

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE IBN-KHALDOUN DE TIARET
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**



THÈME

**L'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite
chez les apprenants de troisième année moyenne**

Préparé par :

BENHENNI LEILA

BENAMARA ZAHRA

Sous la direction :

M^{LLE} MIHOUB KHEIRA

Membres du Jury :

Président : KHAROUBI Sihem

MCA

Université de Tiaret

Examineur : LAHMAR Rabia

MCB

Université de Tiaret

Rapporteur : MIHOUB Kheira

MAA

Université de Tiaret

Promotion 2021/2022

Remerciement

Nous tenons d'abord à remercier très chaleureusement notre directrice de recherche Melle Mihoubi Kheira pour le privilège qu'elle nous a fait en acceptant de diriger ce travail, sa gentillesse, sa modestie, son aide, sa riche expérience et ses orientations et conseils directives tout au long de la réalisation de notre travail.

Nos sincères remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui nous font le grand honneur d'examiner et d'évaluer ce travail et donner leur temps pour le lire et pour leurs remarques et critiques.

En fin, nous remercions toutes les personnes qui nous ont encouragé et qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes très chers parents, ma source de générosité et de patience tout au long de ma carrière, aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour dont ils ne cessent de nous combler, que dieu leur procure bonne santé et longue vie.

A mes chers précieuses sœurs : Badra, Ahlem, Hanane et Kamilia.

A mon petit frère Yacine, mes nièces Anfel et Razane, mes neveux Lokman et Sohaib.

A tous les membres de ma famille, que dieu nous consolide les liens.

A toutes mes amies et tous personnes qui m'aiment et m'estiment.

Benhenni Leila

Dédicace

C'est avec un immense bonheur que je dédie ce travail à :

Ma chère maman

Mes chers frères

A tout ma famille

A mes amies : Leila, Akila, Alia

A mes enfants et mon mari qui m'a encouragée à continuer mes études.

Benamara zahra

Sommaire

Introduction générale.....	01
----------------------------	----

Partie théorique Les méthodologies d'enseignement

Chapitre I L'évolution de l'écrit à travers les méthodologies

Introduction.....	05
1. Les différentes méthodologies.....	05
2. L'approche communicative.....	07
3. L'approche par les compétences.....	07
4. Historique des conceptions didactiques de la langue écrite.....	08
5. Enseignement /apprentissage dans le cycle moyen.....	10
6. Ecrire en langue étrangère.....	11
Conclusion.....	14

Chapitre II L'enseignement de la production écrite

Introduction.....	16
1. La production écrite.....	17
2. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de la production écrite.....	18
3. Les corrections envisagées en classe du FLE.....	20
4. Les types de texte.....	22
5. La production du texte narratif.....	25
L'évaluation de la production écrite.....	25

Conclusion	26
------------------	----

Chapitre III la remédiation pédagogique

Introduction	28
1. Objectif de la remédiation	28
2. Les différents niveaux de la remédiation	29
3. Stratégie de la remédiation	29
4. Définition de l'erreur	30
5. Les types d'erreurs	30
Conclusion	31

Partie Pratique protocole de recherche

Chapitre I Description du corpus

Introduction	34
1. Objectifs.....	34
2. Présentation de l'expérimentation	34
3. Le déroulement de l'expérimentation	35

Chapitre II Analyse et discussion des données recueillies

Introduction	43
1. L'analyse des productions écrites des apprenants	44
2. Bilan d'étude	48

3. Classement et analyse des résultats	49
4. Comparaison entre les résultats obtenus avant et après la remédiation ...	50
Synthèse des résultats.....	52

Conclusion générale

Annexes

Résumé

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il tente de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants de cette activité dans le cycle moyen.

Cette perspective de recherche met l'accent sur l'importance de la remédiation et son impact sur la production écrite et le rôle de l'évaluation dans le texte narratif.

En Algérie les apprenants du FLE font l'objet d'une évaluation dans des différents moments de leur cycle de scolarisation, ce qui dévoile des insuffisances dans l'écrit qu'à l'oral.

Les élèves de la troisième année moyenne de l'école de Mokhtari El Hadj à Tiaret sont un exemple vivant qui souffre d'un handicap dans la production écrite, la chose qui influence sur leur chemin d'apprentissage

Les élèves en question approuvent des difficultés à écrire un texte cohérent et compréhensible de façon générale,

A la base de ce constat nous avons pensé à poser la question centrale autour de laquelle s'articule notre recherche :

-Quelle est l'impact de la remédiation de la production écrite chez les apprenants de troisième année moyenne ?

A la base de cette problématique nous avons posé les questions secondaires suivantes :

-Quelles sont les démarches utilisées par l'enseignant pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés à l'écrit ?

- Quel type d'erreurs fait par les apprenants de troisième année moyenne en production écrite ?

Pour résoudre cette problématique nous formulons un ensemble des hypothèses qui seront mises à l'épreuve :

- La remédiation pédagogique améliorerait considérablement les productions écrites des élèves.
- L'évaluation est une démarche utilisée qui pourrait aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écrit.

En suivant une démarche descriptive et analytique, notre travail dont l'intitulé est :

«L'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite chez les apprenants de la troisième année moyenne » vise les objectifs suivants :

- ❖ Identifier les causes défectueuses de la production écrite chez ces apprenants.
- ❖ Améliorer la production écrite chez les apprenants en question.

Pour rendre compte de cette étude, nous présenterons dans un premier lieu un soubassement théorique qui divisera en trois chapitres :

Le premier portant sur la méthodologie d'enseignement, et le deuxième portant sur l'enseignement /apprentissage de la production écrite, et le troisième sur la remédiation pédagogique.

Quant à la partie pratique, elle est constituée de deux chapitres, dans lesquels nous présenterons l'expérimentation dans le premier chapitre et nous analyserons les données recueillies suite à notre expérimentation dans le deuxième chapitre.

Enfin, nous terminerons par une conclusion générale qui contient le fruit de notre travail de recherche.

Partie théorique

Les méthodologies d'enseignement

Chapitre I

**L'évolution de l'écrit à
travers les méthodologies**

Depuis le 19^e siècle à nos jours, différentes méthodologies se sont succédé, et chaque fois marque la rupture les unes avec les autres. Celles-ci se présentent comme une adaptation au besoin évolutif de l'enseignement /apprentissage. Il est difficile de préciser avec exactitude la succession de ces méthodes, qui certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Depuis la méthode traditionnelle à nos jours, où la tendance générale est à l'éclectisme méthodologique qui ne fait pas consensus entre théoriciens et didacticiens, qui considèrent que ces méthodes doivent beaucoup plus aller vers la facilité, et vers l'adaptation de la spécificité et de l'entité classe, l'homogénéité de chaque apprenant, de chaque classe et définir, en fait, la spécificité de chaque méthode.

1. Les différentes méthodologies

1-1 Méthode traditionnelle

Selon (Puren, 1988 :28), cette méthode appelée aussi méthode grammaire-traduction qui servait à enseigner les langues classiques comme le latin et le grec, commençait à être appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle. Partant de l'idée selon laquelle il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots c'est-à-dire le vocabulaire qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles, cette méthode considérait l'activité d'écriture comme la capacité d'établir des traductions entre une langue maternelle et une langue étrangère (Ibid. : 43). Le succès de cette démarche est garanti par un solide bagage lexical et des connaissances grammaticales. Ainsi l'acte d'écrire reposait principalement sur des exercices de traduction (thème et version) de textes essentiellement littéraires. Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de l'écriture. Pour

Coronaire et Raymond (Ibid. : 5), la méthode traditionnelle « *servait à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible* ».

1-2 Méthode audio-orale

La méthode audio-orale tire ses origines de la méthode que l'armée américaine a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère à son personnel (Cuq et Gruca, 2005 :258).

D'après (J.M Defays 2003 :227), les bases théoriques de la méthode audio-orale reposent sur le modèle structural bloomfieldien associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement. Selon cet auteur (Ibid : 228), cette méthode a eu le privilège de décomposer les compétences en quatre skills où l'oral occupe la place la plus importante. Quant à la langue écrite et plus particulièrement l'écriture, elle n'est abordée que lorsque l'apprenant est censé avoir maîtriser le système phonologique de la langue. Il faut dire que cet apprentissage se limite le plus souvent à des exercices de substitution ou de dictée reprenant les structures linguistiques représentées à l'oral (Cornaire et Mary Raymond, 1994 : 6), ce qui signifie que l'écrit est toujours en relation de dépendance par rapport à l'oral. A envisager les choses ainsi, la production écrite n'était rien de plus qu'un autre moyen d'exercice systématique et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'apprenant à la rédaction libre et créative.

1-3 Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Le mérite d'avoir proposé les fondements théoriques de cette méthode revient à Gubérina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb (Ibid : 7). Encore une fois dans cette méthode l'écrit est sacrifié à la langue parlée. Alors que l'échange oral est considéré comme l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue.

Cependant, l'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance (J.P Cuq et I. Gruca, 2005 : 262). Dans cette perspective la dictée des mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

J.M Defays (2003 : 229) pour sa part, estime que si la méthode SGAV appelle les mêmes critiques que ses devancières, elle apporte toutefois des améliorations et annonce, par certains aspects les méthodes communicatives.

2 L'approche communicative

Le coup d'envoi de la méthode communicative s'est effectué suite à une certaine remise en cause des fondements des méthodes audio-orale et audiovisuelle. Cette approche repose sur le principe que la langue est un moyen de communication et surtout d'interaction sociale et suite à cela ce sont les besoins de communication de l'apprenant qui dicteront les choix des pratiques pédagogiques (J.P Cuq et I Gruca, 2003 :268).

Cette diversité des besoins conduit à une réhabilitation de l'écrit et en particulier de l'écriture. Ecrire s'inscrit désormais dans un processus de communication durant lequel le scripteur produit du sens. Les mêmes auteurs précisent alors que « *enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique* » (1994, p 12). Les connaissances portant sur la structure de la langue sont certes une condition nécessaire mais elles demeurent encore non suffisantes pour communiquer. Sophie Moirand dans Situations d'écrit (Edition CLE international, 1979 : 9) souligne que « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». De ce fait, à côté des exercices de production plus classiques, une place est somme toute accordée à la créativité (J.P Cuq, 2003 :248).

3 L'approche par les compétences

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet, pour J Cuq et Gruca, « *elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères* ». (Ibid : 250)

D'après Xavier Roegiers (2006 :52) l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'apprenant de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

Le principe de cette approche pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres (Beacco, 1995 : 55). Du coup,

l'appropriation de celle-ci « la langue » n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir appréhendé globalement mais la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Parmi ces compétences, on retrouve celle de production écrite. Il faut dire que la place des écrits en langue étrangère dans la vie sociale tend à faire de l'acquisition de cette compétence une activité aussi importante que celle de l'oral. Dans le cadre de l'approche par compétence, développer la compétence de produire des textes chez les élèves ne passe pas uniquement par l'apprentissage des savoirs (les lettres, les mots du vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au pluriel...) et des savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit...). En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire des textes liés à la vie courante, (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, émettre un avis...). Pour ce faire, on adopte une démarche de résolution de problèmes (Roegiers, 2006 :23). Il s'agit d'une situation complexe à travers laquelle l'apprenant va devoir utiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour la résoudre. C'est alors qu'il devient compétent.

4 Historique des conceptions didactiques de la langue écrite

L'enseignement de l'écriture a connu des changements fondamentaux au cours des dernières décennies. Un bref historique de l'évolution des conceptions didactique s'avère pertinent afin de mieux comprendre les orientations didactiques privilégiées en classe.

Depuis le XVI siècle vers 1950 ,la méthode traditionnelle a connu la plus longue période d'influence sur le plan didactique .Cette approche ,aussi appelée grammaire traduction, était à l'origine appliquée à l'étude des langues vivantes où l'accent était mis sur des exercices portant sur l'acquisition de règles de grammaire de manière à préparer l'apprenant à lire et à traduire des textes littéraires .Par conséquent, cette approche préparait l'apprenant à la traduction de textes et non pas au développement de compétences au niveau de l'usage de la langue écrite (Cornaire et Raymond,1994)

Sur le plan didactique, l'approche audio-orale a marqué les années soixante.

Née du besoin de l'armée américaine dans les années quarante de former des militaires bilingue, cette approche est inspirée des théories béhavioristes sur le conditionnement en ce qui favorise la mise en place d'automatisme. Dans cette approche, la priorité des activités d'apprentissage est accordée à l'expression orale. Or peu d'activités sont liées à l'expression écrite, celles -ci se

limitent essentiellement à des exercices de substitution et de transformation au niveau de la structure linguistique des phrases de même qu'à l'imitation de celle-ci en contexte de composition. Par exemple, une phrase constituée d'un nom, d'un verbe, et d'un complément pouvait être modifiée à maintes reprises afin d'amener les apprenants à y introduire d'autres mots de vocabulaire. En modifiant le verbe par un autre verbe, ou le nom par un autre nom, cette approche était efficace pour construire des phrases simples et pour s'approprier une nouvelle langue dans un court laps de temps. De nos jours, cette approche est utilisée dans l'apprentissage de la langue maternelle pour amener les apprenant à améliorer leurs phrases en 8 travaillant les cartes axes linguistique soient la substitution, la modification, l'ajout ou le déplacement d'éléments dans la phrase

L'approche structuro- globale audiovisuelle, développée au cours des années cinquante à soixante-dix, consistait en une méthode phonétique de reproduction des sons, du rythme et de l'intonation d'énoncés entendus. À l'intérieur de cette approche, les dictées constituent les principales activités de la production écrite et elles servent de prétexte al lecture orale des phrases. La langue écrite est avant tout considérée comme un moyen de communication orale et elle se définit comme " une transposition matériel des sons ou phénomènes de la chaîne parlée ensignes graphique" (Estienne ,1997)

Au cours des années soixante-dix, la remise en question les approches béhavioristes a fait surgir une nouvelle approche centrée principalement sur les processus mentaux mis en œuvre au cours des activités d'apprentissage. L'approche cognitives ne fait pas l'importance de créer des automatismes chez l'apprenant, mais elle insiste sur l'importance du rôle que celui-ci joue dans son apprentissage ,particulièrement en ce qui concerne la compréhension qu'il se fait de la langue .Malgré le fait que l'écriture occupe une place importante au niveau de l'apprentissage de la langue et qu'un certain équilibre est recommandé entre l'expression orale et écrite ,les activités de la composition restent souvent des prétextes à l'apprentissage de la grammaire (Carnaire et Raymond 1993). A cette époque le manque de connaissances concernant les processus mentaux impliqués au cours de la production écrite ne permet toujours pas de faire acquérir à l'apprenant des stratégies d'écriture nécessaires au développement d'une compétence en expression écrite.

Parallèlement au courant cognitiviste, l'approche communicative a connu une lancée vers la fin des années soixante. Cette approche résulte du constat que, lorsqu'ils se trouvent en présence d'interlocuteurs, les individus ayant appris les normes d'une langue selon l'approche audio-orale ne savent pas utiliser les structures de phrase étudiées. Ainsi, l'approche communicative est préoccupée par la nécessité de mettre en place des moyens qui permettent de satisfaire les besoins de communication des apprenants. Son principe de base repose sur la conception que la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale (Cornaire et Raymond 1994). Ainsi, les contenus d'enseignement découlent des besoins de communication des apprenants et les activités d'apprentissage s'inscrivent dans un contexte spécifique de communication (par exemple, la rédaction des lettres).

Ce regard sur le passé permet de constater que l'enseignement de la langue écrite a évolué considérablement au cours des dernières décennies. Nous avons compris donc mieux l'influence des différentes approches sur les méthodes d'enseignement préconisées dans les classes, particulièrement en ce qui a trait à l'importance accordée à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Ces connaissances ont souvent été considérées comme des connaissances préalables, voire même indisponibles, au développement des compétences en expression écrite.

Malgré l'influence des courants cognitifs et socioconstructivistes quant à l'élaboration de nouveaux modèles théoriques du processus rédactionnels, la pratique actuelle de l'enseignement de l'écriture s'en trouve encore peu changée. L'approche dite traditionnelle domine toujours en raison principalement du fait que les enseignants ne sont pas formés à agir sur les composantes cognitives impliquées au cours de la production écrite et qu'ils sont mal outillés pour proposer des stratégies de révision efficaces aux apprenants.

A ce sujet, Gervais et Noël-Gaudereault (1992, p 137) font état du fait que :

« Les enseignants sont démunis pour déterminer les causes des problèmes de cohérence et pour annoter les productions de façon à permettre à l'apprenant de corriger son texte avec une certaine efficacité. »

Les recherches actuelles en écriture s'inscrivent dans une perspective cognitiviste où l'accent est mis sur le traitement de l'information, c'est-à-dire sur l'étude des processus mentaux impliqués au cours de la production de texte. Les résultats de ces recherches démontrent que l'écriture

constitue une activité complexe à l'intérieur de laquelle différentes composantes liées à l'individu, au texte lui-même et au contexte d'écriture sont constamment en interaction.

5 L'enseignement /Apprentissage dans le cycle moyen

L'enseignement du français au cycle moyen a pour but de créer des compétences au niveau de l'oral et aussi de l'écrit. Il désire conseiller l'apprenant à parler en indiquant oralement et par écrit. La production écrite est l'une des activités les plus essentielles parce qu'elle représente l'objectif d'une séquence d'apprentissage qui a commencer par une activité d'oral et comme nous avons indiqué que la compréhension de l'écrit et les faits de paroles recrute a conclu la séquence d'apprentissage.

Nous avons dit aussi que la production écrite est l'activité la plus compliquée pour les apprenants qui ont crainte des erreurs grammaticales et orthographe.

Alors, l'apprenant est obligé à respecter des critères qui sont exigés par le programme de 3eme année moyenne. D'ailleurs cette activité s'obéira à une grille d'évaluation qui a pour but de découvrir les fautes et les corriger afin de contrôler la compétence de l'écrit.

5.1- L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE

La rédaction est considérée comme activité dont l'objectif prioritaire est de produire du sens. Pour rédiger, il faut acheter des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) et aussi le respect de la macrostructure (caractéristique de type d'écrit, de son enjeu...). Ecrire dans une langue requiert de prendre conscience qu'on peut rédiger dans cette langue mais cela est modeste parce qu'il faut aussi pouvoir assimiler toutes les spécifications techniques du système d'écriture de cette langue. Aussi, le décodage d'un contenu (correspondre aux compétences de bas-niveau) ne doit pas pour bouquiner vraiment un document parce qu'il ne doit pas de déchiffrer un document via des indicateurs clichés des termes pour rédiger véritablement. Il faut envie du sens à l'écrit qu'on produit et permet au récipiendaire de saisir le sens de cet écrit (correspondre aux compétences de hauts niveaux). Écrire un document suppose que l'on conçoive les sensations possibles de la forme et des informations du texte sur un contact que l'on ne connaît pas inéluctablement. L'apprenant qui rédige un document en milieu scolaire le fait la plupart du temps pour grimper ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte

sera fréquemment une répétition des données déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur a toutes les connaissances, que l'apprenant a la possibilité d'avoir dans le secteur concerné, l'apprenant n'éprouve par conséquent pas la nécessité de définir des desseins afin de dévoiler des renseignements nouveaux à son professeur.

Pour qu'un enfant puisse écrire, il est nécessaire qu'il puisse apprécier les directions, les grandeurs et les formes et qu'il puisse reproduire. Il faut qu'il arrive pratiquement à la période des opérations concrète décrite par Piaget.

6 Ecrire en langue étrangère

L'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que déplore Kahn (1993), en introduction à un ouvrage collectif sur les Pratiques de l'écrit en français langue étrangère. Mais on a actuellement à un certain renouveau : les vertus cognitives de l'écriture (prise de recul par rapport à la langue, aide à la mémorisation) et son intérêt culturel sont maintenant mieux reconnus. Les pratiques se sont diversifiées. Comme en langue maternelle (quelques ouvrages ont été pionniers en la matière, comme (Moirand, 1979) ou (Vigner, 1982)).

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques. Wolff (1991: p 110) classe celles-ci en trois familles de difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; plus loin dans l'article, Wolff (op. cit. : p 130) indique que la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. On peut donc avancer que la surcharge cognitive guette le scripteur, en L2 plus encore qu'en L1 et que les facilitations procédurales seront d'autant mieux venues.

L'enseignement de l'écrit a toujours été une inquiétude pour les enseignants mais il est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. Cela nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit.

6.1- Définition de l'écrit

L'écriture est à la fois un objet et un outil d'apprentissage.

La mise à l'écrit de la pensée s'avère une activité d'analyse rigoureuse. Le rapport entre le langage et la pensée est un processus dynamique, dans lequel la pensée se réalise dans le langage.

C'est l'obtention d'un résultat original, organisé moins en fonction des disciplines utilisées que du projet poursuivi, qui importe dans une démarche interdisciplinaire.

L'écriture permet le processus nécessaire pour porter de nouvelles connaissances à l'expérience antérieure (activité de synthèse).

L'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique.

Chaque fois qu'un élève écrit, il personnalise ses apprentissages ; l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions.

J.P Cuq souligne dans son dictionnaire de didactique, l'écrit est :

« Une manifestation particulière du langage caractérisée sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue susceptible d'être lue ».

Dubois et ses collaborateurs expliquant : « l'écriture est une présentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques. (.....) elle a pour support l'espace qui la conserve ».

6-2 Les difficultés de l'écriture en langue étrangère

L'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela que les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production écrite.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère, l'apprenant scripteur en langue étrangère s'est démuni et sa tâche est, généralement, très difficile.

Il se trouve face à de nombreuses difficultés :

- ✓ Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical.
- ✓ Difficultés à mettre en œuvre dans la seconde langue des stratégies de production textuelles pratiquement automatisées en L 1.
- ✓ Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant des caractéristiques rhétoriques propre 'que l'apprenant ne connaît pas (Wolff, 1991, p 189)

6-3 L'évaluation de l'écrit

L'évaluation est toujours présente dans la pratique de la classe, à tous les stades. C'est une partie intégrante de l'activité didactique et elle constitue l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage.

Elle est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage à partir des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages. C'est - à-dire son objectif consiste à examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquates aux objectifs fixés afin de prendre décision.

Pour L'évaluation de l'écrit il existe des grilles qui favorisent cet acte, parmi ces grilles il y a la célèbre grille d'EVA qui est un tableau à double entrée, distinguant trois niveaux de fonctionnement (le niveau textuel, le niveau des liaisons entre les phrases, le niveau des liaisons entre phrase, le niveau de la phrase) et trois plans d'analyse (le plans le pragmatique, le plan sémantique et le plan morphosyntaxique).

Conclusion

Pour conclure ce premier chapitre nous pouvons dire que l'écriture est une activité très importante qui permet à l'apprenant d'obtenir une note pour passer d'une étape à une autre et c'est un moyen de communication qui lui donne l'occasion de présenter ses informations et d'exprimer ses sentiments, de donner ses impressions et de partager ses connaissances avec son maître.

Chapitre II

**L'enseignement de la production
écrite**

Comment repérer et aider les apprenants ayant des difficultés en expression écrite
Souvent, les apprenants ayant des TA présentent un écart important entre leur expression orale et leur capacité à lire, d'une part, et leur production écrite, d'autre part. Cet écart fonctionnel est une source de frustration extrême pour toutes les personnes visées, en particulier pour les apprenants qui ne comprennent pas pourquoi ils sont incapables d'écrire aussi facilement qu'ils peuvent comprendre, réfléchir et participer à une discussion.

Ce problème peut être attribué aux facteurs suivants :

Le manque d'habileté ou d'expertise en ce qui concerne le processus d'écriture – c'est-à-dire la capacité de mettre ses pensées sur papier d'une manière organisée, de les ordonner et de les réviser;

Le fait de ne pas suivre les étapes nécessaires à l'écriture, soit la pré-écriture et l'écriture proprement dite;

Une mémoire de travail active faible – c'est-à-dire la capacité de se rappeler et d'utiliser toutes les habiletés nécessaires pour produire un texte écrit : l'expression d'idées et les connaissances, la grammaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, la relecture, la révision, etc.;

De faibles habiletés en matière de révision et de relecture;

difficulté à se concentrer – l'élève a un faible niveau d'attention soutenue pour les tâches difficiles, un niveau de distraction élevé, un faible niveau d'énergie mentale, ou il se fatigue rapidement;

Difficulté à reconnaître « la situation dans son ensemble », désorganisation; Faible vitesse de traitement, faible capacité à se rappeler l'information
Suggestions pour aider les élèves ayant des difficultés en expression écrite.

Aidez l'apprenant en créant un horaire pour lui donner le temps de terminer ses travaux.

Encouragez l'élève à travailler pendant de courtes périodes au lieu de passer plusieurs heures à la fois sur un même travail.

Commencez par faire un remue-méninge permettant à l'apprenant d'écrire ses idées sur le sujet. Si l'apprenant a des difficultés en orthographe ou sur le plan de la motricité, écrivez à sa place ou permettez-lui d'utiliser un ordinateur.

Aidez l'apprenant à organiser ses idées à la suite du remue-méninge en créant un modèle organisationnel (soit un plan de rédaction, une ligne du temps, un aperçu du projet (les grandes lignes), ou à utiliser un logiciel d'aide à l'organisation.

Encouragez l'apprenant à développer les idées devant être incluses dans le travail, selon le modèle organisationnel.

Invitez l'apprenant à commencer par rédiger un brouillon à partir du modèle.

Demandez à l'apprenant de réviser son travail sur le plan du vocabulaire, des phrases, des constructions grammaticales, de la mécanique de l'écriture (orthographe, majuscules, ponctuation, paragraphes).

Adaptations possibles pour les apprenants ayant des difficultés en expression écrite

Allouez du temps supplémentaire pour les travaux écrits.

Envisagez d'autres méthodes d'évaluation des connaissances (comme des rapports verbaux ou des projets visuels).

N'enlevez des points pour l'orthographe que si celle-ci est une habileté essentielle pour la tâche en question.

Pour les apprenants qui ne parviennent pas à prendre des notes à partir du tableau, fournissez-leur une copie ou un résumé de vos notes.

Invitez les apprenants à utiliser un logiciel d'aide à l'organisation. Suggérez aux apprenants d'utiliser un magnétophone numérique pour dicter leurs pensées ou leurs réponses.

Ayez recours à un scribe ou à un logiciel de traduction de la voix en texte (reconnaissance vocale).

Invitez les apprenants à utiliser un logiciel de prédiction des mots ou de vérification orthographique.

1. La production écrite

La production écrite est une activité qui vise la mise en place e totalité des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage. Son objectif majeur et d'amener l'apprenant à

s'exprimer librement ses sentiments ; ses idées; ses intérêts ; ses préoccupations afin de communiquer avec autrui. Cela exige la maîtrise de certaines stratégies et méthodes que l'apprenant doit s'approprier au cours de son apprentissage.

Cette activité fait appel à plusieurs compétences dont la compétence linguistique, cognitive, socioculturelle, référentielle et intégration dans le champ didactique ; la recherche a connu un nouvel enjeu. A travers cette compétence de communication, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension à l'écrit, habilité de production à l'oral.

En didactique des langues étrangères la production écrite est vue comme une activité qui a pour objectif la construction du sens. Son apprentissage vise à doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées.

Déplus, depuis l'intégration du concept de compétence dans le champ didactique, cette notion occupe une place importante dans ses fondements de base. Selon J.P.Cuq, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension et de production à l'oral ; habilité de production et d'expression à l'écrit.

Selon J.P Cuq, dictionnaire de didactique du français L E et L S (2003), l'écrit peut avoir comme définition :

« Une manifestation particulière du langage caractérise, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.

2. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de la production écrite

En éducatif, la séance de la fabrication rédigée de troisième année moyenne se laisse via deux grands moments:

2-1Préparation de l'écrit

Ce moment nous offre quatre phases très grandes

Rappel: Dans cette phase ,le professeur pose des questions à ses apprenants en se basant sur ce qu'ils ont aperçu auparavant dans la séance de l'oral et celle de la compréhension de l'écrit

ou bien la lecture car ceux-ci sont des activités qui œuvrent clairement plus l'activité de production rédigée.

2-2 Préparation du sujet

C'est l'étape où l'expert aide ses apprenants à rassembler des instruments linguistiques pour les appliquer en effectuant leurs produits rédigés.

Par conséquent, l'expert est convié à offrir un matériel éducatif (des choses, des gravures, des fruits, des vêtements...etc.) et même l'emploi des mouvements et des mimes qui permettent aux étudiants d'obtenir des savoirs sans problème et aussi de stocker un lexique pas triste pour défier l'état cible.

2-3 Préparation du travail d'écriture aux apprenants

Dans cette phase, l'expert va déterminer le travail d'écriture dans l'ouvrage de ses apprenants et aussi il doit rédiger cette consigne au tableau ensuite faire la bouquiner par les apprenants. N'oublions pas que le professeur doit bien expliquer le travail de la rédaction via des questions dirigées à ses apprenants.

2-4 Observations collective du travail via la consigne

A « Le support d'un questionnement apporter l'étudiant à se poser des questions sur le texte à produire (pour rédiger, pour relater ...etc) et sur l'organisation du texte »

En tenant un questionnement comme un échantillon:

On va rédiger quoi ?

Quels sont les animaux dévoilés?

Combien y a-t-il de phrase qu'on va l'employer?

A quel temps on va conjuguer les verbes ?

Ces questions simples sont utiles pour rapprocher le sujet proposé aux apprenants.

2-5 L'exécution du travail

C'est l'instant où l'expert invite ses apprenants à rédiger ou faire leurs produits rédigée en respectant les réglementations de langue (la majuscule, la ponctuation, les structures de phrases ...etc).

Aussi, il doit transiter entre les classées en fournissant des indications d'écriture à ses apprenants qui font leurs produits rédigées en groupes.

«Il va de l'un à l'autre ; fait des observations .il s'arrête devant un apprenant qui a l'atmosphère perdu, jette un coup d'œil, fronce les sourcils et explique (non c'est mauvais) ensuite et chuchote la manière dont peut-on être étourdi»

Alors,c'est le personnage du professeur qui soutienne l'enfant à assimiler et travailler.

Lorsque le temps de cette séance est terminé, les apprenants doivent compléter leurs opérations à la maison pour faire la correction en classe durant la séance de résumé ou bien la correction de la fabrication rédigée.

3. Les corrections envisagées en classe de FLE

Pendant l'exécution de leurs produits rédigée, les apprenants font des fautes différentes essentiellement d'ordre de type lexical .c'est pour cela, il faut bien réfléchir sur ces fautes pour finalement atteindre un plan de remédiation.

La correction des fautes tient un poste très essentiel. Car elle permet d'acheter de nouveaux savoirs et de se battre contre les différentes situations difficiles.

«La séance de l'espace personnel rendu est une étape de vérification de l'unité éducatif: thématiques, lexicale et syntaxique» . Nous avons dit d'une autre manière que cette séance permet à l'élève de noter son activité en ciblant toutes les lois de la langue cible. (Le lexique. La syntaxe ...etc.).

La correction directe

Cette correction se laisse par le professeur en indiquant les fautes à solutionner par ses apprenants telle que la résumant Robb et Coll: La correction totale ou le professeur localise toutes les fautes, les signale et les répare.

- La correction codée ou le professeur localise et signale les fautes qui doivent par la suite être corrigées.
- La correction codée avec les couleurs, pendant laquelle le professeur signale toutes les fautes avec un feutre de couleurs, l'apprenant pourrait après les solutionner.
- L'énumération des fautes ou l'instituteur classe un catalogue renfermant les fautes faites dans la fabrication rédigée de l'apprenant qui doit s'occuper de la correction.

C'est-à-dire, la première correction a pour objectif d'ajouter et solutionner les fautes par l'expert lui-même. Au contraire de la seconde et la troisième correction qui ont lieu par l'apprenant en corrigeant les fautes signalées par son maître.

Concernant la quatrième correction, elle désire numéroter et ordonner les fautes faites dans une énumération orientée à l'apprenant à fin de les solutionner.

Ce genre de correction a comme objectif de créer un climat de travail et de confiance du côté des apprenants.

Au contraire de la correction directe qui force le professeur à déclarer les fautes à solutionner, la correction stratégique a pour but d'amener l'apprenant à découvrir lui-même ses fautes à fin de les solutionner. Nous pouvons appliquer cette formule notamment en classe dans l'hypothèse où l'expert choisit un des paragraphes de ses apprenants et la rédiger sur le tableau.

Assurément, le paragraphe sera plein de fautes d'orthographe lexicales ...etc. ,et avec un questionnement posé par l'expert, l'apprenant va déclarer ses fautes pour conclure les solutionner seul.

4. Les types de textes

1- Texte narratif

- L'histoire.
- Le conte.
- Le roman.
- Le poème.

2- Texte descriptif

- Description des monuments.
- Description des animaux.
- Description des lieux.

3- Texte prescriptif

- La recette.
- Le mode d'emploi.
- Les règles du jeu.

4-Texte injonctif

- Les conseils.
- Les ordres.

5- Texte informatif

- Le journal.
- le magazine.

6-Texte explicatif

-Les livres de maths.

- Le dictionnaire

Le programme de la classe de troisième année moyenne est basé sur le texte narratif

Le texte narratif: le récit

Dans un texte dit « narratif », on raconte, on « narre » un événement isolé ou une série d'éléments réels ou imaginaires formant une « histoire. Telle narration est appelée « un récit » .Un enfant peut aussi raconter une journée marquante, un écrivain rapporte une légende, un historien fait le récit d'événements réels.

Le récit d'une vie est appelé une « biographie » ou « une autobiographie. Quand l'auteur raconte sa propre vie même si les faits rapportés sont inventés ou fictifs, et ils sont présentés comme s'ils ont réellement eu lieu. Le récit dit « de fiction » présente les mêmes caractéristiques que le récit d'événement véridique. Il est rare cependant que dans un récit tout soit fabriqué.

Avant d'écrire un récit, on doit en fixer le « scénario » et en établir le « schéma narratif » ou « plan » qui détermine les principales étapes de l'action. On doit aussi décider dans quel ordre seront présentées les actions, leur importance relative, et plus généralement quelle signification on veut donner à la narration.

-L'action: c'est l'ensemble des événements relatifs à un récit.

-Les personnages : ce sont les êtres imaginaires intervenant dans le récit .Mais le récit peut également se rapporter à des à des personnes réelles. Le personnage principal d'un récit est appelé « le héros », celui qui écrit l'histoire cherche souvent à faire éprouver au lecteur intérêt et sympathie pour ce héros. On peut aussi mettre en scène un « anti-héros » personnage principal, laid, méchant, bête ou éternel perdant.

-Situation dans le temps et dans l'espace : tout récit se situe dans un lieu déterminé, qui n'est pas toujours précis géographiquement mais constitue au moins un cadre univers scolaire, petit village (dont le nom n'importe pas nécessairement) à une époque donnée, dans un certain contexte historique, parfois, l'époque n'est pas définie.

Le texte narratif se caractérise principalement par :

-La narration des faits réels ou imaginaires.

-Le déroulement de ces faits dans le temps, selon une chronologie permettant.

Le passage d'un état initial (schéma narratif) celui-ci est organisé selon la structure suivante :

□ Situation initiale : ou Introduction, qui informe sur le temps, le lieu, les personnages et les circonstances de l'action.

□ La perturbation : c'est un fait imprévu qui rompt l'équilibre de la situation initiale en créant une tension, elle oblige les personnages à réagir.

□ Les péripéties: c'est -à- dire l'ensemble des événements qui interviennent dans la vie des personnages.

□ La résolution met fin à l'action et résout le problème.

□ La situation finale : c'est une détente car l'action est terminée et l'on retrouve une situation équilibrée.

Les temps verbaux utilisés:

Dans le temps du récit (présent de narration, passé simple, conditionnel, plus que parfait et dominance de l'imparfait.

5. La production de texte narratif

Enseigner et apprendre aux apprenants à comprendre et surtout à écrire des textes exige de nous intéresser à l'organisation de ces textes, à leurs règles dans le but de mieux appréhender leurs caractéristiques.

«J.M.Adam» souligne que le texte narratif se caractérise par un déroulement d'événements dans le temps. Ce type de texte représente un schéma prototypique spécifique qui le distingue des autres types de textes.

Selon lui, ce schéma prototypique consiste en une image mentale que l'apprenant lecteur intériorise au cours de la lecture et à travers laquelle il peut appréhender tel ou tel type de texte.

«J.M.Adam» affirme qu'il n'existe pas un texte narratif pur, mais des textes à dominante narrative.

Il ajoute que le texte narratif retrouve un ensemble de textes : la fable, la nouvelle, la légende, le récitetc. Le récit est le genre narratif qui contient plusieurs formes : récit policier, récit fantastique, récit merveilleux, récit réaliste,.....etc.

6. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation vient pour mettre l'accent sur les besoins réels des apprenants, pour remédier certaines lacunes ou pour remplacer et changer une ou des méthodes qui ne conduisent pas les apprenants à la réalisation de leurs objectifs d'apprentissage. L'évaluation est donc, une opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous forme d'objectifs. Soit elle mesure un écart entre l'objectif du départ et les résultats enregistrés, soit elle est constatée d'un comportement observable.

Autrement dit, l'évaluation est la recherche de la compétence que l'on veut installer chez un apprenant, elle ne représente pas une recherche sur le nombre des fautes commises par l'apprenant. Un apprenant doit être mis dans une situation authentique ou quasi authentique lors de la réalisation de sa production écrite, la chose qui va permettre d'une évaluation exacte et juste de sa capacité d'écriture. Ce diagnostic de la compétence écrite selon Janine Courtillon comprend les éléments suivants:

- Aspect linguistique: on parle ici du lexique, d'orthographe, de morphosyntaxe, et même de manière de présentation de texte que l'apprenant a déjà utilisé dans son texte.

- Aspect pragmatique: on désigne par cet aspect, la hiérarchisation des informations et l'enchaînement et la cohérence des idées. Tous ces aspects se différencient d'un type de texte à un autre, soit descriptif, narratif ou argumentatif.

- Aspect expressif : on cherche par cet aspect les figures de style tel que la métaphore, la comparaison,...etc. On vise aussi les procédés expressifs de la syntaxe.

L'évaluation est donc une bonne technique qui aide l'enseignant et l'apprenant à la réalisation des objectifs visés de l'apprentissage.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons défini la production écrite et comment l'enseigner en classe de troisième année moyenne .et les difficultés rencontrées par les apprenants dans la séance de la production écrite.

Chapitre III

la remédiation pédagogique

« Remédier à temps c'est empêcher que la difficulté scolaire ne se transforme en échec scolaire. »

La remédiation pédagogique est une action de régulation permanente des apprentissages, qui a pour objectif de palier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants afin d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. Elle intervient après l'auto-évaluation et doit être consacrée aux lacunes constatées dans les productions écrites des apprenants.

1. Objectifs de la remédiation

- Corriger les faiblesses identifiées chez l'apprenant.
- Faire face à l'échec scolaire.
- Comblent les lacunes de chaque apprenant en difficulté.
- Améliorer la maîtrise des compétences.
- Améliorer l'égalité des chances pour tous dans le système éducatif.
- Eviter le cumul des difficultés pour un apprenant.
- Inciter les apprenants à se prendre en charge, c'est pourquoi l'aide pédagogique préconisée ne saurait durer indifféremment (ne pas dépasser six séances).
- Au moyen, la remédiation pédagogique vise surtout à résoudre les problèmes réguliers des fautes d'orthographe, de conjugaison, et les problèmes de compréhension.

Elle a comme fonction de développement des performances d'apprentissage de l'apprenant.

1. Les différents niveaux de la remédiation

Cette étape est avant tout dictée par le diagnostic.

Les pistes pour la remédiation sont directement issues de l'analyse des sources et des causes d'erreurs.

Ces remédiations portent sur des niveaux différents:

- Le niveau de l'apprenant.
- Le niveau de l'enseignant.
- Le niveau de système.

2. Stratégies de remédiation

Les différentes stratégies et outils de remédiation pédagogique:

- ❖ Les remédiations par feed-back :
 - Communiquer à l'apprenant la correction;
 - Recourir à une autocorrection;
 - Recourir à la confrontation entre une autocorrection et une hétéro correction.
- ❖ _Les remédiations par une répétition ou par des travaux complémentaires :
 - Révision de la partie de la matière concernée;
 - Par du travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée.
- ❖ _Les remédiations par révision du pré requis non maîtrisés:
 - Reprendre un apprentissage antérieur ainsi que les parties qui n'ont pu être bénéfiques au regard de la maîtrise minimale de ces pré requis);
 - Par du travail complémentaire visant à réapprendre ou à consolider des prés requis concernant la matière.
- ❖ Les remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage:
 - Par adoption d'une nouvelle démarche de formation sur la même matière (découpage plus fin, situation d'intégration, par des situations plus concrètes, par des feed-back plus nombreux pour l'apprenant seul, à l'aide du tutorat, avec le maître...)

3. Définition de l'erreur

L'erreur est perçue comme :

Un point d'appui pour l'apprentissage et un indicateur des processus intellectuels en cours, source de conflit cognitif et générateur de progrès.

L'erreur se voit comme repère sur l'itinéraire de l'apprentissage selon J.P.Cuq all

L'erreur est «un écart par rapport à la norme provisoire ou une réalisation attendue.»

En pédagogie, «L'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas de ce qu'on attend de lui.»

4. Les types d'erreurs

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Mais, pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. À ce propos, il est possible de dire que les productions écrites d'étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL).

En partant de nos pratiques d'enseignement concernant les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites de nos étudiants, nous les divisons généralement en deux groupes: les erreurs de contenu et celles de forme. Définissons-les en détail :

5-1 Erreurs de contenus

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. » C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

5-2 Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Dans ce travail, nous nous

focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle. À cet égard, on affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre les différentes caractéristiques de l'évaluation, les moments.

L'évaluation est donc une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite

Elle permet de déceler les capacités des apprenants pour les développer et les améliorer

Elle permet aussi de définir leur lacune pour y remédier.

C'est aussi une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, de donner des opinions sur les informations recueillies et de décider sur la poursuite des apprentissages.

Les objectifs de l'évaluation déterminent les informations à recueillir qui à leur tour déterminent les instruments à élaborer. L'instrument doit être compris pour recueillir précisément ce que l'on cherche.

Partie pratique

Protocole de recherche

Chapitre I

Description du corpus

En suivant une suite logique qui caractérise la recherche scientifique et après avoir évoqué dans la première partie de notre travail de recherche, le cadre théorique qui a touché aux différents concepts clés de cette recherche, nous sommes arrivées au plus profond de notre travail, à la partie pratique.

Nous allons consacrer cette partie au cadre méthodologique, dans lequel nous présenterons la description de notre corpus en s'appuyant sur le rassemblement des données, il publie visé le choix d'élève et de la classe, le lieu et la période après nous avons fait un déroulement de l'expérimentation et à la fin nous tenons d'examiner et d'analyser notre bilan d'étude.

1. Objectifs

L'objectif de notre travail s'articule autour de l'observation et l'analyse des copies des apprenants avant et après la remédiation a pour objectifs de remédier aux insuffisances des apprenants, réguler les erreurs trouvées dans leurs productions écrites et les aider a progresser et s'améliorer en écrit et par extension, montrer l'importance de la remédiation dans la rédaction.

2. Présentation de l'expérimentation

2-1 Le lieu d'étude

Pour réaliser notre investigation, nous avons choisi le collège Mokhtari El Hadj qui se situe à cité El Badr au centre-ville de Tiaret, cet établissement a ouvert ses portes depuis 1985 et assure la scolarisation des apprenants de 1020 apprenants de tous les niveaux : première, deuxième, troisième et quatrième année moyenne, dont 532 Filles et 488 Garçons, tandis que 23 classes. Le nombre d'enseignants est 52 dont 08 enseignants de la langue française. Nous avons effectué notre expérimentation au sein d'une classe ordinaire réservée aux apprenants de troisième année moyenne, qui est de surface vaste, propre et éclairée, elle contient quatre rangées, chaque rangée contient huit tables en deux chaises, un bureau et un tableau blanc avec feutres noires, rouges et verts effaçables.

2-2 Le public visé

2-2-1 Les apprenants

Nous avons vécu l'expérience avec la classe de 3AM groupe 1 qui contient 29 apprenants, dont 14 filles et 15 garçons, leur âge varie entre 13 et 16 ans et leur niveau est hétérogène. D'après ce que nous avons remarqué, la plupart des apprenants sont éduqués et compréhensifs, ils appartiennent à un milieu social moyen et habitent à Tiaret.

2-2-2 L'enseignant

Nous avons mené notre travail de recherche avec une enseignante principale titulaire d'un diplôme de master en didactique de langue française et ayant exercé une expérience plus de 15 ans dans le domaine d'enseignement.

2-3 la période

Nous avons recueilli nos données pendant la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire en cours 2021/2022, au mois de mars, le moment où les apprenants sont sur le point de terminer le premier projet, dans une période d'une semaine.

2-4 le programme

Durant ce trimestre, les apprenants ont abordé le texte narratif, dont le premier projet est intitulé « réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école », et la troisième séquence sous-titre : « rédiger un fait divers et y insérer un témoignage ».

3. Le déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule en quatre phases.

En premier lieu, nous allons assister à une séance de production écrite pour déterminer les difficultés approuvées par les apprenants, puis nous allons faire un compte rendu de la production écrite.

Ensuite, nous allons faire mettre en œuvre la séance de remédiation.

Enfin, nous allons faire une évaluation pour mesurer le degré de la réussite de la remédiation.

3-1 Séance 1 : production écrite

Projet 01 : réaliser avec ton groupe de camarades un palmarès de faits divers et une colonne de brève pour le journal ou le blog de l'école

Séquence 03 : rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.

Séance : production écrite

Objectifs d'apprentissage

Amener l'apprenant à produire un fait divers et y insérer un témoignage.

Support : manuel scolaire page 64

- 1- **Mise en situation** : rappel de l'intitulé de premier projet de troisième séquence.
- 2- Lecture et compréhension de la consigne et de sujet de production écrite :

Les apprenants passent au tableau pour lire et souligné les mots clés

Sujet ;

En sortant du collège. Tu as été témoin d'un accident de circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

- ❖ Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- ❖ Tu racontes dans un ordre chronologique comment c'est passé l'accident
- ❖ Tu finis ton article en indiquant si la vie de victime est hors de danger.

Critères de réussite

- ✓ Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information générale
- ✓ Ecris un chapeau qui reprend le titre et le résumé d'article
- ✓ Détaille-le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions **comment ? pourquoi ?**
- ✓ Inséré un témoignage au discours direct

- ✓ Présente ton texte en deux colonnes
- ✓ Rapporte les faits au passé composé
- ✓ Emploie la forme passive
- ✓ Utilise le champ lexical de l'accident

3-2 Séance 2 : compte rendu de la production écrite

Niveau : 3AM

Projet 1 :

Séquence 3 :

Activité : Compte rendu de la production écrite

Objectifs d'apprentissage : l'apprenant sera capable de :

- Se rendre compte de ses lacunes et de ses erreurs.
- Comparer son travail avec celui de ses camarades.
- S'auto-évaluer pour s'améliorer.

Matériel didactique

Fiche texte fabrique +tableau +les copies des apprenants + grille d'évaluation.

Déroulement de la leçon

1- Mise en situation :

- Rappel d'intitulé du projet et celui de la séquence.
- **Première moment 01 :**
- Rappel de la situation d'intégration et des critères de réussite.
- Qui peut nous rappeler le sujet de la situation d'intégration de la production écrite.
- **Sujet**
- En sortant du collège. Tu as été témoin d'un accident de la circulation. un enfant a été renversé par une voiture.

Tâche : Rapport cet accident sous forme d'un fait divers.

- Quels sont les mots clés dans cette tâche ? Rappel de la tâche

- Quels sont les conseils donnés pour réussir l'écrit ?
- Tu précises le fait. Le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la vie de la victime est hors de danger.
- qui peut nous rappeler les critères de réussite pour mener à bien la production.
- **critère de réussite**
- Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
- Ecris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
- Détaille le contenu de ton fait divers par des information qui répondent aux questions comment ? pourquoi ?

Inséré un témoignage au discours direct

Présent ton texte en deux colonnes

Rapport le fait au passé au composé

Utilise le champ lexical de l'accident.

Lecture de la production d'un élève

Deuxième moment

Remarque d'ordre général : (à titre d'exemple)

Ce qui est positif

La majorité des apprenants a compris le thème de la situation d'intégration

Les productions de (nommes les élèves) sont excellents.

Vous pouvez faire mieux ...etc.

Ce qui est négatif : (insuffisances)

- Les écritures de certains élèvessont illisibles.
- Certains ...n'arrivent pas distinguer entre le nom et le prénom manque et oublie de la ponctuation.
- La majorité des élèves ont rédigé des phrases mal construites.
- Certains élèves n'ont pas mis les verbes au passé composé
- Certains élèves n'ont pas fait un travail personnel ...etc.

Troisième moment**III /correction des fautes communes**

1-faute de grammaire : un enfant **prudent** a été percuté et transporté **par l'hôpital**.

Correction : un enfant **imprudent** a été renversé **par une voiture** et transporté **a l'hôpital**

3-fautes de conjugaison :

Le conducteur **roulais** d'une grande vitesse

Le chauffeur **est** renversé une petite fille.

Correction :

Le conducteur **roulait** d'une grande vitesse.

Le chauffeur **a** renversé une petite fille.

4- faute d'orthographe un **petit garson** a été percuté par une voiture.

Correction : un **petit garçon** a été percuté par une voiture.

3-3 Séance 3 : La remédiation**Activités de remédiation :**

Grammaire : transforme la phrase suivante au discours indirect.

-le juge lui demande : <avez-vous commis une infraction >.

- le juge lui demande s'il a commis une infraction.

Conjugaison : écrit les verbes mis entre parenthèses à l'imparfait ou au plus que parfait.

-il(faire) un grand projet il (vouloir) le réaliser

-ils (avaient fait) un grand projet ils (voulaien)

Orthographe accorde correctement les participes passés suivant

Ma professeure est **rentré** dans classe en courant... **rentrée**

Rachida a obtenu son permis de conduire ...**obtenu**

Moment 4 :**Amélioration d'une production moyenne :****1- Production à améliorer**

hier matin a la sortie des classe d'un collège de Tiaret un élève a été renversé par un voiture roulant d'une grande vitesse .

après une matinée de cours ...vers 12 :10 des collégien rentrait chez eu .arrivés à un carrefour ils s'apprêtaient **a** traverse la route quand une voiture a foncé à grand vitesse vers

la croisement .. malheureusement elle à percutée un pauvre élève ,les secours sont arrivé et ont transportés la victime à l'hôpital Youcef Damargi de Tiaret .très choqué les élèves ont déclaré__ nous avons eu très peur en voyant la voitures foncer sur nous ...

le jeune home est victime d'une blessure a la tête et une jambe cassée .

2- Production améliorée

Un élève percuté par une voiture à Tiaret

Hier matin à la sortie des classes d'un collège de Tiaret un élève a été renversé par une voiture roulant d'une grande vitesse.

Après une matinée de cours, vers 12 :10 des collégiens du collège Mokhtari El Hadj rentraient chez eux. Arrivés à un carrefour ils s'apprêtaient a traversé la route quand une voiture a foncé à grand vitesse vers le croisement ... Malheureusement elle a percuté un pauvre élève, les secours sont arrivés et ont transportés la victime à l'hôpital Youcef Damardji de Tiaret. Très choqué les élèves ont déclaré : « nous avons eu très peur en voyant la voitures foncer sur nous »

Le jeune homme est victime d'une blessure à la tête et une jambe cassée.

3- Lecture contrôle puis distribution des copies :

- Lecture du texte amélioré pour déceler et corriger les erreurs d'inattention.
- Les élèves recopieront le paragraphe sur leurs cahiers

Moment 5 :

Remise des copies et auto correction :

- Distribuer les copies aux apprenants leur demander de corriger leurs erreurs.
- A l'aide d'un crayon les élèves évaluent leurs productions et corrigent leurs erreurs.

4- Auto évaluation à l'usage de l'apprenant

-Evalue ton travail en mettant une croix dans la colonne « oui » ou dans la colonne « non »

4.4 Grille d'évaluation

	Oui	Non
J'ai Annoncé mon article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.		
J'ai écrit un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.		
J'ai détaillé le contenu de mon fait divers par des information qui répondent aux questions comment ? pourquoi ?		
J'ai inséré un témoignage au discours direct		
J'ai -utilisé le champ lexical de l'accident.		
J'ai présente mon n texte en deux colonnes		
J'ai rapporté les faits au passé composé		
J'ai employé la forme passive.		

Chapitre II

Analyse et discussion des données recueillies

Afin d'analyser les copies des apprenants, nous nous sommes appuyées sur une grille d'évaluation de EVA.

Notre analyse a été effectuée sur 29 copies des apprenant, pour vérifier l'exploitation de la rédaction d'une production écrite, la grille que nous avons réalisée se compose de quatre niveaux

Le niveau	Les critères
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> -le titre du fait divers -l'écriture en deux colonnes -l'organisation de la feuille -la lisibilité de l'écriture
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> -le respect de la cohérence sémantique -l'emploi des connecteurs logiques
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> -l'emploi du passé composé -l'utilisation de la voix passive -l'utilisation d'un lexique adéquat avec un fait divers (méfait)
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> -le type de texte demandé -la présence du chapeau

1- L'analyse des productions écrites des apprenants

1-1- Selon le plan matériel

	Le titres du fait divers	L'écriture en deux colonnes	Le respect de la ponctuation	L'organisation de la feuille	La lisibilité de l'écriture
Respecté	100%	70%	35%	65%	85%
Non respecté	0%	30%	65%	35%	15%

- **Le titre du fait divers**

D'après notre analyse que nous avons effectuée et les résultats obtenus on a constaté que la totalité 100% des apprenants ont respecté le titre de fait divers sous forme nominale, parce que ce dernier est un élément essentiel dans la rédaction du fait divers

- **L'écriture en deux colonnes**

Concernant l'écriture en deux colonnes, nous constatons que la plupart des apprenants 14, soit un pourcentage de (70%), qui réalisaient les deux colonnes, et cela nous montre que la majorité des apprenants comprennent la structure d'un fait divers sauf 6 apprenants (30%), qui n'ont pas le réalisé, cela indique leurs manques de la constatation durant la rédaction.

- **L'organisation et la propreté des feuilles**

Les résultats démontrent que 65% des apprenants ont réussi à laisser leurs copies propres et bien organisée, la minorité des apprenants 35% rendaient leurs feuilles sans organisation.

- **La lisibilité et la clarté de l'écriture**

La plupart des apprenants, soit un pourcentage de 85% , écrivaient clairement, c'est-à-dire leurs écriture est compréhensible, au contraire 15% des apprenants leurs écritures est illisible, autrement dit-elle n'est pas déchiffrable.

1-2- Selon le plan pragmatique**Tableau 2 : plan pragmatique**

	Le type de texte	La présence du chapeau
Respecté	100%	75%
Non respecté	0%	25%

2- Le type de texte demandé

D'après notre graphique nous avons remarqué que la totalité des élèves, un pourcentage de 100% ont respecté le type de texte et ont bien compris le fait divers.

3- La présence du chapeau

Nous avons constaté que la plupart des apprenants 75% ont réussi à rédiger le chapeau, même ils ont utilisé des phrases simple et claire qui ne dépassent pas les 4 lignes, et les autres apprenants une toux de 25%, ont trouvé des difficultés à la rédaction du chapeau, et ils ne connaissent pas que le chapeau est un élément essentiel dans la rédaction du fait divers.

1-3- Selon le plan morphosyntaxique

Tableau 3 plan morphosyntaxique

	L'emploi du passé composé	L'utilisation de la voix passive	L'utilisation d'un lexique adéquat avec un fait divers
Respecté	85%	90%	100%
Non respecté	15%	10%	0%

- **L'emploi du passé composé**

D'après notre analyse des copies des élèves nous avons constaté que la majorité des élèves (85%) ont bien respecté l'utilisation de temps demandé le passé composé, notons que 15% des apprenants ont échoué. Donc le passé composé parmi les temps verbaux qu'on utilise pour rédiger un fait divers.

- **L'utilisation de la voix passive**

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté que 18 apprenants, soit 90% ont réussi à la maîtrise de la voix passive, néanmoins 2 apprenants soit 10% ont échoué. Nous avons remarqué que quelques apprenants n'arrivent pas à rédiger la voix passive correctement parce qu'ils ont des difficultés à la conjugaison passive.

La voix passive à partir les résultats obtenus, nous remarquons que la quasi-totalité des apprenants utilisent la voix passive, et cela nous montrons que les apprenants comprennent bien l'utilisation de la voix passive.

- **L'utilisation d'un lexique adéquat avec le fait divers (méfait)**

Tous les apprenants utilisaient le même vocabulaire d'un fait divers, c'est-à-dire, les mêmes mots qui se répètent par ce qu'ils sont dans la boîte d'aide, alors nous pouvons dire que les apprenants ayant un bagage linguistique insuffisant.

1-4- Selon le plan sémantique**Tableau 4 : plan sémantique**

	L'emploi des connecteurs logiques	Le respect de la sémantique des phrases
Respecté	20%	25%
Non respecté	80%	75%

- **L'emploi des connecteurs logiques**

Pour l'emploi des connecteurs logique on a observé 4 apprenants un pourcentage de 20% ont utilisé les connecteurs logiques. Notons que 80% des apprenants ne réussit pas pour les utilisés, parce qu'ils sont faibles en français d'après notre conversation avec eux.

- **Le respect de sémantique des phrases**

La minorité des apprenants 25% ont réussi à respecter la cohérence sémantique, autrement dit, ils ont bien enchainé la phrase.

2- Bilan de l'étude

Nous avons remarqué que majorité des apprenants ont réussi considérablement dans la rédaction des productions écrites. Les apprenants ont dépassé la moyenne avec un succès de 60%. Les résultats reviennent à l'importance et l'efficacité de l'utilisation de fait divers en classe de FLE

A travers notre expérimentation et l'analyse obtenus, nous avons remarqué que les apprenants sont motivés et comprennent bien le fait divers, et surtout sa structure qui est différente par rapport aux autres types de texte. Nous avons analysé quatre types de plan chaque plan comporte de plusieurs critères.

2-1- Le plan pragmatique

Le type du texte est (100%) respecté par tous les apprenants (75%) respectent, le chapeau d'un fait divers. Alors nous pouvons dire que la majorité des apprenants respectent ce plan, cela veut dire qu'ils ont bien compris la structure de fait divers.

2-2- Le plan matériel

Ce plan concerne la forme à travers les résultats nous avons observé que la quasi-totalité des apprenants respectent les critères. La lisibilité et la clarté de l'écriture : le taux de ce critère est très élevé (85%).

L'écriture en deux colonnes. D'après les résultats nous constatons que le taux est (70%). Cela nous démontre que les apprenants ont saisi la structure d'un fait divers.

Le respect de la ponctuation nous avons remarqué que la minorité ne font pas ce critère. Le taux est très diminué 35% donc nous pouvons dire que les apprenants ont des difficultés à la ponctuation.

L'organisation est la propreté de la feuille la plupart des feuilles, sont bien organisé. Le taux est (65%), aussi le titre dans la consigne nous avons constaté que la totalité des apprenants ont écrit un titre.

2-3- Le plan morphosyntaxique

La voix passive : à partir de tableau nous avons observé que 90% des apprenants réussi à écrire correctes à rédiger ce critère correctement. L'utilisation d'un lexique adéquat avec le fait divers (méfait). Nous avons observé que ce critère est marqué un taux de (100%) c'est-à-dire, que tous les apprenants réussi à employer le vocabulaire d'un fait divers. Donc le fait divers est un impact sur l'amélioration de la production écrite.

2-4- Le plan sémantique

Ce plan a un taux diminué par rapport aux autres plans, l'emploi des connecteurs logiques : nous avons observé que 4 apprenants utilisent les connecteurs logiques et 16 apprenants ne les employés pas. Donc ils ont des difficultés à l'emploi des connecteurs logiques.

Le respect de la cohérence de la phrase : (25%) des apprenants, ont réussi à enchaîné bien les phrases. Pour conclure, à travers les résultats obtenus, nous pouvons dire, que le fait divers est un support qui favorise l'apprentissage de la production écrite, aussi est un support pédagogique qui permet la motivation des apprenants.

3- Classement et analyse des résultats

3-1 L'analyse des données retenues avant la remédiation

Après que nous avons assisté à la séance de la production écrite et en s'appuyant sur la grille d'évaluation, nous avons pu recueillir les statistique suivants :

- En ce qui concerne la première difficulté, nous avons trouvé 19 apprenants qui sont équivalent à 65% de l'effectif général de la classe devisé comme suit :
- 07 garçons en obstacle et qui représentent le taux de 24% de l'effectif des garçons.
- 12 filles en difficultés représentent le taux de 41% de l'effectif des filles.

3-2 L'analyse des résultats retenu après la remédiation

Nous constatons que :

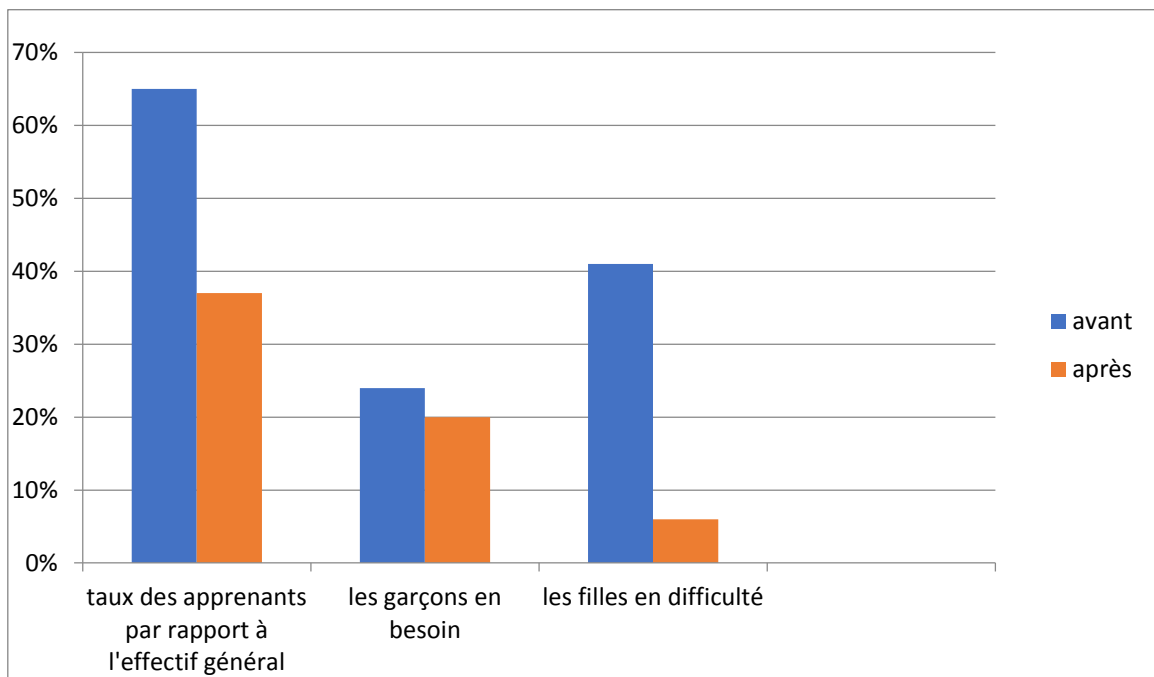
Le nombre des apprenants en besoin est devenu équivalents à 37% de l'effectif général de la classe divisé comme suit :

- 6 garçons restent en difficulté équivalent à 20% de l'effectif des garçons
- 2 filles en difficulté représentées par 6% du taux des filles.

4- Comparaison entre les résultats obtenus avant et après la remédiation

Pour mesurer l'efficacité de la séance de la remédiation, nous allons mettre en comparaison les résultats obtenus avant et après la remédiation comme indique le tableau ci-dessus :

	Taux des apprenants en besoin par rapport à l'effectif général de la classe	Taux des garçons par rapport à l'effectif des garçons	Taux des filles par rapport à l'effectif des filles
Avant la remédiation	65%	24%	41%
Après la remédiation	37%	20%	6%



Histogramme : comparaison entre les résultats obtenus avant et après la remédiation

❖ **Commentaire**

A partir des résultats recueillis nous remarquons que le taux des apprenants en besoin est réduit, ce que signifie que la séance de remédiation a permis aux apprenants de s'améliorer

- ✓ Un abaissement dans le taux général des apprenants en besoin de 65% à 37%
- ✓ Amélioration pour les garçons, ce qui signifie que la plupart ont pu surpasser leur difficulté, et que la séance de remédiation aida les apprenants à progresser

Synthèse des résultats

A l'appui des résultats récupérés, nous interpellons que dans cette analyse nous avons accentué sur l'impact de la remédiation pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du FLE au cycle moyen chez les apprenants de 3AM.

En se basant sur ces premiers résultats, nous pouvons valider que l'enseignante se montre positive face à la pratique de la remédiation avec leurs apprenants. Elle offre la possibilité de gérer et réduire les difficultés trouvées sur les productions écrites des apprenants.

Alors si on désire réellement arriver à des résultats meilleurs auprès des apprenants, la clé réside dans la bonne méthode, il serait nécessaire de multiplier les efforts pour éclairer et montrer les démarches de cette séance qui exige l'emploi d'autres moyens et d'autres méthodes.

Par la suite il faut rappeler que la différenciation pédagogique dans la classe elle-même demeure un programme audacieux en mettant l'hétérogénéité au service du secours en élargissant des méthodes (travail de groupe).

Finalement, nous avons repéré le facteur temps qui cause un énorme ennui. C'est pour cette raison, il serait plus pratique d'octroyer plus de temps afin d'assurer la progression du niveau des apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons tenté à travers ce travail de mettre en lumière l'impact de la remédiation pédagogique, et aussi, nous avons essayé de montrer l'importance de l'activité de la remédiation sur la production écrite car l'exploitation de cette séance contribue à rendre l'enseignement / apprentissage du FLE au cycle moyen de plus en plus efficace.

Dans cette recherche, nous avons essayé de clarifier quelques concepts de base dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

En faisant introduire la remédiation pédagogique comme voie guidant à l'atteint de notre objectif principal, nous avons devise notre étude en deux parties comme suit :

- La partie théorique : divise en trois chapitres réservés à une présentation des concepts théoriques importants relatifs à notre étude comme : l'écrit, la production écrite et la remédiation.
- La partie pratique : divise en deux chapitres : dont le premier chapitre, nous avons décrit le corpus en présentant l'expérimentation : le lieu, le public visé, la période et le programme. Nous avons choisi la classe de 3 AM au collège Mokhtari Elhadj à Tiaret dans une durée estimée d'une semaine.

Puis au deuxième chapitre, il est réservé à l'analyse et la discussion des données recueillies.

Pour mesurer l'efficacité de la remédiation pédagogique dans la production écrite des apprenants en question, nous avons identifié les apprenants en difficultés.

Résultats de l'enquête nous a conduit à constater que le grand nombre des apprenants qui rencontrent des difficultés est réduit et qu'ils ont progressé ce qui nous a permis de valider et confirmer nos hypothèses de départ et confirmer que la remédiation pédagogique a un impact considérable dans l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Les activités de remédiation pédagogique ne sont pas la répétition de ce qui a été déjà fait durant la séance d'apprentissage cependant, il faut bien noter que cette progression a un effet remarquable sur leur motivation pour poursuivre aux enseignants de choisir de façon soignée et réfléchie les activités et les méthodes variées et motivantes et de développer des compétences pédagogiques et d'adopter des stratégies selon les besoins spécifiques des apprenants qui ont des difficultés d'apprentissages.

La remédiation conduit alors l'acte pédagogique vers l'individu, elle tient compte des difficultés interindividuelles.

Quant aux apprenants qui n'ont pas pu surmonter leurs difficultés malgré les efforts fournis par eux-mêmes et par l'enseignant, nous pouvons nous interroger sur d'autres solutions et sur d'autres stratégies pour les aider comme perspective aux autres recherches.

Enfin, nous espérons avoir pu donner à travers cette recherche une description aussi objective sur l'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite en 3AM.

Nous espérons que notre travail pourrait apporter une aide à ceux qui voudraient approfondir leurs connaissances dans le domaine de la remédiation pédagogique.

Références et bibliographie

Référence bibliographique

Ouvrage théorique

1. **ARNAUD Dehon**, Antoine Derobertmeasure, La remédiation immédiate, Institut d'administration scolaire, université de Mons 2009.
2. **A M Christiane clesse**, Jean Hebrard, Lire écrire produire des textes, 1998, p222.
3. **J P Cuq et all**, 2004 dictionnaire du français langue étrangère et seconde p 192 Paris .clé international ASDI FLE
4. **J P Cuq**, le dictionnaire de didactique Joe p 200.
5. **J Cuq**, le dictionnaire de didactique, 2003, P 78.
6. **DUBOIS et ses collaborateurs**, dictionnaire linguistique et science de langue, p 15.
7. **JEAN Mari Gillig**. Remédiations soutien et approfondissement a l école, 2001.
8. **P M Ristea**, Erreurs et apprentissage rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère.
9. Le robert dictionnaire du français. 2019.
10. Le robert dictionnaire du français. P17.

Mémoires consultes

1. **HAMADI Lila**, La production écrite en classe de FLE difficultés et remediation cas des apprenants de 5AP, 2016/ 2017, Université de Tizi-Ouzou.
2. **MECHANi Mohktar**, TAHER Omeima, Analyse des difficultés rencontres par les apprenants de français au niveau de la production écrite étude de cas apprenants de 2AM, université de Tiaret 2018 /2019.
3. **LARBI Amel**, l analyse des erreurs en production écrite, cas des apprenants de 4 AM, université de Biskra 2012/ 2013.
4. **MEJAHED khawla**, l'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite cas des élèves de quatrième année moyenne

Annexes

Atelier d'écriture

J'écris

- En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.
 - Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
 - Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
 - Tu finis ton article en indiquant si la victime est hors de danger.

• Critères de réussite

- Annonce ton article par un titre accrocheur, qui donne l'information principale.
- Écris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
- Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions **Comment ? Pourquoi ?**
- Insère un témoignage au discours direct.
- Présente ton texte en deux colonnes.
- Rapporte les faits au passé composé.
 - Emploie la forme passive.
 - Utilise le champ lexical de l'accident.

• Grille de relecture

Critères	Moi	Mon camarade
J'ai trouvé un titre accrocheur.		
J'ai rapporté l'accident en respectant les trois étapes du récit.		
J'ai rapporté les faits au passé composé.		
J'ai employé la forme passive.		
J'ai utilisé le vocabulaire de l'accident.		
J'ai employé des substituts.		
J'ai inséré un témoignage au discours direct.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots.		

- J'améliore ma production et je la rédige au propre.

La mort d'un enfant de 4 ans dans un accident

Hier matin à la sortie des classes d'un collège, j'ai vu un enfant de 4 ans a été renversé par une voiture en venant traverser la route.

Après une minute de Malheureusement il cours, aux environs a été renversé par la A2 des collègues voiture et blessé.

rentaient chez eux très vite, les secours dans un carton à chaussures ont été et on transporté l'enfant à l'hôpital le plus proche. La victime a été amené d'un cube avant d'arriver à l'hôpital.

S'apprêtait à traverser la route quand une voiture venant d'un cube a été amené portant l'enfant à cours

Un accident de voiture

Un garçon de dix ans a été renversé par une voiture qui roulait à grande vitesse, la mère a crié le conducteur s'empare.

Un accident de voiture,
le 2 mars 2008 devant

l'école Mektoubi Al-Hajj

, un garçon de dix ans a été renversé par une voiture

qui immédiatement

après le garçon et il

a appelé une ambulance
après l'arrivée de

l'ambulance et la mère

qui roulait à grande vitesse,

a crié le conducteur
immédiatement.

Résumé

La liste des objectifs que nous visons à travers notre recherche s'allonge.

Notre thème de recherche intitulé « l'impact de la remédiation pédagogique sur la production écrite chez les apprenants de troisième année moyenne » met l'accent sur les obstacles et les difficultés que rencontrent les apprenants de troisième année moyenne lors de la production, écrite, dont l'objectif est de remédier et d'évaluer les erreurs.

L'analyse des résultats nous a conduit à conclure que le sujet de notre étude ont significativement progressé et que les séances de la remédiation leurs permettent à s'améliorer.

Mots clé : remédiation - évaluation - production écrite - erreur - enseignement - apprentissage

Abstract

The list of goals we aim for through our research is growing.

Our research entitled « The impact of the pedagogic remediation on third year middle school pupil's written expression » focus on the obstacles and difficulties that faced third year school learners while writing paragraph in order to identify and correct the mistakes.

The analyse of the result led us to conclude that the subject in our study made significant progress and that the remediation session allowed them to improve.

Key words: remediation – evaluation – written expression – education/learning -mistakes.

ملخص

ان قائمة الاهداف التي نطمح اليها من خلال بحثنا تمتد و تطول.

موضوع البحث الخاص بنا كان تحت عنوان " تأثير المعالجة التربوية على الإنتاج الكتابي بين متعلمي السنة الثالثة متوسط" يؤكد على المعوقات والصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الثالثة متوسط اثناء التعبير الكتابي والهدف منها تصحيح الأخطاء وتقويمها

حيث قادننا تحليلنا للنتائج الى الاستنتاج بأن التلاميذ في دراستنا قد أحرزوا تقدما كبيرا وأن دروس المعالجة قد مكنتهم من تحسين مستواهم .

الكلمات الرئيسية معالجة _ تقويم _ تعبير كتابي _ خطأ _ تعلم _ تدريس.