

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en Didactique des LE

Intitulé

**Les stratégies de remédiation des erreurs
dans la production écrite en FLE chez les
apprenants de 2^{ème} année du cycle moyen**

Présenté par : HATTAB Rihab

Dirigé par : M KHENCHA Tayeb

Membres de jury :

Présidente : Mme. MAHI Nadya

Maitre - assistant « A » U.A.T Laghouat

Examineur : M. GRARI Abdelah

Maitre-assistant «A» U.A.T Laghouat

Directeur de recherche: M. KHENCHA Tayeb

Maitre-assistant «A» U.A.T Laghouat

Année universitaire 2024-2025

Remerciements

Al HAMDOULILAH. Je loue et rends grâce à Allah, le Tout-Puissant et Miséricordieux, qui m'a comblé de santé, de force et de détermination, me permettant ainsi d'entamer et d'achever ce mémoire avec persévérance et sérénité. Je tiens à remercier profondément Monsieur KHENCHA. TAYEB mon directeur de mémoire, pour son encadrement attentif, ses conseils éclairés et son soutien constant tout au long de ce travail. Sa disponibilité, sa bienveillance et son expertise ont été des sources précieuses de motivation et d'inspiration.

Je souhaite remercier les membres du jury, **M. GRARI Abdallah** et **Mme. MAHI Nadia**, d'avoir accepté d'évaluer ce travail, ainsi que pour leurs observations pertinentes, leurs remarques constructives et leurs conseils avisés qui ont grandement contribué à l'amélioration de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des enseignants et chercheurs du département de français pour la qualité de leur enseignement et les échanges enrichissants qui ont nourri ma réflexion.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes parents, qui me guident avec patience, m'inspirent constamment à réaliser mes ambitions et mes rêves, et grâce à leurs prières, m'aident à construire peu à peu ma route vers le succès et l'épanouissement.

À mes sœurs Soumia, Khawla, Kadra, Saida et mon frère, Habib ainsi que mes nièces et neveux, pour leur amour, leur patience et leur soutien moral inébranlable, qui m'ont permis d'achever ce travail avec succès. Qui ont toujours été à mes côtés dans les moments difficiles comme dans les moments heureux.

À mes amis et collègues, notamment Chahd, Doua, Torkia et Wafaa, ainsi qu'à tous les autres collègues, pour leur encouragement, leur aide constante et les moments de camaraderie qui ont embelli cette expérience.

À mes enseignants qui m'ont formé.

À tous ceux qui ont cru en moi.

Résumé

À travers cette recherche, nous souhaitons analyser la réalité de la pédagogie de remédiation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), particulièrement au cycle moyen.

L'amélioration de l'apprentissage d'une langue étrangère doit s'appuyer sur l'exploitation constructive des erreurs, en les considérant comme un outil pédagogique crucial plutôt que comme de simples productions erronées. Ces erreurs doivent être perçues comme des opportunités de formation et de progrès.

Le travail accompli par l'enseignant avec l'apprenant pour corriger ses erreurs favorise la découverte de leur origine et leur valorisation en tant qu'outil pédagogique essentiel à l'apprentissage.

Mots-clés : production, erreur, correction, apprentissage, remédiation.

ملخص :

نهدف من خلال هذا البحث ,الى دراسة واقع طريقة التصحيح في تعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ,تحديدا في المرحلة المتوسطة .

ينبغي على تطور تعلم اللغة الاجنبية على التركيز على استغلال الاخطاء بشكل ايجابي و اعتبارها كأداة تعليمية اساسية بدلا من اعتبارها كمجرد اخطاء بسيطة و النظر اليها كفرص للتعلم و التقدم. يساهم التعاون بين المعلم و المتعلم في تصحيح هذه الاخطاء في الكشف عن مصدرها و استخدامها كأداة تعليمية أساسية.

الكلمات المفتاحية : الكتابة, الاخطاء , تصحيح, التعلم, العلاج.

Abstract:

This research seeks to examine the actual practices of remediation methods in the learning process of French as a foreign language (FLE), particularly at the middle school level.

The improvement of foreign language learning must rely on the constructive use of errors, considering them an essential teaching tool rather than mere mistakes, these errors should be seen as opportunities for education and progress.

The efforts made by the teacher alongside the learner to correct mistakes help uncover their causes and highlight their value as an educational resource in the learning process.

Key words: writing, error, correction, education, remediation.

Table de matières

- Remerciements

-Dédicaces

-Résumé

-Introduction

Partie I : Cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE 1 : Concepts théoriques : production écrite

1.1 Définition de l'écrit :	1
1.2 Définition de la production écrite en FLE :	2
1.3 Importance et spécificités de la production écrite :	2
1.4 Les étapes du processus d'écriture :	3
1.4.1 La planification :	3
1.4.2 La rédaction :	4
1.4.3 La révision	4
1.5 La production écrite au cycle moyen :	4
1.6 Les modèles de la production écrite :	6
1.6.1 Le modèle linéaire :	6
1.6.2 Les modèles non linéaires	6
1.6.2.1 Le modèle de Hayes et Flower :	6
1.6.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia :	6
1.6.2.3 Le modèle de Deschènes :	7
1.6.3 Le modèle de Moirand :	8
1.7 La consigne :	8

CHAPITRE 2 : Erreurs et remédiations de la production écrite

2.1 Définition de l'erreur :	11
2.2 La définition de la faute :	11
2.3 La distinction entre la faute l'erreur :	12
2.4 Types d'erreurs :	12
2.4.1 Erreurs grammaticale :	12
2.4.2 Erreurs lexicale :	13
2.4.3 Erreurs orthographique :	13
2.4.4 Erreurs de ponctuation :	13
2.4.5 Les erreurs de cohésion et de cohérence :	13

2.5 Les causes des erreurs :.....	13
2.5.1 Transfert linguistiques :	14
2.5.2 Manque de pratique :	14
2.5.3 Incompréhension de règles :	14
2.6 Stratégies de correction :.....	15
2.6.1 Autocorrection :	15
2.6.2 Correction de pairs :	15
2.6.3 Correction par l'enseignant :	16
2.7 La remédiation :.....	17
2.7.1 Remédiation immédiate :	18
2.7.2 Remédiation différée :	18
2.7.3 Feedback constructif :	19
2.7.4 Exercices ciblés :	19
2.7.5 Temps de révision :	19
2.8 L'évaluation de la production écrite en FLE	19
2.8.1 Objectifs de l'évaluation :	20
2.8.1.1 Mesurer la maîtrise des compétences :	21
2.8.1.2 Fournir un retour constructif :	21
2.8.1.3 Réguler l'apprentissage :	21
2.8.2 Types d'évaluation :	22
2.8.2.1 L'évaluation diagnostique :	22
2.8.2.2 L'évaluation formative :	22
2.8.2.3 L'évaluation sommative :	23
2.8.2.4 L'auto-évaluation et évaluation par les pairs :	24
2.8.3 Remédiations post-évaluation :	24
2.8.3.1 Séances de rattrapage ciblées :	25
2.8.3.2 Activités pratiques :	25

Partie II : Cadre pratique et méthodologique

Chapitre 3 : L'enquête

3.1 Présentation de l'établissement (lieu d'enquête) :	28
3.2 Le public visé:	28
3.4 L'observation :	28
3.5 La séance de la préparation à l'écrite :	29

3.6 La séance de la production écrite :	29
3.7 La séance de compte rendu et remédiation :	31
3.8 L'analyse des copies :	32
3.9 Le traitement des résultats :	32

Chapitre 4 : Analyse du questionnaire

4.1 Présentation du questionnaire :	36
4.2 Analyse et interprétation du questionnaire :	37
La synthèse :	49
La conclusion	50
Références bibliographiques	53
Les annexes	

Tableaux d'abréviations

Abréviations	Significations
FLE	Français langue étrangère
PE	Production écrite
2AM	2ème année moyenne
BD	Bande dessinée
RI	Remédiation immédiat
RD	Remédiation différée

Liste des tableaux

Tableau N°1: Les résultats	33
Tableau N° 2 : Durée d'expérience professionnelle dans l'enseignement.	37
Tableau N° 3 : Difficultés rencontrées par les élèves en production écrite.....	38
Tableau N° 4: Stratégies pour préserver la motivation des élèves lors de la correction des erreurs.....	39
Tableau N° 5: Exploitation des erreurs et rôle de la remédiation dans les séances de production écrite.	40
Tableau N° 6: Méthodes privilégiées pour la correction des erreurs en production écrite.....	42
Tableau N° 7: Objectifs fondamentaux de la correction des erreurs en production écrite.....	43
Tableau N° 8: Identification des erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites.	44
Tableau N° 9: Intégration de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite.	45
Tableau N° 10: Principales sources des difficultés rencontrées par les élèves en production écrite.	46
Tableau N°11: Activités pédagogiques ciblées pour l'identification et la correction des erreurs.	47
Tableau N° 12: Intégration de l'auto-correction et de la correction par les pairs dans l'enseignement de la production écrite.	48

Liste des figures

Figure N°1 : résultats des copies	34
Figure N° 2: la durée d'expérience.....	37
Figure N° 3: les difficultés	38
Figure N° 4: La motivation	40
Figure N° 5: La remédiation	41
Figure N° 6: Méthode de correction	42
Figure N° 7: Objectifs de la correction.....	43
Figure N° 8: Les erreurs les plus fréquentes	44
Figure N° 9: L'erreur dans l'enseignement de la production écrite.....	45
Figure N° 10: Sources des difficultés	46
Figure N° 11: Les activités ciblées.....	47
Figure N° 12: l'autocorrection et la correction par les pairs	48

Introduction

La maîtrise des langues étrangères est essentielle à la communication interculturelle et à l'intégration professionnelle.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, notamment en deuxième année moyenne (2AM), constitue un immense défi pour les enseignants et les apprenants. À ce niveau, les élèves commencent à développer des compétences linguistiques primordiales, mais ils ont souvent de grandes difficultés à s'exprimer dans la production écrite.

La production écrite est une compétence complexe qui nécessite non seulement une bonne maîtrise des règles de grammaire et de vocabulaire, mais également la capacité d'organiser ses pensées de manière cohérente et fluide.

Les erreurs qui en résultent ne doivent pas être considérées simplement comme des échecs, mais comme des opportunités d'apprentissage. En fait, l'analyse et la correction de ces erreurs jouent un rôle essentiel dans le processus d'acquisition du langage.

Les erreurs commises par les apprenants dans ce domaine sont courantes et peuvent avoir un impact significatif sur leur confiance en eux et leur motivation à apprendre.

Il y a trois raisons importantes pour lesquelles nous avons choisi ce sujet. Dans un premier temps, l'évaluation des stratégies de remédiation a été menée pour évaluer l'impact de différentes stratégies de remédiation sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants, en évaluant la réduction du nombre d'erreurs après l'utilisation de ces stratégies.

Ensuite, déterminer les besoins spécifiques des apprenants. Évaluer les besoins spécifiques de remédiation de différents groupes d'apprenants (par exemple, en fonction de leur niveau de compétence linguistique ou de leur style d'apprentissage) afin d'adapter les interventions pédagogiques.

Enfin, une analyse des types d'erreurs a été menée afin d'identifier et de catégoriser les erreurs fréquemment commises par les apprenants de deuxième année intermédiaire, dans leur rédaction de FLE, afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées.

Ainsi, notre problématique tourne autour des questions suivantes :

Quelles stratégies de correction des erreurs sont les plus efficaces pour améliorer la production écrite des apprenants de 2ème A.M. en FLE ?

Comment les stratégies de remédiation améliorent-elles les compétences de la production écrite des apprenants de FLE en réduisant les erreurs fréquentes ?

Quelles sont les erreurs fréquentes des apprenants en production écrite ?

En réponse à ces interrogations, nous proposons des hypothèses que nous examinerons et vérifierons tout au long de cette étude pour déterminer leur validité.

En donnant aux apprenants l'occasion de réfléchir sur leur propre processus d'écriture et sur leurs erreurs, cela pourrait renforcer leur capacité à auto-corriger et à améliorer leur expression écrite.

La pratique répétée des exercices d'écriture et l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage amélioreront progressivement leur compétence en expression écrite.

En intégrant des méthodes de remédiation collaborative telles que les activités de groupe pour la révision et la correction des écrits, nous créons un environnement d'apprentissage dynamique qui booste les compétences en expression écrite des apprenants.

Les stratégies de remédiation fondées sur l'autocorrection et la réécriture ont un impact significatif sur l'amélioration des compétences en expression écrite des apprenants de français langue étrangère, en diminuant les erreurs fréquentes.

Les erreurs les plus courantes dans la production écrite des apprenants de français langue étrangère concernent principalement la grammaire et l'orthographe. Ces erreurs peuvent être efficacement réduites grâce à des activités de remédiation ciblées et adaptées.

Notre recherche se divise en deux parties principales : le cadre théorique et conceptuel, et le cadre pratique. Dans la première section, nous présentons deux chapitres fondamentaux.

Le premier chapitre, intitulé "Concepts théoriques : production écrite", se concentre sur le développement des éléments essentiels de la production écrite. Il explore en profondeur les principes théoriques sous-jacents à cette compétence, en mettant l'accent sur les processus cognitifs, les stratégies d'écriture et les facteurs linguistiques qui influencent la qualité de la production écrite.

Le deuxième chapitre, intitulé "Erreurs et remédiations de la production écrite", se consacre à l'étude approfondie de l'erreur dans la production écrite. Il examine les

types d'erreurs les plus courants, leurs causes, ainsi que les différentes stratégies de remédiation pouvant être mises en œuvre pour améliorer la compétence en écriture.

Ce chapitre propose également des méthodes pédagogiques innovantes pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et à développer une écriture plus fluide et précise.

Concernant le cadre pratique, il se compose de deux chapitres qui reposent sur une investigation approfondie et une expérimentation. L'objectif principal de cette partie est de découvrir et d'évaluer les différentes méthodes de remédiation des erreurs de production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne. Pour atteindre cet objectif, nous avons conçu une étude qui se base sur une méthodologie robuste et adaptée aux besoins spécifiques de notre recherche.

Pour la réalisation de cette étude, nous adopterons principalement deux techniques de collecte de données : l'enquête et le questionnaire.

L'enquête nous permettra de recueillir des informations qualitatives et quantitatives sur les pratiques actuelles en matière de remédiation des erreurs d'écriture, tandis que le questionnaire sera utilisé pour évaluer les perceptions des apprenants et des enseignants concernant l'efficacité des différentes stratégies de remédiation. Ces outils nous aideront à identifier les méthodes les plus efficaces pour améliorer la production écrite des apprenants et à proposer des recommandations pédagogiques concrètes pour les enseignants.

Partie I : Cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE 1 : Concepts théoriques : production écrite

1.1 Définition de l'écrit :

L'écrit joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues, car il constitue un système de signes graphiques qui permet d'exprimer et de transmettre des idées, des pensées et des expériences de manière durable et partageable. Il représente un outil essentiel pour la communication interpersonnelle et intergénérationnelle, facilitant la conservation et la diffusion de connaissances, de cultures et d'histoires. Les écrits peuvent prendre diverses formes, allant des textes littéraires aux documents historiques, en passant par les articles scientifiques et les lettres personnelles.

Cette diversité des formes écrites reflète la richesse et la complexité de l'expression humaine, permettant ainsi de capturer et de partager des aspects variés de l'expérience humaine.

Selon le dictionnaire Larousse Ecrire : « c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentants les mots d'une langue donnée, organise dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. » ¹(Larousse, 1997 : 06).

L'écrit est défini par plusieurs didacticiens et chercheurs, notamment Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA.

Commençons par Jean-Pierre CUQ, qui dans son dictionnaire, définit l'écrit comme une « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » ²

Cuq met en avant que l'écrit constitue une modalité linguistique distincte de la parole, nécessitant une adaptation et une structuration spécifiques des idées pour une transmission efficace. De plus, la matérialisation de l'écrit sur un support physique est essentielle, car elle donne à la langue une forme durable et accessible qui perdure à travers le temps et l'espace.

Aussi selon Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont proposé deux définitions de l'écrit. D'une part, ils le considèrent comme une tâche complexe qui consiste à « écrire,

¹ Larousse. (1997). Le Petit Larousse illustré. Paris.

² CUQ, Jean pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Coll. Asdifile, Clé international, Paris, 2003, pp78, 79.

c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer»¹.

D'autre part, ils définissent l'écriture comme «écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère»².

Ils soulignent également l'importance de la lecture et constatent que l'articulation entre lecture et écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant. En effet, cette interaction permet de produire des textes conformes aux caractéristiques de l'écrit, et c'est ainsi que la lecture contribue à améliorer la rédaction.

1.2 Définition de la production écrite en FLE :

La production écrite est une activité intellectuelle complexe qui consiste à élaborer un texte structuré en mobilisant des connaissances linguistiques, thématiques et rhétoriques. Elle dépasse la simple écriture de phrases, car elle comprend plusieurs étapes : la planification des idées, la mise en texte (rédaction) et la révision du texte produit.

Son objectif principal est de permettre à l'apprenant d'exprimer librement ses pensées, ses émotions et ses opinions afin de communiquer clairement avec un destinataire, tout en respectant les règles de la langue et de la communication. Ainsi, la production écrite est un acte de communication qui allie contenu et forme, et qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues ainsi que dans la vie sociale.

1.3 Importance et spécificités de la production écrite :

La production écrite occupe une place essentielle dans le développement des compétences linguistiques, en permettant de perfectionner la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire et de la syntaxe, tout en favorisant une organisation rigoureuse des idées et une communication précise.

Elle mobilise également des capacités cognitives telles que la planification, l'organisation, la mémoire de travail et la réflexion critique, contribuant ainsi au renforcement de la pensée analytique et à la résolution de problèmes. Par ailleurs, elle

¹ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean -Pierre, « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p178.

² Ibid, p 182.

constitue un moyen d'expression personnelle et émotionnelle, facilitant une meilleure compréhension et gestion des sentiments.

La maîtrise de l'écriture représente un atout majeur pour la réussite tant scolaire que professionnelle, étant indispensable dans de nombreux secteurs, notamment l'éducation, le journalisme et la communication d'entreprise. De surcroît, la production écrite constitue un outil d'évaluation pédagogique authentique, permettant aux enseignants d'apprécier les compétences des élèves au-delà des simples exercices formels.

La production écrite se distingue par un processus complexe et structuré, qui comprend plusieurs étapes : la planification, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion. Contrairement à la production orale, elle exige une organisation rigoureuse des idées ainsi qu'une attention particulière à la forme. Elle doit être adaptée au contexte, au public cible et aux objectifs poursuivis, ce qui nécessite une réflexion approfondie sur le style, le registre et la structure du texte.

Par ailleurs, la production écrite se décline en diverses formes, telles que les articles, rapports, essais, lettres, récits ou notes, chacune soumise à des conventions spécifiques. Enfin, la lecture joue un rôle déterminant dans l'amélioration de la production écrite, en exposant les apprenants à des modèles linguistiques et textuels qui enrichissent leur expression écrite.

1.4 Les étapes du processus d'écriture :

Le processus d'écriture se compose généralement de plusieurs étapes essentielles qui permettent de produire un texte clair, cohérent et structuré. Ces étapes sont :

1.4.1 La planification :

La planification est un processus stratégique qui consiste à anticiper et organiser les actions futures d'une organisation, d'un projet ou d'un individu. Elle constitue une étape essentielle dans toute démarche de gestion.

Son objectif principal est de définir clairement les actions à entreprendre afin d'éviter l'improvisation, de réduire les risques et d'optimiser l'utilisation des ressources humaines, matérielles et financières.

La planification vise ainsi à renforcer l'efficacité opérationnelle, à assurer un contrôle rigoureux des activités et à maximiser les chances de succès dans l'atteinte des objectifs fixés.

1.4.2 La rédaction :

La rédaction désigne l'acte de créer un texte écrit dans le but de transmettre des idées, des informations ou des émotions. Elle peut prendre diverses formes, telles que des articles, des rapports, des essais ou des récits, chacune étant soumise à des conventions stylistiques et structurelles spécifiques.

Elle constitue un exercice pédagogique qui aide les élèves à traiter un sujet par écrit. Ce processus est essentiel dans plusieurs domaines, notamment l'éducation, le journalisme et la communication professionnelle, car il permet non seulement de diffuser des connaissances, mais aussi d'exprimer des idées de manière créative et persuasive.

1.4.3 La révision

La révision constitue une étape essentielle du processus d'écriture, qui consiste à relire, analyser et modifier un texte dans le but d'en améliorer la qualité globale.

Elle vise à corriger les erreurs, clarifier les idées, renforcer la cohérence, ajuster le style et optimiser la structure du contenu.

Ce processus exige une réflexion critique à la fois sur le fond et sur la forme, ainsi qu'une adaptation du texte aux objectifs visés et au public cible.

Elle peut inclure l'ajout, la suppression ou la réorganisation d'informations, ainsi que la correction des fautes grammaticales et orthographiques. Elle est indispensable pour garantir la clarté, la lisibilité et l'efficacité de la communication écrite.

La révision est une démarche complexe et itérative qui combine lecture attentive, analyse critique et réécriture, afin d'améliorer continuellement la qualité du document produit.

1.5 La production écrite au cycle moyen :

L'enseignement du français en Algérie a pour objectif de permettre aux élèves de maîtriser les quatre compétences fondamentales de la langue : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

Il vise à former des apprenants capables de communiquer avec aisance et efficacité en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en enrichissant leur vocabulaire, leur culture générale et leur esprit critique.

La production écrite occupe une place essentielle au cycle moyen, en particulier en deuxième année (2ème A.M). Par ailleurs, chaque séquence se termine par une séance

de production écrite, destinée à permettre aux élèves de réinvestir et de consolider les compétences acquises.

Cette pratique régulière se révèle particulièrement bénéfique pour les élèves, car elle favorise leur autonomie, renforce leur confiance en leurs capacités d'expression écrite et contribue à l'amélioration progressive de leur maîtrise de la langue.

De manière générale, les compétences liées à l'apprentissage de l'écrit se développent progressivement de la première à la quatrième année moyenne. Dans ce cadre, les objectifs assignés à la production écrite permettent à l'apprenant de :

- a. Analyser avec précision le contenu de son texte en prenant en considération l'objectif d'écriture (informer, convaincre, raconter, décrire), le thème abordé ainsi que les particularités et les attentes du public cible.
- b. Structurer son texte de façon claire et cohérente, en enchaînant ses idées de manière logique grâce à des paragraphes bien élaborés et à l'utilisation de connecteurs adaptés.
- c. Utiliser un vocabulaire riche, précis et varié, en évitant les répétitions inutiles grâce à l'emploi judicieux de synonymes, de substituts et d'expressions variées.
- d. Mettre en œuvre de manière efficace ses compétences grammaticales et lexicales afin de construire des phrases correctes, fluides et conformes au registre de langue requis.
- e. Adopter une approche réfléchie d'autocorrection en relisant soigneusement son texte, en repérant les erreurs ou incohérences, puis en s'appuyant sur ses connaissances antérieures ainsi que sur les ressources disponibles (dictionnaires, grammaires, outils numériques) pour améliorer la qualité et la précision de son écriture.

La progression des compétences en production écrite au cycle moyen joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du français. Elle aide l'élève à organiser ses idées, à enrichir son vocabulaire, à maîtriser les règles de la langue et à développer son aptitude à l'autocorrection.

Ce processus contribue à une communication écrite claire et efficace, tout en renforçant l'autonomie et la confiance des élèves. Ainsi, la production écrite s'impose

comme un outil essentiel de réflexion, d'expression et d'ouverture culturelle, préparant les élèves aux exigences scolaires et professionnelles futures.

1.6 Les modèles de la production écrite :

Cornaire et Raymond¹ nous proposent quatre modèles de production écrite, un modèle pour le français langue seconde et trois modèles ont été organisés pour le français langue maternelle. Ces modèles sont rassemblés en deux types un modèle linéaire et des modèles type non linéaires.

1.6.1 Le modèle linéaire :

Dans ce modèle le processus d'expression écrite se décompose en trois étapes : le pré écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de recherche d'idées.

L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenues quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail.

1.6.2 Les modèles non linéaires

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

1.6.2.1 Le modèle de Hayes et Flower :

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été conduit en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix.

Ce modèle s'appuie sur une démarche de résolution de problèmes il se décompose de trois parties² :

- Le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme du scripteur
- Les processus d'écriture.

Le modèle montre clairement la progression du scripteur dans une situation d'écriture par rapport à son produit, où il va construire un retour sur ce qu'il a écrit versus le contenu ou la forme du texte

1.6.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Il comporte deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première

¹ CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary, « *La production écrite* », Paris, Clé International, 1999, P25.

² Ibid., p27.

description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée «connaissances-expression»¹. Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée «connaissances transformation»². Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

1.6.2.3 Le modèle de Deschènes :

Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite il englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.³ La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur qu'utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du scripteur, englobe deux grands ensembles. «Les structures de connaissances et les processus psychologiques».⁴

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations Linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc. Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. La perception-activation.
2. La construction de la signification.
3. La linéarisation.
4. La rédaction-édition.
5. La révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

¹ CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary, op.cit., p29.

² Ibid, p30.

³ Ibid, p32.

⁴ Ibid, p33

1.6.3 Le modèle de Moirand :

Ce modèle va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde. Sophie MOIRAND pour qui « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ».¹

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. Il est d'abord nécessaire qu'il acquière des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

Dans son article « Situations d'écrit », Sophie Moirand (1979 : 79) propose un modèle de Production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

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

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

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

1.7 La consigne :

La consigne est une instruction donnée aux élèves pour leur indiquer la tâche à accomplir ou l'objectif à atteindre. Elle peut prendre la forme d'un ordre, d'une question ou d'une indication explicite, destinée à guider l'apprenant dans l'exécution d'un travail précis. Le principal objectif de la consigne est de clarifier la tâche pour les élèves, de les guider dans leur démarche et de leur permettre de prévoir les différentes étapes nécessaires à sa réalisation. Elle contribue ainsi à organiser l'activité d'apprentissage et à favoriser l'autonomie des élèves dans leur travail.

La consigne réside dans le fait qu'une formulation claire et précise facilite la réussite des élèves en évitant les malentendus, en limitant les erreurs d'exécution et en renforçant leur motivation. Elle joue un rôle essentiel dans l'établissement d'une

¹ MOIRAND, Sophie, Situations d'écrits : « Compréhension, production en français langue étrangère », Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, p 79.

communication efficace entre l'enseignant et les apprenants, assurant ainsi le bon déroulement des activités pédagogiques.

CHAPITRE 2 : Erreurs et remédiations de la production écrite

2.1 Définition de l'erreur :

Dans différents dictionnaires, le sens propre du terme erreur est : Action de se tromper ; méprise ; opinion fausse; faute ; illusion

Dans le dictionnaire Larousse l'erreur c'est: « L'action de se tromper, faute commise en se trompant, état de quelqu'un qui se trompe, être dans l'erreur. »¹

Selon le nouveau Petit Robert² : Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare »qui signifie « s'écarter et s'éloigner de la vérité ».

D'un point de vue étymologique erreur est un terme qui a des origines latines apparente du verbe «errer» .cette origine met en lumière que l'erreur est avant tout un écart ou une déviation par rapport à une vérité ou une norme.

Dans le domaine de la didactique des langues, le mot erreur est défini selon Jean-Pierre Cuq (2003) ainsi : « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé. »³ Autrement dit, l'erreur correspond à une utilisation incorrecte de la langue due au non-respect de ses normes. Cela indique à l'enseignant que l'apprenant n'a pas encore assimilé la règle (la norme).

2.2 La définition de la faute :

Etymologiquement, le mot faute vient du terme latin fallita, de « fallerie =tromper»

La définition du Petit Larousse : « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art. »⁴

Selon Le petit Robert est : « le fait de manquer, d'être en moins. »⁵

R. Galisson et D. Coste (1976) affirment que toute réponse incorrecte constitue une faute, elle est définie ainsi : « la faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes, elles-mêmes diverses, la différence entre ce qui est fautif et ce qui est juste dépend de la norme choisie. »⁶, d'après cette définition, une faute désigne toute réponse incorrecte qui ne respecte pas la norme adoptée.

Ainsi, on peut considérer que la faute résulte d'une fatigue ou d'un manque de concentration de l'apprenant, alors que celui-ci maîtrise la règle.

¹ Dictionnaire Larousse de la langue française. Paris : Larousse, édition récente.

² Le petit Robert, 1985, p, 680.

³ CUQ Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris clé internationale, Asdifle, 2003, p86.

⁴Le petit Larousse illustré,1972, p420.

⁵ Ibid, p682

⁶ GALLISSON Robert et COSTE Daniel, Dictionnaire didactique des langues, Hachette,1976, p215

2.3 La distinction entre la faute l'erreur :

Corder (1980) distingue la faute de l'erreur en affirmant : « Aussi sera-t-il commode d'appeler "faute" les erreurs de performance, en réservant le terme d'erreurs aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui permettent de reconstruire leur connaissances temporaires de la langue, c'est-à-dire leur compétences transitoires »¹ ; En effet , le mot « erreur » renvoie aux erreurs de compétence, révélant une certaine méconnaissance de la langue, tandis que le terme « faute » désigne les erreurs qui résultent de facteurs psychologiques.

Selon Yrd. Doç. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ, «Le terme de « faute » étant souvent affecté d'une valeur dépréciative, il serait préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage linguistique.», «Il faut noter cependant que la notion d'erreur ne comporte que l'idée de fausseté, l'inexactitude et qu'il n'est pas impossible qu'on commute volontairement une erreur d'appréciation, de calcul ». ² (Hanse 1991:390)

Donc la faute est un écart ponctuel dans la performance malgré la connaissance de la règle, tandis que l'erreur est un signe d'apprentissage et d'insuffisance de compétence. Lorsqu'une erreur n'est pas corrigée, elle peut alors se transformer en faute.

2.4 Types d'erreurs :

Divers types d'erreurs peuvent apparaître lors de l'apprentissage de la langue française, Ces erreurs se manifestent à différents niveaux, notamment grammatical, lexical, orthographique, de ponctuation, ainsi que dans la cohésion et la cohérence du discours. Nous proposerons dans ce qui suit des définitions avec plus de détails :

2.4.1 Erreurs grammaticale :

Ce type d'erreur porte sur les règles régissant la structure des phrases. La conjugaison des verbes, l'utilisation correcte des catégories grammaticales (telles que les pronoms, les prépositions ou les adjectifs), ainsi que la structure des phrases (en particulier les accords entre le sujet et le verbe).

Ces erreurs rendent parfois la phrase difficile à saisir ou grammaticalement incorrecte, nuisant ainsi à la clarté et à la précision du message.

¹ Corder, S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langage. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, num°_14, p13, Consulté le 05/31, 2023, sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833.

² Yrd. Doç. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ «DÉFINITION ET UTILISATION DE LA NOTION DE « FAUTE » ET D'« ERREUR » DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE», p 127.

2.4.2 Erreurs lexicales :

Les erreurs lexicales se manifestent par une utilisation incorrecte des mots dans un énoncé. Elles peuvent provenir d'une confusion entre des mots similaires, que ce soit par leur sens ou leur forme.

Ces erreurs affectent la richesse et la justesse du discours, pouvant provoquer des malentendus ou donner une impression d'imprécision.

2.4.3 Erreurs orthographique :

Les erreurs orthographiques concernent la manière d'écrire les mots, incluant les fautes d'orthographe ainsi que les omissions ou ajouts de lettres. Bien que ces erreurs n'altèrent pas toujours le sens du texte, elles peuvent nuire à sa lisibilité et à sa crédibilité.

2.4.4 Erreurs de ponctuation :

Les erreurs de ponctuation concernent l'usage incorrect ou l'omission des signes tels que la virgule, le point, le point-virgule ou les guillemets. Une ponctuation mal employée peut altérer le rythme, la structure et la compréhension d'un texte, rendant les phrases confuses ou modifiant le sens initialement voulu.

2.4.5 Les erreurs de cohésion et de cohérence :

Les erreurs de cohésion et de cohérence affectent la qualité d'un texte sur deux aspects fondamentaux.

La cohérence influence la logique globale et la pertinence des idées ; des contradictions ou un enchaînement illogique nuisent à la compréhension et à la crédibilité du discours. Notamment, la cohésion concerne les liens entre les différentes parties du texte, comme la reprise des référents et l'usage des connecteurs logiques. Une mauvaise cohésion rend le texte incohérent et difficile à suivre.

Ces deux types d'erreurs gênent la clarté du discours.

2.5 Les causes des erreurs :

L'apprentissage du français langue étrangère est un processus complexe durant lequel les apprenants commettent souvent des erreurs. Celles-ci peuvent concerner la grammaire, le vocabulaire ou l'orthographe. Il est essentiel de comprendre les causes de ces erreurs afin de mieux les aider à progresser.

Parmi les principales causes d'erreurs, on trouve le transfert de la langue maternelle, le manque de pratique régulière et la difficulté à assimiler certaines règles du français.

2.5.1 Transfert linguistiques :

L'interférence, également appelée transfert linguistique, désigne l'influence directe de la langue maternelle (L1) sur l'acquisition du français, langue cible. «Au niveau linguistique, l'interférence est essentiellement liée aux incidences de contacts des langues sur les pratiques langagières bilingues. Les interférences sont caractéristiques de la construction de l'interlangue de l'apprenant. Les interférences peuvent se voir lorsque l'apprenant d'une langue étrangère a des difficultés à maîtriser les règles de la langue cible.».¹

Les apprenants reproduisent souvent, sans en avoir conscience, des règles, des structures ou des usages propres à leur langue maternelle dans l'apprentissage du français, ce qui peut causer des erreurs au niveau de la morphosyntaxe, du lexique ou de la phonétique.

2.5.2 Manque de pratique :

«Le manque de compétences d'apprentissage personnel aurait des incidences sur la compréhension, l'analyse et la réalisation des tâches linguistiques en langue étrangère.»²

Sans une pratique écrite régulière, les apprenants tendent à reproduire constamment les mêmes erreurs et peinent à maîtriser les nuances du français, ce qui affecte leur fluidité ainsi que leur confiance dans la production écrite.

2.5.3 Incompréhension de règles :

«Les généralisations concernent l'emploi généralisé et erroné d'une règle grammaticale ou, comme dit Dolitsky (1998) 'd'une restructuration du langage.»³

Une autre cause importante des erreurs est la mauvaise compréhension de certaines règles complexes du français, telles que la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation. Lorsqu'ils ne maîtrisent pas correctement ces règles, les apprenants sont incapables de corriger leurs propres fautes.

Par exemple, ils peuvent appliquer une règle grammaticale de manière inappropriée, dans des contextes où elle ne s'applique pas, ce qui entraîne des erreurs fréquentes.

¹ <https://www.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/915/792>.

Consulté le 28/02/2025 à 15 :25

² Corder, S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langage*. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, num° 14, p13, Consulté le 05/31, 2023, sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833.

³ Ibid, pp15, 16.

Pour résumer, Les erreurs dans l'apprentissage du français langue étrangère sont inévitables et résultent de divers facteurs. C'est pourquoi comprendre ces causes est essentiel pour adapter les méthodes d'enseignement et offrir un soutien approprié aux apprenants, ce qui contribue à un progrès continu et durable dans l'acquisition de la langue.

2.6 Stratégies de correction :

La correction occupe une place très importante dans la didactique des langues étrangères. Comme nous l'avons vu précédemment, l'erreur peut servir de levier dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, si elle n'est pas corrigée, elle peut également devenir un obstacle à la progression de l'apprenant.

Nous allons maintenant présenter les définitions précises des stratégies de correction que nous souhaitons développer :

2.6.1 Autocorrection :

L'autocorrection est un terme récent, formé à partir du grec auto, qui signifie « soi-même », et du mot correction. Il désigne un processus par lequel l'apprenant, après avoir terminé son exercice, consulte sa fiche de correction pour comparer et vérifier lui-même son travail. Cette démarche nécessite une grande attention et concentration, car elle constitue une véritable épreuve de vérité.

Selon M.J Billard, l'autocorrection «Permet à l'élève d'acquérir une certaine autonomie dans la gestion de son travail,».¹

Montre clairement, que l'autocorrection permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs afin de les utiliser comme un outil d'apprentissage actif, transformant ainsi chaque erreur en une opportunité de progrès.

Selon le dictionnaire Larousse, l'autocorrection est « un dispositif permettant au sujet de contrôler ses réponses à une épreuve de connaissances».²

Autrement dit, l'autocorrection encourage les apprenants à assumer la responsabilité de contrôler et d'évaluer leurs propres productions de manière autonome.

2.6.2 Correction de pairs :

« La correction par les pairs est définie par Vargas Franco (2014) comme « une pratique, un dispositif ou une activité didactique consistant à planifier la production

¹ Billard, M.J. Les corrections en classe. Académie de Limoges : Collection Professeur Aujourd'hui, Chapitre 1, (2011/2012), pp 20,21.

² Le dictionnaire Larousse, Larousse, 2009.p.78

écrite dans une séquence d'apprentissage nécessitant l'écriture de brouillons qui seront partagés, lus et commentés par un camarade de classe avant la révision finale (l'évaluation) du professeur ».¹

Autrement dit, la correction par les pairs représente une démarche pédagogique (une activité) qui permet à chaque étudiant de porter un jugement critique sur son travail tout en lui donnant la possibilité d'analyser et de formuler des commentaires sur les travaux de ses camarades.

Selon M.J Billard «L'intérêt de la correction mutuelle réside dans les échanges et les confrontations qu'elle permet entre 2 ou plusieurs élèves.».²

Cette citation souligne que ce processus collaboratif favorise la réflexion critique ainsi que l'apprentissage actif des élèves, puisque chaque participant doit examiner le travail des autres tout en bénéficiant de commentaires sur sa propre production.

Nous pouvons constater que cette approche favorise significativement le développement des compétences critiques et collaboratives chez les apprenants.

2.6.3 Correction par l'enseignant :

La correction par l'enseignant est une étape essentielle du processus d'apprentissage qui permet non seulement d'évaluer les productions des élèves, mais aussi de les guider vers une meilleure compréhension et progression.

Cette démarche a pour objectif d'aider l'apprenant à comprendre ses difficultés, à prendre conscience de ses erreurs et à progresser. Par ailleurs, la correction effectuée par l'enseignant permet d'évaluer précisément le niveau des élèves, d'ajuster les contenus pédagogiques et d'instaurer des remédiations adaptées aux besoins spécifiques des apprenants.

La correction réalisée par l'enseignant constitue à la fois un moyen d'évaluation et un moteur crucial pour le renforcement des compétences linguistiques et rédactionnelles des élèves.

«Utilisation d'un code pour désigner les erreurs de langue fait de plus en plus partie des habitudes de correction des enseignants de français.»³

¹ <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2022-v30-n2-fp07850/1098064ar/>. Consulté le 05/03/2025 à 20 :26

² Ibid ,p26

³ <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/>. Consulté le 06/03/2025 à 11 :13.

Utilisation d'un code fournit aux apprenants une information claire et spécifique sur le type d'erreurs commises (grammaire, orthographe, conjugaison, syntaxe, etc.), ce qui facilite leur compréhension et encourage une correction autonome plus efficace.

Après avoir analysé les stratégies de correction, nous passons maintenant à l'étude de la remédiation.

2.7 La remédiation :

Le terme remédiation est, «C'est un concept « ... qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement ... ». (Raynal et Rieunier, 1998)».¹

Ce passage souligne le caractère correctif et ajusteur de la remédiation en pédagogie, en insistant sur le fait qu'elle ne se limite pas à reproduire les mêmes méthodes d'enseignement, mais qu'elle propose de nouvelles activités, différentes de celles initialement utilisées, afin d'aider l'élève à surmonter les difficultés identifiées lors d'une évaluation formative.

Elle est définie comme « ... est une approche qui vise à créer une relation différente au savoir pour aider un élève à développer ses performances d'apprentissage. Il s'agit en effet d'identifier son style d'apprentissage et sa manière d'acquérir des connaissances afin de l'aider adéquatement avec des techniques appropriées à sa personnalité et à ses besoins.»²

Cette définition met en évidence approche individualisée et axée sur l'apprenant, en insistant sur l'importance d'établir une « relation nouvelle au savoir ».

Elle met en lumière que l'efficacité de l'accompagnement dépend de la prise en compte des particularités propres à chaque élève.

¹ MAHIOUTI Hemza, L'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite: Cas des apprenants de 4ème année moyenne. 2021/2022.

² Ibid.

La remédiation permet à l'enseignant d'ajuster ses pratiques pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des élèves, afin de faciliter l'acquisition des compétences essentielles à leur réussite grâce à des approches adaptées. «La remédiation pédagogique permet également à l'enseignant de s'ajuster aux difficultés des élèves, et de mettre en application les conseils du médiateur. Ainsi, l'élève acquiert les compétences requises à l'école, mais de manière ajustée à sa façon d'apprendre».¹

Après avoir défini la remédiation, nous allons maintenant détailler ses deux principales modalités ainsi que les outils et stratégies qui les accompagnent.

2.7.1 Remédiation immédiate :

Elle est définie comme «La remédiation immédiate, est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage. C'est un processus de régulation ».²

La remédiation immédiate consiste à apporter rapidement une aide ciblée à un élève dès qu'une difficulté ou une erreur est repérée en classe.

Elle se fait directement durant la leçon, par la mise en place d'activités ou de méthodes alternatives visant à aider l'élève à surmonter ses obstacles sans interrompre le déroulement du cours. Cette intervention peut être initiée soit par l'enseignant, soit par l'élève lui-même.

2.7.2 Remédiation différée :

La remédiation différée correspond à une aide pédagogique apportée en dehors du temps de cours, visant à soutenir un élève confronté à des difficultés plus profondes ou persistantes. À la différence de la remédiation immédiate.

La remédiation différée s'adresse à des problèmes plus complexes nécessitant un suivi spécifique et souvent un accompagnement personnalisé.

«La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex : les fractions de la résolution d'équation) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage (ex : la dyslexie)»³

¹ [https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide de la remédiation_1.xhtml](https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activities/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation_1.xhtml) . Consulté le 07/03/2025 à 26 :22

² [https://hal.science/hal-00598377v1/file/Outils de remédiation immédiate.pdf](https://hal.science/hal-00598377v1/file/Outils%20de%20rem%C3%A9diation%20imm%C3%A9diate.pdf) . Consulté le 08 /03 /2025 à 13 :25 .

³ Ibid . Consulté le 08 /03 /2025 à 15 :05.

Dans le cadre de la remédiation immédiate et différée, plusieurs moyens ou outils peuvent être utilisés, tels que le feedback constructif, les exercices ciblés et le temps de révision, mais avec des modalités et des objectifs adaptés à chaque contexte.

2.7.3 Feedback constructif :

Le feedback constructif est un retour d'information précis, clair et bienveillant donné à un élève. Il se base sur des observations concrètes et ciblées dans le but de l'aider à comprendre ses points forts ainsi que ses axes d'amélioration.

«Un feedback immédiat est particulièrement utile pour l'apprentissage de procédures ou lorsque la tâche dépasse les capacités ou connaissances initiales de l'apprenant.»¹

Il vise à encourager la progression en proposant des conseils pour corriger les erreurs et renforcer les acquis.

2.7.4 Exercices ciblés :

Un exercice ciblé est une activité spécialement élaborée pour soutenir un élève dans le travail d'un aspect précis où il rencontre des difficultés. Il a pour objectif de concentrer l'attention sur une compétence ou un concept spécifique, afin de consolider les acquis et de rectifier les erreurs.

Ce type d'exercice est adapté aux besoins particuliers de l'élève, favorisant ainsi une progression individualisée et efficace.

2.7.5 Temps de révision :

Le temps de révision désigne une période consacrée à la reprise régulière et structurée des connaissances et compétences déjà acquises, afin de renforcer leur mémorisation et de consolider les apprentissages.

Il joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, car il facilite la consolidation des connaissances en renforçant la mémorisation des concepts clés.

Aussi Prendre des pauses régulières lors de la révision aide à reposer le cerveau, améliore la concentration et évite la fatigue mentale.

2.8 L'évaluation de la production écrite en FLE

L'évaluation de la production écrite en FLE (Français Langue Étrangère) est un terme relativement récent dans le domaine de l'éducation. Elle consiste à mesurer et

¹ <https://www.comparatif-logiciel.com/feedback-n-2-feedback-immediat-et-remediation,202032.php>. Consulté le 10/03/2025 à 14 :25.

comparer les résultats obtenus par les apprenants avec les objectifs ou critères préalablement définis.

Il est d'abord important de préciser ce que l'on entend par évaluation scolaire :

« L'évaluation scolaire est, d'un point de vue historique, un outil permettant de valider les premières décisions d'orientation des élèves dans le système scolaire de l'époque.

C'est avec une circulaire de 1880 que la notation du travail des élèves a initialement été mise en place pour décider ; à la fin de chaque année, de la suite de leur parcours. Précisément, cette circulaire fixait aux enseignants les performances des élèves afin d'établir des moyens de noter devant servir aux des décisions de passages ou pas dans la classe supérieure. »¹

« L'évaluation est un « processus permanent, qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une communication continue autour des apprentissages. » (Veltcheff & Hilton, 2003: 141). »²

Aujourd'hui, l'évaluation reste un outil essentiel pour les enseignants, qui leur permet d'apprécier de manière objective les compétences des élèves au sein des systèmes scolaires. Ainsi, elle permet également d'informer les parents sur le niveau de leurs enfants.

Cette évaluation sert à prendre des décisions importantes concernant le parcours de l'élève dans le cadre de l'administration éducative, comme son passage en classe supérieure ou son redoublement.

2.8.1 Objectifs de l'évaluation :

« L'évaluation joue un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant ou l'enseignante, l'élève, ses parents et l'administration, de la direction que doit prendre l'enseignement. »³

L'évaluation constitue un processus fondamental en éducation, visant à collecter et à analyser des données relatives aux apprentissages des élèves, pour le but d'apprécier le degré d'acquisition des compétences et des connaissances attendues.

¹BOURAS Zahia. L'évaluation de l'expression écrite en FLE Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM cheikh Mohamed Labed à Biskra. 2012-2013.

² Ibid.

³ <https://www.academiediderot.com/post/rem%C3%A9diation-p%C3%A9dagogique> . Consulté le 15/03/2025 à 10:25.

Il offre ainsi la possibilité d'adapter les stratégies pédagogiques afin de soutenir de manière ciblée la progression individuelle de chaque élève et de favoriser sa réussite scolaire.

Ainsi, l'évaluation n'est pas seulement un outil de contrôle, mais aussi un levier pour accompagner et améliorer le processus d'apprentissage.

L'objectif de l'évaluation englobe différentes étapes essentielles, incluant la mesure de la maîtrise des compétences, la fourniture d'un retour constructif aux apprenants, ainsi que la régulation du processus d'apprentissage afin d'adapter les pratiques pédagogiques.

2.8.1.1 Mesurer la maîtrise des compétences :

L'une des principales fonctions de l'évaluation est de mesurer la maîtrise des compétences par les apprenants. Elle permet de déterminer dans quelle mesure les élèves ont assimilé les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être requis à la fin d'un processus d'apprentissage.

Elle constitue une référence essentielle pour évaluer objectivement les progrès réalisés et attester des compétences, notamment dans le cadre des bilans ou des examens.

2.8.1.2 Fournir un retour constructif :

L'évaluation doit offrir aux apprenants un retour constructif. Ce retour met en avant leurs réussites et leurs difficultés, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre leurs acquis ainsi que les aspects nécessitant un approfondissement.

Un feedback clair peut motiver les élèves, les aider à prendre conscience de leurs progrès et guider leurs efforts futurs.

Ce rôle pédagogique de l'évaluation favorise un apprentissage continu ainsi que le développement de l'autonomie.

2.8.1.3 Réguler l'apprentissage :

L'évaluation occupe une place essentielle dans la régulation de l'apprentissage. En analysant les résultats, l'enseignant peut ajuster ses méthodes pédagogiques, adapter le rythme et les contenus, et proposer des activités de remédiation ciblées afin de mieux répondre aux besoins des élèves.

Cette régulation vise à répondre aux besoins spécifiques des élèves, à optimiser l'efficacité pédagogique et à garantir une progression équilibrée.

2.8.2 Types d'évaluation :

Il existe plusieurs types d'évaluation scolaire, chacun permettant de mesurer les acquis des élèves de manière spécifique dans le contexte éducatif.

Selon l'objectif de l'évaluation et le moment où elle a lieu dans l'apprentissage, on peut différencier cinq types :

2.8.2.1 L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique, aussi appelée prédictive ou pronostique, se réalise généralement en début d'année scolaire ou de cycle d'apprentissage pour mesurer le niveau des élèves. Par exemple : un pré-test ou un quiz diagnostique.

Son objectif principal est d'aider à prendre des décisions d'orientation.

«Elle se situe avant la séquence d'apprentissage, et permet de faire le point sur les acquis et les connaissances de l'élève. Elle permet également à l'enseignante d'établir son programme d'enseignement.»¹

L'évaluation diagnostique n'est pas notée et ne requiert pas de correction détaillée.

«Ces évaluations orientent l'enseignement pour répondre aux besoins individuels des élèves.»²

Elle sert à repérer les acquis, les difficultés et les besoins des apprenants pour ajuster l'enseignement en conséquence.

2.8.2.2 L'évaluation formative :

L'évaluation formative « Sont réalisées pendant le processus d'apprentissage pour fournir des retours continus. Elles aident les enseignants à comprendre la progression des élèves et à identifier les axes d'amélioration.»³

Elle tend à collecter des informations au cours du processus d'apprentissage.

Ainsi «Elle permet à l'enseignant·e de réguler, d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage selon les résultats de l'élève afin de l'accompagner vers sa réussite».⁴

Toutefois «Elle peut se mettre en place par de l'observation, des rétroactions de l'enseignant, de formateurs ou encore des pairs.»⁵

¹ https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_différentes_formes_d_evaluations.pdf.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

Cette méthode d'évaluation a pour objectif de fournir simultanément à l'apprenant et à l'enseignant des informations sur le niveau de réalisation des objectifs, ce qui contribue à soutenir leur progression mutuelle.

Pour l'enseignant, elle permet d'identifier la manière d'appliquer son programme pédagogique ainsi que les difficultés rencontrées, afin de l'encourager à élaborer des stratégies de remédiation.

Pour l'apprenant, cette démarche permet de reconnaître les étapes déjà accomplies ainsi que les obstacles rencontrés dans son apprentissage.

2.8.2.3 L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative, se déroule à la fin d'une période d'apprentissage dans le but de faire un bilan des compétences et connaissances acquises.

«Elle se trouve au terme d'un apprentissage, et permet à l'élève de vérifier si elle·il a atteint les objectifs fixés par l'enseignant·e et de se positionner par rapport à la classe. Pour l'enseignant·e, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation et/ou de délivrer une certification, un diplôme.»¹

Son objectif est d'évaluer les performances de l'élève par rapport à une norme établie, en les comparant à la moyenne des résultats de la classe.

«Elle permet également de délivrer un certificat pour attester des acquis et sera davantage nommée comme une évaluation certificative. Cette évaluation pourra faire l'objet d'une diffusion à des tiers et permettre d'accéder à des formations ou à un emploi.»²

L'évaluation sommative est souvent utilisée pour attribuer une note ou valider un diplôme. Elle se déroule généralement à la fin d'une période d'apprentissage, telle qu'un trimestre, un semestre ou une année scolaire.

Des exemples typiques d'évaluation sommative incluent les examens finaux et les projets de fin de trimestre.

¹ <https://www.eduxim.com/approche-competences-les-9-types-evaluation/> .

² https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_différentes_formes_d_evaluations.pdf.

2.8.2.4 L'auto-évaluation et évaluation par les pairs :

L'auto-évaluation s'agit d'un processus par lequel l'apprenant analyse et évalue ses propres compétences et progrès, favorisant ainsi sa prise de conscience et son autonomie dans l'apprentissage.

«L'auto-évaluation permet à l'apprenant de réfléchir sur ses compétences, ses connaissances et son propre apprentissage. Exemple : Évaluations personnelles, journaux de bord. L'auto-évaluation favorise l'autonomie et la prise de conscience de ses progrès.»¹

L'évaluation par les pairs implique que les élèves analysent et apprécient le travail de leurs camarades, ce qui stimule la coopération, renforce la collaboration et encourage le développement d'une réflexion critique approfondie.

«L'évaluation par les pairs implique que les élèves évaluent le travail de leurs camarades. Elle encourage la collaboration et le développement de compétences d'analyse critique. Exemple : Évaluations de projets en binôme, rétroactions entre pairs. L'évaluation par les pairs renforce la communication et la compréhension mutuelle.»²

Donc l'évaluation joue un rôle crucial dans le processus éducatif, offrant de nombreux avantages tant pour les apprenants que pour les enseignants. En mettant en lumière les forces et les faiblesses des élèves, elle permet d'adapter les méthodes pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins individuels, renforçant ainsi la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

2.8.3 Remédiations post-évaluation :

La remédiation post-évaluation regroupe l'ensemble des actions pédagogiques mises en œuvre après une évaluation, dans le but de corriger les difficultés identifiées, de consolider les apprentissages et d'accompagner la progression des apprenants. Elle vise à répondre aux besoins spécifiques des étudiants, à renforcer leurs compétences et à favoriser leur réussite.

Après une évaluation, la remédiation vise à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés spécifiques. Les séances de rattrapage ciblées et les activités pratiques font partie intégrante des remédiations post-évaluation.

¹ Ibid.

² Ibid.

2.8.3.1 Séances de rattrapage ciblées :

Les séances de rattrapage ciblées sont mises en place pour se concentrer spécifiquement sur les compétences ou notions insuffisamment acquises. Elles offrent l'opportunité de revoir, d'approfondir ou de clarifier certains contenus.

2.8.3.2 Activités pratiques :

Les activités pratiques proposent aux apprenants des exercices concrets et adaptés qui leur permettent de s'entraîner, de mettre en application leurs connaissances et de consolider leur compréhension. Elles stimulent un apprentissage actif et facilitent la correction des erreurs repérées lors de l'évaluation.

Ces deux éléments sont des outils pédagogiques fondamentaux dans la remédiation post-évaluation, ayant pour objectif de renforcer les acquis et de soutenir la progression des apprenants.

Partie II : Cadre pratique et méthodologique

Chapitre 3 : L'enquête

Après avoir terminé le cadre théorique nous passons maintenant au cadre pratique qui contient deux chapitres. Cette section est dédiée la présentation et a l'analyse des outils de recherche que nous avons utilisé afin d'atteindre notre objectifs. Ces outils que nous avons utilisés sont une enquête fait en classe de 2ème année moyenne et un questionnaire.

Tout d'abord, notre premier outil de recherche a été une enquête menée en classe de deuxième année moyenne lors de la séance de production écrite, nous avons expliqué notre démarche, ainsi que la manière dont nous avons traité les erreurs commises par les apprenants.

Par la suite, nous avons réalisé un questionnaire destiné aux enseignants, afin d'obtenir une meilleure compréhension de leurs perception des erreurs ainsi que des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les corriger lors des activités de production écrite.

3.1 Présentation de l'établissement (lieu d'enquête) :

Notre expérimentation a été menée dans le CEM Guibadj Daoud, en février 2025, l'établissement se situe à Bennacer Benchouhra, il est composé de deux étages, c'est une petit école de 19 salles et deux laboratoires, une bibliothèque et une clinique médical. Le nombre total des apprenants est environ regroupés en 19 groupes.

3.2 Le public visé:

Cette recherche s'adresse aux apprenants de deuxième année moyenne. La classe est composée de 37 élèves, dont 20 filles et 17 garçons. On constate que le nombre de filles est légèrement supérieur à celui des garçons, et le niveau général des élèves est moyen.

3.4 L'observation :

Nous avons assisté à trois séances, à savoir : la préparation à l'écrit, la production écrite, ainsi que la séance de compte rendu et de remédiation. Au cours de cette phase, nous avons pu analyser de manière précise les différentes interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi que les stratégies pédagogiques mises en œuvre lors des séances d'apprentissage. Cette observation vise à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et à identifier les méthodes les plus efficaces pour favoriser leur progression en français langue étrangère.

3.5 La séance de la préparation à l'écrite :

Lors de cette séance, l'enseignant a d'abord interrogé les apprenants pour savoir s'ils connaissaient l'histoire de la cigale et de la fourmi. Certains élèves ont affirmé être familiers avec ce conte, d'autres ont indiqué en avoir entendu parler sans toutefois bien le connaître, tandis que certains ont déclaré ne pas la connaître du tout. Par la suite, l'enseignant a invité les apprenants à ouvrir la page 96 de leur manuel.

Elle a demandé à trois apprenants de lire le texte à haute voix et, pendant leur lecture, elle a signalé et corrigé les erreurs commises par les élèves.

Les élèves ont pris part à la lecture de la fable, puis ont réalisé les exercices sous la supervision de l'enseignante. Cette activité leur a permis d'acquérir une compréhension approfondie de l'histoire de La Cigale et la Fourmi

3.6 La séance de la production écrite :

Au début de la deuxième séance, l'enseignante a commencé le cours par un bref rappel du sujet de la leçon précédente, à savoir la fable de la Cigale et la Fourmi. Ce rappel avait pour objectif de renforcer la mémorisation des notions déjà étudiées, d'approfondir la compréhension des apprenants et de capter leur attention pour la suite de la séance.

Elle a inscrit la consigne d'écriture au tableau : « À partir d'une fable, dessine une planche de bande dessinée. Écris les paroles des personnages avec lesquelles tu devras remplir les bulles. » Ensuite, elle a demandé à deux apprenants de lire la consigne à haute voix et d'identifier les mots-clés.

L'objectif de cette consigne est de permettre aux apprenants d'exploiter leur capacité à rédiger, à créer des récits, des dessins et des dialogues, tout en développant leurs compétences en lecture et en production écrite à travers une activité créative.

L'activité de production écrite à laquelle nous avons assisté fait partie du deuxième projet intitulé « Animer une fable », et plus précisément de la troisième séquence de l'année scolaire 2025-2026. Cette activité a pour objectif de renforcer et d'améliorer les compétences des apprenants en production écrite, notamment à travers la rédaction d'un dialogue cohérent et structuré.

Par la suite, l'enseignant a accordé aux apprenants le temps nécessaire pour travailler et faire preuve de créativité dans leur production écrite.

Ce que nous avons remarqué, c'est que les apprenants étaient motivés et actifs. Lorsqu'ils avaient des questions, ils demandaient la parole et s'adressaient à l'enseignant sans hésitation, témoignant ainsi d'une réelle volonté de participer.

Nous avons également observé que certains élèves ont commencé la rédaction de manière autonome, sans solliciter d'aide. En revanche, d'autres se sont retrouvés bloqués et n'ont pas réussi à poursuivre leur rédaction, malgré les explications et les informations fournies par l'enseignant. Par ailleurs, certains prenaient du temps pour réfléchir et s'arrêtaient fréquemment au cours de leur travail.

À l'issue de cette séance, nous avons recueilli les copies des élèves afin de les corriger. Pour cela, nous avons employé une méthode de codification spécifique, permettant d'identifier et de catégoriser les différents types d'erreurs rencontrées.

Cette démarche méthodique facilite une analyse précise des difficultés des élèves et oriente efficacement les interventions pédagogiques à venir.

Pour illustrer, voici un exemple parmi les codes que nous avons employés :

M, m : erreur de majuscule ou de minuscule.

O : erreur d'orthographe.

P : ponctuation oubliée.

PI : phrase incomplète.

X : oubli : tu as oublié un mot.

R : répétition(s), mot(s) répété(s).

MD : mal dit.

Pour une meilleure organisation et un suivi efficace, la fiche pédagogique suivante présente le déroulement complet de la leçon.

Niveau : 2^{ème} A.M.

Projet N°02: Animer une fable.

Séquence N°03: A vos bulles !

Activité : Production écrite.

Objectifs :

- Réaliser une bande dessinée à partir d'une fable.

Support : M S page 98.

Durée : 1h

Consigne :

À partir d'une fable, dessine une planche de bande dessinée. Écris les paroles des personnages avec lesquelles tu devras remplir les bulles.

Critères de réussite :

Pour mener à bien ton travail tu dois suivre les étapes suivantes :

- a) Avec tes camarades, choisis le titre d'une fable à lire. (ça sera aussi le titre de votre BD).
- b) Chaque camarade apporte des informations, des versions sur la fable choisie. (Les personnages, le lieu, les dessins des personnages ...etc.).
- c) Avec tes camarades, vous lisez l'histoire pour écrire le dialogue entre les personnages. Rapportez les paroles.
- d) Ecrivez les paroles à mettre dans les bulles.
- e) Complétez les vignettes de votre histoire (dessins ...etc.).

3.7 La séance de compte rendu et remédiation :

Lors de la troisième séance, c'est nous qui avons pris en charge le travail. Nous avons expérimenté la méthode de l'autocorrection.

Nous avons d'abord pris le temps de nous présenter aux élèves avant de leur expliquer les objectifs et les activités que nous allions réaliser ensemble pendant cette séance.

Ensuite, nous avons inscrit au tableau, un tableau récapitulatif présentant les différents types d'erreurs ainsi que leurs codes, que nous avons expliqués aux apprenants. Grâce à cette démarche, les élèves ont mieux compris et ont acquis une idée claire des types et codes des erreurs.

Puis, nous avons utilisé la méthode des textes fautifs : nous avons dessiné des bulles contenant des textes comportant des erreurs, puis avons demandé à un apprenant de détecter et de souligner l'erreur dans la première bulle.

Un autre apprenant a ensuite indiqué le type d'erreur en utilisant les codes présentés dans le tableau. Après cela, nous avons invité un troisième apprenant à procéder à la correction des erreurs relevées dans la bulle.

Nous avons constaté que les erreurs les plus fréquentes dans leur production écrite sont d'ordre orthographique, grammatical, ainsi que celles liées à la cohésion et à la

cohérence. C'est pourquoi la majorité des textes fautifs que nous avons utilisés contiennent principalement ces types d'erreurs.

Cette méthode a été poursuivie jusqu'à ce que chaque apprenant ait eu l'opportunité de passer au tableau, afin d'assurer la participation active de chacun à l'exercice, de leur permettre de s'exercer à identifier et à corriger les erreurs, et ainsi d'améliorer leur production écrite. Cette approche inclusive garantit que personne n'est laissé de côté et que tous bénéficient d'un apprentissage à la fois pratique et collaboratif.

Après que les élèves aient terminé cette activité, nous leur avons distribué des copies contenant des exercices adaptés à leurs besoins en production écrite, dans le but de consolider leurs acquis, de cibler leurs difficultés spécifiques, et ainsi d'améliorer significativement la qualité de leurs productions écrites.

3.8 L'analyse des copies :

Afin de mener à bien notre recherche, nous procéderons à une analyse approfondie des erreurs commises par les élèves concernés.

Nous avons fait l'analyse de 10 copies des apprenants. Pendant les séances d'observation où nous avons assistés.

3.9 Le traitement des résultats :

Le traitement des résultats a été effectué de la manière suivante : nous avons identifié les erreurs récurrentes dans les productions écrites analysées, puis les avons classées dans le tableau ci-dessous :

Tableau N°1: Les résultats

Types d'erreurs	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5	Texte 6	Texte 7	Texte 8	Texte 9	Texte 10
Lexicale (la répétition)						x		x	x	
Morphologique (la conjugaison)	x		x	x	x	x				
Orthographique	x	x	x	x	x	x	x			
Sémantiques (M.D)				x		x				
Ponctuation	x	x		x			x		x	x
Cohésion et cohérence				x	x	x	x	x		x

Le tableau illustre la classification des erreurs selon leur nature dans les dix textes examinés. Il présente également le pourcentage de textes contenant un même type d'erreur par rapport au nombre total de textes. Cela nous permet de constater de manière évidente une variation dans les types d'erreurs relevés entre ces textes.

Ces résultats indiquent également que la majorité des élèves (90%) commettent plusieurs erreurs d'orthographe lors de l'activité de production écrite.

L'analyse et interprétation des résultats :

Le traitement des résultats des copies nous permet de constater que les erreurs d'orthographe sont présentes dans presque toutes les productions écrites examinées. Cela nous a conduits à réaliser la figure suivante :

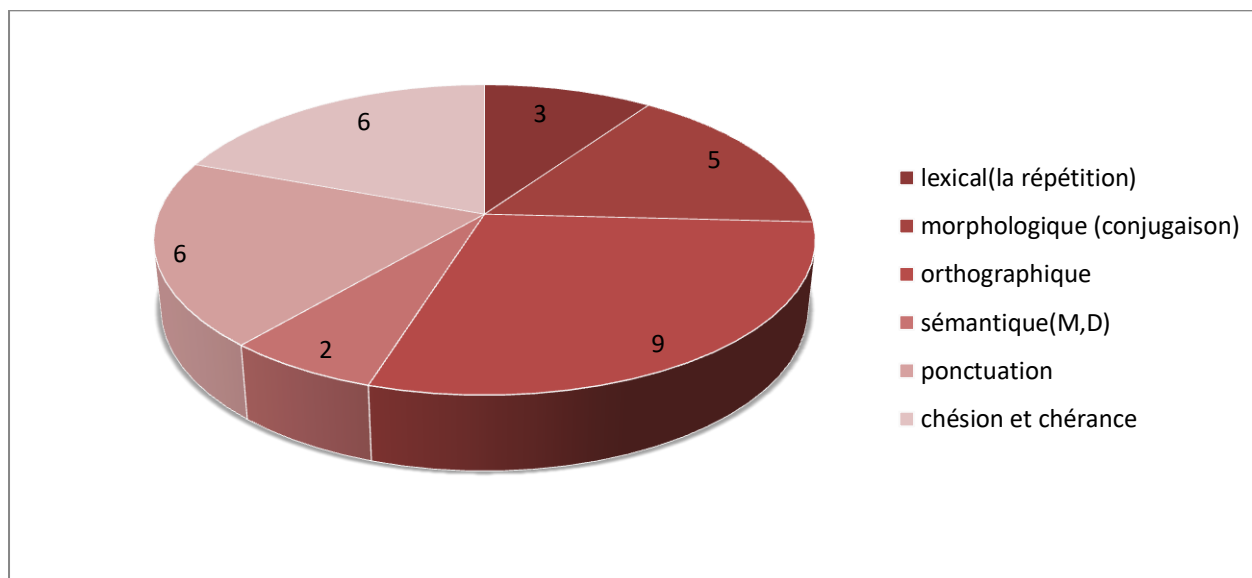


Figure N°1 : résultats des copies

Commentaire :

Cette figure illustre la comparaison entre le pourcentage des erreurs orthographiques et celui des autres types d'erreurs récurrentes dans les textes examinés.

À partir de cette figure, nous pouvons constater que le pourcentage des erreurs d'orthographe, qui s'élève à 29 %, est supérieur à celui des autres types d'erreurs. Cela souligne la fréquence élevée des erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants. Ainsi, l'orthographe constitue une difficulté majeure et un véritable obstacle pour nos élèves.

L'étude approfondie des résultats obtenus met en lumière une faiblesse significative en orthographe, ce que confirment les données chiffrées présentées dans les figures précédentes.

Cette situation souligne que la maîtrise de l'orthographe française représente un véritable obstacle pour nos futurs étudiants universitaires, nécessitant une attention particulière dans leur formation.

Chapitre 4 : Analyse du questionnaire

4.1 Présentation du questionnaire :

Une enquête par questionnaire est une démarche méthodique de collecte d'informations reposant sur des questions qui, une fois analysées, permettent généralement de mieux comprendre une situation afin de mettre en place des actions d'évaluation et de remédiation. Le questionnaire est un outil particulièrement utile pour révéler les opinions des enseignants, leurs démarches, leurs méthodes, leur motivation ainsi que leurs styles d'enseignement.

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du secondaire. Il contient 11 questions, dont sept sont des questions fermées et les quatre autres sont de type ouvert. Les objectifs de ces questions sont les suivants :

- ❖ La première question vise à évaluer le niveau d'expérience professionnelle des enseignants interrogés. Connaître la durée de leur expérience, permet de mieux comprendre leur expertise, leur familiarité avec les pratiques pédagogiques.
- ❖ La deuxième et la septième et la neuvième la question visent à évaluer de manière globale les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite. Cette évaluation permet de mieux cerner leurs besoins spécifiques afin d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence.
- ❖ La troisième question a pour objectif de comprendre de quelle manière l'enseignant peut exploiter la correction, non seulement pour identifier et corriger les erreurs, mais également pour encourager les élèves et renforcer leur motivation tout au long de leur processus d'apprentissage.
- ❖ La quatrième question a pour but d'identifier comment les enseignants utilisent les erreurs des élèves comme outils pédagogiques et d'évaluer l'importance qu'ils accordent à la remédiation afin d'améliorer les compétences écrites des apprenants.
- ❖ La cinquième question vise à recueillir des informations sur les différentes méthodes de correction employées par les enseignants, afin d'analyser leur efficacité et leur impact sur l'apprentissage des élèves.
- ❖ La sixième question a comme objectif d'analyser les objectifs que les enseignants assignent à la correction des erreurs, qu'ils visent à améliorer les performances des élèves, à détecter leurs difficultés, à soutenir leur progression ou à les préparer aux examens.

- ❖ La huitième et la onzième question ont pour objectif d'explorer les approches pédagogiques des enseignants face aux erreurs, notamment leur transformation en opportunités d'apprentissage et les méthodes de remédiation privilégiées.
- ❖ La dixième question a pour objectif de déterminer si, et à quelle fréquence, les enseignants mettent en place des activités spécifiques visant à développer chez les élèves la capacité à identifier et corriger leurs propres erreurs.

4.2 Analyse et interprétation du questionnaire :

Ce questionnaire nous a permis d'obtenir les réponses des enseignants interrogés. Une enquête par questionnaire reste l'une des meilleures méthodes pour recueillir un maximum d'informations.

Tableau N° 2 : Durée d'expérience professionnelle dans l'enseignement.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Moins de 5 ans	4	33,30%
5 ans à 10 ans	6	50%
10ans à 15 ans	2	17%
15 ans à 20 ans	0	0%
Plus de 20 ans	0	0%

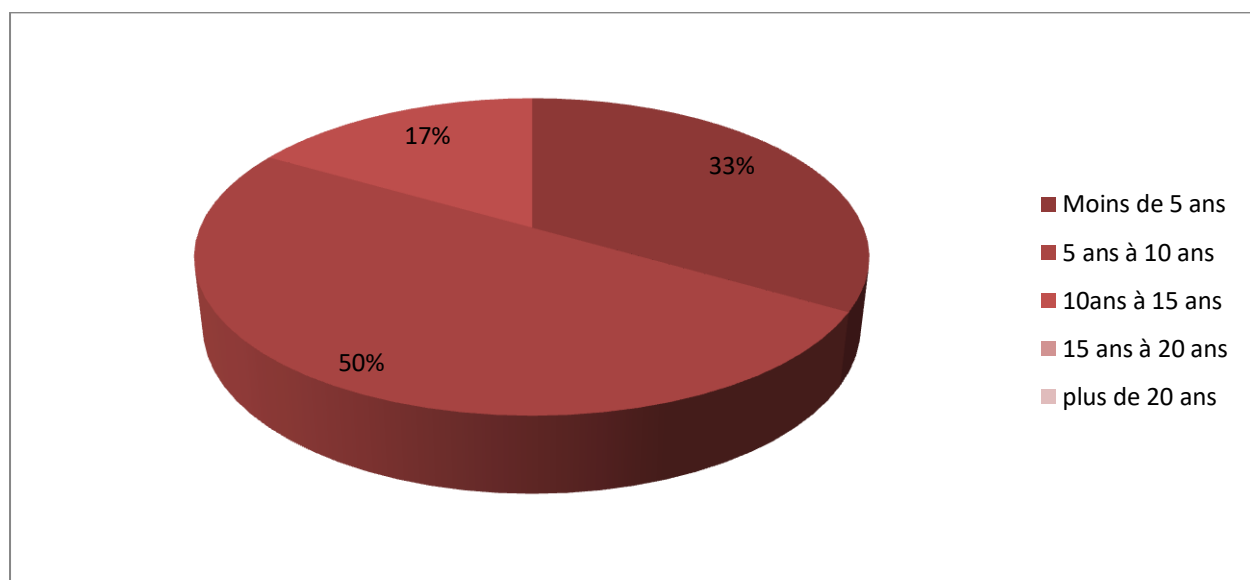


Figure N° 2: la durée d'expérience

Présentation des résultats :

Le graphique circulaire présente la répartition des enseignants selon leur ancienneté. Nous constatons que la majorité, soit 50 %, possède entre 5 et 10 ans d'expérience.

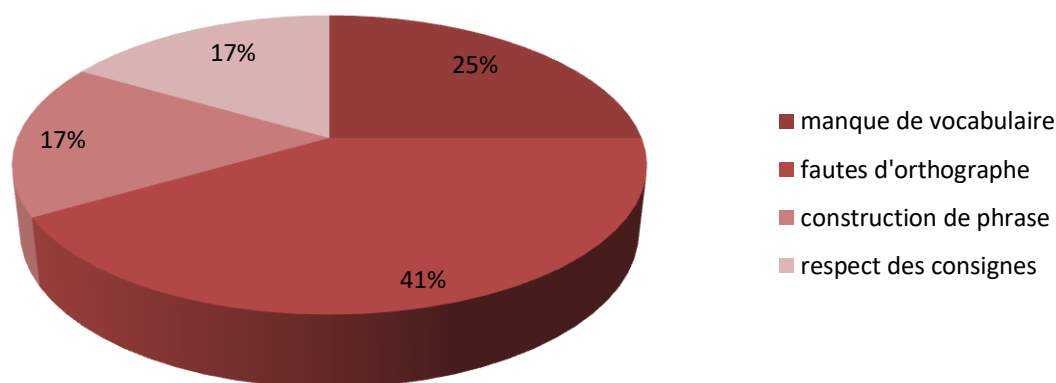
Les enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté représentent 33 %, tandis que ceux ayant plus de 10 ans mais moins de 15 ans constituent 17 %. Aucun enseignant n'a une ancienneté supérieure à 15 ans. Cette distribution montre une prédominance de l'expérience intermédiaire parmi les enseignants interrogés.

Commentaire :

La plupart des enseignants de l'échantillon ont entre 5 et 10 ans d'expérience, ce qui peut favoriser un bon équilibre entre dynamisme et expérience professionnelle. Nous notons aussi qu'il y a peu d'enseignants très expérimentés ou débutants dans ce groupe.

Tableau N° 3 : Difficultés rencontrées par les élèves en production écrite.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Manque de vocabulaire	3	25%
Fautes d'orthographe	5	41,66%
Construction de phrase	2	17%
Respect des consignes	2	17%

**Figure N° 3: les difficultés**

Présentation des résultats :

Nous constatons que les fautes d'orthographe représentent la part la plus importante des difficultés, avec 41 %. Le manque de vocabulaire arrive en deuxième position, avec 25 %, tandis que la construction de phrase et le respect des consignes sont à égalité, chacun représentant 17 %. Ces résultats indiquent que les erreurs orthographiques constituent le principal obstacle à la maîtrise de la production écrite, suivies par des lacunes lexicales.

Commentaire :

Nous constatons que les élèves rencontrent principalement des difficultés en orthographe, ce qui souligne la nécessité de renforcer l'enseignement des règles orthographiques en classe. Le manque de vocabulaire et la construction des phrases demeurent également des aspects à travailler pour améliorer la qualité des productions écrites.

Tableau N° 4: Stratégies pour préserver la motivation des élèves lors de la correction des erreurs.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Renforce la confiance en soi	4	34,33%
Favorise la progression	3	25%
Encourage une attitude positive	1	8,33%
Environnement sécurisé	4	33,33%

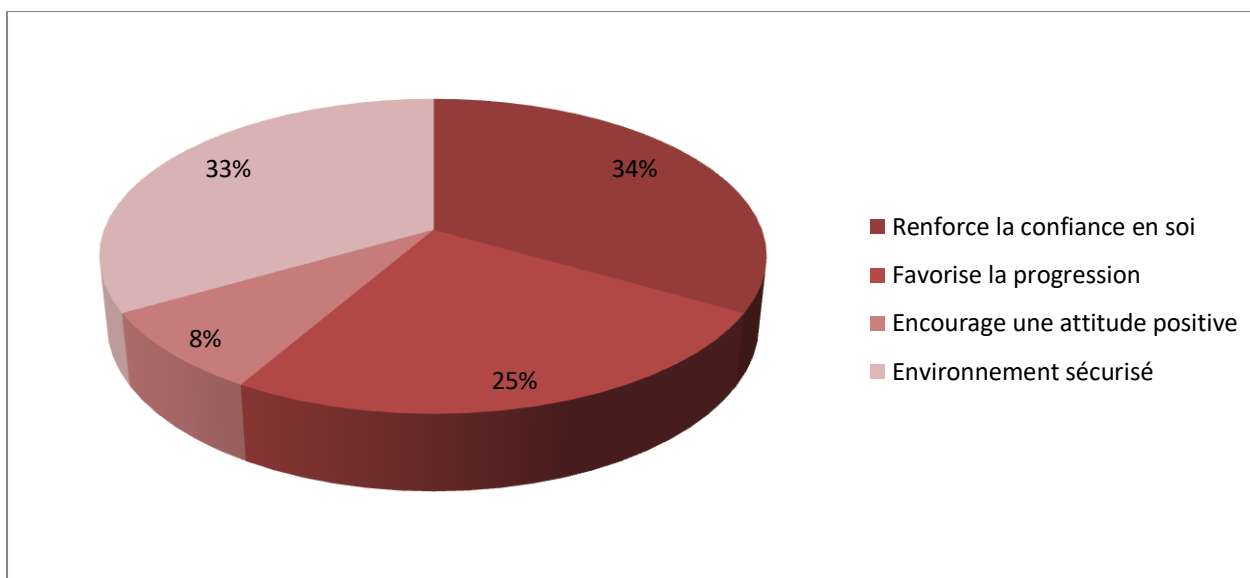


Figure N° 4: La motivation

Présentation des résultats :

Le graphique montre que, lorsqu'elle est menée de manière positive, la correction des erreurs contribue surtout à renforcer la confiance en soi des élèves avec 34 % et à créer un environnement sécurisé avec 33 %. Elle favorise également la progression avec 25 % et encourage une attitude positive avec 8 %. Cela indique que les enseignants veillent à corriger les erreurs de façon bienveillante afin de maintenir la motivation des élèves et de soutenir leur développement personnel.

Commentaire :

Nous constatons que la plupart des enseignants privilégient une correction qui valorise les réussites et préserve la confiance des élèves, afin de ne pas les décourager, mais au contraire d'encourager leur participation et leur progression.

Tableau N° 5: Exploitation des erreurs et rôle de la remédiation dans les séances de production écrite.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Auto correction	5	39%
Propose des exercices	4	31%
Séances de remédiation	2	15%
Souligne les erreurs	2	15%

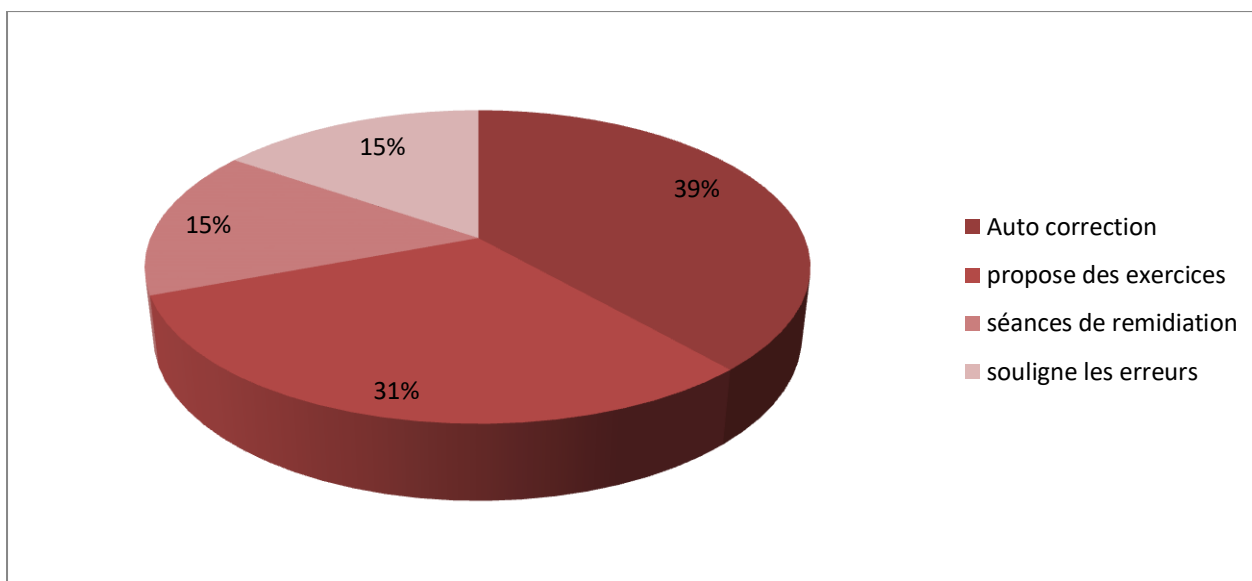


Figure N° 5: La remédiation

Présentation des résultats :

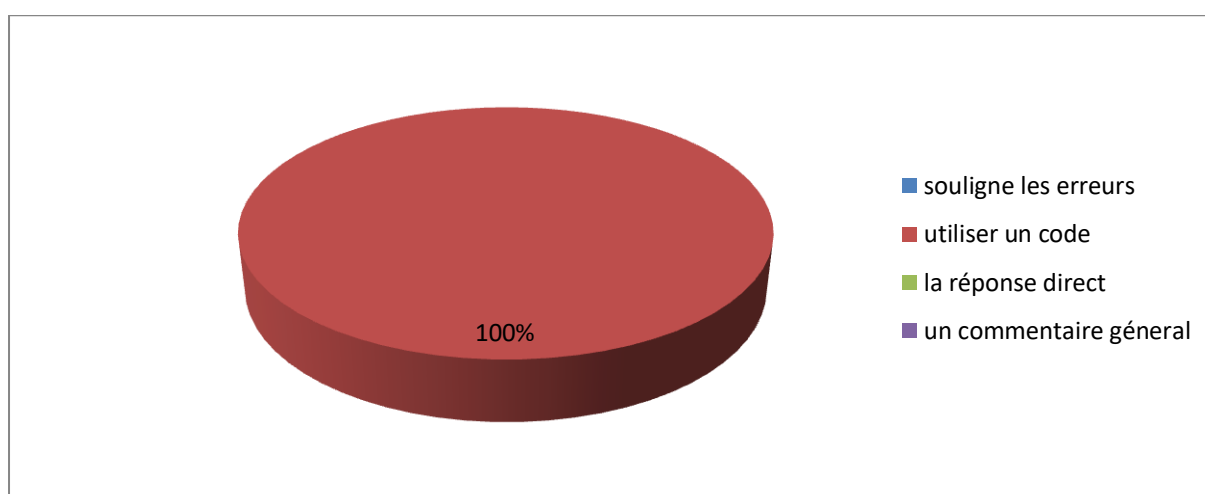
Les résultats montrent que l'auto-correction est la méthode la plus utilisée par les enseignants pour exploiter les erreurs des élèves, avec 39 % d'adoption, suivie par la proposition d'exercices ciblés, qui représente 31 %. Les séances de remédiation et le simple fait de souligner les erreurs sont moins fréquents, chacun comptant pour 15 %. Ces données révèlent que les enseignants favorisent l'autonomie des élèves dans la correction de leurs erreurs, tout en mettant en œuvre des activités ciblées visant à renforcer leurs compétences rédactionnelles et leur confiance.

Commentaire :

Nous observons que les enseignants accordent une grande importance à la remédiation en privilégiant l'auto-correction et les exercices adaptés, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre et corriger leurs erreurs, favorisant ainsi leur progression et leur motivation.

Tableau N° 6: Méthodes privilégiées pour la correction des erreurs en production écrite.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Souligne les erreurs	0	0%
Utiliser un code	12	100%
La réponse directe	0	0%
Un commentaire général	0	0%

**Figure N° 6: Méthode de correction****Présentation des résultats :**

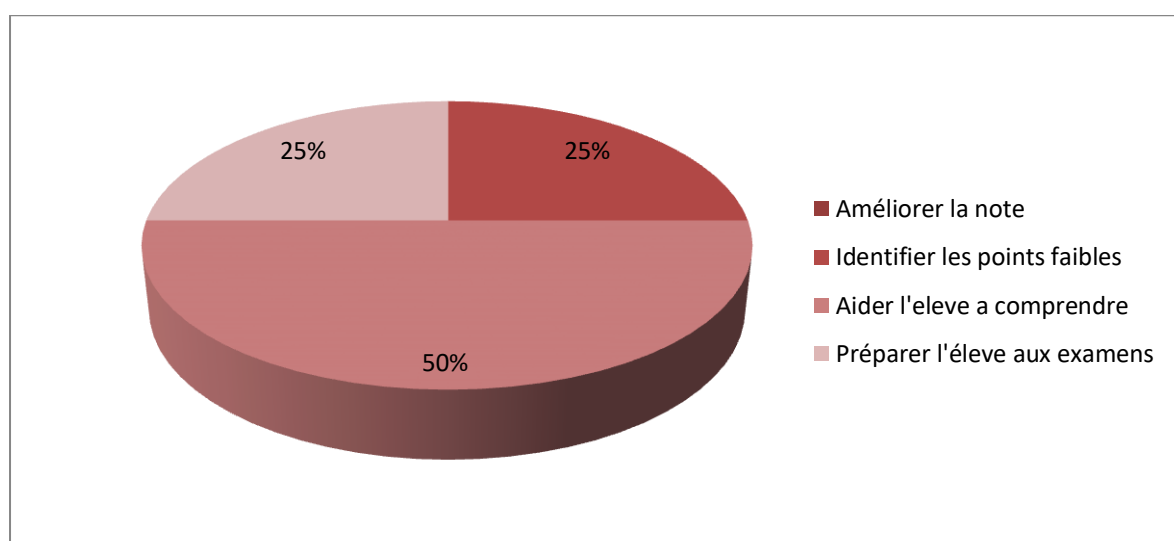
Le graphique illustre que la méthode la plus couramment employée pour corriger les erreurs dans les productions écrites des élèves est l'utilisation d'un code, adoptée par l'ensemble des enseignants, soit 100 % d'entre eux. Selon ce graphique, les autres méthodes ne sont pas mentionnées comme étant utilisées. Cette approche permet aux élèves d'identifier précisément les types d'erreurs commises et de mieux comprendre comment les corriger, contribuant ainsi à l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Commentaire:

Nous constatons que les enseignants privilégient largement l'utilisation d'un code pour corriger les écrits des élèves, ce qui permet d'attirer directement l'attention de l'élève sur les types d'erreurs à améliorer.

Tableau N° 7: Objectifs fondamentaux de la correction des erreurs en production écrite.

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Améliorer la note	0	0%
Identifier les points faibles	3	25%
Aider l'élève à comprendre	6	50%
Préparer l'élève aux examens	3	25%

**Figure N° 7: Objectifs de la correction****Présentation des résultats :**

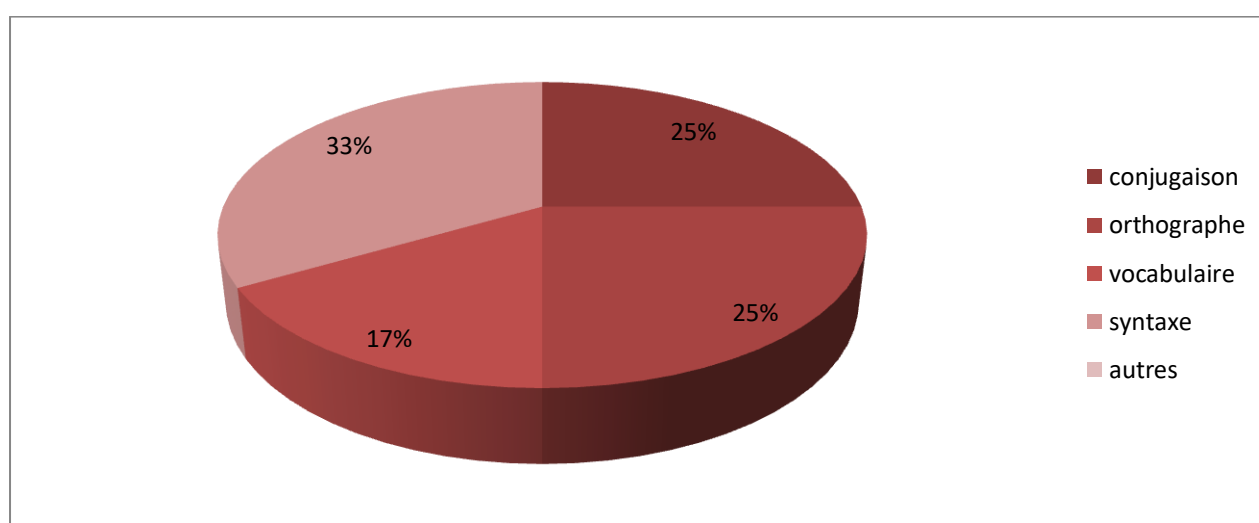
Les résultats montrent que, selon les réponses recueillies, l'objectif principal de la correction des erreurs dans les productions écrites des élèves est d'aider l'élève à comprendre, avec 50 % des avis. Les autres objectifs, tels qu'améliorer la note, identifier les points faibles et préparer l'élève aux examens, recueillent chacun 25%.

Commentaire :

Nous constatons que la correction vise surtout à accompagner l'élève dans sa compréhension et son apprentissage, ce qui favorise une progression durable et une meilleure maîtrise de l'écrit.

Tableau N° 8: Identification des erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites.

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Conjugaison	3	25%
Orthographe	3	25,00%
Vocabulaire	2	17%
Syntaxe	4	33,33%
Autres	0	0%

**Figure N° 8: Les erreurs les plus fréquentes****Présentation des résultats :**

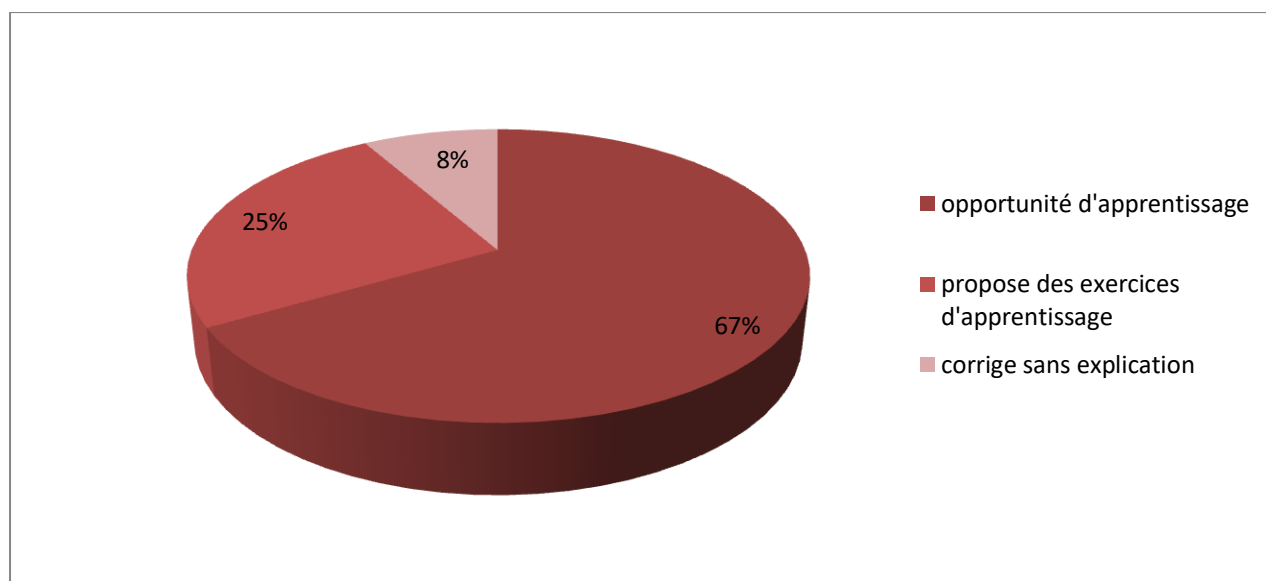
Nous observons que les erreurs de conjugaison et d'orthographe représentent chacune 25 % du total, tandis que les erreurs de vocabulaire s'élèvent à 17 %. Les erreurs de syntaxe constituent 33 %, ce qui en fait la catégorie la plus fréquente. Enfin, la catégorie « autres » n'apparaît pas explicitement dans le graphique, ce qui suggère que l'ensemble des erreurs est bien réparti entre les principales catégories identifiées.

Commentaire :

Nous constatons que la syntaxe constitue le principal défi pour les apprenants, suivie de près par la conjugaison et l'orthographe. Il serait donc pertinent de renforcer l'enseignement de la syntaxe afin d'améliorer la maîtrise globale du français.

Tableau N° 9: Intégration de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite.

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Opportunité d'apprentissage	8	67%
Propose des exercices d'apprentissage	3	25%
Corrige sans explication	1	8,33%

**Figure N° 9: L'erreur dans l'enseignement de la production écrite.****Présentation des résultats :**

Le graphique illustre trois façons dont les enseignants intègrent la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite. On constate que 67 % des pratiques relèvent de « l'opportunité d'apprentissage », ce qui signifie que la majorité des enseignants considèrent l'erreur comme un point de départ pour apprendre et progresser. Par ailleurs, 25 % des enseignants proposent des exercices d'apprentissage à partir des erreurs, favorisant ainsi une remédiation active. Enfin, seuls 8 % corrigent sans explication, ce qui montre que cette approche traditionnelle, peu formatrice, est désormais minoritaire.

Commentaire :

Ce travail avait pour objectif de comprendre comment se déroule une activité de production écrite dans une classe de deuxième année moyenne, d'analyser les erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites en FLE, d'identifier le type d'erreur le plus fréquent, puis de proposer quelques méthodes pour y remédier.

Ce graphique montre que la plupart des enseignants valorisent l'erreur comme un outil d'apprentissage en production écrite. En analysant les erreurs et en proposant des activités adaptées, ils aident les élèves à progresser et à surmonter leurs difficultés.

Corriger sans explication est rare, ce qui prouve l'importance accordée à un accompagnement pédagogique bienveillant et constructif.

Tableau N° 10: Principales sources des difficultés rencontrées par les élèves en production écrite.

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Manque de vocabulaire	3	25%
Difficulté de consignes	3	25%
Manque de motivation	3	25%
Difficulté d'appliquer les règles	3	25%
Autres	0	0%

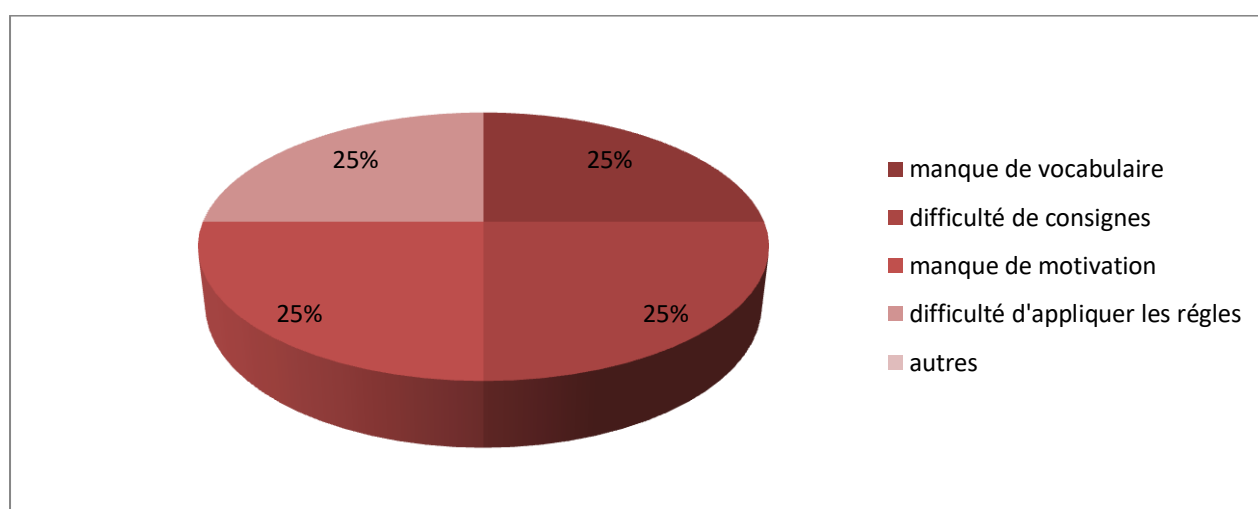


Figure N° 10: Sources des difficultés

Présentation des résultats :

Nous observons que les principales sources de difficultés en production écrite sont réparties de manière égale entre quatre facteurs : le manque de vocabulaire, la difficulté à comprendre les consignes, le manque de motivation et la difficulté à appliquer les règles. Chacun de ces facteurs représente 25 % des difficultés rencontrées par les élèves.

Commentaire :

Il n'y a pas une seule source principale de difficulté en production écrite : les élèves rencontrent autant de problèmes de vocabulaire que de compréhension des consignes, de motivation ou d'application des règles. Cela montre qu'il est nécessaire de travailler simultanément sur plusieurs aspects afin d'aider les élèves à progresser.

Tableau N°11: Activités pédagogiques ciblées pour l'identification et la correction des erreurs.

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	10	83,33%
Oui, de temps en temps	2	17%
Non	0	0%

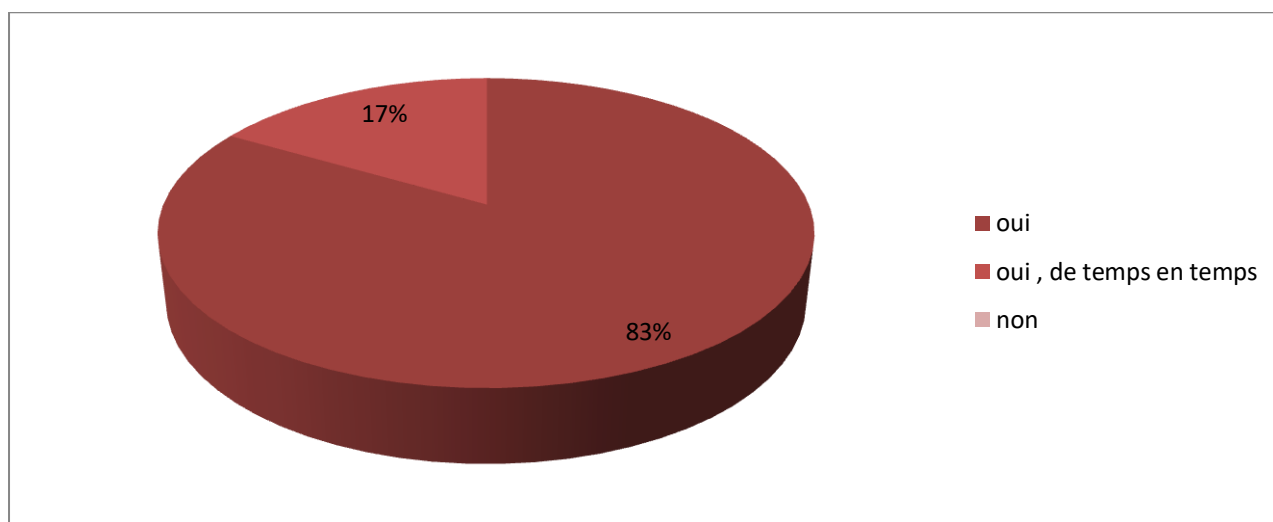


Figure N° 11: Les activités ciblées

Présentation des résultats :

Le graphique montre que 83 % des enseignants proposent des activités spécifiques pour aider les élèves à mieux identifier et corriger leurs erreurs, tandis que 17 % le font seulement occasionnellement. Aucun enseignant n'a répondu « non », ce qui témoigne d'une prise de conscience généralisée de l'importance de ce type d'activités dans l'apprentissage de la production écrite.

Commentaire :

La grande majorité des enseignants mettent en place des activités ciblées permettant aux élèves de repérer et corriger leurs erreurs, favorisant ainsi leur autonomie et leur progression en écriture. Cela démontre que l'accompagnement dans la correction est désormais une pratique courante et essentielle en classe.

Tableau N° 12: Intégration de l'auto-correction et de la correction par les pairs dans l'enseignement de la production écrite.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Échange de productions entre camarades	7	58,33%
Grille d'auto-correction	5	42%

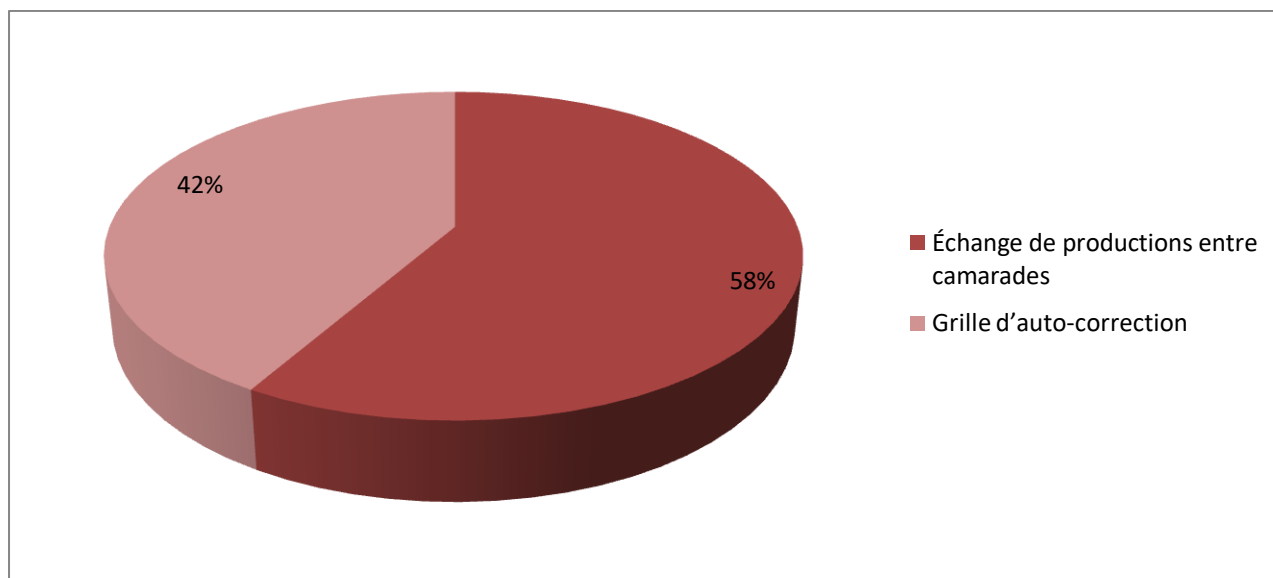


Figure N° 12: l'autocorrection et la correction par les pairs

Présentation des résultats :

Le graphique circulaire met en évidence deux principales pratiques pour intégrer l'auto-correction et la correction par les pairs dans l'enseignement de la production écrite. On observe que 58 % des enseignants privilégient l'échange de productions entre camarades, favorisant ainsi la correction par les pairs. Par ailleurs, 42 % utilisent une grille d'auto-correction, permettant aux élèves de relire et d'améliorer eux-mêmes leurs textes.

Commentaire :

Nous constatons que la correction par les pairs est légèrement plus utilisée que l'auto-correction. Ces deux approches sont complémentaires et contribuent à la progression des élèves en développant leur esprit critique ainsi que leur autonomie dans la production écrite.

La synthèse :

L'étude vise à comprendre le déroulement d'une activité de production écrite en classe, à analyser les erreurs récurrentes commises par les apprenants en français langue étrangère (FLE), et à identifier les types d'erreurs les plus fréquentes. Elle cherche également à proposer des méthodes pédagogiques efficaces pour aider les élèves à corriger ces erreurs, notamment en favorisant l'autocorrection suivie d'une vérification par l'enseignant, méthode reconnue pour son efficacité dans l'apprentissage de l'écriture.

Le travail ambitionne de fournir une description objective des erreurs orthographiques et linguistiques, souvent liées à des phénomènes d'interférence linguistique dus au contact entre la langue maternelle et la langue cible. Cette recherche constitue un point de départ pour des études ultérieures visant à approfondir la compréhension des causes profondes de ces erreurs et à développer des stratégies pédagogiques adaptées.

La conclusion

La production écrite constitue une activité essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Elle fait l'objet de nombreuses recherches, menées selon diverses perspectives, visant à identifier les différentes difficultés rencontrées face à l'écrit. L'étude présentée dans ce mémoire s'inscrit également dans ce champ de recherche.

En ce qui concerne l'analyse de nos résultats, nous avons réalisé une analyse quantitative des erreurs dans les productions écrites, fondée principalement sur la fréquence de chaque type d'erreur dans les productions.

Ce travail de recherche nous a permis d'affirmer que :

- Les apprenants de 2ème année moyenne, l'année 2025/2026 au CEM de Guibadj Daoud, n'arrivent pas à écrire correctement et que leur niveau à l'écrit peut être qualifié par "un niveau faible".
- Ces apprenants commettent plusieurs types d'erreurs dans leurs productions écrites, leur principale faiblesse résidant avant tout dans l'orthographe.
- La correction collective, mise en œuvre dans une classe de deuxième année moyenne pour corriger la production écrite, s'est révélée efficace car elle motive les apprenants et instaure un climat de saine concurrence.

Notre enquête sur le terrain, suivie d'une démarche analytique et d'une interprétation des résultats, nous permet de proposer, à titre tout à fait suggestif, quelques solutions visant à améliorer le niveau de l'écrit ainsi que les productions des apprenants de deuxième année moyenne, dans le but de réduire les erreurs récurrentes dans leurs écrits :

- Les élèves doivent s'habituer à utiliser le brouillon et à élaborer un plan afin que leurs idées soient claires et cohérentes.
- La révision du texte est l'une des pratiques couramment adoptées par de nombreux enseignants pour améliorer les performances de leurs élèves en communication écrite.
- Les consignes doivent être clairement rédigées afin que les élèves puissent comprendre précisément les exigences de la rédaction.

- Il convient d'habituer les élèves à l'autocorrection, car celle-ci, lorsqu'elle est suivie d'une vérification par l'enseignant, constitue une méthode à la fois pertinente et efficace pour apprendre à écrire.

Nous souhaitons avoir pu, à travers cette recherche, fournir une description aussi objective que possible des erreurs récurrentes chez les apprenants de deuxième année moyenne en Algérie.

Références bibliographiques

Ouvrages

- ASTOLFI Jean Pierre. L'erreur outil pour enseigner, 1997, Esf édition.
- CUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.PUG.
- LARRUY Martine Marquillo, L'interprétation de l'erreur, Paris, CLÉ Internationale, 2003, p120.
- MARTINEZ, Pierre, « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F., 2002.

Dictionnaires

- CUQ Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris clé internationale, Asdifle,2003, p86
- Dictionnaire Larousse, Paris, 2009, p, 154
- GALLISSON Robert et COSTE Daniel, Dictionnaire didactique des langues, Hachette, 1976, p215
- Le dictionnaire Larousse, Larousse, 2009.p.78
- Le nouveau petit Robert Paris, millésime, 2009, p 200
- Le petit Larousse illustré,1972, p420
- Le petit Robert, 1985, p, 680

Thèses et mémoires

- Aline MBONIMPA, APPORT DE LA REMEDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU POST-FONDAMENTAL DE LA SECTION LANGUES : Etude menée dans la Direction Communale de l'Enseignement de MUKAZA. 2023.
- BOURAS Zahia. L'évaluation de l'expression écrite en FLE Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM cheikh Mohamed Labed à Biskra. 2012-2013.
- MAHIOUTI Hemza, L'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite: Cas des apprenants de 4ème année moyenne. 2021/2022.

Les articles

- Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, 2006, s.125-132
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50261>

- Corder, S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? Langage. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, num°_14, p13, Consulté le 05/31, 2023, sur Persée : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
- Yrd. Doç. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ «DÉFINITION ET UTILISATION DE LA NOTION DE « FAUTE » ET D'« ERREUR » DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE», p 127.

Sitographies

- <https://lecafedufle.fr/differents-types-evaluation/>
- https://senprof.education.sn/ADEM/Guide%20de%20la%20rem%C3%A9diation/activites/Guide_de_la_remediation_1.xhtml
- <https://www.academiediderot.com/post/rem%C3%A9diation-p%C3%A9dagogique>
- <https://www.academiediderot.com/post/rem%C3%A9diation-p%C3%A9dagogique>
- <https://www.comparatif-logiciel.com/feedback-n-2-feedback-immédiat-et-remediation,202032.php>
- <https://www.eduxim.com/approche-compétences-les-9-types-evaluation/>
- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frmath/mathinter/evalun.html>
- https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_differentes_formes_d_evaluations.pdf
- https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_differentes_formes_d_evaluations.pdf
- <https://www.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/download/915/792>

Les annexes

Niveau : 2AM

Projet 02 : Animer une fable

Séquence 03 A vos bulles !

Activité : Production écrite

Objectifs : - Réaliser une bande dessinée a partir d'une fable

Support : M S page 98

Durée : 1h.



Mise en situation :

Un rapper sue le titre de la 3^{ème} séquence : (A vos bulles)

Consigne :

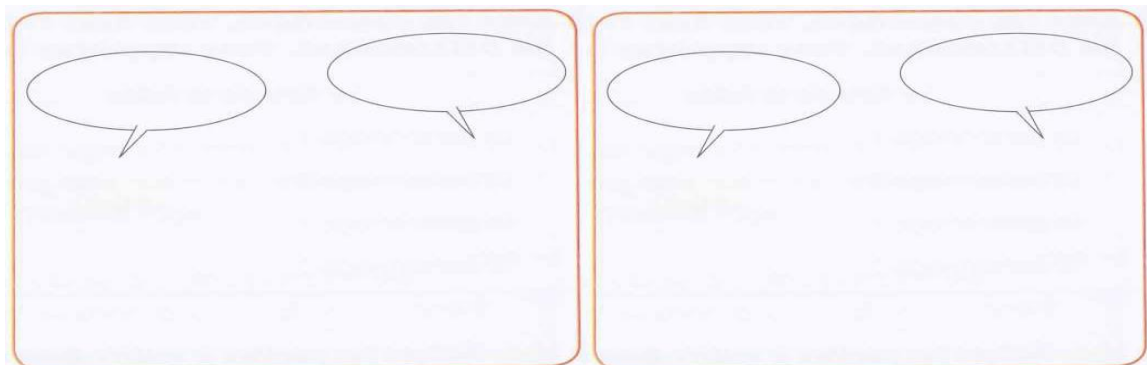
- A partir d'une fable, dessine une planche de bande dessinée. Ecris les paroles des personnages avec lesquelles tu devras remplir les bulles.

Critères de réussite

Pour mener à bien ton travail tu dois suivre les étapes suivantes :

- 1) Avec tes camarades, choisis le titre d'une fable à lire. (ça sera aussi le titre de votre BD)
- 2) Chaque camarade apporte des informations, des versions sur la fable choisie. (Les personnages, le lieu, les dessins des personnages ...etc.)
- 3) Avec tes camarades, vous lisez l'histoire pour écrire le dialogue entre les personnages. Rapportez les paroles.
- 4) Ecrivez les paroles à mettre dans les bulles.
- 5) Complétez les vignettes de votre histoire (dessins ...etc.).

Le titre



Dans le cadre d'une enquête en master nous vous proposons de répondre à ce questionnaire qui restera anonyme. Et merci.

Questionnaire :

1. Combien d'années d'expérience dans l'enseignement possédez-vous ?

- a. Moins de 5 ans ☐
- b. De 5 ans à 10 ans ☐
- c. De 10 ans à 15 ans ☐
- d. De 15 ans à 20 ans ☐
- e. Plus de 20 ans ☐

2. Quelles sont les difficultés que vos élèves rencontrent en production écrite ?

.....
.....

3. Comment vous assurez-vous que la correction des erreurs maintient la motivation des élèves ?

.....
.....

4. Comment exploitez-vous les erreurs, et quelle importance accordez-vous à la remédiation lors de ces séances?

.....
.....

5. Quelle méthode utilisez-vous le plus souvent pour corriger les erreurs dans les productions écrites des élèves ?

- a. Souligner les erreurs sans indication. ☐
- b. Utiliser un code pour indiquer le type d'erreur. ☐
- c. Donner la réponse correcte directement. ☐
- d. Ne pas corriger les erreurs, mais donner un commentaire général. ☐

6. Selon vous, quel est l'objectif principal de la correction des erreurs dans les productions écrites des élèves ?

- a. Améliorer la note de l'élève. ☐
- b. Identifier les points faibles de l'élève. ☐
- c. Aider l'élève à comprendre et à corriger ses erreurs pour progresser. ☐
- d. Préparer l'élève aux examens. ☐

7. Quel type d'erreur vous semble le plus fréquent dans les productions écrites des élèves de seconde année moyenne ?

- a. Les erreurs de conjugaison. ☐
- b. Les erreurs d'orthographe grammaticale (accord sujet-verbe, etc.). ☐
- c. Les erreurs de vocabulaire (utilisation de mots inappropriés). ☐
- d. Les erreurs de syntaxe (construction de phrases incorrectes). ☐

Autres ?.....

8. Comment intégrez-vous la "pédagogie de l'erreur" dans votre enseignement de la production écrite ?

- a. Je considère chaque erreur comme une opportunité d'apprentissage et je l'utilise pour expliquer une règle. ☐
- b. Je me concentre sur les erreurs les plus importantes et je propose des exercices de remédiation. ☐
- c. Je corrige toutes les erreurs, mais sans forcément les expliquer en détail. ☐

9. Selon vous, quelle est la principale source de difficultés rencontrées par les élèves en production écrite ?

- a. Le manque de vocabulaire. ☐
 - b. La difficulté à comprendre les consignes. ☐
 - c. Le manque de motivation. ☐
 - d. La difficulté à appliquer les règles de grammaire et d'orthographe. ☐
- Autre ? Précisez

10. Proposez-vous des activités spécifiques pour aider les élèves à mieux identifier et corriger leurs erreurs ?

- a. Oui, régulièrement. ☐
- b. Oui, de temps en temps. ☐
- c. Non, pas vraiment. ☐

11. Comment intégrez-vous l'auto-correction et la correction par les pairs dans votre enseignement de la production écrite?

.....
.....

Janvier/Février	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	TD
	Semaine 04				
	Séquence 2 : A vos bulles.				
	Compréhension de l'oral « Le lion et le rat » - Identifier les paramètres de la situation de communication - Restituer du sens à partir d'un support audiovisuel. - Ecouter une fable et retrouver sa morale.	Compréhension de l'écrit : La guenon, le singe et la noix. p85 - Lire et comprendre le langage d'une bande dessinée (planche, vignette, bulle...) - Repérer les éléments significatifs d'une vignette.	Lecture entraînement. - Entraîner l'élève à lire un texte sans hésitation en respectant la ponctuation et la prononciation. Vocabulaire : Le lexique de la bande dessinée	Grammaire : Les types de phrases - Identifier et employer les différents types de phrases pour raconter dans une fable. Activités page 91.	T. D Activités présentées d'une façon ludique, agréable, conviviale et originale.
	Semaine 05				
	Conjugaison : Le futur simple de l'indicatif - Identifier et employer le futur simple de l'indicatif pour raconter	Compréhension de l'écrit 2 : « Le corbeau et le renard » - Lire une fable et la transposer en BD. - Renforcer et réinvestir les acquis	Production orale : - Produire à l'oral le dialogue d'une fable à partir d'une B.D. Page 83	Préparation de l'écrit - Activités d'écriture - Analyse de la consigne de Co-élaboration de la grille d'évaluation et de planification du texte à produire (accompagnées du professeur).	T. D Activités présentées d'une façon ludique, agréable, conviviale et originale.
	Semaine 06				
	Production écrite : - Produire à l'écrit les paroles d'un personnage et les insérer dans des bulles d'une B.D. Page 98	Compte rendu de la production écrite : 2 heures - Repérer les fautes - Corriger un paragraphe collectivement. + Remédiation et Auto-évaluation - Activités d'amélioration et de réécriture (en groupe).	Station projet : - Revoir les tâches des deux séquences pour réaliser le projet.	Lecture plaisir : Livre, B.D...choisi par l'élève.	T. D Activités présentées d'une façon ludique, agréable, conviviale et originale.
Evaluation certificative + Remédiation					
Vacances de Printemps du 23 mars 2023 au 09 avril 2023					

*Jouer la fable.

NB : Les devoirs et leur correction seront pris en charge dans les délais arrêtés par l'administration de l'établissement.

2^{ème} trimestre : 2022-2023

Sil vous plait ^{F.C}petes
- mai quelques
grains j'ai faim et
j'ai faim et j'ai rien
à manger. - P



qu'est ce que ^{F.C}vous
paires perdrir le
de?



Je chanterais
^{F.C}tous le temps



Ahahaha!
^{F.C}damsermann
Tenant la ferme



la fourmi et la cucaracha

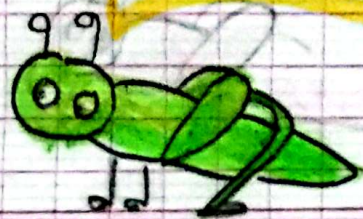
Si vous plaît pelez-moi quelques

grain j'ai faim et j'ai faim et j'ai

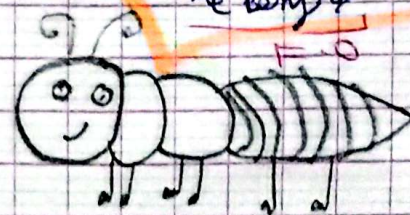


qu'est-ce que vous ferez

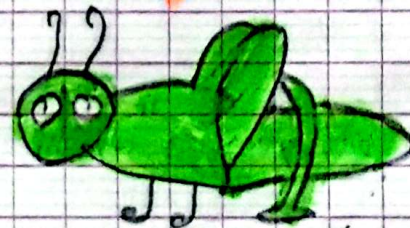
pendant l'été?



je clame si tous le
le temps



Ah bravo!
danser m'amus-
temant la
fessée



la faim et la culture

Si vous avez moi
 quelques FO
 grain j'ai faim et j'ai faim
 et j'ai --- P II



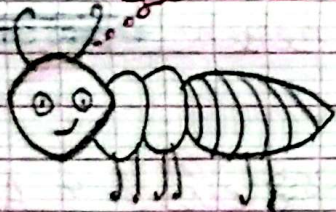
qu'est ce que j'ai
 faim prend FO + FO
 ont été?

Je clame des tous
 le le temps
 FO

A R. D. K. !
 FO
 dans ex. aucun
 venant la
 faim

la faune et la culture

Sil vous plaît ptez - moi
quelques grains j'ai faim et
j'ai faim et j'ai rien mangé

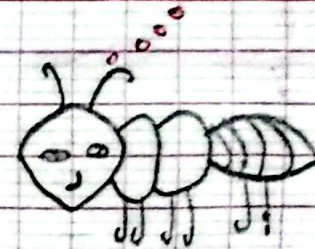


M qu'est ce que nous
ferez pendant l'été?

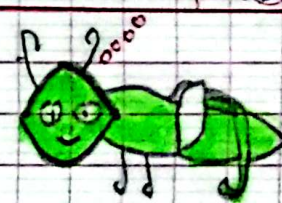


F.O + F.C

Je chante air
tout le temps



Ah bratla! F.O
danser, danser
toute la nuit.

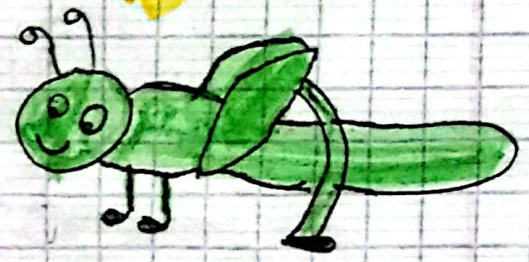


la fleur et
la caraf.

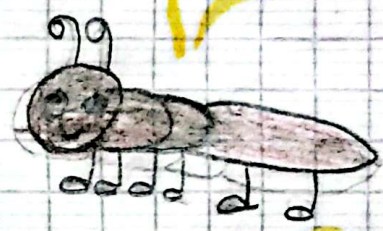
Si vous plait - moi quel
quel grains j'ai faim et j'ai faim
et j'ai rien à manger.



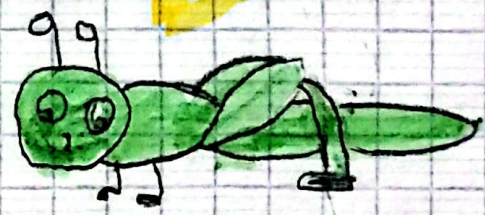
qu'est ce que vous faites
pendant l'été



je charrie air tous
le temps



Ah là là! L'annser
maintenant la
faisant



la fourmi : « Bonjour... »

Au revoir! »

la cigale : « Nom... me me chers »

Par j'ai faim! »

la fourmi : « Pourquoi fais-tu
cela? je remanis mes provisions?
»

la cigale : « je chantais! »

la fourmi : « Maintenant »

demander pour te rechauffer et
fiche moi la paix! »

la cigale et la fourmi

la cigale : « je sers la cigale »

la fourmi : « je sers la fourmi »

la cigale : « je ne travaille
jamais »

la fourmi : « je travaille
toujours »

la cigale : « brrr... il fait
froid »

la fourmi : « pourquoi ne te
couvres-tu pas? »

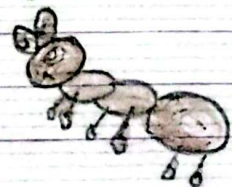
la cigale : « Ah, je passais
la nuit à dire bonjour »

La cigate et la Fourmi

Un beau matin d'été
la cigate s'amusa à
charter sous le soleil
« la la la la la, la vie est
belle ! »



À l'écart, la Fourmi
transportait des graines
(les sacs bien chargés). En
la voyant, la cigate la ha
« He Fourmi pourquoi, tu te
casses la tête à bêler ? Va en
charter avec moi »



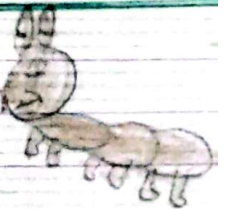
La Fourmi regardait en silence
« je prépare l'hiver machere.
Et toi, qu'est-ce que tu fais quand
il n'y aura plus rien à manger ? »



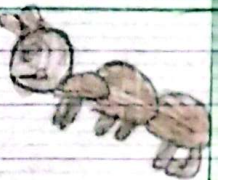
La cigate hausse les épaules
« pff l'hiver ? c'est dare surs
un temps. Pardi, il y a l'été ! »



Mais quand l'hiver arriva, tout
changea. La cigate tremblait. Froid
le vent ne l'arrêtait pas. Fourmi,
tu pourrais partager un peu
de tes provisions ? Je n'ai rien.



La Fourmi réfléchit, puis
ouvrit la porte.
« D'accord entre l'été et l'hiver, on
se partage les provisions »



M. 4

la cigale: « Rien, je passais pas
là pour te dire bonjour! »

la fourmi: « Bonjour... Au revoir! »

la cigale: « Mon... ne me chesse
pas j'ai faim! »

la fourmi: elle faisais-tu
puant je remanis mes provisions? »

la cigale: « je chantais! »

la fourmi: « le maintenant
dormir pour te rechauffer et
fiche moi ~~la~~ la paix! »

la cigale et la fourmi

la cigale: « je suis la cigale »

la fourmi: « je suis la fourmi »

la cigale: « je ne travaille
jamais »

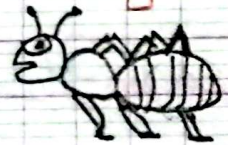
la fourmi: « je travaille
toujours »

la cigale: « ~~brer~~ ... il fait
froid! »

la fourmi: « pu c'est ce que tu
veux? »

La Cigale et la fourmi

La Cigale: « Je suis la Cigale »



La fourmi: « Je suis la fourmi »

La Cigale: « Je ne travaille jamais »



La fourmi: « Je travaille toujours »

La Cigale: « Hmm... il fait froid ! »



La fourmi: « Qu'est-ce que tu veux ? »

La Cigale: « Rien. Je passais par là pour te dire



Pouuuu ! »

La fourmi: « Bonjour. Au revoir ! »

La Cigale: « Non... ne me chasse pas ! »



La fourmi: « Que faisais-tu quand je ramassais mes provisions ? »

La Cigale: « Je chantais ! »



La fourmi: « Va maintenant danser pour être réchauffé et fêché moi la paix ! »

25

Pour corriger mes erreurs en production écrite...

Code	Signification	Exemple
M, m	Erreur de majuscule ou de minuscule.	il explique la leçon. omar est un petit garçon. Omar est un Petit garçon.
O	Erreur d'orthographe. Ecris correctement ce mot	Omar est un garsson .
P	Ponctuation oubliée, mal placée, incorrecte	Selma est une fille ____ Que fais-tu ____ Que fais-tu !
X	Tu as oublié un mot. (s ?/ v ?/ d ?...)	____ est un petit garçon. Selma ____ une petite fille. Omar est <u>petit</u> garçon.
H	Homophone : tu as écrit un mot qui a le même son mais qui ne s'écrit pas de la même manière.	a/à ; ont/on ; est/et ; sont/son ; ou/où ; ces/ses/c'est ; ça/sa ; tout/tous ; mais/mes...
P/S	Pluriel ou singulier	La portes / Les cahier .
M/F	Masculin ou féminin	La tableau / Le porte
C/P	Conjugaison/ Personne : Je regarde si j'ai utilisé la bonne personne, je vérifie la terminaison.	Nous avez écouté un conte.
C/T	Conjugaison/ Temps : Je regarde le temps de ma phrase ou du texte (passé, présent, futur)	Hier, il explique la leçon.
MD	Mal dit : ta phrase n'est pas correcte, réécris-la.	Est Omar garçon un très gentil.
R	Répétition(s) : mot(s) répété(s).	Salma est une fille. Salma a 13 ans.
PI	Phrase incomplète. Il manque un mot (ou plusieurs)	Salma est ____
Inf/PP	Infinitif ou participe passé	J'ai écouter un conte. Je vais sorti de la classe.
??	Incompréhensible	Selma va de elle est je viens.
HS	Hors sujet	<i>Es-tu pour ou contre La tv ?</i> Moi , je suis pour l'Internet.