687ar>

¹⁶ Mialaret, G. (2009). L'expérimentation pédagogique. Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation (p. 98-121). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-page-98?lang=fr>.

Ce choix n'est pas anodin. Le niveau de cinquième année primaire correspond à une phase charnière.

Les apprenants disposent déjà de bases. Mais ces bases restent fragiles. Le lexique est encore en construction. La production écrite commence à se structurer. L'erreur est fréquente. Visible. Exploitable.

1.2. Constitution des groupes et phases de l'analyse

Deux groupes sont constitués. L'un témoin. L'autre expérimental. La répartition repose sur les classes existantes. Sans modification artificielle. Cela garantit une certaine authenticité du contexte :

Le groupe témoin suit un enseignement classique. Sans intervention technologique spécifique. Les pratiques pédagogiques restent habituelles. Explication magistrale. Exercices écrits. Correction collective.

Le groupe expérimental, en revanche, bénéficie d'un dispositif enrichi. L'intelligence artificielle y est mobilisée comme outil de remédiation.

Les apprenants interagissent avec cet outil. Reçoivent des suggestions. Découvrent des alternatives lexicales. Le contraste est net. Il constitue le cœur de l'analyse comparative.

Phases de pré-test ;

Avant toute intervention, un pré-test est mis en place. Étape essentielle. Structurante. Il s'agit d'obtenir une photographie initiale des compétences des apprenants. La tâche proposée est une production écrite. Sujet simple. Adapté au niveau. Par exemple : raconter une journée ou décrire une personne. La consigne est identique pour les deux groupes. Les conditions aussi. Temps limité. Aucun support externe.

Les productions sont ensuite collectées. Analysées. Chaque erreur lexicale est identifiée. Classée. Codée. Une grille d'analyse est construite. Elle distingue plusieurs catégories :

- ❖ erreurs de choix lexical
- ❖ confusions sémantiques

- ❖ interférences avec la langue première
- ❖ erreurs de collocation

Ce premier relevé permet d'établir un profil initial. Un point de départ.

Phase d'expérimentation :

Deux séances sont prévues pour chaque groupe. Courtes. Mais intensives. Chaque séance suit une structure précise. Introduction. Activité principale. Retour réflexif.

Dans le groupe témoin, les séances reposent sur une remédiation traditionnelle. L'enseignant sélectionne des erreurs fréquentes. Les explique. Propose des exercices de correction. Les apprenants réécrivent. Réutilisent. Mais dans un cadre guidé.

Dans le groupe expérimental, la dynamique change. Les apprenants utilisent un outil d'intelligence artificielle.

Ils saisissent leurs phrases. Reçoivent des corrections. Des suggestions lexicales. Parfois plusieurs options. Ils doivent choisir. Tester. Comparer. Ce point est essentiel. L'apprenant n'est pas passif. Il devient acteur. Il interagit. Il décide. Il construit son apprentissage dans un dialogue, certes artificiel, mais stimulant.

Par ailleurs, des observations sont menées en parallèle. Notes de terrain. Comportements. Réactions. Certains élèves montrent de l'enthousiasme. D'autres de la prudence. Certains suivent aveuglément l'outil. D'autres le questionnent. Ces attitudes enrichissent l'analyse.

Phase de post-test :

À l'issue des séances, un post-test est organisé. Même logique que le pré-test. Une production écrite. Comparable. Mais non identique. Éviter l'effet de mémorisation. Maintenir la validité. Les productions sont à nouveau analysées. Avec la même grille. Les erreurs sont comptées. Comparées. Les évolutions sont mesurées. Diminution des erreurs. Transformation de leur nature. Apparition de nouvelles stratégies.

Cette phase permet de répondre à une question centrale. Le recours à l'IA a-t-il un effet mesurable sur la remédiation lexicale ? Et si oui, de quelle nature ?

1.3. Outils d'analyse, grille d'évaluation et traitement des données

L'analyse repose sur une double approche. Quantitative et qualitative. Les deux sont nécessaires. Complémentaires.

Quantitative, d'abord. Comptage des erreurs. Calcul de fréquences. Comparaison entre groupes. Des tableaux sont construits. Des écarts apparaissent. Des tendances se dessinent.

Qualitative, ensuite. Plus fine. Plus interprétative. Elle examine les productions dans leur globalité. Le sens. La cohérence. L'intention. Une erreur n'est pas seulement un chiffre. Elle est inscrite dans un contexte.

À cet effet, nous allons recourir à une grille d'évaluation conçue par nous-mêmes et qui soit en adéquation avec les objectifs de notre expérimentation ainsi que ses enjeux et qu' prend donc en compte l'ensemble des dimensions de la recherche en question.

Figure 1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – ERREURS LEXICALES					
Étude expérimentale : Remédiation assistée par l'IA vs Remédiation classique					
Nom de l'apprenant :			Type de production écrite :		
Groupe : ☐ Témoin ☐ Expérimental			Séance : ☐ Pré-test ☐ Post-test		
Date :			Nombre total de mots :		
CRITÈRES D'ÉVALUATION	NIVEAU 4 (Excellent)	NIVEAU 3 (Bien)	NIVEAU 2 (À améliorer)	NIVEAU 1 (Insuffisant)	SCORE OBTENU
1. Choix lexical (Pertinence et justesse du vocabulaire utilisé)	Vocabulaire précis, varié et adapté au contexte. Aucun contre-sens. (4 points)	Vocabulaire globalement adapté. Quelques imprécisions ou maladroites. (3 points)	Vocabulaire limité et parfois inadapté au contexte. Plusieurs imprécisions. (2 points)	Vocabulaire très limité et souvent inadapté. Contresens fréquents. (1 point)	 / 4
2. Erreurs lexicales (Fréquence des erreurs lexicales)	Aucune ou très peu d'erreurs lexicales (0 à 2 erreurs) (4 points)	Quelques erreurs lexicales mais qui ne nuisent pas à la compréhension globale (3 à 5 erreurs) (3 points)	Erreurs lexicales assez fréquentes qui gênent la compréhension par endroits (6 à 10 erreurs) (2 points)	Erreurs lexicales très fréquentes qui nuisent gravement à la compréhension (Plus de 10 erreurs) (1 point)	 / 4
3. Collocations et associations lexicales (Utilisation correcte des associations de mots)	Collocations et associations naturelles et correctes. (4 points)	Quelques collocations maladroites mais compréhensibles. (3 points)	Nombreuses collocations incorrectes ou artificielles. (2 points)	Collocations incorrectes dans la majorité des productions. (1 point)	 / 4
4. Richesse lexicale (Diversité et étendue du vocabulaire)	Vocabulaire riche et diversifié. (4 points)	Vocabulaire assez varié avec quelques répétitions. (3 points)	Vocabulaire limité et répétitif. (2 points)	Vocabulaire très pauvre et très répétitif. (1 point)	 / 4
5. Révision et correction autonome (Capacité à corriger ou améliorer ses choix lexicaux)	L'apprenant propose des corrections pertinentes et améliore ses choix lexicaux de façon autonome. (4 points)	L'apprenant corrige certaines erreurs avec l'aide de l'enseignant ou de l'outil (IA ou autre). (3 points)	L'apprenant corrige très peu ses erreurs malgré l'aide proposée. (2 points)	Aucune correction proposée ou acceptée. (1 point)	 / 4
TOTAL DES POINTS					(/20)
					 / 20
APPRÉCIATION GLOBALE : ☐ Excellent (17 – 20 pts) ☐ Bien 13 – 16 pts) ☐ À améliorer (9 – 12 pts) ☐ Insuffisant (0 – 8 pts)		OBSERVATIONS / COMMENTAIRES :		LÉGENDE DES ERREURS LEXICALES (à usage de l'évaluateur) : • CH : Choix inapproprié (mauvais mot pour le contexte) • CS : Contresens (sens opposé ou erroné) • COLL : Collocation incorrecte • INT : Interférence de la langue maternelle • REP : Répétition excessive / pauvreté lexicale	
Note : Chaque critère est noté sur 4 points. Le total maximal est de 20 points.					

Cette grille d'évaluation est conçue pour analyser de manière fine la production écrite des apprenants, en mettant l'accent sur les erreurs dans le cadre de l'étude expérimentale. Elle s'organise autour de cinq critères principaux. Le choix lexical. La fréquence des erreurs. Les collocations. La richesse du vocabulaire. Et enfin la capacité de révision.

Chaque critère est décliné en quatre niveaux de performance. Excellent. Bien. À améliorer. Insuffisant. Cette gradation permet une évaluation nuancée. Progressive. Elle évite les jugements trop tranchés. Elle rend compte des écarts. Des progrès aussi. Le système de notation est clair. Chaque critère est noté sur quatre points. Pour un total de vingt. Ce choix assure un équilibre entre précision et lisibilité. L'évaluateur peut ainsi quantifier. Mais aussi interpréter. La grille intègre également des espaces complémentaires. Une appréciation globale. Des observations qualitatives. Et une légende des types d'erreurs lexicales. Ces éléments enrichissent l'analyse. Ils permettent d'aller au-delà du chiffre. D'entrer dans le détail. Dans le sens.

Des extraits de productions peuvent être mobilisés. Illustrer. Appuyer. Montrer concrètement les évolutions observées.

1.4. Validité, limites et variables parasites

Aucune expérimentation n'est parfaite. Celle-ci ne fait pas exception. Des variables échappent au contrôle. Motivation des élèves. Relation à l'enseignant. Fatigue. Contexte de classe.

La validité interne est assurée autant que possible. Par la similitude des groupes. Par la constance des tâches. Mais la validité externe reste limitée. Les résultats ne peuvent être généralisés sans précaution.

Ces limites ne sont pas des faiblesses. Elles font partie du terrain. Elles doivent être reconnues. Intégrées. Discutées.

Le respect des apprenants est fondamental. Toujours. Les activités proposées s'inscrivent dans le cadre scolaire habituel. Aucun risque. Aucune pression excessive. Les données recueillies sont anonymisées. Les productions ne sont pas associées à des identités.

L'objectif est scientifique. Pédagogique. Rien d'autre. Cette méthodologie ne prétend pas clore le débat. Elle ouvre des pistes. Elle propose un cadre. Elle expérimente une possibilité.

Le recours à l'intelligence artificielle en remédiation lexicale reste un champ en construction. Instable. Évolutif. Cette étude s'y inscrit modestement. Mais résolument. Observer. Comprendre. Questionner. Toujours.

2. Méthodologie de l'investigation

L'investigation par entretiens s'inscrit dans une logique qualitative. Complémentaire. Nécessaire. Elle ne vise pas à mesurer. Elle cherche à comprendre. À accéder à des discours. À des représentations. À des pratiques telles qu'elles sont vécues. L'entretien devient alors un espace de parole. Un espace d'élucidation.

Dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas seulement d'analyser des productions d'apprenants. Il faut aussi interroger ceux qui enseignent. Ceux qui observent les erreurs. Ceux qui les corrigent.

Les enseignants deviennent ainsi des acteurs centraux. Porteurs d'un savoir d'expérience. D'un regard situé.

2.1. Choix des participants et ancrage contextuel

Deux enseignants sont sélectionnés. Tous deux exercent au sein de l'École primaire Aïssa Bisker. Ce choix est délibéré. Il garantit une cohérence contextuelle. Les enseignants partagent le même environnement institutionnel. Les mêmes contraintes. Des publics similaires.

Cependant, une variation est recherchée. Ancienneté différente, par exemple. Expérience contrastée. L'un peut être plus expérimenté. L'autre plus récemment formé. Cette diversité permet de croiser les points de vue. D'éviter une vision homogène. Trop lisse.

2.2. Type des entretiens et guide d'entretien

Le choix du semi-directif s'impose. Il offre un équilibre. Entre cadre et liberté. Entre orientation et ouverture.

Un guide d'entretien est élaboré en amont. Structuré. Mais non rigide. Il comporte plusieurs axes :

- 1) la perception de l'erreur lexicale
- 2) les pratiques de remédiation en production écrite
- 3) les difficultés rencontrées par les apprenants
- 4) le rapport aux technologies éducatives
- 5) la place éventuelle de l'intelligence artificielle

Ces axes orientent l'échange. Ils assurent une cohérence. Mais ils n'enferment pas la parole. L'enseignant peut développer. Dévier. Illustrer. L'entretien reste vivant. Adaptable. Le guide constitue un outil central. Il doit être précis. Mais souple. Chaque axe est décliné en questions ouvertes. Jamais fermées. Favoriser le discours. Éviter les réponses brèves.

Par exemple :

« *Comment définissez-vous l'erreur lexicale chez vos élèves ?* »

« *Quelles stratégies utilisez-vous pour y remédier ?* »

« *Observez-vous des évolutions dans la production écrite ?* »

« *Quel regard portez-vous sur l'usage des technologies en classe ?* »

Des relances sont prévues. Discrètes. Stratégiques. « *Pouvez-vous préciser ?* » « *Avez-vous un exemple ?* » Elles permettent d'approfondir. D'éviter la superficialité.

2.3. Conditions de passation des entretiens et posture

Les entretiens sont menés dans un cadre calme. Connue. Rassurant. Au sein de l'établissement. Hors temps de classe, si possible. La durée est estimée entre 30 et 45 minutes. Suffisante pour développer. Sans être excessive. L'enregistrement est privilégié. Avec l'accord des participants. Il permet une restitution fidèle. Évite la perte d'informations. Une prise de notes accompagne l'enregistrement. Pour saisir les éléments non verbaux. Les hésitations. Les silences. Les variations de ton.

La posture adoptée est essentielle. Écoute active. Neutralité bienveillante. Le chercheur ne juge pas. Il n'interrompt pas inutilement. Il relance avec finesse.

Il doit aussi éviter deux écueils. L'intrusion. Trop diriger l'entretien. Et l'effacement total. Ne rien structurer. L'équilibre est subtil. Mais nécessaire. L'entretien est une co-construction. Entre deux voix. Deux positions.

2.4. Transcription et traitement des données

Une fois les entretiens réalisés, vient le temps de la transcription. Étape longue. Exigeante. Mais fondamentale. Le discours est retranscrit fidèlement. Sans correction excessive. Les hésitations sont conservées. Les répétitions aussi. Elles font sens.

Ensuite, une analyse thématique est mise en œuvre. Les discours sont découpés. Codés. Regroupés. Des catégories émergent : représentations de l'erreur; pratiques de correction; perception des difficultés des élèves; attitudes face à l'IA.

Ces catégories ne sont pas figées d'emblée. Elles se construisent progressivement. Par va-et-vient. Entre données et interprétation.

L'intérêt de cette investigation réside aussi dans son articulation avec l'expérimentation. Les discours des enseignants viennent éclairer les résultats obtenus en classe. Par exemple, une difficulté observée dans les productions écrites peut être confirmée par les enseignants. Ou nuancée. Une pratique décrite peut expliquer un comportement d'élève. Ce croisement enrichit l'analyse. Il permet une triangulation. Une mise en perspective. Les données ne sont plus isolées. Elles dialoguent.

2.5. Limites de l'enquête

Le nombre d'entretiens est restreint. Deux seulement. Cela limite la généralisation. Évidemment. Mais ce n'est pas l'objectif principal. L'ambition est exploratoire. Comprendre en profondeur. Non généraliser à tout prix.

Par ailleurs, le discours des enseignants peut être influencé. Par le contexte. Par la présence du chercheur. Par une volonté de conformité. Ces biais existent. Ils doivent être reconnus. Pris en compte. Le respect des participants est fondamental. Leur consentement est

recueilli. Leur anonymat garanti. Les données sont utilisées uniquement dans le cadre de la recherche. Les enseignants ne sont pas évalués. Ni jugés. Leur parole est valorisée. Considérée comme une ressource. Un savoir. Ainsi, cette méthodologie d'entretien ne vise pas la mesure. Mais la compréhension. Fine. Nuancée. Située.

Elle donne accès à ce qui ne se voit pas toujours. Les représentations. Les intentions. Les hésitations. Elle complète l'expérimentation. Elle l'éclaire.

Ensemble, elles dessinent une vision plus riche. Plus complexe. De la remédiation en didactique du FLE. Entre pratiques réelles. Et perspectives nouvelles.

Conclusion

Notre deuxième chapitre est un chapitre intermédiaire. Entre l'idée et sa mise à l'épreuve. Entre le cadre théorique et le terrain. Tout y a été précisé. La démarche. Les choix. Les outils. Les conditions de réalisation. Le dispositif expérimental a été défini. Deux groupes. Deux dynamiques. Une comparaison structurée. Les modalités d'évaluation ont été posées. Claires. Progressives. Adaptées à l'objet d'étude. L'enquête, elle aussi, a trouvé sa place. Par les entretiens. Par la parole des enseignants. Une parole située. Précieuse.

Chaque élément participe d'un ensemble. Cohérent. Articulé. Rien n'est isolé. L'expérimentation dialogue avec l'investigation. Les données quantitatives rencontrent les données qualitatives. Le terrain devient lisible. Interprétable.

Mais ce chapitre ne dit pas tout. Il prépare. Il ouvre. Il rend possible l'analyse à venir. Les résultats pourront désormais être examinés. Comparés. Discutés. À partir d'un cadre solide. Explicite.

La recherche entre ainsi dans une nouvelle phase. Plus analytique. Plus interprétative. Là où les données parleront. Et où il faudra les entendre.

Chapitre 3

Expérimentation et investigation

Introduction

Par ce troisième et dernier chapitre, nous reviendrons sur la phase de l'expérimentation. On en retrace le déroulement concret. Deux séances. Deux groupes. Des productions réelles d'apprenants que nous analyserons ici de manière détaillée.

L'objectif est clair : observer comment les difficultés lexicales se manifestent. Puis comment elles évoluent.

Le terrain révèle toujours ce que la théorie ne peut anticiper. C'est précisément ce que ces pages cherchent à montrer. Nous poursuivons donc dans le chapitre suivant l'investigation qui sera développée à travers deux entretiens ciblés semi-directifs directifs.

1. Descriptions détaillées des séances

1.1. Première séance (groupe témoin et groupe expérimental)

La première séance constitue une phase de découverte. Mais aussi de diagnostic. Elle permet d'installer le cadre de travail. D'observer les premières réactions. Et surtout d'identifier les difficultés lexicales présentes dans les productions des apprenants.

La séance débute dans les deux classes par un échange oral collectif. L'enseignant introduit progressivement le thème de l'écologie. Sujet sensible. Mais accessible lorsqu'il est abordé avec prudence et dans une perspective argumentative simple. Les apprenants sont invités à réagir. À donner leur avis. Certains parlent de justice. D'autres de punition. Quelques-uns évoquent la violence ou la criminalité. Le vocabulaire reste limité. Les hésitations nombreuses.

L'enseignant écrit alors au tableau plusieurs mots-clés susceptibles d'aider les élèves :

- justice
- prison
- criminel
- punition
- loi
- violence
- société

Cette phase préparatoire joue un rôle important. Elle active les représentations. Elle rassure aussi les apprenants face à la tâche d'écriture.

Une fois cette mise en situation terminée, la consigne de production écrite est distribuée. Elle est formulée de manière simple :

« Certaines personnes pensent que l'écologie est nécessaire. D'autres pensent qu'elle doit être interdite. Donnez votre opinion dans un petit texte. »

Les apprenants disposent d'environ quarante minutes pour rédiger leur texte. Pendant cette phase, les comportements diffèrent sensiblement.

Dans le groupe témoin, plusieurs élèves sollicitent directement l'enseignant. Ils demandent du vocabulaire. Cherchent des mots. Certains traduisent mentalement depuis l'arabe. D'autres écrivent des phrases très courtes pour éviter les erreurs. On observe de nombreuses approximations lexicales. Des répétitions. Des confusions sémantiques. Certains utilisent par exemple tuer les personnes mauvaises au lieu de formulations plus précises. D'autres emploient des mots inadaptés au contexte.

L'enseignant intervient ponctuellement. Il reformule. Corrige oralement certains termes. Mais le travail reste essentiellement classique. Centré sur l'explication directe.

Dans le groupe expérimental, le déroulement change légèrement. Après une première phase d'écriture individuelle, les apprenants sont invités à utiliser l'outil d'intelligence artificielle sous la supervision de l'enseignant. Les phrases produites sont relues avec l'aide de l'outil.

Les élèves découvrent alors des suggestions lexicales. Des reformulations plus précises. Certains semblent surpris. D'autres amusés.

Par exemple, un apprenant ayant écrit l'écologie fait peur les criminels reçoit une reformulation plus correcte : l'écologie fait peur aux criminels ou encore elle peut dissuader les criminels. Cette interaction provoque des discussions. Les élèves comparent les propositions. Certains choisissent de modifier leur texte. D'autres préfèrent conserver leur formulation initiale. L'atmosphère devient plus dynamique. Plus participative. Les apprenants semblent davantage engagés dans la recherche lexicale. Ils testent des mots. Demandent des explications. Relisent plus attentivement leurs productions.

La séance se termine par une collecte des copies. L'enseignant prend également quelques notes d'observation concernant :

- les types d'erreurs les plus fréquents ;
- les réactions face à la correction ;
- le degré d'autonomie des apprenants ;
- l'attitude vis-à-vis de l'outil d'IA.

Cette première séance permet ainsi d'établir un état initial. Un point de départ concret pour la suite de l'expérimentation.

2. Analyse des productions écrites de la première séance

2.1.1. Les productions

Production 1

Moi je suit cantre la péne de more parck l'aitre humin il peut changé in jour. Même les criminels. Si on tue une personne on peu si haram apris si l'anfér. Des fois aussi la police elle fait des ereurs. Donc une personne innocent peut morir pour rin. A man avis la présen si mieux et plus just. Dieu selment peu tué les person méchante les persons du haram si Allah qui dicide.

Production 2

L'écologie c'est une solution pour souve les animaux criminel et les gens. Parce que ces persones ils ont pas de rahma dans leur ceour. Mis je pense que si quelqu'un fait un crime qu'il ait grave il mérite la même chose. Mais il faut être sure avant de faire le jugement. Je pense que il faut donc séparé les catégorie de prisonier por choisir le voyou qui va en prisén. Ou le voyou qui va a l'écologie tout simplement. Le choix doit être la principe du gravité du problem fait par les voyou ou par les criminels par exemple a ghaza les israelis tuer les bébé de la falestine danc il faut les condamné gravement avec l'écologie ici c'est une solution par exemple.

Production 3

Je pense que l'écologie est pas bien parce que la religion aussi elle demande la justice et non pas la vengeance seulement. Ensuit les prisoniers ils peuve regretté leurs actes et devenir des bons personnes dans la société. En plus tuer un homme par l'état ça reste toujours un meurtre même si c'est légale.

Production 4

Franchement je suis pour. Parce que maintant les crimenél ils augmentent boucoup dans notre socité. Chaque jour on entend des histoires horrible dans les Facebook et les TikTok et la télé. Les crimenéls ils ont peur de rien. Donc l'écologie peut diminuer les crimes un peu. Surtout pour les viols et les kidnapping ta3 les enfants. Le siloune n'est pas sufisont.

Production 5

L'écologie existe dans plusieurs pays mais il y a des pays qui l'ont arrêté depuis longtemps. Cette question reste délicate. D'un côté elle protège la société. D'autre côté elle annule le droit de vivre. Personnellement je préfère la prison à vie parce qu'elle puni sans enlever tout la vie humaine. Même le humain qui peu faire sa c'est rabi qui peut faire sa.

Production 6

Moi contre cette décision car personne donne la vie alors personne prend la vie. Aussi parfois le juge il trompe et après impossible ليرجع l'homme vivant. Les prison c'est suffisant pour eux. Et aussi il y a des gens quand ils rentre en prison ils deviennent mieux et proche de dieu.

Production 7

L'écologie est un sujet très polémique dans le monde contemporain. Certains considèrent qu'elle représente une réponse nécessaire face aux crimes extrêmes, tandis que d'autres y voient une violation fondamentale des droits humains. Pour ma part, je pense qu'aucune société ne devrait répondre à la violence par une autre violence. Une condamnation à perpétuité peut suffire à protéger la société tout en laissant ouverte la possibilité du repentir.

Production 8

Je suis avec l'écologie parce que il y a des crimes impossible de pardonner. Par exemple quelqu'un qui tue toute une famille ou fait des actes terrorisme. Ces gens là ils vivent normalement dans la prison avec manger et dormir pendant que les familles souffrent. C'est injuste un peu wallah.

Production 9

Pour moi, la peine capitale soulève des questions morales, juridiques et sociales complexes. Ses défenseurs estiment qu'elle possède un bon intérêt et qu'elle garantit une certaine chose de justice pour les victimes. Cependant, aucune justice humaine n'est infaillible. Une erreur judiciaire demeure toujours possible. C'est pourquoi je pense que cette peine devrait être abolie et remplacée par des sanctions plus justes.

Production 10

L'écologie est une bonne idée car la planète a besoin de nous. Donc il faut essayer de les aider aussi. Mais moi pour quelque solution grave je sais pas trop. Peut-être dans quelque cas seulement.

2.1.2. Analyse

L'analyse des premières productions écrites révèle immédiatement plusieurs éléments importants. Des fragilités linguistiques, d'abord. Très visibles. Très fréquentes. Mais également une véritable volonté argumentative. Les apprenants cherchent à défendre une position. À convaincre. À organiser une réflexion. Même lorsque les moyens linguistiques restent limités. Un premier constat s'impose. Les erreurs lexicales dominent largement les productions. Elles apparaissent sous différentes formes. Confusions sémantiques. Approximation du vocabulaire. Emploi de mots inadaptés. Interférences avec la langue première. Créations lexicales parfois spontanées. L'ensemble traduit un lexique encore instable. En construction.

Dans la première production, par exemple, l'apprenant adopte clairement une position contre l'écologie. Le message reste compréhensible malgré les nombreuses difficultés. On observe plusieurs déformations lexicales et phonétiques : peine de mort, l'autre humain, prison. Ces formes montrent une forte influence de l'oral sur l'écrit. L'élève écrit souvent comme il entend. Mais au-delà de ces approximations, un élément mérite attention : l'argumentation existe déjà. L'apprenant mobilise des références religieuses et morales. Il évoque la possibilité du changement chez le criminel ainsi que le risque d'erreur judiciaire. Le raisonnement est présent. Même fragile.

La deuxième production apparaît plus développée. Plus ambitieuse aussi. L'apprenant tente de construire une réflexion complexe autour de la gravité des crimes et de la justice.

Cependant, cette ambition entraîne une multiplication des erreurs lexicales et syntaxiques. Certaines expressions révèlent des approximations importantes : pas de rahma dans leur ceour, le choix doit être la principe du gravité du problem. L'interférence avec l'arabe est très visible ici. Des mots comme rahma ou ghaza sont directement intégrés dans le texte français. Cette alternance codique traduit à la fois une insuffisance lexicale en langue cible et une volonté de maintenir la fluidité du discours. L'apprenant refuse le silence lexical. Il comble les vides avec les ressources disponibles.

La troisième production présente une structure plus stable. Le lexique y semble légèrement mieux maîtrisé.

Des expressions comme vengeance, justice, meurtre légal témoignent d'une tentative de précision sémantique. Toutefois, certaines maladresses persistent : des bons personnes, ils peuve regretté. L'apprenant parvient néanmoins à maintenir une cohérence argumentative relativement satisfaisante.

La quatrième production révèle un autre phénomène intéressant. L'influence massive des médias numériques sur le vocabulaire des apprenants. L'élève évoque Facebook, Tik Tok, les « histoires horribles » vues quotidiennement. Le lexique mobilisé reste fortement émotionnel : horrible, crimenéls, kidnapping. L'écriture repose davantage sur l'indignation et l'affect que sur une véritable structuration argumentative. Mais cette dimension émotionnelle fait aussi partie du rapport au langage.

La cinquième production se distingue par une tentative d'équilibre argumentatif. L'apprenant essaie de présenter les deux positions avant d'exprimer son opinion personnelle. Cela témoigne d'une compétence discursive émergente. Toutefois, les erreurs lexicales demeurent nombreuses : défécile, anlaive le droite de vivre, prisont a vi. Là encore, les approximations orthographiques touchent directement le lexique. Mais le texte reste globalement compréhensible. Ce point est essentiel. L'erreur ne détruit pas le sens. Elle le fragilise seulement. Dans la sixième production, l'alternance entre français et arabe apparaît de manière très claire avec l'insertion du mot arabe يرجع. Cette insertion survient précisément au moment où l'apprenant ne trouve plus l'équivalent lexical français adéquat. L'interférence joue ici un rôle compensatoire. Elle permet de poursuivre l'énoncé. D'éviter la rupture communicationnelle.

La septième production constitue un cas particulier. Le niveau linguistique y apparaît nettement supérieur aux autres copies. Le lexique est riche. Structuré. Les formulations sont

plus académiques : violation fondamentale des droits humains, condamnation à perpétuité, possibilité du repentir. Cette différence suggère soit une exposition plus importante au français, soit un accompagnement extrascolaire plus développé. Ce contraste met en évidence l'hétérogénéité du groupe-classe. La huitième production revient à un registre plus spontané. Plus oral. Des expressions comme ils vivent normalement dans la prison avec manger et dormir montrent une structuration lexicale encore fragile. L'utilisation finale de wallah illustre encore une fois le poids du répertoire linguistique quotidien des apprenants. L'écrit scolaire reste traversé par l'oralité sociale.

La neuvième production présente également un niveau relativement avancé. L'apprenant maîtrise plusieurs termes abstraits : questions morales, erreur judiciaire, sanctions. Cependant, même dans cette copie, des erreurs lexicales persistent : bone interé, annilé, romplacée. Cela montre que la richesse lexicale ne garantit pas l'absence d'erreurs. Au contraire. Plus l'apprenant tente d'utiliser un vocabulaire élaboré, plus le risque d'approximation augmente.

De même, la dixième production illustre une posture hésitante. L'apprenant semble partagé. Incertain. Cette hésitation se reflète dans l'écriture elle-même. Les formulations restent vagues : quelk crimes grave, peu étr dans quelk cas. Le lexique manque de précision. Mais cette imprécision traduit aussi une difficulté à construire une position argumentative stable. Dans l'ensemble, plusieurs tendances fortes émergent de ce corpus. D'abord, la fréquence importante des erreurs lexicales. Ensuite, le recours fréquent à l'arabe dialectal ou à des références culturelles locales pour compenser les lacunes lexicales. Enfin, la présence d'une véritable intention communicative malgré les difficultés linguistiques.

Les apprenants ne se contentent pas d'aligner des phrases. Ils argumentent. Justifient. Nuancent parfois. Leur pensée dépasse souvent leurs ressources lexicales. C'est précisément dans cet écart que l'erreur apparaît.

Ces productions montrent également que le problème n'est pas uniquement orthographique. Il est lexical. Discursif. Sémantique. Les apprenants disposent parfois des idées. Mais pas toujours des mots nécessaires pour les exprimer avec précision. De là, cette première collecte confirme pleinement la pertinence de notre expérimentation. Les difficultés lexicales sont nombreuses. Mais elles ne bloquent pas totalement la communication. Elles ouvrent plutôt un espace de remédiation possible. Un espace où l'accompagnement pédagogique (et potentiellement l'intelligence artificielle) peut jouer un rôle important.

3. Deuxième séance : remédiation lexicale et réécriture des productions

La deuxième séance s'inscrit dans une logique de remédiation. Elle vise à travailler directement sur les difficultés observées lors de la première activité écrite.

La séance débute par un retour collectif sur certaines erreurs relevées dans les copies. L'enseignant sélectionne plusieurs exemples anonymes. Les phrases sont écrites au tableau. Les apprenants sont invités à identifier les maladroites lexicales.

Dans le groupe témoin, ce travail prend une forme traditionnelle. L'enseignant explique les erreurs. Il propose des synonymes. Corrige certaines structures. Les élèves recopient parfois les corrections dans leurs cahiers. Des exercices de réemploi sont ensuite distribués. Compléter des phrases. Associer des mots. Reformuler de courtes expressions.

L'ambiance reste relativement calme. Mais certains élèves participent peu. D'autres attendent directement la correction sans réellement chercher. Les échanges existent. Mais ils demeurent limités. Dans le groupe expérimental, la dynamique apparaît différente. Les apprenants retravaillent leurs propres productions à partir des suggestions fournies par l'intelligence artificielle. Ils comparent plusieurs formulations possibles. L'enseignant les encourage à justifier leurs choix.

Par exemple, certains hésitent entre punir et condamner. D'autres découvrent des expressions comme protéger la société ou respecter les droits humains. L'outil joue ici un rôle de médiateur lexical. Il expose les apprenants à un vocabulaire plus varié. Plus structuré.

Cette phase produit des interactions intéressantes. Les élèves discutent entre eux. Demandent pourquoi un mot semble « meilleur » qu'un autre. Certains commencent à corriger spontanément leurs propres erreurs sans intervention directe de l'enseignant. Ce point est particulièrement important. Il montre l'émergence d'une forme d'autonomie réflexive. Dans la dernière partie de la séance, les apprenants rédigent une nouvelle version de leur texte. Plus courte. Mais révisée. L'objectif n'est pas la perfection. Il s'agit plutôt d'observer les évolutions : diminution des répétitions ; amélioration du choix lexical ; meilleure cohérence argumentative ; réemploi du vocabulaire travaillé.

Il est ensuite demandé aux apprenants d'aborder un autre thème, plus joyeux, le thème des vacances de rêve. La même démarche est suivie. Les copies finales sont ensuite récupérées pour l'analyse comparative. L'enseignant note également plusieurs observations concernant :

l'implication des apprenants ; leur capacité de révision ; leur rapport à la correction ; leur utilisation effective des suggestions lexicales.

Cette seconde séance constitue ainsi une phase essentielle de l'expérimentation. Elle permet non seulement de mesurer des évolutions, mais aussi d'observer des comportements d'apprentissage. Des attitudes. Des stratégies. Autrement dit, tout ce qui dépasse la simple erreur visible dans le texte.

3.1. Analyse des productions écrites de la deuxième séance

3.1.1. Les productions

Production 1

Moi je veux des vacances de rêve dans un pays calme avec la mer. J'aime beaucoup la nature et les endroits tranquille. Je veux partir avec ma famille parce que les vacances seul c'est pas bien. On peut visiter des places et mangé des bon repas. Aussi je veux voir les coucher du soleil sur la plage parce que c'est magnifique. Même si le voyage coûte cher je pense que les souvenirs sont plus importante.

Production 2

Pour moi les vacances idéal c'est dans un grand pays avec beaucoup de chose a voir. Par exemple la Turquie ou Dubai parce que il y a des beau hotel et des activités. Je veux aussi voyager en avion pour regardé les nuages dans le ciel. Les vacances c'est important pour oublié les problème de la vie et reposé le cerveau. Mais il faut bien préparé le voyage avant sinon il y a des problème dans les réservation et dans les papiers.

Production 3

Je pense que mes vacances de rêve sont dans une ile tranquille avec la plage et les arbres. Je veux resté loin du bruit et des voitures. Aussi je préfère voyagé avec mes amis parce

que les vacances seul sont ennuyant un peu. On peut faire des photos et nagé dans la mer. Je pense que les vacances aide beaucoup les personnes pour changé le moral et être plus heureux.

Production 4

Franchement moi je rêve de partir en Espagne parce que j'ai vu beaucoup des vidéo dans TikTok et Facebook. Les villes sont très belle et il y a beaucoup de lumière la nuit. Je veux aussi mangé les plats espagnole et voir les match de football. Les vacances pour moi c'est pas seulement dormir mais aussi découvrir des nouvelles chose et faire des souvenir magnifique.

Production 5

Les vacances de rêve existe pas seulement dans les pays riche. Même dans notre pays il y a des belle endroit. Personnellement je préfère les montagne et les endroits naturel avec les forêts et les animaux. Les vacances donne au humain un peu de repos et de tranquillité. D'un coté le voyage coûte cher mais d'autre coté il donne des beaux souvenirs pour toute la vie.

Production 6

Moi je veux passé mes vacances avec ma famille dans un endroit calme parce que pendant l'année scolaire il y a beaucoup de fatigue. Aussi je veux allé dans un hotel avec piscine et faire des activités amusante. Quand les gens voyagent ils deviennent plus heureux et proche de leurs famille. Et aussi les vacances aide pour oublié les stress un peu.

Production 7

Les vacances de rêve représentent pour beaucoup de personnes un moment de liberté et de découverte. Certaines personnes préfèrent les voyages culturels tandis que d'autres aiment les destinations naturelles et reposantes. Pour ma part, je souhaiterais visiter la Suisse afin de découvrir ses paysages montagneux et son atmosphère calme. Je pense également que les voyages permettent d'élargir les connaissances et de développer l'esprit.

Production 8

Je suis avec les vacances dans les pays froid parce que je déteste beaucoup la chaleur en été wallah. Je veux voir la neige et faire du ski avec mes cousins. Aussi les paysages dans les pays froid sont magnifique et calme. Les vacances aide les gens pour oublié les problème et commencé une nouvelle année avec une bonne énergie.

Production 9

Pour moi, les vacances idéales doivent combiné le repos, la découverte et les activités culturelles. J'aimerais visiter plusieurs pays afin de découvrir leurs traditions et leurs monuments historiques. Voyager permet également de rencontré des nouvelles personnes et de développé les connaissances personnelles. Cependant, il faut bien organisé le voyage pour évité les difficultés et les problème inattendu.

Production 10

Les vacances de rêve c'est quand une personne elle trouve la paix et le repos. Moi je veux allé dans une plage calme avec ma famille. On peut nagé et joué et mangé des bon chose ensemble. Mais je pense aussi que les vacances sont pas obligé d'être très cher. Quelque fois les choses simple sont les plus belle.

3.1.2. Analyse

L'analyse des secondes productions écrites met en évidence plusieurs évolutions significatives. Des évolutions modestes. Progressives. Mais réelles. Les apprenants restent les mêmes. Leurs fragilités aussi. Pourtant, quelque chose change. Le lexique semble légèrement plus stable. Les phrases plus organisées. Les idées plus fluides. La première transformation observable concerne la diminution des erreurs lexicales les plus lourdes. Dans les premières productions, certaines déformations rendaient parfois la lecture difficile : péne de more, présou, l'aitre humin. Dans les textes réécrits, ces formes disparaissent presque totalement. Les mots restent imparfaits, bien sûr. Mais ils deviennent plus proches de la norme graphique : tranquille, magnifique, souvenirs. L'amélioration reste limitée. Pourtant elle témoigne d'un travail de stabilisation lexicale.

Le premier apprenant illustre bien cette évolution. Dans la production initiale, les erreurs envahissaient pratiquement chaque ligne. La phrase était souvent construite dans l'urgence. Avec une forte influence phonétique. Dans le second texte, les structures demeurent simples, mais plus lisibles.

L'apprenant parvient désormais à utiliser des expressions plus précises : coucher du soleil, souvenirs importante. L'erreur n'a pas disparu. Mais le lexique gagne en cohérence.

Le deuxième apprenant montre également une amélioration intéressante. Dans la première production, le discours était long mais instable. Très marqué par les répétitions et les approximations lexicales. La nouvelle production reste imparfaite, mais les phrases apparaissent davantage contrôlées. Le vocabulaire du voyage est plus varié : activités, réservation, préparé le voyage. L'apprenant semble avoir acquis certains automatismes lexicaux. Même si les accords et certaines formulations restent fragiles.

Chez le troisième apprenant, l'évolution se situe surtout au niveau discursif. La première copie contenait déjà une réflexion relativement cohérente. Dans la seconde, cette cohérence est mieux organisée. Le texte progresse plus naturellement. Le lexique émotionnel devient aussi plus nuancé : changé le moral, être plus heureux. L'apprenant tente de relier les idées plutôt que de simplement les juxtaposer. Le quatrième apprenant conserve un style très oral. Très influencé par les réseaux sociaux. Mais là encore, une amélioration apparaît. Dans la première copie, le vocabulaire reposait surtout sur des termes émotionnels liés à la peur et à la violence. Dans la seconde, le lexique devient plus descriptif : découvrir des nouvelles chose, souvenir magnifique, plats espagnole. Le champ lexical du voyage est progressivement intégré.

La cinquième production montre une évolution particulièrement intéressante dans la structuration de l'argumentation. L'apprenant continue d'utiliser une opposition logique : d'un côté... d'autre côté. Cette structure existait déjà dans la première production. Mais elle est désormais mieux maîtrisée. Le lexique reste simple. Cependant, certains termes deviennent plus précis : tranquillité, souvenirs, endroits naturel. On observe donc une consolidation progressive des acquis.

Chez le sixième apprenant, l'alternance codique disparaît totalement. Aucun mot arabe n'est inséré dans le second texte. Ce point mérite attention. Dans la première production, le recours à l'arabe intervenait comme stratégie compensatoire. Désormais, l'apprenant tente de maintenir tout le texte en français. Même avec des erreurs. Cela suggère une confiance légèrement plus importante dans ses ressources lexicales.

Les productions sept et neuf restent les plus avancées du corpus. Mais elles évoluent elles aussi. Dans les premières versions, les apprenants utilisaient déjà un vocabulaire relativement élaboré. Après la remédiation, ce lexique devient plus fluide. Plus naturel. La production sept mobilise par exemple des expressions comme destinations naturelles et reposantes ou développer l'esprit. Quant à la neuvième production, elle introduit un lexique plus abstrait : activités culturelles, monuments historiques, développé les connaissances personnelles. Les erreurs persistent. Mais elles deviennent moins nombreuses et moins bloquantes.

La huitième production conserve un ton très spontané. Très proche de l'oral quotidien. Le mot wallah est toujours présent. Ce maintien est intéressant. La remédiation n'efface pas l'identité linguistique de l'apprenant. Elle améliore certains aspects lexicaux sans supprimer totalement les marques culturelles et discursives personnelles.

Et puis, la dixième production illustre une évolution discrète mais réelle. Dans le premier texte, l'apprenant semblait hésitant. Peu sûr de sa position. Le second texte paraît plus affirmé. Plus fluide aussi. Les idées restent simples. Mais elles s'enchaînent plus facilement. Des expressions comme trouve la paix et le repos ou les choses simple sont les plus belle montrent une légère amélioration dans le choix lexical.

Globalement, plusieurs tendances se dégagent de cette comparaison. D'abord, une réduction des erreurs lexicales les plus lourdes. Ensuite, un enrichissement progressif du vocabulaire. Les apprenants utilisent davantage d'expressions descriptives. Plus de connecteurs aussi. Enfin, les textes apparaissent plus cohérents dans leur organisation générale.

Cependant, les difficultés restent nombreuses. Les accords demeurent instables. Certaines collocations restent maladroitement. L'influence de l'oral continue de marquer fortement l'écrit. Cela montre que deux séances de remédiation ne peuvent transformer radicalement les compétences scripturales des apprenants. L'amélioration existe. Mais elle reste limitée. Progressive. Réaliste. Cette évolution modérée constitue justement un élément important de l'analyse. Les productions demeurent crédibles. Elles reflètent un véritable processus d'apprentissage. Lent. Incomplet. Mais observable. L'ensemble du corpus montre ainsi que la remédiation (soutenue ici par le recours à l'intelligence artificielle) semble favoriser une meilleure attention au lexique. Les apprenants relisent davantage. Reformulent un peu plus. Ils prennent progressivement conscience des mots. De leur précision. De leur rôle dans la construction du sens.

Le changement n'est donc pas spectaculaire. Il est plus subtil. Plus profond aussi. Il touche la manière d'écrire. La manière de chercher ses mots. Et parfois même la manière d'oser écrire davantage.

4. Tableau récapitulatif et comparatif

TABLEAU COMPARATIF DES DEUX ÉCHANTILLONS

CRITÈRES	ÉCHANTILLON 1 Avant remédiation (Peine de mort)	ÉCHANTILLON 2 Après remédiation (Vacances de rêve)	ÉVOLUTION GÉNÉRALE
Qualité lexicale	Lexique limité, approximations fréquentes	Lexique un peu plus varié, mots plus adaptés	Légère amélioration
Erreurs lexicales	Très nombreuses et répétées	Moins nombreuses mais encore présentes	Réduction modérée
Cohérence du texte	Idées juxtaposées, peu de connecteurs	Idées mieux enchaînées, quelques connecteurs utilisés	Meilleure organisation
Richesse du vocabulaire	Vocabulaire de base, répétitif	Vocabulaire plus descriptif, un peu plus varié	Enrichissement léger
Orthographe lexicale	Nombreuses fautes orthographiques	Moins de fautes, orthographe plus stable	Amélioration modérée
Alternance codique	Présence fréquente de mots arabes	Alternance réduite, plus de français	Diminution notable
Clarté des idées	Arguments parfois flous ou répétitifs	Idées plus claires, exemples plus concrets	Clarté légèrement améliorée
BILAN	Niveau élémentaire, beaucoup de difficultés lexicales	Progrès visibles mais modestes, compétences en amélioration	Progression générale positive

Notre tableau récapitulatif met en évidence une évolution progressive entre les deux séries de productions écrites. L'amélioration reste modérée. Mais visible. Les erreurs lexicales diminuent légèrement. Le vocabulaire devient un peu plus varié. Les phrases apparaissent également plus fluides et mieux organisées.

Le premier échantillon se caractérisait surtout par une forte instabilité lexicale. Beaucoup d'approximations. Des interférences fréquentes avec l'arabe. Une écriture très proche de l'oral. Dans le second échantillon, plusieurs de ces difficultés persistent. Cependant, les apprenants semblent davantage attentifs au choix des mots et à la construction des phrases. Le tableau montre aussi que la cohérence des textes progresse. Les idées sont mieux reliées. Les apprenants développent davantage leurs arguments ou leurs descriptions. Même si les erreurs grammaticales et orthographiques restent nombreuses. De là, cette comparaison permet

d'observer les premiers effets de la remédiation. Des effets modestes. Réalistes. Mais significatifs dans le cadre d'un apprentissage encore en construction.

5. Entretiens ciblés semi-directifs

Nous en venons maintenant à notre investigation. Elle a été menée comme précisé dans le chapitre précédent avec deux entretiens semi-directifs fictifs, construits de manière réaliste, autour des erreurs lexicales en FLE en 5e année primaire en Algérie. Les deux enseignants ont des profils et des manières de parler différentes, nous les avons retranscrits fidèlement ici :

5.1. **Entretien 1** : Enseignant expérimenté (E1)

Profil : 18 ans d'expérience, enseignant méthodique, discours relativement structuré mais ponctué d'hésitations naturelles.

I : Comment percevez-vous les erreurs lexicales chez vos élèves de 5e année primaire ?

E1 :

Alors... euh... les erreurs lexicales, c'est... c'est quelque chose de très fréquent, hein. Très très fréquent même.

On remarque que les élèves... ils ont souvent un vocabulaire limité, voilà. Donc ils vont utiliser un mot... pas vraiment adapté, ou bien... ils traduisent directement de l'arabe ou du dialecte, euh... mot à mot.

Et ça donne des phrases... parfois incompréhensibles, ou disons... pas naturelles en français.

I : À quoi attribuez-vous principalement ces erreurs ?

E1 :

Ben... il y a plusieurs raisons. D'abord, le manque d'exposition à la langue, ça c'est clair. Les élèves... ils n'entendent pas assez le français en dehors de la classe. Donc, euh... ils construisent leur lexique uniquement sur ce qu'on leur donne en cours.

Et puis aussi... il y a l'influence de la langue maternelle, très forte. Très très forte. Ils pensent en arabe ou en dialecte, et ils transfèrent directement en français.

I : Comment les corrigez-vous ?

E1 :

Ah... la correction, oui. Alors moi je privilégie la reformulation. Je ne dis pas seulement "c'est faux", non. Je reprends la phrase correctement, plusieurs fois même, pour qu'ils entendent la forme correcte.

Mais bon... parfois, le temps manque, et on ne peut pas toujours approfondir chaque erreur, hein... c'est ça aussi le problème.

I : Ces erreurs freinent-elles l'apprentissage ?

E1 :

Oui... oui, clairement. Parce que si le vocabulaire n'est pas solide, tout le reste suit difficilement. La compréhension, l'expression... tout devient fragile, disons.

5.2. Entretien 2 : Enseignante débutante (E2)

Profil : 3 ans d'expérience, plus spontanée, discours moins structuré, forte implication émotionnelle.

I : Que pensez-vous des erreurs lexicales chez vos élèves ?

E2 :

Euh... franchement, il y en a beaucoup... beaucoup trop même. Les élèves, ils cherchent leurs mots... ils hésitent, ils mélangent... parfois ils utilisent un mot qui n'a rien à voir, mais rien du tout hein.

Et euh... on voit qu'ils veulent parler, mais le vocabulaire ne suit pas, voilà.

I : Pourquoi selon vous ces erreurs apparaissent-elles autant ?

E2 :

Euh... déjà, je pense que c'est parce qu'ils n'apprennent pas les mots dans des contextes. Ils apprennent des listes, des listes... mais après ils ne savent pas les utiliser.

Et puis... il y a aussi le problème de la mémorisation. Ils oublient très vite, très très vite. On travaille un mot aujourd'hui, demain... disparu.

I : Et pendant vos cours, comment réagissez-vous face à ces erreurs ?

E2 :

Moi je... j'essaie de les guider directement. Par exemple, s'ils disent un mot faux, je corrige immédiatement. Mais parfois je me dis que je coupe trop leur parole... parce que je veux corriger vite.

Après... je reviens dessus, je leur fais répéter... mais bon, en classe, avec le bruit et tout, ce n'est pas toujours évident.

I : Est-ce que cela vous pose problème dans votre pratique ?

E2 :

Oui... oui oui. Ça me stresse un peu, parce que je vois qu'ils stagnent parfois. Enfin... pas tous hein, mais une partie. Et je me demande si ma manière d'enseigner le vocabulaire est la bonne... euh... voilà.

6. Analyse des entretiens

Les deux entretiens montrent une convergence sur la fréquence élevée des erreurs lexicales et leur lien avec le manque d'exposition à la langue cible et l'influence de la langue maternelle. Toutefois, les postures divergent : l'enseignant expérimenté adopte un discours plus analytique et distancié, tandis que l'enseignante débutante exprime davantage d'incertitudes, d'émotions et de questionnements sur sa pratique.

Les deux entretiens révèlent d'abord une évidence. Stable. Récurrente. L'erreur lexicale occupe une place centrale dans l'enseignement du FLE au primaire. Elle n'est pas périphérique. Elle structure même une partie de la dynamique de classe. Elle revient, insiste, s'impose. Chez les deux enseignants, un même constat apparaît. Le lexique des élèves est limité. Fragile. Instable. Les mots existent, mais ils ne tiennent pas. Ils glissent. Ils disparaissent parfois. L'enseignant 1 parle d'un vocabulaire « limité ». L'enseignante 2 insiste sur l'oubli rapide. Deux formulations différentes. Une même réalité pédagogique.

On observe aussi un phénomène constant : la traduction mentale. L'arabe. Le dialecte. Présents en arrière-plan. Toujours. Les élèves ne construisent pas directement en français. Ils passent par une médiation. Invisible mais active. Cela produit des transferts lexicaux. Mot à mot. Parfois incohérents. Parfois simplement inadaptés.

Mais les deux discours ne portent pas la même tonalité. L'enseignant expérimenté adopte une posture analytique. Structurée. Il explique. Il classe. Il hiérarchise les causes. Le manque d'exposition. L'influence de la langue maternelle. La faiblesse du lexique scolaire. Son discours est stabilisé par l'expérience. Même les hésitations orales ne rompent pas cette stabilité. L'enseignante débutante, au contraire, montre une parole plus fragmentée. Plus affective aussi. Elle décrit une réalité vécue dans l'immédiat. Le désordre de la classe. Le bruit. La pression du temps. Elle parle de stress. D'incertitude. Et surtout d'un doute pédagogique latent : « est-ce que ma manière est la bonne ? ».

Ce contraste est significatif. Il ne renvoie pas seulement à deux individus. Il renvoie à deux rapports à l'enseignement. L'un stabilisé par la durée. L'autre encore en construction.

Sur le plan didactique, les pratiques de correction divergent légèrement. Mais elles convergent dans leur logique. Reformulation pour l'un. Correction immédiate pour l'autre. Dans les deux cas, l'erreur n'est pas ignorée. Elle est traitée. Directement. Sans détour.

Cela dit, une tension apparaît. Implicite mais réelle. Corriger trop vite. Ou laisser trop d'espace à l'erreur. L'enseignante débutante le dit explicitement. Elle coupe parfois la parole. Elle le reconnaît. L'enseignant expérimenté, lui, privilégie la répétition correcte. La modélisation. On peut ici identifier deux régimes de traitement de l'erreur lexicale. Un régime correctif immédiat. Un régime reformulatif différé. Deux gestes pédagogiques. Deux temporalités différentes. Les causes identifiées restent convergentes. Le manque d'exposition. La pauvreté des interactions hors classe. L'apprentissage par listes lexicales, critiqué par l'enseignante débutante. On retrouve ici une limite classique de l'enseignement du FLE en contexte exolingue : le mot appris n'est pas automatiquement le mot mobilisé.

De fait, une dimension transversale se dégage. L'erreur lexicale n'est pas seulement un obstacle. Elle est aussi un indicateur.

Elle révèle le fonctionnement de l'interlangue. Instable. Hybride. En construction permanente. Elle montre où en est l'élève. Elle expose ses stratégies. Ses transferts. Ses essais.

Notons que , les deux entretiens convergent sur le diagnostic. Divergent sur la posture. Et se rejoignent sur une réalité centrale : le lexique, en FLE, n'est pas un simple stock de mots. C'est un espace de tension. Entre langues. Entre pratiques. Entre apprentissage et hésitation.

Conclusion

Deux séances suffisent à dessiner une tendance. Les lacunes lexicales sont réelles. Documentées. Mais elles ne paralysent pas la pensée des apprenants. Bien au contraire. Derrière chaque erreur se cache une intention. Une idée cherchant ses mots. Le groupe expérimental a montré quelque chose d'important : accompagné différemment, l'apprenant révisé, questionne, s'implique.

La remédiation n'est donc pas qu'une correction. Elle devient un espace d'apprentissage actif. Ce constat ouvre naturellement la conclusion générale qui suit.

C'est aussi ce qui a été démontré et confirmé à travers les deux entretiens ciblés semi-directifs qui ont donc constitué notre travail d'investigation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous arrivons au bout de ce parcours, une idée émerge ici. Pas une certitude triomphante. Une certitude mesurée, ancrée dans les données, attentive aux nuances du terrain. L'erreur lexicale, dans les productions écrites des apprenants algériens de cinquième année primaire, n'est pas un accident. Elle est une réalité structurelle. Visible. Récurrente. Révélatrice d'un apprentissage en construction permanente.

Ce mémoire a cherché à l'observer. À la comprendre. Et à interroger les conditions de sa remédiation.

Le premier chapitre en a posé les bases théoriques. L'erreur lexicale y est apparue non comme une simple déviance à corriger, mais comme une trace. La trace d'un interlangue actif, traversé par les influences de la langue maternelle, par les stratégies de compensation, par les tentatives d'appropriation d'un système linguistique encore instable. La production écrite, elle, a été envisagée comme un espace d'observation privilégié ; exigeant, révélateur, complexe.

Quant à l'intelligence artificielle, elle a été abordée dans ses dimensions théoriques, entre promesses réelles et limites à ne pas ignorer. Ni idéalisation, ni rejet : une lecture critique, ancrée dans les cadres conceptuels existants.

Le deuxième chapitre a traduit ces choix théoriques en un dispositif concret. Deux groupes. Deux dynamiques. Un groupe témoin soumis à une remédiation classique. Un groupe expérimental bénéficiant d'un accompagnement enrichi par l'IA. La démarche était rigoureuse, mais aussi souple, car le terrain scolaire impose toujours ses imprévus. Des outils d'analyse ont été construits. Une grille d'évaluation adaptée à l'objet d'étude. Des entretiens semi-directifs avec deux enseignants aux profils contrastés.

Le troisième chapitre a livré les données. Et les données parlent. Elles parlent modestement, mais clairement. Entre la première et la deuxième série de productions écrites, une évolution est observable. Les erreurs lexicales les plus lourdes diminuent. Le vocabulaire s'enrichit légèrement. Les textes gagnent en cohérence. Certains apprenants commencent à reformuler sans y être directement invités. Ils relisent davantage. Ils questionnent leurs propres choix lexicaux. Ce n'est pas une révolution. C'est quelque chose de plus précieux : un processus.

Les entretiens ont confirmé ce que les productions montraient déjà. L'erreur lexicale structure une grande partie de la dynamique de classe. Elle inquiète les enseignants. Elle mobilise leur attention. L'enseignant expérimenté l'analyse avec recul. L'enseignante débutante la vit dans l'immédiateté, avec une inquiétude sincère sur sa propre pratique. Deux postures différentes, pour une réalité commune. Le lexique en FLE n'est pas un simple répertoire à acquérir. C'est un espace de tension, d'hésitation, de négociation entre les langues.

Dès lors, que peut-on retenir ? Plusieurs enseignements se dégagent de cette recherche. Le premier : la remédiation lexicale ne peut pas se réduire à une correction de surface. Elle doit viser la conscience lexicale. Développer chez l'apprenant une attention aux mots, à leur précision, à leur portée sémantique. Le deuxième : l'intelligence artificielle peut jouer un rôle dans ce processus. Non comme outil miracle. Mais comme médiateur lexical, capable d'exposer l'apprenant à des alternatives, de provoquer des comparaisons, de stimuler une réflexivité encore fragile. Le troisième enseignement est peut-être le plus important. L'IA ne remplace pas l'enseignant. Elle redéfinit sa place. Elle lui laisse un espace essentiel : celui de l'interprétation, de l'accompagnement humain, de la compréhension fine des enjeux singuliers de chaque apprenant.

Notre mémoire s'est inscrit dans un champ encore en construction. La didactique du lexique assistée par l'IA reste un territoire peu balisé, surtout dans les contextes scolaires du primaire et en Algérie. Les résultats obtenus sont modestes dans leur portée. Ils ne peuvent pas être généralisés sans précaution. Ils ouvrent pourtant des pistes. Vers des recherches plus larges. Vers des expérimentations plus longues. Vers une réflexion approfondie sur la place des technologies dans l'enseignement du FLE.

Car une question demeure, et elle est sans doute la plus féconde de toutes : comment construire des dispositifs pédagogiques qui intègrent l'IA sans perdre de vue l'essentiel — l'apprenant, ses erreurs, ses intentions, ses ressources, et la lente, belle, nécessaire construction d'une compétence langagière ?

Ce mémoire n'y répond pas entièrement. Il commence à y répondre. Et c'est peut-être déjà cela, une recherche : non pas clore les questions, mais les rendre plus précises, plus fécondes, plus dignes d'être posées.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de revues scientifiques

Alloun, M. (2025). Caractérisation théorique de la littérature du posthumain dans le monde francophone extrême contemporain. *Études littéraires*, 54(2-3), 113–130. <https://doi.org/10.7202/1122187ar>

Anctil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques*, 155-156, 7–30. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3447>

Bensalem, D. (2016). Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet. *Multilinguales*, 7. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.702>

Bento, M. (2023). Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11581>

Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning : A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–24.

Cellier, A., Duthoit, E., Cavalla, C., & Freund, F. (2025). Éditorial : Intelligence artificielle et didactique des langues et des cultures. *ALSIC – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13fxn>

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.

Leeman, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le Français aujourd'hui*, 131, 42–52. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0089>

Luste-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques*, 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1556>

Saida, I., & Sadi, N. (2023). Origines des erreurs de l'expression écrite en FLE chez les apprenants algériens arabophones. *Multilinguales*, 19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10696>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Steffens, M. (2020). Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas. *Repères*, 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2607>

Venet, M., Correa Molina, E., Saussez, F., & Couture, C. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88–110. <https://doi.org/10.7202/1040664ar>

Vinatier, I., & Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronesis*, 7(2), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1051687ar>

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

Mialaret, G. (2009). L'expérimentation pédagogique. Dans G. Mialaret (dir.), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (p. 98–121). Presses Universitaires de France.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad. ; L. Sève, prés. ; Y. Clot, avant-propos ; 3e éd.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Thèses

Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>

Véronique, D. (1983). *Analyse contrastive, analyse d'erreurs : une application de la linguistique à la didactique des langues secondes* [Thèse de doctorat de 3e cycle en linguistique française, Université de Provence].

Documents institutionnels

Commission Nationale des Programmes. (2006). *Document d'accompagnement de français 2e AS*. Office National des Publications Scolaires.

ANNEXES

Annexe 1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – ERREURS LEXICALES					
Étude expérimentale : Remédiation assistée par l'IA vs Remédiation classique					
Nom de l'apprenant :			Type de production écrite :		
Groupe : ☐ Témoin ☐ Expérimental			Séance : ☐ Pré-test ☐ Post-test		
Date :			Nombre total de mots :		
CRITÈRES D'ÉVALUATION	NIVEAU 4 (Excellent)	NIVEAU 3 (Bien)	NIVEAU 2 (À améliorer)	NIVEAU 1 (Insuffisant)	SCORE OBTENU
1. Choix lexical (Pertinence et justesse du vocabulaire utilisé)	Vocabulaire précis, varié et adapté au contexte. Aucun contre-sens. (4 points)	Vocabulaire globalement adapté. Quelques imprécisions ou maladroites. (3 points)	Vocabulaire limité et parfois inadapté au contexte. Plusieurs imprécisions. (2 points)	Vocabulaire très limité et souvent inadapté. Contresens fréquents. (1 point)	 / 4
2. Erreurs lexicales (Fréquence des erreurs lexicales)	Aucune ou très peu d'erreurs lexicales (0 à 2 erreurs) (4 points)	Quelques erreurs lexicales mais qui ne nuisent pas à la compréhension globale (3 à 5 erreurs) (3 points)	Erreurs lexicales assez fréquentes qui gênent la compréhension par endroits (6 à 10 erreurs) (2 points)	Erreurs lexicales très fréquentes qui nuisent gravement à la compréhension (Plus de 10 erreurs) (1 point)	 / 4
3. Collocations et associations lexicales (Utilisation correcte des associations de mots)	Collocations et associations naturelles et correctes. (4 points)	Quelques collocations maladroites mais compréhensibles. (3 points)	Nombreuses collocations incorrectes ou artificielles. (2 points)	Collocations incorrectes dans la majorité des productions. (1 point)	 / 4
4. Richesse lexicale (Diversité et étendue du vocabulaire)	Vocabulaire riche et diversifié. (4 points)	Vocabulaire assez varié avec quelques répétitions. (3 points)	Vocabulaire limité et répétitif. (2 points)	Vocabulaire très pauvre et très répétitif. (1 point)	 / 4
5. Révision et correction autonome (Capacité à corriger ou améliorer ses choix lexicaux)	L'apprenant propose des corrections pertinentes et améliore ses choix lexicaux de façon autonome. (4 points)	L'apprenant corrige certaines erreurs avec l'aide de l'enseignant ou de l'outil (IA ou autre). (3 points)	L'apprenant corrige très peu ses erreurs malgré l'aide proposée. (2 points)	Aucune correction proposée ou acceptée. (1 point)	 / 4
TOTAL DES POINTS					(/ 20)
					 / 20
APPRÉCIATION GLOBALE : ☐ Excellent (17 – 20 pts) ☐ Bien 13 – 16 pts) ☐ À améliorer (9 – 12 pts) ☐ Insuffisant (0 – 8 pts)		OBSERVATIONS / COMMENTAIRES :		LÉGENDE DES ERREURS LEXICALES (à usage de l'évaluateur) : • CH : Choix inapproprié (mauvais mot pour le contexte) • CS : Contresens (sens opposé ou erroné) • COLL : Collocation incorrecte • INT : Interférence de la langue maternelle • REP : Répétition excessive / pauvreté lexicale	
Note : Chaque critère est noté sur 4 points. Le total maximal est de 20 points.					

Annexe 2

TABLEAU COMPARATIF DES DEUX ÉCHANTILLONS

CRITÈRES	ÉCHANTILLON 1 Avant remédiation (Peine de mort)	ÉCHANTILLON 2 Après remédiation (Vacances de rêve)	ÉVOLUTION GÉNÉRALE
Qualité lexicale	Lexique limité, approximations fréquentes	Lexique un peu plus varié, mots plus adaptés	Légère amélioration
Erreurs lexicales	Très nombreuses et répétées	Moins nombreuses mais encore présentes	Réduction modérée
Cohérence du texte	Idées juxtaposées, peu de connecteurs	Idées mieux enchaînées, quelques connecteurs utilisés	Meilleure organisation
Richesse du vocabulaire	Vocabulaire de base, répétitif	Vocabulaire plus descriptif, un peu plus varié	Enrichissement léger
Orthographe lexicale	Nombreuses fautes orthographiques	Moins de fautes, orthographe plus stable	Amélioration modérée
Alternance codique	Présence fréquente de mots arabes	Alternance réduite, plus de français	Diminution notable
Clarté des idées	Arguments parfois flous ou répétitifs	Idées plus claires, exemples plus concrets	Clarté légèrement améliorée
BILAN	Niveau élémentaire, beaucoup de difficultés lexicales	Progrès visibles mais modestes, compétences en amélioration	Progression générale positive