

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 DES LETTRES ET  
LANGUE FRAFRANCAISE  
N° : .....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANCAISE  
OPTION : DIDACTIQUE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Intitulé :**

**Remédiation des erreurs les plus  
récurrentes dans les productions écrites  
des apprenants.**

**Cas d'étude : Les apprenants de 1AS/ Lycée la  
route d'Alger – Boussada.**

**Présenté Par : BELARBI Chaima**

**Soutenu devant le jury composé de :**

<b>Pr. KHARCHI Lakhdar</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
<b>GHELLAB Halima</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
<b>KHEDDAR Mounir</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur

**Année universitaire : 2019 /2020**

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 DES LETTRES ET  
LANGUE FRAFRANCAISE  
N° : .....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE  
ETRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANCAISE  
OPTION : DIDACTIQUE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Intitulé :**

**Remédiation des erreurs les plus  
récurrentes dans les productions écrites  
des apprenants.**

**Cas d'étude : Les apprenants de 1AS/ Lycée la  
route d'Alger – Boussada.**

**Présenté Par : BELARBI Chaima**

**Soutenu devant le jury composé de :**

<b>Pr. KHARCHI Lakhdar</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
<b>GHELLAB Halima</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
<b>KHEDDAR Mounir</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur

**Année universitaire : 2019 /2020**



## REMERCIEMENTS

*Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu, le tout puissant, qui nous a donnés la force, la puissance et la volonté d'accomplir ce modeste travail.*

*Nous adressons le grand remerciement à notre directrice de recherche Mme. GHALLEB Halima pour son aide, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.*

*Nous tenons également à remercier M. SLITANE M. BENYAHIA et M. KHARCHI pour leurs conseils et leurs remarques pertinentes et constructives qui nous ont permis de réaliser et d'améliorer cette recherche.*

*Nous ne manquons pas l'occasion pour remercier chaleureusement toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation et à la réussite de notre travail de recherche.*

## Dédicaces

- ❖ À ma raison d'être, mes parents Youcef et Nora. Quoique je fasse, quoique je dise, je ne saurais point vous remercier comme il se doit. Aucun mot, aucune dédicace ne puisse exprimer mes sincères sentiments.
- ❖ À ma source de motivation, mes sœurs, Djihad, Amina et Oumima.
  - ❖ À mes anges, mes frères Mouhamed, Imran et Bilel.
  - ❖ À ma tante Khadidja, merci pour ton amour et ton soutien.
- ❖ À mes très chères amies qui m'ont toujours encouragée : Nossiba, Selma et Amina.
  - ❖ À tous ceux qui m'aiment, et à tous ceux que j'aime

*Je dédie ce travail...*

## Résumé :

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère exige une didactique propre et spécialisée qui prend en considération différents facteurs notamment les besoins et les insuffisances des apprenants. Notre travail tourne autour de l'évaluation de l'efficacité des pratiques de remédiation des erreurs commises par les apprenants du secondaire notamment en production de l'écrit. La présente étude vise essentiellement à classer et à analyser ces erreurs afin de pouvoir proposer les moyens pour venir en aide aux apprenants. En partant des données théoriques et en passant par l'analyse des données pratiques recueillies (productions écrites des apprenants, questionnaires destinés aux enseignants), nous tentons de présenter une modeste suggestion en guise de contribution à l'amélioration de la qualité du processus enseignement-apprentissage présenté à nos apprenants. Cette étude montre en fin de compte l'importance de prendre en considération les besoins des apprenants afin de mener à bien l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans notre pays.

Mots clés : Production de l'écrit, Evaluation, Besoins, Remédiation

### Abstract:

Teaching and learning French as a foreign language requires special teaching tools that take into account various factors including the needs and inadequacies of learners. Our work is about assessing the effectiveness of practices to correct mistakes made by high school learners, especially in the production of writing. The main purpose of this study is to classify and analyze these errors in order to help learners. Based on theoretical data to the analysis of the practical collected data (written productions of learners, questionnaires designed for teachers), we try to present a modest suggestion as a contribution to improve the quality of the teaching-learning process presented to our learners. This study sheds the light on the importance of taking into account the needs of learners in order to improve the teaching and learning of foreign languages in our country.

Key words: Written expression, Evaluation, Needs, Remediation.

### تلخيص

إن عملية تعليم و تعلم اللغة الفرنسية تحتاج إلى تعليمية و إلى آليات مختصة تأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل أهمها نواقص و احتياجات المتعلمين. عملنا الحالي يحوم حول تقييم فعالية عملية معالجة أخطاء تلاميذ طور الثانوي خاصة تلك المرتكبة في التعبير الكتابي. تهدف دراستنا الحالية إلى تصنيف و تحليل أنواع هذه الأخطاء من أجل تقديم المساعدة اللازمة للتلاميذ. انطلاقاً من المعطيات النظرية وصولاً إلى تحليل المعطيات التجريبية (نصوص التلاميذ و الاستبيانات الموجهة للأساتذة) سنحاول من خلال هذه الدراسة تقديم مقترحات متواضعة بغية المشاركة في تطوير عملية التعلم و التعليم المقدمة لتلاميذنا. تبين هذه الدراسة أهمية الاهتمام باحتياجات المتعلم من أجل تطوير و تسهيل عملية تعليم و تعلم اللغات الأجنبية في بلادنا.

الكلمات المفتاحية / تعبير كتابي- تقييم- احتياجات- معالجة.

# INTRODUCTION GENERALE

L'utilisation de la langue française en Algérie a connu dans ces dernières années plusieurs polémiques. Le statut de cette langue dans notre pays est jugé comme flou. En prenant en considération la réalité sociale, le discours des gens, les textes officiels, nous constaterons que la langue française a le statut d'une deuxième langue alors qu'officiellement parlant, elle est considérée comme langue étrangère.

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (F.L.E) exige une didactique propre et spécialisée qui prend en compte les différentes situations de ce processus notamment les besoins des apprenants ainsi que leurs représentations erronées.

De ce fait, le système éducatif en Algérie a fait appel à une urgente accommodation cherchant l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères d'une part, et l'adaptation du programme proposé aux nouvelles approches pédagogiques visant la progression des apprentissages et l'évitement de l'échec scolaire d'autre part.

Le processus de l'enseignement-apprentissage du F.L.E a connu dans ces derniers temps de véritables révolutions et de radicaux changements dans lequel l'erreur et sa remédiation jouent un rôle primordial.

La remédiation pédagogique est un concept récent qui a pris de l'ampleur dans le domaine didactique et à laquelle le système éducatif accorde de plus en plus de l'importance.

La remédiation pédagogique a fait couler beaucoup d'ancres. Elle était objet de plusieurs tentatives de définitions et d'analyses.

En Algérie, plusieurs travaux de recherches ont abordé le thème de la remédiation et son impact sur l'apprentissage du F.L.E. notamment dans les cycles primaire et moyen dans lesquels nous constatons que le programme accorde de l'importance à cette notion. Alors qu'il paraît qu'on n'accorde pas la même importance à la remédiation pédagogique au cycle secondaire malgré le niveau et les résultats faibles obtenus en matière des langues dans ce cycle notamment en production écrite.

Ces facteurs nous ont motivés et nous ont poussés à élaborer ce travail et surtout à poser les questions suivantes :

- Quels sont les types d'erreurs souvent commises dans les productions écrites des apprenants du secondaire ?
- Comment remédier à ces erreurs ?
- Le programme du français au secondaire accorde-t-il de l'importance à la remédiation pédagogique ? Consacre-t-il le temps suffisant pour remédier tous les types d'erreurs commises par les apprenants ?

Dans une première tentative de répondre à ces questions, nous supposons les hypothèses suivantes :

## INTRODUCTION GENERALE

- Les erreurs que commettent souvent les apprenants dans leurs productions écrites seraient de type grammatical et pragmatique.
- La remédiation des erreurs se ferait par la proposition des différentes activités en fonction des types d'erreurs commises.
- Non, le temps consacré à la remédiation pédagogique ne serait pas suffisant pour remédier tous les types d'erreurs peuvent être commises par les apprenants

Afin de traiter ce sujet et de vérifier les hypothèses supposées d'une manière scientifique et plus appropriée nous élaborerons notre travail qui sera subdivisé en deux parties : une partie théorique et autre pratique. Et chaque partie sera divisée en deux chapitres.

Le premier chapitre de la partie théorique sera consacré d'abord à l'étude de la notion de l'évaluation (sa définition, ses types, ses fonctions et ses outils). Après nous aborderons la notion de la remédiation en procédant d'abord à sa définition, son rapport avec la pédagogie différenciée, ses types, son public visé, une distinction entre la remédiation pédagogique et quelques autres notions tels que le rattrapage et le soutien et enfin sa place occupée dans le programme du français au secondaire.

Pour le deuxième chapitre, nous allons le consacrer à l'erreur dans la production de l'écrit. Dans un premier lieu, nous allons définir la notion de l'écrit et de la production de l'écrit, déterminer la place de la production de l'écrit dans le programme, son objectif, ses techniques et ses étapes. Dans un deuxième lieu, nous aborderons la notion de l'erreur, sa définition, son statut en didactique du FLE, sa distinction avec la faute, ses origines, ses types, sa pédagogie et enfin sa remédiation.

En ce qui concerne la partie pratique, le premier chapitre sera consacré à une expérimentation. L'expérimentation sera faite dans le lycée de la 'Route d'Alger' dans la région de Boussàada, avec les 1 AS. Dans cette expérimentation nous allons accompagner les apprenants dans toutes les étapes de la production de l'écrit pour identifier, classer et analyser toutes leurs erreurs afin de proposer par la suite des activités de remédiation et de voir les résultats obtenus et les obstacles heurtés.

Nous consacrerons le deuxième chapitre de cette partie aux représentations et aux pratiques de la remédiation chez les enseignants du FLE au secondaire. Dans ce chapitre nous tenterons d'analyser les réponses des enseignants interrogés sur les différents aspects traités tout au long de notre étude (les types d'erreurs souvent commises par leurs apprenants en production écrite et les méthodes adoptées pour les remédier.).

*PARTIE I : CADRE  
THEORIQUE*

*Chapitre I :*  
*DE L'ÉVALUATION*  
*A LA REMEDIATION.*

## Introduction :

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a connu au fil du temps de véritables révolutions et de radicaux changements suite aux différentes recherches et études effectuées par plusieurs courants et approches psychopédagogiques visant à bien mener ce processus et à aider les apprenants à atteindre des objectifs préfixés donc à progresser dans leur apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant d'une langue étrangère notamment du F.L.E. est appelé à corriger toutes les représentations et les informations erronées de ses apprenants et à les remédier pour pouvoir installer les nouvelles connaissances et compétences.

Le concept de la remédiation est un nouveau concept dans le domaine de la didactique qui a pu dans ces derniers temps gagner une place importante et un rôle incontournable dans les systèmes éducatifs.

Certes, on ne peut pas faire de la remédiation sans passer par la phase de l'évaluation. Raison pour laquelle nous allons parler dans ce chapitre tout d'abord de l'évaluation (sa définition, ses types, ses fonctions, ses moments et enfin ses outils). Après, nous aborderons la notion de la remédiation où nous allons définir cette dernière, parler de ses types, ses moments où elle intervient, le public à laquelle elle est destinée, ses objectifs et enfin sa place dans les documents officiels.

## 1- Evaluation

### 1.1- Définition de l'évaluation

L'évaluation est une démarche primordiale et indispensable de l'acte pédagogique ; on ne peut pas assurer un processus d'enseignement-apprentissage sans la mise en place d'un dispositif d'évaluation préétabli.

Elle était objet de plusieurs tentatives de définitions et d'analyse de la part des spécialistes notamment les didacticiens.

Elle est définie selon le dictionnaire Larousse comme suit : « *Evaluation* nf. Action d'évaluer. *Evaluer* v : 1- apprécier, fixer la valeur, le prix, l'importance de : évaluer une maison. 2- déterminer approximativement » (Larousse, 2011). On comprend de cette définition que l'évaluation est le fait de donner une valeur à quelque chose donc la juger.

Cuq et dans le Dictionnaire Didactique des Langues (D.D.L.) a proposé la définition suivante de l'évaluation : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* » (J.P.Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003). On constate alors que l'évaluation des apprentissages vise essentiellement à assurer une pédagogie de réussite : elle ne vise plus à classer ou à sanctionner les apprenants mais plutôt à les guider, les orienter et les accompagner lors de leur apprentissage.

Selon le même didacticien, le processus de l'évaluation comprend trois phases ou moments essentiels: moment de la récolte des informations, moment de l'analyse et enfin celui du jugement des informations et des données récoltées. Ce qui permettra par la suite de prendre les décisions convenables (rétroagir) en fonction de l'intention de l'évaluation qui se traduit en termes d'objectifs pédagogiques préfixés.

Stufflebeam (1980) de sa part confirme que l'évaluation est: « *un procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles.* » (Stufflebeam, 1980).

L'évaluation est donc le processus permettant de recueillir les informations nécessaires afin de pouvoir décider sur la poursuite du processus de l'enseignement-apprentissage.

Voyons maintenant la définition du spécialiste des sciences de l'éducation J.M.DE KETELE qui définit l'évaluation de son côté comme suit : « *Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objet fixé, en vue de prendre une décision.* ». (DE KETELE, 1980) <sup>1</sup> Nous constatons donc que l'évaluation sert à vérifier le degré d'adéquation entre le travail fait par les apprenants et les critères d'évaluation qui traduisent les objectifs pédagogiques jugés nécessaires pour la progression des apprentissages et pour l'atteinte de l'objectif général dans le but de rétroagir et prendre des décisions.

### 1.2- Typologie de l'évaluation

#### 1.2.1- Evaluation formative

L'évaluation formative est un type d'évaluation qui a un objectif beaucoup plus pédagogique.

A ce propos, C.Tagliane affirme que : « *cette évaluation si elle est totalement intégrée à l'apprentissage du début à la fin du cursus, va être un appui, une aide. Elle ne sera plus une sanction mais plutôt un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage* ». (Tagliante.c., 1991). L'évaluation formative est donc une évaluation omniprésente tout au long de l'apprentissage (avant, durant, et après l'apprentissage.). Autrement dit, tant que l'apprenant est en formation, il sera à tout moment confronté à l'évaluation. Cette dernière est considérée comme un outil, une aide et non pas comme une note visant uniquement à classer et à sanctionner les apprenants.

En d'autres termes, l'évaluation formative est au service de l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle permet à l'enseignant d'évaluer et de tester à tout moment l'efficacité de ses pratiques et de sa propre méthode d'une part, et à l'apprenant de vérifier le degré de son apprentissage et de ses besoins d'autre part.

L'évaluation formative est définie selon A.Jerro comme une approche qui: « *permet un dialogue continue entre l'élève et les repères explicités, entre son action et ce qui est attendu. L'élève élabore une représentation de la tâche en travaillant avec des critères de*

---

<sup>1</sup> J.M.De Ketele (1980). Docimologie Louvain La-neuve, Cabay.CEPEC. Cité par Y. Bouteflika l'évaluation en classe de langue.p.99.

*réalisation.* » (A.Jorro, 2000): C'est un processus basant sur la communication et la négociation entre l'apprenant et son enseignant.

Ce type d'évaluation sert à rendre les objectifs d'apprentissage plus faciles à atteindre en impliquant l'apprenant à chaque moment de son apprentissage. L'apprenant au cours de cette évaluation sera conscient de la tâche qu'il va réaliser grâce aux critères de réussite proposés et analysés avant d'entamer le travail.

Pour récapituler, l'évaluation formative n'est pas une évaluation qui intervient uniquement à la fin de l'apprentissage. Elle est continue et omniprésente visant à accompagner, guider et réguler les apprentissages. Ses différentes fonctions se diffèrent selon le moment où elle intervient et selon le rôle qu'elle joue.

### 1.2.2- L'évaluation formatrice

C'est une évaluation qui est au service de la pédagogie centrée sur l'apprenant. Cette dernière implique l'apprenant dans chaque moment de son apprentissage et même lors des évaluations.

L'apprenant et à partir des critères de réussite déjà déterminés, il s'auto-évalue. L'évaluation formatrice vise à former l'apprenant sur les stratégies de l'évaluation. Ce qui le rend plus autonome et plus conscient en connaissant ses compétences et ses besoins. Tout cela travaille de près ou de loin les nouvelles approches pédagogiques visant à améliorer le processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par l'implication de l'apprenant et par la valorisation de son autonomie.

### 1.2.3- Evaluation sommative

Cette évaluation intervient à la fin de l'apprentissage afin de vérifier l'installation des compétences et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

A ce propos A.Jorro confirme que : « *Est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure* » (A.Jorro, 2000). Elle est donc une évaluation normative visant à comparer le produit de l'apprenant à une norme et à un produit attendu.

Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) de son côté résume brièvement l'objectif de l'évaluation sommative comme suit : « *l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang (...)* En effet, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. ». (Comission d. l., 2005)

C'est une évaluation bilan et normative.

L'évaluation sommative est une évaluation normative. Elle est nécessaire et indispensable dans l'apprentissage. Elle vise essentiellement à certifier. Elle a donc une fonction beaucoup plus administrative et sociale.

## 1.3- Fonctions de l'évaluation

Les fonctions de l'évaluation sont classées par plusieurs spécialistes (Hadji, C.Tagliante, Landsheere et d'autres) selon les moments où elles interviennent tout au long du cursus de l'apprentissage c'est-à-dire avant, pendant ou après l'apprentissage.

Ces spécialistes se mettaient d'accord pour définir trois fonctions de l'évaluation : pronostique, diagnostique et inventaire.

### 1.3.1 - Evaluation pronostique

Cette fonction de l'évaluation a comme premier objectif d'orienter les apprenants. Elle se fait généralement au début de chaque cursus ou cycle scolaire afin de connaître le niveau réel des apprenants (leur profil d'entrée) ou pour les orienter vers des classes correspondantes à leur niveau et à leurs besoins.

C.Tagliante et en parlant de l'évaluation pronostique confirme qu'elle : « *cherche à faire connaître aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève le niveau réel du nouvel inscrit (...) à prédire le niveau de compétences qui pourra être atteint par l'élève en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus.* ». (TAGLIANTE.C, 2006).

En d'autres termes, l'évaluation pronostique qui se fait au début de chaque cursus scolaire vise essentiellement à orienter les apprenants en donnant des données et des informations suffisantes à l'enseignant (Leur profil d'entrée, leurs compétences, leurs besoins...etc.). Ces données lui permettront après de rétroagir et de prendre des décisions bien justifiées et d'établir par la suite des évaluations diagnostiques tout en faisant recours à ce qu'on appelle des testes de niveau qui sont généralement standardisés et normatifs.

### 1.3.2- Evaluation diagnostique

Cette fonction sert essentiellement à réguler et à réajuster les apprentissages.

L'évaluation diagnostique est une évaluation continue qui se fait par les enseignants tout au long du cursus scolaire pour identifier les besoins de leurs apprenants afin de prévoir des activités d'apprentissage ou de remédiation. Elle intervient après l'évaluation pronostique. C'est un outil qui est au service de l'enseignement-apprentissage du FLE visant à accompagner et réguler l'apprentissage étape par étape.

C.Tagliante confirme que « *C'est bien cette double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques.* ». (TAGLIANTE C. , L'évaluation et le cadre européen commun., 2006).

L'évaluation diagnostique est donc un outil qui est au service des deux pôles du triangle didactique (enseignant et apprenant) : Elle permet à l'apprenant de connaître ses points forts et ses points faibles, ses vraies compétences et ce qui est demandé de lui dans les futures étapes de son apprentissage d'une part. D'autre part, elle permet à l'enseignant de faire une pause à tout moment, de juger à la fois l'avancement des apprentissages, ses propres pratiques d'enseignement et ses méthodes adaptées pour prendre des décisions (creuser pour réguler ou passer à l'étape suivante) afin de mener à bien le processus enseignement-apprentissage de FLE.

Le programme actuel et après les modifications et les réformes subies accorde une grande importance à l'évaluation diagnostique. Il insiste à toute occasion sur son utilité et sur son importance.

A titre d'exemple et en consultant les nouvelles progressions annuelles proposées par le ministre de l'éducation nationale (Ministre n. d., 2019), nous constatons que les enseignants sont appelés à consacrer les deux premières semaines de l'année scolaire seulement à l'évaluation diagnostique pour pouvoir évaluer les quatre compétences fondamentales (l'oral et l'écrit : compréhension et production.). Ils sont appelés aussi à commencer chaque projet et chaque séquence par une évaluation diagnostique afin d'analyser les besoins de leurs apprenants et de décider les compétences à installer durant la séquence d'apprentissage en prenant en considération les besoins identifiés et analysés.

Il est important à noter qu'il est à chaque fois recommandé de faire cette évaluation sous forme de productions écrites et que l'enseignant et avec toutes les données qu'il a entre ses mains aura toute la liberté de choisir les supports et les outils convenables et susceptibles à être exploités dans telles situations.

### 1.3.3- Evaluation inventaire

L'évaluation inventaire est une fonction de l'évaluation qui vient à la fin du cursus d'apprentissage pour vérifier si telle compétence est installée ou si un objectif général est vraiment atteint ou pas.

Plusieurs spécialistes et didacticiens la qualifient comme une évaluation "bilan" servant essentiellement à certifier. A ce propos C.Tagliante confirme que : « *il s'agit d'un bilan concernant le domaine cognitif, qui évalue les savoirs et les savoir-faire* » (TAGLIANTE C. , L'évaluation et le cadre européen commun, 2006) et ajoute que les testes et les épreuves employés sont standards et normatifs et qu'ils ne sont pas toujours préparés par l'enseignant lui-même mais élaborés des fois par l'institution ou par un groupe extérieur d'enseignants.

Pour conclure nous proposons ce schéma récapitulatif qui résume les types de l'évaluation.

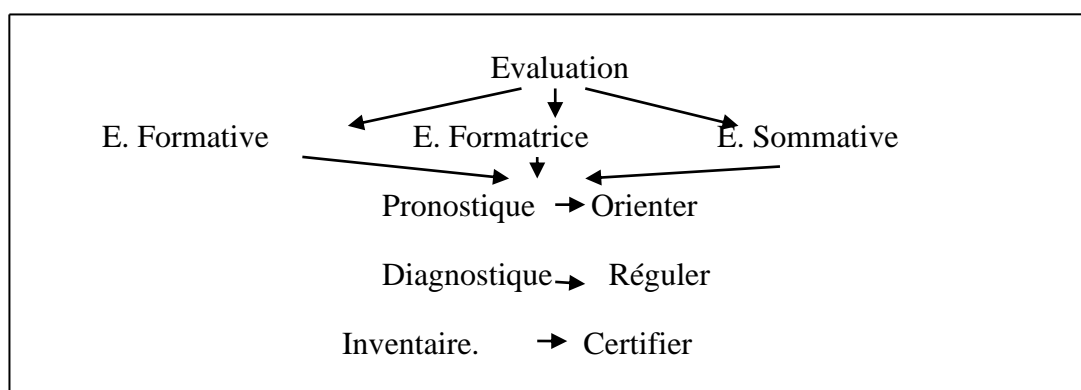


Schéma1 : Récapitulation de la typologie de l'évaluation.

### 1.4- Objectivité / subjectivité de l'évaluation

La question de l'évaluation a préoccupé énormément les didacticiens. Pour mener à bien cette démarche, le degré de son objectivité a été provoqué à maintes reprises.

M. Ramiville confirme que l'évaluation ne peut jamais être objective :

« *Evaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis comme le thermomètre indique la température, (...). Au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis* ». (RAMIVILLE, 2011)

C'est-à-dire que l'évaluation ne se fait jamais d'une manière machinale et automatique, mais il s'agit de juger le travail fait par l'apprenant et construire un point de vue plus au moins subjectif.

Il ajoute que le sujet évaluant est toujours présent dans toutes les phases de l'évaluation : la phase de la récolte des données, le moment d'analyse et enfin lors du jugement. Et parce qu'il est question de jugement, l'évaluation gardera toujours son aspect subjectif.

C. Tagliante cite nombreux d'auteurs qui ont parlé de degré d'objectivité de l'évaluation (Hadji, Cardinet...). Ces derniers ont parlé de 'critères de parasite' de la fidélité. Ce sont onze critères qui empêchent l'évaluateur à être fidèle et objectif dans son évaluation. Parmi ces critères nous citons : (TAGLIANTE C. , 2005) :

- **L'effet de favoritisme :**

C'est le fait d'évaluer la copie de l'élément favori de la classe. Autrement dit, l'enseignant est-il capable de donner une mauvaise note à l'élève "chouchou" de la classe ?

- **L'effet de fatigue :**

La fatigue est l'un des facteurs les plus importants qui peuvent influencer la démarche de l'évaluation. Donc il est déconseillé d'entamer la correction des copies en étant fatigué.

- **L'effet de contraste et de l'ordre :**

C'est-à-dire que l'ordre des réponses ou des copies des apprenants ainsi que leurs positions par rapport aux autres peuvent jouer un rôle très important lors de leur évaluation. Une copie moyenne risque de mal s'évaluer objectivement du simple fait qu'elle est présentée après une excellente copie.

- **L'effet de stéréotype :**

La note attribuée dans la première évaluation influence habituellement les évaluations suivantes.

En d'autres termes, l'apprenant sera généralement toujours jugé par son évaluateur en fonction des notes obtenues dans les évaluations précédentes.

- **L'effet halo :**

Un apprenant qui se comporte bien dans la classe, qui est souvent plus actif que les autres, qu'il est plus compétant sur le plan de l'oral par rapport à ses camarades... bénéficie souvent d'une aide de la part de son enseignant lors de l'évaluation de son écrit.

### 1.5- Autres classifications de l'évaluation

D'autres classifications typologiques de l'évaluation ont été proposées par le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) (Commission d. l., Cadre, Européen Commun de Référence pour les langues Apprendre, enseigner évaluer, 2005) :

- **Evaluation normative vs évaluation critériée :**

L'évaluation normative sert principalement à classer les apprenants les uns par rapport aux autres. Il s'agit d'établir une comparaison entre le produit de l'apprenant et une norme (le produit attendu). Alors que la critériée vise à évaluer le degré d'atteinte des objectifs traduit par des critères d'évaluation qui doivent être préalablement définis.

- **Evaluation continue vs évaluation ponctuelle :**

L'évaluation continue est l'évaluation où le résultat, l'appréciation ou la note finale reflète le travail fait par l'apprenant tout au long de la séquence d'apprentissage (cours, trimestre ou année scolaire) tandis que le résultat de l'évaluation ponctuelle reflète le travail réalisé à un moment donné, dans une situation bien précise.

- **Evaluation formative vs évaluation sommative :**

La première est une évaluation continue servant à réguler les apprentissages alors que la seconde est un bilan normatif servant à certifier.

- **Evaluation directe versus évaluation indirecte :**

Pour la première, il s'agit d'évaluer directement ce que l'apprenant est entrain de faire alors que pour la seconde on optera beaucoup plus pour testes, des examens...etc.

- **Evaluation mutuelle versus auto-évaluation :**

Dans l'évaluation mutuelle, le travaille de l'apprenant sera évalué par une autre personne qui est généralement son enseignant. Alors que dans l'auto-évaluation, l'apprenant va lui-même corriger sa propre copie en prenant en considération les critères de réussite.

### 1.6- Outils de l'évaluation

Pour évaluer, nous pouvons faire recours à plusieurs outils.

C. Tagliante a classé les outils de l'évaluation dans le tableau suivant, en allant des outils les plus fermés aux outils ouverts et en prenant en considération la simplicité ou la complexité de l'objectif de l'évaluation : (TAGLIANTE C. , L'évaluation et le Cadre Européen commun, 2005)

Outils fermés	→	Outils ouverts
Objectifs simples	→	Objectifs complexes
Ce qui se maîtrise : Réponse sans ambiguïté	<p style="text-align: center;">(maîtrise)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">(expression)</p>	<p style="text-align: center;">(transfert)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
	<p style="text-align: center;">QCM Tableau de production à double entrée Exercices d'appariement Exercices de classement Textes lacunaires Texte de closure QROC Textes induits Analyses Comptes rendus Reformulations au tiers Sujets de synthèse Dissertations Création</p>	

Tableau1 : Classement des outils d'évaluation.

Il est important à signaler donc que l'enseignant d'une langue étrangère sera confronté à une banque d'outils pour évaluer les apprentissages. C'est à lui alors de choisir l'outil le plus convenable à telle ou telle situation. Autrement dit, en fonction de niveau de ses apprenants, de l'objectif fixé et de la tâche à réaliser, l'enseignant choisira l'outil convenable pour élaborer son évaluation.

Pour conclure, l'évaluation est une étape primordiale et inséparable du processus de l'enseignement-apprentissage du FLE notamment l'évaluation formative qui accompagne l'apprenant dans tous les moments de son apprentissage et qui permet de remédier ses erreurs.

## 2- Remédiation

### 2.1- Définition de la remédiation

La remédiation pédagogique est un terme récent qui renvoie à chaque intervention consistant à réguler un apprentissage.

Comme son nom l'indique, le terme remédiation a une connotation médicale : remédier c'est apporter un remède afin d'apaiser, de cesser un mal ou de guérir.

La remédiation est définie dans le dictionnaire didactique des langues comme suit :

*On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue*

*comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre)* (J.P.Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003).

On constate alors que la remédiation est l'ensemble d'activités qui ont comme objectif principal la régulation des apprentissages et la résolution des problèmes rencontrés par les apprenants.

Elle intervient généralement après la phase d'apprentissage et celle de l'évaluation (l'analyse des besoins des apprenants) dans le but de : réajuster les apprentissages, combler des lacunes, corriger des connaissances erronées ou réinstaller des compétences... en ayant recours à des différentes activités, démarches et méthodes par rapport à celles qui ont été déjà employées.

C'est une autre chance et autre occasion pour apprendre.

Dans le même fil d'idées, la remédiation pédagogique est définie dans le guide de remédiation pédagogique comme suit :

*« la remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevés lors de l'observation et l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochage scolaire. ».* (Ministre n. d., 2013)

Nous constatons donc que la remédiation est une aide pour les apprenants. Ces derniers et lors de leur apprentissage rencontrent des difficultés dues à plusieurs facteurs. L'enseignant et après avoir terminé la transmission d'un savoir ou l'installation d'un savoir-faire peut constater à tout moment qu'un apprenant ou un groupe d'apprenants n'ont pas vraiment assimilé ces connaissances ou ne peuvent pas les mobiliser dans des situations données. L'enseignant et dans des cas pareils n'a qu'à avoir recours à la remédiation pour donner une autre chance à ses apprenants pour apprendre ou pour rattraper un retard avant de passer à un nouveau savoir.

Il est important de signaler que pour installer un dispositif de remédiation, l'enseignant est appelé à adopter une pédagogie convenable qui va avec l'hétérogénéité de niveau de ses apprenants et qui peut satisfaire leurs différents besoins.

En d'autres termes, pour remédier les erreurs des apprenants, il faut tout d'abord savoir adopter une pédagogie efficace qui nous permettra de différencier les activités, les méthodes et les moyens pour pouvoir travailler les différents besoins.

### 2.2- La pédagogie différenciée au service de la remédiation

Au fil du temps, plusieurs pédagogies ont été mises en place dans le processus enseignement-apprentissage du FLE visant à aider le plus nombre d'apprenants à atteindre les objectifs visés et à réussir à l'école. Parmi les pédagogies qui ont marqué le domaine éducatif nous citons la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée est cette pédagogie qui met en relief l'apprenant, son statut et surtout ses besoins.

Afin d'éclairer et de comprendre le fonctionnement de cette pédagogie, nous faisons appel aux postulats de Burns (1972). Ce dernier explique que les apprenants n'apprennent pas de la même manière à cause de plusieurs critères : <sup>2</sup>

*Il n'ya pas deux élèves qui progressent à la même vitesse*

*Il n'ya pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps*

*Il n'ya pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude*

*Il n'ya pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière*

*Il n'ya pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportement*

*Il n'ya pas deux élèves qui possèdent le même projet d'intérêt*

*Il n'ya pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les même buts.*

(R.W.BURNS, 1972)

Nous pouvons dire donc que les apprenants sont des entités biologiques et psychologiques totalement différentes. Il va de soi qu'ils ne peuvent certainement pas apprendre de la même façon.

Les apprenants de la même classe n'ont pas les mêmes centres d'intérêts ni les mêmes pré-requis, ils ne traitent pas les informations de la même manière et ne mobilisent pas leurs connaissances de la même vitesse. Ce qui oblige l'enseignant à adapter une pédagogie convenable qui lui permet d'aider les différents apprenants à atteindre les mêmes objectifs et faisant appel à des méthodes et des moyens variés. Ce qui est réalisable avec ce qu'on appelle la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée est définie par Halina Przemyski comme suit : (Przemyski, 1991) «

- *Une pédagogie individualisée qui connaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.*
- *Une pédagogie variée qui s'oppose au mythe identitaire d'un modèle culturel unique et d'un enseignement uniformisé. Elle tient en compte des différents rythmes d'apprentissage, des différents processus cognitifs mobilisés dans l'acquisition des connaissances, ainsi que des différences psychologiques et socioculturelles des élèves.»<sup>3</sup>*

Nous constatons donc que cette pédagogie ne considère pas l'apprenant comme un être passif qui n'a qu'absorber tout ce que l'enseignant lui donne ou comme une boîte vide à remplir comme l'indiquaient les anciennes approches.

---

<sup>2</sup> Edités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995).

<sup>3</sup> Cité par par D.Eito. (1999). Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contact.p.2.

La pédagogie différenciée invite les enseignants à revoir leurs pratiques d'enseignement et surtout à fixer la lumière sur l'apprenant en tant que pôle principale dans le triangle didactique.

Il faut donc le voir (l'apprenant) différemment, et prendre en compte les différents facteurs (biologiques, psychologiques et sociaux) qui font de lui un être différent qui a besoin des méthodes et des moyens convenables permettant à satisfaire ses besoins, à remédier ses erreurs et à progresser dans son apprentissage.

Cette pédagogie invite les enseignants à varier les outils, les supports didactiques, les activités, et à faire travailler les apprenants en groupes afin de faciliter la différenciation. Mais, il reste important de signaler que d'une part, la différenciation n'est pas une finalité, ce n'est qu'un outil visant à aider les différents apprenants à atteindre les mêmes objectifs. D'autre part, cette pédagogie n'est pas toujours applicable dans nos milieux scolaires suite à plusieurs raisons y compris le nombre des apprenants par classe et le volume horaire prévu pour les séances des langues étrangères.

Il ne faut pas manquer de noter que par cette pédagogie nous pouvons différencier les méthodes, les outils et les activités mais pas l'évaluation.

### 2.3- Types de remédiation : Remédiation immédiate ou différée ?

Il existe deux types de remédiation pédagogique qui sont classés selon le moment où elles interviennent et selon leur objectif : remédiation immédiate et remédiation différée.

Commençons par la remédiation immédiate. C'est une remédiation intégrée dans la séquence d'enseignement/apprentissage. Elle est souvent présentée sous forme d'une réponse directe et instantanée de la part de l'enseignant visant à répondre à une interrogation ou une question posée par un apprenant qui traduit une difficulté qu'il rencontre.

La remédiation immédiate concerne souvent les difficultés susceptibles à être résolues immédiatement et rapidement sans avoir recours à autres activités ou séances pour les résoudre.

C'est une remédiation qui se fait automatiquement tout au long de la séance d'apprentissage grâce à l'interaction entre l'apprenant et ses apprenants.

En ce qui concerne la remédiation différée, elle intervient lorsque l'enseignant juge nécessaire de programmer des activités ou des séances supplémentaires (qui ne sont pas intégrées dans la séquence d'enseignement-apprentissage) afin de réguler et de réajuster un apprentissage.

Elle sera programmée dans une séance indépendante. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à préparer préalablement sa fiche qui décrit tous ce qu'il va faire pendant cette séance (les outils exploités, les activités proposées, le mode d'organisation : travail individuel ou en groupe...etc.).

Pour mieux cerner et expliquer la différence entre les deux types de remédiation, nous présentons ce tableau récapitulatif proposé par A. Dehon, C. Demierbe : (A.A.Dehon, 2009)

Remédiation immédiate	Remédiation différé
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La RI<sup>4</sup> est pleinement intégrée à la séquence d’enseignement-apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l’écart de l’apprenant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La RD est proposée en dehors de la séquence d’enseignement-apprentissage.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle est menée par l’enseignant qui connaît l’élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle peut être menée soit par l’enseignant, soit par un maître spécialisé</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle est une réponse directe à une difficulté de l’élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La RD peut être prévue à horaire fixe et être d’une durée systématique.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La RI porte sur des difficultés pouvant être, rapidement résolues et qui ne nécessite pas un traitement spécialisé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle peut prendre en charge les problèmes antérieurs depuis longtemps ou porter sur problèmes liés à des troubles d’apprentissage</li> </ul>

Tableau2: Remédiations immédiate et différée par caractéristiques opposées.

Nous constatons donc, que la remédiation immédiate comme son nom l’indique, est une sorte de remédiation qui intervient rapidement lors du même instant où le problème ou la question se posent.

Alors que la remédiation différée nécessite une séance indépendante de la séquence d’enseignement-apprentissage où l’enseignant aura la liberté de choisir les méthodes et les moyens qu’il va travailler avec.

#### 2.4- A qui s’adresse la remédiation ?

La remédiation est adressée – en partant de ce qui est répandu dans les milieux scolaires- aux élèves faibles.

Dans notre étude, nous préférons ne pas utiliser cette terminologie péjorative mais plutôt dire que la remédiation concerne les apprenants en difficulté. C'est-à-dire les apprenants qui rencontrent des obstacles, des difficultés qui les empêchent à atteindre les objectifs d’apprentissage.

Il faut signaler que tout apprenant et à cause de différents facteurs peut être à tout moment en difficulté et même le plus compétent commet des erreurs.

<sup>4</sup> RI : remédiation immédiate / RD : remédiation différée.

Ce qui est demandé de l'enseignant est de voir les apprenants comme des entités totalement différentes qui manifestent des besoins différents, et d'essayer de les remédier.

## 2.5- Différence entre les concepts : Remédiation/ Soutien/ Rattrapage

Dans le but d'éclairer quelques concepts qui sont souvent confondus, nous proposons le tableau suivant (en s'inspirant du guide de la remédiation qui fait la distinction entre les trois notions: Remédiation, soutien et rattrapage afin d'enlever toute sorte d'ambiguïté: (ministre n. d., 2013)

Remédiation	Soutien	Rattrapage
<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est la régulation permanente du travail des apprenants</li> <li>• C'est le fait de refaire une activité, retravailler un objectif mais en employant d'autres supports, outils et en changeant la démarche de l'enseignement.</li> <li>• C'est comme un remède dans le domaine de la pédagogie.</li> <li>• Elle est destinée aux apprenants en difficulté</li> <li>• Etape qui vient toujours après une évaluation.</li> <li>• Moment de consolidation et de renforcement destiné aux apprenants en ayant recors à la pédagogie différenciée.</li> <li>• Elle est incluse dans le programme c'est-à-dire qu'elle est intégrée dans l'emploi du temps des apprenants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son objectif principal est de renforcer les acquisitions des apprenants.</li> <li>• La séance du soutien vise à «améliorer le niveau des apprenants même quand ils sont bons ».</li> <li>• C'est soutenir les apprenants en difficulté.</li> <li>• C'est un renforcement des acquis (ajouter un plus à un pré requis.).</li> <li>• Réviser des acquis récemment installés chez certains apprenants.</li> <li>• Séance de soutien en plus du volume horaire.</li> <li>• Aide, des cours supplémentaires et particuliers pouvant avoir lieu à l'école ou en dehors de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est l'installation d'un processus permettant de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres.</li> <li>• On peut rattraper des cours en cas d'absence.</li> <li>• C'est compenser, remettre à niveau, combler ou rattraper un retard.</li> <li>• C'est rattraper une notion non assimilée et combler un retard pouvant porter préjudice aux apprenants.</li> <li>• NB : les textes réglementaires ne prévoient pas de rattrapage.</li> </ul>

Tableau03 : Distinction entre Remédiation, soutien et rattrapage.

## 2.6- Objectifs de la remédiation pédagogique

La remédiation pédagogique est devenue une activité primordiale dans le processus enseignement-apprentissage du F.L.E. vu qu'elle intervient pour réguler l'apprentissage.

Il s'agit généralement de remédier aux insuffisances et aux besoins des apprenants sur différents niveaux : linguistique, communicatif, socioculturel et psychopédagogique d'un côté et d'améliorer la relation et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant d'autre côté afin de mener à bien l'enseignement des langues étrangères et d'améliorer leur apprentissage.

Le guide de la remédiation pédagogique explique en quelques lignes les trois champs d'action de la remédiation pédagogique : «

- A- *Solliciter les des apprenants dans le déroulement du cours pour favoriser chez chacun d'eux une mobilisation à une activité cognitive de haut niveau et éviter l'émergence de difficultés, de blocages, donc de besoins.*
- B- *Remédiation intégrée au déroulement normal du cours pour ne pas manquer de répondre à des besoins ponctuels qui peuvent apparaître.*
- C- *La remédiation différée (...). Il s'agit de prendre en charge des besoins d'apprenants précédemment repérés (...). Il s'agit de répondre sur une durée donnée à des besoins identifiés et explicités.* » (Ministre n. d., Guide, de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, 2013)

## 2.7- La place de la remédiation dans le système éducatif en Algérie

Au fil des années, le système éducatif en Algérie a connu des changements et a subi des réformes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage et d'assurer sa généralisation dans tout le pays.

La remédiation pédagogique a occupé dans ces derniers temps une place privilégiée dans le système éducatif notamment dans les documents officiels.

Mais la place occupée par la remédiation est-elle identique dans tous les cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire) ? Les enseignants des différents cycles accordent-ils la même importance à cette activité ?

Pour le cycle primaire, le programme accorde une énorme importance à la remédiation. Il s'agit d'une séance incontournable et intégrée dans l'emploi du temps des apprenants. Ce qui est confirmé dans le guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire (2013, P.10) : « *Les séances de la remédiation pédagogique sont intégrées dans la grille des horaires de tous les niveaux de l'enseignement primaire, à raison de 1h30mns pour les 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> AP et 2h15mns pour les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AP.* » (Ministre n. d., Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, 2013)

L'enseignant du primaire, et à partir des données qu'il possède choisira le groupe d'apprenants concerné par la remédiation et il renseigne l'administration et les parents par la suite.

La séance de la remédiation au primaire se fait généralement dans la dernière séance et traite habituellement les matières suivantes : arabe, français et mathématiques.

En d'autres termes, l'activité de la remédiation pédagogique est une activité bien programmée et détaillée. Ce qui facilite la tâche aux enseignants de primaire et leur permet de bien accéder au processus de la remédiation.

Concernant le cycle moyen, et en consultant les différents documents officiels, nous constaterons que l'activité de remédiation est une notion importante censée être pratiquée dans toutes les écoles algériennes. Pour le même guide « *La remédiation pédagogique concerne tous les niveaux de l'enseignement moyen à raison d'une heure pour chaque enseignant d'arabe, de français et des mathématiques.* ». (Ministre d. l., 2013)

L'enseignant du moyen de son côté, est incité à adopter une démarche de remédiation des erreurs commises par ses apprenants et à fournir toutes les conditions nécessaires pour réussir ce processus.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, et malgré l'importance de la remédiation validée par les différentes recherches en didactique, la notion de la remédiation ne figure pas beaucoup dans les documents officiels de l'enseignement secondaire.

L'enseignant du secondaire n'a pas vraiment les mêmes données et les mêmes directives que les enseignants des autres cycles.

En consultant les nouvelles progressions Septembre 2019, nous remarquons que l'enseignant est appelé à faire la remédiation s'il la juge nécessaire à tout moment de l'apprentissage sans vraiment citer des détails : (Inspection, 2019)

Régulation/ remédiation.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Noter sur le cahier journal toutes les modifications (remédiations) à apporter au déroulement des séquences et des séances et qui seraient consécutives aux différentes évaluations.</li><li>• Prévoir des activités pour prendre en charge les difficultés recensées lors des évaluations.</li></ul>

Tableau 04: La remédiation dans les progressions annuelles.

Conclusion :

A la fin de ce présent chapitre, nous pouvons confirmer que pour réussir le processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il faut adapter les démarches et les méthodes les plus convenables aux besoins des apprenants.

Dans un premier lieu, nous avons constaté que l'évaluation des apprentissages est une démarche primordiale qui est au service de l'apprentissage du F.L.E. L'évaluation et avec tous ses types (formative, formatrice et sommative) et tous ses fonctions (pronostique, diagnostique et inventaire) ne vise plus à classer ou à sanctionner les apprenants mais plutôt à les accompagner dans tous les stades de leur apprentissage et d'identifier leurs besoins et leurs pour pouvoir proposer les remédiations nécessaires qui permettent la progression des apprentissages.

Certes, les recherches effectuées par les spécialistes notamment les didacticiens et les pédagogues montrent l'importance et l'efficacité de la remédiation pédagogique dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans tous les cycles scolaires.

Mais –en consultant les documents officiels du cycle secondaire (programme, progression, guide)- nous avons remarqué un manque des textes traitant le thème de la remédiation ou proposant des démarches à suivre, des outils à employer, des critères à respecter afin de réussir ce processus et de le généraliser dans toutes les écoles algérienne.

## CHAPITRE II :

# L'ERREUR DANS LA PRODUCTION DE L'ECRIT

### Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a connu dans ces derniers temps des tournants importants grâce aux différentes études et recherches effectuées pour faciliter ce processus tout en mettant le point sur la motivation et l'implication des apprenants.

La remédiation pédagogique joue de plus en plus un rôle intéressant dans l'enseignement-apprentissage du FLE vu qu'elle prend en considération le statut de l'apprenant, ses besoins et ses insuffisances pour pouvoir les remédier. Ce qui va aider cet apprenant à bien progresser dans son apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant est appelé à tout moment à prendre en considération l'importance des erreurs commises par ses apprenants afin de les repérer, les analyser et les remédier par la suite.

Les différentes recherches faites par des spécialistes et les didacticiens, montrent que les productions écrites des apprenants sont les meilleurs outils qui permettent à l'enseignant de cerner les difficultés et les besoins des apprenants pour pouvoir prévoir des activités d'apprentissage ou de remédiation nécessaires pour la réussite de la plus grande catégorie de ces apprenants.

Raison pour laquelle nous allons aborder dans ce deuxième chapitre les points suivants :

Dans un premier lieu, nous allons définir l'écrit et la production de l'écrit. Nous allons parler par la suite de la place de la production de l'écrit au secondaire, son objectif et en fin la démarche et les étapes de son enseignement.

Dans un deuxième lieu nous aborderons la notion de l'erreur. Nous allons définir l'erreur, déterminer son statut dans le processus d'apprentissage du FLE, faire la distinction entre l'erreur et la faute, déterminer ses origines et ses types pour arriver à la fin aux manières efficaces de correction de ces erreurs.

#### 1. La production de l'écrit

##### 1.1. Définition de l'écrit

Le mot « écrit » est défini dans le dictionnaire didactique des langues comme suit : « *une manifestation particulière de langage caractérisé sur un support, d'une trace graphique.* » (J.P.Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003). Le didacticien a signalé qu'il s'agit de la transmission et la transcription d'un message oral sur un support matériel à l'aide des graphes (lettres, chiffres...).

L'écrit est donc une opération de codage fait par quelqu'un sur un support, en utilisant des traces graphiques. Ces dernières doivent être conventionnelles et partagées par autrui pour qu'il puisse décoder (déchiffrer) le message et le lire.

##### 1.2. Définition de la production de l'écrit

La production de l'écrit est une compétence parmi les quatre compétences nécessaires pour l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère (compréhension de l'oral/ production de l'oral/ compréhension de l'écrit et production de l'écrit.) et jugée de la plus importante du simple fait qu'elle permet à l'apprenant d'investir et de mobiliser toutes ses connaissances et compétences. Raison pour laquelle on accorde depuis toujours une grande importance à l'enseignement et à l'apprentissage de cette compétence. Chose qui a été confirmée par Piolat qui, et en parlant de l'acte d'apprendre à écrire, ne manque pas de signaler que : « *Apprendre à écrire c'est mettre en place un système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production de l'oral.* ». (A, 1982)

En d'autres termes, apprendre à écrire nécessite l'apprentissage d'un système ou d'une technique donnée. Pour bien écrire, il faut suivre une démarche adéquate, respecter certaines règles et normes, savoir choisir les moyens les plus pertinents pour un genre d'écrit. Piolat a mis l'accent sur la différence entre le système de production de l'écrit et celui de l'oral. Chaque système est différent de l'autre par ses propres techniques, ses moyens, son lexique, sa grammaire et même par ses contraintes et difficultés.

### 1.3. La place de l'écrit production au secondaire

En consultant les documents officiels proposés par le ministre de l'éducation, nous pouvons constater que ces derniers accordent de l'importance à la production de l'écrit et à son enseignement-apprentissage. Ils ne manquent pas de signaler à toute occasion que produire un écrit ne signifie pas uniquement l'écriture successive de quelques phrases grammaticalement correctes. Pour illustrer nous pouvons prendre la définition de la production de l'écrit proposée par le curriculum de 1AS:

*« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs. »* (Comission N. d., 2005)

Il s'agit donc d'une activité d'écriture ou de réécriture tout en prenant en compte la situation de communication et d'énonciation. Cette activité permet à l'apprenant d'établir des choix stratégiques et de mobiliser les compétences nécessaires pour réussir son écrit. Pour ce faire, il faut obéir à certaines techniques. Il ne s'agit jamais d'une activité aléatoire ou d'un ensemble de traces graphiques écrites sur un bout de papier. Chose qui a été confirmée aussi dans les documents d'accompagnement (2010, p.4) : « *Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique... Il est écrit dans un but, à un locuteur particulier et doit avoir une présentation particulière.* » (Ministre, 2010)

#### 1.3.1. L'objectif de la production de l'écrit

Selon les documents officiels, l'apprentissage de l'écrit production vise à faire apprendre aux apprenants à savoir s'exprimer, donner son point de vu et s'impliquer en tant que futur

citoyen dans divers sujets. Tout en respectant une stratégie précise et sachant se positionner en tant qu'énonciateur.

En consultant par exemple le curriculum, nous trouvons que l'enseignement de la production écrite en première année secondaire vise principalement à installer la compétence suivante : « *Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.* » (Comission n. d., 2005). Pour l'installation de cette compétence et l'atteinte de cet objectif terminal, il faudrait faire apprendre à l'apprenant la mobilisation de ses savoirs et ses savoir-faire selon une situation donnée. C'est pour cela, le programme algérien propose à faire travailler certaines capacités qui à leur tour se divisent en plusieurs sous-objectifs : (Comisiion, 2005) :

- « *Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu* » : C'est pourvoir définir le but de son écrit, de respecter la situation d'énonciation et d'établir une progression thématique.
- « *Organiser sa production* » : C'est l'organisation de son écrit tout en soignant sa mise page, sa structure, et en assurant sa cohésion...etc.
- « *Utiliser la langue d'une façon appropriée* » : C'est soigner la langue en écrivant des phrases syntaxiquement correctes et un lexique adéquat à la thématique.
- « *Réviser son écrit* » : Il est nécessaire de faire comprendre à l'apprenant que la révision de son écrit est une étape importante qui lui permet de corriger quelques erreurs dues à un manque de concentration ou par une mal gestion du temps. Pour ce faire, l'apprenant peut utiliser les critères de la grille d'autoévaluation pour vérifier son écrit.

### 1.3.2. Les techniques d'expression écrite proposées aux apprenants du secondaire

#### ✚ La prise de notes :

Cette technique permet à l'apprenant de pouvoir rédiger un texte après avoir écouté une vidéo ou un document sonore tout en suivant la technique de prise de notes qui lui permet de préserver l'essentiel de ce qu'il entend, lit ou voit.

#### ✚ Le résumé :

Nous visons par cette technique faire habituer l'apprenant aux activités de reformulation. L'apprenant et en suivant la technique de résumé saura reproduire un texte avec ses propres mots et moins volumineux que le texte originel.

#### ✚ Le compte rendu :

Avec ses deux types (objectif et critique) vise à apprendre aux apprenants le rapport qui peut rendre compte d'un texte lu et analysé préalablement.

#### 1.4. Interventions pédagogiques pour l'enseignement de la production de l'écrit

Actuellement, plusieurs spécialistes se mettent d'accord pour proposer trois étapes importantes pour l'enseignement de la production écrite (CLAUDETTE C., 2000) :

❖ La planification :

C'est la phase qui précède celle de la rédaction. Il s'agit de bien se préparer et planifier son écrit afin d'aboutir à un bon produit. Pour assurer une bonne planification à son écrit, il faut tout d'abord penser à bien analyser la situation de communication car écrire est avant tout un processus de communication. Lorsque nous écrivons un texte, nous l'écrivons pour que ce dernier soit lu par autrui raison pour laquelle nous devons prendre en compte le statut du destinataire et savoir nous positionner en tant qu'énonciateurs afin de bien reformuler le message à transmettre.

Pour bien réussir cette étape, il faut aussi faire une documentation pour avoir les informations nécessaires sur le sujet abordé.

Après avoir soigné et analysé la situation communicative et fait de la documentation viendra l'étape d'adopter tout cela à un type d'écrit convenable (argumentatif, explicatif, narratif, exhortatif...etc.). Enfin, viendra l'étape de répartir le contenu en quelques parties ou paragraphes et d'établir un plan détaillé avant d'entamer la rédaction.

❖ La mise en texte :

C'est le moment de la rédaction et de la réalisation du produit.

C'est une activité très importante dans laquelle l'apprenant est incité à mobiliser le savoir nécessaire et d'investir les connaissances convenables à ce genre de tâches.

❖ La révision :

Est une étape très importante dans la production de l'écrit qui permet de corriger immédiatement quelques erreurs dues à l'inattention.

L'enseignant est incité à sensibiliser ses apprenants à l'importance de cette étape et leur signaler que même les grands écrivains révisent leurs écrits avant de les présenter aux autres.

L'apprenant et avant de remettre sa production écrite est sensé la réviser. Pour ce faire, il peut avoir recours aux critères de la grille de l'autoévaluation.

##### 1.4.1. La démarche de l'enseignement de l'écrit production au secondaire

L'activité de la production de l'écrit occupe une place privilégiée dans le programme du français au secondaire. Cette activité se fait généralement à la fin de chaque séquence ou projet afin de permettre à l'apprenant d'investir et de réemployer tout ce qu'il a appris dans son écrit.

Si nous consultons les progressions et les répartitions annuelles, nous constaterons que l'activité de la production de l'écrit ne se fait pas en une seule séance. Elle est répartie en trois étapes primordiales auxquelles nous pouvons consacrer plus que trois heures.

### A. La préparation à l'écrit

C'est la séance qui procède la phase de la rédaction. Dans cette séance, l'enseignant propose à ses apprenants des activités qu'il juge nécessaires pour leur préparer à la rédaction d'un type de texte donné. Dans le même sillage d'idées, A.ABBOUD signale que : « *En fonction du niveau des apprenants, on peut prévoir un ou deux exercices (voir liste) à la fois ayant une relation thématique et stratégique avec le texte à produire en production écrite.* » (A.ABBOUD, 2020). Pour ce faire, l'enseignant peut dépasser une heure et consacrer deux séances ou plus pour la préparation à l'écrit. Dans cette séance, et selon A.ABBOUD l'enseignant vise à atteindre des objectifs dont on cite quelque uns :

- « *Apprendre à l'élève à construire des textes cohérents et cohésifs.*
- *Apprendre à l'élève à rédiger un brouillon, à le raturer pour corriger ses erreurs.*
- *Initier les apprenants aux spécificités de l'écriture des énoncés.* ». (A.ABBOUD, 2020).

L'enseignant peut proposer à ses apprenants plusieurs types d'activités : Exercices de fléchage, la mise en ordre d'un texte, exercices grammaticaux, la reconstruction d'un texte...etc.

### B. La production de l'écrit :

Après avoir bien préparé les apprenants à la réalisation d'un type de texte donné au cours de la séance de la préparation à l'écrit, les apprenants sont appelés à rédiger eux même le même type d'écrit.

Pour ce faire, l'enseignant doit accompagner ses apprenants dans tous les moments de cette séance, de négocier avec eux le plan du travail et de leur donner la grille qui contient les critères de réussite afin d'éviter toute sorte de blocage lors de la rédaction.

La phase de la rédaction doit se faire obligatoirement en classe car il s'agit de ce qu'on appelle 'un atelier d'écriture'. Ce processus permet à l'enseignant de surveiller et d'apporter de l'aide à ses apprenants, de les guider et les orienter.

Pour conclure, dans la séance de la production de l'écrit, l'enseignant est incité à suivre quelques étapes nécessaires pour réussir cette séance :

- Un petit rappel du type du texte : structure, lexique, temps employés...etc.
- La présentation du sujet.
- La présentation de la consigne (qui doit être claire et précise).
- Lecture du sujet et de la consigne par un ou deux élèves.
- Négociation du plan du texte.
- L'écriture de critères de réussites (qui permettent à l'apprenant d'éviter quelques erreurs et à s'auto-évaluer.).

- Moment de rédaction (ici, l'enseignant est appelé à faire le tour de tables et surveiller le travail de ses apprenants.).

C. Le compte rendu de la production écrite :

C'est la troisième étape du processus rédactionnel. L'objectif général de cette séance est de permettre aux apprenants de repérer, analyser et corriger ensemble leurs erreurs.

Pour ce faire, l'enseignant commence par un petit rappel du sujet, de la consigne et des critères de réussite. Il donnera par la suite des remarques d'ordre général sur le travail accompli (remarques positives, négatives, nombre de copies remises...etc.).

Pour corriger les erreurs de ses apprenants, l'enseignant peut avoir recours à l'amélioration d'une copie d'un apprenant que juge représentative de toutes les erreurs faites par le reste d'apprenants. Il peut utiliser pour le même but un texte préfabriqué (un texte écrit par l'enseignant lui-même en partant des erreurs commises par ses apprenants). Le texte choisi va être écrit sur le tableau afin de permettre aux apprenants d'identifier les erreurs et les corriger après.

La correction des erreurs peut se faire à l'aide d'un tableau comme suit :

Erreur	Type	Correction

Tableau 05 : tableau de correction des erreurs.

Après avoir corrigé les erreurs du texte et soigné sa forme, l'enseignant demande à ses apprenants de lire le texte pour vérifier s'il contient d'autres erreurs à corriger. Enfin les apprenants recopient le texte corrigé dans leurs cahiers.

La dernière étape de cette séance consiste de la distribution des feuilles des apprenants corrigées par l'enseignant et accompagnée par une appréciation qui juge le travail présenté.

Les apprenants et à l'aide de la grille de l'auto évaluation vont s'auto évaluer.

2. L'erreur

2.1.Définitions de l'erreur

Le concept de l'erreur a commencé à gagner dans ces derniers temps une place privilégiée dans le domaine de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères.

Etymologiquement parlant, le mot 'erreur' vient du mot latin 'error' qui veut dire : s'écarter de la réalité.

Le petit Robert propose la définition suivante : « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai, ce qui est faux et inversement, jugement, fait, psychique qui en résulte.* » (Le petit Robert, 1985). Nous constatons donc que le sens propre du mot erreur indique qu'il s'agit d'un dysfonctionnement psychique qui mène l'individu à adopter des jugements, des faits faux et contraires à la réalité. Autrement dit, l'erreur est l'ensemble des idées, des représentations et des jugements erronés, faux et loin d'être vrais.

La notion de l'erreur a pris de l'ampleur dans le domaine de la didactique, et a commencé à préoccuper énormément les spécialistes notamment les didacticiens.

Dans le même sillage d'idées, J.P.Cuq a défini l'erreur comme suit : « *écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* ». (J.P.Cuq, Dictionnaire Didactique des Langues, 2003q) L'erreur est donc considérée comme un écart en se référant à une règle ou une norme. Il s'agit donc d'un non respect d'une norme conventionnelle jugée comme étant correcte.

En pédagogie la notion de l'erreur est l'idée d'un savoir incomplet. Elle est définie par RAYNAL F.comme suit : « *partie du processus du traitement de l'information. C'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème. C'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif (...).* ». (RAYNAL, 1997)

En didactique comme en pédagogie, nous pouvons constater que l'erreur est un dysfonctionnement qui intervient dans les processus cognitifs lors de la réalisation d'une tâche ou la résolution d'un problème. C'est un processus normal qui n'est pas étrange à l'être humain. Ce dernier est à tout moment susceptible à tomber dans l'erreur à cause de différentes raisons.

### 2.2.Le statut de l'erreur en FLE

Lors de son apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut à tout moment commettre des erreurs de différents types, à l'écrit ou à l'oral. Autrement dit, l'erreur est dominante et omniprésente dans le processus enseignement-apprentissage du FLE.

Vu la dominance de l'erreur dans le domaine éducatif, il va de soi de s'interroger sur son statut et sur la place qu'elle a occupée au fil du temps.

Au fil des années, le statut de l'erreur en FLE a connu de véritables changements et de réelles évolutions. Son statut ne cesse de s'évoluer grâce aux différentes études et recherches effectuées et proposées par les approches pédagogiques.

Auparavant, l'erreur était intolérable. Elle avait une connotation négative. L'erreur était synonyme de la faute.

Dans les anciennes approches pédagogiques, l'enseignant était la seule source du savoir. On considérait l'apprenant comme étant un être passif qui n'a qu'à absorber tout ce que son enseignant lui transmet (le modèle transmissif). Une fois le savoir est transmis, il n'y aura

pas lieu de se tromper. L'élève n'a pas le droit de commettre des erreurs. Une fois fait, il sera mal évalué voir même sanctionné.

Dans un certain temps, la même conception négative de l'erreur a été partagée selon S.ALGUBBI par le modèle behavioriste, qui : « *est basé sur une série de situations jouant le rôle d'un stimulus et réclamant des réponses immédiates lesquelles réponses sont favorisées par une récompense (renforcement positif) ou bien par une punition (renforcement négatif).* ». (S.ALGUBBI, L'erreur : outil fondamental dans la classe du F.L.E., 2016)

Grâce à l'arrivée des nouvelles approches pédagogiques qui s'intéressent à considérer l'apprenant comme étant une entité biologique, psychologique et sociale, l'erreur a commencé à occuper une place différente de celle d'avant.

L'implication de l'apprenant dans les séances pédagogiques et la construction de son propre savoir ne peuvent se faire sans passer par l'erreur. Si l'on veut ou pas, l'erreur est inévitable dans le processus d'apprentissage. L'erreur occupe de plus en plus une place privilégiée et importante.

Les enseignants sont appelés à connaître la valeur de l'erreur. Cette dernière est considérée comme des repères des difficultés, des insuffisances et des besoins de leurs apprenants. Ces données leurs permettront de prévoir et de proposer des activités et des supports convenables au niveau des apprenants et visant à satisfaire à leurs besoins et surtout à remédier leurs erreurs.

### 2.3. La faute et l'erreur

Comme nous l'avons déjà cité, l'apprenant et lors de son apprentissage commet des fautes et des erreurs. Ces derniers sont souvent confondus et souvent utilisés comme synonymes même de la part des enseignants. Plusieurs spécialistes notamment des didacticiens des langues se sont penché sur ce sujet afin d'enlever l'ambiguïté et faire la distinction entre la faute et l'erreur et d'accorder à chaque concept son propre sens et ses propres emplois.

Pour commencer, le mot 'faute' est le mot le plus répandu et le plus employé dans nos quotidiens par rapport au mot 'erreur'.

La faute est définie selon le dictionnaire le Petit Robert comme suit : « *erreur choquante, grossière commise par ignorance.* » (Le Petit Robert, 1985). Nous pouvons constater donc que la notion de faute est liée à un acte choquant et grossier donc elle a une connotation négative.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la faute est définie selon Martine et autres comme suit : « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé).* » (LARRY, 2003). Alors, nous pouvons dire que la faute est le fait de se tromper malgré la connaissance et la maîtrise de la règle suite à plusieurs facteurs comme la fatigue, le manque de concentration, l'inattention, l'oubli...etc.

En partant de tout ce qui a été déjà cité, nous pouvons faire la distinction suivante entre faute et erreur :

D'un côté, la faute est le résultat de se tromper à l'oral ou à l'écrit en ayant les moyens de se corriger du simple fait que l'apprenant possède déjà le savoir nécessaire et connaît les règles mais il tombe dans la faute à causes de la fatigue, de l'inattention ou de l'oubli.

D'autre côté, l'erreur intervient lorsque l'apprenant se trompe car il ignore la règle ou il ne l'a pas bien assimilée. Dans ce cas, l'apprenant ne peut pas corriger cette erreur tout seul et sans l'intervention de son enseignant. L'erreur, au contraire de la faute, est un outil d'apprentissage qui permet à l'enseignant de connaître le niveau réel de ses apprenants et leurs besoins afin de bien intervenir et les aider à bien progresser dans leur apprentissage.

Si nous consultons le CECER nous trouvons la distinction suivante :

*« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développer des règles différentes des normes de la L1 (...) Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. ».* (Comission, Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre , enseigner, évaluer, 2000)

Tous les enseignants sont incités donc à faire la distinction entre les concepts didactiques notamment entre la faute et l'erreur. Il devient nécessaire aussi d'éviter l'emploi péjoratif du mot faute dans le contexte scolaire et le remplacer à chaque occasion par le mot erreur.

Il faut veiller à sensibiliser les apprenants et à leur faire comprendre que l'erreur n'est qu'un outil pour apprendre et qu'ils ne seront pas sanctionnés s'ils ne donnent pas la réponse attendue.

### 2.4.L'origine de l'erreur

La dominance et l'omniprésence de l'erreur dans le processus enseignement-apprentissage du FLE devient une évidence qu'on ne peut pas négliger. L'erreur et après avoir subi de véritables révolutions au fil du temps, est considérée maintenant comme indicateurs qui permettent à l'enseignant de bien réagir et de prendre les décisions nécessaires pour la suite des apprentissages.

Pour ce faire, l'enseignant doit avoir recours aux différents processus d'identification, de classification, d'analyse et de remédiation des erreurs commises par ses apprenants. Mais, avant tout cela, l'enseignant a besoin de connaître l'origine de ces erreurs afin de bien intervenir.

Certes, l'erreur ne vient pas de néant. Si l'apprenant commet une erreur, cela signifie qu'il y a des raisons derrière.

M.Fayole confirme que pour identifier les besoins des apprenants, il faut tester leurs compétences et leurs performances dans des situations données. Il ajoute qu'il existe trois grandes sources ou origines d'erreurs : « *les erreurs liées à des connaissances déclaratives, celles ayant comme origine les connaissances procédurales et celles dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes.* ». (FAYOL, 1995)

Pour la première origine de l'erreur (les connaissances déclaratives ou conceptuelles), elle concerne le savoir que possède l'apprenant, c'est-à-dire l'ensemble des théories, de règles déjà acquises. L'apprenant et à tout moment peut ignorer ou oublier ces connaissances ou même les avoir d'une façon erronée. Dans ce cas, il va de soi qu'il va tomber dans l'erreur. Pour repérer ce genre d'erreur qui manifeste un besoin de l'apprenant, l'enseignant est appelé à proposer des diagnostics afin de réagir le plus vite possible pour corriger les connaissances erronées et de permettre l'installation de nouvelles connaissances et compétences.

En ce qui concerne les connaissances procédurales, il s'agit de la mobilisation de certaines connaissances dans une situation donnée. L'apprenant peut ne pas bien mobiliser des connaissances ou réaliser des faits. Malgré la possession du savoir déclaratif, l'apprenant commet des erreurs lors de son application (le savoir-faire).

Pour la dernière catégorie (la gestion du temps), l'apprenant et malgré la possession du savoir et du savoir-faire, mais -dans des conditions données- tombe dans l'erreur. Cette dernière est due à une mal gestion du temps. Comme l'indiquent les recherches psychopédagogiques, chaque apprenant apprend à sa manière, et chacun mobilise ses connaissances d'une manière et vitesses différentes.

Raisons pour lesquelles tout enseignant doit être au courant de différentes sources d'erreurs afin savoir proposer les remédiations convenables à chaque origine.

### 2.5. Typologie de l'erreur

Pour pouvoir analyser et remédier l'erreur, il est important de connaître ses différents types.

Concernant la caractérisation des erreurs, S.Algubbi a cité les travaux de différents psychologues et didacticiens (Astolfi 1997, Colomb B.1999) qui ont caractérisé et listé les types d'erreurs comme suit : (S.ALGUBBI, L'erreur : Un outil fondamental dans la classe de FLE., 2016)

- « *celles liées à la compréhension des consignes (tâches) ou d'un mauvais décodage des attentes de l'enseignant.* »

C'est-à-dire que l'apprenant peut tomber dans l'erreur car il n'arrivait pas à bien déchiffrer la consigne qui traduit les attentes de l'enseignant. C'est pour cela, l'enseignant est incité à proposer à ses apprenants des consignes sans ambiguïté, claires et bien précises.

- « *celles liées aux processus cognitifs ou à une surcharge cognitive* »

Il est important à noter que les apprenants n'apprennent pas de la même façon. Cela est dû aux processus cognitifs qui se diffèrent d'un individu à un autre. L'enseignant doit proposer à ses apprenants des activités convenables à leur niveau et à leur tranche d'âge et doit éviter la proposition des tâches très difficiles à réaliser.

- « *celles portant sur les stratégies adoptées pour résoudre un problème.* ».

Les apprenants et en essayant de résoudre un problème peuvent commettre des erreurs car ils n'ont pas choisi la démarche ou le raisonnement adéquat qui peuvent les mener vers la réponse correcte.

- « *celles dues à la complexité propre au contenu.* ».

Ce type d'erreurs intervient lorsque l'enseignant demande à ses apprenants de travailler sur un sujet dont ils ignorent. Dans ce cas, il faut proposer aux apprenants des activités, des supports et des situations d'intégration proches de leurs vécus et de leur contexte social.

- « *celles dues aux savoir enseigné.* »

L'apprenant peut commettre des erreurs du simple fait que le savoir ou le contenu qu'il possède n'a pas été bien transmis ou a été transmis d'une manière erronée (difficulté didactique).

- D'autres classifications sont proposées par le CECER (2000, p.118):
  - « *les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'enseignant.* »
  - « *les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement.* »
  - « *les fautes et les erreurs de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques* ». (conseil, 2000)

### 2.6. Typologie des erreurs récurrentes dans la production de l'écrit

En général, l'apprenant d'une langue étrangère commet différents types d'erreurs lors de son apprentissage à l'écrit ou à l'oral, en compréhension ou en production.

En production de l'écrit, plusieurs spécialistes se mettent d'accord pour regrouper les erreurs en productions écrites dans deux grandes catégories : Erreurs de forme et erreurs de contenu.

#### a. Erreurs de forme :

En ce qui concerne ce type d'erreurs, DEMIRTAS L. dit qu' : « *Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques.* » (DEMIRTAS L, 2009). C'est donc l'ensemble d'erreurs d'aspect linguistique que commet l'apprenant dans son écrit ainsi que les erreurs d'orthographe, de syntaxe et de morphologie qui peuvent engendrer un texte mal formulé.

En partant de ces erreurs nous pouvons proposer la classification suivante des erreurs en production de l'écrit cités par le chercheur en didactique DEMIRTAS : (DEMIRTAS, 2009)

- ◆ Groupe nominal : c'est l'ensemble d'erreurs de type grammatical et lexical comme les déterminants, les articles, les adjectifs, les erreurs de l'accord en genre et en nombre...etc.
- ◆ Groupe verbal : c'est tout ce qui touche l'aspect morphologique comme la conjugaison des verbes, les modes, les temps...etc.
- ◆ Structure de la phrase : il d'agit de la structure et la forme correcte de la phrase en soignant l'ordre des mots, les conjonctions, les pronoms relatifs, les mots de liaisons...etc.

### b. Erreurs de contenu :

L'apprenant et à cause de plusieurs raisons (citons à titre d'exemple la non-compréhension de la consigne due à son ambiguïté.) peut commettre des erreurs sur le sujet abordé (il risque même d'être hors sujet), il peut aussi ne pas adopter le type de texte convenable (explicatif, argumentatif, narratif...) et enfin, l'apprenant risque de commettre des erreurs comme le non respect de la cohérence textuelle...

### 2.7. Correction de l'erreur

Au fil des années, l'erreur a occupé une place importante dans le processus enseignement-apprentissage du FLE. Chose qui a poussé les spécialistes, les didacticiens et les enseignants à changer leur perception envers l'erreur. Cette dernière est devenue favorable et tolérée dans l'apprentissage servant comme indicateurs aux différents besoins des apprenants.

Il est nécessaire à signaler que commettre l'erreur n'est pas la finalité mais plutôt sa correction et sa remédiation.

Dans le même sillage d'idées, Oldine et Veslin 1992 confirme que :

*« Corriger ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités. » (SOMAYE, 2013)*

En d'autres termes, la correction des erreurs est un facteur très important qui a pour objectif d'améliorer la progression des apprentissages. C'est pour cela, l'enseignant est incité à prendre en compte l'importance de la phase de la correction des erreurs.

Il ne faut pas manquer de signaler que la phase de la correction des erreurs ne doit pas être considérée comme moment de sanction ou de classement négatif des apprenants. Au contraire, la correction des erreurs est censée être un moment d'apprentissage. C'est une autre chance pour apprendre et pour rattraper.

Plusieurs spécialistes se mettaient d'accord pour dire que l'enseignant et dans cette séance n'est pas obligé de corriger toutes les erreurs commises par tous ses apprenants (chose qui peut démotiver ces derniers). L'enseignant et après la phase de l'identification, le classement, et l'analyse des erreurs, peut lors de la correction viser celles les plus répandues dans les réponses des apprenants et celles jugées nécessaires pour la progression de l'apprentissage (les erreurs provoquant des fausses interprétations de l'énoncé, quelques erreurs de grammaire, d'orthographe, de lexique...etc.).

En ce qui concerne la manière de la correction des erreurs, nous citons quelques modèles :

Lyster a proposé ces trois modèles de correction des erreurs :

- Une correction explicite : c'est le fait d'indiquer (directement) que la réponse donnée par l'apprenant est une réponse non-convenable et donner la réponse correcte par la suite.
- La correction implicite : c'est corriger l'erreur commise par l'apprenant d'une manière indirecte, c'est-à-dire par la proposition d'autres exemples et sans indiquer que la réponse de l'apprenant est erronée.
- La correction par négociation : entre l'enseignant et l'apprenant afin d'arriver ensemble à la réponse attendue. (LYSTER, 2001)

Bhatia de son côté, distingue deux catégories d'erreurs : (BHATIA, 1974)

- Les erreurs commises par beaucoup d'apprenants : qui doivent être corrigées en classe avec tous les apprenants.
- Celles commises rarement : qui doivent se corriger individuellement.

### 2.8. La pédagogie de l'erreur en production de l'écrit

Apprendre une langue étrangère c'est s'ouvrir sur le monde, c'est apprendre à être plus ouvert et surtout plus tolérant avec les autres cultures.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a adopté au fil des années de différentes stratégies grâce aux différentes recherches effectuées et proposées par les approches pédagogiques afin de mener à bien ce processus.

Certes, l'enseignement-apprentissage du FLE adopte maintenant des démarches et de stratégies précises où l'erreur occupe une place de plus en plus importante dans l'enseignement de grammaire, de la production écrite...etc. Alors quelles sont ces stratégies employées pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ?

C.Tagliante et en parlant de la pédagogie de l'erreur en production de l'écrit a proposé ces trois activités (activités de conceptualisation, activités de systématisation, activités d'appropriation et de fixation) : (TAGLIANTE, 2001)

- Activités de conceptualisation :

C'est la conceptualisation des règles de grammaire. Ce genre d'activités est très favorisé dans l'approche communicative.

Les activités de conceptualisation exigent la mobilisation des connaissances et des capacités de l'apprenant lors de la phase d'observation, d'analyse, de réflexion, et en fin la phase de la synthèse ou de la déduction. Cette démarche facilite à l'apprenant l'apprentissage des phénomènes grammaticaux et lui permet de construire lui-même les règles jugées nécessaires pour l'apprentissage d'une langue et pour communiquer avec.

➤ Activités de systématisation :

C'est un processus de systématisation des règles de grammaire. C'est l'ensemble d'activités et d'exercices permettant à l'apprenant de faire le point systématiquement sur ce qu'il vient d'acquérir, de découvrir ou d'apprendre.

Ces activités lui permettent de perfectionner tout ce qu'il a appris en le réemployant et en le reproduisant dans des contextes et des situations différents.

Les activités de systématisation visent à faire comprendre à l'apprenant que les règles de grammaire ne sont importantes que si elles sont employées correctement dans le but de transmettre un message ou d'élaborer une communication.

➤ Activités d'appropriation et de fixation :

Ce type d'activités vise l'appropriation et la fixation des règles de grammaire découvertes dans la phase de la conceptualisation.

Il s'agit de bien fixer la règle apprise en faisant recours à la répétition de quelques activités ou exercices.

Dans ce cas, l'enseignant est appelé à intensifier et à répéter ce genre d'activité à ses apprenants et à leur demander d'employer les nouveaux concepts et règles appris notamment dans leurs productions écrites afin de les maîtriser et les avoir comme des automatismes.

Conclusion :

En conclusion, l'erreur est humaine. Elle est omniprésente dans toutes les pratiques de l'homme ainsi que lors de son apprentissage.

En partant de l'idée de l'omniprésence et de la dominance de l'erreur dans le processus enseignement-apprentissage du FLE, plusieurs spécialistes se sont penchés sur ce sujet afin de montrer le rôle primordial de l'erreur dans le contexte éducatif.

L'erreur a commencé dans ces derniers temps à gagner une place importante et elle devient un moyen et un outil incontournable de l'apprentissage du simple fait qu'elle est considérée comme indicateur des besoins et des insuffisances des apprenants notamment dans leurs écrits.

L'enseignant est incité donc à prendre en compte la valeur de l'erreur et à rassurer ses apprenants qu'ils ne seront jamais mal évalués ou sanctionnés s'ils commettent des erreurs lors de l'apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant doit mettre à la disposition de ses apprenants tous les outils nécessaires pour la progression de leur savoir. L'enseignement des activités notamment de celle de la production de l'écrit doit se faire donc en suivant des démarches et des techniques données.

L'apprenant, et à l'aide des directives et activités proposées par son enseignant peut rédiger différents types de textes selon l'intention communicative sans aucune crainte de l'erreur car il est conscient maintenant que l'erreur n'est qu'un instrument d'apprentissage et qu'elle sera corrigée dans la séance du compte rendu de la production écrite ou remédier lors de la séance de la remédiation.

PARTIE II :  
CADRE PRATIQUE

**CHAPITRE I :**  
**LECTURE ET ANALYSE**  
**DES DONNEES DE**  
**L'EXPERIMENTATION**

Comme nous l'avons déjà cité dans la partie théorique, la remédiation pédagogique joue un rôle primordial dans le processus enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment celui de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Mais les données théoriques restent insuffisantes pour la vérification de nos hypothèses. Raison pour laquelle nous tenterons de vérifier les informations théoriques avancées par une expérimentation.

Certes, on ne peut pas installer et réussir un dispositif de remédiation sans passer par l'étape de la récolte et de l'analyse des erreurs commises par les apprenants. C'est pour cela que nous allons nous procéder dans ce présent chapitre à la récolte et à l'analyse des erreurs des apprenants en production écrite pour pouvoir proposer des activités de remédiation par la suite.

## 1. Présentation du cadre expérimental

### 1.1. Description du lieu de l'expérimentation

Dans le but d'avoir plus d'informations sur le rôle de la remédiation pédagogique lors de l'apprentissage des langues étrangères, nous avons mené une expérimentation dans le nouveau lycée de « La route d'Alger » qui se situe dans la région de Bousaada – wilaya de M'sila.

Le nombre d'enseignants dans cet établissement est 26 enseignants : 12 hommes et 14 femmes. Alors que le nombre d'apprenants est environ 270 apprenants.

L'établissement comprend 12 salles de cours, 02 laboratoires, un amphithéâtre, une bibliothèque, un terrain et une salle de sport, une cour de récréation, une cantine, une salle d'enseignants et une suite administrative.

### 1.2. Description du public visé

Notre public comprend 31 élèves : 11 garçons et 20 filles. La majorité de ces apprenants sont de la même tranche d'âge c'est-à-dire 16 ans.

Nous avons choisi cette classe spécialement parce que –selon son enseignant- il s'agit d'un groupe hétérogène qui comprend des élèves brillants et d'autres qui sont vraiment en difficulté. D'autre côté, il s'agit d'un groupe connu par son sérieux et la persévérance de ses membres.

## 2. Identification du corpus

En ce qui concerne notre corpus, nous avons opté pour une série d'activités visant à accompagner l'apprenant dans tous les stades de la rédaction et de déterminer les types d'erreurs commises par les apprenants afin de pouvoir leur proposer des activités pertinentes de remédiation.

Les étapes de notre expérimentation se présentent comme suit :

- Séance de production de l'écrit.
- Phase de l'analyse des erreurs.
- Séance de compte rendu de la production écrite.
- Séance (s) de remédiation.

### 3. Analyse de la situation d'enseignement

#### 3.1. Activité01 : La production de l'écrit

##### 3.1.1. Déroulement de la séance de la production de l'écrit

La production de l'écrit est une activité primordiale à qui le programme accorde une grande importance et dans laquelle l'apprenant peut investir toutes ses connaissances et compétences.

Comme nous l'avons déjà cité, cette activité se fait en trois étapes : la préparation à l'écrit, la production de l'écrit et enfin le compte rendu de la production écrite.

Il reste important à noter que cette activité se fait généralement à la fin de chaque séquence donc il va de soi que le thème abordé dans la production écrite soit en rapport directe avec l'objet d'étude étudié.

Après avoir préparé les apprenants à écrire un discours argumentatif à l'aide de la proposition de quelques activités par leur enseignant, nous avons travaillé avec eux l'activité de la production écrite. Nous avons suivi et respecté toutes les étapes propres à cette activité et qui se présentent comme suit :

##### ➤ Présentation du sujet :

« Le tabac cause plus que vingt maladies chroniques comme l'asthme, le diabète...etc. Les fumeurs ont une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologiques comme la dépression, la nervosité, l'addiction ...etc.

Malheureusement, vous avez découvert que votre camarade de classe est fumeur. ».

##### ➤ Présentation de la consigne :

« Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 12 lignes) dans lequel vous essayerez de convaincre votre camarade d'arrêter de fumer en vous appuyant sur des arguments et des exemples pertinents. ».

Après l'écriture du sujet et de la consigne sur le tableau, nous avons demandé à deux apprenants de les lire à haute voix afin d'analyser les mots clés et d'enlever toute sorte d'ambiguïté pour faire comprendre aux apprenants la tâche qu'ils vont réaliser.

Nous avons directement passé à l'étape suivante c'est-à-dire la négociation du plan. Les apprenants ont proposé différents plans, mais nous nous sommes mis d'accord sur le plan suivant :

##### ➤ Plan du travail :

Introduction :

- Présentation du thème : Le tabac.
- Présentation de la thèse : Le point de vue.

Développement : Arguments+exemples.

- Le tabac est nocif pour la santé.
- Il provoque des maladies psychologiques.
- Il est cause de plusieurs problèmes familiaux et sociaux (un fléau social).

Conclusion :

- Confirmation de la thèse + proposition de quelques solutions ou conseils.

Pour rendre la tâche plus facile à nos apprenants et pour les bien guider dans de leur travail nous avons proposé les critères de réussite suivants :

- Critères de réussite
  - Pensez à proposer un titre à votre texte.
  - Soignez la forme de votre texte : alinéa, paragraphes...
  - Lancez le thème et la thèse dans l'introduction.
  - Utilisez des arguments pertinents.
  - Étayez vos arguments avec des exemples concrets.
  - Utilisez le vocabulaire de la prise de position : verbes d'opinion, de jugement...
  - Utilisez les modalisateurs : pronoms personnels, adjectifs, adverbes, verbes d'opinion, lexique péjoratif, ...
  - Evitez les fautes d'orthographe.
  - Organisez le texte et les arguments par des connecteurs.
  - Respectez les règles d'accord.
  - Révissez vos textes avant de les remettre.

Après la lecture et l'analyse de la consigne, la négociation du plan du travail et la proposition des critères de réussite, les apprenants semblent prêts à entamer la rédaction.

Nous avons demandé aux apprenants de travailler sur une double feuille et de sauter la ligne afin de nous faciliter la correction des copies.

Nous n'avons pas manqué l'occasion de signaler qu'il s'agit d'un travail individuel et qu'il n'y a pas lieu d'avoir accès à internet pour y réaliser.

Les apprenants ont commencé la rédaction.

Entre temps, nous faisons le tour des tables pour vérifier si tous les apprenants font le travail d'un côté et pour éviter toute sorte de blocage d'un autre côté.

Ce qui a attiré notre attention pendant la phase de la rédaction est que les apprenants à chaque fois nous disent des phrases en arabe et demandent la traduction en français.

Nous avons aussi remarqué que quelques apprenants ont commencé à écrire sans demander de l'aide, d'autres qui s'arrêtent à chaque fois et prennent leur temps pour réfléchir, et d'autres qui se trouvent bloqués malgré toutes les informations écrites sur le tableau et malgré toutes nos directives.

Trente minutes après, la cloche a sonné signalant la fin de la séance.

Nous avons récupéré les copies. Pour certains apprenants, le temps était insuffisant et ils ont remis un travail inachevé.

### 3.2. Activité02 : L'analyse des erreurs

Après la phase de la collecte des informations, nous avons entamé directement l'étape de l'analyse des erreurs commises par les apprenants.

Nous avons jugé important d'analyser chaque copie apart et d'en accorder le temps nécessaire afin de bien cerner les besoins des apprenants.

Pour ce faire, et pour rendre notre tâche plus facile et plus organisée, nous avons choisi des critères d'évaluation propres à l'évaluation des productions écrites proposés par des spécialistes.

Les critères employés se présentent comme suit :

- ❖ La présentation du texte :
  - La proposition d'un titre.
  - Le respect de la consigne de la longueur du texte indiquée (10-12 lignes).
  - La répartition des idées du texte en paragraphes (respect du plan).
  - L'aération du texte (alinéa, saute de ligne...).
  - Propreté du texte (absence des ratures...).
- ❖ Erreurs de contenu :
  - Erreurs selon le plan pragmatique.
  - Respect de la situation de communication.
  - Respect du type de texte demandé. (argumentatif).
  - Implication de l'auteur (l'emploi des différents modalisateurs.).
  - L'emploi des arguments pertinents et des exemples concrets.
- ❖ Erreurs de forme :
  - Erreurs Sur le plan grammatical :
    - Les prépositions (sur, dans, à...).
    - Les articles (de, d'un, du...).
    - L'accord en genre (masculin/féminin).
    - L'accord en nombre (pluriel/ singulier).
    - La conjugaison.
  - Erreurs lexicales :
    - Richesse du lexique employé.
    - Adéquation du lexique avec le sujet abordé.

- Erreurs de substance :
  - La ponctuation.
  - La capitalisation.
- Erreurs d'orthographe.
- Erreurs sémantiques.
- Erreurs syntaxiques.

3.2.1. La présentation du texte

La présentation du texte										
Texte	Titre		Respect de la langueur		paragraphes		Aération et alinéa		Ratures	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	X		X			X		X		X
2	X		X		X		X		X	
3	X			X	X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5		X		X		X		X		X
6		X	X			X		X		X
7		X	X		X		X		X	
8	X		X		X		X			X
9		X		X	X			X	X	
10		X		X	X			X		X
11		X	X		X		X		X	
12		X		X	X		X		X	
13		X	X			X		X		X
14		X		X	X		X			X
15		X		X	X			X	X	
16	X			X		X		X		X
17		X	X		X		X			X
18		X		X	X			X		X
19		X	X		X			X		X
20		X	X		X			X		X
21		X		X		X		X	X	
22		X	X		X		X		X	
23		X		X		X		X	X	
24		X		X	X		X		X	
25		X		X	X		X		X	
26	X			X	X		X			X
27		X		X	X		X			X
28		X		X		X		X		X
29	X		X		X			X	X	
30	X			X	X		X		X	
31	X			X	X		X			X
Total	10	21	13	18	23	8	16	15	15	16

Tableau06 : les erreurs de présentation du texte

Pour récapituler, nous avons résumé les données dans le tableau suivant :

Titre		Langueur		Paragraphes		Alinéa		Ratures	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
32.3%	67.7%	41.9%	58.1%	74.2%	25.8%	51.6%	48.4%	48.4%	51.6%

Tableau 07 : Récapitulatif des erreurs de présentation du texte

En consultant les résultats obtenus, nous constatons que les apprenants concernés par l'expérimentation commettent plusieurs erreurs sur le plan de la présentation de leurs textes.

Nous remarquons que 21 apprenants parmi 31 (donc un pourcentage de 67.7%) n'ont pas donné un titre à leurs écrits alors que c'est sensé être la première étape à faire. D'un côté, le thème choisi est un thème abordable pour les apprenants car il est toujours présent dans leur contexte social et dans leur vécu (le tabac). D'autre côté, la proposition d'un titre est une étape indiquée dans les critères de réussite. Mais malgré tout cela, une grande partie des apprenants n'a pas pensé à proposer un titre à sa production écrite. Il faut signaler aussi que le reste d'apprenants (32.3%) ont choisi le même titre (Le tabac) et que personne entre eux n'a fourni d'efforts pour proposer un titre différent.

En ce qui concerne le respect de la consigne de la longueur indiquée (de 10 à 12 lignes), nous constatons que plus que la moitié des apprenants (58.1%) ne l'a pas respectée. Certains apprenants n'ont pas arrivé à rédiger plus que trois ou quatre lignes (ce qui signale soit un blocage soit un non sérieux de leur part). D'autres ont dépassé les 12 lignes (ce qui a poussé quelques uns à tomber dans des erreurs comme celle de la répétition).

Passons à la structure et à l'organisation du texte. Nous remarquons que 74.2% des apprenants ont réussi à répartir les idées de leurs textes en paragraphes et que 51.6% ont aéré leur texte et pensé à commencer chaque paragraphe par l'alinéa. Alors que le reste d'apprenants a écrit tout le texte en un seul paragraphe et n'a pas pensé à aérer son texte ni à commencer les paragraphes par l'alinéa.

Concernant la propreté de la copie et l'absence des ratures, nous trouvons que 51.6% des apprenants soignent bien leurs textes et veillent à leurs propretés alors que presque la moitié entre eux (48.4%) n'a pas soigné son texte et utilise les ratures à chaque fois au lieu de mettre le mot entre parenthèses ou de l'effacer par un correcteur.

Pour conclure, les résultats obtenus montrent qu'une grande catégorie de nos apprenants n'accordent pas de l'importance à la mise en forme de leurs textes (titre, longueur, paragraphes et ratures) malgré les directives de l'enseignant durant toute la séquence didactique, les activités faites lors de la séance de la préparation à l'écrit et enfin les critères de réussite qui n'ont pas manqué d'insister sur l'importance de soigner l'image extérieur du texte.

La mise en page et l'organisation de l'écrit est un facteur très important pour la réussite de la rédaction d'un texte. Raison pour laquelle les apprenants sont appelés à respecter les normes de la structuration des textes et à ne pas tomber dans des erreurs faciles à éviter.

Pour ce faire, les enseignants doivent désormais insister beaucoup plus sur l'aspect formel des textes et à programmer des activités d'apprentissage ou de remédiation traitant ce sujet.

3.2.2. Les erreurs de contenu :

Erreurs de contenu										
Apprenant	Respect de la situation de communication		Respect du type du texte		Erreurs pragmatiques		Implication de l'auteur		Cohérence et cohésion	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	X		X			X	X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X			X	X		X	
4	X		X			X		X	X	
5		X		X		X		X		X
6	X		X			X		X	X	
7		X	X		X			X		X
8	X		X			X	X		X	
9		X		X	X			X		X
10		X		X	X			X	X	
11	X			X	X			X		X
12		X		X	X			X	X	
13		X		X	X			X		X
14		X		X	X			X		X
15		X	X		X			X	X	
16		X		X	X			X	X	
17		X		X	X			X	X	
18		X		X	X			X	X	
19		X		X	X			X		X
20		X		X	X			X	X	
21		X	X		X		X			X
22		X	X		X		X		X	
23		X		X	X			X	X	
24		X		X	X			X	X	
25	X			X	X			X		X
26	X		X			X	X		X	
27		X		X	X			X		X
28		X		X	X			X		X
29		X		X	X			X		X
30	X		X			X	X		X	
31	X		X			X	X		X	
Total	11	20	13	18	22	9	9	22	19	12

Tableau08: Erreurs de contenu

Pour mieux cerner et récapituler les erreurs de contenu commises par les apprenants concernés par notre expérimentation, nous proposons le tableau suivant :

Erreur	Respect de la situation de communication	Respect du type du texte	Erreurs pragmatique	Implication de l'auteur	Erreurs de cohérence et cohésion
pourcentage	74%	58.1%	71%	71%	61.3%

Tableau 09 : Récapitulation des erreurs de contenu.

Selon les résultats obtenus, nous constatons qu'un pourcentage élevé des apprenants (74%) a rédigé son texte sans la prise en compte de la situation de communication. C'est-à-dire que ces apprenants n'ont pas su se positionner tant qu'énonciateurs et n'ont pas pris en considération le statut de leur destinataire.

Concernant le type du texte indiqué (l'argumentatif), nous constatons que plus que la moitié des apprenants (58.1%) ne l'a pas respecté. Ces apprenants ont traité le thème du tabac en donnant seulement des informations sur la nocivité de cette matière et en utilisant des phrases déclaratives sans forcément donner leur point de vue, ni respecter la structure et les caractéristiques d'un texte argumentatif.

L'implication de l'auteur dans son texte est l'une des caractéristiques les plus marquantes du texte argumentatif. 71% des apprenants concernés par l'expérimentation ne manifestaient pas dans leurs textes. Nous remarquons dans les copies de ces apprenants une absence totale de l'énonciateur (absence de subjectivité : des pronoms personnels : je, nous/ absences des verbes d'opinion...).

L'analyse des copies des apprenants a montré que ces derniers ne maîtrisent pas la compétence discursive (ce qui est prouvé par la commission des erreurs de type pragmatique, le non respect des règles de cohérence et de cohésion...etc.).

Un pourcentage élevé d'apprenants (71%) commet des erreurs sur le plan pragmatique et discursif. Ils n'ont pas encore eu la capacité de gérer et de structurer le discours, le style, le registre, la thématique...etc.

En ce qui concerne le respect des règles de cohérence et de cohésion, nous remarquons qu'un pourcentage de (61.3%) d'apprenants ne les maîtrise pas. Nous avons remarqué dans plusieurs copies que les apprenants ne possèdent pas la compétence cible concernant l'enchaînement des phrases, le rapport étroit entre les idées, l'absence de la contradiction, l'emploi des articulateurs...etc.

3.2.3. Erreurs de forme

Erreurs de forme												
Texte	Erreurs grammaticales					lexicales	E.de substance		Orthographe	séman- tiques	syn- taxiques	E. d'inter- férence
	Prépos- ition	Accor- d singuli- er/plur- iel	Accor- d fémini- n/masc- ulin	Artic- les	Conjuga- ison		Capitu- lation	Ponctu- ation				
1	X	X		X	X	X	X	X	X			X
2		X			X	X	X		X	X	X	
3	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X		X		X	X	X	
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6			X				X					
7							X		X		X	
8	X	X	X	X	X		X		X			
9	X		X	X			X		X	X	X	X
10			X	X						X	X	
11	X			X	X				X	X	X	
12			X	X	X		X		X	X	X	
13		X	X				X		X			
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15							X		X	X		
16		X					X		X		X	
17	X	X	X	X			X		X		X	X
18					X				X	X	X	X
19	X		X	X			X		X		X	
20				X			X		X			
21	X		X	X	X				X	X	X	X
22	X		X	X	X				X		X	X
23			X	X	X		X				X	
24		X	X						X	X		
25			X			X			X		X	
26		X	X			X			X	X	X	X
27			X			X	X		X			X
28			X			X			X	X		
29		X	X	X	X	X			X		X	X
30	X	X	X	X	X	X			X		X	
31	X	X	X	X					X		X	

Tableau10: Erreurs de forme

Pour récapituler :

Erreurs de forme						
Grammaticales	Lexicales	De substance	Orthographiques	Sémantiques	Syntaxiques	D'interférence
93.5%	47.8%	61.3%	90.3%	48.9%	71%	38.7%

Tableau 11 : Récapitulation des erreurs de forme.

Pour les erreurs de forme, nous avons constaté que les erreurs grammaticales occupent la grande partie. Un pourcentage élevé de 93.5% montre que les apprenants ont des difficultés grammaticales (de conjugaison, de règles d'accord, de préposition ...etc.). Ces difficultés sont dues soit aux connaissances insuffisantes soit au programme du lycée qui met l'accent beaucoup plus sur la grammaire textuelle et non pas sur la grammaire phrastique.

Concernant les erreurs lexicales (47.8%), nous avons constaté que les apprenants ne possèdent pas vraiment d'un bon bagage lexical. La majorité des apprenants n'a utilisé que les mots apparus dans la consigne ou dans le plan du travail sans fournir d'efforts pour employer d'autres mots. En d'autres termes, les apprenants commettent des erreurs dans le choix des mots, tombent dans l'erreur de répétition sans avoir recours à la synonymie ou à la substance. Il convient de signaler que nous avons remarqué que les apprenants possèdent un vocabulaire d'argumentation vraiment modeste.

Nous trouvons aussi plus que 60% des apprenants qui font des erreurs de substance. Dans la majorité des textes corrigés, nous trouvons que les apprenants ne font pas très attention à la capitulation (ils commencent les phrases avec des lettres minuscules et mettent des lettres majuscules au milieu des phrases sans aucune raison). Ils ne respectent pas aussi les règles de ponctuation. Raison pour laquelle nous avons marqué une absence presque totale des marques de ponctuation.

Ce qui a marqué notre attention lors de l'analyse des copies est le grand nombre d'erreurs d'orthographe commises par les apprenants. 90.3% des apprenants se trompent souvent lors de l'écriture des mots et généralement nous trouvons plus que trois erreurs d'orthographe par texte.

Sémantiquement parlant, presque la moitié des apprenants concernés (48.9%) construisent parfois des énoncés avec un sens ambiguë ou incorrecte du simple fait qu'il s'intéressent généralement à construction des phrases grammaticalement correctes sans la prise en compte de son aspect sémantique.

Sur le plan syntaxique, 71% d'apprenants font des erreurs en construisant les phrases (ordre incorrecte des éléments constitutifs, oublie d'un élément fondamental comme le verbe ...etc.).

Vu que nos apprenants ne sont pas natifs ils font référence souvent à leur langue maternelle (l'arabe). Ce que nous l'avons constaté lors de l'analyse des copies. 38%

d'apprenants concernés tombent dans les erreurs d'interférence parce qu'ils construisent leurs idées en arabe et essayent de les traduire mot à mot en français.

### 3.3. Activité 03 : Le compte rendu de la production écrite

#### 3.3.1. Déroulement de la séance

Cette séance est considérée comme une première étape de remédiation des erreurs des apprenants. Elle a lieu directement après la séance de la rédaction afin de permettre aux apprenants de voir, analyser et corriger leurs erreurs.

Pour ce faire, nous avons respecté les étapes de cette séance qui se présentent comme suit :

a) Rappel du sujet et de la consigne :

« Le tabac cause plus que vingt maladies chroniques comme l'asthme, le diabète...etc. Les fumeurs ont une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologiques comme la dépression, la nervosité, l'addiction ...etc. Malheureusement, vous avez découvert que votre camarade de classe est fumeur.

Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 12 lignes) dans lequel vous essayerez de convaincre votre camarade d'arrêter de fumer en appuyant sur des arguments et des exemples pertinents. ».

b) Rappel du plan du travail.

c) Rappel des critères de réussite.

d) Remarques d'ordre général (remarques positives et négatives concernant le travail accompli, le nombre de copies remis...etc.).

e) Correction collective du texte :

Pour la correction des erreurs nous avons opté pour un texte préfabriqué. Un texte écrit par nous même en fonction des erreurs commises par les apprenants.

Texte préfabriqué :

Le tabac est un matière nocif et danger pour la santé. J'ai contre le tabac.

d'abor la cigarat cause beaucoup de maladie chronique comme : l'azme, le diabète et la cancer. Elle cause aussi des maladies psicologiques comme le dépression, le nervosité, et l'addiction. Elle peut provoqué même la mort. ensuite cet matière causé des problèmes sociales avec la famille et la les amis .et l'homme pauvre. enfin problème nature : la pollition.

Alors, il faut évité le tabac et faire le sport.

Pour accéder à démarche de la correction nous faisons recours au tableau ci-dessous :

Erreur	Type	Correction
Un matière nocif	Accord féminin/masculin	Une matière nocive
Danger	Syntaxe	Dangereuse
J'ai contre	Conjugaison	Je suis
D'abor	Orthographe	D'abord
Cigarat	Orthographe	Cigarette
Beaucoup de maladie chronique	Accord pluriel/ singulier	Beaucoup de maladies chroniques
Lazme	Orthographe	L'asthme
d'abord, ensuite, enfin	Capitulation	D'abord, Ensuite, Enfin
Peut provoqué	Conjugaison	Peut provoquer
Psicologiques	Orthographe	Psychologiques
Le dépression	Accord féminin/ masculin	La dépression
Cet matière causé des problèmes	Accord + conjugaison	Cette matière cause des problèmes
Et l'homme pauvre	Syntaxe	Le tabac cause des problèmes financiers.

Tableau 12: Correction des erreurs

Après la correction des erreurs et du texte préfabriqué, les apprenants et à l'aide des directives de l'enseignant ont écrit le texte suivant :

Le tabac

Le tabac est une matière nocive et très dangereuse pour la santé humaine. Il a plusieurs inconvénients, c'est pour cela je suis contre le tabagisme.

D'abord, je pense que la cigarette cause des maladies chroniques comme : l'asthme, le diabète, le cancer...et des maladies psychologiques tel que la dépression, la nervosité et l'addiction. Elle peut causer même la mort !

Ensuite, j'ajoute que le tabac est la cause de plusieurs problèmes sociaux (avec la famille, les amis...) et des problèmes financiers dû au gaspillage de l'argent.

Enfin, à mon avis, ce fléau social n'est pas nocif seulement pour l'être humain mais pour tout l'environnement car il provoque des problèmes à la nature comme la pollution de l'air.

Alors, je confirme que fumer n'est pas bien pour notre santé donc je te conseille mon cher ami de l'éviter, de pratiquer le sport et de manger sainement.

Après la correction et la lecture du texte préfabriqué, nous avons distribué aux apprenants leurs copies accompagnées de la grille de l'autoévaluation afin de leur permettre de s'auto-corriger.

Il convient de signaler que les copies des apprenants ont été corrigées en utilisant un code de correction avec lequel ils avaient l'habitude de travailler avec leur enseignant.

Nous avons évalué ces copies par une évaluation critériée et non pas normative c'est-à-dire que les apprenants vont trouver dans leurs textes des appréciations et non pas des notes.

- Grille d'autoévaluation :

	Oui	Non
1- En tant qu'énonciateur je peux apparaître dans mon texte.		
2- J'ai exprimé la thèse que je veux défendre ou attaquer.		
3- Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments en faveur de la thèse que je défends.		
4- J'ai étayé mes arguments d'exemples concrets.		
5- J'ai utilisé des articulateurs logiques qui organisent la pensée.		
6- J'ai utilisé un lexique adéquat (mélioratif /péjoratif).		
7- J'ai utilisé des adjectifs et des adverbes.		
8- J'ai écrit une conclusion qui confirme et renforce la thèse que j'ai défendue.		
9- J'ai mis mon texte en paragraphes.		
10- J'ai soigné mon écriture et respecté l'orthographe.		
11- J'ai révisé mon texte avant de le remettre		

Tableau 13: Grille d'auto évaluation

### 3.4. Activité 04 : La remédiation

#### 3.4.1. Déroulement des séances

Après la phase de l'analyse des erreurs commises par les apprenants, nous avons constaté que ces derniers sont en difficulté et que la séance du compte rendu n'était pas suffisante d'aborder et de corriger tous les types d'erreurs. Les erreurs commises sont de différents plans :

- ◆ Les erreurs qui concernent l'image extérieure du texte.
- ◆ Les erreurs de forme.
- ◆ Les erreurs de contenu.

Raison pour la quelle nous avons programmé deux séances de remédiation pédagogique dans lesquelles nous avons tenté de travaillé les différents aspects et de remédier les erreurs les plus répandues chez les apprenants concernés.

Sachant que lors de la programmation de ces séances et l'élaboration de leurs fiches plusieurs paramètres sont pris en compte:

- ✓ Le nombre d'apprenants (31 apprenants.).
- ✓ L'hétérogénéité du groupe.
- ✓ Le temps imparti (1h par séance.).
- ✓ Le choix idéal des activités.
- ✓ La possibilité de pouvoir remédier tous les types d'erreurs.

- ✓ Le manque des textes officiels indiquant la manière d'élaborer une séance de remédiation.
- ✓ L'implication et la motivation des apprenants.

Pour ce faire, nous avons opté pour un mode de travail collectif (travail de groupes) afin d'impliquer les apprenants, de les pousser à s'entraider, s'auto corriger et de comprendre ensemble les notions à remédier.

Nous avons formé 6 groupes (5 apprenants par groupe).

- Séance 01 : Des activités visant à remédier les erreurs de contenu
- Séance 02 : Des activités visant à remédier les erreurs de forme

#### 3.4.1.1. Séance 01 :

Dans la première séance de remédiation, nous avons proposé trois activités visant à faire comprendre aux apprenants que le texte est une entité entière qui obéit à des règles de cohérence, de cohésion et à une grammaire textuelle toute déférente de celle de la grammaire phrastique.

#### Activité 01 :

Pour cette activité, nous avons visé l'organisation du texte argumentatif et l'enchaînement de ses idées voir le respect des règles de cohérence et de cohésion. Raison pour laquelle nous avons opté pour un texte en désordre. Les apprenants sont appelés à remettre le texte en ordre en fonction des idées traitées et surtout des articulateurs employés.

### **Le tabac et les jeunes**

1. D'abord, il faut de signaler que le tabac est un poison. En effet, les substances qui composent une cigarette sont très nocives pour les consommateurs.
2. De plus, la cigarette est une drogue.
3. En outre, sachant que le prix des cigarettes ne cesse d'augmenter, l'addiction entraîne des coûts excessifs, parfois au détriment d'autres achats plus utiles.
4. Beaucoup de jeunes fument alors que cela est nuisible pour la santé. Il semble nécessaire de rappeler que la cigarette est dangereuse et qu'elle peut même devenir meurtrière.
5. Ensuite, le fait de fumer est non seulement dangereux pour la santé mais cela peut aussi tuer.
6. En conclusion, la cigarette est une drogue meurtrière qui met en péril aussi bien les fumeurs que leur entourage. Par conséquent, il ne faut pas commencer à fumer et, si c'est le cas, il est vivement conseillé d'arrêter au plus vite pour espérer rester en bonne santé ou ne pas mourir prématurément.
7. Enfin, il a été démontré hors de tout doute que la fumée de cigarette est dommageable pour l'organisme que ce soit pour la santé du fumeur lui-même ou encore pour celle du non-fumeur respirant la fumée ambiante.

Correction : 4- 1- 5- 2- 3- 7- 6.

Lors de l'analyse des copies des apprenants, nous avons constaté que la majorité d'eux n'emploie pas les articulateurs dans son texte. Ils écrivent les phrases ou les paragraphes successivement mais sans aucun rapport ni articulateur entre eux.

Pendant la correction de cette activité, les apprenants ont compris que la mise en page et l'organisation du texte sont deux critères importants pour la rédaction d'un texte.

Les apprenants ont compris aussi le rôle des connecteurs logiques dans l'organisation des idées du texte et ils sont sensé d'appliquer cela désormais dans leurs productions écrites.

 **Activité02 :**

Cette activité vise essentiellement à entrainer les apprenants sur les caractéristiques d'un texte argumentatif et sur l'importance de l'implication de l'énonciateur dans son texte (par les différents modalisateurs.)

Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants un texte argumentatif pour relever tous les marques de subjectivité de l'énonciateur :

Texte :

**Je n'aime pas la guerre**

Je n'aime pas la guerre. Je n'aime aucune sorte de guerre. Ce n'est pas par sentimentalité. Je suis resté quarante-deux jours devant le fort de Vaux et il est difficile de m'intéresser à un cadavre désormais. Je ne sais pas si c'est une qualité ou un défaut : c'est un fait.

Je déteste la guerre. Je refuse de faire la guerre pour la seule raison que la guerre est inutile ...Ce qui me frappe le plus dans la guerre ce n'est son horreur : c'est son utilité. Vous me direz que cette inutilité précisément est horrible. Oui, mais par surcroît. Il est impossible d'expliquer l'horreur de quarante-deux jours d'attaque de Verdun à des hommes qui, nés après la bataille, sont maintenant dans la faiblesse et dans la force de la jeunesse. Vous ne pouvez pas leur prouver l'horreur. L'horreur s'efface.

Et j'ajoute que, malgré toute son horreur, si la guerre était utile, il serait juste de l'accepter. Mais la guerre est inutile et son inutilité est évidente. L'inutilité de toutes les guerres est évidente. Qu'elles soient défensives, offensives, civiles, pour la paix, le droit à la liberté, toutes les guerres sont inutiles. La succession des guerres dans l'histoire prouve bien qu'elles n'ont jamais conclu puisqu'il a toujours fallu recommencer les guerres.

**Jean Giono, « Lettres aux paysans sur la pauvreté et la paix, Ecrits pacifistes »**

Sur le tableau de la classe, nous avons dressé le tableau ci-dessous afin de faciliter la tâche aux apprenants.

Nous avons demandé aux apprenants de faire une lecture silencieuse et de souligner au même temps tous les modalisateurs employés par l'auteur dans ce texte.

Tous les groupes ont commencé leurs travaux. Nous avons remarqué que les apprenants s'entraidaient afin de remplir le tableau.

Après, à chaque fois nous avons désigné un représentant de groupe pour le remplissage d'une case.

Modalisateur	Exemples du texte
Les pronoms personnels	Je, Vous, me, m'
Verbes d'opinion	J'ajoute que, Je refuse
Lexique péjoratif	La guerre, cadavre, défaut, horreur, faiblesse...etc.
L'emploi des adjectifs	Impossible, difficile, inutile, horrible, offensifs, civile...etc.
Les adverbes	Précisément,
Point de vue	Je n'aime pas la guerre.

Tabeleau 14 : les marques de subjectivité dans le texte

Pendant l'activité, nous avons constaté une sorte de motivation de la part des apprenants qui ont compris la tâche à réaliser et qui ont réussi à créer une ambiance de compétition entre eux.

A la fin de cette activité, les apprenants sont sensés savoir employer désormais dans leurs textes argumentatifs les différents modalisateurs. Ces derniers assurent l'implication et la subjectivité de l'auteur dans son texte afin de convaincre ou de persuader le destinataire.

En faisant cette activité et en s'entraidant pour relever toutes les marques de subjectivité, les apprenants ont enfin compris que l'auteur peut se manifester dans son texte en utilisant plusieurs outils linguistiques, pas seulement les pronoms personnels.

#### Activité03 :

Pour cette activité, nous avons fixé comme objectif d'amener les apprenants à repérer la thèse défendue dans un texte et de faire la distinction entre argument et exemple du simple fait que nous avons remarqué qu'une partie importante d'apprenants ne la font pas. Cette activité vise aussi à montrer aux apprenants l'importance du choix fort et pertinent des arguments et des exemples.

Texte :

### *La télévision*

On accuse souvent la télévision de tous les maux: elle rendrait paresseux, passif et influençable, elle nous manipulerait, elle empêcherait nos enfants de travailler, etc. Je ne suis pas totalement d'accord, je pense que ce médium présente de nombreux aspects positifs.

Tout d'abord, elle est comme une fenêtre ouverte sur l'ailleurs. En effet, Elle nous permet d'aller où nous n'irons jamais, de connaître des cultures éloignées, d'élargir notre horizon et donc, peut-être, de nous rendre plus ouverts à l'altérité.

La télévision est également, bien souvent, un instrument de culture. Elle nous donne accès à l'opéra ou au théâtre, nous permet d'assister à des débats sur la littérature ou le cinéma par exemple.

De plus, elle nous instruit: une grande partie de nos connaissances vient de la télévision, au désavantage de cette dernière, qui serait plus superficielle. Ce n'est pas faux, sans doute, mais rien ne remplacera l'émotion du direct, la force de l'image.

Je voudrais pour finir, insister sur un point: la télévision est pour beaucoup une compagnie, parfois la seule compagnie. Je pense par exemple aux personnes âgées, aux isolés, aux handicapés. Bref il faudrait cesser de diaboliser ainsi la télévision: en elle-même, elle n'est pas un mal. Ne peut être mauvais que l'usage que l'on en fait.

Thèse : la télévision est médium qui présente de nombreux aspects positifs.	
Arguments	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> <li>• elle est comme une fenêtre ouverte sur l'ailleurs.</li> <li>• La télévision est également, bien souvent, un instrument de culture.</li> <li>• Elle nous instruit.</li> <li>• la télévision est pour beaucoup une compagnie, parfois la seule compagnie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle nous permet d'aller où nous n'irons jamais, de connaître des cultures éloignées, d'élargir notre horizon.</li> <li>• Elle nous donne accès à l'opéra ou au théâtre, nous permet d'assister à des débats sur la littérature ou le cinéma par exemple.</li> <li>• Par exemple les personnes âgées, les isolés, les handicapés.</li> </ul>

Tableau15 : Distinction entre argument et exemple

➤ Séance02 :

Dans cette deuxième séance de remédiation, nous avons visé beaucoup plus les erreurs de forme commises par les apprenants concernés par notre expérimentation. Raison pour laquelle nous avons opté pour trois activités bien réfléchies afin de résoudre et remédier quelques types d'erreurs.

✚ Activité 01 :

L'objectif principal de cette activité est d'enrichir le vocabulaire d'argumentation chez les apprenants.

Chaque groupe d'apprenants est censé recopier le tableau ci-dessous, lire et analyser les notions de la première colonne afin de pouvoir les lier avec les définitions apparues dans la colonne en face.

1. Texte argumentatif.	a. L'ensemble des idées que l'énonciateur expose pour soutenir
------------------------	--

	sa thèse.
2. Thèse.	b. Arriver à faire changer quelqu'un d'avis en se servant d'arguments.
3. Arguments.	c. L'ensemble des moyens par lesquels le locuteur peut se manifester dans son discours.
4. Exemples.	d. Ce sont des cas concrets et précis qui aident le locuteur à comprendre les arguments et à admettre qu'ils sont justes.
5. Thème.	e. Est un type de texte qui vise essentiellement à convaincre son destinataire de la thèse qu'il défend.
6. Modalisateurs.	f. Une opinion, un point de vue qu'on cherche à défendre.
7. Convaincre	g. Le sujet traité dans le texte. c'est ce dont il est question.

Tableau 16: Vocabulaire d'argumentation

Correction: 1-e/ 2-f/ 3-a/ 4-d/ 5-g/ 6- c/ 7-b.

A la fin de cette activité, l'apprenant fera la différence entre argument et exemple d'un côté. Il saura dorénavant choisir les arguments les plus forts et pertinents et les étayer par des exemples concrets d'un autre côté.

#### 🚦 Activité02 :

Pour cette activité, nous voulions entraîner plus les apprenants sur la liaison entre les phrases et l'emploi des mots de liaison qui leur permettront d'éviter d'autres types d'erreurs (erreurs syntaxiques, sémantiques, erreurs de cohérence et de cohésion...etc.).

Consigne :

Complétez les phrases par les mots suivants : *Autrement dit, en fait, finalement, or, par contre, quand même, toutefois, car, à tel point que, puisque.*

- 1- Je croyais qu'il parlait japonais.....il est coréen.
- 2- Il est nul en maths, .....il est doué en anglais.
- 3- Elle ne voulait pas prendre la parole, mais.....elle s'est expliquée.
- 4- Le cours ne l'intéresse pas, mais il vient .....
- 5- J'aime beaucoup le théâtre,...j'y vais rarement.
- 6- Le député ne veut pas rester plus longtemps, ...il a répondu à toutes les questions.
- 7- .....le policier l'a pris sur le fait, le voleur n'a pu que reconnaître le délit.
- 8- Il a neigé pendant des heures....que les routes sont bloqués.
- 9- Le ministre a démissionné....il souffrait d'un problème cardiaque.

Correction : 1- En fait. 2- par contre. 3- finalement. 4- quand même. 5- toutefois. 6- de toute façon. 7- puisque. 8- à tel point que. 9- car.

✚ Activité 03 :

Toujours dans l'objectif d'amener l'apprenant à maîtriser la compétence qui lui permet de lier ses idées et ses phrases sans tomber dans l'erreur nous avons décidé de travailler sur les relatifs car les apprenants commettent souvent des erreurs de répétitions et ne maîtrisent pas la règle des relatifs.

- Rappel :

Le pronom relatif est un mot qui sert à rapporter, à joindre, au nom ou au pronom qu'il représente, et qui est son antécédent, une proposition subordonnée dite relative qui explique ou détermine l'antécédent.

- Les pronoms relatifs simples (invariables) :

Qui : Il sert à remplacer le sujet.

Que : Il sert à remplacer le complément d'objet direct.

Où : Il sert à remplacer un complément de lieu et de temps.

Dont : Il sert à remplacer un complément précédé de la préposition « de ».

- Les pronoms relatifs composés :

A	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).
Préposition composée +de : à côté de, loin de...	De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)
Avec/chez/pour... +	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).

Tableau 17: Les pronoms relatifs composés.

- Activité :

Complétez les phrases suivantes par un pronom relatif :

- 1- Ils se sont rencontrés le jour ... nous avons inauguré la librairie du musée.
- 2- C'est l'artiste ... j'ai prêté 2000 euros.
- 3- J'ai retrouvé l'agenda ... je note toutes les informations.
- 4- Je te présente Sophie ... j'ai souvent parlé d'elle.
- 5- C'est une idée géniale ... personne n'y avait pensée.
- 6- Le jour ... j'aurai 30 ans, je louerai une salle ... j'exploserai mes photographies.
- 7- C'est un artiste ... on parle dans les médias, mais ... j'apprécie peu.
- 8- c'est un problème ... il faut réfléchir sérieusement.
- 9- Le violon sur ... elle joue est un Stradivarius.

10- Souvenez-vous de ce couple algérien chez... nous avons mangé un excellent couscous ?

Correction : 1=où/ 2= à qui/ 3=dans lequel. 4= dont. 5= à laquelle. 6= où, dans laquelle. 7= dont –que. 8= auquel. 9= lequel. 10 = qui/lequel.

#### 4. Préconisation didactique

L'expérimentation que nous avons faite et les résultats obtenus nous ont montré que les apprenants de la 1AS commettent beaucoup d'erreurs de différents types dans leurs productions écrites. Ces erreurs commises prouvent que nos apprenants ont vraiment besoin des séances de remédiation car la séance du compte rendu de la production écrite reste insuffisante pour la correction et la remédiation de tous les types d'erreurs.

Pour réussir l'atteinte des objectifs fixés pour l'activité de la remédiation il faut veiller à :

- Bien analyser les besoin et les erreurs des apprenants.
- Bien préparer et choisir les activités les plus pertinentes qui peuvent vraiment aider les apprenants.
- Veiller à changer la méthode de travaille et le mode d'organisation afin de motiver les apprenants.
- Mettre l'accent sur l'implication de l'apprenant dans chaque étape de son apprentissage.
- Faire recours à l'activité de la remédiation pédagogique régulièrement.
- Fournir toutes les conditions et les moyens nécessaires à l'enseignant et aux apprenants visant la facilitation de la mise en ouvre et la réussite de cette activité.

Conclusion partielle :

Tout au long de ce présent chapitre, nous avons essayé de vérifier nos hypothèses de manière scientifique et de déterminer l'impact de la remédiation sur l'apprentissage du F.L.E.

D'abord, dans la phase de la récolte des données (la séance de la production de l'écrit) nous avons constaté qu'il s'agit d'une activité difficile pour les apprenants. Ces derniers se sentaient mal à l'aise lors de la rédaction (Ils font recours à chaque moment à leur langue maternelle et se trouvent souvent dans des situations de blocage).

Ensuite, la phase de l'analyse des erreurs commises par les apprenants nous a permis de déterminer et de classer ces erreurs. Nous avons constaté que les apprenants de 1AS commettent des erreurs de forme et de contenu dans leurs productions écrites.

Dans la séance du compte rendu de la production écrite nous avons tenté d'attirer l'attention des apprenants sur quelques erreurs d'orthographe, de conjugaison, d'accord, mais nous avons jugé nécessaire de programmer d'autres séances afin de remédier d'autres types d'erreurs.

Lors de la programmation et l'élaboration de la fiche de remédiation plusieurs paramètres et obstacles ont heurté notre chemin : le volume horaire consacré à la remédiation dans le programme du secondaire, le manque des textes officiels parlant de la démarche à suivre lors de la remédiation, le nombre d'apprenants, l'hétérogénéité du groupe, la possibilité de pouvoir remédier toutes les erreurs.)

Le choix d'activité établi et le mode d'organisation choisi (travail de groupe) ont créé chez les apprenants une ambiance de compétition entre eux. Ce qui a motivé les apprenants et les a poussé à réfléchir, à chercher les réponses correctes et à bien assimilé les notions à remédier.

Certes, nous ne pouvons pas nier le rôle et l'impacte de la remédiation sur l'apprentissage du FLE. L'apprenant a besoin de corriger et de remédier ses erreurs dans chaque étape de son apprentissage afin de pouvoir installer d'autres connaissances et compétences.

Mais, grâce à l'expérimentation que nous avons faite, nous pouvons confirmer que les apprenants du secondaire ont vraiment besoins des séances intensives pour remédier leurs erreurs en production de l'écrit mais il semble que les pratiques de la remédiation pédagogiques sont encore loin d'être applicables dans le cycle secondaire suite à plusieurs raisons déjà citées.

Le processus de la remédiation pédagogique au secondaire reste jusqu'à présent une opération aléatoire qui n'obéit pas à une démarche organisée et précise. C'est pour cela nous invitons les spécialistes à accorder plus de l'importance à cette activité et de fournir à l'enseignant tous les moyens nécessaire pour la réaliser. Ce dernier est appelé à faire de la remédiation pédagogique avec ses apprenants quelques soient les obstacles rencontrés.

## Chapitre 02 :

REPRESENTATIONS ET  
PRATIQUES DE LA  
REMEDIATION PEDAGOGIQUE  
CHEZ LES ENSEIGNANTS DU FLE  
AU SECONDAIRE

Afin d'examiner les éléments et les données théoriques d'une part, et de déterminer le rôle et l'usage de la remédiation pédagogique par les enseignants du F.L.E. au secondaire d'autre part, un questionnaire a été distribué aux enseignants du secondaire de différentes régions.

Dans ce présent chapitre, nous allons d'abord définir notre corpus choisi, décrire le public visé, citer les objectifs de cette démarche, et enfin nous consacrerons la grande partie à l'analyse et l'interprétation des données obtenues.

#### 1- Présentation du corpus :

Nous avons choisi le questionnaire comme corpus et outil de recherche pour la réalisation de notre tâche.

Cet outil de recherche nous permet de recueillir un maximum d'informations en peu de temps : il nous a facilités aussi l'analyse des données récoltées.

Notre corpus est présenté sous forme d'un questionnaire qui comprend 14 questions.

Nous avons essayé à travers ces questions d'entamer les points traités dans la première partie c'est-à-dire le recours à la remédiation des erreurs commises par les apprenants en production de l'écrit.

#### 2- Présentation de l'échantillon :

Notre public interrogé comprend les enseignants du français exerçant au cycle secondaire. Ils sont au nombre de 50 enseignants. Leurs expériences dans le domaine de l'enseignement varient entre 1 et 28ans. Signalons que tous les enseignants interrogés sont encore en fonction.

Le questionnaire a été distribué dans différentes régions de notre vaste pays.

En ce qui concerne la distribution et la récupération des copies, la situation actuelle de notre pays ainsi que celle du monde entier due à la propagation de la pandémie du Covid-19 (le confinement, l'interdiction des contacts directes, la fermeture des écoles...etc.) nous avons contacté les enseignants par leurs E-mails et ils étaient très coopératifs avec nous.

Nous avons laissé aux enseignants tout le temps nécessaire pour répondre aux questions.

Nous devons signaler que lors de l'élaboration de notre travail nous avons rencontré quelques difficultés notamment lors de la récupération des questionnaires. Notons que nous avons distribué plus que 100 questionnaires alors que nous n'avons récupéré que 50.

Concernant les réponses obtenues, nous avons remarqué que certains enseignants évitent de répondre à quelques questions notamment celles qui nécessitent un commentaire ou une explication.

3- Les objectifs de la démarche:

En réalité, l'objectif principal de cette démarche est de contextualiser et d'approfondir notre recherche et de récolter un maximum d'informations sur le recours à remédiation des erreurs des apprenants du secondaire en peu de temps.

4- Présentation du questionnaire :

1) Dans quelle (s) activité(s) trouvez-vous des difficultés chez vos apprenants ?

- a- Compréhension de l'oral.
- b- Production de l'oral.
- c- Compréhension de l'écrit.
- d- Production de l'écrit.

2) La production de l'écrit est l'activité la plus difficile à enseigner.

Oui  Non

Commentaire :

.....  
.....

3) Quelles sont les types d'activités que vous proposez lors de la séance de préparation à l'écrit ?

.....  
.....

4) Lancez-vous des critères de réussite à vos apprenants avant le moment de la rédaction ?

Oui  Non

5) Quels sont les types d'erreurs souvent commises dans les productions écrites de vos apprenants ?

.....  
.....

6) Faites vous de la remédiation avec vos apprenants ?

Oui  Non

Pourquoi :

.....  
.....

7) Basez-vous sur les informations recueillies des différentes évaluations afin de programmer une séance de remédiation ?

Oui  Non

8) Lorsque vous constatez une difficulté chez vos apprenants, quelle remédiation faites-vous ?

Remédiation immédiate  Remédiation différée

9) Quels sont les paramètres à prendre en considération pour organiser une séance de remédiation ?

.....  
.....

10) Lors d'une séance de remédiation, vous optez pour quel mode d'organisation ?

Individuel  Collectif

11) Pensez-vous que le programme du français au secondaire accorde de l'importance à la remédiation pédagogique ?

Oui  Non

12) La durée consacrée à la remédiation pédagogique est-elle suffisante pour remédier tous les types d'erreurs de vos apprenants ?

Oui  Non

13) Est-ce que la remédiation pédagogique est prise en considération lors des journées pédagogiques organisées par les inspecteurs ?

Oui  Non

14) Pour améliorer la pratique de la remédiation au secondaire, quelles sont vos propositions ?

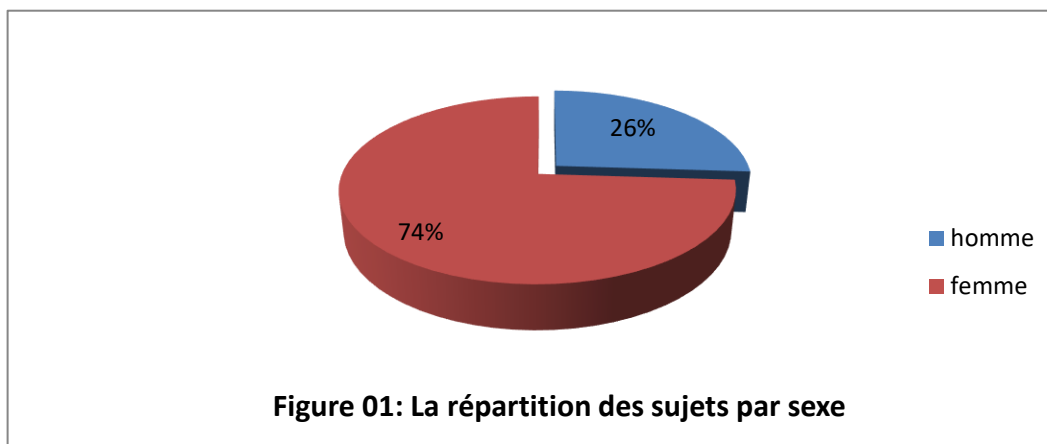
.....  
.....  
.....  
.....

5- Analyse et interprétation des données :

A- Le sexe

	Nombre	Pourcentage
Homme	13	26%
Femme	37	74%

Tableau 18: La répartition des sujets par sexe

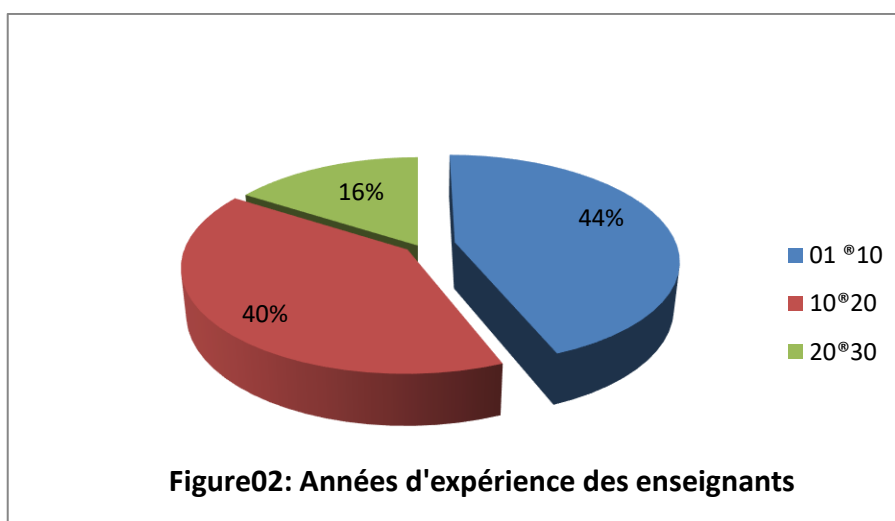


Avec un pourcentage majoritaire de 74%, l'effectif féminin est présent face à 26% d'effectif masculin.

B- Les années d'expérience

	Nombre	Pourcentage
De 1an à 10ans	22	44%
De 10ans à 20 ans	20	40%
De 20 ans à 30ans	08	16%

Tableau 19: Les années d'expérience des enseignants

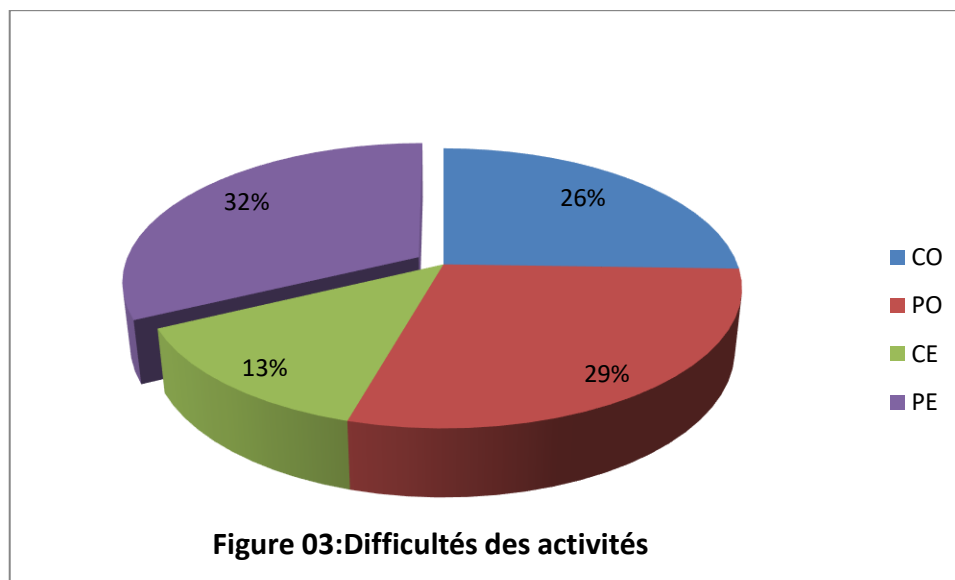


Les années d'expérience des enseignants interrogés se varient entre 1ans et 28 ans. Leurs expériences nous aideront dans notre enquête. Sachant qu'ils sont tous encore en fonction.

**Question 01 : Dans quelle (s) activité (s) trouvez-vous plus des difficultés chez vos apprenants ?**

	Nombre	Pourcentage
A -Compréhension de l'oral (CO)	38	25.5%
B -Production de l'oral	43	28.9%
C- compréhension de l'écrit (CE)	20	13.4%
D- production de l'écrit (PE)	48	32.5%

Tableau 20: Les activités dans lesquelles les apprenants éprouvent des difficultés.



Pour la première question, nous constatons que 26% des enseignants interrogés trouvent que leurs apprenants éprouvent des difficultés en compréhension de l'oral et que 13% parmi eux signalent que leurs apprenants sont en difficultés en compréhension de l'écrit.

Alors que les pourcentages les plus élevés sont celles des compétences de production avec un pourcentage de 29% en production de l'oral et de 32% en production de l'écrit.

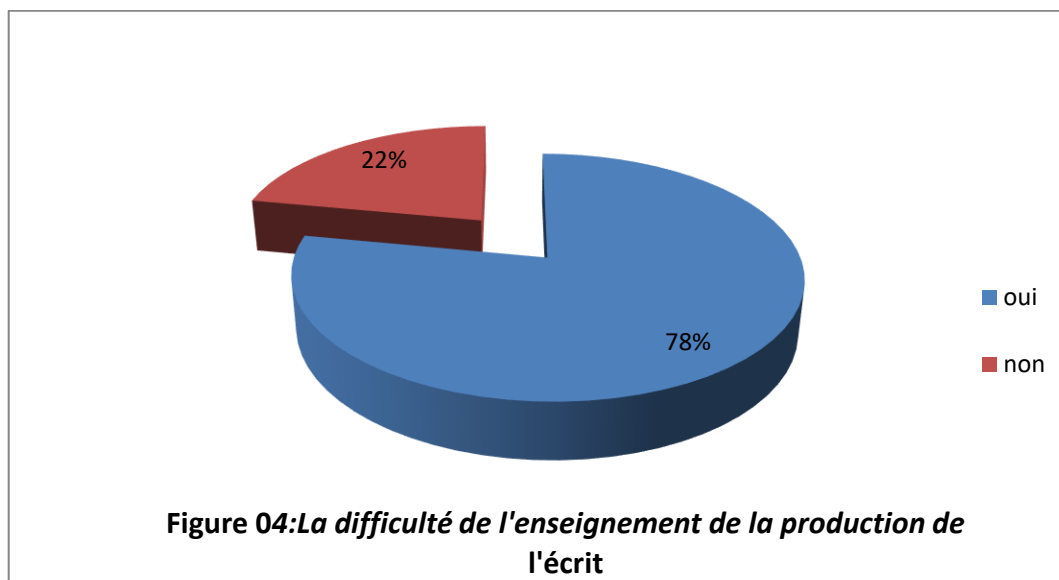
Pour apprendre une langue étrangère, il faut maîtriser les quatre compétences (oral et écrit : compréhension et production). Les résultats obtenus montrent que les apprenants du secondaire trouvent des difficultés et des obstacles lors de l'apprentissage du français et qu'ils n'ont pas encore atteint le niveau optimal pour la maîtrise de la première langue étrangère (le français) malgré un cursus de 7 ans ou plus d'apprentissage de cette langue.

32 % des enseignants signalent que les apprenants ne maîtrisent pas la compétence de la production de l'écrit. Ce qui signifie que ces derniers se trouvent dans des situations de blocage ou ils commettent beaucoup d'erreurs dans leurs écrits. Ce problème (l'incapacité des apprenants de rédiger un texte) doit être pris en considération par les spécialistes afin de pouvoir aider les apprenants et améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre pays.

**Question 02 : La production de l'écrit est-t-elle l'activité la plus difficile à enseigner ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	39	78%
Non	11	22%

Tableau21 : La difficulté de l'enseignement de la production de l'écrit



Dans cette question, nous avons voulu voir les jugements et les représentations des enseignants envers l'enseignement de la production de l'écrit au secondaire.

39 enseignants parmi les 50 interrogés (donc un pourcentage de 78%) assument que de la production de l'écrit est une activité difficile à enseigner à cause de plusieurs raisons :

- Faire le bon choix des activités de préparation à l'écrit.
- La démotivation des apprenants.
- Le niveau et le bagage linguistique insuffisant des apprenants qui ne leur permet pas de rédiger un certains types de textes.
- Le blocage des apprenants lors de la rédaction.
- Le volume horaire insuffisant de la séance du compte rendu de la production écrite qui ne permet pas d'atteindre tous les objectifs fixés (correction d'un texte, analyse des erreurs et autoévaluation.)

22% des enseignants trouvent que non : l'activité de la production écrite n'est pas une activité difficile à enseigner. Mais, comme toutes les autres activités, elle nécessite de l'effort et de la bonne préparation de la part de l'enseignant. Ce dernier est appelé à bien analyser les besoins de ses apprenants pour pouvoir bien choisir les activités à proposer. Il est préférable aussi que l'enseignant choisi un thème d'actualité qui peut motiver les apprenants et qu'il respecte toutes les étapes de cette activité pour accompagner et aider les apprenants à rédiger un type du texte déjà étudié.

**Question 03 : Quelles sont les types d'activités que vous proposez lors de la séance de la préparation à l'écrit ?**

La phase de la préparation à l'écrit est une étape très importante et nécessaire pour aider les apprenants à réussir leurs écrits. Raison pour laquelle le programme du français au secondaire accorde de l'importance à la séance de la préparation à l'écrit et laisse le choix des activités proposées à l'enseignant. Ce dernier, et selon les données qu'il a entre ses mains propose les activités qu'il juge nécessaires pour bien préparer ses apprenants à la rédaction.

Les avis des enseignants interrogés sur le choix d'activités se ressemblent beaucoup.

La majorité d'eux confirme qu'elle propose un certains types d'activités pour bien préparer leurs apprenants à la rédaction. Parmi ces activités nous citons :

- Des activités de langue.
  - Lexique.
  - Orthographe.
  - Conjugaison.
  - Syntaxe.
- Des activités de fléchage.
- Des activités de mise en ordre.
- Des textes lacunaires.

Le reste d'enseignants n'a pas cité les types d'activités qu'ils proposent lors de cette séance.

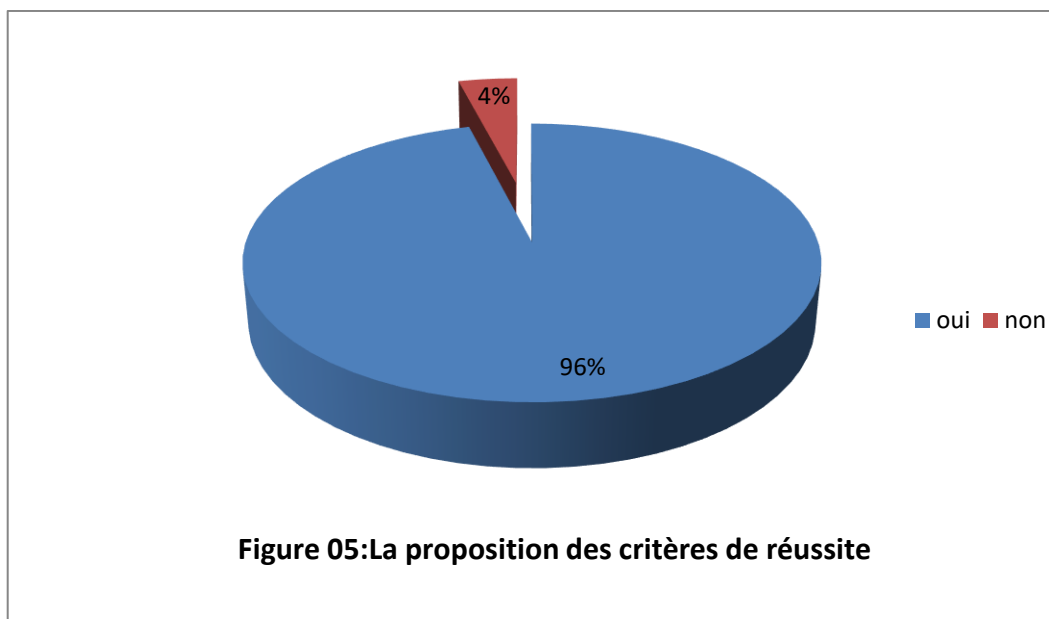
Ils ont confirmé que les activités doivent être choisies selon les besoins des apprenants. C'est-à-dire qu'après avoir fait les autres activités, l'enseignant peut constater et identifier les difficultés et les besoins de ses apprenants. Ces besoins vont être des références lors de la sélection des activités de préparation à l'écrit.

Ces enseignants confirment aussi que le type de texte à rédiger joue un rôle primordial dans le choix des activités, et que chaque type de texte a ses caractéristiques qu'il faut être prises en considération.

**Question 04 : Lancez-vous des critères de réussite à vos apprenants avant le moment de la rédaction ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	48	96%
Non	02	04%

Tableau 22: la proposition des critères de réussite.



Dans les nouvelles approches pédagogiques, l'enseignant d'une langue étrangère doit éviter toutes sorte de blocage chez ses apprenants ou de les mettre dans des situations complexes. Au contraire, il est incité à accompagner et à guider ses apprenants dans tous les moments de leur apprentissage afin d'installer chez eux les compétences nécessaires pour la maîtrise d'une langue.

Ainsi le cas des critères de réussite qui visent à bien orienter les apprenants et à les guider pour bien réussir leurs travaux. Le lancement de ces critères avant le moment de la rédaction est recommandé à chaque reprise par le programme.

Nous constatons que la majorité des enseignants interrogés (96%) respecte cette étape principale et propose les critères de réussite aux apprenants avant la phase de la rédaction pour les orienter dans la réalisation de leur tâche.

Alors que (04%) des enseignants ne faisons pas recours à la proposition des critères de réussite à leurs apprenants. Nous pouvons juger que ces derniers vont être perdus lors de la production de l'écrit et ils vont poser plusieurs questions ou commettre différents types d'erreurs.

### **Question 05 : Quels sont les types d'erreurs souvent commis dans les productions écrites de vos apprenants ?**

L'activité de la production écrite qui se fait généralement à la fin de chaque séquence ou de chaque projet est toujours considérée comme une sorte d'évaluation formative.

Les productions écrites des apprenants sont les meilleurs révélateurs de leurs besoins. Raison pour laquelle l'enseignant doit adopter une démarche convenable d'analyse et de classement des erreurs commises par ses apprenants afin de pouvoir proposer des activités d'apprentissage ou de remédiation permettant la progression et l'amélioration des apprentissages des apprenants.

En ce qui concerne les enseignants interrogés, ils ont répondu à cette question en citant les types d'erreurs qu'ils rencontrent souvent dans les productions écrites de leurs apprenants.

Les enseignants ont cité presque les mêmes types d'erreurs, parmi lesquels nous citons :

- ◆ Les erreurs de la mise en forme du texte :
  - Absence du titre.
  - Absence d'alinéa.
  - Ecriture d'un texte en un seul paragraphe.
  - L'utilisation massive des ratures.
- ◆ Les erreurs d'orthographe.
- ◆ Les erreurs d'accord.
- ◆ Les erreurs syntaxiques.
- ◆ Les erreurs sémantiques.
- ◆ Le retour à la langue maternelle (erreurs d'interférence).
- ◆ Erreurs de conjugaison.
- ◆ Erreurs pragmatiques.
- ◆ Le non respect de la situation de communication et d'énonciation.
- ◆ Erreurs de répétition et de substitution.

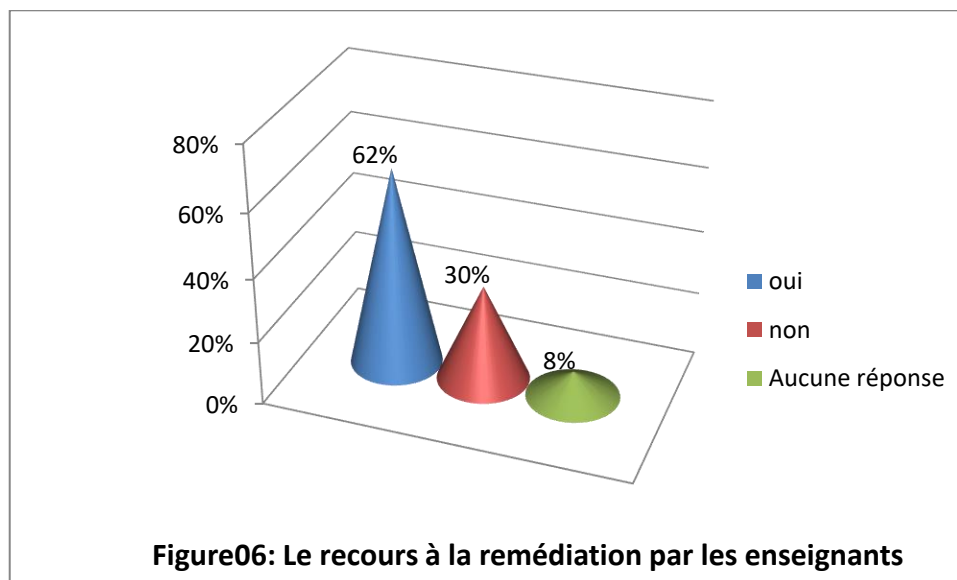
Ce qui attire notre attention est que la majorité d'enseignants interrogés est consciente des erreurs de ses apprenants d'un part, et que les apprenants de la première année secondaire commettent presque les mêmes types d'erreurs d'autre part. Chose qui doit être prise en compte par les spécialistes pour trouver l'origine et la source de ces erreurs afin de les remédier.

Sachant qu'une catégorie d'enseignants n'a pas voulu répondre à cette question. Ils sont de nombre de 14 enseignants donc un pourcentage de 28%. Pour ce fait, nous pouvons juger que ces enseignants n'analysent pas souvent les erreurs de leurs apprenants donc ils n'atteignent pas les objectifs fixés pour l'activité de la production écrite.

**Question 06 : Faites-vous de la remdiation pédagogique avec vos apprenants ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	31	62%
Non	15	30%
Aucune réponse	04	08%

Tableau23 : Le recours à la remédiation par les enseignants.



La remédiation pédagogique est une démarche primordiale dans le processus enseignement-apprentissage du FLE, visant à corriger et à remédier les erreurs commises par les apprenants.

Le programme du français des trois cycles (primaire, moyen et secondaire) adopte de plus en plus cette démarche et incite les enseignants la pratiquer dans leurs classes.

Plus que la moitié des enseignants interrogés (62%) confirment qu'ils font de la remédiation avec leurs apprenants. Ils ajoutent que la remédiation pédagogique est une étape indispensable de la séquence didactique et qui est au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants ont besoin de remédier leurs différents types d'erreurs afin de leurs permettre de progresser dans leur apprentissage.

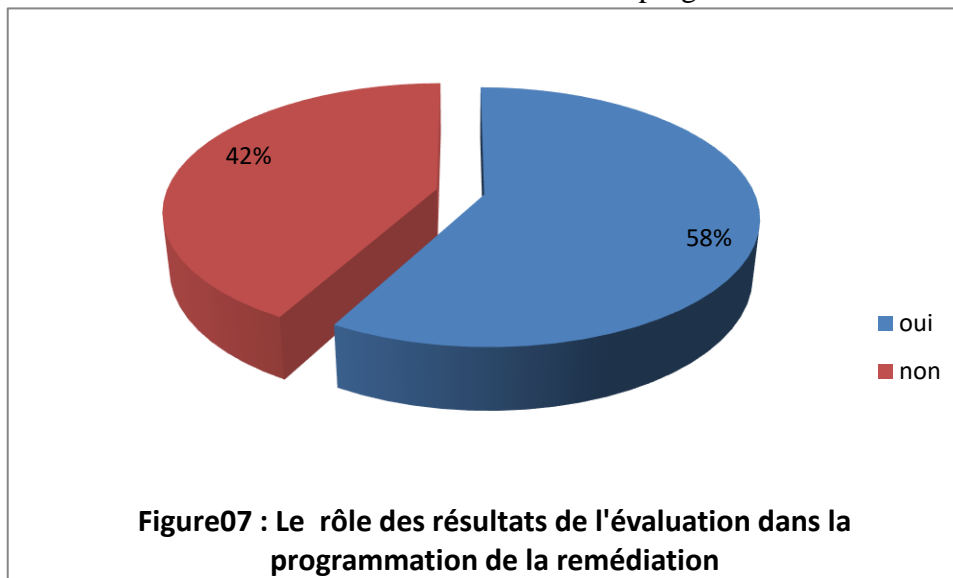
30% des enseignants concernés avouent qu'ils ne font pas de la remédiation dans leurs classes en citant plusieurs raisons : le volume horaire insuffisant, le nombre d'apprenants, le manque des textes officiels, le manque de formation des enseignants, l'impossibilité de remédier des erreurs de notions de base sensées être corrigées dans les cycles précédents (primaire ou collège) et enfin la crainte de retarder le programme.

08% des enseignants n'ont pas répondu à cette question. Il paraît que la notion de la remédiation pédagogique reste jusqu'aujourd'hui floue pour certains enseignants du F.L.E. au secondaire.

**Question 07 : Basez-vous sur les informations recueillies des différentes évaluations afin de programmer une séance de remédiation ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	29	58%
Non	21	42%

Tableau24 : Le rôle des résultats de l'évaluation dans la programmation de la remédiation



Comme nous l'avons déjà démontré dans la première partie, les informations recueillies des différentes évaluations notamment l'évaluation formative doivent servir comme références lors de la programmation d'une séance de remédiation pédagogique. Mais, les données théoriques ne sont pas toujours jouables et applicables dans la réalité.

58% des enseignants interrogés disent qu'ils prennent en compte les informations issues des évaluations (besoins, insuffisances, erreurs des apprenants...) lors de la programmation d'une remédiation. Dans ce cas, ces enseignants cherchent à corriger et à remédier les erreurs de leurs apprenants constatées lors de l'analyse des résultats obtenus des évaluations. En remédiant les erreurs de leurs apprenants, ils peuvent assurer l'installation de nouvelles compétences, la progression des apprentissages donc la réussite de ces apprenants.

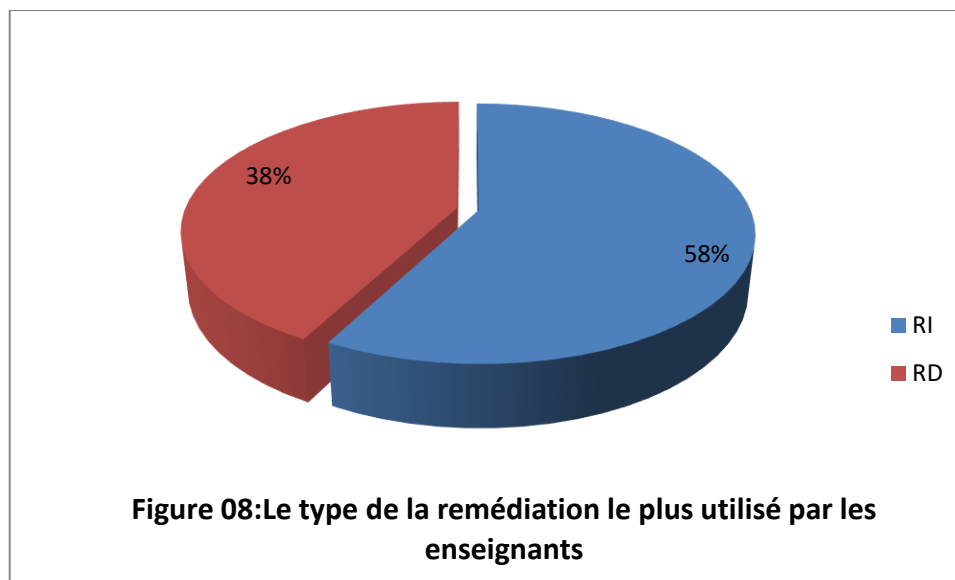
Le reste des enseignants (42%) avoue qu'il ne prend pas en considération les erreurs commises par les apprenants dans la phase de l'évaluation alors que c'est censé être le cas.

En ce qui concerne ces enseignants, nous pouvons dire qu'ils ne sont pas conscients de l'impact et l'importance de la remédiation pédagogique qui doit se faire selon une démarche précise et en respectant quelques étapes dont l'évaluation est l'étape la plus importante.

**Question 08 : Lorsque vous constatez une difficulté chez vos apprenants, quelle remédiation faites-vous ?**

	Nombre	Pourcentage
Remédiation immédiate (RI)	31	62%
Remédiation différée (RD)	19	38%

Tableau 25: Le type de la remédiation le plus utilisé par les enseignants



Certes, le rôle de la remédiation pédagogique devient primordial est indiscutable dans le processus enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle commence à occuper une place importante dans les systèmes éducatifs et à être pratiquée de plus en plus par les enseignants. Il est question donc de quel type de remédiation est le plus utilisé.

62% des enseignants concernés par l'interrogation font habituellement recours à la remédiation immédiate. C'est-à-dire que quand ils constatent une erreur de la part de leurs apprenants ou lorsque ces derniers proposent des réponses incorrectes, ils corrigent directement et immédiatement l'erreur sans penser à consacrer toute une séance pour le faire. Pour ces enseignants toutes les types d'erreurs sont susceptibles d'être remédier en quelques minutes seulement.

Nous pouvons justifier le recours à la remédiation immédiate par les mêmes raisons déjà citées dans la question 06 qui empêchent les enseignants à faire la remédiation dans leurs classes.

Seulement 38% des enseignants interrogés font recours à la remédiation différée. Ces derniers jugent nécessaire parfois de consacrer une séance ou plus pour la remédiation des erreurs constatées pendant la séquence didactique notamment en production de l'écrit. Autrement dit la remédiation pédagogique est une pause importante permettant le passage d'un savoir à un autre et d'une séquence à une autre du simple fait que nous sommes aujourd'hui dans l'idée de la progression et que tous les apprentissages proposés aux apprenants sont liés d'une faon ou d'une autre.

**Question 09 : Quels sont les paramètres à prendre en considération pour organiser une séance de remédiation ?**

Concernant cette question ouverte, nous avons voulu savoir les paramètres à prendre en compte par les enseignants lors de la programmation d'une séance de remédiation.

Avant de passer à l'analyse des réponses obtenues, il convient de signaler que 15 enseignants donc un pourcentage de 30% n'ont pas répondu à cette question. Pour ces derniers, nous pouvons dire qu'ils ne font peut-être pas la remédiation dans leurs classes, c'est pour cela qu'ils ont refusé de répondre.

En ce qui concerne les paramètres à prendre en compte pour préparer une séance de remédiation, la majorité d'enseignants qui ont répondu ont mis l'accent sur l'hétérogénéité des groupes. Ils confirment que le niveau des apprenants du même groupe est hétérogène. Ce paramètre rend la tâche de l'enseignant plus difficile à réaliser (quels apprenants choisir pour la remédiation, quels erreurs choisir, quelles activités choisir pour satisfaire à tous les besoins).

Un autre paramètre important vu sa répétition dans les réponses des enseignants, est le temps consacré à la remédiation. Ils confirment qu'au contraire du primaire, dans le cycle secondaire il n'y a pas une séance réservée à cette activité. Pour ce faire l'enseignant est obligé de faire de la remédiation dans les heures de la séquence pédagogique. Sachant que le volume horaire consacré à la matière du français est insuffisant (3h pour les filières scientifiques par exemple), donc faire de la remédiation à chaque fois peut retarder le programme.

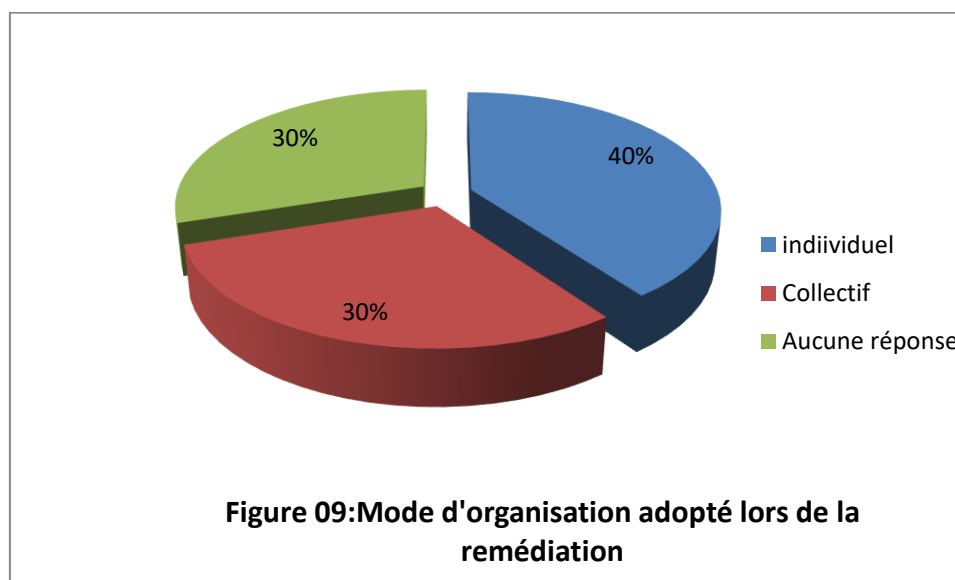
Les enseignants ont confirmé aussi que faire de la remédiation égale enseigner autrement. Ils doivent alors à chaque fois changer de méthodes et d'outils utilisés afin de motiver les apprenants et de remédier leurs erreurs de façon différente. Mais, pour le moment cela reste difficile à réaliser vu l'état de nos écoles qui souffrent du manque et de la généralisation des outils pédagogiques notamment les TICE.

Autres paramètres sont cités par quelques enseignants tels que : le nombre d'apprenants, la préparation de la fiche de la remédiation, la bonne préparation de l'enseignant, la coordination entre les enseignants...etc. Ces paramètres cités et autres qui ne sont pas peut-être abordés par les enseignants interrogés doivent être pris en compte avant l'élaboration d'une séance de remédiation.

**Question 10 : Lors d'une séance de remédiation, vous optez pour quel mode d'organisation ?**

	Nombre	Pourcentage
Individuel	20	40%
Collectif	15	30%
Aucune réponse	15	30%

Tableau 26: Mode d'organisation adopté lors de la remédiation



Comme nous l'avons déjà mentionné, remédier signifie enseigner autrement. Raison pour laquelle nous avons voulu voir le mode d'organisation adopté par les enseignants interrogés pendant l'activité de la remédiation.

Dans un premier lieu, nous avons remarqué que le même pourcentage d'enseignants qui ne répondent pas se répète. Ce que nous avons justifié par le non recours à l'activité de la remédiation dans leurs classes.

Pour le mode d'organisation adopté, 40% d'enseignants interrogés optent pour le mode individuel. C'est-à-dire qu'ils proposent des activités aux apprenants qu'ils doivent travailler individuellement sans avoir recours à leurs collègues. Nous pouvons comprendre le choix de ces apprenants et le justifier par le nombre d'apprenants ou leur manque de concentration lors d'un travail collectif.

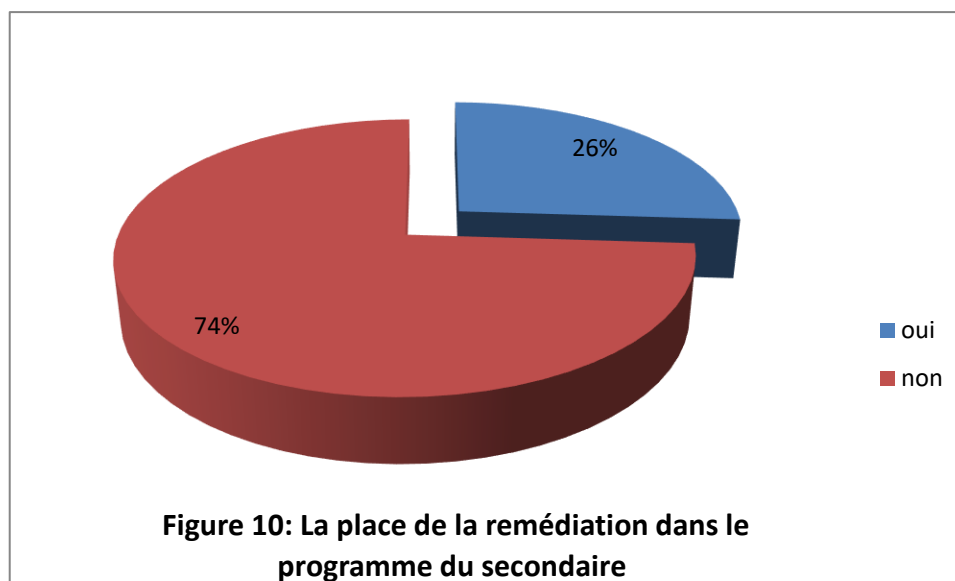
30% d'enseignants préfèrent adopter le mode collectif, c'est-à-dire le travail de groupe. Ce choix a plusieurs avantages :

- ✓ La motivation des apprenants.
- ✓ L'entraide et l'autocorrection entre les apprenants.
- ✓ La formation des groupes homogènes.
- ✓ Gagner du temps.
- ✓ L'implication des apprenants dans la remédiation de leurs erreurs.
- ✓ Autres avantages selon le cas étudié.

**Question 11 : Pensez-vous que le programme du français au secondaire accorde de l'importance à la remédiation pédagogique ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	13	26%
Non	37	74%

Tableau27 : La place de la remédiation pédagogique dans le programme du secondaire.



La remédiation pédagogique est une récente notion qui commence à occuper une place primordiale dans les systèmes éducatifs dans le monde entier.

En Algérie, les programmes adoptent de plus en plus une politique de remédiation des erreurs notamment en primaire. Mais, est-il le cas pour le cycle secondaire ?

26% des enseignants interrogés pensent que le programme du français accorde de l'importance à la remédiation pédagogique.

Alors qu'un pourcentage élevé (74%) confirme que la remédiation n'a pas une place importante au lycée.

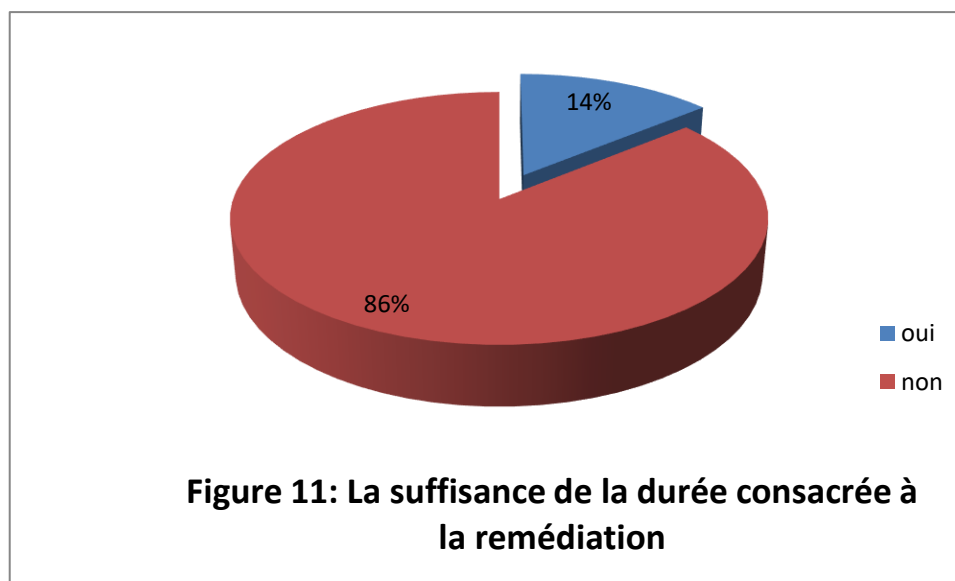
En comparant les pourcentages, nous pouvons constater que la majorité des enseignants juge que le programme actuel ne s'intéresse pas à la remédiation pédagogique malgré son importance et son impact sur l'apprentissage des langues étrangères confirmés par les différentes recherches et études dans le domaine de l'éducation.

Les réponses de ces enseignants peuvent être justifiées par le manque des textes officiels traitant ce sujet ou montrant par détails la démarche à suivre pour l'élaboration d'une séance de remédiation.

**Question 12 : La durée consacrée à la remédiation pédagogique est-elle suffisante pour remédier tous les types d'erreurs de vos apprenants ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	7	14%
Non	43	86%

Tableau28 : La suffisance de la durée consacrée à la remédiation.



La remédiation pédagogique et vu son impact sur l'apprentissage des langues étrangères, doit être considérée comme une activité incontournable de la séquence didactique et à laquelle on doit consacrer le temps nécessaire.

Parmi les enseignants concernés par l'interrogation, 14% seulement montrent leur satisfaction et voient que la durée consacrée à la remédiation pédagogique au secondaire est suffisante.

86% des enseignants interrogés confirment que le temps imparti à la remédiation au cycle secondaire n'est pas suffisant pour remédier tous les types d'erreurs commises par les apprenants.

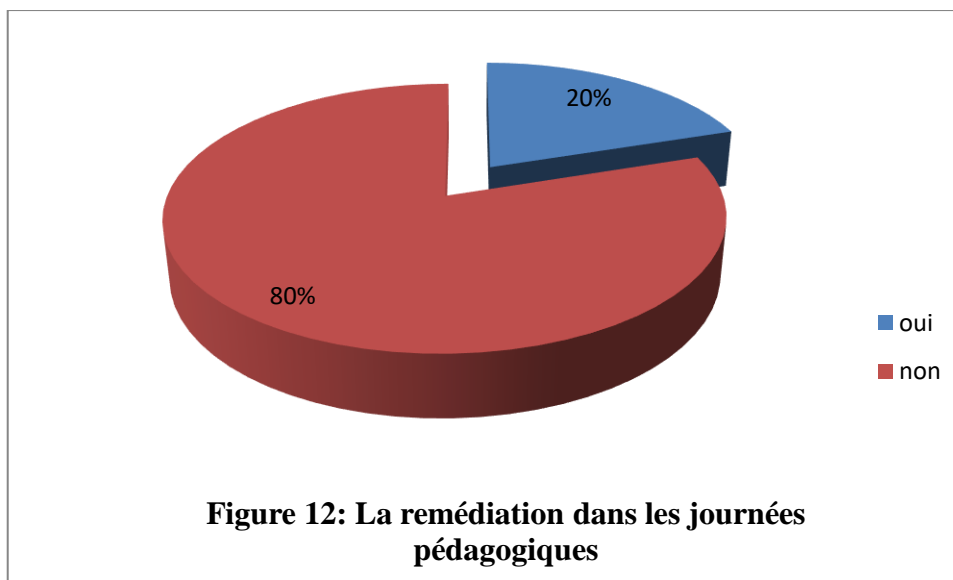
Sachant qu'au cycle secondaire, il n'existe pas une séance consacrée spécialement à la remédiation pédagogique comme il est le cas par exemple au primaire.

Alors, si l'enseignant juge nécessaire de faire cette activité, il n'a que l'intégrer dans les séances consacrées à la séquence pédagogique. Ce qui peut empêcher l'enseignant à avancer dans le programme vu que le volume horaire consacré aux français est insuffisant (5heurs pour les lettres et 3h pour les scientifiques).

**Question 13 : Est-ce que la remédiation pédagogique est prise en considération lors des journées pédagogiques organisées par les inspecteurs ?**

	Nombre	Pourcentage
Oui	10	20%
Non	40	80%

Tableau 29 : La prise en considération de la remédiation dans les journées pédagogiques.



Les journées pédagogiques programmées par l'inspecteur de la matière sont considérées comme des moments importants pour la formation continue des enseignants.

Les enseignants considèrent les journées programmées par l'inspecteur ainsi que ses directives comme références à leurs travaux en classes.

20% des enseignants interrogés confirment que leurs inspecteurs abordent la notion de la remédiation pédagogique dans les journées pédagogiques. Pour ces enseignants, il paraît que la notion de la remédiation n'est pas ambiguë et qu'ils la font dans leurs classes en suivant les directives de leurs inspecteurs.

80% des enseignants confirment que les inspecteurs n'abordent pas la notion de la remédiation pédagogique dans leurs journées pédagogiques. Ce qui justifie le fait que la remédiation reste jusqu'au nos jours ambiguë pour les enseignants du FLE dans notre pays et que nos apprenants ne bénéficient pas de son importance.

**Question 14 : Pour améliorer la pratique de la remédiation au secondaire, quelles sont vos propositions ?**

Pour améliorer les pratiques pédagogiques dans nos écoles notamment celle de la remédiation, il est important de prendre en considération les points de vue et les propositions de tous les pôles concernés dont l'enseignant fait partie.

En ce qui concerne les enseignants interrogés, ils ont cité quelques propositions qu'ils jugent nécessaires pour l'amélioration des pratiques de la remédiation au secondaire et afin de mener à bien ce processus. Parmi ces propositions nous citons :

- ✓ La prise en considération du statut positif de l'erreur par l'enseignant et l'apprenant (c'est un instrument d'apprentissage et un révélateur des besoins des apprenants).
- ✓ Etre au courant de tous les types, les fonctions et les objectifs de l'évaluation (car l'évaluation est une étape importante avant de passer à la remédiation).
- ✓ Eclaircir la démarche de la remédiation aux enseignants (en mettant à leur disposition plus de textes officiels qui abordent cette activité en détails)
- ✓ Installer l'activité de la remédiation pédagogique et la généraliser dans toutes les écoles algériennes (rendre cette activité obligatoire, ajouter une heure supplémentaire consacrée seulement à la remédiation pédagogique, fournir à l'enseignant tous les dispositifs nécessaires (classe, outils pédagogiques...etc.)).
- ✓ Inciter sur la formation des enseignants (en programmant plus de journées pédagogiques par l'inspecteur).
- ✓ Rendre conscience aux apprenants ainsi qu'à leurs parents de l'utilité de la remédiation pédagogique, qu'elle ne concerne pas seulement les faibles élèves et qu'elle est très importante pour la progression de leur apprentissage).

Ces propositions doivent être prises en compte par les spécialistes car seuls les enseignants –qui sont présents au terrain- peuvent révéler les obstacles et les difficultés rencontrées lors de la préparation et l'élaboration de l'activité de la remédiation pédagogique.

Les enseignants interrogés ont cité ces propositions en fonction des obstacles qui heurtent leur chemin et les empêchent à réaliser cette activité. Raison pour laquelle nous trouvons plusieurs enseignants voir même des inspecteurs évitent et négligent le sujet de la remédiation. Ces enseignants font recours habituellement à une remédiation immédiate de quelques erreurs en justifiant leur fait par tous les obstacles déjà cités.

Conclusion :

A la fin de ce présent chapitre et à partir de tous les résultats obtenus, nous pouvons confirmer que produire un écrite reste encore une tâche difficile pour nos apprenants. Ces derniers et malgré le cursus scolaire qu'ils ont eu dans la matière du français, ils éprouvent des difficultés et commettent plusieurs types d'erreurs qui doivent être corrigées et remédiées avant l'accumulation d'autres erreurs.

Au terme de ce chapitre et grâce à l'analyse des réponses des enseignants, nous confirmons que les pratiques de la remédiation pédagogique au secondaire sont encore loin d'être applicables et réalisables dans nos écoles algériennes.

La remédiation pédagogique et malgré son apport et impact sur l'apprentissage des langues étrangères, elle reste jusqu'à nos jours une notion ambiguë pour les enseignants du secondaire suite à plusieurs raisons et obstacles.

Le manque des textes officiels, l'insuffisance du volume horaire, l'hétérogénéité de niveau des apprenants, la non formation des enseignants...raisons qui poussent les enseignants voir même les inspecteurs à éviter et à négliger cette activité en faisant recours à une correction immédiate et superficielle des erreurs commises par les apprenants.

Pour conclure, nous invitons les spécialistes à revoir la politique de la remédiation pédagogique au secondaire et à fournir à l'enseignant des langues étrangères toutes les conditions et tous les outils nécessaires pour la réalisation de cette activité. Il est important aussi de sensibiliser tout le personnel (enseignants, apprenants, parents) sur l'importance et l'utilité de cette démarche qui est au service de l'enseignement-apprentissage du FLE notamment au secondaire car tout apprenant n'est pas à l'abri de l'erreur quelque soit le niveau ou le cycle scolaire.

# CONCLUSION GENERALE

A la fin de ce travail de recherche qui porte sur la remédiation des erreurs en production de l'écrit au cycle secondaire, et qui a pour objectif principal de voir et de tester son efficacité et sa mise en œuvre dans les écoles algériennes, nous pouvons aboutir à une conclusion qui répond à notre problématique en s'appuyant sur des données théoriques et pratiques recueillies et analysées.

Notre présente étude se divisait en deux parties. L'une est théorique, dans laquelle nous avons traité le thème de l'évaluation et de la remédiation des erreurs en production de l'écrit tout en faisant recours à des études et des recherches menées par de spécialistes notamment des didacticiens et des pédagogues.

En ce qui concerne la partie pratique, nous l'avons consacrée à la lecture et à l'analyse des résultats obtenus de l'expérimentation faite sur des apprenants de la première année secondaire qui avait comme objectif d'accéder au processus de la remédiation pédagogique sur ces derniers. Le deuxième chapitre de la partie pratique était consacré à la lecture et à l'analyse des représentations et des pratiques de la remédiation pédagogique chez les enseignants du secondaire en fonction des réponses de cinquante (50) enseignants interrogés.

A partir de tous les résultats obtenus tout au long de cette étude nous pouvons :

- Confirmer notre première hypothèse et dire que les erreurs commises par les apprenants en production de l'écrit sont souvent des erreurs grammaticales et pragmatiques sans manquer de signaler que tous les apprenants commettent beaucoup des erreurs d'orthographe.
- Déduire que l'activité de la remédiation pédagogique est une activité qui nécessite beaucoup d'effort et de préparation de la part de l'enseignant car elle doit se faire en fonction des besoins et des erreurs commises par ses apprenants.
- Confirmer et insister sur le fait que le programme du français au secondaire ainsi que les enseignants de ce cycle n'accordent pas de l'importance à l'activité de la remédiation pédagogique à laquelle on ne consacre pas le temps nécessaire pour remédier tous les types d'erreurs peuvent être commises par les apprenants.

Il reste important à noter que les pratiques de la remédiation pédagogique au secondaire sont encore loin d'être mises en place et d'être généralisées dans toutes les écoles algériennes. Grâce à notre étude empirique nous avons pu déduire que les données théoriques ne sont pas toujours applicables dans notre réalité et dans notre contexte scolaire.

Plusieurs paramètres peuvent heurter le déroulement de la remédiation pédagogique s'ils ne sont pas pris en compte par les spécialistes tels que le nombre d'apprenants par classe, l'hétérogénéité du groupe, le manque des textes officiels et de la formation des enseignants, la conception péjorative de la remédiation pédagogique chez les apprenants et les parents, le manque d'outils et de moyens didactique.

Raisons pour lesquelles nous faisons appel à tout le personnel concerné (les spécialistes en ministre de l'éducation, les inspecteurs et les enseignants) pour accorder de l'importance à la remédiation des erreurs notamment celles en la production de l'écrit commises par les apprenants du secondaire. Ils sont appelés aussi à fournir tous les moyens et les outils nécessaires pour mener à bien ce processus. Pour ce faire, nous proposons de :

- Accorder plus de l'importance à l'activité de la remédiation au cycle secondaire.
- Consacrer une séance indépendante uniquement pour la remédiation pédagogique.
- Mettre l'accent sur la formation des enseignants et le traitement du thème de la remédiation dans les journées pédagogiques préparées par les inspecteurs.
- Fournir tous les moyens et les outils nécessaires pour l'atteinte des objectifs fixés dans une séance de remédiation.
- Sensibiliser les apprenants sur le rôle de cette activité.
- Choisir les activités en fonction des besoins et des erreurs des apprenants.
- Mettre l'accent sur l'implication et la motivation des apprenants en enseignant autrement.

La recherche dans cette perspective ne se limite pas uniquement à la remédiation des erreurs des apprenants en production de l'écrit, mais nous pouvons nous interroger sur l'apport de la remédiation pédagogique dans toutes les autres compétences à installer ainsi que sa mise en place et sa généralisation dans toutes les écoles algériennes afin de permettre à nos apprenants notamment ceux du cycle secondaire de progresser dans leur apprentissage notamment en F.L.E.

# Bibliographie

## Bibliographie

- ABBOUD, A. Didactique du F.L.E. La séance de la préparation à l'écrit. Over blog. 19.01.2020. Disponible sur le cite : <http://formation-des-formateurs-français-com.over-blog.com/2020/01/par-a.abboud-la-seance-de-préparation-à-l-écrit-html>
- ALGUBBI, S. 2016. L'erreur : outil fondamental dans la classe du FLE Libye.
- ASTOLFI, J.P. 1995. Essor des didactiques et des apprentissages scolaires.
- Baribeau. A. (2015). Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignements du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.
- Bhatia, A. International review of applied linguistics n 12.4.
- Bouteflika, Y.L'évaluation en classe de langue. Université de Sidi Bel Abbas.
- CLAUDETTE C. RAYMOND P.M. 2000. La production écrite. Belgique. CLE International.
- Commission Nationale des Programmes.2005. Français 1ère année secondaire. Projet de programme.
- Conseil de l'Europe. 2000. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Strasbourg. Ed., Didier.
- Conseil de l'Europe. 2005. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Ed. Didier. Strasbourg.
- Cuq. J-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. CLE Internationale.
- Dehon, A.A. Demierbe, C et all. La remédiation immédiate, fascicule pour l'enseignant 2009.
- DE Ketele, J.M. 1980. Docimologie Louvain La-neuve, Cabay. CEPEC.
- DEMIRTAS L. 2009. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Turquie.
- Direction de l'enseignement secondaire général et technologique. Septembre 2019. Progressions annuelles. LANGUE FRANÇAISE. 1ème année secondaire.
- Eito, D. 1999. Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contact.
- Fayol, Michel. 1995. La notion d'erreur éléments pour une approche cognitive. ED. La pensée sauvage.

- Jorro. A. 2000. L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question. Ed. Boeck.Belgique.
- Halina, P.1991. Pédagogie différenciée. Paris. Hachette Education.
- LAROUSSE 2011.
- Le Petit Robert 1985.
- Lyster, R. 2001. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms.
- Martine. MARQUILLO. LARRY.2003. L'interprétation de l'erreur, CLE International.
- Ministre de l'éducation nationale. 2010. Document d'accompagnement.1ère AS.
- Ministre de l'éducation nationale. 2013. Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire.
- Ministre de l'Education Nationale. 2019. Inspection Générale de la pédagogie. . Direction de l'enseignement secondaire général et technologique. Progressions annuelles. LANGUE FRANÇAISE. 1ème année secondaire.
- Ministre de l'éducation nationale. 2019. Progression annuelle, Langue française. Juillet.
- PIOLAT A. 1982. .L'écrit et l'oral comme système de production verbal.
- RAYNAL F. ALAIN R. 1997. Pédagogie : Dictionnaire des concepts, Paris. CLE ESF.
- Romainville, M. 2011. Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
- SOMAYE A 2013. La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones. Université de Toulouse II.
- Stufflebeam. D. 1980. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa, NHP.. cité par
- Tagliante, C. 1991. L'évaluation et le Cadre Européen Commun. Paris. CLE International, coll. Techniques de classe.
- .Tagliante C. 2006. L'évaluation et le Cadre Européen Commun. Paris. CLE international.

# Annexes

### *Fiches pédagogiques*

**Projet II:** *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.*

**Séquence 01 :** Produire un texte argumentatif pour défendre une thèse.

**Objet d'étude :** *Le discours argumentatif.*

**Séance :** *Production de l'écrit.*

**Objectifs :**

- *Amener l'apprenant à produire un discours argumentatif.*

Phase	Déroulement	Durée
Présentation du sujet.	« Le tabac cause plus que vingt maladies chroniques comme l'asthme, le diabète...etc. Les fumeurs ont une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologiques comme la dépression, la nervosité, l'addiction ...etc. Malheureusement, vous avez découvert que votre camarade de classe est fumeur. ».	5 minutes
Présentation de la consigne.	« Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 12 lignes) dans lequel vous essayerez de convaincre votre camarade d'arrêter de fumer en vous appuyant sur des arguments et des exemples pertinents. ».	
Plan du travail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction Présentation du thème et de la thèse.</li> <li>- Développement Arguments+ Exemples</li> <li>- Conclusion Confirmation de la thèse.</li> </ul>	5 minutes
Critères de réussite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensez à proposer un titre à votre texte.</li> <li>▪ Soignez la forme de votre texte : alinéa, paragraphes...</li> <li>▪ Lancez le thème et la thèse dans l'introduction.</li> <li>▪ Utilisez des arguments pertinents.</li> <li>▪ Étayez vos arguments avec des exemples concrets.</li> <li>▪ Utilisez le vocabulaire de la prise de position : verbes d'opinion, de jugement...</li> <li>▪ Utilisez les modalisateurs : pronoms personnels, adjectifs, adverbes, verbes d'opinion, lexique péjoratif, ...</li> <li>▪ Evitez les fautes d'orthographe.</li> <li>▪ Organisez le texte et les arguments par des connecteurs.</li> <li>▪ Respectez les règles d'accord.</li> <li>▪ Révisez ton texte avant de le remettre.</li> </ul>	5 minutes
Moment de rédaction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moment de rédaction.</li> </ul>	40 minutes

**Projet II:** *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.*

**Séquence 01 :** *Produire un texte argumentatif pour défendre une thèse.*

**Objet d'étude :** *Le discours argumentatif.*

**Séance :** *Compte rendu de la production de l'écrit.*

**Objectifs :** Les apprenants seront capables de :

- Identifier et classer les erreurs.
- Faire une correction collective.
- S'auto-évaluer.

Phase	Déroulement	Durée prévue
Rappel du sujet et de la consigne.	« Le tabac cause plus que vingt maladies chroniques comme l'asthme, le diabète...etc. Les fumeurs ont une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologiques comme la dépression, la nervosité, l'addiction ...etc. Malheureusement, vous avez découvert que votre camarade de classe est fumeur. Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 12 lignes) dans lequel vous essayerez de convaincre votre camarade d'arrêter de fumer en appuyant sur des arguments et des exemples pertinents. ».	5 minutes
Rappel du plan du travail	Introduction Développement Conclusion	10 minutes
Rappel des critères de réussite.		
Remarques d'ordre général	Remarques positives et négatives concernant le travail accompli et le nombre de copies remis...	

Correction collective du texte	<p>Texte préfabriqué :</p> <p>Le tabac est un matière nocif et danger pour la santé. J'ai contre le tabac.</p> <p>d'abor la cigarat cause beaucoup de maladie chronique comme : l'azme, le diabète et la cancer. Elle cause aussi des maladies psychologiques comme le dépression, le nervosité, et l'addiction. Elle peut provoqué même la mort. ensuite cet matière causé des problèmes sociales avec la famille et la les amis .et l'homme pauvre. enfin problème nature : la pollition.</p> <p>Alors, il faut évité le tabac et faire le sport.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction à l'aide du tableau ci-dessus :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="552 667 1273 707"> <tr> <td>Erreur</td> <td>type</td> <td>Correction</td> </tr> </table>	Erreur	type	Correction	35 minutes																														
Erreur	type	Correction																																	
Autoévaluation	<p>Après la distribution des copies, et à l'aide de la grille d'autoévaluation, les apprenants vont s'autoévaluer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grille d'autoévaluation :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="456 1039 1273 1899"> <tr> <td>12- En tant qu'énonciateur je peux apparaître dans mon texte.</td> <td>Oui</td> <td>Non</td> </tr> <tr> <td>13- J'ai exprimé la thèse que je veux défendre ou attaquer.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>14- Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments en faveur de la thèse que je défends.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>15- J'ai étayé mes arguments d'exemples concrets.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>16- J'ai utilisé des articulateurs logiques qui organisent la pensée.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>17- J'ai utilisé un lexique adéquat (mélioratif /péjoratif).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>18- J'ai utilisé des adjectifs et des adverbes.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>19- J'ai écrit une conclusion qui confirme et renforce la thèse que j'ai défendue.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>20- J'ai mis mon texte en paragraphes.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>21- J'ai soigné mon écriture et respecté l'orthographe.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>22- J'ai révisé mon texte avant de le remettre</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Tableau 13: Grille d'auto évaluation</p>	12- En tant qu'énonciateur je peux apparaître dans mon texte.	Oui	Non	13- J'ai exprimé la thèse que je veux défendre ou attaquer.			14- Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments en faveur de la thèse que je défends.			15- J'ai étayé mes arguments d'exemples concrets.			16- J'ai utilisé des articulateurs logiques qui organisent la pensée.			17- J'ai utilisé un lexique adéquat (mélioratif /péjoratif).			18- J'ai utilisé des adjectifs et des adverbes.			19- J'ai écrit une conclusion qui confirme et renforce la thèse que j'ai défendue.			20- J'ai mis mon texte en paragraphes.			21- J'ai soigné mon écriture et respecté l'orthographe.			22- J'ai révisé mon texte avant de le remettre			5 minutes
12- En tant qu'énonciateur je peux apparaître dans mon texte.	Oui	Non																																	
13- J'ai exprimé la thèse que je veux défendre ou attaquer.																																			
14- Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments en faveur de la thèse que je défends.																																			
15- J'ai étayé mes arguments d'exemples concrets.																																			
16- J'ai utilisé des articulateurs logiques qui organisent la pensée.																																			
17- J'ai utilisé un lexique adéquat (mélioratif /péjoratif).																																			
18- J'ai utilisé des adjectifs et des adverbes.																																			
19- J'ai écrit une conclusion qui confirme et renforce la thèse que j'ai défendue.																																			
20- J'ai mis mon texte en paragraphes.																																			
21- J'ai soigné mon écriture et respecté l'orthographe.																																			
22- J'ai révisé mon texte avant de le remettre																																			

**Projet II:** Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

**Séquence 01 :** Produire un texte argumentatif pour défendre une thèse.

**Objet d'étude :** Le discours argumentatif.

**Séance :** Remédiation

**Mode d'organisation :** Travail du groupe

**Objectifs :** Amener les apprenants à :

- Comprendre le rôle des articulateurs.
- Identifier les caractéristiques d'un texte argumentatif et l'importance de l'implication de l'énonciateur dans son texte
- Repérer la thèse défendue dans un texte et faire la distinction entre argument et exemple.

Phase	Déroulement	Durée
	<p>Activité 01 : Mettez le texte suivant en ordre :</p> <p style="text-align: center;"><b>Le tabac et les jeunes</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. D'abord, il convient de souligner que le tabac est un poison. En effet, les substances qui composent une cigarette sont incontestablement nocives pour les consommateurs. Parmi ces produits chimiques, on trouve de l'acétone, du méthanol, de l'ammoniac et même du polonium.</li> <li>2. De plus, la cigarette est une drogue. En effet, elle contient de fortes doses de nicotine à laquelle l'organisme devient rapidement dépendant.</li> <li>3. En outre, sachant que le prix des cigarettes ne cesse d'augmenter, l'addiction entraîne des coûts excessifs, parfois au détriment d'autres achats plus utiles.</li> <li>4. Beaucoup de jeunes fument alors que cela est nuisible pour la santé. Il semble nécessaire de rappeler que la cigarette est dangereuse et qu'elle peut même devenir meurtrière.</li> <li>5. Ensuite, le fait de fumer est non seulement dangereux pour la santé mais cela peut aussi tuer. La cigarette contient plus de cinquante substances cancérigènes. Elle est donc à l'origine de multiples cancers, parfois mortels.</li> <li>6. En conclusion, la cigarette est une drogue meurtrière qui met en péril aussi bien les fumeurs que leur entourage. Par conséquent, il ne faut pas commencer à fumer et, si c'est le cas, il est vivement conseillé d'arrêter au plus vite pour espérer rester en bonne santé ou ne pas mourir prématurément.</li> <li>7. Enfin, il a été démontré hors de tout doute que la fumée de cigarette est dommageable pour l'organisme que ce soit pour la santé du fumeur lui-même ou encore pour celle du non-fumeur respirant la fumée ambiante</li> </ol>	

	<p>Activité 02 : Lisez bien le texte suivant puis remplissez le tableau ci-dessous :</p> <p>Textes : <b>‘Je n’aime pas la guerre’ : Jean Giono, « Lettres aux paysans sur la pauvreté et la paix, Ecrits pacifistes ».</b></p> <p><b>Tableau :</b></p> <table border="1" data-bbox="300 414 1332 492"> <thead> <tr> <th data-bbox="300 414 813 448">Modalisateur</th> <th data-bbox="813 414 1332 448">Exemples du texte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="300 448 813 492"></td> <td data-bbox="813 448 1332 492"></td> </tr> </tbody> </table>	Modalisateur	Exemples du texte																									
Modalisateur	Exemples du texte																											
	<p>Activité 03 : Lisez attentivement le texte ‘La télévision ’ puis remplissez le tableau suivant :</p> <table border="1" data-bbox="300 593 1332 1030"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="300 593 1332 627">Thèse : .....</th> </tr> <tr> <th data-bbox="300 627 813 672">Arguments</th> <th data-bbox="813 627 1332 672">Exemples</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td data-bbox="300 672 813 705">.....</td><td data-bbox="813 672 1332 705">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 705 813 739">.....</td><td data-bbox="813 705 1332 739">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 739 813 772">.....</td><td data-bbox="813 739 1332 772">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 772 813 806">.....</td><td data-bbox="813 772 1332 806">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 806 813 840">.....</td><td data-bbox="813 806 1332 840">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 840 813 873">.....</td><td data-bbox="813 840 1332 873">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 873 813 907">.....</td><td data-bbox="813 873 1332 907">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 907 813 940">.....</td><td data-bbox="813 907 1332 940">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 940 813 974">.....</td><td data-bbox="813 940 1332 974">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 974 813 1008">.....</td><td data-bbox="813 974 1332 1008">.....</td></tr> <tr><td data-bbox="300 1008 813 1037">.....</td><td data-bbox="813 1008 1332 1037">.....</td></tr> </tbody> </table>	Thèse : .....		Arguments	Exemples	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
Thèse : .....																												
Arguments	Exemples																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											
.....	.....																											

**Projet II:** Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

**Séquence 01 :** Produire un texte argumentatif pour défendre une thèse.

**Objet d'étude :** Le discours argumentatif.

**Séance :** Remédiation 02

**Mode d'organisation :** Travail du groupe

**Objectifs :**

- Enrichir le vocabulaire de l'argumentation chez les apprenants.
- Savoir utiliser les pronoms relatifs.
- Savoir utiliser les connecteurs.

Phase	Déroulement	Durée														
	<p>Activité01 : Recopiez le tableau suivant puis trouvez le sens de chaque terme :</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>- Texte argumentatif.</td> <td>h. L'ensemble des idées que l'énonciateur expose pour soutenir sa thèse.</td> </tr> <tr> <td>- Thèse.</td> <td>i. Arriver à faire changer quelqu'un d'avis en se servant d'arguments.</td> </tr> <tr> <td>- Arguments.</td> <td>j. L'ensemble des moyens par lesquels le locuteur peut se manifester dans son discours.</td> </tr> <tr> <td>- Exemples.</td> <td>k. Ce sont des cas concrets et précis qui aident le locuteur à comprendre les arguments et à admettre qu'ils sont justes.</td> </tr> <tr> <td>- Thème.</td> <td>l. Est un type de texte qui vise essentiellement à convaincre son destinataire de la thèse qu'il défend.</td> </tr> <tr> <td>- Modalisateurs.</td> <td>m. Une opinion, un point de vue qu'on cherche à défendre.</td> </tr> <tr> <td>- Convaincre</td> <td>n. Le sujet traité dans le texte. c'est ce dont il est question.</td> </tr> </tbody> </table>	- Texte argumentatif.	h. L'ensemble des idées que l'énonciateur expose pour soutenir sa thèse.	- Thèse.	i. Arriver à faire changer quelqu'un d'avis en se servant d'arguments.	- Arguments.	j. L'ensemble des moyens par lesquels le locuteur peut se manifester dans son discours.	- Exemples.	k. Ce sont des cas concrets et précis qui aident le locuteur à comprendre les arguments et à admettre qu'ils sont justes.	- Thème.	l. Est un type de texte qui vise essentiellement à convaincre son destinataire de la thèse qu'il défend.	- Modalisateurs.	m. Une opinion, un point de vue qu'on cherche à défendre.	- Convaincre	n. Le sujet traité dans le texte. c'est ce dont il est question.	
- Texte argumentatif.	h. L'ensemble des idées que l'énonciateur expose pour soutenir sa thèse.															
- Thèse.	i. Arriver à faire changer quelqu'un d'avis en se servant d'arguments.															
- Arguments.	j. L'ensemble des moyens par lesquels le locuteur peut se manifester dans son discours.															
- Exemples.	k. Ce sont des cas concrets et précis qui aident le locuteur à comprendre les arguments et à admettre qu'ils sont justes.															
- Thème.	l. Est un type de texte qui vise essentiellement à convaincre son destinataire de la thèse qu'il défend.															
- Modalisateurs.	m. Une opinion, un point de vue qu'on cherche à défendre.															
- Convaincre	n. Le sujet traité dans le texte. c'est ce dont il est question.															


	<p>Activité 02 : Complétez les phrases par les mots suivants : <i>Autrement dit, en fait, finalement, or, par contre, quand même, toutefois, car, à tel point que, puisque.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Je croyais qu'il parlait japonais.....il est coréen.</li> <li>2- Il est nul en maths, .....il est doué en anglais.</li> <li>3- Elle ne voulait pas prendre la parole, mais.....elle s'est expliquée.</li> <li>4- Le cours ne l'intéresse pas, mais il vient .....</li> <li>5- J'aime beaucoup le théâtre,...j'y vais rarement.</li> <li>6- Le député ne veut pas rester plus longtemps, ...il a répandu à toutes les questions.</li> <li>7- .....le policier l'a pris sur le fait, le voleur n'a pu que reconnaître le délit.</li> <li>8- Il a neigé pendant des heures....que les routes sont bloqués.</li> <li>9- Le ministre a démissionné....il souffrait d'un problème cardiaque.</li> </ol>							
	<p>Activité03</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel :</li> </ul> <p>Le pronom relatif est un mot qui sert à rapporter, à joindre, au nom ou au pronom qu'il représente, et qui est son antécédent, une proposition subordonnée dite relative qui explique ou détermine l'antécédent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pronoms relatifs simples (invariables) :</li> </ul> <p>Qui : Il sert à remplacer le sujet.    Que : Il sert à remplacer le complément d'objet direct.    Où : Il sert à remplacer un complément de lieu et de temps.    Dont : Il sert à remplacer un complément précédé de la préposition « de ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pronoms relatifs composés :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="347 1256 1289 1592"> <tr> <td data-bbox="347 1256 676 1368">A</td> <td data-bbox="676 1256 1289 1368">A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="347 1368 676 1480">Préposition composée +de : à coté de, loin de...</td> <td data-bbox="676 1368 1289 1480">De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="347 1480 676 1592">Avec/chez/pour... +</td> <td data-bbox="676 1480 1289 1592">A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Tableau 17: Les pronoms relatifs composés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité02 :</li> </ul> <p>Complétez les phrases suivantes par un pronom relatif :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11- Ils se sont rencontrés le jour ... nous avons inauguré la librairie du musée.</li> <li>12- C'est l'artiste ... j'ai prêté 2000 euros.</li> <li>13- J'ai retrouvé l'agenda ... je note toutes les informations.</li> <li>14- Je te présente Sophie ... j'ai souvent parlé d'elle.</li> <li>15- C'est une idée géniale ... personne n'y avait pensée.</li> <li>16- Le jour ... j'aurai 30 ans, je louerai une salle ... j'exploserai mes photographies.</li> <li>17- C'est un artiste ... on parle dans les médias, mais ... j'apprécie</li> </ol>	A	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).	Préposition composée +de : à coté de, loin de...	De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)	Avec/chez/pour... +	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).	
A	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).							
Préposition composée +de : à coté de, loin de...	De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)							
Avec/chez/pour... +	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).							

	<p>peu. 18- c'est un problème ... il faut réfléchir sérieusement. 19- Le violon sur ... elle joue est un Stradivarius. 20- Souvenez-vous de ce couple algérien chez... nous avons mangé un excellent couscous ?</p>							
Rappel	<p>Activité 03 :</p> <p>Le pronom relatif est un mot qui sert à rapporter, à joindre, au nom ou au pronom qu'il représente, et qui est son antécédent, une proposition subordonnée dite relative qui explique ou détermine l'antécédent.</p> <p>- Les pronoms relatifs simples (invariables) :</p> <p>Qui : Il sert à remplacer le sujet. Que : Il sert à remplacer le complément d'objet direct. Où : Il sert à remplacer un complément de lieu et de temps. Dont : Il sert à remplacer un complément précédé de la préposition « de ».</p> <p>- Les pronoms relatifs composés :</p> <table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).</td> </tr> <tr> <td>Préposition composée +de : à coté de, loin de...</td> <td>De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)</td> </tr> <tr> <td>Avec/chez/pour... +</td> <td>A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).</td> </tr> </table> <p>Tableau 17: Les pronoms relatifs composés.</p> <p>- Activité :</p> <p>Complétez les phrases suivantes par un pronom relatif :</p> <p>21- Ils se sont rencontrés le jour ... nous avons inauguré la librairie du musée. 22- C'est l'artiste ... j'ai prêté 2000 euros. 23- J'ai retrouvé l'agenda ... je note toutes les informations. 24- Je te présente Sophie ... j'ai souvent parlé d'elle. 25- C'est une idée géniale ... personne n'y avait pensée. 26- Le jour ... j'aurai 30 ans, je louerai une salle ... j'exploserai mes photographies. 27- C'est un artiste ... on parle dans les médias, mais ... j'apprécie peu. 28- c'est un problème ... il faut réfléchir sérieusement. 29- Le violon sur ... elle joue est un Stradivarius. 30- Souvenez-vous de ce couple algérien chez... nous avons mangé un excellent couscous ?</p>	A	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).	Préposition composée +de : à coté de, loin de...	De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)	Avec/chez/pour... +	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).	
A	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).							
Préposition composée +de : à coté de, loin de...	De qui (pour les personnes) Du quel, de laquelle, desquels, desquelles (pour les personnes et les choses)							
Avec/chez/pour... +	A qui (pour les personnes) Auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles (pour les personnes et les choses).							

— ?

- Je pense que le Tabac ont un châtaign  
ort m cong orth  
très mauvaise sur le une danger  
orth m  
et donc un danger

D'ailleurs le tabac (à) maladie den  
orth x orth  
gêne et cause fatigue, carie, cancer  
des personnes de maladie dangereuse.

e homme  
orth  


\* le tabac est un maladie très dangereuse  
sur la vie humaine et un phénomène  
grande dans je suis contre le tabac

D'abord, elle provoque des problèmes  
de la santé Exemple : les maladies  
chroniques comme l'asthme, le diabète

Ensuite, elle influence pour les gens  
surtout à l'âge de l'adolescence

Enfin, elle peut causer des problèmes  
avec la famille.

Donc, il faut pour les gens éviter  
le tabac.



La tabac cause plus que 20 maladies chroniques  
Comme l'asthme, le diabète... Les fumeurs ont  
une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologique, comme  
l'anxiété, la dépression ou la revivance (Rép)

D'abord, cause la mort ?

Ensuite,

Enfin ?

Malheureusement, vous avez découvert que  
votre camarade de classe est fumeur (Rép).

AL

① Je pense que la Tabac. C'est une  
orth acc M

très dangereux.  
acc orth.

② D'abord le Tabac Cause plus que  
orth M

les maladies comme l'asthme ... etc

③ en suite le Tabac ~~causes~~ Causes  
M orth

de la Pollution de l'air  
M

④ enfin le Tabac Cause de la Cancer.  
M M M orth

de la Pneumonie.

⑤ finalement: ... la suite?

Je pense que le tabac cause ~~les~~ plus <sup>x</sup> maladies et <sup>x</sup> dangereux pour la santé. Je suis contre le tabac.

D'abord, le tabac cause plus problèmes dans la santé comme <sup>x</sup> dépendance et <sup>x</sup> cancer du ~~poisson~~ <sup>poumon</sup>.

Ensuite, le tabac cause la mort comme un garçon <sup>am</sup> mort <sup>x</sup> cause de tabac.

Enfin, elle cause la pollution de l'air et les problèmes avec la famille.

Il faut éviter le tabac pour protéger notre santé <sup>am</sup> <sup>cong</sup> <sup>cong inf.</sup>

Belouadja  
Mohame

Introduction :

- Le tabac (Sigarette) est un danger pour  
le Santé psychologique.

Développement :

1) D'abord. Il est dangereuse pour la famille,  
et il cause le cancer des poumons.

2) Ensuite. Le tabac ne fait bien pour la  
santé.

3) Enfin. Le tabac cause la pollution de  
l'air.

— ?

Le ta bac est <sup>acc</sup> une <sup>acc</sup> phénomène très dangereuse pour la santé de l'homme ou bien l'environnement

Premièrement, le tabac provoque plus de maladies, par exemple de cancer du p<sup>ro</sup>mon, fatigue, dépendance)

Deuxièmement, il cause de ~~la~~ pollution de l'air à cause la mort des être vivants.

<sup>or</sup> finalement, le tabac peut causer des problèmes avec les famille.

En conclusion, les jeunes devraient être éduqués

la suite?

✓

Lina

### Le tabac

Harbaeuhe

1A53

me point de vie dans le tabac :  
Le tabac est <sup>synt</sup> habitude <sup>synt</sup> mauvaise et  
manière : je suis cont.  
d'abord? Le tabac a cause <sup>synt</sup> dans  
problèmes de santé <sup>synt</sup> psychologique comme <sup>synt</sup>

... la suite ?

## le Tabac

- Le Tabac est en maladies chroniques  
 nia chroniques = comme l'asthme  
 jans le diabète ---

3 D'abord, le Tabac maladie cause  
chroniques : maladie permanente  
 et le diabète  
 ensuite, le Tabac est un maladie  
impacte de l' homme accid orthz

enfant, il faut éviter le  
Tabac  
m.

# Le tabac :

J'ai un camarade qui a fumé.  
Je pense que le tabac <sup>est</sup> pas bien <sup>accid</sup>  
~~dans~~ pour la santé d'un homme. Pour  
plusieurs raisons <sup>accid.</sup>  
Premièrement, il est point négatif <sup>orth</sup> <sup>orth</sup>  
comme l'asthme et le diabète <sup>orth</sup>  
Deuxièmement, il est cause les acc <sup>orth</sup>  
finalement, je pense, il faut <sup>orth</sup>  
éviter les maladies <sup>orth</sup> il faut  
<sup>orth</sup> être sportive.



### Le tabac :

Je suis contre le tabac car ce que

Dabon <sup>orth</sup> <sup>x</sup> moif le nature et motif

la sonti. (Phrase mal formulée).

Ensuite <sup>orth</sup> <sup>x</sup> cause de maladies (le

diabète et malade <sup>orth</sup> chronique, il

a cette la dicision <sup>orth</sup> donc le di lésence

Enfin <sup>M</sup> <sup>acid</sup> il faut evité <sup>M</sup> donc le tabac

parce que <sup>acid</sup> négative plus que possitive  
possitive <sup>acid</sup>.

## Le tabac :

Le tabac est un phénomène très dangereux  
à notre santé et très mortif<sup>acc</sup> il a beaucoup des X<sup>p</sup>  
~~maladie~~ <sup>partiels</sup>

D'abord, le tabac fait beaucoup des maladies  
chroniques comme : l'asthme, le diabète et le cancer<sup>conj</sup>  
... est <sup>ortho</sup>

Ensuite, le tabac cause beaucoup des  
problèmes <sup>acc</sup> avec les gènes par exemple : le thème  
~~asso~~ ra nerveux et fait des problèmes <sup>acc</sup> avec la

Le tabac est un produit très dangereux, cause plus que 20 maladies, le tabac est un plénement négatif.  
→ premierement, le tabac cause la pollution de l'air.

deuxièmement, le tabac cause le cancer des poumons.

finalement, il existe très plus d'argent en définitive. Le tabac très négatif il faut arrêter le. (l'arrêter).

## Le Tabac

Je pense que le Tabac est une chose très mauvaise sur la vie des gens, et dans nos jours, il devient essentielle pour les jeunes surtout à l'âge de l'adolescence.

D'abord, il fait des maladies dangereuses à l'homme comme le cancer de prostates, des maladies chroniques comme le diabète.

Ensuite, la personne qui fume est nerveuse, et nous regarde des grands problèmes à sa vie est avec sa famille.

Enfin, il faut sensibiliser et informer les gens bien avec ce sujet parce que il est important, et éviter cette phénomène.

La tabac cause plus que 20 maladies chroniques <sup>accid</sup> comme l'asthme, le diabète. Les fumeurs ont une probabilité plus élevée de développer des problèmes de santé psychologique, comme l'anxiété, de dépression, la neurose, etc. Je suis contre pour le tabac.

D'abord ~~le~~ Le tabac cause de maladie chronique par exemple, le diabète, l'asthme et ~~la~~ cause la mort.

Ensuite, le tabac si pas bien de la nature et la pollution de terre.

enfin, elle peut causer des problèmes avec la famille et elle peut influencer les études, le travail.

Le tabac cause plus que 20 maladies chroniques comme l'asthme & le diabète, le tabac cause maladies de l'homme en danger, la santé tabac problèmes a laifide

Dabord : tabac cause maladies dia danger homme

Ensuite : il peut influencer les études, le travail...

Enfin : tabac diab danger l'homme Morte P.H.M.P

chay ma - Ains era - less 1 SA 3

Le tabac <sup>acc</sup> c'est un phénomène <sup>acc</sup> dangereuse  
pour les <sup>acc</sup> être <sup>acc</sup> vivat et l'homme  
d'abord, <sup>acc</sup> il <sup>acc</sup> procure <sup>acc</sup> beaucoup des  
<sup>M orth</sup> maladies <sup>orth</sup> chroniques <sup>orth</sup> comme le cancer  
et <sup>orth</sup> problèmes <sup>orth</sup> psychologique (fatigue)  
Ensuite, le tabac <sup>acc</sup> cause <sup>acc</sup> plus des  
pollutions <sup>acc</sup> comme la pollution de l'air  
enfin, <sup>M</sup> elle <sup>acc</sup> peut <sup>acc</sup> causer des problèmes  
avec la <sup>M</sup> fumelle (.)  
<sup>M</sup> il faut <sup>M conj</sup> éviter <sup>acc</sup> cette <sup>acc</sup> problèmes

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire, conçu pour un travail de recherche pour l'obtention du diplôme de Master. Vos réponses seront exploitées à des fins pédagogiques.

\_\_\_\_\_

Sex : Homme  Femme

Depuis combien d'années enseignez-vous ?.....

\_\_\_\_\_

1) Dans quelle (s) activité(s) trouvez-vous des difficultés chez vos apprenants ?

a- Compréhension de l'oral.

b- Production de l'oral.

c- Compréhension de l'écrit.

d- Production de l'écrit.

2) La production de l'écrit est l'activité la plus difficile à enseigner.

Oui  Non

Commentaire :.....

.....

3) Quels sont les types d'activités que vous proposez lors de la séance de préparation à l'écrit ?

.....

.....

4) Lancez-vous des critères de réussite à vos apprenants avant le moment de la rédaction ?

Oui  Non

5) Quelles sont les types d'erreurs souvent commises dans les productions écrites de vos apprenants ?

.....

.....

6) Faites-vous de la remédiation avec vos apprenants ?

Oui  Non

Pourquoi :.....

.....

7) Basez-vous sur les informations recueillies des différentes évaluations afin de programmer une séance de remédiation ?

Oui  Non

8) Lorsque vous constatez une difficulté chez vos apprenants, quelle remédiation faites-vous ?

Remédiation immédiate  Remédiation différée

9) Quels sont les paramètres à prendre en considération pour organiser une séance de remédiation ?

.....

.....

10) Lors d'une séance de remédiation, vous optez pour quel mode d'organisation ?

Individuel  collectif

11) Pensez-vous que le programme du français au secondaire accorde de l'importance à la remédiation pédagogique ?

Oui  Non

12) La durée consacrée à la remédiation pédagogique est-elle suffisante pour remédier tous les types d'erreurs de vos apprenants ?

Oui  Non

13) Est-ce que la remédiation pédagogique est prise en considération lors des journées pédagogiques organisées par les inspecteurs ?

Oui  Non

14) Pour améliorer la pratique de la remédiation au secondaire, quelles sont vos propositions ?

.....

.....

*Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.*

## TABLE DES MATIERES :

- Remerciements
- Dédicace.
- Résumé.
- Introduction générale.....09

### Partie I : CADRE THEORIQUE

#### CHAPITRE 01 : DE L'EVALUATION A LA REMEDIATION

1. Evaluation	
• Introduction	
1.1- Définition de l'évaluation .....	13
1.2- Typologie de l'évaluation.....	14
1.2.1- Evaluation formative.....	14
1.2.2- Evaluation formatrice.....	15
1.2.3- Evaluation sommative.....	15
1.3- Fonctions de l'évaluation.....	16
1.3.1- Evaluation pronostique.....	16
1.3.2- Evaluation diagnostique.....	16
1.3.3- Evaluation inventaire.....	17
1.4- Objectivité/Subjectivité de l'évaluation .....	18
1.5- Autres classifications de l'évaluation.....	19
1.6- Outils de l'évaluation.....	19
2. Remédiation	
2.1- Définition de la remédiation.....	20
2.2- La pédagogie différenciée au service de la remédiation.....	20
2.3- Types de remédiation : Remédiation immédiate ou différée ?.....	23
2.4- A qui s'adresse la remédiation.....	24
2.5- Différence entre les concepts : Remédiation/ Soutien/ Rattrapage.....	25
2.6- Objectifs de la remédiation.....	26
2.7- La place de la remédiation dans le système éducatif en Algérie.....	26
• Conclusion partielle.....	28

#### CHAPITRE 02 : L'ERREUR DANS LA PRODUCTION DE L'ECRIT

• Introduction .....	30
1. La production de l'écrit.....	30
1.1. Définition de l'écrit.....	30
1.2. Définition de la production de l'écrit.....	30
1.3. La place de l'écrit production au secondaire.....	31
1.3.1. L'objectif de la production de l'écrit.....	31
1.4. Les techniques de production écrite proposées aux apprenants du secondaire	31
31 Interventions pédagogiques pour l'enseignement de la production de l'écrit.....	33
1.4.1. La démarche de l'enseignement de l'écrit production au secondaire.....	33
2. L'erreur	
2.1. Définitions de l'erreur.....	35
Le statut de l'erreur en F.L.E.....	36
2.2. La faute et l'erreur.....	37
2.3. L'origine de l'erreur.....	38
2.4. Typologie de l'erreur.....	39
2.5. Typologie des erreurs récurrentes dans la production de l'écrit.....	40

2.6. Correction de l'erreur.....	41
2.7. La pédagogie de l'erreur en production de l'écrit.....	42
• Conclusion partielle.....	44

## PARTIE II : CADRE PRATIQUE

### CHAPITRE 01 : LECTEUR ET ANALYSE DES DONEES DE L'EXPERIMENTATION

1. Présentation du cadre .....	47
1.1. Description du lieu de l'expérimentation.....	47
1.2. Description du public visé.....	47
2. Identification du corpus.....	47
3. Analyse de la situation d'enseignement.....	48
3.1. Activité01 : la production de l'écrit.....	48
3.1.1. Déroulement de la séance de la production écrite.....	48
3.2. Activité 02 : L'analyse des erreurs.....	50
3.2.1. La présentation du texte.....	51
3.2.2. Les erreurs de contenu.....	53
3.2.3. Les erreurs de forme.....	55
3.3. Activité 03 : le compte rendu de la production écrite.....	57
3.3.1. Déroulement de la séance.....	57
3.4. Activité 04 : La remédiation.....	59
3.4.1. Déroulement des séances.....	59
3.4.1.1. Séance 01 .....	60
3.4.1.2. Séance 02.....	63
4. Préconisation didactique.....	66
• Conclusion partielle.....	67

### CHAPITRE 02 : REPRESENTATION ET PRATIQUES DE LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU F.L.E. AU SECONDAIRE.

1. Présentation du corpus.....	69
2. Présentation de l'échantillon.....	69
3. Les objectifs de la démarche.....	70
4. Présentation du questionnaire .....	70
5. Analyse et interprétation des données.....	72
• Conclusion partielle.....	87
• Conclusion générale.....	89
• Bibliographie.....	92
Annexes.....	95

## Liste des tableaux :

Tableau01 : Classement des outils d'évaluation.....	20
Tableau02: Remédiations immédiate et différée par caractéristiques opposées.....	24
Tableau03 : Distinction entre Remédiation, soutien et rattrapage.....	25
Tableau 04: La remédiation dans les progressions annuelles.....	27
Tableau 05 : Tableau de correction des erreurs.....	35
Tableau06 : Les erreurs de présentation du texte.....	51
Tableau 07 : Récapitulatif des erreurs de présentation du texte.....	52
Tableau08: Erreurs de contenu.....	53
Tableau 09 : Récapitulation des erreurs de contenu.....	54
Tableau10: Erreurs de forme.....	55
Tableau 11 : Récapitulation des erreurs de forme.....	56
Tableau 12: Correction des erreurs.....	58
Tableau 13: Grille d'auto évaluation.....	59
Tableau14 : Les marques de subjectivité dans le texte.....	62
Tableau15 : Distinction entre argument et exemple.....	63
Tableau 16: Vocabulaire d'argumentation.....	64
Tableau 17: Les pronoms relatifs composés.....	65
Tableau 18: La répartition des sujets par sexe.....	72
Tableau 19: Les années d'expérience des enseignants.....	72
Tableau 20: Les activités dans lesquelles les apprenants éprouvent des difficultés...	73
Tableau21 : La difficulté de l'enseignement de la production de l'écrit.....	74
Tableau 22: La proposition des critères de réussite.....	76
Tableau23 : Le recours à la remédiation par les enseignants.....	78
Tableau24 : Le rôle des résultats de l'évaluation dans la programmation d'une remédiation .....	79
Tableau 25: Le type de la remédiation le plus utilisé par les enseignants.....	80
Tableau 26: Mode d'organisation adopté lors de la remédiation.....	82
Tableau27 : La place de la remédiation pédagogique dans le programme du secondaire.....	83
Tableau28 : La suffisance de la durée consacrée à la remédiation.....	84
Tableau 29 : La prise en considération de la remédiation dans les journées pédagogiques.....	85

## Liste des schémas :

Schéma1 : Récapitulation de la typologie de l'évaluation.....	17
---	----

## Liste des figures :

Figure01 : La répartition des sujets par sexe.....	72	
Figure02 : Années d'expérience des enseignants.....	72	
Figure03 : Difficultés des activités.....	73	
Figure 04 : La difficulté de l'enseignement de la production de l'écrit.....	74	...
Figure 05 : La proposition des critères de réussite.....	76	
Figure 06 : Le recours à la remédiation par les enseignants.....	78	
Figure 07 : Le rôle des résultats de l'évaluation dans la programmation de la remédiation.	79	
Figure 08 : Le type de la remédiation le plus utilisé par les enseignants.....	80	
Figure 09 : Mode d'organisation adopté lors de la remédiation.....	82	
Figure 10 : La place de la remédiation dans le programme du secondaire.....	83	
Figure 11 : La suffisance de la durée consacrée à la remédiation .....	84	
Figure 12 : La remédiation dans les journées pédagogiques.....	85	