

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : didactique du FLE

De l'évaluation à la remédiation de l'écrit en première année secondaire

Présenté par :

M^{elle} Mokrani aldja
M^{elle} Oudjedi djedjiga

Le jury :

Mme. Ould Benali, présidente
Mme. Benamer belkacem fatima, directrice
Mme. Derradji, examinatrice

- Année universitaire-
2016-2017

Remerciement

Après un travail mené avec beaucoup de sérieux, nous saisissons l'opportunité pour rendre hommage à toutes les personnes qui ont contribuées à l'élaboration de cette recherche.

Notre gratitude et notre vive sympathie vont à Madame Benamer Belkacem Fatima pour avoir accepté de diriger ce travail, et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. espérons qu'elle trouvera ici l'expression de notre profond respect et notre reconnaissance.

Nous tenons aussi à exprimer notre remerciement pour Monsieur Hannat Hanafi et Monsieur Belkoussa Lahlou pour les précieuses orientations qu'ils nous ont toujours accordées.

Nous adressons également notre remerciement à l'ensemble des enseignants du cycle secondaire pour leurs participations à notre enquête et à tous les enseignants du département de Français.

Nous remercions aussi tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin pour la réalisation de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents qui ont toujours été la pour moi.

À la mémoire de mon cher ami Meziane que je n'oublierais jamais

À ma sœur : nadjet.

À mes frères : tayeb et lounis.

À mon beau frère nabil et mes petites nièces adorées ; razane, arwa et yasmine.

À mes chères cousines Lynda et Hassiba

À mon cher ami Hakim

À mes chères meilleures amies : Sadina, Chaba, Lydia, et Syla.

À mon binôme Djiedjiga

À mes tantes et mes oncles ainsi que tous mes cousins sans exceptions et toute la famille Mokrani.

Aldja

DEDICACE

*Je dédie ce modeste travail à ceux qui sont le symbole de tendresse et d'amour, **Mes parents** :*

*Mon père, **NACER** qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ; Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.*

*Ma mère **GHANIA**, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous ses sacrifices et ses précieux conseils, pour toute sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.*

*A mon cher frère **SAID AMAZIGH** En souvenir d'une enfance dont nous avons partagé les meilleurs moments. Pour toute la complicité et l'entente qui nous unissent.*

*A mon cher petit frère **JUBA** Pour toute l'ambiance dont tu m'as entouré. Puisse Dieu le tout puissant exhausser tous vos vœux*

*À l'âme de : ma grand mère **YEMMA WAWA** et mon oncle **DADA TAYEB**, Qui ont été toujours dans mon esprit et dans mon cœur, Que Dieu, le miséricordieux, vous accueille dans son éternel paradis. Je vous dédie aujourd'hui ma réussite.*

*A mon grand père : **jeddi mohand** Que Dieu te préserve santé et longue vie.*

*A mes chers oncles **M'HENNI-ALI** et mes chères tante **HOURIA-AICHA-SAADIA**. Et a mes cher cousin et cousine : **sabrina hannat- souhila-tahar-samir-adouda-sofia-aya-daouia-ikram***

A toutes la famille oudjedi enfin, je tiens à remercier vivement tous ceux qui ont M'aidé de près ou de loin

Djedjiga

Sommaire

Chapitre 1 : fondements théoriques de notre recherche

Introduction partielle	6
1.1. L'écrit et ses acceptions	7
1.2. Enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle secondaire algérien.....	8
1.3. L'évaluation de l'écrit en FLE.....	9
1.4. statut de l'erreur en FLE	13
1.5. La remédiation dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en 1AS.....	14
Conclusion partielle	23

Chapitre 2 : Les enseignants face à l'évaluation-remédiation de l'écrit

Introduction partielle	24
2.1. Expérience professionnelle des enseignants et surcharge des classes	26
2.2. Niveau des apprenants de 1AS et types d'erreurs selon les enseignants	29
2.3. Fréquences et modalités d'évaluation formative de l'écrit	31
2.6. De l'évaluation aux séances de remédiation.....	39
2.7. Types et origines des erreurs constatées à l'écrit chez les apprenants de 1AS.....	43
2.8. Mise en œuvre de pratiques originales et motivantes lors de la remédiation.....	44
Conclusion partielle	47

Chapitre 3 : bilan sur la séance de remédiation et propositions didactiques

Introduction partielle	48
3.1. Bilan sur la séance de correction-remédiation.	48
3.2. Présentation des activités proposées en séances de remédiation.....	50
Conclusion partielle	62
Conclusion générale	63

Introduction Générale

Introduction générale

Le défi majeur et l'objectif ambitieux que s'est fixé le système éducatif algérien, en revoquant les programmes scolaires via une nouvelle réforme, selon X. Roegiers est :

de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ¹.

C'est -à -dire former une nouvelle génération qui sera capable de s'adapter à ces changements et leur faire face, former un citoyen qui y'aura la capacité de communiquer ces valeurs de tolérance et de dialogue que ce soit oralement ou à l'écrit.

La nouvelle réforme consiste à adopter l'approche communicative et notamment l'approche par les compétences, adopter cette approche d'après le même auteur est synonyme de «rendre les apprentissages plus actifs». Dans cette vision, l'accent était mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplaçaient les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agissait dès lors de «mettre l'élève au centre des apprentissages», Ainsi Notre présent travail s'inscrit dans le sillage de cette réforme et celui de la didactique de l'écrit.

Parler, écrire ou tout simplement communiquer est la finalité de chaque enseignement de langue étrangère, afin d'atteindre ces objectifs, la didactique est même capable de trouver davantage les moyens et les outils pédagogiques, permettant de rentabiliser un enseignement/apprentissage efficace à l'écrit et/ou à l'oral. M. Dabène, lui parle de (compétence scripturale) pour désigner l'écrit :

Cette compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière extraordinaire. Les composantes de chacun de ses éléments constituent autant d'objectifs d'enseignement, il ne s'agit plus seulement d'apprendre

¹ Roegiers .X, « l'APC dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », 2004, p. 51-52

les règles d'une transcription graphique mais de maîtriser les différents aspects d'une spécificité qu'il convient de radicaliser pour mieux la faire percevoir².

D'autres didacticiens aussi défendent cette perspective. Enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue, ou à faire produire des énoncés hors contexte, conformes à un modèle syntaxique, car selon S. Moirand (1979), « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »³

Le processus d'enseignement et d'acquisitions de la compétence scripturale est autant complexe, que celui de son évaluation et de sa remédiation. Afin de garantir la réussite de ces séances de remédiation, il est nécessaire de réussir d'abord la première étape qui mène vers elle qu'est l'évaluation.

L'évaluation est une étape très importante du processus d'enseignement-apprentissage, elle consiste à tester les connaissances des apprenants et vérifier leurs acquis. cette vérification se fait au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage : elle accompagne l'apprenant tout au long de sa formation. Ainsi pour C. Tagliante « *l'évaluation est d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »⁴. c'est-à-dire que l'évaluation est à la fois une aide pour apprendre et un objet de mesure de l'acquisition de la compétence par les élèves

Le système éducatif algérien met l'apprenant au centre de toutes activités pédagogiques, dans le but de lui permettre de développer ses capacités de compréhension et d'expression, dans diverses situations de communication. Pour cela, il est nécessaire de porter une réflexion sur la séance de remédiation notamment en 1^{er} année secondaire dans le cadre de la nouvelle approche communicative et l'approche par compétence.

² Dabène. M, « *un modèle didactique de la compétence scripturale* », Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III, 1991, p.10

³ Moirand.S, « *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère* », 1979, p. 9

⁴ Tagliante. C, « *L'évaluation in Technique de classe* » – Paris, Clé International. 1993 cite dans, « *L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français* », Université de Biskra, 2013,p.13

En ce qui concerne notre recherche, elle se focalise sur les différentes modalités de remédiation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en première année secondaire. Moultsont travaux qui ont abordés l'évaluation en FLF mais sans se focaliser sur la notion de remédiation alors que ces deux notions sont intimement liées. Pour réaliser notre travail, nous nous référons à une minorité de travaux qui ont abordé la remédiation, nous citons à titre d'exemple : Tagliante, Allal, Cuq, De Ketele et Paquay, auxquels s'ajoute ceux d'autres auteurs.

En première année secondaire, l'apprenant est appelé à réaliser en matière de français trois projets, chaque projet comprend des séquences, qui ont pour but d'installer un niveau de compétence orale ou écrite et qui vise un certains nombres d'objectifs, afin de vérifier l'acquisition de ces compétences les enseignants font appel à l'évaluation. Nous voulons éclairer à travers ce travail la notion de remédiation, à savoir l'étape qui vient après l'évaluation et qui représente une phase primordiale dans processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit.

D'après A.Dubois :

On peut trouver deux sens à la remédiation, Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède) on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « *re-médiation* » (c'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage Vygostki) il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente⁵.

La remédiation est donc un acte pédagogique, qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base de l'élève, il s'agit de reprendre des apprentissages importants, fondamentaux que les élèves n'ont pas réussis, d'une manière différente ; pour que l'élève puisse acquérir d'autres savoir sans difficultés.

Notre choix pour ce thème se justifie par les raisons suivantes ; L'impotence qu'occupe la première année secondaire en étant une étape charnière pour chaque élève, c'est une passerelle qui relie le moyen au secondaire raison pour laquelle elle doit être réussie, pour acquérir une bonne base à l'écrit et garantir les enseignements à venir. la deuxième raison de

⁵ Dubois. A, «*mise en place d'une séance de remédiation*», IUFM de Bourgogne, 2004, p.4

travailler sur la production écrite est justifié par le fait que cette activité occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage en classe du FLE, particulièrement au secondaire qualifiant, dans la mesure où elle constitue le couronnement d'une thématique quelconque rassemblant tout ce que l'apprenant a acquis tout au long des différents apprentissages. La dernière raison est le manque de recherches qui traitent de remédiation, notamment au secondaire Algérien.

Selon Romainville :

D'année en année Les enseignants se plaignent que les étudiants ne soient plus ce qu'ils étaient, accusant notamment le secondaire de ne plus les préparer correctement au supérieur. Cette accusation du niveau d'enseignement antérieur est d'ailleurs une des règles fondamentales qui régissent les relations entre les différents échelons du système scolaire. Chacun accuse le précédent de ne plus faire son travail correctement et de laisser ainsi sortir des élèves qui n'ont pas le niveau.⁶

Cet énoncé vient appuyer notre motivation et justifier notre choix de travailler sur le cycle secondaire, car pour arriver à rentabiliser un enseignement efficace au supérieur, il faudrait d'abord revenir aux sources pour trouver davantage des solutions et y'remédier.

De ce fait, il faut mettre fin à ces accusation, et s'intéresser plutôt aux modalités de remédiation, pour changer cette réalité et obtenir de meilleurs résultats, afin de garantir un enseignement/apprentissage efficace, notamment celui de l'écrit.

A partir de ces motivations et de ce constat général, nous avons opté pour la problématique suivante, accompagnée d'autres questions secondaires auxquelles nous allons répondre dans la suite de notre travail :

- ✓ Dans quelle mesure se pratique la remédiation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en 1^{ère} année secondaire ?
- ✓ Les pratiques de remédiation sont-elles conformes aux recommandations de la nouvelle vision didactique ?
- ✓ Quelle place pour l'évaluation formative dans la séance de remédiation de l'écrit en 1^{ère} année secondaire ?

⁶ Romainville, cité par Boussebat. O, « *La non-maîtrise de l'écrit et/ou de l'oral chez les étudiants de français : le cas des premières et troisièmes années* », **Synergies Algérie** n° 12, 201, pp. 191-195

Pour répondre à ces questions nous émettons les hypothèses suivantes :

Notre hypothèse principale serait qu'il existerait un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives de l'écrit en 1^{er} année 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 1AS favorisent la remédiation par feedback notamment la correction collective.

Pour vérifier nos hypothèses, nous allons nous appuyer sur un questionnaire adressé aux enseignants et une observation de classe, pour voir comment l'écrit est évalué en première année secondaire et quelles sont les modalités de remédiation adoptées par les enseignants, pour palier aux erreurs des élèves à l'écrit. Nous avons choisis cette démarche, car c'est celle qui convient le mieux à nos objectifs et qui nous permettra de cerner ce qui se passe réellement en situation de classe, en comparant les représentations des enseignants aux situations observées, ce qui nous permettra d'apporter, enfin réponse à notre problématique et vérifier nos hypothèses.

Notre travail sera organisé comme suite :

Dans le premier chapitre nous aborderons les fondements théoriques de notre recherche, à savoir l'enseignement/apprentissage de l'écrit en 1^{ere} année secondaire, profil de sortie à l'issue de la 1AS, ainsi que la notion d'évaluation ; sa définition, ses types et la place qu'elle occupe dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en première année secondaire, nous passerons par la suite à la notion de remédiation pédagogique en classe de FLE ,sa définition son importance dans l'enseignement de l'écrit, son objectif et ses types a savoir la remédiation immédiate et la remédiation différée, nous aborderons aussi le statut de l'erreur et les modalités de remédiation.

Quant au deuxième chapitre, il comportera les données et les résultats de notre analyse par rapport aux séances d'observation et aux questionnaires destinés aux enseignants de la 1^{er} année secondaire.

Pour finir nous proposerons dans le troisième chapitre, quelques activités et propositions, que nous pensons être à la hauteur pour palier aux problèmes observés.

Chapitre 1

Fondements théoriques de notre recherche

Introduction partielle

Adopter l'approche par compétence en Algérie comme l'explique X. Rogiers est synonyme de développement de « *rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels dans la vie de tous les jours et mettre l'élève au centre des apprentissages* »¹. Ce qui veut dire que l'élève est le pilier et l'acteur principal de son apprentissage. Comme la définit Borg :

C'est la centration qui prévaut depuis que le positivisme a laissé la place au cognitivisme, désormais de rigueur dans les théories didactiques qui prennent l'intériorité du sujet apprenant comme centre de perspective.²

Il ajoute:

Que cette focalisation passe par la prise en compte de facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle ; d'ordre biophysique et neuropsychologique avec l'étude des stimuli d'ordre affectif : attitude, motivation, etc.³

Et que cette centration est « *envisagée tantôt du strict point de vue individuel et tantôt au sein du groupe-classe* »⁴, Mais est-ce réellement ce qui est pris en charge et se pratique dans les lycées algériens, plus particulièrement, dans l'enseignement de l'écrit. Y'a-t-il actualisation de cette centration sur l'élève et ses besoins, pour des fins de remédiation et pour diminuer le taux d'échec scolaire. Ainsi, dans ce chapitre nous allons définir et préciser les concepts indispensables pour notre étude.

¹ Rogiers .X, « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, 2004, p.52

² Borg cite par Ammouden.M, « *cours et activités de didactique de l'écrit, la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage, polycopié pédagogique, université. Mira-Bejaia* », 2015, p.3.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

1.1. L'écrit et ses acceptions

Différentes acceptions sont associées au concept de L'écrit ou « compétence scripturale » comme le désigne M. Dabene⁵. Pour bien le cerner, nous avons choisi les acceptions proposées ci-dessous :

J. Dubois définit l'écrit dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Comme:« *une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques.* »⁶

Ces deux acceptions évoquent l'aspect graphique, ce qui signifie que l'écrit est une matérialisation de la parole (phonèmes) par des signes graphiques (graphèmes) sur un support.

Contrairement à cette acception, Y. Reuter lui, définit l'écrit comme :

une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets, visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un support, dans un espace socio-institutionnel donné.⁷

Autrement dit, Le scripteur doit tenir compte de l'aspect social, historique ainsi que des représentations de son destinataire pour produire des écrits cohérents et compréhensibles et qui garantissent la communication.

A partir de ces définitions nous retenons, qu'écrire signifie une pratique sociale, qui consiste à produire du sens, dans le but d'émettre un message par la mise en œuvre de savoirs, de représentations et de valeurs. Cette pratique se manifeste par des signes graphiques, sur un

⁵ Dabene.M, « *un modèle didactique de la compétence scripturale* », Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III, 1991, p.09.

⁶ Dubois.J, « *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Larousse, Paris 165, 1994, p.07

⁷ Reuter.Y, « *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture* », Paris, E.S.F, 1996.

support pour exprimer l'intention du sujet écrivant. d'atteindre des objectifs assignés au départ dans une situation de communication donnée pour arriver au produit final, qu'est la production écrite.

1.2. Enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle secondaire algérien

Les nouveaux programmes du cycle secondaire algérien, ont pour objectif principal, comme il est expliqué dans le programme de 1^{ère} année secondaire :

Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles, par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication.⁸

C'est-à-dire, transmettre et développer différentes compétences et connaissances linguistiques, tout en garantissant l'actualisation de ces connaissances, dans la vie quotidienne. Les enseignants doivent les transmettre de manière à ce qu'elles forment un tout et non pas les enseigner en unités séparées, administrées à l'élève sans lui permettre de les réutiliser en situation de communication.

Les différents objectifs de ce programme sont présentés sous forme, de Profil de sortie, que les enseignants doivent respecter dans leurs enseignements, pour que l'élève puisse les acquérir au terme de sa première année. Nous avons choisi de citer juste le profil de sortie à l'écrit, vu que c'est ce que nous traitons dans notre recherche.

Profil de sortie à l'écrit selon le programme de première année secondaire⁹ :

- ✓ Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.
- ✓ Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.

⁸ Ministère de l'éducation nationale, Commission Nationale des Programmes, « *programme de 1^{ère} année secondaire* », 2005, p.02

⁹ Ibid.

- ✓ Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

S'arrêter à la définition des points développés dans ce qui précède ne ferait qu'handicaper la recherche prise dans sa globalité. Il est donc nécessaire, afin de palier à ce manque, d'en définir et détailler la notion d'évaluation qui fournit la « *le socle incontournable* » de notre investigation.

1.3. L'évaluation de l'écrit en FLE

L'évaluation des acquis des élèves est une problématique centrale dans le développement d'un système éducatif. Comme le souligne J-M De Ketele, elle agit non seulement comme un révélateur : « *Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu formes* », mais elle a aussi un pouvoir d'influence sur les pratiques éducatives : « *Tu formeras en fonction de la manière dont les élèves seront évalués* »¹⁰

1.3.1. Types d'évaluation

M. Scriven cite par T. Ladjili¹¹ a réparti l'évaluation en deux types. Le premier type est appelé évaluation sommative, la seconde évaluation formative.

1.3.1.1. Évaluation sommative

Selon B.-S. Bloom cite par G. Meyer Le but de cette évaluation est donc de classer les élèves en les comparants à leurs camarades ou à une norme, elle est utilisée lors des examens et permet de juger les connaissances de l'élève suffisantes ou pas, pour passer à un niveau supérieur ; c'est pourquoi, les enseignants la caractérise.

L'évaluation sommative est reliée au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève .Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative)¹²

¹⁰ DE Ketele. J-M, cite par Gerard.F-M, « *L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie* », nd, p.85.

¹¹ Scriven.M, cite par Ladjili.T, « *l'évaluation, du travail de l'élève* », p.08.

¹² Meyer.G, « *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* », Hachette, Livre, Paris, 2007, p.26

1.3.1.2. Evaluation formative

J.P.Cuq définit l'évaluation formative comme :

Un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève, pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace.¹³

Autrement dit, L'évaluation formative est une évaluation continue et intégrée, qui accompagne l'élève dans son processus d'enseignement/apprentissage, afin de suivre de façon régulière son cheminement. Son but, avant tout, est de garantir une remédiation efficace. Elle comprend deux fonctions ; diagnostique, pronostique. La fonction ou l'évaluation diagnostique est placée avant un cursus d'enseignement, pour que l'enseignant puisse préparer son programme d'enseignement, en partant du diagnostic des pré-requis, quant à la fonction pronostique elle est utilisée pendant ou après un cursus d'enseignement, pour détecter les erreurs et les carences des élèves dans le but de proposer un traitement, une remédiation.

1.3.2. Évaluation formative dans le programme de 1^{ère} année secondaire

L'évaluation formative telle qu'elle est présentée dans le programme de première année secondaire, prend une place importante dans l'enseignement /apprentissage du FLE en 1AS :

Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies

¹³ Cuq J.P, « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », clé international, 2006, p.90-9.

utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.¹⁴

On peut retenir de ce passage, que la vraie fonction de l'évaluation formative, est de diriger l'acte d'enseignant/ apprentissage vers la remédiation. Si l'enseignant évalue sans pour autant faire appel à une remédiation cela freinerait le processus d'enseignement apprentissage notamment celui en FLE. C'est dans ce sens que la ministre de l'éducation Benghabrit a déclaré au journal (le soir d'Algérie) qu'un nouveau principe d'évaluation devra entrer en vigueur :

Qui consiste à savoir détecter le domaine de compétence de chaque élève. L'enseignant ne devra plus évaluer son élève sur la base des notes des examens mais il devra prendre aussi en considération ses autres domaines de compétences.¹⁵

1.3.3. Les différentes compétences à évaluer en classe de FLE

Selon S. Moirand, les différentes compétences à évaluer, dans la perspective communicative, notamment l'approche par compétences est : « *La compétence linguistique, La compétence discursive, La compétence référentielle, La compétence pragmatique* », ¹⁶ Sans l'implication et la mobilisation de ses compétences, les écrits des élèves n'auront aucun sens.

1.3.4. Critères d'évaluation

J .J .Bonniol & M.Genthon distinguent deux catégories de critères d'évaluation, ceux de réussite et ceux de réalisation. Ces critères jouent un rôle important en séance de

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes, « *programme de 1^{ère} année secondaire* », 2005, p.02

¹⁵ Akkouche.S, « *remédiation pédagogique, un nouveau dossier pour Benghabrit* », le soir d'Algérie, 2017.

¹⁶ Moirand.S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette, Coll, F, 1982, p.188

remédiation, car sans ces derniers, l'enseignant ne peut ni évaluer ni remédier aux erreurs des élèves. Ce sont les repères et la référence qui garantissent une bonne évaluation-remédiation.

✓ **Les critères de réussite**

Ces derniers sont pour Bonniol. J et Genthon. M,

Des caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent préétabli (conformité à la consigne, exactitude / complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité...).¹⁷

✓ **Les critères de réalisation**

Sont des opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlent d'une analyse de la tâche, ils servent aux apprenants pour se guider dans la réalisation et améliorer leur action et aux enseignants pour repérer où se situent les erreurs des élèves et produire un feed-back en cours d'apprentissage.¹⁸

A travers ce retour, sur la notion de l'évaluation en classe de FLE, plus précisément l'évaluation de la production écrite, nous pouvons dire, que ce concept recouvre plusieurs réalités et présente une tâche complexe pour l'enseignant et l'élève.

Ainsi, l'enseignement, l'évaluation et la remédiation en FLE forment un ensemble, une succession d'actions, qui garantissent la réussite et l'acquisition des compétences visées dans l'enseignement/apprentissage en FLE et qu'on ne peut dissocier.

La réussite du projet d'évaluation des élèves, garantira davantage l'efficacité et le bon déroulement de la séance de remédiation, qui constitue l'étape finale de tout enseignement/apprentissage, car s'il n'y a pas de diagnostique-pronostique efficace des erreurs ou/et une bonne évaluation, le véritable but de la remédiation ne sera pas atteint. La séance de remédiation est très importante, que ce soit pour l'enseignant ou l'élève. En ce qui concerne l'enseignant, elle lui permettra de passer à un niveau supérieur ou d'avancer dans

¹⁷Bonniol.J et Genthon.M, « *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation* », Repères, n° 79, 1989, p. 107-115 cite par Rufin,F, « *l'évaluation : définition et concepts clés* », 2004, p.3.

¹⁸ Ibid.

ces cours et pour faire acquérir de nouvelles compétences. Pour l'élève, la remédiation consiste un moyen, un recours et une issue de secours qui le sauvera de l'échec scolaire et le redoublement.

1.4. Statut de l'erreur en FLE

Selon J .Boiche et G.Chauchot le statut de l'erreur a connu un changement considérable à travers les différentes conceptions et courants, pour « la conception transmissive » :

L'analyse de l'erreur est faite en termes de « *manque* » et « *d'anomalie* » ; soit l'élève n'a pas suffisamment écouté et suivi en cours, soit l'enseignant n'a pas suivi une bonne méthode pour expliquer son cours,¹⁹

Ces deux auteurs, expliquent aussi le statut de l'erreur dans la conception behavioriste : « *L'erreur est également à éviter, quand elle risque de laisser des traces indélébiles chez l'élève* »²⁰. Ainsi, dans les deux conceptions que nous avons citées l'erreur est considérée comme un accident possible à éviter, dans la conception constructiviste, c'est tout à fait le contraire :

L'erreur est valorisée, repérée comme étant un obstacle, est un point d'appui de l'apprentissage, dans la mesure où c'est son dépassement qui est source d'acquisition du nouveau concept. L'élève, qui repère lui-même ses erreurs, est susceptible de mieux comprendre l'apprentissage.²¹

En partant de ces trois conceptions, nous pouvons conclure, que l'erreur est devenu un signe de besoin, qui constitue une composante fondamentale du processus d'apprentissage, et nécessite une action de remédiation .l'erreur est donc le point de départ et la base de tout remédiation, si l'enseignant ne diagnostique pas correctement les erreurs de ses élèves, le pronostique en séance de remédiation ne sera pas efficace.

¹⁹ Boiche. J, Chauchot. G, « *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible* », 2004, p07.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

1.5. La remédiation dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en 1^{er} année secondaire

La séance de remédiation telle qu'elle est proposée dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire, est une séance qui se fait après chaque séquence, cette remédiation est répartie en deux séances, une préparation à l'écrit et une séance de régulation. Selon A. Dehon, A. Derobertmeasure :

La remédiation a pour but d'apporter une aide directe aux difficultés des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences de base reprises dans Les Socles de Compétences. La remédiation comme pratique pédagogique permet de faire face à l'hétérogénéité des classes et de conduire les élèves, quel que soit leur niveau de départ, à développer les compétences prescrites.²²

1.5.1. Objectif de la séance de remédiation

Un autre objectif est assigné à la remédiation à savoir celui de diminuer le taux d'échec scolaire et le redoublement selon Simonet .M-D :

Un récent sondage de la Ligue des Familles a montré que 58 % des enseignants et 65 % des parents pensent que le redoublement est une solution efficace face aux difficultés d'apprentissage. Le redoublement reste donc pour beaucoup la solution pédagogique destinée à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur scolarité.²³

Il ajoute en infirmant que :

²² Dehon. A et Derobertmeasure.A, « *Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, Efficacité et équité en éducation* », Rennes, France, Nov, 2008, p.01.

²³ Simonet. M.-D, « *Réponse à la question de M. Mohamed Daïf relative aux redoublements* », CRIC N°24-Educ, 2009, p.21 cite par FLOOR.A, « *La remédiation, oui mais pas n'importe comment !* », Analyse UFAPEC, N° 23.10, 2010, p.2.

Toutes les études sur l'efficacité du redoublement démontrent que celui-ci est inefficace et ce pour de multiples raisons (détérioration de l'image de soi et perte d'estime de soi ; phénomène de stigmatisation qui entraîne une démotivation alarmante). Tous les acteurs de l'enseignement partagent cet objectif d'offrir une école émancipatrice qui amène chacun à la réussite, une école qui amène l'enfant au maximum de ses potentialités.²⁴

En partant de ce qui est dit dans ce passage, nous pouvons déduire que ces représentations, celles des enseignants et celles des parents, constituent une raison de plus pour s'intéresser à cette séance et trouver des solutions, afin d'éviter aux élèves de perdre leurs années à redoubler.

Plusieurs acceptations sont associées à la remédiation dans l'enseignement apprentissage, que ce soit celui des langues, des mathématiques ou autres disciplines.

1.5.2. Remédiation et ses définitions

Pour J.P.Cuq (2006) on appelle remédiation :

Un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation).la remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogique différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoir et des savoir faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).²⁵

Autrement dit, la remédiation ici est d'après Vreeswijk.V, Georges.F et al définie comme une solution pour résoudre les carences diagnostiquées chez l' élève lors d'une évaluation, cette remédiation peut être individualisée et porte sur la manière de faire (apprendre à apprendre) un savoir ou savoir faire.

²⁴ Ibid.

²⁵ Cuq J.P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », clé international, 2006, p.213

Si nous nous référons à la définition de Raynal et Rieunier :

La remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler des lacunes constatées lors d'une évaluation formative.²⁶

Par contre La remédiation dans cette vision est considérée, comme un apprentissage scolaire particulier, il peut être proposé soit par l'enseignant, soit par l'institution, en partant d'une évaluation formative pour permettre à l'élève de faire face à ses lacunes pour ensuite reprendre un processus d'apprentissage normal.

Arenilla & al, entendent également par remédiation :

L'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien ; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits.²⁷

Sur base de ces deux définitions, Vreeswijk, V & al, Concluent que :

La remédiation est bien un « remède » administré sous forme d'acte pédagogique ou de dispositif particulier apporté à l'apprenant, pour combler une lacune importante ayant engendré une rupture dans le processus normal d'apprentissage. Dans les deux cas, la décision est prise par l'enseignant ou l'institution et est liée au résultat d'une évaluation.²⁸

La notion de remédiation apparaît avec les pédagogies de la maîtrise et de la pédagogie par objectifs. Les principaux concepts sur lesquels se base ces deux courants sont

²⁶ Raynal et Rieunier. 2003, p. 319 cite par Vreeswijk.V, Georges.F et al, « Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes », LabSET ULg, 2007, p.14

²⁷ Arenilla & al, 2000, p.146 cite par V.Vreeswijk, F.Georges et al, « *Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14.

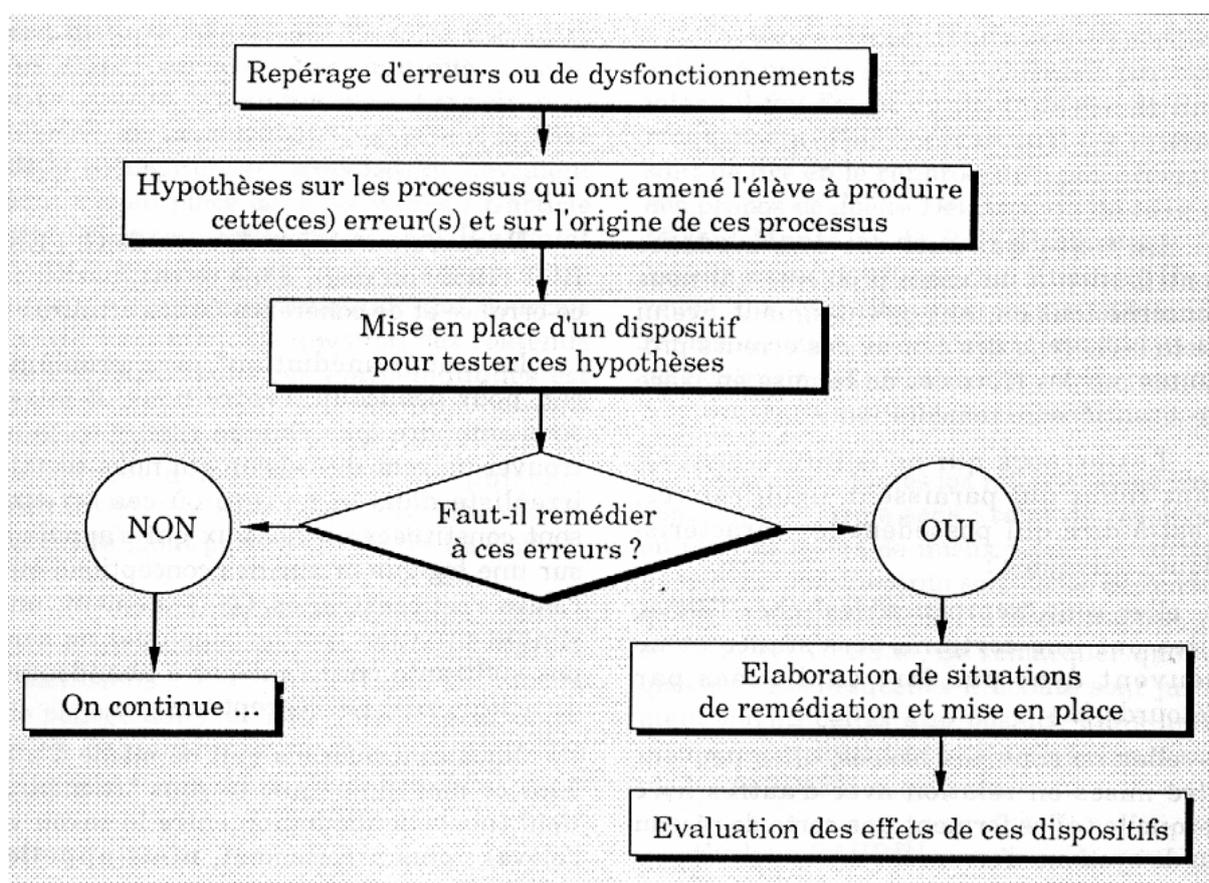
²⁸ Vreeswijk.V, Georges.F, et al, « *Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14

« *feedback et remédiation* »²⁹, autrement dit qu'à l'issue d'une évaluation formative il y a toujours une remédiation.

L'ensemble de ces auteurs, considèrent que cette remédiation, ne peut être efficace, que si l'on parvient à comprendre l'origine de l'erreur et remonter à ses causes.

1.6. Étapes de remédiation (analyse de l'erreur)

Pour se faire et remédier correctement aux lacunes des élèves particulièrement celles qui relèvent de l'écrit, nous nous référons au modèle proposé par R. Charnay et M. Mante qui proposent quelques pistes concernant l'analyse de l'erreur et sa remédiation suivant l'organigramme ci-dessous (Repères IREM n°7, 1992)³⁰:



²⁹ Ibid.

³⁰ Charnay.R & Mante.M, 1992, cite par Boiche.J, Chauchot.G, « *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible* », 2004, p.06.

1.6.1. Repérage de l'erreur

Selon R. Charnay et M. Mante :

L'erreur peut être repérée à travers l'évaluation formative, qui peut à son tour être présentée, sous différentes situations : exercices, devoirs en classe, devoirs à la maison, questions d'élèves, brouillon.

Cependant les erreurs auxquelles il faudrait s'intéresser le plus d'après ces deux auteurs sont :

Celles qui paraissent significatives, c'est-à-dire celles qui sont bien ancrées chez l'élève, qui peuvent l'empêcher d'avancer et de progresser dans son apprentissage. Il est clair qu'une erreur résultant d'une étourderie ou d'un moment de fatigue ne réclame pas d'intervention spécifique.³¹

Après avoir repérer les erreurs qui paraissent significatives, la deuxième étape consiste à émettre des hypothèses sur les raisons qui ont conduit l'élève à commettre ces erreurs. Ces hypothèses sont détaillées par R. Charnay et M. Mante cité par J. Boiche & G. Chauchot, comme suite :

1.6.2. Hypothèses sur les processus conduisant à l'erreur

Après avoir détecté l'erreur, l'enseignant est appelé à chercher et à déterminer les processus qui ont conduit l'élève à la produire. Selon ces mêmes auteurs « *une erreur* » peut se situer au niveau de l'un des trois sommets « *du triangle didactique* » ou au niveau de l'un « *de ses côtés* », par exemple « *les axes Savoir /Élève et Professeur/savoir...etc.* ».

En partant du modèle de R. Charnay et M. Mante. J.Boiche et G.chauchot,³² nous citent quelques causes d'erreurs commises par l'élève en relation avec le triangle didactique.

- ✓ Les erreurs liées aux caractéristiques de l'élève (pôle Élève) :

³¹ Ibid.

³² Ibid.

- Ces erreurs peuvent être dues à des limitations intellectuelles à un certain moment du développement de l'élève. Elles peuvent aussi être expliquées par une limitation au niveau de la mémorisation : surcharge de la mémoire à court terme (par exemple : consignes complexes).
- Elles peuvent tenir à des caractéristiques plus personnelles : la représentation qu'a l'élève de la matière enseignée pour notre cas il s'agit du FLE notamment la production écrite, ou celle qui la du milieu scolaire et de lui-même en tant que scripteur.
- ✓ Les erreurs liées à la façon dont le professeur aborde sa discipline (axe Professeur /Savoir).
- Le professeur fait sans cesse des choix : il établit une progression, il choisit un découpage, il met en avant certains objectifs,... Ces choix peuvent être bénéfiques pour une partie de la classe, mais ils peuvent aussi perturber quelques élèves...etc.

Ainsi, beaucoup d'hypothèses peuvent être formulées concernant les processus conduisant l'élève à commettre une erreur. Ces hypothèses peuvent être confirmées ou infirmées à l'aide de testes, d'exercices spécifiques et de questionnaires... pour que l'enseignant puisse passer ensuite à la troisième étape, à savoir la mise en place du dispositif de remédiation.

1.6.3. Mise en place d'un dispositif de remédiation

Après avoir validées ces hypothèses et rassembler toutes les informations nécessaires, l'enseignant, comme le confirme ces auteurs, sera obligé de faire le choix de remédier ou non aux erreurs constatées, si certaines erreurs sont des « *passages utiles* » à l'acquisition de connaissances nouvelles, l'enseignant sera obligé d'organiser une séance de remédiation.

La décision de l'enseignant pour la mise en place d'un dispositif de remédiation doit tenir compte deux types de paramètres. D'après R. Charnay et M. Mante cité par J.Boiche et G.Chauchot³³, ces paramètres sont soit liés à « *la tâche proposée* » soit à « *la situation et le taux d'erreurs* ».

³³ Ibid.

Pour le premier paramètre ou (la tâche proposée) cette dernière :

Doit être claires, cohérentes et sans ambiguïté par rapport aux objectifs visés, autrement dit, les critères d'évaluation doivent être bien précis et clairs pour l'élève. Si tel n'est pas le cas, la remédiation sera alors inutile, puisque c'est la tâche elle-même qui est à remettre en cause³⁴.

En ce qui concerne le second paramètre, l'enseignant doit vérifier le taux d'erreurs commises par la majorité des élèves et la nature de ces erreurs, prendre en considération leur niveau en tant que classe, pour mettre en place un dispositif de remédiation.

Nous pouvons dire, que pour réaliser une séance de remédiation l'enseignant n'est pas seulement appelé à choisir les bonnes activités, mais de choisir aussi les moyens par lesquels il doit évaluer et contrôler l'efficacité de cette remédiation.

1.7. Formes de remédiation ; immédiate / différée.

La remédiation immédiate comme la définit A. Dehon, A. Derobertmeasure est :

Entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et se concentre sur des problèmes spécifiques. La remédiation immédiate est une réponse directe proposée à l'élève dès qu'une difficulté a été diagnostiquée. La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise.³⁵

Autrement dit, ce genre de remédiation est celui que l'enseignant adopte chaque fois qu'une erreur est diagnostiquée, en prenant en considération les processus d'acquisition de l'élève, c'est-à-dire ; sa manière d'acquérir un savoir.

³⁴ Ibid.

³⁵ Dehon.A & Derobertmeasure.A, « *Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, Efficacité et équité en éducation* », Rennes, France, Nov 2008, p.2

Contrairement à la remédiation immédiate, ces deux auteurs ont défini la remédiation différée comme suite :

La remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires³⁶.

On fait appel à ce genre de remédiation, pour remédier à des lacunes qui dépassent l'intervention de l'enseignant, vu l'ampleur et la complexité de ses lacunes.

La remédiation peut se réaliser sous différentes catégories, comme le soulignent J.M. De Ketele et Paquay³⁷ à travers ce qui suit :

1.7.1. Différentes catégories de remédiation

Selon ces auteurs, on peut en identifier quatre grandes catégories de remédiation, allant de remédiation plus légères aux plus profondes. Trois d'entre elles relèvent de la remédiation immédiate, la quatrième catégorie relève de la remédiation différée.

1.7.1.1. Remédiation par feed-back

Un feed-back, ou rétroaction comme la qualifié Allal, est pour De Ketele et Paquay :

Une information (en retour) à l'élève. Porter sur les productions des élèves un regard global et analytique (en ayant recours à des critères de correction), permet de donner aux élèves un feed-back précis, ciblé, détaillé, pour qu'ils puissent déterminer quelles sont les dimensions qu'ils doivent améliorer³⁸.

³⁶ ibid

³⁷ De Ketele & Paquay, cite dans « *Enseignement des langues étrangères en Algérie, français cycle secondaire* », 1991, p.01.

³⁸ Ibid.

Ce feed-back peut se faire par une correction ; hétéro-correction ou par le recours à une autocorrection, pour bénéficier des avantages du conflit sociocognitif des élèves, cela en précisant les critères de correction (critères de réussite et critères de réalisation).

1.7.1.2. Remédiation par une répétition ou par travaux complémentaires

Selon De Ketele et Paquay, Cette remédiation se fait sous forme de révision ou (autres exercices) de la partie concernée. Ou par un travail complémentaire, visant à réapprendre et à consolider des pré-requis concernant la discipline.

1.7.1.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage

Concernant cette catégorie de remédiation, ces deux auteurs déclarent, qu'elle peut concerner les différents types d'activités d'apprentissage : Des activités d'exploration : l'enseignant fait appel à ce genre d'activités lorsqu'il faut reprendre certains apprentissages fondamentaux ; Des activités d'intégration : lorsque la difficulté de l'élève est de mobiliser des acquis en situation de communication.

1.7.1.4. Action sur des facteurs plus fondamentaux (scolaire et extrascolaire).

De Ketele et Paquay définissent ces actions comme :

Des décisions prises en conseil de classe concernant des facteurs scolaires qui interfèrent avec les apprentissages. Il s'agit surtout : des capacités cognitives de base nécessitant des réapprentissage fondamentaux et des décisions de réorientation.³⁹

Au vu de ce qui vient d'être dit, nous pouvons dire, que ces actions comme l'expliquent ces deux auteurs, peuvent être scolaire réalisées par les enseignants ou par l'école elle-même. Comme l'amélioration du climat éducationnel (absence de moyens didactiques, formation des enseignants ...) et du climat institutionnel (effectif des classes, conseils d'enseignement, de coordination, de classes, matériels nécessaire ...).

Il existe aussi d'autres facteurs extrascolaires, qui nécessitent le recours à des personnes extérieures par exemple, faire appel aux parents pour garantir un suivi scolaire ;

³⁹ Ibid.

aux psychologues en cas de troubles du comportement ; aux orthophonistes, s'il s'agit de problèmes de dyslexie, de dysgraphie ...etc.

Toutes ces modalités de remédiation ont pour principal but, la formation d'un élève, capable de comprendre et de se faire comprendre en utilisant le FLE, dans divers situations de communications, auxquelles il peut être confronté, dans sa vie quotidienne et qu'il soit capable de préserver ses valeurs identitaires, tout en garantissant une ouverture, une socialisation et le respect des autres cultures, L'apprenant du secondaire au terme de son cursus, acquerra une maîtrise suffisante de la langue française, qui lui permettra et servira de base pour mieux garantir son apprentissage au supérieur.

Conclusion partielle

Nous avons essayé dans ce chapitre, de cerner et de définir au mieux la notion de l'écrit et son enseignement/apprentissage en FLE, puis nous avons cité quelques finalités et recommandations du programme en 1AS, qui s'inscrit dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien et dans la perspective de l'approche par les compétences.

Dans le but vérifier la correspondance de ces recommandations par rapport ce qui est réellement pratiquée en classe de FLE, présentant ainsi, la place qu'occupe l'évaluation formative dans la réussite de la remédiation des enseignements non acquis.

nous avons présenté ensuite quelques acceptions de la notion de remédiation, son objectif et le rôle qu'elle occupe dans l'enseignement de l'écrit en 1AS, pour ensuite détailler les étapes de sa réalisation, ainsi que, les différentes formes sous lesquelles elle peut se présenter.

Nous arrivons au point le plus important, et le plus délicat du travail que nous avons mené. le chapitre qui suivra sera consacré au cadre pratique de notre recherche, Ce que nous voulons vérifier à travers ce dernier, est la conformité de notre théorie par rapport à ce qui est réellement pratiqué en classe de FLE en 1AS, concernant la remédiation à l'écrit et cela à travers une enquête, que nous avons mené au sein de deux lycées ; l'un à Akbou ; lycée « CHOUHADA BERKAN HAFSA, BEN BERKANE ELHACEN ET MOHAND LARBI », L'autre à Akfadou ; lycée « CHOUHADA OUDJEDI ».

Chapitre 2

Les enseignants face à l'évaluation/remédiation de l'écrit

Introduction partielle

Nous avons choisi de travailler sur les modalités de remédiation dans l'enseignement apprentissage de l'écrit en 1^{ère} année secondaire, pour l'importance que présente cette séance, en tant que deuxième chance pour diminuer le taux d'échec scolaire. Pour ce faire et répondre aux différents questionnements posés dans notre problématique, c'est à dire savoir dans quelle mesure se pratique la remédiation à l'écrit et quel est le rôle de l'évaluation dans le processus de remédiation à l'écrit. Autrement dit, comment ce dernier est évalué en 1^{ère} année secondaire.

Notre méthodologie de recherche repose sur une enquête de terrain pour vérifier comment ses objectifs sont pris en charge dans les pratiques des enseignants. Nous avons opté pour deux outils de recherche : le premier consiste en un questionnaire destiné aux enseignants; le deuxième est une observation en situation de classe.

En ce qui concerne le questionnaire, il est adressé aux enseignants de première année secondaire (au nombre de 60) dont seuls 33 ont été récupérés et constituent la catégorie de notre échantillon.

Rappelons l'importance de ce moyen d'expertise, en reprenant les propos de j-Ch. Vilatte :

Le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Les deux autres méthodes les plus couramment utilisées étant l'entretien et l'observation¹

¹ Vilatte.J-Ch, « *méthodologie de l'enquête par questionnaire, laboratoire culture & communication* », université d'Avignon, 2007, p.03

Il ajoute pour plus de précision :

C'est le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure au questionnaire sa validité et qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance. À l'inverse, dans une observation ou un entretien, c'est la qualité qui est le critère de pertinence²

Pour ce qui est de notre mémoire, il est nécessaire de concilier les deux critères à savoir le quantitatif et le qualitatif. Tout au long de ce chapitre, nous allons analyser et mettre en relation les résultats de notre enquête avec les différentes théories.

Notre questionnaire se compose de 14 items. Avec 4 questions ouvertes et 10 autres fermées en mode QCM. Nous avons regroupé les différentes questions, que nous jugeons adéquates pour pouvoir apporter les réponses nécessaires à notre problématique. Nous avons choisi de poser plus de questions traitantes de l'évaluation dans le but d'infirmer ou confirmer notre hypothèse concernant l'évaluation. Nous supposons que le principal problème ou la raison pour laquelle les séances de remédiation ne sont pas efficaces, dans la plupart du temps, et n'apportent pas une aide à l'élève de 1AS, consiste dans les pratiques évaluatives des enseignants, et que pour garantir une bonne remédiation, il faut d'abord réussir la 1^{er} étapes, à savoir une évaluation garantissant un diagnostic précis de l'erreur.

Comme l'a déjà souligné C.Tagliante : « *l'écrit joue un rôle important dans la réussite scolaire. Personnelle et sociale* »³, en partant de ce postulat, nous allons à travers l'analyse des réponses aux questionnaires (cf. Annexe I), ainsi que celles de nos grilles d'observations (cf. Annexe II), voir comment les enseignants de 1as, en Algérie, représentent les deux notions : évaluation et remédiation.

² ibid

³ Tagliante.C, « *La classe de langue* », Paris, Clé International, 1994, P.137

C'est pour ces raisons que nous avons intitulé ce chapitre :

« Les enseignants face à l'évaluation-remédiation de l'écrit »

2.1. Expérience professionnelle des enseignants et surcharge des classes

Notre questionnaire s'ouvre sur **la question N°1** relative à leur parcours dans le métier d'enseignant(e): « *Combien d'années d'expérience cumulez-vous dans l'enseignement au secondaire ?* » **suivie de La question N°2** tournée vers l'effectif réel des groupes classes pris en charge par ces enseignants : « *Combien d'élèves vos groupes de classe comportent t ils ? 30, 35, plus de 35 élèves ?* »

Nous avons posé ces deux questions, dans le but de savoir si le facteur "expérience" et celui de "l'effectif d'élèves" influencent les pratiques des enseignants, à l'écrit en 1AS et s'il y'a écart entre les pratiques de cours, des enseignants expérimentés, par rapport aux nouveaux diplômés ou un écart entre une classe chargée et d'autres qui le sont moins.

Présentation des données du tableau N°01 :

Nous constatons que six enseignants à savoir 18 %, ont moins de 5 ans d'expérience, douze ou 36% des enseignants interrogés, ont entre 5 et 10 d'expérience et 13 autres (soit 40%) ont capitalisé de 10 à 30 ans d'expérience. enfin, sur 33 des enseignants interrogés, deux (6%), ont effectué plus de 30 années d'enseignement. (CF. tableau n°1 ci-dessous)

Années d'expérience	Nombre d'enseignants	Taux en %
-de 5 ans	6	18
Plus de 5 – 10ans	12	36
Plus de 10 – 30ans	13	40
Plus de 30ans	2	6
Total	33	100

Tableau N° 1: Expérience sur le poste des enseignants de 1AS interrogés.

Présentation des données du tableau N°02:

Dans le second tableau, 12 ou (36%) des groupes, se composent de 30 élèves. 8 autres, soit 24% des groupes, ont un effectif de 35 élèves. 13 des groupes soit la majorité se composent de plus de 35 élèves ; ce qui donne le taux de 40% (CF. tableau n°2 ci-dessous).

Effectifs des classes	Nombre d'enseignants	Taux en %
30	12	36
35	8	24
Plus de 35	13	40
Total	33	100

Tableau N°2: Effectif des classes de première année secondaire observées.

Commentaire

A travers l'analyse des résultats, synthèses de ces deux tableaux, appuyés des constatations faites lors de nos séances d'observations effectuées, dans deux lycées différents et avec des enseignants d'expériences variées, il faut savoir, que même si un enseignant n'a pas assez d'expérience, il est toujours guidé par un manuel, un guide du manuel ainsi que plusieurs supports, et directives à suivre dans son enseignement /apprentissage. Peut-on d'ores et déjà dire que le premier facteur concernant l'expérience des enseignants en Algérie n'influence pas vraiment leurs tâches ? En revanche, le nombre d'élèves dans une classe joue un rôle primordial, dans les pratiques à l'écrit : une classe moins chargée signifie, que l'enseignant aura du temps à consacrer à chaque élève, à cerner ses difficultés.

Par contre si le nombre d'élèves est trop élevé, au-delà de 30 apprenants, l'enseignant n'aura pas le temps nécessaire pour cerner leurs lacunes et leur permettre d'y remédier.

C'est ce que nous avons observé en situation de classe où l'élève est tout le temps distrait et tenté de parler avec ses camarades. La remédiation est présentée d'une manière générale. Ce qui présente une seconde raison empêchant l'élève de se concentrer complètement, ce dernier ne se sent pas concerné par les erreurs corrigées, et, la plupart du temps, il ne se rend pas compte de les avoir commises (cf. grille n°1 ci-dessous)

Critères d'observation	oui	non	Pas tout le temps
Participe à la séance de remédiation correction des erreurs			X
Parle avec d'autres élèves	x		
La plupart du temps est distrait	x		
L'élève est motivé		x	

Grille N° 1: participation de l'apprenant à la séance de remédiation.

Ainsi, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignant et celui de l'élève en tant que partenaires de travail, sont très importants, pour garantir la réussite de cette séance. L'enseignant est le guide qui garantira la réussite de la séance et la conceptualisation des compétences visées.

Certes, en assistant à ces séances de remédiation, nous avons pu constater, que les enseignants de 1^{ère} AS ne négligent pas cette séance, s'investissent dans sa réalisation, en impliquant les élèves, en les faisant passer au tableau, en leur expliquant ce qu'ils n'ont pas compris...etc. (cf. grille n°2 ci-dessous).

Critères d'observation	oui	non	rarement
Implique-t-il les élèves	x		
Écrit au tableau au même temps qu'il parle	x		
Fait passer des élèves au tableau	x		
Répétition des actes de parole	x		
Interroge des élèves	x		
Se centre sur les erreurs des élèves individuellement			x

Grille N°2: taches de l'enseignant pendant les séances de remédiation

Mais reste le facteur de la surcharge des classes à ne pas occulter et qui n'est pas, actuellement, prit en considération par l'enseignant et l'école d'une manière générale, pour la réalisation effective, efficace de ces activités de remédiation.

2.2. Niveau des apprenants de 1AS et types d'erreurs selon les enseignants

Par notre Question N°3 : « *estimez-vous le niveau des élèves à l'écrit ? Satisfaisant/ Insuffisant* », nous avons voulu vérifier, les représentations des enseignants par rapport au niveau de leurs élèves.

Présentation des résultats obtenus et commentaire: Le décompte des réponses donne les chiffres suivants : 29 des enseignants interrogés soit 88%, répondent que le niveau des élèves à l'écrit, est insuffisant et 4 autres, c'est à dire 12% des enseignants, pensent que le niveau des élèves est satisfaisant. (CF. tableau n°3 ci-dessous). Ce qui vient appuyer notre interrogation sur la notion de remédiation à l'écrit et qu'il est nécessaire de chercher d'avantage des solutions, de nouvelles propositions à appliquer dans l'enseignement apprentissage de l'écrit, notamment dans les séances consacrées à la remédiation ou plutôt relever le niveau des élèves, jugé insuffisant par tous.

Niveau des élèves	Nombre de réponses	Taux en %
Satisfaisant	4	12
Insuffisant	29	88
Totale	33	100

Tableau N°3 : Niveau des élèves de 1AS à l'écrit selon les enseignants.

Notre **Question N°4** va nous permettre de cerner le type d'erreurs souvent commises, par les élèves de 1AS : « *En production écrites les lacunes des élèves sont surtout d'ordre : lexical, grammatical, discursif ?* »

Présentation des résultats obtenus et commentaire

En ce qui concerne la quatrième question, nous l'avons posée pour savoir quel est le genre d'erreurs ou les erreurs récurrentes, que les élèves commettent dans leurs productions.

Les résultats révèlent, que cinq des enseignants soit 15% ont répondu que les erreurs commises par les élèves sont d'ordre grammatical. trois d'entre eux c'est-à-dire 9% disent que ces erreurs sont d'ordre discursif, huit autres à savoir 24%, affirment que ces erreurs, sont un mélange d'erreurs lexicales et grammaticales et quatre enseignants, soit 12% montrent, que ces erreurs sont aussi un mélange d'ordre grammatical et discursif. Enfin, 13

des enseignants (40%) soit la majorité, affirment que ces erreurs sont un mélange entre les trois types à savoir lexical, grammatical et discursif (CF. tableau n°4 ci-dessous).

Types de lacunes	Nombre de réponses	Taux en %
Lexical	0	0
Grammatical	5	15
Discursif	3	9
Lexical –grammatical	8	24
Grammatical-discursif	4	12
Toutes les trois	13	40
Totale	33	100

Tableau N° 4 : Carences constatées en production écrite des élèves de 1AS.

Commentaire :

Partant de ces résultats, force est de constater que les erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites des élèves, sont des erreurs qui relèvent des trois ordres suivants : lexical, grammatical et discursif, pour ne pas dire des trois compétences lexicales, grammaticales et discursives, indispensables à la réussite d'un écrit.

D'après nos analyses et aux dires des enseignants, la majorité des élèves ont des carences sur le plan grammatical et discursif, qui constituent selon les enseignants, la base de tout enseignement en langue et surtout en langues étrangères. De ce fait, l'erreur est inévitable dans un processus d'apprentissage comme le confirme PH.Meirieu « l'école est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque, Parce que comprendre est plus important que réussir »⁴. C'est en questionnant l'erreur qu'on comprend le fonctionnement cognitif de l'apprenant et qu'on arrive à améliorer les apprentissages. Repérer l'erreur et vérifier son origine constituent l'étape principale du processus de remédiation⁵ (cf R. Charnay et M. Mante)

⁴ Meirieu.P, « *Entre le dire et le faire, Tome 2, Faire l'Ecole, faire la classe* » L'Ecole – 14 principes pour une institution, ESF, Paris, 2004, p.17

Cette étape représente la base sur laquelle se fonde toute remédiation, sans la réussite de ces étapes, elle ne pourra pas avoir lieu. Ainsi l'erreur joue un rôle principal dans la remédiation, aux dires de J.-P. Astolfi « si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pédagogique pour son enseignement lui-même »⁶. C'est-à-dire que l'enseignant peut exploiter les erreurs de ses élèves et les utiliser, comme point d'appui pour d'autres enseignements, or nous avons remarqué que même si l'erreur est traitée d'une manière immédiate, ce traitement reste global, en séance de remédiation l'erreur est reprise par une aide simple et prédéfinie (CF. grille n°4 ci-dessous)

Critères d'observation	oui	non
Traitement de l'erreur	Immédiate	Différée
reprise par une aide simple et prédéfinie	x	
reprise par une aide individualisée		X
reprise par une aide par groupe classe	x	
reprise par une séquence d'enseignement décrochée		X

Grille N°4: traitement de l'erreur en séance de remédiation chez les 1ères AS.

Passons maintenant à la périodicité et aux modalités d'évaluation formative elle-même.

2.3. Fréquences et modalités d'évaluation formative de l'écrit

A ce propos, analysons les réponses à nos deux questions : « *A quelle fréquence donnez-vous des devoirs aux élèves: rarement ou jamais, deux à quatre fois par mois, chaque cours?* » **Question N° 5** ; et « *Faites-vous des activités d'évaluation formative: toujours, souvent, rarement?* » **Question n° 6**.

Présentation des données des deux questions : A travers ces deux questions, il s'agit pour nous de mettre en lumière comment les enseignants évaluent leurs enseignement/

⁶ Astolfi. J-P, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997. Cite par ROBBES. B, « *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* », Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, Janvier 2009, P. 03

apprentissage de l'écrit, voire, quelle est le type d'évaluation, qu'ils favorisent le plus et à quelle fréquence donnent-ils des activités garantissant cette évaluation.

Présentation des données du tableau N°5 :

Tous les enseignants interrogés donnent des devoirs à faire, ce qui les différencie, c'est la fréquence de leurs réalisations. 8 enseignants, soit 24%, affirment qu'ils donnent des devoirs à faire, Deux à quatre fois par mois et 25 ou 76% d'entre eux font recours à des exercices chaque cours. (CF. tableau n°5 ci-dessous)

Fréquence des devoirs	Nombre d'enseignants	Taux en %
Rarement ou jamais	0	0
Deux à quatre fois par mois	8	24
A chaque cours	25	76
Total	33	100

Tableau N°5 : Fréquence des devoirs écrits chez les élèves de 1AS.

Présentation des données du Tableau n°6 :

4 enseignants, soit 42%, confirment qu'ils font toujours recours à l'évaluation formative dans leurs enseignements ; 16 d'entre eux à savoir 49% font souvent recours à l'évaluation formative et 3 derniers c'est-à-dire 9% font rarement recours à cette évaluation. (CF. tableau n°6 ci-dessous) en situation de classe, entendons-nous.

Fréquence d'activités d'évaluation formative	Nombre de réponses	Taux en %
Toujours	14	42
Souvent	16	49
Rarement	3	9
Total	33	100

Tableau N° 6 : Fréquence des activités d'évaluation formative en 1AS.

Commentaire

Donner un nombre important de devoirs aux élèves, à réaliser en classe ou à la maison signifie, que l'enseignant favorise une évaluation formative où il accompagne son élève durant sa formation et suit son progrès, pour remédier après s'il y a lacune. Il en ressort, que la plupart des enseignants caractérisent l'évaluation formative par deux fonctions : une fonction de diagnostique (cf. p10 §2) permettant de donner des repères sur les acquis et sur les lacunes des élèves et une fonction de pronostique qui mène à une remédiation. Comme le confirme L.Allal et L.Mottier :

Plutôt que de considérer l'évaluation formative comme un événement spécifique qui se présente sous la forme d'un test papier / crayon ayant lieu après chaque activité d'enseignement / apprentissage, la perspective élargie prône l'intégration de l'évaluation formative dans chaque activité d'enseignement / apprentissage ⁷

Aussi est-il important pour nous de nous pencher sur les activités à l'écrit, employées en évaluation.

2.4. Types d'activités et grilles d'évaluation pratiquées par les enseignants de 1AS

2.4.1. Activités mise en place en évaluation formative

Présentation des données :

Nous nous sommes interrogés sur les différentes activités proposées par l'enseignant, dans ses pratiques en classe de 1^{ère} année, à travers **la Question N° 7** : « *Quels types d'activités proposez-vous à vos élèves ?* »

Pour 4 enseignants(soit 12%), les activités réalisées par les élèves à travers leurs apprentissage en FLE, sont des textes accompagnés de questions ; 19 des enseignants interrogés (58%), à savoir la majorité d'entre eux, montrent que ces activités sont des activités traitants un point de langue (syntaxe, conjugaison, orthographe) ; 8 autres soit 24% ,

⁷ Allal.L & Mottier.L, 2005, p. 268 cite par Goffin.C, Renson.J, Fagnant.A , « *comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ?* », Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, Actes du 26e colloque de l'ADMEE Europe,nd, p.02

affirment que ces activités sont des productions écrites et 2 enseignants (6%) pratiquent des activités, selon les besoins de chaque enseignement. (CF. tableau n°7 ci-dessous).

Types d'activités	Nombre d'enseignants	Taux en %
Textes accompagné de questions	4	12
Activités traitant des points de langue	19	58
Production écrite	8	24
Activités selon le besoin	2	6
Total	33	100

Tableau N° 3 : Genre d'activités proposées aux élèves de 1AS.

Commentaire

Certes, les analyses des réponses données par les enseignants, à propos de leurs activités en classe, montrent un pourcentage important, des enseignants pratiquant des activités de production écrites, soit 24%. L'avantage d'évaluer par production écrite, est la grande place accordée à l'initiative de l'élève.

Mais le principal élément sur lequel il faudrait s'interroger et qui a attiré notre attention, est le fait de se concentrer (avec un taux de 58%) sur des activités de grammaire ou de conjugaison aux dires des enseignants « qui sont souvent présentés sous forme d'exercices fermés, lacunaires, QCM et de complétion ou de remplacement ». l'inconvénient de ces exercices fermes est le fait de cerner qu'une seule aptitude à évaluer. Pour les exercices QCM, l'inconvénient ici est que l'élève peut choisir au hasard sa réponse, ce qui empêchera l'enseignant de cerner les vraies lacunes de son élève.

Comment peut-on aider un élève à améliorer ses compétences à l'écrit, si on lui fait manipuler des activités variées, mais qui visent la plupart du temps les mêmes objectifs à savoir la compétence linguistique dans des phrases abstraites. Le même point a été constaté dans les travaux de M. Mekhnache expliqué dans ces propos :

Il faudrait toutefois signaler que ce type d'évaluation est encore utilisé dans nos classes, et très peu d'attention est réservé à la langue en tant qu'outil, certes de communication en classe, mais qui doit être utilisé hors de la classe, et vecteur d'une certaine culture,

d'un certain savoir, savoir-faire et beaucoup plus d'une certaine esthétique dans l'expression⁸.

À travers ces résultats, que se soit celles du questionnaire ou celles de notre grille d'observation (cf. Grille n°7 ci-dessous) concernant le genre d'activités avec lesquelles l'enseignant de 1AS évalue ses élèves, nous remarquons que la majorité de ces enseignants évaluent constamment « la compétence linguistique » comme la désigne S.Moirand (cf. p 11§3), autrement dit, la connaissance et l'utilisation des structures grammaticales... de la langue, et ne favorisent pas les autres compétences, à savoir La compétence discursive, La compétence référentielle, La compétence pragmatique, pour reprendre S.Moirand, Nous nous sommes interrogés sur les différentes activités proposées par l'enseignant, dans ses pratiques en classe de 1^{ère} année, afin de vérifier le statut ou l'importance donnée à la production écrite dans leurs enseignements.

2.4.2. Procédés et grilles d'évaluation de l'écrit en 1AS

Ces deux questions viennent pour compléter la septième question, sur les activités d'évaluation, à travers la **Question N° 8** : « *Comment procédez-vous pour évaluer ces activités ?* » et la **Question N° 9** : « *Faites-vous appel aux grilles d'évaluation dans votre enseignement : oui, non ?* »

Présentation des données :

Nous voulons vérifier notre hypothèse et répondre à notre questionnement, sur la nature du processus d'évaluation, auquel font appel les enseignants, pour vérifier leurs enseignements/apprentissage et le degré d'acquisition des élèves. Pour voir, enfin, le rôle de l'évaluation dans le processus de remédiation.

⁸ Mekhnache.M, « *Bien évaluer pour mieux former* », Revue des Sciences Humaines, Université Mohamed Khider Biskra, No : 29 Février, p.39

Présentation des données du Tableau N° 8 :

Comme nous pouvons l'observer Dans le huitième tableau, pour évaluer leurs activités, trois (9%) des enseignants, font recours aux devoirs et aux compositions et 7 autres (soit 21%) d'entre eux évaluent leurs élèves, en fonction de grilles d'évaluation. Cinq (15%) des enseignants évaluent les activités des élèves à partir d'interrogations orales ou écrites. 6 autres (18%), utilisent une liste de critères préétablis, lors de l'évaluation des élèves. dix (soit 31%) c'est-à-dire, la majorité des enseignants recourent à l'évaluation par camarades et à l'auto-évaluation pour évaluer les pratiques de leurs élèves, 2 à savoir 6% des enseignants interrogés n'ont pas répondu à la 8^{ème} question (CF. tableau n°8 ci-dessous)

Procédure d'évaluation	Nombre d'enseignants	Taux en %
Devoirs et compositions	3	9
Grilles d'évaluation	7	21
Interrogations orales /écrites	5	15
Évaluation critériée	6	18
Co-évaluation auto-évaluation	10	31
Sans réponses	2	6
Total	33	100

Tableau N° 4: Procédés d'évaluation des productions écrite.**Présentation des données du Tableau N° 9 :**

30 des enseignants soit 90% ont répondu affirmatifs, en ce qui concerne la question sur l'utilisation des grilles d'évaluation dans leurs enseignements et seul 10% d'entre eux ne font pas recours à ces grilles d'évaluation. (CF. tableau N°9 ci-dessous)

Emploi de grilles d'évaluations	Nombre d'enseignants	Taux en %
Oui	30	90
Non	3	10
Total	33	100

Tableau N° 5 : Recours aux grilles d'évaluation par les enseignants.

Commentaire

Ce qu'on peut tirer de ces deux analyses, celle de la huitième et neuvième questions, est que la majorité des enseignants de 1AS, privilégient le travail en groupe, c'est à dire la co-évaluation, ainsi que l'autonomie de l'élève via l'auto-évaluation, qui constitue l'une des finalités de la nouvelle approche par compétence et une actualisation de la centration sur l'apprenant (CF. P1§1) , ces deux types d'évaluations sont accompagnés par des grilles. Des grilles d'auto-évaluation et de Co-évaluation comme l'explique D. Alexandre, que ces dernières « ont été remaniées pour en faire un outil d'évaluation formative, l'idée clé est d'impliquer chaque élève dans le processus d'évaluation formative »⁹. Pour cela, cette grille comporte des critères de réussite et des critères réalisation (cf. J. Bonniol et M. Genthon), qui ont été élaborés avec les élèves en classe et qui offrent un certain degré de liberté aux deux.

La réalisation d'un tel outil vise selon D. Alexandre, à positionner l'élève dans son apprentissage, c'est-à-dire lui permettre de vérifier ses compétences, pour ensuite en dégager ses difficultés et permettre à l'enseignant d'approfondir les apprentissages dispensés ou d'y remédier

En revanche, ce que nous avons constaté en assistant à des séances de remédiation. C'est que l'évaluation telle qu'elle est perçue par les enseignants, dans leurs réponses aux questionnaires distribués, correspond partiellement à leurs pratiques en situation de classe et aux principaux critères à respecter pour garantir une bonne évaluation, notamment celle de la compétence écrite.

En ce qui concerne le recours aux grilles de Co évaluation et d'auto évaluation, en comparant les réponses reportées dans les tableaux n° 8 et n° 9 et la situation de classe insérée dans la grille d'observation ci-dessous, nous pouvons dire que la majorité des enseignants ne font pas toujours recours à ces grilles. Les rares fois où l'enseignant fait recourir à ces dernières, il utilise seulement les grilles d'auto évaluation contenus dans le manuel scolaire, à la fin de chaque activité de production écrite. Elles sont au nombre de quatre (cf. Annexe III)

⁹Alexandre.D, « *Les méthodes qui font réussir les élèves* », ESF éditeur, 2011.cite dans « aide aux élèves en difficultés, la remédiation et l'erreur comme source d'apprentissage », académie de Versailles.

Selon les enseignants, auprès desquels nous avons réalisé nos séances d'observations. La principale raison qui justifie le manque de recours aux grilles d'auto-évaluation ou de co-évaluation est ; le manque de moyen d'impression, ce qui les oblige constamment à payer les frais d'impression de leur poches.

L'un des enseignants nous a affirmé « *que même si l'établissement est équipé d'imprimante mais à chaque fois que nous voulons imprimer des cours ou des grilles ...soit il y a un manque de papier ou d'encre* ».

La seconde raison est le manque de temps, la majorité des enseignants interrogés affirment qu'ils n'ont pas suffisamment de temps pour faire appel à la fin de chaque apprentissage à ces grilles. Ce que nous avons repris dans la grille d'observation ci-dessous (CF. grille n°4 ci-dessous)

Critères d'observation	oui	non	Rarement
Y'a-t-il évaluation	x		
Auto-évaluation			x
Co-évaluation			x
Y'a-t-il recours aux grilles de co-évaluation ou d'auto-évaluation			x

Grille N°04: modalités d'évaluation et séance de remédiation.

Pour savoir quelle est l'évaluation la plus rentable ou la plus récurrente chez les enseignants, nous avons posé **la Question N°10:** « *L'évaluation la plus efficace en ce qui concerne les productions écrites des élèves notée ou non critériée* ».

2.5. Évaluation critériée ou évaluation normée

Présentation des données :

25 des enseignants interrogés soit 75%, ont répondu que l'évaluation la plus efficace et la plus rentable est l'évaluation notée. 7 autres soit 22%, pensent que l'évaluation non critériée est la plus efficace. (CF. tableau n°10 ci-dessous)

Genre d'évaluation	Nombre d'enseignants	Taux en %
Notée	25	75
Non critériée	7	22
Pas de réponses	1	3
Total	33	100

Tableau N° 6 : genre d'évaluation efficace en production écrite en 1AS.

Commentaire

En consultant les réponses données par les enseignants interrogés, il s'avère clairement que tous ces enseignants ont déclaré qu'ils évaluent les productions des élèves par l'attribution d'une note. La raison avancée pour justifier cette attitude serait le fait que la « notation » constitue un facteur de motivation et un garant d'une concrétisation de l'apprentissage, comme le confirme l'un des enseignants interrogés en disant : *« l'élève donne plus d'importance et fournit plus d'efforts à une production notée »*

Cependant, se contenter de cette pratique serait en contradiction avec les principes de l'évaluation formative préconisée par les instructions officielles, car les enseignants ne doivent en aucun cas limiter leur évaluation à une remise de notes sans aucune exploitation remédiate ; mais ils doivent les aider à prendre conscience de leurs capacités, par le biais du suivi rigoureux de leurs produits : écrire, réécrire ou tout simplement prévoir des séances de remédiation, afin de traiter les erreurs et garantir la réussite des enseignements à venir. Nous pouvons dire concernant l'évaluation notée, que la solution consisterait peut être à trouver d'autres moyens motivants l'élève. par exemple au lieu de lui attribuer une note, l'enseignant peut choisir la meilleure production, pour la publier dans le journal de l'école si il y en a ...etc.

2.6. De l'évaluation aux séances de remédiation

2.6.1. Pratiques de séances de remédiation aux carences constatées

A travers la **Question N°11**, *« Si les résultats sont insuffisants, proposez-vous des séances de remédiation : oui, non, rarement ? »*, nous avons voulu vérifier, si la majorité des enseignants font recours à la séance de remédiation afin de traiter les lacunes détectées, lors des évaluations en classe.

Tout les enseignants font recours à une séance de remédiation, alors que 28 ou 85% des enseignants ont répondu affirmatifs, en ce qui concerne le recours à la séance de remédiation et seuls 5 soit 15 % font rarement des séances de remédiation (CF. tableau n°11 ci-dessous)

	Nombre d'enseignants	Taux en %
Oui	28	85
Non	0	0
Rarement	5	15
Total	33	100

Tableau N°7 : Recours aux séances de remédiation en 1AS.

Commentaire

Ce que nous avons remarqué à travers les résultats de cette question, appuyés par constats faits lors de la séance d'observation, que la majorité des enseignants font appel à la séance de remédiation, Aucun enseignant interrogé ne remet en cause la pertinence de l'existence d'heures de remédiation. Par contre, plusieurs d'entre eux s'interrogent sur l'efficacité de cette structure en mettant en cause notamment leurs modalités d'organisation.

Aux dires des enseignants « *les heures de remédiation ne sont pas assez nombreuses. Donc, dans la plupart des cas, elles n'aident pas vraiment à remédier aux lacunes des élèves* ». Alors si les enseignants pensent que cette séance est facultative où serait la centration sur l'élève, qui consiste à le mettre au centre de tout apprentissage, pour lui permettre de confronter ses lacunes à ce qui est attendu et d'y remédier.

Ces représentations se traduisent sur le terrain, c'est-à-dire dans les séances de remédiation, par une redondance des genres d'activités de remédiation. Aussi est-il nécessaire de déterminer les activités exploitées en séance de remédiation.

2.6.2. Activités pratiquées par les enseignants en séances de remédiation

Les réponses à la **Question N°12** : « *Quels types d'activités proposez-vous durant les séances de remédiation ?* », Mettent en lumière les différentes activités que les enseignants adoptent lors de ces séances.

Présentation des données: Sept des enseignants interrogés soit 21% font des activités d'écriture et de production écrite lors de ces séances de remédiation. 16 autres ou la majorité soit 49% font des activités traitant des points de langue (CF. tableau n°12 ci-dessous).

Types d'activités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Activités d'écriture et de production écrite correction collectif	7	21
Activités traitants de points de langue	16	49
Mélange des deux	6	18
Dictée	2	6
En fonction des besoins	2	6
Total	33	100

Tableau N°8: types d'activités proposées lors d'une séance de remédiation.

Commentaire

Ainsi les résultats de cette analyse montrent, qu'un nombre important d'enseignants, soit 21 % proposent des activités de correction collectives d'une production écrite moyenne, en séances de remédiation, la plupart des enseignants proposent aussi, lors de ces séances, des activités traitant de points de langue (conjugaison, de grammaire, vocabulaire, orthographe).

Autrement dit ; ces enseignants proposent des activités visant les mêmes objectifs que celles proposées en évaluation. Ce qui pousse les élèves à l'ennui, à force de répéter le même genre d'activités (CF, grille n°5 ci-dessous), il y a ceux qui proposent des dictées, pour remédier aux erreurs d'orthographe. Une minorité d'entre eux pratiquent des activités selon le besoin de l'élève.

De plus, nous avons constaté que les enseignants, qui font appel aux feedback (corrections collectives) de la production écrite, ne prennent pas en considération le côté émotionnel de l'élève comme la déjà montré R. Noirfalise

Que face à une même situation, un « bon » élève profitera de son erreur (attitude positive) alors qu'un « mauvais » élève se trouvera conforté dans son jugement : « je

suis mauvais » (attitude négative une raison pour la quelle il faudrait penser à motivée l'élève et développer sa confiance en soi ainsi que son regard vise à vis de la production écrite.¹⁰

Autrement dit, l'enseignant doit davantage insister sur ce que l'élève a accompli dans le but de le motiver à corriger lui-même ses erreurs, ce qui peut se faire, par exemple ; à travers les remarques et les annotations portées sur les copies des élèves. Ce que nous avons remarqué en analysant quelques productions corrigées (CF. annexe IV) est que la majorité des remarques son générales ; ce qui explique pourquoi l'élève ne peut tirer bénéfice de la lecture de sa copie évaluée.

En effet, comme le confirme S. Ameer-Amokrane :

Ces appréciations générales ne permettent pas d'orienter son attention vers des problèmes spécifiques et de s'auto-évaluer avec précision. Ces appréciations, qu'elles soient positives « c'est un bon travail », « c'est assez bon dans l'ensemble » ou négatives (« passable »..., ne peuvent ni le guider dans la correction des erreurs qui subsistent dans sa copie, ni l'encourager en lui permettant de prendre conscience des progrès accomplis dans des zones bien précises¹¹.

Autrement dit ; c'est un jugement de valeur et non des données vérifiables par rapport aux objectifs traduits en critères de réussite. Aussi pouvons-nous écrire à la suite d'Odile, J. Veslin, qui affirment que :

Corriger, ce n'est pas juger: c'est aider à apprendre, ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises, ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est s'ouvrir à d'autres activités¹².

¹⁰ Noirfalise, R, cite par Boiche.J, Chauchot.G, *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible ?*, 2004, p.8.

¹¹ Ameer-Amokrane. S, « *Mieux évaluer...pour accroître la maîtrise de l'écrit* », Synergies Algérie n°1 - 2007 pp. 227-234.

¹² Odile, Veslin. J, « *Corriger les copies, l'erreur dans l'apprentissage* », oasis FLE.

Critères d'observation	Oui	Non
Pertinentes par rapport à l'objectif visé	x	
suffisamment nombreuses et diversifiés		x
Activités visant la compétence linguistique	x	
Activités visant la compétence discursive	x	
l'élève est-il clairement informé sur l'activité proposée		x
Répétition des activités proposées en évaluation	x	

Grille N°05: Activités proposées lors de la séance de remédiation.

2.7. Types et origines des erreurs constatées à l'écrit chez les apprenants de 1AS

En posant la **Question N° 13** : « Les erreurs systématiques chez les élèves de 1^{ère} année secondaire viennent des années primaires ou collège ? » nous voulons vérifier les représentations des enseignants vis-à-vis de l'origine des erreurs systématiques chez les élèves de 1AS.

Présentation des données:

19 des enseignants interrogés (soit 58%), ont répondu que les erreurs systématiques des élèves de 1^{er} année secondaire viennent du primaire ; 5 d'entre eux (15%), disent que ces erreurs viennent du collège et 9 autres (soit 27%), affirment que ces deux paliers, à savoir le primaire et le collège, sont les sources des erreurs des élèves. (CF. tableau n°13 ci-dessous).

Sources d'erreurs	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Primaire	19	58
Collège	5	15
Les deux	9	27
Total	33	100

Tableau N°9 : Source d'erreurs systématiques des élèves en 1^{er}année secondaire.

Commentaire

Après le dépouillement des réponses de la question 13, complétées par nos observations en situation de classe, nous pouvons dire qu'un nombre important d'élèves du

secondaire algérien, présentent des carences relevant des compétences au niveau de certaines notions de bases, censées être acquises aux cycles primaire et moyen. De ce fait, il faudrait que les enseignants se posent la question « *comment peut-on améliorer la situation ?* » pour garantir un enseignement de qualité du FLE, mais il est aussi important, qu'il ait une concordance entre les trois cycles, à savoir, primaire, collège et secondaire. Cela consiste à développer les pratiques de remédiation. Penser à valoriser cette activité dans les trois paliers.

2.8. Mise en œuvre de pratiques originales et motivantes lors de la remédiation ?

Pour clôturer cette analyse nous avons posé **la Question n° 14**:

« *Proposez-vous un fascicule de perfectionnement linguistique par exemple Ateliers d'écriture, autres propositions?* » dans le but de savoir, quelles genres de propositions, solutions proposées par les enseignants pour palier les erreurs récurrentes des élèves.

Présentation des données :

Quatorze (soit 43%), est le taux d'enseignants qui proposent des ateliers d'écriture à leurs élèves, 5 autres, à savoir 15%, ont répondu par d'autres propositions : ils proposent des projets pédagogiques pour l'élève et des lectures accompagnées de fiches de lectures.⁷ (soit 21%) des enseignants diversifient les activités de remédiation, en proposant des fois des ateliers d'écriture d'autres fois des projets pédagogiques ou des lectures accompagnées de leurs fiches de lectures. Enfin 7 enseignants (soit 21%) n'ont pas répondu à cette question. (CF. tableau n°14 ci-dessous).

Types de fascicule	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Ateliers d'écriture	14	43
Autres propositions Projets pédagogiques pour l'élève Lecture et fiche de lecture	5	15
Les deux	7	21
Pas de fascicule de perfectionnement	7	21
Total	33	100

Tableau N°10 : Genres de fascicule de perfectionnement linguistique proposés par l'enseignant.

Commentaire

Par l'analyse du résultat obtenu pour la question n°14, nous déduisons que malgré le nombre importants d'enseignants qui font appel aux ateliers d'écriture, pour développer la compétence scripturale et remédier aux erreurs récurrentes des élèves en 1AS, un autre taux considérable d'enseignants soit 21%, n'ont pas répondu à cette question, c'est-à-dire, qu'ils ne font recours à aucune de ces propositions. En revanche, nous nous intéressons à une catégorie d'enseignants, qui en dépit de leurs nombre restreint, font recours aux projets pédagogiques ou aux fiches de lecture, pour aider les élèves à s'améliorer, et à remédier à leurs lacunes à l'écrit. Cette idée est développée dans le modèle de S. Moirand, car cette dernière propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde. Pour elle :

Afin qu'un apprenant puisse réussir son activité d'expression écrite, il doit d'abord acquérir des stratégies de lectures (articles, livres...etc), et développer aussi sa compétence en compréhension, dans le but d'acquérir enfin, une compétence en production¹³.

Cependant ces pratiques sont insuffisantes, pour combler l'écart existant entre les représentations qu'ont les enseignants du processus de remédiation et leurs pratiques en classes. Cela est dû au manque de cohérence du dispositif de remédiation. Ses activités sont

¹³S. Moirand, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Paris: Hachette, 1982, p.188.

censées motiver l'élève, l'intéresser, pour qu'il puisse réinvestir, renforcer ses compétences et corriger ses erreurs. Choses qui sont dans la plupart des cas, inexistantes dans les classes du secondaire algérien. (CF. grilles n°6 ci-dessous).

Critères d'observation	Oui	Non	Occasionnellement
la mise en place du processus est	Rapide	Longue	
	x		
les parcours proposés à l'élève sont-ils motivants		x	
utilise-t-on d'autres supports de lecture/écriture que le manuel (impression de textes, livres, outil informatique etc.)			X
les activités proposées visent-elles à mettre en place un renforcement	x		
Un réinvestissement		x	

Grille N°06: Cohérence du dispositif de remédiation.

Conclusion partielle

A travers cette analyse comparative des représentations qu'ont les enseignants de 1AS vis-à-vis de la séance de remédiation à l'écrit et leurs réelles pratiques en situation de classe. Nous avons pu mettre en relief les éléments suivants:

Les principaux objectifs de la séance de remédiation sont partiellement pris en charge par les enseignants de 1AS, car selon eux, l'axe temporel consacré à cette séance ne suffit pas pour remédier convenablement, notamment, aux erreurs ancrées chez les élèves, 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. Cependant nous avons constaté que la plupart des enseignants font des évaluations à des fins sommatives que formatives (en favorisant l'évaluation notée, la

correction générale, le manque de recours à l'autoévaluation ou à la co-évaluation (évaluation par camarade etc.). Et ne prennent pas en considération la motivation de l'élève, en faisant répéter le même genre d'évaluation et les mêmes activités de remédiation. Chose qui ne correspond pas aux recommandations de l'approche communicative ou l'approche par les compétences et centration sur l'apprenant.

Pour le troisième élément il s'agit du genre de remédiation pratiqué par la majorité des enseignants en 1AS autrement dit la remédiation par feed-back ce que nous pouvons dire à ce propos est que ces enseignants en séance de remédiation font des retours ou des feed-back qui se limitent à des erreurs d'orthographe, de grammaire, vocabulaire...). Ou en faisant appel à des remarques « générales » qui le plus souvent ne sont significatives pour l'élève car il ne comprend pas ou se situe réellement son erreur et lui permettre de ne plus la refaire à nouveau.

Pour cela, nous pouvons dire que ces feed-back ne correspondent pas à une remédiation, mais plutôt à une correction ; mais la majorité des enseignants ne distinguent pas vraiment la remédiation de la correction.

Ainsi, en partant de tous ces bilans, nous allons dans le chapitre suivant, en tenir de proposer des activités, qui traiteront de ces manques et seront peut être des solutions valables, afin de faire correspondre aux pratiques d'évaluation formative des pratiques de remédiation de l'écrit plus efficaces.

Chapitre 3

Bilan sur la séance de remédiation en 1AS et propositions didactiques

Introduction partielle

L'examen des résultats de notre enquête, concernant les modalités de remédiation dans l'apprentissage de l'écrit au premier cycle du secondaire nous amène à faire un certain nombre de propositions didactiques orientées à la fois sur les pratiques d'élèves et des enseignants. Pour être plus concret, nous ferons souvent un retour sur les résultats observés à propos des différentes pratiques concernant la remédiation.

« Propositions et suggestions pour les séances de remédiation en 1AS »

3.1. Bilan sur la séance de correction-remédiation

Les activités proposées dans la séance de préparation à l'écrit, sont des activités, qui sont censées résumer les principaux objectifs, que vise la séquence didactique et présenter tous les critères sur lesquels les productions des élèves seront évaluées. Cependant, nous avons remarqué que les activités proposées par les enseignants observés, en situation de classe ne répondent pas à ces attentes, ce qui mène à une évaluation non ciblée de la production écrite.

En ce qui concerne la séance de remédiation, nous avons constaté, en effet quelles erreurs liées à la compétence linguistique notamment l'orthographe, les erreurs grammaticales sont celles à qui les enseignants de 1AS, donnent le plus d'importance en remédiation, car selon eux se sont celles, que l'élève rencontre le plus : *« Certains élèves arrivent à réciter les règles de grammaire mais ne les appliquent pas correctement en situation d'écriture »*.

Mais, il existe aussi une catégorie d'erreurs, auxquelles les enseignants ne donnent pas assez d'importance à savoir, celles qui relèvent de la compétence discursive, référentielle et pragmatique. Par exemple, le contenu et la cohérence des productions écrites des élèves. Il ne suffit pas d'utiliser les articulateurs logiques, pour juger un texte cohérent. Nous pensons que l'importance donnée à l'orthographe se fait en partie responsable de cette situation.

Rappelons à titre d'exemple le corpus proposé par l'enseignant, lors de la préparation à l'écrit, Dans le but de remettre en mémoire chez l'élève, les différents points caractérisant le genre argumentatif tout en actualisant, ce que il a appris durant la séquence une(cf. Annexe V) Il s'agit d'un texte suivi de deux activités (cf. Annexe VI)

Ces dernières mettent en évidence seulement deux critères, qui consiste à chercher les contre arguments exprimant le désaccord et ceux exprimant l'accord, thèse et antithèse, Ainsi que la réorganisation des phrases pour former un texte argumentatif, sans prendre en considération les autres critères étudiés durant la séquence, les étapes du raisonnement, le type de plan...etc.

Après avoir réalisé cette activité, l'enseignant a entamé la phase de production écrite en demandant aux élèves de produire un texte argumentatif, ayant comme thème « le sport » en proposant la consigne suivante

« En partant de ce que nous avons réalisé en séance de préparation à l'écrit, rédigez un texte argumentatif, dans lequel vous vous adressez à des personnes qui ne pratiquent pas d'activités sportives, dans le but de les convaincre et les inciter à faire du sport ».

Après avoir réalisé ses productions écrites, l'enseignant les récupère, pour ensuite les corriger, et les remettre aux élèves pour corriger ces erreurs par une correction collective. Cette correction collective se réalise en partant d'une production choisie par l'enseignant (CF. annexe VII) en vue de l'améliorer et corriger les erreurs qu'elle comprend. Cette correction est portée au tableau. Puis une autre production canevas réalisée par l'enseignant est distribuée aux élèves et qui leur servira de modèle (CF. annexe VIII)

L'enseignant doit donc se donner les moyens d'évaluation et de remédiation nécessaires et efficaces pour mener à bien sa mission.

La séance de remédiation doit être construite et mise en œuvre par rapport à cette vision. Il est par conséquent, nécessaire de remettre en question cette manière de corriger qui se limite généralement à des erreurs d'orthographe, grammaire, vocabulaire etc. Ou donner des remarques « générales », qui le plus souvent ne veulent rien dire pour les élèves.

Les élèves ne comprennent ou se situent réellement leurs erreurs, pour eux ils ont juste respecté la consigne en utilisant ce que l'enseignant a exigé.

Ainsi, l'élève ne sachant pas où se situe précisément son erreur, aura plus de difficulté à se corriger, à progresser et à les éviter lors de productions ultérieures.

Pour cela, nous considérons qu'il n'y a pas de remédiation, mais correction ; voilà pourquoi nous avons écrit correction-remédiation vu la confusion qui subsiste chez beaucoup d'enseignants.

En partant de ces constats, nous proposons des activités solutions, qui contribueront peut être la réussite de cette séance.

Précisons que nos propositions se focaliseront sur des activités de production écrites, sachant que l'écrit est le domaine, dans lequel nous avons inscrit notre problématique.

3.2.Présentation des activités proposées en séances de remédiation

A partir de nos observations et nos constatations faites, lors de ces séances, nous proposons cet ensemble d'activités, que nous pensons être en mesure d'aider à résoudre les problèmes liés à l'évaluation et à la remédiation de l'écrit en IAS, concernant le genre argumentatif. Notre choix pour ce genre n'est pas un choix prémédité, mais en dépit des séances observées, qui visées toutes le genre argumentatif, nous l'avons pris comme exemple.

3.2.1. Suggestions pour l'évaluation de l'écrit

Mise en œuvre de l'activité 1

Pour préparer les élèves à la réalisation d'une autre production écrite, nous avons choisi de prendre le même genre d'activité que celle proposée par l'enseignant (cf. Annexe VI) c'est-à-dire un puzzle. En revanche, nous allons présenter une exploitation différente de celle de l'enseignant pour préparer l'élève à la production écrite, en nous référant aux travaux de P.Lamailloux, M-H.Arnaud et R.Jeannard:

Le principe de cette activité consiste à découper un texte argumentatif en propositions logiques et les présenter dans le désordre. Les élèves doivent retrouver l'ordre du texte, ou du moins un ordre possible. Les pièces du puzzle, sont constituées de propositions logiques du texte sans les connecteurs logiques. Cette manière de procéder donne lieu à des solutions multiples qui l'apparentent à (une matrice de textes) ¹.

¹P.Lamailloux, M-H.Arnaud et R.Jeannard, *fabriquer des exercices de français*, pédagogie pour demain, Hachette éducation, 1993 p : 77

Comme nous l'avons remarqué dans la séance de préparation à l'écrit, un nombre considérable d'élèves se réfèrent à ces articulateurs logiques, sans même connaître le sens des énoncés, pour mettre en ordre le texte proposé.

Pour éviter que le travail de remise en ordre ne puisse se faire en se repérant aux éléments anaphoriques P.Lamailloux, M-H.Arnaud et R.Jeannard déclarent :

Qu'il est souvent nécessaire de partir d'un texte pauvre en anaphores ou d'un texte remanié en ce sens, ils ajoutent aussi « que la ponctuation et les majuscules constituent également une aide non négligeable que l'on peut garder ou supprimer pour obliger les élèves à ne prendre appui que sur le contenu sémantique².

Activité 2

Consigne : Des arguments confirment la thèse suivante : « L'internet a pris une place considérable dans la vie des gens » d'autres s'y opposent.

Classez-les en fonction de ces deux points de vue et trouvez pour chacun d'eux un exemple.

En partant de ce classement, reliez entre ses phrases en utilisant des articulateurs logiques de manière à ce qu'elles forment un texte (genre argumentatif).

La ponctuation et les majuscules ont été supprimées, pour vous inciter à prendre appui, que sur le contenu sémantique, pour former un texte cohérent.

- L'internet anéantit l'esprit critique
- il est un outil précieux d'information
- il élargit la culture
- il rend les gens passifs
- il propose trop de violence
- il est un moyen de distraction
- il représente une ouverture sur le monde

²ibid

- il conditionne les esprits
- C'est un outil commercial
- il casse le lien familial
- il brise la solitude
- il vole trop de temps de notre vie

Cette activité qui demande de la réflexion leur permettra de construire une suite cohérente qui fait sens.

3.2.2. Production écrite de l'évaluation à la remédiation

Mise en œuvre Activité

Après avoir préparé l'élève, à la réalisation d'une production écrite, nous proposons cette activité, qui vise l'amélioration de l'activité évaluative pour garantir une bonne remédiation, la rendre plus intéressante pour l'élève et proposer une activité qui favorisera, l'auto-évaluation et la coévolution, en garantissant la motivation et l'implication de l'élève, dans le but d'atteindre les objectifs pour réaliser un texte argumentatif. Par cette activité nous voulons viser à travers une évaluation positive des productions l'application des élèves à repérer eux-mêmes leurs lacunes et y remédier plus facilement.

L'idée principale consiste à proposer aux élèves deux à trois thèmes différents, il est préférable de demander aux élèves de proposer des thèmes, qui les intéressent pour les motiver, Exemples :

- *Êtes-vous pour ou contre l'utilisation des kits libres (écouteurs) pour écouter de la musique dans la rue ?*
- *êtes-vous pour ou contre l'utilisation du réseau social facebook ?*
- *êtes-vous pour ou contre le nouveau phénomène de société : selfie ? »*

Consigne :

En partant du thème que vous avez choisi, et en vous référant au tableau récapitulatif critères à respecter (CF. Annexe IX) rédigez un texte argumentatif cohérent, dans lequel vous vous adressez à vos camarades, pour défendre ou réfuter votre thème.

Ces thèmes seront présentés en double, sous forme de bouts de papiers : l'idée clé est que dans une même classe, chaque groupe de quatre élèves, se retrouveront avec le même thème, ces thèmes seront choisis par un tirage au sort.

Ainsi, si un groupe choisit de défendre ce thème, l'autre groupe, qui aura tiré au hasard le même thème seront contre ces derniers (les élèves auront le choix de défendre ou de réfuter le thème) toutes en précisant les critères de réalisation (J.Bonniol et M.Genthon) ces critères pourront être rassemblés, dans un tableau récapitulatif. Pour le cas observé, il s'agit de réaliser un texte du genre argumentatif.

Comme l'explique S.Ameur-Amokrane³, l'élève doit utiliser et faire référence à ce guide pour deux fonctions

- pendant la production écrite, comme aide-mémoire des différents points à prendre en considération :

- après la production écrite, comme outil d'évaluation pour les aider à repérer leurs erreurs (ils disposent ainsi d'un moyen leur permettant d'analyser ce qui ne va pas dans leur texte) et leur offrir les moyens de le réécrire de façon satisfaisante.

Cette activité peut viser à la fois la compétence écrite et la compétence orale. Si nous choisissons, en fin de séance, que les élèves présentent leurs productions écrites, pour s'ouvrir sur un débat oral et bénéficier des échanges interactifs et des diversités de points de vue.

3.2.3. Remédiation « formative » des productions réalisées

Après avoir réalisé leurs productions écrites, les élèves guidés par le tableau récapitulatif passeront ensuite à l'étape d'évaluation.

³Ameur-Amokrane. s, *Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit*, Synergies Algérie n°1 – 2007, pp. 227-234

Nous proposons pour accroître l'efficacité de l'évaluation, tout d'abord de pratiquer une évaluation positive, qui cible autant la participation de l'élève dans l'acquisition de son savoir que ses erreurs et va se confondre avec la remédiation.

Dans cette étape, chaque élève ou groupe d'élèves, selon leur choix évalueront les copies de leur camarades et vice-versa, dans le but de savoir si les objectifs assignés au départ et qui sont récapitulés, dans le tableau qui sert, dans cette étape, de grille d'évaluation sont atteints ou non.

Consigne :

-En vous aidant de la grille d'évaluation proposée, chacun de vous ou chaque groupe (selon le choix des élèves) évalueront les productions écrites de leurs camarades, selon les critères cités dans la grille.

Ainsi, les erreurs les plus répétées seront visionnées et pourquoi pas corrigées, par l'ensemble de la classe. Cette action peut constituer une forme de remédiation.

Nous pouvons aussi faire appel à une auto évaluation, par la conception d'une « fiche navette » (cf. Annexe X).

Comme l'explique C.Fradin à propos de cette fiche qu'il a élaborée et testée, en cours d'anglais travers ces lignes :

Les élèves vont noter, sur cette fiche ; le titre de la séquence sur laquelle a porté l'évaluation, puis ils se mettront d'accord, pour retenir cinq erreurs relevant de différents ordres (à éviter et qui sont commises par la majorité des élèves. Ces erreurs sont listées, sous forme de points.⁴

Il continue pour nous montrer que cette fiche sera utile sur un long terme aussi, car elle n'est pas oubliée dès qu'on passe à des productions ultérieures, au contraire, elle devient une feuille de route de remédiation, sans cesse enrichie et améliorée :

⁴C.Fradin , *Un exemple d'activité de remédiation post-évaluation en cours d'anglais*, académie de Poitiers ,2012.p.5 .

Lorsqu'arrive l'évaluation formative de la séquence suivante, les élèves sont invités à réviser la fiche de remédiation sur laquelle ils ont travaillé et qui a été collée dans leur cahier avec l'évaluation correspondante. La fiche navette sera enrichie lors de chaque séance d'évaluation de production écrite. Elle accompagnera l'élève durant toutes les séances de production à venir, afin d'éviter les mêmes erreurs⁵.

3.2.4. Activité de remédiation par réécriture

En fin de séance, après avoir terminé la phase d'évaluation, nous pouvons proposer une activité de réécriture. Cette activité consiste à inciter les élèves, à revenir sur leurs copies une dernière fois, pour y remédier par la réécriture des mêmes productions en remédiant leurs erreurs, ainsi, l'enseignant pourra se passer des productions canevas, tout en favorisant, l'autonomie de l'élève, car on retient mieux les erreurs auxquelles on remédie soi-même.

A ce sujet, nous nous sommes inspirées de C. Fradin⁶ pour faire des propositions qui nous semble plus efficaces en remédiation par rapport à celles déjà exploitées sur le terrain. Nous les présentons dans le tableau ci-après :

Tableau synthétique des objectifs actuels et des objectifs à viser dans le futur	
objectifs visés dans les activités réalisées par la plupart des enseignants en séance de remédiation :	objectifs visés dans les activités que nous proposons en remédiation
-une approche qui se limite à une correction générale.	<i>-une approche qui permet de dépasser la simple correction pour</i>
-l'élève est démotiver par les annotations négatives et générales ainsi que sa note décevante.	<i>- motiver l'élève dans la démarche de retour sur copie et lui donner les outils nécessaires pour le faire (grille d'évaluation).</i>
- se contenter de porter les expressions correctes au tableau ou par des annotations générales	<i>- donner à l'élève les moyens de se corriger et de progresser dans les domaines qui lui posent problème</i>
-une conception sommative de l'évaluation.	<i>-une conception formative de l'évaluation.</i>
-l'élèves est la plupart du temps orienté par	<i>-une individualisation responsabilisant l'élève, qui s'approprie le processus de</i>

⁵Ibid.

⁶Ibid.

<p>l'enseignant</p> <p>-une démarche limitée dans le temps.</p> <p>-Une démarche qui se limite à un nombre restreint d'élève.</p>	<p><i>remédiation, et peut suivre ses propres progrès.</i></p> <p><i>-une démarche qui s'inscrit dans la durée : par exemple la fiche-navette permet le suivi sur l'année</i></p> <p><i>-une démarche qui favorise l'activité de tous au moment de la remise des copies ; la coévolution.</i></p>
---	---

3.2.5. Proposition pour une remédiation orientée

Remédier aux erreurs d'orthographe En partant de l'importance accordée à l'orthographe dans les pratiques de remédiation en IAS et en se référant à la démarche de Moirand.S, nous proposons l'idée « des fiches de lectures ».nous proposons cette activité dans le but de montrer que l'enseignant peut remédier aux erreurs d'orthographe sans pour autant perdre du temps à les corriger en séance de remédiation, alors qu'on consacre peu de temps pour les autres composantes

Selon le même auteur :

Afin qu'un apprenant puisse réussir son activité d'expression écrite, il doit d'abord acquérir des stratégies de lectures (articles, livres...etc.) et développer aussi sa compétence en compréhension, dans le but d'acquérir enfin, une compétence en production⁷.

Ainsi, nous pensons que cette proposition pourrait remédier ou du moins minimiser le taux d'erreurs non pas seulement en d'orthographe Mais pour d'autre composantes qu'il ne faut pas négliger en séance de remédiation.

Cette proposition consiste à inciter les élèves à lire des livres de leurs choix et réaliser des fiches de lecture, en créant une ambiance de compétition entre les élèves. L'élève qui aura

⁷ Moirand. S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Paris: Hachette, Coll, F, 1982, p. 188.

lu le plus de livre, autrement dit ; celui qui aura réalisé le plus de fiches de lectures, sera rémunéré par un prix. L'élève en réalisant cette activité remédiera d'une manière automatique à plusieurs erreurs qu'il commet constamment sans même se rendre compte.

Mais remédier aux carences concernant les objectifs opérationnels, présentés sous forme de critères d'évaluation est le point le plus important.

3.3. Propositions générales pour remédier aux carences importantes à l'écrit

Plusieurs perceptives pourront faire objet de recherche et présenterait des solutions de qualités pour améliorer les pratiques de remédiation de l'écrit en ciblant les composantes de la compétence visée qui est dans notre cas la production écrite d'un texte genre argumentatif. Nous proposons dans ce qui suit, des exercices de remédiation qui traiteront différentes erreurs. Par exemple ; les erreurs discursives, pour notre cas il s'agit d'argumentation, erreurs sur les temps du discours, erreurs dans l'emploi des articulateurs logiques, d'autres dans l'organisation des arguments pour ou contre, du vocabulaire exprimant l'accord et le désaccord, erreurs dans l'emploi des verbes d'opinion...etc.

Les stratégies de remédiation à mettre en place en 1AS sont multiples, nous avons choisi de faire appel à la pédagogie différenciée pour accroître les pratiques de remédiation à l'écrit. Pourrait être l'une des solutions les plus fructueuses que les enseignants et les lycées algériens pourraient adopter dans le but de palier aux problèmes concernant la séance de remédiation.

Selon ASTON.JP

Cette différenciation apparaît bien comme une chance pour mobiliser l'élève et une occasion précieuse pour lutter simultanément contre l'ennui et l'échec qui sévissent trop souvent à l'école. Autrement dit cette démarche répond bien aux objectifs de la séance de remédiation⁸

⁸ Selon JP. Aston, « *la pédagogie différenciée, histoire de la pédagogie différenciée à travers les recherches de psychopédagogues* », 1983, p.6.

Pour J-M Zakhartchouk la pédagogie différenciée part « *des différents principes et recommandation de l'approche par compétence, l'évaluation formative ou formatrice, l'interdisciplinarité* »⁹.

Mise en œuvre des activités

Notre proposition, consiste à répartir le groupe classe, en sous groupe de quatre ou plus, selon l'effectif des apprenants. Cette répartition permettra de respecter l'horaire consacré à cette séance, tout en garantissant l'atteinte d'un plus grand nombre d'élèves et remédier à un plus grand nombre d'erreurs.

L'avantage de cette proposition est la possibilité de programmer plusieurs objectifs à la fois, pour remédier aux différentes erreurs à l'écrit.

Pour intéresser l'élève et sortir de la disposition ordinaire, nous pouvons changer la disposition des tables, permettre aux élèves de se concerter un face à face.

Prévoir des fiches d'autocorrection ou de co-correction pour inciter l'élève à détecter toujours par soi-même ou par ses camarade ses erreurs.

Nous pouvons ensuite, procéder à une rotation (sous groupes tournants) des activités programmées, pour permettre aux différents sous groupes de travailler les objectifs spécifiques en une seule séance de remédiation.

Activité 1 : Distinguer entre ; thèse-arguments-exemples.

Consigne : retrouver dans le texte ci-dessous : la thèse, l'argument et l'exemple.

Texte :

Pour ne pas s'enliser dans un quotidien trop gris, l'homme a besoin de changer d'horizon. En effet, la vie citadine est parfois si lourde à porter qu'il devient nécessaire de prendre l'air et de s'évader un peu. On en veut pour preuve la frénésie avec laquelle les parisiens se jettent sur les routes pour sacrifier au rite du départ en week-end.

⁹ Zakhartchouk J-M, « *la pédagogie différenciée, histoire de la pédagogie différenciée à travers les recherches de psychopédagogues* », 2001, p.8.

Activité 2: Organisation des arguments pour ou contre, le vocabulaire de l'accord et du désaccord.

Consigne: voici une thèse et les arguments. Quels sont les arguments qui permettraient de soutenir la thèse ? Quels sont ceux qui permettraient de la réfuter ?

Thèse: les histoires tristes sont intéressantes.

Arguments: - la tristesse empêche de juger froidement de la situation. – une histoire est intéressante si elle suscite une émotion. – l'évocation du malheur des autres nous apprend la vie. –l'évocation du malheur des autres permet de regarder sa propre vie d'un autre œil.- s'attendrir sur des histoires tristes empêche de réagir avec courage et fermeté. – la vie est suffisamment triste sans qu'on y ajoute des fictions.

Activité3 : activité pour remédier aux erreurs de l'emploi des articulateurs logiques.

Consigne1: Dans le texte suivant soulignez les articulateurs employés ; précisez dans le tableau ce qu'ils introduisent. Puis réécrivez le texte en remplaçant ces articulateurs par d'autres tout en gardant le même sens et la même fonction.

On accuse la télévision d'être responsable de la violence. Je ne suis pas d'accord pour plusieurs raisons. D'abord à toutes les époques, il y a eu des meurtres, des bourreaux et des victimes. Par exemple, pendant les guerres, la vie était plus dure qu'aujourd'hui.

Ensuite, il y a eu le nucléaire qui représente une véritable menace contre toute forme de vie.

Enfin, dans les pays où il n'y a pas beaucoup de téléviseurs comme l'Inde, il y a aussi des guerres. Alors, on ne peut pas accuser la télévision d'être responsable de tout.

Un argument	Un exemple	conclusion/conséquence	Opposition/concession

Consigne 2: Complétez le texte suivant avec les articulateurs qui conviennent.

Avant l'imprimerie, il y avait peu de lecteurs et peu de textes à lire.

..... la lecture était de grande qualité. on relisait et on se commentait les uns avec les autres les grands textes. La rareté des ouvrages contribuait à créer une communauté de lecture de haute tenue.

....., de nos jours, on assiste à une sorte d'émiettement il y a beaucoup d'ouvrages, beaucoup de lecteurs la lecture faite est assez médiocre superficielle, rapide et moins « partagée » qu'elle n'était autrefois.

M. POULAIN « La lecture, lieu du familier et de l'inconnu du solitaire et du partage »

Activité 4: Les verbes d'opinion

Consigne1 : Voici une série de verbes d'opinion, classez-les selon le tableau donné ce dessous : Penser – affirmer – admettre – dire – prétexter – s'imaginer – douter – croire – espérer – assurer – prétendre – craindre – souhaiter- refuser- rejeter.

Neutre	Valorisant	Dévalorisant	Marquant un souhait	Marquant le doute

Consigne 2 : Complétez par des verbes d'opinion de votre choix les énoncés ci-dessous:

1. J'..... que l'enfant qui lit des contes ou des œuvres adaptées à son âge, lira plus tard des œuvres plus difficiles. Certains que les contes n'ont aucun rapport avec la réalité, Ils ajoutent même que les enfants n'y apprennent rien.
2. Pour ma part, je cette idée parce que j'..... que les contes contiennent toujours une part de vérité.
3. Par ailleurs, je..... qu'ils sont rassurants parce qu'on y découvre des méchants qui sont toujours punis.

Activité 5 : erreurs sur les temps du discours

Terminaisons au sort !

Cette activité est présentée sous forme de jeux, favorisant toujours le travail en équipe qui motive l'élève et l'implique dans son activité. Nous avons choisi ce genre d'activité pour sortir un peu des exercices qui ont pour consigne : « *conjuguez les verbes entre parenthèses au temps qu'il convient* ».

Mise en œuvre de l'activité

Matériel : un dé avec un pronom de conjugaison sur chaque face (je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles). Six cartes avec l'infinitif des verbes : varier entre les trois groupes de conjugaison.

Les élèves constituent des équipes de trois joueurs. Un joueur lance le dé. Un autre tire une carte avec le verbe. Le troisième conjugue le verbe au présent ou au futur (selon temps étudié. pour notre cas, il s'agit des temps du discours dans un texte argumentatif), en l'introduisant dans une phrase personnelle, mais en restant toujours dans le contexte de l'argumentation. L'élève pourra ensuite écrire sa phrase au tableau en conjuguant le verbe à la personne indiquée par le dé. L'équipe gagnante est celle qui a donnée le plus de réponses exactes.

Faire appel aux TICE ; un gain de temps et une perspective à adopter pour remédier aux erreurs des élèves à l'écrit.

Cela consisterait à adopter une assistance, par l'outil informatique, que ce soit en groupe de classe ou à distance, pour pallier au problème de temps, celui de la surcharge des classes et favoriser l'autonomie de l'élève...etc.

Une approche que la ministre de l'éducation, Benghabrit a favorisée, en déclarant au journal liberté« la nécessité d'introduire les TICE, dans le système éducatif et d'œuvrer à réduire la déperdition scolaire »¹⁰

¹⁰ Liberté, le lundi 22 mai 2017, <http://www.liberte-algerie.com/actualite/benghebrit-promet-des-mesures-de-remediation-des-la-rentree-208378>

Ce genre de pratiques a déjà été testé à l'université de Liège, par le laboratoire de soutien à l'enseignement télématique en élaborant l'outil « *eCole* »¹¹ : ***Apprentissage et remédiation en ligne***, L'outil comprend plus de 200 activités de remédiation. Ce logiciel est le résultat du croisement opéré entre les Socles de compétences, les programmes des différents réseaux de la Communauté française et le programme du Ministère de l'Éducation québécois. L'objectif de ce logiciel est d'amener l'apprenant à utiliser l'outil informatique pour remédier aux erreurs constatées lors de son apprentissage.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous pouvons dire que la situation ou les pratiques réelles de la remédiation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie, sont loin d'être conformes au « discours ostentatoire officiel » : nous avons pu vérifier cela en comparant les représentations des enseignants, les recommandations officielles à leurs pratiques de classe.

A travers ces propositions, nous avons essayé d'apporter quelques pistes à exploiter en séance de remédiation, pour remédier aux carences que nous avons observées, en situation de classe. Cependant, les enseignants doivent se rappeler, que chaque élève est unique, il réagit à sa façon aux interventions de remédiation. Une stratégie peut se révéler fructueuse pour un élève, mais inefficace pour un autre. Autrement dit, l'enseignant de FLE est appelé tout au long de son parcours d'enseignement/apprentissage à adopter des stratégies différentes, qui répondent aux besoins de ses élèves et à les modifier constamment selon les besoins.

¹¹*eCole* : Appellation donnée pour le logiciel élaboré, pour la remédiation en ligne.

Conclusion générale

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 première 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. Ainsi, en nous inscrivant dans ce contexte de réforme et de l'approche par les compétences.

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 mesure se pratique la remédiation dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en 1ere année secondaire ? Dans quelle mesure les pratiques de remédiation de l'écrit sont telles 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'existante d'un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives de l'écrit en première année 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 1AS favorisent la remédiation par feedback notamment 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 1AS, dans lequel nous avons réuni différentes questions relatives à nos questionnements. nous avons ensuite réalisé des observations en situation de classe

accompagné de grilles d'analyse pour vérifier la correspondance des réponses ou les représentations qu'ont les enseignants des modalités de remédiation aux pratiques réelles en situation de classe.

Après avoir recueilli avec difficultés les questionnaires, nous avons d'abord abordé à travers un chapitre théorique l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en FLE puis celui en 1AS c'est-à-dire les recommandations du programme de 1AS inscrit dans la nouvelle perspective actionnelle et l'approche par les compétences .ensuite nous avons évoqué la notion d'évaluation formative et la place qu'ont lui accorde dans le programme de 1AS 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 1^{er} année secondaire, ses objectifs et le rôle qu'elle occupe pour prévenir et lutter contre l'échec scolaire, et ses définitions. Parmi ces dernières nous reprenons celle de Vreeswijk.v, Georges.F et al qui affirment que :

La remédiation est bien un « remède » administré sous forme d'acte pédagogique ou de dispositif particulier apporté à l'apprenant, pour combler une lacune importante ayant engendré une rupture dans le processus normal d'apprentissage. Dans les deux cas, la décision est prise par l'enseignant ou l'institution et est liée au résultat d'une évaluation¹

Nous avons aussi abordé les étapes à respecter pour garantir une remédiation efficace, en nous référant au modèle proposé par R. Charnay et M. Mante.

Pour finir nous avons touché aux formes de remédiation, à savoir immédiate et différée, pour ensuite présenter les différentes catégories de remédiation.

¹ Vreeswijk.V, Georges.F, et al, « *Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14

Après avoir présenté les fondements théoriques de notre recherche, nous avons entamé l'analyse de notre corpus, pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et tenter de répondre à nos questionnements.

Nous avons voulu élargir notre corpus, mais à cause des difficultés, que nous avons eu pour récupérer les questionnaires, auprès des enseignants. Nous avons limité notre corpus à un échantillon de 33 sur 60 questionnaires distribués.

Après avoir analysé 33 questionnaires, appuyés de 6 grilles d'observations, que nous avons utilisées lors de nos séances d'observation, nous avons pu mettre en évidence différents aspects, qui nous ont permis de confirmer nos hypothèses concernant les modalités de remédiation et l'enseignement apprentissage de l'écrit en 1AS.

Ainsi nous présentons et nous mettons en relief ces différents constats résultants de notre analyse.

Les principaux objectifs de la séance de remédiation sont partiellement pris en charge par les enseignants de 1AS, car selon eux, l'axe temporel consacré à cette séance ne suffit pas pour remédier convenablement, notamment, aux erreurs ancrées chez les élèves, 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'élève 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'élève , 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 première 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'autres 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 ?

Références bibliographiques

Akkouche. S, « *remédiation pédagogique, un nouveau dossier pour Benghabrit* », le soir d'Algérie, 2017. En ligne <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2017/01/15/article.php?sid=207767&cid=2> consulté le 15/05/2017 à 10 :30

Alexandre. D, « *Les méthodes qui font réussir les élèves* », ESF éditeur, 2011.cite dans « aide aux élèves en difficultés, la remédiation et l'erreur comme source d'apprentissage », académie de Versailles, en ligne <http://www.eed.ac-versailles.fr/spip.php?article106> consulté le 12/05/ 2017 à 9: 27

Allal. L & Mottier. L, cite par Goffin. C, Renson. J, Fagnant. A, « *comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ?* », Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, Actes du 26e colloque de l'ADMEE Europe, nd, p.02 en ligne <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/164492/1/Actes%20adm%C3%A92014%20Goffin%20Renson%20Fagnant.pdf>

Ameur-Amokrane. S, « *Mieux évaluer...pour accroître la maîtrise de l'écrit* », Synergies Algérie n°1 - 2007 pp. 227-234, en ligne <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/amokrane.pdf>

Arenilla & al, 2000, p.146 cite par Vreeswijk. V, Georges. F et al, « *Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14.

Astolfi. J-P, « *L'erreur, un outil pour enseigner* ». Paris : ESF, 1997. Cite par Robbes. B, « *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* », Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles, Janvier 2009, P. 03 en ligne https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Aston.JP., « *la pédagogie différenciée, histoire de la pédagogie différenciée à travers les recherches de psychopédagogues* », 1983, p.6 en ligne https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/La_pedagogie_differenciee_01.pdf

Boiche.J & Chauchot.G , « *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible* », 2004, p.07

Bonniol.J et Genthon.M, « *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation* », Repères, n° 79, 1989, p. 107-115 cite par Rufin,F, « *l'évaluation : définition et concepts clés* », 2004, p.3 en ligne <https://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/doc-188.pdf>

Borg cité par Ammouden. M, « *cours et activités de didactique de l'écrit, la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage, polycopié pédagogique, université. Mira-Bejaia* », 2015, p.3 en ligne <http://elearning.univ-bejaia.dz/course> consulté le 05/06/2017 à 13 :15

Charnay. R & Mante. M, 1992, cité par Boiche. J, Chauchot. G, « *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible* », 2004, p.06 en ligne https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0160581V.pdf

Cuq J.P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », clé international, 2006, p.213

Cuq J.P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », clé international, 2006, p.90

Dabene. M, « *un modèle didactique de la compétence scripturale*», Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III, 1991, p.09 En ligne http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030 consulté le 05/03/2017 à 21:20

Dehon. A et Derobertmeasure. A, « *Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, Efficacité et équité en éducation* », Rennes, France, Nov, 2008, p.01 en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00598377/document> consulté le 03/04/2017 à 11 :04

De Ketele & Paquay, cité dans « *Enseignement des langues étrangères en Algérie, français cycle secondaire* », 1991, p.01 en ligne <http://langues.superforum.fr/t1133-la-remediation> consulté le 23/05/2017 à 10:12

DE Ketele. J-M, cite par Gerard. F-M, « *L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie* », nd, p.85 en ligne http://bief.be/docs/publications/evaluation_en_algerie_070301.pdf

Dubois. J, « *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Larousse, Paris 165, 1994, p.07

Dubois. J, « *mise en place d'une séance de remédiation*», IUFM DE Bourgogne, 2004, p.4 en ligne https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0261287H.pdf

Fradin. C, « *Un exemple d'activité de remédiation post-évaluation en cours d'anglais* », académie de Poitiers ,2012.p.5 en ligne
http://ww2.acpoitiers.fr/anglais/IMG/pdf/remediation_lycee .pdf

Lamailloux. P, Arnaud. M-H et Jeannard. R, « *fabriquer des exercices de français, pédagogie pour demain* », Hachette éducation, 1993, p.77

Meirieu. P, « *Entre le dire et le faire, Tome 2, Faire l'Ecole, faire la classe* » L'Ecole – 14 principes pour une institution, ESF, Paris, 2004, p.17 en ligne
https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/glardon_faire_ecole_classe.pdf

Mekhnache. M, « *Bien évaluer pour mieux former* », Revue des Sciences Humaines, Université Mohamed Khider Biskra, No : 29 Février, p.39

Meyer. G, « *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* », HACHETTE, LIVRE, Paris, 2007, p.26

Moirand. S, « *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère* », 1979, p. 9

Moirand. S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Paris: Hachette, 1982, p.188 en ligne
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/113066/1_EtudesRomanesDeBrno_15-1984-1_14.pdf?sequence=1 consulté le 23/05/2017 à 10:30

Noirfalise, R, cité par Boiche. J, Chauchot. G, « *Comment rendre une correction de devoir profitable pour le plus grand nombre d'élèves possible ?* », 2004, p.8, en ligne
https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_0160581V.pdf

Raynal et Rieunier. 2003, p. 319 cite par Vreeswijk.V, Georges.F et al, « *Apprentissage et remédiation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14

Reuter.Y, « *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*», Paris, E.S.F, 1996.

Scriven. M, cite par Ladjili.T, « *l'évaluation, du travail de l'élève* », p.08 en ligne <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf>

Simonet. M.-D, « *Réponse à la question de M. Mohamed Daïf relative aux redoublements* », CRIC N°24-Educ, 2009, p.21 cité par Floor. A, « *La remédiation, oui mais pas n'importe comment !* », Analyse UFAPEC, N° 23.10, 2010, p.2 en ligne
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2310-remediation.pdf>

Roegiers .X, « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, 2004, p.52

Roegiers. X, « *l'APC dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », 2004, p. 51-52

Romainville, cité par Boussebat. O, « *La non-maîtrise de l'écrit et/ou de l'oral chez les étudiants de français : le cas des premières et troisièmes années* », **Synergies Algérie** n° 12, 201, pp. 191-195

Tagliante. C, « *L'évaluation in Technique de classe* » – Paris, Clé International. 1993 cite dans, « *L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français* », Université de Biskra, 2013, p.13

Tagliante. C, « *La classe de langue* », Paris, Clé International, 1994, P.137

Vilatte. J-Ch, « *méthodologie de l'enquête par questionnaire, laboratoire culture & communication* », université d'Avignon, 2007, p.03

Vreeswijk.V, Georges. F, et al, « *Apprentissage et remediation en ligne : l'outil eCole et ses premiers usages pilotes* », LabSET ULg, 2007, p.14

Zakhartchouk J-M, « *la pédagogie différenciée, histoire de la pédagogie différenciée a travers les recherches de psychopédagogues* », 2001, p.8 en ligne https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/La_pedagogie_differenciee_01.pdf

Liberté, le lundi 22 mai 2017, <http://www.liberte-algerie.com/actualite/benghebrit-promet-des-mesures-de-remediation-des-la-rentree-208378> consulté le 22/05/2017 à 10:12

Ministère de l'éducation nationale, Commission Nationale des Programmes, « *programme de 1^{ère} année secondaire* », 2005, p.02

Odile, Veslin. J, « *Corriger les copies, l'erreur dans l'apprentissage* », oasis FLE, en ligne http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm consulté le 23/05/2017 à 11 :10

Table de matières

Introduction générale.....	1
Chapitre 1 : fondements théoriques de notre recherche	
Introduction partielle	6
1.1. L'écrit et ses acceptions	7
1.2. Enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle secondaire algérien.	8
1.2.1 Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire	8
1.3. L'évaluation de l'écrit en FLE	9
1.3.1. Types d'évaluation	9
1.3.1.1. Evaluation sommative	9
1.3.1.2. Evaluation formative	10
1.3.2. Evaluation formative dans le programme de 1 ère année secondaire.....	10
1.3.3. les différentes compétences à évaluer en classe de FLE.....	11
1.3.4. Critères d'évaluation.....	11
1.4. statut de l'erreur en FLE.....	13
1.5. La remédiation dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en 1er année secondaire.....	14
1.5.1. Objectif de la séance de remédiation.....	14
1.5.2. Remédiation et ses définitions.....	15
1.6. Etapes de remédiation (analyse de l'erreur)	17
1.6.1. Repérage de l'erreur	18
1.6.2. Hypothèses sur les processus conduisant à l'erreur.....	18
1.6.3. Mise en place d'un dispositif de remédiation.....	19
1.7. Formes de remédiation ; immédiates et différée	20
1.7.1. Différentes catégories de remédiation.....	21
1.7.1.1. Remédiation par feed-back.....	21
1.7.1.2. Remédiation par une répétition ou par travaux complémentaires	22
1.7.1.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage	22
1.7.1.4. Action sur des facteurs plus fondamentaux (scolaire et extrascolaire).....	22
Conclusion partielle.....	23

Chapitre 2 : Les enseignants face à l'évaluation-remédiation de l'écrit

Introduction partielle	24
2.1. Expérience professionnelle des enseignants et surcharge des classes	26
2.2. Niveau des apprenants de 1AS et types d'erreurs selon les enseignants.....	29
2.3. Fréquences et modalités d'évaluation formative de l'écrit.....	31
2.4. Types d'activités et grilles d'évaluation pratiquées par les enseignants de 1AS	33
2.4.1. Activités mise en place en évaluation formative	33
2.4.2. Procédés et grilles d'évaluation de l'écrit en 1AS	35
2.5. Évaluation critériée ou évaluation normée	38
2.6. De l'évaluation aux séances de remédiation.....	39
2.6.1. Pratiques de séances de remédiation aux carences constatées	39
2.6.2. Activités pratiquées par les enseignants en séances de remédiation	40
2.7. Types et origines des erreurs constatées à l'écrit chez les apprenants de 1AS.....	43
2.8. Mise en œuvre de pratiques originales et motivantes lors de la remédiation.....	44
Conclusion partielle.....	47

Chapitre 3 : bilan sur la séance de remédiation et propositions didactiques

Introduction partielle	48
3.1. Bilan sur la séance de correction-remédiation.....	48
3.2. Présentation des activités proposées en séances de remédiation.....	50
3.2.1. Suggestion pour l'évaluation de l'écrit.....	50
3.2.2. Production écrite de l'évaluation à la remédiation.....	52
3.2.3. Remédiation « formative » des productions réalisées.....	53
3.2.4. Activité de remédiation par réécriture.....	55
3.2.5. Proposition pour une remédiation orientée.....	56
3.3. Propositions générales pour remédier aux carences importantes à l'écrit.....	57
Conclusion partielle.....	62
Conclusion générale.....	63

Références bibliographiques

Annexes

Annexes

Table des annexes

- I. Questionnaire de L'enquête
- II. Les grilles d'observation
- III. Grilles d'auto-évaluation présentes dans le manuel scolaire de 1AS
- IV. Exemples de productions écrites des élèves de 1AS
- V. Programme de la 1AS
- VI. Corpus utilisé en séance de remédiation
- VII. Production à corrigée en séance de remédiation
- VIII. Production canevas
- IX. Grille d'évaluation
- X. Fiche navette

Annexe I

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté de lettres et des langues

Département de français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire,

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique, portant sur l'évaluation/remédiation en FLE.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Combien d'années d'expérience cumulez-vous dans le domaine de l'enseignement au secondaire ?.....

2. Vos groupes de classe se composent de :

- 30 élèves
- 35 élèves
- plus de 35 élèves

3. estimez-vous le niveau de vos élèves à l'écrit :

- Satisfaisant
- Insuffisant

4. En production écrite les lacunes des élèves sont surtout d'ordre :

- Lexical
- Grammatical
- Discursif

5. À quelle fréquence donnez-vous des devoirs de français?

- Rarement ou jamais
- Quelques fois par mois
- A chaque cours ou presque

6. Faites-vous des activités d'évaluation formative :

- toujours
- souvent
- rarement

7. Quels types d'activités proposez-vous à vos apprenants :

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

8. Comment procédez-vous pour évaluer ces activités ?

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

9. Faites-vous appel aux grilles d'évaluations dans votre enseignement ?

- Oui
- non

10. l'évaluation la plus rentable en ce qui concerne les productions écrites des élèves est :

- Notée
- Non critériée

11. Si les résultats sont insuffisants, proposez-vous des séances de remédiation ?

- Oui
- non
- Rarement

12. Quels types d'activités proposez vous durant les séances de remédiation ?

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

13. Les erreurs systématiques chez les élèves de 1^{ère} secondaire viennent des années :

- Primaire
- Collège

14. proposez-vous un fascicule de perfectionnement linguistique ?

- Des ateliers d'écriture
- Autres propositions

Annexe II

Les grilles d'observation

Critères d'observation	oui	non
Participe à la séance de remédiation correction des erreurs		
Parle avec d'autres élèves		
La plupart du temps est distrait		
L'élève est motivé		

Grille N° 1: participation de l'apprenant à la séance de remédiation

Critères d'observation	oui	non	rarement
Implique-t-il les élèves			
Ecrit au tableau au même temps qu'il parle			
Fait passer des élèves au tableau			
Répétition des actes de parole			
Interroge des élèves			
Se centre sur les erreurs des élèves individuellement			

Grille n°2: taches de l'enseignant pendant les séances de remédiation

Critères d'observation	oui	non
Traitement de l'erreur	Immédiate	Différée
reprise par une aide simple et prédéfinie		
reprise par une aide individualisée		
reprise par une aide par groupe classe		
reprise par une séquence d'enseignement décrochée		

Grille n°3: traitement de l'erreur en séance de remédiation chez les 1ères AS.

Critères d'observation	oui	non	Rarement
Y'a-t-il évaluation			
Auto-évaluation			
Co-évaluation			
Y'a-t-il recours aux grilles de co-évaluation ou d'auto-évaluation			
Evaluation notée			
Évaluation critériée			

Grille n°04: modalités d'évaluation et séance de remédiation.

Critères d'observation	oui	non
Pertinentes par rapport à l'objectif visé		
suffisamment nombreuses et diversifiées		
Activités visant la compétence linguistique		
Activités visant la compétence discursive		
l'élève est-il clairement informé sur l'activité proposée		
Répétition des activités proposées en évaluation		

Grille n°05: Activités proposées lors de la séance de remédiation

Critères d'observation	Oui	Non	Occasionnellem
la mise en place du processus est	Rapide	Longue	ent
les parcours proposés à l'élève sont-ils motivants			
utilise-t-on d'autres supports de lecture/écriture que le manuel (impression de textes, livres, outil informatique etc.)			
les activités proposées visent-elles à mettre en place un renforcement			
Un réinvestissement			

Grille n°06: Cohérence du dispositif de remediation

Auto-évaluation

Longueur de l'interview	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai produit cinq questions et cinq réponses.
Organisation de l'interview	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. • Les questions ont permis d'organiser le texte. • J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements d'interlocuteurs.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. • Chaque réponse est en relation avec la question qui la précède. • J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. • La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives. • J'ai utilisée l'injonction atténuée. • J'ai utilisé un lexique en relation avec le thème. • J'ai évité d'utiliser des expressions familières. • J'ai soigné la ponctuation. • J'ai fait attention à l'orthographe des mots.

Auto-évaluation

Graphie et présentation	<ul style="list-style-type: none">• J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none">• J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position.• J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution.• J'ai produit un plan par accumulation.• J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument.• Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé le présent.• J'ai pris en compte le statut du destinataire.• Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position.• Mes exemples sont pertinents.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement).• J'ai, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.• J'ai utilisé correctement les modes.• J'ai respecté les règles de ponctuation.• J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.

Auto-évaluation

Volume du texte	<ul style="list-style-type: none">• J'ai rédigé dix lignes (ou plus).
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none">• J'ai rédigé une introduction qui donne les circonstances de l'événement.• J'ai organisé mon texte chronologiquement.• J'ai utilisé des adverbes et des conjonctions exprimant le temps.• J'ai rédigé trois paragraphes pour marquer les différents moments de l'événement.• J'ai rédigé une conclusion.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none">• Mon histoire illustre un des proverbes proposés.• J'ai pris en compte les destinataires de mon histoire.• J'ai utilisé les pronoms de la troisième personne et le passé composé pour raconter l'événement.• J'ai utilisé "je" pour donner mes impressions, exprimer mes émotions.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé correctement le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait.• J'ai utilisé un vocabulaire en relation avec le thème que j'ai choisi.• J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots.

Auto-évaluation

Longueur du résumé	<ul style="list-style-type: none">• J'ai compté le nombre de mots du texte et mon résumé représente le quart de ce nombre.
Organisation du résumé	<ul style="list-style-type: none">• J'ai élaboré le plan détaillé du texte.• J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles.• J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi de substituts.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé le présent• Je n'ai pas utilisé "je".• J'ai éliminé tous les exemples.• J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité.• Je n'ai conservé que les informations essentielles.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none">• J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte.• J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité.• J'ai produit des phrases déclaratives.• J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles d'accord.

Annexe IV

L'importance du sport.

On Le sport est une activité très
essentiel^{le} dans la vie des jeunes.

oub je pense que oui ?

Voilà D'abord, le sport est bien pour
la santé, par exemple le jeune qui pratique
le sport sa santé est très santé ?
que le jeune qui ne pratique pas.

cont En suite, le sport n'a pas une
chose qui est difficile ?

on En fin, le sport est une activité
gratuit^e qui peut tout les jeunes à faire
même les pauvres, parce que cette

Rip activité elle n'a pas besoin d'argent.

on je conseille tout les jeunes de
pratiquer le sport pour être une bonne
santé.

Il faut penser en français
et mon en arabe !

Le sport est une activité physique, et est un spectacle médiatisé.

Je pense que le sport a un grand rôle dans notre vie.

D'abord, le sport est un médicament physique est moral pour les gens.

Ensuite, quand tu vas être grande tu vas garder ta forme physique et de pas (pe pas) être obèse.

Enfin, si (l'bon) l'enfant aime pratiquer le sport il va bien grandir, et le sport garantit une bien avenir pour l'enfant(s).

J'ai conclu que le sport c'est le médicament d'esprit humain.

Ref.

et son moral.

Arrière de penser arabe car c'est ce qui fait qu'il ya beaucoup de mal constructions

Annexe V

Séance 19	Remédiation	
Séance 20	Remédiation	
Décembre 3 ^{ème} et 4 ^{ème} semaine Vacances d'hiver (I) : du 18 décembre 2009 au 3 janvier 2010		
Janvier 2010		
PROJET : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : La lettre ouverte SEQUENCE 1 : Organiser son argumentation. Objet d'étude : La lettre ouverte Technique d'expression : Le questionnaire. Types de supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.		
Janvier : 1ère semaine		
Séance 1	Négociation	- Présenter et négocier les projets avec les élèves
Séance 2	Oral : comp./Expression	- Distinction entre différents types de lettres : personnelle / administrative / lettre ouverte. - Développement d'un argument par un exemple
Séance 3	Lecture analytique1	- La communication différée / Types de plan / Présence du locuteur dans son texte.
Séance 4	Langue 1	Lexique appréciatif ou dépréciatif / Les différences entre : Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) / Les subordonnées concessives.
Séance 5	Ecriture1 (Préparation)	Recherche de contre arguments à des arguments avancés.
Janvier : 2ème semaine		
Séance 6	Lecture analytique2 (élargissement)	Identification et classement des arguments. / Distinction entre thèse, arguments et exemples / L'enchaînement des arguments
Séance 7	Langue 2	Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) / Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) / Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement
Séance 8	Ecriture2 Production écrite	Elaboration d'un questionnaire en fonction d'un thème, d'un destinataire et d'une visée. / Rédiger une lettre personnelle.
Séance 9	Activités ludiques	- Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 10	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Janvier : 3ème semaine		
Séance 11	Autocorrection	
Séance 12	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis
Séance 13	Correction de l'évaluation	
Séance 14	Remédiation	
Séance 15	Régulation	Vérification des travaux de groupes Consignes et directives
Janvier 4ème semaine		
SEQUENCE 2: S'impliquer dans son discours.		
Séance 1	Oral : comp./Expression	Retenir les arguments puis les compléter par des exemples et explications personnelles
Séance 2	Lecture analytique1	Référence situationnelle. / Cohésion et cohérence / L'ordre de présentations des arguments
Séance 3	Langue 1	Les incises (à vrai dire, à mon avis...) / Les verbes d'opinion / Le conditionnel.
Séance 4	Ecriture1(Préparation).	Rédaction d'un texte qui réfute une thèse. / plan
Séance 5	Lecture analytique 2 élargissement	Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit / La mise en évidence des actes de parole / Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée
Février 2010		
PROJET : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : La lettre ouverte SEQUENCE 2: S'impliquer dans son discours.		
Février : 1ère semaine		
Séance 6	Langue 2	- Les articulatoires introduisant une réfutation - La cause et la conséquence au niveau sémantique
Séance 7	Ecriture2 Production écrite	Rédaction d'une lettre ouverte.
Séance 8	Activités ludiques	Poèmes et chansons / Textes et images
Séance 9	C.R d'expression écrite	- Correction – Amélioration – Enrichissement.
Séance 10	Autocorrection	
Vacances d'hiver (II) : du 11 février 2010 au 16 février 2010		
Février : 2ème semaine		
Séance 11	Devoir d'évaluation.	- Evaluation des acquis.
Séance 12	Correction de l'évaluation	
Séance 13	Evaluation	Présentation des projets
Séance 14	Remédiation	

Annexe VI

Questionnaire distribué aux apprenants

Activité 01 : lisez cet extrait et complétez le tableau ci-dessous.

Extrait :

Au commencement, la Xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le racisme « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout irrationnel du racisme est là : la haine de l'autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « La xénophobie », le Monde, « Dossiers et documents », 1918

Thème	Point de vue de l'auteur	Les arguments	Point de vue opposé

Activité 02 : Réorganisez les phrases suivantes de manière à obtenir un texte argumentatif puis relevez les termes qui expriment l'accord et le désaccord.

- ✓ Malgré ces inconvénients, les adeptes du réseau sont de plus en plus nombreux et les cybercafés affichent toujours complet.
- ✓ Les détracteurs dénoncent ces dangers que peuvent en courir les jeunes sur certains sites et s'insurgent contre
- ✓ Les défenseurs soutiennent que communiquer par ordinateur est formateur.
- ✓ L'utilisation de l'internet par les adolescents donne lieu à de longues controverses entre les partisans du Net et ses opposants.
- ✓ les parents qui laissent leurs enfants livrés à eux même.

Accord	Désaccord

Annexe VII

La production a corrigée

Le sport c'est une éducation qui développe le corps humain et la mentalité d'une personne , il est bien pour la santé humaine il sert à développer le corps et rendre solide, Ensuite, il rend la mentalité et la conscience d'une personne forte , Enfin , et celui qui fait du sport il évite au maximum les maux sociaux ,

Je vous conseille de s'éviter ce qui détruit l'esprit.

Il vaut de prévenir que de guérir.

Annexe VIII

La production canevas

Le sport est une activité physique qui est pratiquée de plus en plus aujourd'hui, or il y a encore des jeunes qui l'ignorent.

Personnellement (à mon avis, de ma part), je trouve qu'il est primordial de pratiquer le sport.

D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il favorise le développement de l'esprit et rend la personnalité plus forte. Enfin, ceux qui pratiquent du sport évitent au maximum les fléaux sociaux tel le tabagisme.

Je conseille donc, les jeunes à pratiquer des activités sportives car l'esprit saint est dans un corps saint.

Annexe IX

Critères de réalisation d'un texte Argumentatif	Grille d'évaluation (les critères sont-t-ils acquis)	
	Oui	Non
Convaincre Faire changer d'opinion Présence ou absence de l'émetteur L'énonciateur peut manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel je L'énonciateur peut ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée. -thèse -Arguments -Exemples		
<i>L'emploi des</i> Connecteurs logiques, adjectifs qualificatifs, déterminants... <i>L'emploi</i> du présent de l'indicatif <i>L'emploi d'</i> Expression du jugement, adverbes de modalité. Des verbes d'opinion Vocabulaire mélioratif ou péjoratif		
Le plan du discours argumentatif Le plan inventaire tous les arguments sont en faveur d'une même thèse		

Annexe X

Fiche-navette

Nom :

Thème de la production écrite :

Séquence	Points à surveiller
Séquence N°1	
Séquence N°2	
Séquence N°3	
Séquence N°4	
Séquence N°5	