

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
Université ABBES LAGHROUR KHENCHELA

Faculté : Lettres et des Langues
Département : Littérature et langue françaises
Spécialité : Didactique des langues

La remédiation en classe de FLE
Cas des apprenants de la 3AS, filière sciences
expérimentales

MEMOIRE

Présenté au Département de la Littérature et langue françaises
Pour l'obtention du diplôme de Master

Présenté par :

NOUBLI Tariq

Dirigé par :

M. HAMBLI Achour

Membres du jury :

HAMBLI Achour, M.C.B. Rapporteur. Université de Khenchela
GUEDJIBA Abdenacer, MCA. Président. Université de Khenchela
ATAMENA Abdelmalik, MCB. Examineur. Université de Khenchela

Année universitaire : 2018/2019

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
Université ABBES LAGHROUR KHENCHELA

Faculté : Lettres et des Langues
Département : Littérature et langue françaises
Spécialité : Didactique des langues

La remédiation en classe de FLE
Cas des apprenants de la 3AS, filière sciences
expérimentales

MEMOIRE

Présenté au Département de la Littérature et langue françaises
Pour l'obtention du diplôme de Master

Présenté par :

NOUBLI Tariq

Dirigé par :

M. HAMBLI Achour

Membres du jury :

HAMBLI Achour, M.C.B. Rapporteur. Université de Khenchela
GUEDJIBA Abdenacer, MCA. Président. Université de Khenchela
ATAMENA Abdelmalik, MCB. Examineur. Université de Khenchela

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

*Je tiens à exprimer ma plus grande reconnaissance et mes vifs remerciements à **M. HAMBLI Achour** pour le temps, les conseils éclairés et l'attention soutenue qu'il a consacrés au bon déroulement de ce travail.*

Je remercie tous les enseignants qui ont contribué à ma formation tout au long de mon cursus universitaire à l'université de Khenchela.

Enfin, que tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Sommaire

REMERCIEMENTS

DEDICACE

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

Chapitre I : La démarche de l'évaluation:

Introduction

1. Définition de l'évaluation
2. Typologie et modalité de l'évaluation
 - 2.1. Les types d'évaluation
 - 2.1. L'évaluation diagnostique
 - 2.2. L'évaluation formative
 - 2.3. L'évaluation sommative
- 2.2. Modalité de l'évaluation
 - 2.2.1. L'auto-évaluation
 - 2.2.2. La co-évaluation
 - 2.2.3. L'évaluation par l'enseignant
3. Qui évalue ?
4. Quoi évaluer ?
5. Pourquoi évaluer ?
6. Comment évaluer ?

Conclusion

Chapitre II: le statut de l'erreur à l'institution scolaire

Introduction

1. La pédagogie de l'erreur
2. Définition de la Faute et erreur
3. L'importance de l'erreur
4. Les différents types de l'erreur
5. La remédiation de l'erreur
6. Quelles erreurs remédier ?

Conclusion

Chapitre III: évaluation et remédiation de la production écrite chez les apprenants de 3 AS

Introduction

1. Le questionnaire destiné aux enseignants
2. La synthèse des résultats du questionnaire
3. Présentation du public, du corpus
4. Le déroulement d'une activité de production écrite
5. Analyse des productions écrites
6. Correction de quelques erreurs et proposition d'activités décrochées pour y remédier.
7. Elaboration d'une grille d'évaluation
8. Favorisation de l'auto-évaluation chez l'apprenant

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Tables de matières

Annexe

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

L'éducation joue un rôle important dans la vie des peuples anciens et modernes, et son importance vitale dans la période actuelle est particulièrement primordiale. La stratégie de l'éducation est devenue une stratégie de défense et de sécurité nationale, tout en renforçant son rôle dans la réalisation du progrès économique et social souhaité. En effet, l'Etat Algérien veille sur la rénovation du système éducatif afin de bien répondre à la préoccupation majeure de notre école, ce qui dicte la loi sur l'éducation du 23 janvier 2008, elle est axée sur l'éducation individuelle : « ne plus se contenter de la même éducation pour tous mais de la meilleure éducation pour chacun », en d'autres termes, l'objectif est la réussite pour tous. Le point le plus important de cette directive est le développement de la démarche pédagogique qui, si elle ne peut pas faire progresser tous les apprenants au même rythme (impossible à atteindre), peut éviter l'échec et le décrochage scolaire qui sont en augmentation.

En ce sens, la notion de remédiation pédagogique a été inscrite dans divers décrets et explicitée dans de nombreuses circulaires, elle est devenue une tâche de l'enseignant, un outil de contrôle et de régulation nécessaire pour améliorer le rendement de l'école et réduire les échecs. Le traitement des apprentissages nécessite une évaluation pour identifier et classer les "erreurs".

Ainsi, les démarches de la remédiation peuvent avoir un pouvoir prédominant dans l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment plusieurs recherches se sont intéressées à la façon dont se déroulent la remédiation des différentes activités (l'oral, l'écrit) dans une classe de FLE, donc elle est devenu un objet d'étude incontournable dans le domaine de la didactique des langues. Concept qu'on tentera d'étudier au cours de notre mémoire.

Pour cela, nous voudrions soulever un certain nombre de questions qui permettent de connaître l'objectif et l'importance de la remédiation, notamment dans le programme de 3^{ème} année secondaire :

- Quel type d'évaluation peut-on mettre en place pour repérer les erreurs et pourquoi faire ?
- Comment se déroule la remédiation de la production écrite dans une classe de FLE, et quelles sont les techniques à adopter pour qu'elle soit efficace ?
- Quelles sont les conduites à tenir pour réussir la production écrite ?

Dans le but de procurer des réponses, hypothèses plus ou moins crédibles aux questionnements de la problématique, nous postulons que :

- Les différentes situations d'évaluation et de remédiation fourniraient à l'institution scolaire des données concernant l'apprenant.
- La remédiation à travers la correction collective de la production écrite et les activités décrochées serait un moyen efficace dans le processus d'apprentissage en classe du FLE.

Dans notre travail, nous utiliserons deux méthodes d'investigation afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses énoncées ci-dessus :

Dans la première méthode, nous opterons pour le questionnaire comme outil d'investigation. Un questionnaire adressé aux enseignants de quelques lycées de la wilaya de Khenchela pour mieux comprendre et répondre à notre problématique afin d'étayer ce que nous avons déjà observé et recueillir des avis d'enseignants au sujet de la remédiation.

La deuxième partie consistera en une observation au cours de laquelle nous analyserons le déroulement réel de la séance de remédiation à partir d'une analyse des copies d'apprenants, nous avons tenté d'amener des suggestions logiques afin de répondre à notre problématique,

en effet, les hypothèses que nous avons formulées sont appuyées sur une pratique au sein d'une classe de langue.

Consigne donnée à l'apprenant : L'argent est un bon serviteur mais un mauvais maître.

Que pensez-vous de ce proverbe ? Est-ce que vous acceptez ou refusez ? Pourquoi ?

Rédigez un texte dans lequel vous montrez votre prise de position en argumentant.

L'objectif commun que nous partageons avec les autres recherches consiste à expliciter comment la remédiation s'exerce tout au long du déroulement d'un projet didactique. Mais comment aussi pourrait-elle seule repérer, analyser et traiter les erreurs marquant l'apprentissage du FLE, précisément la production écrite au cycle secondaire parce qu'en tant qu'enseignants, nous remarquons les difficultés et les erreurs éprouvés par les apprenants à travers les différentes situations d'écriture dans une classe de langue.

Nous tenons à préciser que notre choix de sujet s'inscrit dans la perspective d'aborder un thème d'actualité qui fait partie des préoccupations de la didactique des langues, ainsi sur le plan professionnel, nous constatons les difficultés et les erreurs rencontrés lors d'une séance de production écrite, et la méthode utilisée pour débloquer les situations conflictuelles.

Mais pour venir à bout de notre problématique et pour lui apporter des réponses justes et claires, nous prétendons faire dans ce travail une analyse descriptive des erreurs commises et trouver leurs facteurs explicatifs afin de proposer des démarches pédagogiques permettant de favoriser la capacité de l'écrit. Notre approche se déroulera principalement sous deux volets, le premier étant d'étudier le cadre théorique de l'évaluation, ses formes, ses objectifs, son rapport avec l'erreur, et la remédiation, quand à notre étude pratique, elle sera uniquement d'ordre pédagogique, nous intéressons uniquement à la remédiation au cours d'une séance de production écrite, nous prendrons des copies des apprenants de troisième année secondaire.

Notre étude se fera en deux parties, une partie dite théorique divisée en deux principaux chapitres, le premier rassemblant les notions clés de l'évaluation, quant au deuxième, il englobera les différentes notions sur le statut de l'erreur à l'institution scolaire.

Pour ce qui est de la partie pratique, elle sera faite seulement en une partie, consacrée à la description et le commentaire de questionnaire et l'analyse du corpus, ainsi d'expliquer l'évaluation et la remédiation de la production écrite chez les apprenants de 3 AS à travers les activités décrochées et le travail collectif, nous aurons un corpus constitué de copies des apprenants analysées lors d'une séance de production écrite.

A l'issue de notre travail de recherche nous serons dans la possibilité d'amener des réponses concrètes et crédibles à notre problématique et donc vérifier nos hypothèses.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I :

La démarche de l'évaluation

Dans ce premier chapitre, nous allons nous consacrer au thème d'évaluation des productions écrites des apprenants. Nous essayerons d'abord de donner un aperçu sur la notion d'évaluation et le lien qu'elle a avec la production écrite.

Ainsi que ses différents types et modalités, pour arriver enfin, à la démarche suivie par les enseignants et aux outils d'évaluations qu'ils utilisent.

1. Définition de l'évaluation :

La notion d'évaluation varie d'une conception à l'autre, l'acte d'évaluation est considéré comme un moyen permettant l'amélioration, voire la réussite de l'action didactique.

L'évaluation « est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision » (de Ketele, 1989).

Cette définition qui prend en compte non seulement la qualité des informations recueillies (pertinence, validité, fiabilité), mais aussi celle de leur traitement s'applique à tous les domaines d'activité dans une perspective d'amélioration des performances, des résultats.

S'agissant de l'évaluation des apprentissages, voici la définition qu'en donne *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹, auquel nous avons déjà fait allusion et qui constitue une référence en didactique : « l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». De cette démarche, un grand principe directeur se dégage : pas d'acte d'enseigner ou d'apprendre sans évaluation, pas d'évaluation sans objectifs d'apprentissage clairement définis.

Le dictionnaire propose une démarche en quatre temps : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

Jean-Pierre Cuq, dans une conférence donnée en Egypte en 2007 sur l'évaluation², les résume ainsi :

« - **L'intention** : c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenants, et les moments où s'effectuera l'évaluation.

- **La mesure** : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.

- **Le jugement** : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation.

Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.

- **La décision** : cette phase a plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant.

Faut-il passer à une autre étape de l'apprentissage ?

Mettre en œuvre des activités correctives, et si oui à partir de quel niveau ?

¹ Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, s/d, Jean-Pierre Cuq, Clé International, 2003, 200, pp. 90-92.

² La problématique de l'évaluation en didactique des langues, www.cfec-eg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf

Pour tous les apprenants du groupe évalué ou pour certains seulement ?

Elle concerne aussi la mise en place des bilans : passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes, etc. ».

2. Typologie et modalité de l'évaluation :

Pour véritablement prendre conscience du caractère didactique de l'évaluation, il faut associer ses deux aspects : la typologie (évaluation diagnostique / formative / sommative) et la modalité (autoévaluation / coévaluation/ évaluation par l'enseignant, évaluation par l'apprenant). Or le plus souvent, si la typologie peut être variée, la modalité quant-à-elle est fixée d'avance (évaluation par l'enseignant).

2.1. Typologie de l'évaluation :

Les trois types de l'évaluation tels qu'ils ont été conçus par S Plane¹ vont avec les différentes évaluations dont le système éducatif se sert pour la vérification de l'atteinte des objectifs fixés. Ces trois types d'évaluation sont les suivants:

2.1.1. Une évaluation diagnostique :

Elle se fait au début d'une séquence d'apprentissage, elle sert à identifier les besoins et les acquis de l'apprenant pour décider par la suite de l'enseignement dont il a besoin, ses formes sont multiples (test, production écrite, exercices,...), elle a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages.

2.1.2. Une évaluation formative :

Elle intervient pendant le cursus de formation. Centrée sur l'apprenant, Elle indique également à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné. Comme elle fait partie du processus d'apprentissage, l'évaluation en cours de séquence peut se répéter plusieurs fois.

Elle accepte les erreurs car elles sont sources d'apprentissage. De plus, elle favorise l'entraide en valorisant les réponses correctes et les réussites.

2.1.3. Une évaluation sommative :

L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle s'effectue en fin d'apprentissage ; elle permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre également de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants d'un groupe par rapport aux autres.

Cette dernière est caractérisée par l'attribution d'une note ou d'un classement, elle sert à établir un bilan des acquis de la séquence du trimestre, de l'année scolaire voire même de la scolarité.

¹ Plane, Sylvie, (1994), *Ecrire au collège*, Paris, Nathan.

2.2.Modalité de l'évaluation :

Quelle que soit la modalité retenue, elle doit suivre méthodologiquement les quatre étapes de l'évaluation : intention / mesure / jugement / décision. Par ailleurs, tout comme précédemment, aucun des types n'exclut un autre, aucune des modalités n'en exclut une autre, au contraire, elles se complètent efficacement.

2.2.1. L'auto-évaluation :

Tout comme pour l'évaluation formative, on peut considérer que cette modalité constitue un idéal de l'évaluation, dans la mesure où elle garantit un processus d'autonomisation dans l'acte d'apprendre. Elle développe en effet chez les apprenants la dimension métacognitive de l'apprentissage : elle permet une mise à distance de leurs propres stratégies et pratiques d'apprentissage, et cette mise à distance favorise la compréhension et la construction des connaissances. Elle permet aussi aux apprenants de se situer eux-mêmes dans leurs apprentissages.

Elle suppose cependant une mise en œuvre fine, qui respecte bien les quatre moments méthodologiques de l'évaluation. Cette précaution méthodologique est importante, car elle seule peut éviter le détournement de cette modalité de l'évaluation. Le rôle de l'enseignant est d'apprendre aux apprenants à s'auto-évaluer en objectivant avec eux les critères de l'évaluation.

2.2.2. La co-évaluation :

Cette modalité de l'évaluation est peut-être encore moins connue que la précédente. Elle permet de mettre en place un système d'évaluation négocié par un groupe. En situation d'évaluation formative, elle permet de développer considérablement la coopération et la confiance dans la classe. Elle constitue en soi un outil de formation et de construction métalinguistique. La grille d'appréciation est un outil particulièrement adapté à cette modalité. La co-évaluation peut jouer un rôle très facilitateur dans la mise en place d'activités qui visent l'immersion et les compétences orales.

2.2.3. L'évaluation par l'enseignant :

C'est la plus connue des modalités. Elle est aussi souvent associée à l'évaluation sommative, bien qu'elle convienne aussi aux deux autres types d'évaluation. Pourtant, il n'est pas inutile de revenir sur cette modalité, notamment en réaffirmant la nécessité d'une grande attention à porter à la cohérence de la démarche, c'est-à-dire de bien s'assurer que les objectifs sont clairement définis et transmis et que ce sont bien ces objectifs qui sont évalués.

Il est important de tenir compte du fait que les notes ou les appréciations ne sont qu'une petite partie de ce processus.

3. Qui évalue ?

L'évaluation des apprentissages est une responsabilité de plusieurs intervenants dans le respect des lois et dispositions pédagogiques en vigueur. Pour le cas de l'école Algérienne, les intervenants les plus connus dans le domaine sont les suivants :

3.1. L'enseignant :

Il est le premier intervenant dans l'évaluation de ses apprenants. Normalement, l'enseignant planifie ses évaluations en précisant les stratégies et les outils d'évaluation en fonction de la situation et de la progression des apprentissages de ses élèves. Bref, il évalue à tous les moments d'apprentissage : au début de l'année (début des apprentissages) pour l'évaluation diagnostique ; en cours de formation pour l'évaluation formative ; après un trimestre et à la fin de l'année pour l'évaluation sommative.

3.2. L'apprenant :

Mis au centre des apprentissages, l'apprenant prend progressivement en charge ses apprentissages et par conséquent participe à son évaluation. En effet, l'apprenant peut collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation, à son auto-évaluation qui est le processus par lequel il recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage et à la co-évaluation qui est un jugement d'un travail d'un élève par l'ensemble de la classe ou par quelques apprenants. Ce qui l'amène à évaluer ses propres progrès en ce qui concerne les connaissances, les compétences ou le comportement. L'auto-évaluation et la co-évaluation visent à permettre à l'apprenant de prendre plus de responsabilités dans son apprentissage, par la réflexion et par la réaction des pairs. Ce sont des méthodes très efficaces sur le plan de l'évaluation formative. Ce qui distingue l'auto-évaluation de la co-évaluation, c'est que l'apprenant s'instruit en réfléchissant à son propre travail ou à ses propres activités. Dans le deuxième cas, l'apprenant s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant aux activités des autres apprenants. Ces évaluations peuvent être à l'origine de la révision des méthodes d'apprentissage et conduire au perfectionnement des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. L'apprenant peut donc intervenir en cours de formation pour son autoévaluation fort utile dans l'appréciation de ses progrès et le choix consécutif de ses méthodes de travail.

4. Quoi évaluer ?

L'évaluation a une place de choix dans le système éducatif. D'après Benjamin Bloom¹, il existe six niveaux d'évaluation comme le montre le tableau ci-après :

Niveau d'évaluation	Capacité	Verbes à utiliser	Exemples
1. Connaissances	Repérer de l'information et s'en souvenir. Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits, des règles, des lois, des formules.	Citer, énumérer, nommer, définir, ordonner, relier, identifier, rappeler, répéter...	- Cite les cinq continents du monde. - Définis un quadrilatère. - Énumère les conjonctions de coordination.
2. Compréhension	Traduire des connaissances dans un nouveau contexte et interpréter des informations en fonction de ce qui a été donné.	Expliquer, résumer, illustrer, interpréter, préciser, traduire, discuter, etc...	- Explique comment se fait la digestion chez l'homme. - Résume en six lignes le texte. - Interprète ce schéma (cycle de l'eau).
3. Application	Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations; Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et les connaissances requises.	Employer, écrire compléter, utiliser calculer, résoudre, représenter, appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, traiter, poser, mettre en oeuvre, raconter établir, opérer, planifier,	- Raconte à tes camarades le déroulement d'un match auquel tu as assisté. - Raconte la suite de l'histoire du texte: «Un garçon pas très malin». - Calcule l'aire d'un carré dont le côté mesure 16 m.

¹ <http://supportsofad.com/index.php/articles>.

4. Analyse	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Comparer, décomposer, choisir, catégoriser, extraire, rechercher, distinguer...	- Quels sont les avantages et les inconvénients de la colonisation? - Quels sont les avantages de la lecture ?
5. Synthèse	Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Créer, composer, organiser, inventer, construire, élaborer, proposer, mettre en rapport, formuler...	- Organiser des phrases présentées en désordre pour en faire un texte cohérent. - Proposer des mesures à prendre pour lutter contre la famine.
6. Évaluation / Jugement	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.	Juger, argumenter, critiquer, justifier, défendre, évaluer, décider, tester...	- Donner des arguments pour ou contre la dot. - Y a-t-il intérêt à limiter ou à planifier les naissances ? Justifiez votre réponse.

Signalons que toutes ces connaissances ne sont pas toujours évaluables en même temps. Il appartiendra à l'enseignant de varier ses épreuves pour permettre aux élèves d'atteindre les différents niveaux d'évaluation.

5-Pourquoi évalue-t-on les apprentissages ?

La définition de l'évaluation donnée ci-dessus est construite autour d'un point de vue qui justifie en très peu de mots la présence de l'évaluation dans les apprentissages. Précisons à cet endroit que l'évaluation est indispensable aux différentes phases de tout apprentissage, qu'elle contribue à orienter de façon à faciliter le travail des apprenants dans l'acquisition des compétences visées. Les résultats d'une évaluation constituent pour l'enseignant un indicateur du travail qu'il convient d'entreprendre pour les améliorer. L'évaluation permet en plus de vérifier l'efficacité de l'enseignement et de favoriser chez l'enseignant des remises en question de ses pratiques pédagogiques. Le paragraphe qui suit précise davantage pour qui l'évaluation est nécessaire et pourquoi. Les bénéficiaires des évaluations scolaires sont nombreux mais chacun s'en sert selon ses besoins.

5.1.Pour l'enseignant :

L'enseignant en a besoin notamment pour déterminer les pré-requis des apprenants (les savoirs déjà acquis) afin d'appliquer un enseignement qui tient compte du niveau réel des apprenants et assure la cohérence dans la progression des apprentissages. Cette évaluation diagnostique doit ensuite faire place à l'évaluation formative qui aide l'enseignant à soutenir et orienter l'acquisition de nouvelles connaissances qu'il est chargé de proposer à l'apprentissage des apprenants; ceci pour prendre des mesures visant soit, à aller de l'avant, soit, à marquer une pause pour une remédiation ou un renforcement en mettant en oeuvre une méthode appropriée (cf. pédagogie collective, pédagogie de groupes).

5.2. Pour l'apprenant :

L'évaluation est un moyen qui lui fournit la preuve de ses succès, mais aussi de ses difficultés. C'est une auto évaluation grâce à laquelle l'apprenant se découvre et, aidé et encouragé par l'enseignant, prend une décision pertinente pour l'avenir. L'évaluation apparaît donc comme un instrument fort utile qui doit être mise au service de l'apprenant pour sa réussite scolaire. Les résultats à l'évaluation doivent être communiqués afin qu'il prenne connaissance de ses forces et de ses faiblesses en vue d'actions ultérieures que l'enseignant doit lui proposer en lui assurant son soutien.

5.3. Pour les parents :

On l'oublie souvent, mais les parents sont des partenaires obligés de l'enseignement. Ils ont des responsabilités importantes à l'école où tout se joue sur leurs enfants et leur avenir. L'école a donc pour obligation de leur fournir des informations sur les progrès que réalisent leurs enfants. Mais attention! Le bulletin scolaire à lui seul ne suffit pas. En effet, celui-ci sert beaucoup plus au classement et n'indique nulle part ce que l'élève sait faire et ce qu'il ne sait pas faire. Le bulletin de l'élève devrait, en plus des points qui y sont portés, comporter un descriptif de ce que son porteur sait faire de nouveau.

5.4. Pour les supérieurs hiérarchiques :

L'évaluation sommative intervenant en fin de cycles, soit pour remettre des certificats, des diplômes,... donnant lieu à un métier, soit pour permettre l'accès aux études d'un cycle suivant est un indicateur de valeur des établissements scolaires concernés et des enseignements qui y sont donnés.

Cette évaluation est menée non par des instituteurs responsables de la formation mais par des personnes extérieures à la formation (directeurs, inspecteurs, bureau des évaluations, etc.) sous forme d'examens, dans la mesure où on ne peut être à la fois partie prenante dans une formation et en certifier le résultat.

6. Comment évaluer ?

La réponse à cette question figure dans le *Guide Pédagogique* et que certains enseignants ont probablement déjà lu. Selon ce guide, l'évaluation ne peut se faire que conformément aux objectifs fixés et aux méthodes mises en oeuvre pour les atteindre. Il en résulte que l'enseignant, dans le cadre de l'approche communicative, sera amené à évaluer, non pas des points de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), mais des habiletés langagières en situation de communication (actes de parole oraux ou écrits) incluant, bien entendu, les différents points de langue. Cela impose logiquement de mettre les activités d'évaluation en contexte, ce qui veut dire que ces activités seront intégrées dans une situation de communication permettant d'exécuter une tâche qui en découle.

L'objectif poursuivi étant de prendre la mesure de la compétence des apprenants à communiquer, la grille d'évaluation devra comporter des critères adaptés et tenir compte des différentes composantes de la communication.

En principe, l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes d'enseignement. Ces derniers définissent normalement les résultats attendus au terme de la formation.

Ils fournissent également des indications nécessaires à l'évaluation des apprentissages. Par conséquent, les apprenants sont évalués selon ce qui est prévu en respectant, comme il se doit, l'ensemble des aspects de la formation. Cela permet d'assurer la justice, l'égalité, l'équité, la transparence, la rigueur et la cohérence qui sont des valeurs sur lesquelles toute action d'évaluation repose. En matière d'évaluation, les valeurs de justice et d'égalité qui vont de paire doivent être respectées par l'enseignant ou tout autre responsable en appliquant les critères semblables dans de mêmes conditions.

Pour plus d'équité, l'évaluateur doit tenir compte également des différences individuelles des apprenants.

La valeur de la cohérence en évaluation est respectée dès que l'objet d'apprentissage est conforme à celui d'évaluation. La transparence est à son tour assurée lorsque l'enseignant comprend ce qu'on attend de lui; la communication des résultats reflétant fidèlement la réalité. La rigueur vient compléter les valeurs déjà évoquées par des jugements des acquis des élèves en terme d'exactitude et de précision.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en conformité avec les connaissances et les pratiques qui assurent la validité de la démarche d'évaluation et ses résultats. Ce principe suppose, en effet, le respect de ces aspects : le bon choix et la description claire des critères comme indicateurs de la qualité, l'emploi des méthodes d'évaluation appropriées aux buts, aux activités, aux approches et aux résultats d'apprentissage, la cohérence entre les résultats et les acquis de l'apprenant...

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage. Ainsi, elle est, en principe, planifiée en même temps que celui de l'enseignement. Par conséquent, l'information reçue après l'évaluation peut conduire à la remédiation des pratiques et des méthodes d'enseignement. De même, selon les besoins identifiés au préalable, l'évaluation des apprentissages de l'apprenant s'effectue dans des situations simples ou complexes mais contextualisées. Normalement, l'évaluation guide l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Elle doit interpeller l'élève en misant sur sa participation dans les activités d'évaluation. Cela est spécialement observable dans le cadre d'une évaluation formative où on valorise la contribution et la responsabilisation de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant développe l'autonomie vis-à-vis des décisions à prendre à partir des résultats des évaluations. En conséquence, l'évaluation des apprentissages entraîne l'apprenant à réfléchir sur les activités et ses méthodes d'apprentissage. Il est donc nécessaire d'amener l'élève à exercer progressivement son esprit critique. En vue de l'entraîner à une participation active et au suivi de l'évolution de ses compétences, on doit apprendre à l'apprenant à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec ses camarades de classe et leur enseignant. Cependant, la part de l'apprenant dans l'évaluation des apprentissages a ses limites et exige un encadrement spécifique car cette pratique d'évaluation ne peut se faire au détriment de la responsabilité de l'enseignant. Il lui est, par conséquent, conseillé de leur présenter des grilles d'évaluation pour se rendre compte de leur niveau d'acquisition.

L'évaluation des apprentissages doit se faire dans le respect de la diversité et des différences favorisant l'atteinte du plein potentiel de chaque apprenant. Ce respect des différences signifie l'adaptation des conditions d'évaluation aux spécificités de certains élèves tout en maintenant des exigences uniformes. Ce principe n'a aucun souci d'avantager ou de désavantager certains apprenants. Il permet plutôt la poursuite des apprentissages selon les caractéristiques, les aptitudes et les aspects de chaque apprenant tout en respectant les exigences de la formation. Pour le cas de l'évaluation formative, il faut partir du principe que chaque apprenant a un rythme et un style d'apprentissage qui lui sont propres. C'est pourquoi il faut lui donner suffisamment d'occasions et des variétés de contextes pour manifester les savoir-faire et les savoir-être faisant objet d'évaluation. Par contre, l'évaluation sommative des apprentissages de l'apprenant se fait individuellement même si l'activité se réalise en équipe.

L'évaluation des apprentissages doit respecter les règles d'éthique conformes aux pratiques acceptées en mesure et en évaluation. Ainsi, les modalités et les critères d'évaluation des apprentissages sont préalablement portés à la connaissance des apprenants. Dans le même

ordre d'idées, les parents et les élèves ont tous besoin d'être informés du jugement sur les apprentissages. Pour ce faire, l'interprétation des résultats est un processus qui englobe les limites des méthodes d'évaluation, la collecte d'informations, la notation. En définitive, les responsables d'évaluation des apprentissages de l'apprenant sont tenus à actualiser leurs compétences dans ce domaine.

À la lumière des définitions proposées au cours de ce premier chapitre, sur le concept d'évaluation des productions écrites des apprenants, nous avons pu retenir les différents types d'évaluations, ainsi que les divers types de grilles d'évaluation qui peuvent être appliquées lors de l'évaluation de la production écrite.

L'évaluation aide l'enseignant non seulement à vérifier les acquis de ses apprenants, mais aussi à juger sa méthode d'enseignement afin de renforcer et d'orienter positivement ses pratiques de classes. Donc, on pourrait dire que l'évaluation est nécessaire dans le cadre d'enseignement/apprentissage.

Chapitre II: le statut de l'erreur à l'institution scolaire

Ce chapitre sera principalement consacré au statut de l'erreur à l'institution scolaire. Tout d'abord, nous allons traiter la notion de l'erreur et la distinction entre un la faute et l'erreur. Puis, nous passerons dans un second temps l'importance de l'erreur, sa typologie, son statut et comment la traiter.

1. La pédagogie de l'erreur :

Longtemps, l'erreur a été associée à l'échec et à la faute. Tout écart avec la norme et les règles de fonctionnement était considéré une faute et leurs auteurs, de mauvais élèves à qui on attribuait une sanction.

Astolfi, Jean-Pierre¹ (1996), spécifie qu'il ne faut pas percevoir l'erreur comme une conséquence négative d'une action menée par l'apprenant, donnant lieu à sanction. Mais plutôt, en tant que repère oeuvrant d'une manière efficace à localiser les carences et comprendre les processus d'apprentissage afin de mieux fonder l'intervention pédagogique.

Synonyme de dysfonctionnement et de non-maîtrise l'erreur était à éviter. Parmi les conséquences de cette méthodologie, on peut citer les suivantes :

- les élèves accordent une importance démesurée à la note. Les erreurs commises passent au second plan, même si l'enseignant propose des exercices de remédiation ;
- **l'évitement**. Au moment de l'expression libre ou semi-guidée les apprenants participent au moyen d'énoncés simples dont ils sont très sûrs, pour ne pas courir de risques ;
- le **laconisme**. Comme le nombre d'erreurs est en général en relation directe avec la longueur des énoncés, les apprenants parlent le moins possible ;
- le **silence**. L'apprenant ne prend absolument pas de risques et préfère de se taire.

L'approche communicative a radicalement changé le statut de la « faute », qui est devenue « erreur » passant ainsi d'une connotation négative à une connotation positive. L'erreur est considérée comme une composante dynamique de l'apprentissage, un atout pour l'enseignant.

Le statut de l'élève ayant également évolué, le professeur n'est plus la seule référence dans la classe, et les enseignants formés à cette nouvelle méthodologie apprennent à s'effacer, à laisser les élèves s'auto-corriger, à s'écouter les uns les autres, dans un contexte où les schémas de communication dans la classe ne sont plus exclusivement verticaux (professeur-élève) et où le travail de groupe est une pratique fréquente.

Les concepts de pédagogie de l'erreur qui se sont développés au sein et en périphérie de l'approche communicative ont fortement influencé les pratiques de classe dès la fin des années 70.

¹ ASTOLFI, J-p, l'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1996.

2 .Définition de la Faute et erreur :

La faute est un lapsus, une erreur aléatoire provoquée par la fatigue, par des aspects psychologiques : le manque d'attention, d'effort, de confiance ou d'intérêt ou par le stress. L'apprenant connaît la maîtrise de la structure mais il n'arrive pas à utiliser la forme correcte.

L'erreur implique une activité intellectuelle de l'apprenant. C'est la conséquence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal consolidé. Les erreurs peuvent être systématiques ou non. Parfois l'apprenant pourrait se corriger lui-même, mais il ne le fait pas par manque de réflexion. S'il ne peut pas s'autocorriger, il peut quand même reconnaître qu'il s'est trompé, et parfois expliquer la règle.

3. L'importance de l'erreur :

A partir des années 70, on ne parle plus de faute mais d'erreur.

L'erreur donne des indices pour découvrir à quel niveau de l'apprentissage se trouve l'apprenant : si le problème se pose, par exemple, dans les hypothèses ou les représentations mentales de départ.

Par ailleurs, elle permet de connaître le degré d'appropriation des règles et d'identifier les obstacles qui empêchent le processus d'apprentissage en faisant apparaître les représentations et les stratégies cognitives des apprenants.

L'erreur est une étape du processus d'apprentissage, elle est donc nécessaire, voire essentielle:

- pour vérifier le résultat attendu ;
- pour vérifier l'acquisition des nouveaux savoirs ;
- pour analyser les erreurs et y remédier.

Face aux erreurs des apprenants, l'enseignant devra rechercher les origines en faire un diagnostic et trouver une stratégie de remédiation appropriée. Le traitement des erreurs est déterminant pour la réussite des apprentissages.

4. Les différents types de l'erreur :

La typologie des erreurs selon J-P. Astolfi¹ est identifiée en types:

4 .1. Les erreurs liées à la situation :

Les erreurs liées à la situation	Attitude à adopter
-La manière de présenter l'exercice n'aide pas à sa compréhension.	-Adapter les présentations et les supports. Choisir des situations proches du

¹ ASTOLFI, J-p, l'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1996.

-Le support est nouveau et les apprenants n'y sont pas habitués. - Le contexte culturel n'est pas connu par l'apprenant et ne l'aide pas à comprendre la situation donnée.	quotidien des apprenants.
---	---------------------------

4.2. Les erreurs liées à la consigne :

Les erreurs liées à la consigne	Attitude à adopter
-La consigne est ambiguë. -Le lexique est trop complexe. Les apprenants ne maîtrisent pas les verbes d'action tels que : analyser, interpréter, expliquer, etc.	La compréhension de la consigne est une activité en elle-même. Il est important d'entraîner les apprenants à consacrer du temps à la lecture et à la compréhension de la consigne. Pour ce faire, on peut utiliser des techniques de compréhension des textes et leur demander de reformuler la consigne avec leurs propres mots.

4.3. Les erreurs liées aux opérations intellectuelles :

Les erreurs liées aux opérations intellectuelles	Attitude à adopter
Certaines activités demandent de mobiliser chez les apprenants des habiletés cognitives importantes. C'est le cas : -des activités de découverte ; - des activités de conceptualisation (regrouper, remplacer, analyser, classer) - des activités de transfert (résolution de problèmes où l'apprenant doit mobiliser ses connaissances antérieures pour les appliquer à une situation nouvelle).	Aider les apprenants à prendre leur temps et à se faire une représentation de la nouvelle situation. Les inciter à réfléchir sur ses connaissances pour pouvoir les adapter au problème posé. Proposer des activités transversales et interdisciplinaires.

4.4. Les erreurs liées aux connaissances préalables :

Les erreurs liées aux connaissances préalables	Attitude à adopter
Ici le savoir peut avoir été partiellement acquis, ou insuffisamment consolidé.	Revenir sur les étapes du processus d'enseignement-apprentissage (découverte - manipulation et hypothèses - fixation - réinvestissement contrôlé) en présentant d'autres situations à l'aide de supports très concrets et à la portée de l'apprenant.

4.5. D'autres causes possibles :

D'autres causes possibles	Attitude à adopter
<p>-La fausse généralisation : l'apprenant généralise une règle, pour la formation du subjonctif par exemple.</p> <p>-Les erreurs produites par l'interférence avec la langue maternelle (On Thursday / sur jeudi). Dans ces cas il ne s'agit pas de décourager les élèves à suivre cette méthode, d'autant plus qu'il y a beaucoup de transferts positifs de la langue maternelle vers la langue cible.</p> <p>-Création spontanée : l'apprenant produit un énoncé sans avoir de modèle à suivre.</p>	<p>Trois types d'intervention :</p> <ol style="list-style-type: none">1. L'enseignant donne beaucoup d'informations pour que l'apprenant puisse s'auto corriger.2-Il demande directement l'autocorrection.3- Il prépare des leçons pour toute la classe à partir des erreurs fréquentes.

5. La remédiation de l'erreur :

Comme dans toute démarche inductive, l'apprenant est au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Pour sa part, l'enseignant est surtout un guide, un facilitateur. La même stratégie doit être utilisée en ce qui concerne la correction des erreurs. Les apprenants sont les protagonistes actifs, il est donc clair que les seules corrections utiles sont l'autocorrection /autocorrection

L'apprenant se corrige lui-même. et l'inter-corrrection /inter-corrrection

Par ailleurs, tenant compte de l'importance de l'erreur, il est évident qu'il ne faut pas la sanctionner, tout au contraire, elle doit être au centre de la démarche pédagogique.

Il ne s'agit donc pas de « noter » mais de questionner l'apprenant et mettre en place des situations pour qu'il se corrige lui-même.

5.1. Démarche de correction :

5.1.1. Analyser

L'analyse des erreurs nous permettra de découvrir le chemin suivi par l'apprenant, d'en découvrir la logique. Il faut en premier lieu faire un diagnostic du type d'erreur. S'agit-il d'une erreur répétitive, empêchant l'acquisition des nouveaux savoirs ou d'une erreur transitoire produite, par exemple, par une mauvaise compréhension de la consigne ?

En général les erreurs commises par un apprenant sont réalisables par un autre. Il est donc très intéressant de travailler sur les erreurs de tous les apprenants.

5.1.2. Motiver les apprenants à travailler avec les erreurs

Ce nouveau statut de l'erreur oblige à l'enseignant à avoir une attitude très positive vis à vis des erreurs de ses apprenants. Ayant suivi des études (notamment à l'école) où l'erreur était sanctionnée, les apprenants doivent changer leur représentation.

Voilà le rôle essentiel de l'enseignant. Il devra dédramatiser l'erreur et démontrer qu'en classe de langue on peut se tromper, on doit risquer, parce que c'est en courant des risques que l'on apprend.

L'enseignant devra donc mettre en place des stratégies pour habituer les apprenants à être confrontés aux erreurs de toute la classe et devant toute la classe pour qu'ils ne se sentent pas exposés ou inhibés.

5.2. Exposer les apprenants à l'erreur :

L'enseignant aide l'apprenant à découvrir ses erreurs et à en prendre conscience pour qu'il puisse se corriger lui-même. On n'a pas recours à la correction traditionnelle où l'on explicitait les erreurs et leur nature. Au moment de la correction, on donnera des pistes qui permettront la réflexion chez l'apprenant. Dans des activités de production écrite, on peut, par exemple, souligner les expressions erronées.

Ce travail peut se faire de manière individuelle (autocorrection), en groupes (inter-correction), ou en commun, au tableau par exemple, avec l'enseignant en tant que guide.

5.3. Le travail en groupe :

L'inter-correction est une stratégie qui permet de travailler dans une atmosphère de coopération : accepter l'autre, en tant que membre qui contribue à la progression du groupe. Ici, il s'agit d'établir une relation de confiance où l'apprenant est un élément dynamique. Le processus de correction devient ainsi permanent.

On passe donc du simple fait d'autocorrection où l'on ne demande que la réflexion individuelle, à un système qui exige en plus les échanges entre pairs et la réflexion par l'interaction. L'apprenant devra mettre en marche des stratégies d'argumentation, d'explication, de reformulation, bref, on lui demandera de faire un riche travail sur plusieurs compétences.

5.4. La remédiation :

Une fois que les apprenants ont réfléchi à leurs erreurs, et après l'analyse que l'enseignant a faite en premier lieu, il faut planifier une nouvelle étape de manipulation de la langue qui permettra de faire de nouvelles hypothèses et d'affiner la règle.

6. Quelles erreurs remédier ?

6.1. Faut-il corriger toutes les erreurs ?

On peut dire que non, mais évidemment, c'est une décision de l'enseignant. D'une part il connaît le statut de l'erreur et son importance dans le processus d'enseignement apprentissage. Pourtant, il sait aussi que corriger toutes les erreurs provoquerait à la longue un manque de confiance et la démotivation des apprenants. D'autre part l'enseignant est conscient que la correction est inévitable pour toute progression dans l'acquisition de la langue.

On ne sera pas exhaustifs, mais **sélectifs**. Les erreurs à corriger seront :

6.1. 1. Les erreurs évitables

Il s'agit des erreurs portant sur des contenus ayant été travaillés et qui devraient être assimilés par les apprenants.

Face à la phrase « *il peut lui appeler demain* » l'enseignant devra décider :

- si l'apprenant aurait pu éviter l'erreur ;
- si c'est le moment pour enseigner la nouvelle structure.

S'il ne s'agit pas de l'un de ces deux cas, l'apprenant n'a pas les connaissances préalables nécessaires pour faire face au nouveau savoir.

Que faire ? Corriger ou laisser passer ? Pour l'expression orale le plus approprié serait que l'enseignant reprenne la phrase « il peut l'appeler demain », de sorte que, même si le nouveau savoir n'a pas été systématisé, l'apprenant soit confronté à la forme correcte. Pour l'expression écrite, l'enseignant pourra écrire la phrase correcte au tableau.

6.1. 2. Les erreurs reliées à l'objectif de la leçon en cours

Il s'agit des erreurs produites après l'étape de réinvestissement contrôlé. Par exemple : après avoir travaillé sur l'emploi de l'imparfait, l'apprenant utilise le passé composé pour décrire une situation habituelle.

L'intervention de l'enseignant s'avère importante puisque à ce stade l'apprenant devrait pouvoir réemployer la nouvelle structure.

Démarche de correction

L'enseignant demandera (à toute la classe ou à l'élève en question), de réfléchir en proposant par exemple des petits textes ou des dialogues portant, dans ce cas, sur l'opposition passé composé/imparfait, pour provoquer l'autocorrection et /ou l'inter-corrrection.

- **Si l'erreur est généralisée**, l'enseignant constate que l'une des étapes de la systématisation de l'imparfait n'a pas été bien travaillée. Il devra donc reprendre par exemple, par l'étape de « *manipulation* », pour passer ensuite à celle de l'émission des hypothèses, de la fixation, etc.
- **Si l'erreur n'est présente que chez un ou quelques étudiants**, l'enseignant peut demander à la classe de systématiser au tableau les règles qui régissent la structure en question, tout en leur demandant d'argumenter. Il donnera ensuite des exercices de **remédiation**.

6.1. 3. Les erreurs qui se répètent fréquemment

Ces erreurs qui se produisent généralement dans des contextes différents risquent de s'enraciner.

Par exemple : « *j'ai parti* », « *ma père* », etc.

Démarche de correction

Face à ce type d'erreurs qui pourraient être auto corrigées, l'enseignant demandera l'autocorrection spontanée.

D'autres types d'erreur à corriger :

- **les erreurs qui empêchent la communication**, fréquentes au niveau de la prononciation (exemple : « *ils veulent appeler moi pour me parle* ») ;
 - **les erreurs qui pourraient irriter l'interlocuteur** (par exemple non respect du statut, lenteur exagérée, etc.).
- Dans un cours de niveau débutant, la correction devrait porter notamment sur les erreurs fréquentes. Au niveau avancé, l'accent sera mis en plus, sur les erreurs irritantes.

Voici un exemple de production d'un élève¹ :

Mon Vieux ami

Je suis très heureuse de pouvoir enfin t'écrire, j'ai eu des différentes Problemes dans mon travail. C'est gentil d'avoir Pensé à moi. En effet, j'aime bien visiter Paris avec toi car tu connais bien tous les endroits et tu sais à quel point je suis entrosier de visites les musées la tour Eiffel. Mais malheureusement, je ne peux pas accepter t'invitation car je suis occupée par mon intrprise. Mais, je serai libre le 15 Mai jusqu'au 28 mai. Je te popose de passer quelques jours avec moi à Paris le 16 mai et puisque tu connais Paris tu peux m'expliquer le chemains et les endroits que je ne connais pas.

Réponds-moi vite!

Je t'embrasse

Lea

Et sa transcription fidèle :

Mon vieux ami

Je suis très heureuse de pouvoir enfin t'écrire, j'ai eu des différentes Problemes dans mon travail. C'est gentil d'avoir Pensé à moi. En effet, j'aime bien visiter Paris avec toi car tu connais bien tous les endroits et tu sais à quel point je suis entrosier de visites les musées la tour Eiffel. Mais malheureusement, je ne peux pas accepter l'invitation car je suis occupée par mon intrprise.

Mais, je serai libre le 15 Mai jusqu'au 28 mai. Je te popose de passer quelques jours avec moi à Paris le 16 mai et puisque tu connais Paris tu peux m'expliquer le chemains et les endroits que je ne connais pas.

Réponds-moi vite !

Je t'embrasse<

Lea

119 mots

¹ Mallette pédagogique interactive pour les enseignants et futurs enseignants de français en Algérie, FLE.dz

Ainsi que la grille proposée pour cet exercice :

■ Exercice 2

12 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1						
Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	0	0.5	1						
Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5			
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5					

L'erreur est un phénomène normal, constitutif d'un apprentissage en cours de construction. Corriger les erreurs n'est pas juger, mais aider à apprendre, ce n'est pas un acte terminal comportant une note, mais la porte vers d'autres activités. Les erreurs ne sont pas à éviter, au contraire, il faut en profiter pour reconstruire la démarche à partir des erreurs des apprenants. L'erreur est un phénomène normal, constitutif d'un apprentissage en cours de construction.

Corriger les erreurs n'est pas juger, mais aider à apprendre, ce n'est pas un acte terminal comportant une note, mais la porte vers d'autres activités. Les erreurs ne sont pas à éviter, au contraire, il faut en profiter pour reconstruire la démarche à partir des erreurs des apprenants.

**Chapitre III:
évaluation et remédiation
de la production écrite chez
les apprenants de 3 AS**

Ce troisième chapitre sera consacré à la description et l'analyse de notre corpus qui englobe en premier lieu un questionnaire distribué aux enseignants, dans le but de savoir si la remédiation de la production écrite est réellement présente dans les pratiques de classes ; en deuxième lieu, une analyse a été réalisée à travers les copies de productions écrites des élèves de 3^{ème} année secondaires, filière scientifique; en dernier lieu, nous avons essayé de corriger quelques erreurs choisis et nous avons proposer des activités décrochées pour y remédier. Et cela dans le but de voir les différents critères que l'enseignant a pris en considération lors d'évaluation de ces productions écrites, de comparer la façon dont l'enseignant évalue dans chaque type, ainsi que de déterminer l'amélioration des productions écrites des apprenants après l'évaluation.

1. Le questionnaire destiné aux enseignants :

Le questionnaire est destiné aux enseignants de la langue française, notamment ceux intervenant en classe de 3AS, dans différents lycées de la wilaya de Khenchela, plus précisément dans les localités suivantes : Chechar, Babar.

Parmi les 17 enseignants enquêtés, la plupart d'entre eux sont des femmes avec un nombre de 15/17, leur âge varie entre 28 et 50 ans. La majorité de ces enseignants à savoir 14 sur 17 ont une licence classique, et ils ont plus de 8 ans d'expérience. Le but de ce questionnaire consiste à vérifier, la pratique de la remédiation dans l'amélioration du niveau des apprenants en compétence écrite.

2. L'analyse du questionnaire :

Afin de mieux clarifier les résultats obtenus par les enseignants, nous allons essayer de regrouper toutes les réponses obtenues au niveau de chaque question dans un tableau représentant le nombre de réponses et le pourcentage.

2. 1.Place de l'évaluation dans le nouveau programme du français :

Nous avons posé cette question : « Quelle place occupe la production écrite dans le nouveau programme ? » pour déterminer la place accordée à la production écrite dans le nouveau programme. Les réponses obtenues sont restituées dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Essentielle	17	100 %
Secondaire	00	00 %
Elle n'a pas d'importance	00	00 %
Total	17	100%

Tableau 01 : la place de la production écrite

Commentaire :

100 % des enseignants interrogés affirment que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme de la 3^{ème} AS. Tandis qu'aucun enseignant n'estime qu'elle est secondaire ou elle n'a pas d'importance. De ce fait, nous pouvons dire que la production

écrite est placée parmi les principaux objectifs à atteindre dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. 2. Le niveau des apprenants en compétence écrite :

À propos du niveau des apprenants en production écrite, nous avons posé la question : «Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en compétence de production écrite ? » Les réponses données par les enseignants sont rapportées dans le tableau ci-dessous:

Propositions	Réponses	Pourcentages
Faible	08	47 ,06 %
Moyen	09	52,94 %
Avancée	00	00 %
Total	17	100%

Tableau 02 : niveau des apprenants en production écrite

Commentaire

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, nous remarquons qu'aucun enseignant 00% n'estime que le niveau de ses apprenants en production écrite est avancé. Par contre, 47 ,06 % jugent qu'il est plutôt faible, et 52,94 % le considère comme étant moyen. Donc la compétence écrite est loin d'être l'une des compétences développées chez les apprenants de 3 AS.

2. 3-Les difficultés rencontrées :

Nous avons posé cette question : « Quelles sont les difficultés répandues des apprenants à l'écrit que vous rencontrez lors de vos évaluations ? » pour voir les différentes difficultés que rencontrent les enseignants pendant leurs évaluations. Ce qui nous permettra de prévoir et de déterminer d'éventuelles solutions.

Les réponses obtenues sont restituées dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Orthographe	06	35,30 %
Syntaxe	03	17,64 %
Conjugaison	04	23,53 %
Lexique	0 4	23,53 %
Total	17	100%

Tableau 03 : Les difficultés rencontrées dans la production écrite

Commentaire :

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que certains enseignants s'accordent à dire que le type le plus fréquent de difficultés rencontrées chez leurs apprenants sont les erreurs d'orthographe, et d'autres disent que c'est la conjugaison et le choix de lexique qui leurs cause problèmes. Il y a aussi ceux qui disent qu'ils rencontrent des productions écrites ou les apprenants trouvent des difficultés d'ordre syntaxique. Alors dans tous les cas, les enseignants rencontrent des difficultés que cela soit d'un type ou d'un autre.

2. 4. L'évaluation des productions écrites :

L'objectif de cette question : « L'évaluation des productions écrites des apprenants est faite par qui ? Justifiez pourquoi ? » est de voir par qui l'évaluation est pratiquée en classe, et si l'enseignant évalue tout seul ou bien, il implique ses apprenants dans cette tâche.

Les réponses obtenues sont classées dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Par l'enseignant	09	52,94 %
Par un autre apprenant	00	00 %
Par l'apprenant lui même	00	00 %
Par l'ensemble des apprenants	08	47,06 %
Total	17	100%

Tableau 04: Les modalités d'évaluation

Commentaire :

En ce qui concerne cette question, nous avons constaté que 47,06 % des enseignants enquêtés évaluent les productions écrites avec leurs apprenants (tous ensemble), tandis que 52,94 % d'enseignants le font seul sans intégrer leurs apprenants. Mais personne 00 % ne donne l'occasion à ses apprenants d'évaluer leurs propres productions (auto évaluation) ou celles de leurs camarades.

La justification :

Les enseignants qui estiment qu'ils évaluent les productions écrites avec leurs apprenants ont évoqué que de cette façon les apprenants vont mieux détecter leurs lacunes. Et ceux qui ont dit qu'ils le font seul sans intégrer les apprenants ont justifié leurs réponses par le fait qu'il n'y a pas assez de temps en classe, et que cette tâche revient à l'enseignant.

2. 5. Moments d'évaluation des productions écrites :

Vu que les moments d'évaluation se différencient dans la séquence didactique, on a jugé que cette question : « A quel moment se fait l'évaluation de ces productions écrites ? » est utile pour vérifier le moment dans lequel se pratique l'évaluation des productions écrites des apprenants. Les réponses obtenues sont installées dans ce tableau :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Tout au long de la séquence	12	70,58 %
A la fin de chaque séquence	05	29,42 %
Autres	00	00 %
Total	17	100%

Tableau 05 : l'évaluation de l'écrit dans la séquence

Commentaire :

Nous constatons que 29,42 % des enseignants pratiquent l'évaluation à la fin de chaque séquence, et 70,58 % la pratiquent tout au long de la séquence. Et personne 00 % n'a proposé

d'autres moments pour faire l'évaluation, donc généralement l'évaluation se pratique tout au long de la séquence.

2. 6. La grille d'évaluation :

Nous avons posé cette question : « Utilisez-vous une grille d'évaluation ? »
 Pour vérifier si les enseignants se basent sur une grille d'évaluation pour évaluer les productions écrites de leurs apprenants.

Les réponses des enseignants enquêtés sont placées dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	13	76,47 %
Non	04	23,53 %
Total	17	100%

Tableau 06 : l'utilisation de la grille

Commentaire :

Cette question montre que 23,53 % des enseignants n'utilisent pas une grille d'évaluation, et 76,47 % d'enseignants l'utilisent, donc on pourra dégager son importance vue le grand nombre des enseignants qui l'utilise.

2. 7. L'intérêt de la grille d'évaluation :

Cette question : « Pour quelles raisons, vous utilisez les grilles d'évaluation ? » est évoquée dans le but de vérifier les raisons pour lesquelles les enseignants utilisant la grille d'évaluation.

Commentaire :

Les enseignants affirment qu'ils utilisent une grille d'évaluation pour différentes raisons et elles sont comme suit :

- faciliter la correction ;
- évaluer correctement l'apprenant ;
- recenser les erreurs ;
- ajuster l'apprentissage.

2. 8. L'intérêt de l'évaluation des productions écrites :

Pour cette question : « Pourquoi vous évaluez les productions écrites de vos apprenants ? » l'objectif est de nous faire part de la raison principale pour laquelle les enseignants évaluent les productions écrites de leurs apprenants.

Dans le tableau ci-dessous, nous allons classer les réponses obtenues :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes	08	47,06 %
Pour orienter positivement les pratiques enseignantes	05	29,42 %
Pour vérifier le niveau des apprenants	04	23,52 %

Autres	00	00 %
Total	17	100%

Tableau n° 07: l'objectif de l'évaluation

Commentaire :

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, 47,06 % affirment qu'ils évaluent afin d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes, 29,42 % estiment qu'ils évaluent pour pouvoir orienter positivement leurs pratiques d'enseignement. Par ailleurs, 23,52 % déclarent qu'ils évaluent pour vérifier le niveau des apprenants.

2. 8. Activités de remédiation :

À propos des activités de remédiation, l'objectif de poser cette question : « Proposez-vous des activités de remédiation ? Pourquoi ? » est d'avoir une idée sur les activités de remédiation que les enseignants proposent à leurs apprenants, et les raisons pour lesquelles ils les proposent, et enfin à quel moment ce type d'activités est programmé. Nous avons classé les réponses obtenues dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	15	88,23 %
Non	02	11,76 %
Total	17	100%

Tableau 08: activités de remédiation

Commentaire :

Dans le tableau ci-dessus, concernant les activités de remédiations, 88,23 % des enseignants ne proposent pas des activités de remédiations, mais 88,23 % d'entre eux les proposent, donc vu ce grand pourcentage on dégage l'importance de ce genre d'activités.

La justification :

Les enseignants qui ne proposent pas d'activités de remédiation justifient leur choix par le manque d'heures accordées à l'enseignement du français, et qu'ils doivent terminer le programme à la fin de l'année. Alors, selon eux, s'ils proposent à chaque fois des activités de remédiation, ils risquent de ne pas terminer le programme à temps.

Les enseignants qui proposent des activités de remédiation affirment qu'à partir de ce genre d'activités les apprenants vont être capables de corriger leurs lacunes, ce qui permettra de mieux installer les acquis des différents cours qui structurent une séquence didactique.

2. 9. Moment de programmation des activités de remédiation :

Le but de cette question : « A quel moment vous proposez des activités de remédiation ? » est de déterminer le moment dans lequel les enseignants proposent les activités de remédiation.

Commentaire :

Les réponses obtenues sont différentes, car chaque enseignant les proposent au moment où il estime qu'elles sont nécessaires, nous citons dans le tableau ci-dessous le nombre des enseignants avec leurs différentes propositions :

Propositions	Nombres de réponses
Pendant la séance du compte-rendu de la production écrite	12
chaque fois qu'ils constatent des difficultés	03

chez leurs apprenants	
A chaque fois qu'ils leur restent un peu de temps libre	02

Tableau 9: Programmation des activités de remédiation

Commentaire :

D'après ces différentes réponses obtenues, on remarque que la majorité 12/17 enseignants enquêtés propose des activités de remédiation pendant la séance du compte-rendu de la production écrite.

2. 10. L'amélioration des compétences en productions écrite :

Pour ce qui est de la question n° 10: « Constatez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ? » l'objectif visé est de dégager l'impact des activités de remédiation sur la qualité des productions écrites des apprenants. Le tableau ci-dessous montre le nombre de réponses obtenues pour les deux propositions :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	14	82,35 %
Non	03	17,64 %
Total	17	100%

Tableau 10 : impact des activités de remédiation

Commentaire :

Nous constatons qu'il n'y a que 17,64 % des enseignants qui ne constatent pas une amélioration après une remédiation. Tandis que 82,35 % constatent une amélioration après celle-ci.

2. 11. Comment réussir l'évaluation de l'écrit ?

Pour cette dernière question : « Que proposez- vous comme pratique pour réussir La remédiation des productions écrites ? » l'objectif visé est de dégager les différentes propositions des enseignants concernant la réussite des productions écrites.

Commentaire :

À partir des résultats obtenus concernant cette dernière question, nous remarquons que chaque enseignant a proposé différentes propositions et suggestions à suivre afin de réussir la remédiation des productions écrites des apprenants, nous citons les plus récurrentes :

- Les activités décrochées sont à prendre en charge régulièrement en cas de déficits flagrants et collectifs, l'enseignant doit développer la capacité des apprenants d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe;
- Les activités d'entraînement à l'écrit sont très importantes pour faire acquérir aux apprenants les mécanismes de l'écrit, Il faut inviter l'apprenant à produire de simples énoncés durant chaque séance ;
- Le travail de groupe aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences linguistique et communicative et à acquérir de nouveaux savoirs. Il est aussi le champ favorable pour jalonner les différentes stratégies d'écriture qui contribuent en grande partie à l'émergence du dialogue, de l'interaction, de l'inter-correction et de l'entraide au sein des apprenants.

3. La synthèse des résultats du questionnaire :

D'après l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire distribué aux enseignants de 3^{ème} AS, nous avons constaté que la majorité des enseignants estime que le nouveau programme a accordé une place essentielle à la production écrite. Cependant, le niveau des apprenants en production écrite reste moyen.

Les enseignants déclarent qu'ils évaluent les productions écrites de leurs apprenants tout au long de la séquence. Cette évaluation se fait par l'enseignant lui-même ou bien ensemble avec ses apprenants, cela se fait dans le but d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes. Pour pouvoir assurer cette évaluation, ils utilisent une grille d'évaluation afin de faciliter la correction et ajuster l'apprentissage. Enfin, ils proposent des activités de remédiation sous forme d'activités décrochées, pour pouvoir mieux installer les acquis des apprenants, et ces derniers vont mieux assimiler leurs apprentissages.

4. Présentation du public, du corpus

4.1. Le public:

Notre étude concerne des apprenants de troisième année secondaire, filière scientifique; cette classe se trouve au Lycée ALIOUI Taieb Chechar wilaya de kenchela, et elle comprend 27 apprenants. La classe est globalement d'un niveau moyen. Notre enquête est menée auprès d'un enseignant: un homme âgé de 35 ans, il a 12 années d'expérience. Il est titulaire d'une licence de langue française.

4.2. Le corpus:

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons fait appel à deux outils :

Premièrement, on a analysé des copies des apprenants de la troisième année secondaire, (la production écrite), on a choisi trois copies des élèves qui ont un bon niveau, quatre copies des élèves qui sont moyens et trois copies élèves de niveau insuffisant.

Nous avons évalué leurs productions écrites. Ils devaient rédiger un texte à partir de la consigne suivante :

« L'argent est un bon serviteur mais un mauvais maître ».

Que pensez-vous de ce proverbe ? Est-ce que vous acceptez ou refusez ? Pourquoi ? Rédigez un texte dans lequel vous montrez votre prise de position en argumentant.

- Respectez le plan de l'argumentation (thèse, arguments, conclusion)
- Employez des verbes d'opinion.
- Employez les articulateurs adéquats.
- Utilisez un lexique approprié relatif au thème proposé.

5. Le déroulement d'une activité de production écrite

5.1. La production écrite :

L'enseignant demande à ces apprenants de commencer à rédiger individuellement en respectant les consignes et en évitant les fautes d'orthographe. Certains apprenants se mettent facilement à la tâche, alors que d'autres trouvent des difficultés à trouver les arguments demandés dans la consigne.

A la fin de la séance tous les apprenants ont terminés la production de leurs textes, et l'enseignant passe entre les rangs et récupère les copies des apprenants qui constituent notre corpus.

5.2. Le compte rendu de production écrite :

C'est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence didactique.

Durant cette séance on trouve trois étapes :

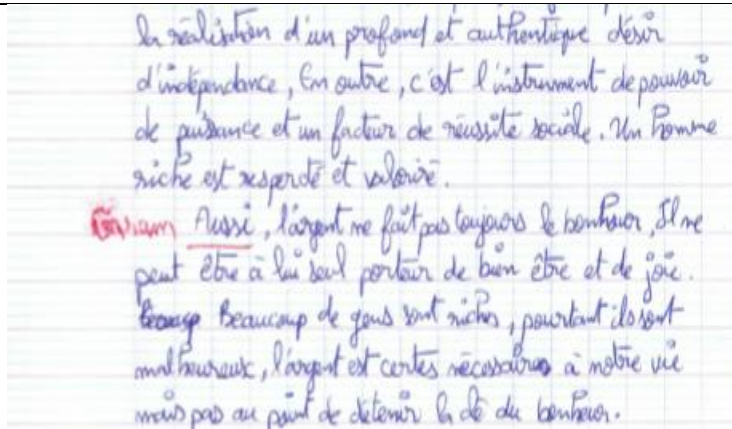
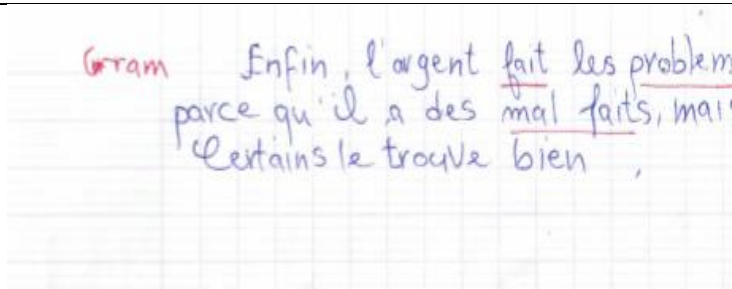
Brièvement comment aborder le compte rendu de production écrite ?

- Rappel du sujet pour une mise en bain
- Remarques d'ordre général sur les productions.
- Choix d'erreurs communes commises par les apprenants et qui relèvent du niveau phrasique des objectifs d'apprentissage (2 ou 3 suffisent) .
- Remédier avec des activités décrochées rapidement.
- Choix d'une production d'élève ou on décèle des dysfonctionnements par rapport à ce qui a été vu en apprentissage lors des séquences.
- Rédiger de préférence au tableau le contenu de la copie mais il ne faut pas mentionner les fautes d'orthographe, de conjugaison, des accords, l'enseignant doit les corriger .Au tableau ne doit figurer que les phrases incorrectes, mal dites, les impropriétés et les anomalies qui relèvent de la cohérence et la cohésion. L'enseignant peut aussi au lieu d'écrire fixer cette même production avec un data Show. Le tableau ne sera que pour la production corrigée et améliorée
- La démarche à suivre est de faire la correction avec les élèves , dans ce cas précis l'enseignant ne doit porter au tableau que ce que les élèves proposent comme correction et non attendre des réponses du questionnaire de l'enseignant .Car la majorité des enseignants corrigent la production et font guider les élèves avec des questions à reproduire la production corrigée de l'enseignant .Cette façon de faire ne mènera pas à grand chose car c'est le professeur qui fait tout .
- La correction collective sera une production collective des apprenants, elle sera améliorée au fur et à mesure.
- Le compte rendu de l'expression écrite est le moment d'investissement pour le professeur et pour ses élèves.
- C'est le moment de remédiation pour l'élève.
- C'est le moment d'évaluer ses propres compétences pour un professeur car tout le français est en jeu dans cette séance, et c'est la raison pour laquelle c'est une séance obligatoire pour un candidat au Capes.

Selon les annotations de l'enseignant, c'est l'élève qui s'auto corrigera ou sera aidé par un autre élève, le professeur ne pourra pas être partout, l'essentiel est que tous les moyens sont bons pour amener l'élève à reconnaître ses erreurs et de là les corriger.

6-Correction de quelques erreurs choisis et proposition d'activités décrochées pour y remédier :

L'enseignant choisit une production moyenne d'un apprenant, il peut fabriquer aussi un texte à partir des erreurs répandues chez ces apprenants, il l'écrit au tableau, et il leur demande de repérer les erreurs. Puis, il dessine un tableau et le partage en quatre cases dans la première case, il écrit les différentes erreurs signalées par les apprenants, dans la deuxième, il écrit le type d'erreur, dans la troisième, il écrit correction proposée par les apprenants, et dans la quatrième il écrit l'activité décrochée pour y remédier. De ce fait, l'enseignant vient de faire une évaluation formative de la production écrite avec ses apprenants.

Erreur	Type d'erreur	correction
 <p>la réalisation d'un profond et authentique désir d'indépendance, En outre, c'est l'instrument de pouvoir de puissance et un facteur de réussite sociale. Un homme riche est respecté et valorisé.</p> <p>Gram Aussi, l'argent ne fait pas toujours le bonheur, il ne peut être à lui seul porteur de bien être et de joie. beaucoup beaucoup de gens sont riches, pourtant ils sont malheureux, l'argent est certes nécessaire à notre vie mais pas au point de déterminer la dé du bonheur.</p>	<p>Grammaire utilisation d'un articulateur au lieu d'un autre</p>	<p>Cependant</p>
<p>Activités décrochées :</p> <p>Act 1 :</p> <p>Introduis une idée d'opposition dans les phrases en variant les outils coordonnants.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Il est malade cependant il travaille énormément. 2) Le marchand a l'air honnête mais ce n'est qu'une apparence. 3) Cette broderie semble faite à la main pourtant elle est faite à la machine. 4) Le voleur marchait à pas feutrés toutefois il a été entendu. 		
 <p>Gram Enfin, l'argent fait les problèmes parce qu'il a des mal faits, mais certains le trouve bien.</p>	<p>Grammaire Verbe exprimant mal la cause et la conséquence</p>	<p>Provoque ,engendre</p>

Activités décrochées :

Act 1 :

Souligne d'un trait le verbe exprimant la cause et de deux traits celui qui exprime la conséquence.

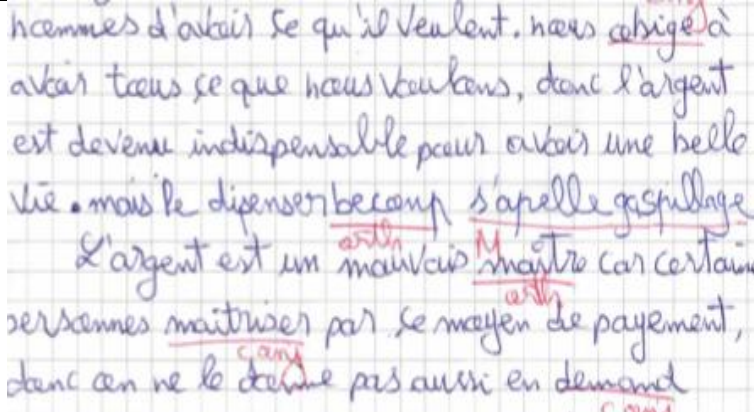
- 1) Le bien-être de l'homme résulte de son attitude face à l'argent.
- 2) L'installation des occidentaux provoqua la pauvreté de ma région.
- 3) La chasse pour l'argent s'est généralisée, les animaux disparaissent de plus en plus vite.
- 4) Les émissions de gaz sont à l'origine de la détérioration de la couche d'ozone.

Act 2 :

Classez ces verbes dans le tableau.

causer, s'expliquer par, occasionner, provenir de, produire, créer, résulter de, entraîner, provoquer, aboutir à, engendrer

<i>Cause</i>	<i>Conséquence</i>

	Maladresse lors d'une reformulation	Ce qui représente un gaspillage
--	-------------------------------------	---------------------------------

Activités décrochées :

Act 1 :

Voici trois arguments ; Complétez-les à l'aide d'exemples pertinents.

- L'électricité d'origine nucléaire n'est pas sans danger. On se rappelle, par exemple...
- Les rejets polluants des industries chimiques entraînent des conséquences désastreuses. Ainsi...
- Les constructions anarchiques sur les lits des oueds asséchés sont dangereuses. En effet...

<p>C'est vrai que l'argent nous aide dans des cas difficiles, mais c'est pas nécessaire de dire que l'argent nous donne tout ce qu'on a besoin.</p> <p><i>cony</i></p> <p>D'abord, on peut commencer à dire que l'argent fait partie des différences sociales, <i>cony</i> l'ignorance dans la société.</p> <p>Ensuite, l'argent est toujours la cause fondamentale des conflits soit entre les familles, soit entre les nations.</p> <p><i>syn</i></p> <p>Ensuite, on peut pose la question : since que tous sans la conscience <i>cony</i> l'usage d'utiliser l'argent ?</p> <p>L'homme aujourd'hui ne connait pas comment utiliser l'argent.</p>	<p>Conjugaison</p>	<p>1-aide</p> <p>2-donne</p> <p>3-on peut commencer</p>
---	--------------------	---

Activités décrochées :

Act 01

Complétez a l'aide des verbes d'opinion suivant le texte ci-dessous : soutenir, désapprouver, affirmer, penser, croire, estimer, refuser

J'.....que l'enfant qui lit les contes ou des œuvres adaptées a son âge, lira plus tard des œuvres plus difficiles. Certains que les contes n'ont aucun rapport avec la réalité, ils de croire que les histoires stimulent leurs imaginations et ajoutent même que les enfants n'y apprennent rien. pour ma part, jecette idée parce que je.....que les contes contiennent toujours une part de vérité. par ailleurs, jequ'ils sont rassurants parce qu'on y voit des méchants toujours punis dans chaque fin d'histoire.

Act 02

Conjuguez les verbes au présent du subjonctif

1. Il faut que j..... (aller) chez le coiffeur avant que mes enfants rentrent de l'école.
2. Je souhaite que mes parents..... (venir) nous voir à Noël.
3. Afin que vous.....(pouvoir) dormir à la maison, nous avons refait la chambre d'amis.
4. Elle est partie du domicile conjugal sans qu'il.....comprendre) pourquoi.
5. Pour que tu..... (pouvoir) faire tes devoirs, j'ai débarrassé la table du salon.
6. Il est fort possible que nous(partir) en vacances en famille.
7. Il est important que vous(être) rentrés avant la nuit.
8. Bien que ce..... (être) compliqué, je suis certaine que tu peux y arriver.

<p>Dans la vie il y a des hommes pauvres et riches, <i>lex</i> La différence par les deux c'est le possesse de l'argent, cette dernier, il y a <i>orth</i> du passif et négatif mais est-ce <i>orth</i> que l'argent est un <i>orth</i> bon chose ou mal chose ?</p> <p>Premièrement, la relation <i>lex</i> entre les personnages et l'argent <i>lex</i> comme la relation par "La mère et Le bébé" puisque les utilisations de l'argent dans</p>	<p>Orthographe Lexique</p>	<p>1-La différence</p> <p>2-entre les deux</p> <p>3-la relation entre les gens</p>
--	--------------------------------	--

Code la la correction :

Code	Désignation	Explication
Acc	Erreur d'accord.	- Verbe avec son sujet. - Singulier / pluriel. - Masculin féminin.
Conj	Erreur Je conjugaison.	- Verbe bien accordé mais mat conjugué
G	Genre.	- confusion masculin /féminin.
Lex	Lexique.	- Mot n'a pas de sens. - Mot qui n'existe pas.
Orth	Erreur d'orthographe.	- Mot mal orthographié. - Absence d'accent. - Mot mat abrégé. - Majuscule /minuscule.
P	Erreur de ponctuation.	- Manque de ponctuation - Ponctuation inappropriée.
Rép	Répétition.	/
Syn	Erreur de syntaxe.	- Erreur dans l'ordre des mots {phrase mal structurée). - Auxiliaires mat choisis. - Erreur de choix des articles et des prépositions. - Absence des articles et des prépositions.
V	Mot qui manque /phrase incomplète	

7-Elaboration d'une grille d'évaluation :

Contenu	Oui	Non
<ol style="list-style-type: none"> 1. J'ai exprimé la thèse que je veux défendre. 2. J'ai suivi un plan (intro / développement / conclusion). 3. Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments (des raisons convaincantes), en faveur de la thèse que je défends. 4. J'ai renforcé ma thèse à l'aide des exemples 5. J'ai utilisé des articulateurs pour tisser des liens logiques implicites et explicites. 6. J'ai utilisé des verbes d'opinion. 7. J'ai évité la répétition en employant des substituts lexicaux et grammaticaux. 8. J'ai utilisé un vocabulaire en rapport avec le thème. 9. J'ai employé correctement le temps verbal. 10. J'ai mis mon texte en paragraphes. 11. J'ai respecté la ponctuation et l'orthographe. 12. J'ai soigné mon écriture 		

8. Favorisation de l'auto-évaluation chez l'apprenant :

Enfin, durant cette dernière étape et après avoir rappelé la consigne à ses apprenants et fait l'inventaire des erreurs avec eux, il leur remet les copies sur lesquelles il a mis différentes remarques, et elle leur demande de revoir leurs productions et de corriger leurs erreurs.

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous avons mis en lumière la mise en pratique de la remédiation dans la classe de la 3^{ème} année secondaire. Aussi, nous avons divisé cette étape en deux parties : un questionnaire et une analyse des copies. Nous avons réalisé, grâce aux résultats que nous avons obtenus, que des carences et des défaillances persistent encore. Cet état de fait est dû, nous semble-t-il, aux difficultés que rencontrent les enseignants pour dépasser les méthodes traditionnelles d'apprentissage. Pour faire aider les apprenants à devenir des apprenants scripteurs toute la vie, les enseignants devraient utiliser les activités décrochées et le travail de groupes pour une bonne maîtrise de la compétence de l'écrit.

Conclusion générale :

Nous arrivons au terme de notre travail, qui consistait à nous interroger sur l'enseignement /apprentissage de l'écrit et plus particulièrement, sur les pratiques de remédiation adoptées par les enseignants, pour palier aux carences des élèves en troisième année secondaire.

Pour réaliser notre travail, nous avons inscrit notre problématique dans le contexte de la nouvelle réforme du système éducatif algérien et dans le cadre de l'approche par les compétences centrée sur l'apprenant.

Nous avons essayé à travers ce travail de recherche de vérifier la conformité des pratiques de remédiation à l'écrit en classe de FLE à ce contexte, cela en posant la problématique autour de laquelle s'articule l'ensemble des questions suivantes : dans quelle meilleure pratique la remédiation de l'écrit en 3^{ème} année secondaire ?

Dans quelle mesure les pratiques de remédiation de l'écrit sont-elles conformes aux recommandations de la nouvelle vision didactique, à savoir l'approche par les compétences ? Quelle place pour l'évaluation formative en séance de remédiation de l'écrit ?

Ces questions, nous ont guidées tout au long de ce travail.

Pour ce faire et répondre à ces questionnements, nous avons émis quelques hypothèses. Nous avons supposé à travers notre hypothèse principale l'existence d'un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives de l'écrit en première troisième secondaire concernant la remédiation. Autrement dit ; les pratiques de remédiation ne sont pas à la hauteur des ambitions que s'assigne l'institution, les modalités de remédiation que les enseignants algériens proposent ne sont pas conformes aux recommandations actuelles de la didactique. Nous supposons que l'ensemble des enseignants de l'écrit en 3AS favorisent la remédiation par la correction collective.

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses avec la réalité sur le terrain, nous avons opté pour une enquête. Cette dernière comprend un corpus constitué de questionnaires

adressés aux enseignants de 3AS, dans lequel nous avons réuni différentes questions relatives à nos questionnements.

Ensuite nous avons évoqué la notion d'évaluation formative et la place qu'ont lui accorde dans le programme de 3AS notamment, en séance de remédiation.

Nous avons retenu que cette dernière est d'une grande importance dans la réussite du processus de remédiation ; elle constitue la première étape, qui consiste à faire un bon diagnostic de l'erreur pour ensuite la pronostiquer et proposer une remédiation.

Par la suite nous avons abordé la remédiation dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en 3^{ème} année secondaire.

Nous avons aussi abordé les étapes à respecter pour garantir une remédiation efficace, en nous employant des activités décrochées.

Les principaux objectifs de la séance de remédiation sont partiellement pris en charge par les enseignants de 3AS, car selon eux, l'axe temporel consacré à cette séance ne suffit pas pour remédier convenablement, notamment, aux erreurs ancrées chez les apprenants, depuis le primaire et le collège ; ce qui pousse ces enseignants à moins s'investir dans les pratiques de remédiation auquel s'ajoute le motif de la surcharge des classes et le manque de matériels pédagogique.

Le second élément, que nous pouvons mettre en relief est l'évaluation sur la quelle se base toute remédiation. Nous avons constaté que la plupart des enseignants font des évaluations à des fins sommatives que formatives visant la remédiation (en favorisant l'évaluation notée, les corrections générales, qui ne permettent pas d'orienter l'attention de l'apprenant vers des problèmes spécifiques de s'auto-évaluer avec précision le manque de recours à l'auto-évaluation et aux grilles d'évaluation...etc.) et ne prennent pas en considération le coté émotionnel de l'apprenant, sa motivation, en faisant répéter le même genre d'évaluation et les mêmes activités de remédiation. Ce qui n'est pas conforme aux recommandations de l'approche par les compétences et la centration sur l'apprenant.

En partant de ces constats et en nous appuyons sur les résultats de notre analyse détaillés dans notre deuxième chapitre, nous avons abouti à suggéré quelques propositions didactique qui pourront contribuer à une meilleure pratique de la remédiation de l'écrit en troisième année secondaire.

Nous pouvons dire que les résultats obtenus à l'issu de ce travail nous ont permis enfin de confirmer nos hypothèses, cependant notre travail est loin d'avoir répondu d'une manière précise et ferme aux questionnements concernant les pratiques de remédiation de l'écrit au cycle secondaire algérien. Beaucoup de pistes doivent être explorées suscitant plusieurs autres questions et qui serviront peut être de problématique pour d'autre travaux de recherche Dans quelle mesure la formation des enseignants du FLE en Algérie est source de non-conformité des pratiques de remédiation en classe ?

Bibliographie :

- Lussier , D, Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris, Hachette, 1992
- CUQ J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second, Paris, CLE International.
- DE LANDSHEERE G. (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF.
- DE LANDSHEERE G. (1984), Evaluation
- Allal, L, Régulations métacognitives : quelle place l'élève dans l'évaluation formative, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ASTOLFI, J-P, L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1992.
- ASTOLFI, J-p, l'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1996.
- BLOOM. B, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Labor- Nathan, Bruxelles- Paris.
- CRESAS, L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, ESF, 1981.
- CRESAS , On n'apprend pas tout seul, Paris , ESF,1987.
- MEIRIEU, Ph. Apprendre oui, mais comment ? Paris. ESF, 1989.
- DUBOIS J. (2002b), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin.

- SCALLON G. (2004), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, édition De Boeck.
- Guide de Remédiation Pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire, 2013, 82 pages.
- COURTILLON, J. Elaborer un cours de FLE, Hachette FLE, 2003

Table de matières

REMERCIEMENTS

DEDICACE

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

Chapitre I : La démarche de l'évaluation:

Introduction.....	7
1. Définition de l'évaluation.....	11
2. Typologie et modalité de l'évaluation	12
2.1. Les types d'évaluation.....	12
2.1. L'évaluation diagnostique.....	12
2.2. L'évaluation formative.....	12
2.3. L'évaluation sommative.....	12
2.2. Modalité de l'évaluation	13
2.2.1. L'auto-évaluation	13
2.2.2. La co-évaluation	13
2.2.3. L'évaluation par l'enseignant	13
3. Qui évalue ?.....	13
4. Quoi évaluer ?.....	14
5. Pourquoi évaluer ?.....	15
6. Comment évaluer ?.....	16
Conclusion.....	17

Chapitre II: le statut de l'erreur à l'institution scolaire

Introduction.....	20
1. La pédagogie de l'erreur.....	20
2. Définition de la Faute et erreur.....	21
3. L'importance de l'erreur.....	21
4. Les différents types de l'erreur.....	22
5. La remédiation de l'erreur.....	23
6. Quelles erreurs remédier ?.....	25
Conclusion.....	28
Chapitre III: évaluation et remédiation de la production écrite chez les apprenants de 3 AS	
Introduction.....	30
1. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	30
2. La synthèse des résultats du questionnaire.....	36
3. Présentation du public, du corpus.....	36
4. Le déroulement d'une activité de production écrite.....	37
5. Correction de quelques erreurs et proposition d'activités décrochées pour y remédier.....	38
6. Elaboration d'une grille d'évaluation.....	41
7. Favorisation de l'auto-évaluation chez l'apprenant.....	41
Conclusion.....	41
Conclusion générale.....	42
Bibliographie	44
Tables de matières	45
Annexe	

Annexe

Annexe n° I : Questionnaire distribué aux enseignants :

Circonscription : Khenchela 2

Discipline : Français

Année scolaire : 2018/2019

Questionnaire sur la remédiation de la production écrite dans une classe de FLE

Nom :

Prénom :

Etablissement :

1- Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?

-Essentielle

-Secondaire

-Elle n'a pas d'importance

2. Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en compétence de production écrite ?

-Faible

-Moyen

-Avancé

3. Quelles sont les difficultés répandues des apprenants à l'écrit que vous rencontrez lors de vos évaluations ?

-Orthographe

-Syntaxe

-Conjugaison

-Lexique

4. L'évaluation des productions écrites des apprenants est faite par qui ?

-Par l'enseignant

-Par un autre apprenant

-Par l'apprenant lui même

-Par l'ensemble des apprenants

➤ Justifiez votre réponse :

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

5. A quel moment se fait l'évaluation de ces productions écrites ?

-Tout au long de la séquence.

-A la fin de chaque séquence

-Autres:

➤ Précisez s'il y a lieu (pour Autre)

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

6. Utilisez-vous une grille d'évaluation ?

-Oui

-Non

➤ Pourquoi?

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

7. La grille d'évaluation permet-elle à l'élève de noter sa production ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

8. Pourquoi évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ?

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes
- Pour vérifier le niveau des apprenants
- Autres

➤ Précisez lesquelles (pour Autres)

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

09. Proposez-vous des activités de remédiation ?

- Oui
- Non

➤ Justifiez votre réponse.

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

10. À quel moment proposez –vous des activités de remédiation ?

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

11. Constatez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants suite à la remédiation ?

- Oui
- Non

• Si vous répondez par NON, veuillez en préciser les raisons

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

12. Que proposez-vous comme conduite pour réussir les productions écrites tout au long de la séquence didactique ?

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

Annexe n° II : Grille d'auto-évaluation

Contenu	Oui	Non
1. J'ai exprimé la thèse que je veux défendre.		
2. J'ai suivi un plan (intro / développement / conclusion).		
3. Au cours de mon développement j'ai présenté des arguments (des raisons convaincantes), en faveur de la thèse que je défends.		
4. J'ai renforcé ma thèse à l'aide des exemples		
5. J'ai utilisé des articulateurs pour tisser des liens logiques implicites et explicites.		
6. J'ai utilisé des verbes d'opinion.		
7. J'ai évité la répétition en employant des substituts lexicaux et grammaticaux.		
8. J'ai utilisé un vocabulaire en rapport avec le thème.		
9. J'ai employé correctement le temps verbal.		
10. J'ai mis mon texte en paragraphes.		
11. J'ai respecté la ponctuation et l'orthographe.		
12. J'ai soigné mon écriture		

Annexe III : Exemple d'une fiche pour le compte rendu de la production écrite

Niveau : 3 A S (Sciences expérimentales)

Projet N°II : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée

Objet d'étude : Débat d'idées

Intentions communicatives : Dialoguer pour confronter des points de vue

Séquence N°I : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Objectifs :

- Repérer les erreurs et les corriger
- S'auto-évaluer à travers des grilles d'évaluation
- Elaborer un produit final

Déroulement de la

Activité 1 :

Mise en train

Rappel du sujet
Rappel des critères de réussite
Rappel du plan à suivre

Activité 2 :

Remarques sur
les
Productions

Observations (généralités)

- Formes
- Contenus
- Respect de la consigne
- Productions

Activité 3 :

Correction
d'erreurs
communes

Correction d'erreurs communes en rapport avec les objectifs
d'apprentissage

Erreurs	Type de l'erreur	correction	Activités décrochées

Activité 4 :

Correction et
amélioration
d'une production
d'élève

Production à corriger et à améliorer (production d'un élève ou l'on décèle
plusieurs anomalies relevant des objectifs d'apprentissage de la
séquence.

La production doit être portée au tableau ou fixée à l'aide d'un data show
sans les fautes d'ortho, de conjugaison et des accords.

La correction doit être collective : ne sera porté au tableau que les

Annexe n° IV : Les productions écrites des apprenants

Bouyabier
Selabadi

14
20

Un très bon
travail continue!

L'argent est très important dans la vie. En effet parce que on l'utilise dans tout les domaines de notre vie. Mais il ya un vieux proverbe qui dit que l'argent n'apporte pas le bonheur.

D'abord, c'est grâce à lui qu'on pourra obtenir les choses dont on a envie. De plus, l'argent permet la réalisation d'un profond et authentique désir d'indépendance. En outre, c'est l'instrument de pouvoir de puissance et un facteur de réussite sociale. Un homme riche est respecté et valorisé.

Aussi, l'argent ne fait pas toujours le bonheur. Il ne peut être à lui seul porteur de bien être et de joie. Beaucoup de gens sont riches, pourtant ils sont malheureux, l'argent est certes nécessaires à notre vie mais pas au point de déterminer la clé du bonheur.

Finalement, l'argent nous permet de gagner notre vie, d'assurer nos desirs, et d'assurer le confort. Mais à lui seul n'apporte pas le bonheur car beaucoup de gens fortunés sont malheureux.

1

ARIDJ-K

14
20

Un très bon travail
continue!

L'argent est très important dans la vie. En effet, c'est grâce à lui que'on pourra obtenir les choses dont on a envie. L'argent permet la réalisation d'un profond et authentique désir d'indépendance et c'est un facteur de réussite sociale.

Mais, comme dit le dicton, rappelons que « l'argent ne fait pas le bonheur ». Premièrement, l'argent n'achète pas les sentiments, tels que l'amour ou l'amitié. On peut être heureux sans argent. Deuxièmement, le

S F

N	O
08	Attention aux erreurs d'orthographe
20	

Dans la vie il y a des hommes
pauvres et riches, La différence
orth + lesc par les deux c'est le passé de
orth l'argent, cette dernière, il y a
orth du positif et negatif mais est-ce
orth que l'argent est un bon chose
ou mal chose ?

Premièrement, la relation
lesc entre les personnages et l'argent
lesc comme la relation par « La mère
et Le bébé » puisque les
utilisations de l'argent dans

2

orth
Beaucoup de gens pensent le principe
de l'argent est le bonheur, mais je vois l'inverse
de l'argent n'est pas le bonheur.

D'abord, puisque l'argent est juste un
moyen de vie nécessaire, mais il n'a créé un
bonheur pour cent pour cent la personne
que je crois qui créé le bonheur et la foi
en l'âme et la foi en Dieu et ses
livres et ses anges et l'autre jour et le
soir et le destin du mal et du bien, peu
importe la peur humaine, Dieu recevra
en lui une grande récompense mais
vous serez heureux pendant toute sa vie,
mais avec un grand regret que certains
jeunes ne félicitent pas la culture
spirituelle qui le protégera et le
protégera des péchés du temps.
pauvre dit que l'argent est le
bonheur et riche dit le contraire, mais

7

le bonheur que vous créez n'est
l'argent, l'argent est un bon
un maître orthographe.

L'argent

12 / 20

Fais attention avec erreurs d'orthographe

C'est vrai que l'argent nous aide dans des cas difficiles, mais c'est pas nécessaire de dire que l'argent nous donne tout ce qu'on a besoin.

D'abord, on peut commencer à dire que l'argent a créé les différences sociaux, l'ignorance dans la société. D'autre part, l'argent est également la cause fondamentale des conflits entre les familles, soit entre les nations.

Ensuite, on peut pose la question: à ce que nous avons la conscience de l'usage d'utiliser l'argent?

L'homme aujourd'hui ne connait pas comment utiliser l'argent? Pourquoi? D'une part je pense que l'argent transforme la vie des personnes à une vie limitée. C'est la vie de voyager, acheter une automobile de luxe, une grande villa, l'argent aujourd'hui crée la vie, mais n'est pas la philosophie de vivre. D'autre part la question principale c'est que l'homme besoin d'une vie ou d'une philosophie qui nous aide comment il peut vivre. Il nous rappelle des programmes qui vivent dans un société.

S2

13 / 20

Fais attention avec erreurs d'orthographe et la ponctuation

"L'argent est un bon serviteur mais un mauvais maître"
L'argent est un moyen utilisé par l'homme pour donner une valeur aux choses. L'homme utilise l'argent comme moyen d'échange afin de se simplifier la vie. Cela permet d'acheter des choses ou d'en vendre. On obtient donc quelque chose à la place d'une autre chose qui est l'argent. Le serviteur est

Rachida
Slimani

Fais attention à la ponctuation.

10
20

Mercredi 15/1

Avoir de l'argent est quelque chose de merveilleux ^P mais le plus cool de savoir l'exploiter l'argent est un bénédiction et non une malediction. Comme certains le pensent. Nous devons remercier Dieu pour cela et en tirer le meilleur parti dans notre vie quotidienne. en mangeant en buvant ou en aidant les autres avec F. Cela est nécessaire pour notre vie quotidienne spécialement à notre époque car nous avons réalisé le développement et la prospérité ^P il devient donc nécessaire de vivre et difficile sans elle.

Le proverbe dit: argent dans une patrie étrangère pauvreté à la maison
étranger →
Et je dis dis: l'argent n'est pas tout et pas rien →

6

Fais attention à la conjugaison des verbes

12
20

Mardi 14 Mai 2019

L'argent est un bon serviteur - mais un mauvais maître :

L'argent est un moyen utilisé par l'homme pour donner une valeur aux choses, l'homme utilise l'argent comme moyen d'échange de la vie. Le serviteur est une personne qui est au service de quelqu'un comme le service d'argent par exemple: L'argent est un bon serviteur car il permet aux hommes d'avoir ce qu'il veulent, nous oblige à avoir dans ce que nous voulons. donc l'argent est devenu indispensable pour avoir une belle vie.

L'argent est un mauvais maître car certaines personnes maîtrisent par le moyen de paiement donc sans ne le

17/1/eldi
Asma

H. Heff
Nardjisse

N.
$\frac{88}{20}$

O.
En es hors sujet

L'argent ne fait pas le bonheur.
Ou plutôt, il ne le fait pas seul. Les autres
facteurs peuvent même être ^{ortho} si importants
qu'il arrive que l'un et les autres suivent
des trajectoires apposées.
L'âge est vieux comme le monde, mais

Thidjane Nahiba | Mardi, 14 Mai, 2019.

L'argent est un bon serviteur mais un
mauvais maître = $\frac{10}{20}$

L'argent est un moyen utilisé par l'homme
pour donner une valeur aux choses, l'homme utilise
l'argent comme moyen d'échange de la vie, le
serviteur est une personne qui est au service de
quelqu'un comme le service d'argent par exemple

L'argent est un bon serviteur car il permet aux
hommes d'avoir ce qu'ils veulent. nous ^{comp} oblige à
avoir tout ce que nous voulons, donc l'argent
est devenu indispensable pour avoir une belle
vie. mais le dépenser beaucoup s'appelle gaspillage

L'argent est un ^{ortho} mauvais ^{comp} maître car certaines
personnes ^{comp} maîtriser par le moyen de paiement,
donc on ne le ^{comp} demande pas aussi en demandant
toujours plus. des personnes seront ^{comp} sans cesse
attirées par l'argent peut importe d'où vient
l'argent ils en voudront toujours plus et avoir
plus choses au casifet. Attention aux erreurs

C'est le moyen de répondre
aux besoins des gens.

L'argent est une épée à
double tranchant positif et
negatif :

orth
D'abord, il aide une
personne à remplir ses
obligations.

Ensuite, l'argent attende
liberte orth
la prospérité et la

Enfin, faites-lui
orth
rechercher des bonnes
actions qui le rapprochent
de lui comme charité
envers les pauvres.
Finalement, dans le
monde de l'argent et
peut améliorer
l'investissement humain
des fonds bien et utile
pour ne pas conduire

5

une personne qui est au service de quelqu'un,
d'une collectivité. On peut être le serviteur
de personne ou on peut être au service de chose comme
l'argent par exemple. A l'inverse, le maître
dirige les personnes et exerce un pouvoir. On
peut diriger des gens mais l'argent peut aussi
par exemple, être maître de certaines
personnes qui se laisseraient abuser. Ce qui
au dire Dumas a voulu dire c'est que l'argent
débute celui qui il maîtrise et apporte de
bonnes choses à celui qui il sert. L'argent
est un bon serviteur car il permet aux
hommes d'avoir ce qu'ils veulent. La société
nous oblige à avoir ce que nous voulons. La société nous
oblige à avoir de l'argent pour avoir Sym
avoir tout ce que nous voulons. Un père de
famille est obligé d'avoir de quoi maintenir orth
sa famille, il doit pouvoir subvenir à leurs
besoins et doit assurer l'éducation de
ses enfants. L'argent est donc devenu

indispensable pour vivre, tout homme sait
que l'argent lui est indispensable pour
avoir une belle vie dans la société actuelle.
Avoir de l'argent est une bonne chose,
cela permet aussi de faire des actions
généreuses, comme un don, qui permet et peut
d'être un bon serviteur grâce à la somme
que l'on.

9

12
20

Attention aux erreurs
d'orthographe.

N.A

L'argent est très important dans la vie. En effet, c'est grâce à lui qu'on pourra obtenir les choses dont on a envie. De plus, l'argent permet la réalisation d'un profond et authentique désir d'indépendance. En outre, c'est l'instrument de pouvoir de puissance et un facteur de réussite sociale, un homme riche est respecté et valorisé. Enfin, l'argent contribue au bien-être matériel, c'est ainsi qu'il permet de posséder une voiture, ou encore une maison, de se nourrir, de se vêtir, d'avoir les moyens d'acheter sans compter, de voyager beaucoup, et par là même, être heureux. L'argent est la clé magique qui ouvre toutes les portes.

Il faut admettre que l'argent facilite grandement la vie au sens pratique: cadeaux, petits plaisirs, sorties, vacances... Avoir de l'argent permet aussi de fuir des

Résumé

Notre étude a pour objet la compréhension de différentes conduites tenues lors d'une activité de remédiation des productions écrites introduite dans le programme de 3^{ème} année secondaire. Cette activité a suscité plusieurs interrogations de la part des enseignants sur la manière dont il faut la pratiquer. Notre objectif, consiste donc à mettre au service des enseignants une démarche pouvant les aider à employer les activités décrochées et le travail de groupe de sorte qu'elle soit la plus rentable possible.

Notre travail relève de la didactique de l'écrit. Pour cela, nous avons fait appel, dans la 1^{ère} partie de notre travail à des notions faisant l'objet d'études dans ce domaine de recherche : l'évaluation, l'erreur.

Dans la 2^{ème} partie nous avons présenté les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus et comment on l'a analysé.

Les résultats obtenus révèlent l'utilité des activités décrochées et le travail dans l'amélioration des écrits des apprenants.

Les mots-clés :

Remédiation-production écrite-enseignants-apprenants-activités décrochées-travail de groupe-évaluation-erreur.

Summary

The purpose of our study is to understand the different procedures held during a written production remediation activity introduced in the 3rd year secondary. This activity has raised several questions from teachers about how to practice it. Our objective, therefore, is to provide teachers with an approach that can help them use unplanned activities and group work in a way that is as profitable as possible.

Our work is based on the didactics of the written activity. To do this, we used, in the first part of our work, concepts that are the subject of studies in this field of research: evaluation, error.

In the 2nd part we presented the conditions under which we collected our corpus and how we analyzed it.

The results obtained reveal the usefulness of the unplanned activities and group work to improve learners' writing.

The keywords:

Remediation-written activity-teachers-learners- unplanned activities -group work-evaluation-error.