



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème

**LA RETROACTION CORRECTIVE A L'ECRIT
DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
FLE : CAS DES APPRENANTS DU 3ANNEE
SECONDAIRE**

Présenté par :

- Ben herira Djamel Abdenacer .

- Adjil Sami

-Benkhrefallah Abdelhalim

Encadré par:

Dr. Lahouassa Moustapha

Année universitaire : 2024-2025

Dédicaces

Djamel Abdenacer

*À la mémoire de ma chère mère,
Ton absence laisse un vide immense, mais ton amour, tes valeurs et ton courage continuent de m'accompagner chaque jour. Ce mémoire est aussi le fruit de tout ce que tu m'as appris, même en silence. Qu'il soit un humble hommage à ta mémoire.*

*À mon père,
Pour sa sagesse, sa patience et son appui indéfectible. Merci d'avoir toujours cru en moi, même dans les moments de doute. Ton exemple m'a appris la persévérance et le respect du travail bien fait.*

*À mon épouse,
Ma source d'équilibre et de réconfort. Ton amour, ta compréhension et ton soutien m'ont porté tout au long de ce parcours. Merci d'avoir été là dans les moments de fatigue comme dans les instants de joie.*

*À mes frères et sœurs,
Pour leur affection, leurs encouragements et leur présence bienveillante. Votre complicité m'est précieuse et m'a donné la force de ne jamais baisser les bras.*

Ce travail vous est dédié, avec tout mon amour et ma reconnaissance.

Je dédie ce mémoire à mes chers collègues Sami et Abdelhalim, pour leur soutien, leur collaboration précieuse et les moments de partage tout au long de cette aventure académique.

*À la mémoire de mon père,
dont l'exemple, les principes et la droiture continuent de guider
mes pas et d'éclairer mes choix.*

*À ma mère,
pour son amour inconditionnel, ses prières silencieuses et ses
sacrifices discrets, qui ont tant contribué à mon parcours.*

*À mon épouse,
pour sa patience, sa bienveillance et son indéfectible soutien, dans
les moments de doute comme dans les instants de réussite.*

*À mes enfants,
véritables sources de joie, de motivation et de sens, qui donnent à
mes efforts leur plus belle raison d'être.*

*À mes frères et à ma sœur,
pour leur présence rassurante, leurs encouragements sincères et
l'affection fraternelle qui m'a toujours porté.*

*Ce mémoire est dédié à mes collègues et amis Mourad et
Abdelhalim, en témoignage de ma gratitude pour leur
précieuse collaboration, leur soutien constant et les échanges
enrichissants partagés tout au long de ce parcours.*

Je dédie ce travail

À ma mère, ton amour, ta patience et tes sacrifices illuminent mon chemin, construisent les
ponts de ma réussite dans mon parcours

Merci pour tes prières et ton amour inépuisable.

À la mémoire de mon père, Allah Yarahmou, un homme d'honneur et de principes, dont tes
conseils me guident toujours dans ma vie même si tu es absent, priant Dieu de t'accordes ses
miséricordes et t'offre un lieu dans son vaste paradis.

À l'hommage de ma nièce Lina, qui est partie aussi jeune, tu as toujours été un rayon de soleil
dans notre famille, une source de joie et de bonheur, ton sourire continue d'illuminer mes
souvenirs, tu n'as pas vécu ce jour -là mais tu vis toujours dans mes pensées ;

Que tu reposes en paix.

À ma femme, merci pour ton soutien sans limites, ta patience et ton encouragement, tu as été
ma source de l'inspiration de motivation.

À mon fils Moussa, je te souhaite de devenir un homme, instruit, curieux et intellectuel.

À mes frères et sœurs, pour leur dévouement, leur compréhension et leur grande tendresse,
qui en plus de m'avoir encouragé, qui par leur soutien, leurs conseils et leur amour, m'ont
permis d'arriver jusqu'à ici car ils ont toujours cru en moi, Merci de m'avoir toujours soutenu.

Une dédicace tout particulière à mes collègues de promotion de Master en didactique,
notamment Mourad et Sami, mon cousin Abdelmalek, Hicham, Abderrahmane et autres. Ces
deux ans ont été riches en belles émotions sur beaucoup de plan, j'en garde des souvenirs
impérissables. Merci pour l'ambiance qui a contribué à des moments d'échanges et de partage
culturels et personnels très forts.

Des fois, les mots ne suffisent pas pour exprimer tout le bien qu'on ressent !

Juste MERCI à vous !!!

Remerciement

En préambule de ce mémoire, nous tenons à exprimer nos plus sincères remerciements à Monsieur le Dr Lahouassa Moustapha, Directeur de mémoire, pour sa disponibilité, sa bienveillance et la qualité de son accompagnement tout au long de ce travail. Sa rigueur scientifique, ses conseils avisés et le temps qu'il a bien voulu nous consacrer ont été d'une grande valeur dans la réalisation de cette recherche.

Nous adressons également nos vifs remerciements à l'ensemble des enseignants qui nous ont transmis leur savoir tout au long de notre parcours universitaire. Leurs enseignements ont largement contribué à notre formation et à l'aboutissement de ce mémoire.

Table de matière

Dédicaces	i
Remerciements... ..	ii
Table de matière.....	v
Liste des figures.....	ix
Liste de tableaux.....	x
Introduction générale.....	2

PARTIE THÉORIQUE.

Chapitre 1 : L'enseignement de l'écrit et la production écrite.

Introduction partielle.....	6
1. L'enseignement de l'écrit en classe de FLE.....	6
2. L'écrit	7
2.1. Définition.....	7
2.2. La place de l'écrit dans l'enseignement de FLE.....	9
3. La compétence de l'écrit.....	10
4. Les stratégies de l'enseignement de l'écrit.....	11
4.1. Stratégie de planification.....	12
4.2. Stratégie de mise en texte.....	13
4.3. Stratégie de révision.....	13
4.4. Stratégie de correction.....	13
5. La production écrite en FLE.....	14
5.1. L'écriture chez l'apprenant.....	15
5.2. L'évaluation d'une production écrite.....	15

5.2.1. La complexité de l'évaluation de l'écrit.....	16
5.2.2. Les critères d'évaluation de la production écrite.....	16
5.2.3. Le rôle de l'évaluation formative.....	17
5.2.4. L'autoévaluation et la Co-évaluation.....	17
5.2.5. Adaptation de l'évaluation au niveau et au type de texte.....	18
Conclusion partielle.....	18
 Chapitre 02 : La rétroaction et ses types	
Introduction partielle.....	21
1. Définitions de la rétroaction corrective.....	22
2. L'écriture en langue étrangère et la rétroaction corrective.....	22
2.1. L'importance de la rétroaction corrective à l'écrit.....	23
2.2. L'impact de la rétroaction corrective sur l'apprentissage.....	24
3. Évolution des approches d'enseignement et place de la rétroaction.....	25
3.1. La méthode grammaire-traduction.....	26
3.2. La méthode directe.....	27
3.3. La méthode audio-orale.....	28
3.4. L'approche communicative.....	28
4. La rétroaction corrective : formes et enjeux.....	29
4.1. La quantité de rétroaction : exhaustive ou sélective ?.....	29
4.2. L'effet des différents types de rétroaction.....	30
4.3. Rôles des différents types de rétroaction.....	32

5. L'erreur.....	32
5.1. Statut de l'erreur.....	33
5.2. Typologie des erreurs.....	34
5.3. L'erreur et son traitement.....	35
5.4. Le rôle des types d'erreurs dans la rétroaction corrective.....	35
Conclusion partielle.....	37

PARTIE PRATIQUE

Chapitre1 : Approches méthodologiques

Introduction partielle.....	40
1. Méthodologie de recherche.....	40
2. Le contexte de recherche.....	41
2.1. Lieu d'expérimentation.....	41
2.2. Participants.....	41
2.2.1. Les apprenants.....	41
2.2.2. Les enseignants.....	42
3. Présentation du corpus.....	42
4. Instruments de collecte de données.....	42
4.1. Administration des questionnaires.....	42
4.2. La grille d'observation.....	47
5. Déroulement des séances	47

6. Difficultés rencontrées.....	58
Conclusion partielle.....	58
Chapitre 2 : Analyse et Interprétation des données	
Introduction partielle	60
1. Résultats du questionnaire.....	60
2. Analyse de résultats du questionnaire.....	77
3. Analyse des productions corrigées (avec la rétroaction indirecte).....	86
4. Analyse des productions corrigées (avec la rétroaction métalinguistique).....	89
5. Comparaison entre les deux.....	91
6. Perspectives futures.....	93
Conclusion partielle.....	93
Conclusion générale.....	95
Bibliographie.....	99
Annexes.....	104
Résumé.....	117

Listes des figures

Figure 1 : Schéma des stratégies d'écriture selon le processus rédactionnel.

Figure2 : L'âge des enseignants participants.

Figure3 : le sexe des enseignants participants.

Figure4 : Expérience professionnelle des enseignements.

Figure5 : Le niveau enseigné des enseignants participants.

Figure6 : Formation en didactique de la langue étrangère.

Figure7 : fréquence de la correction des productions écrites des élèves.

Figure8 : type de rétroaction corrective à l'écrit le plus souvent utilisé.

Figure9 : le type de rétroaction le plus efficace pour les apprenants.

Figure10 : approche adoptée par les enseignants dans la correction des copies(sélective/exhaustive).

Figure11 : les types d'erreurs ciblées en priorité.

Figure12 : La perception des corrections par les apprenants.

Figure13 : les principaux défis confrontés lors de la correction des productions écrites.

Figure14 : Effets perçus de la rétroaction corrective sur la production écrite des apprenants.

Figure15 : Préférences des apprenants : rétroaction sélective ou exhaustive.

Figure16 : Caractéristiques des apprenants et efficacité de la rétroaction corrective : quels facteurs déterminants ?

Figure17 : Perception enseignante de l'apport des technologies à la correction en production écrite.

Liste de tableaux

Tableau1 : L'âge des enseignants participants.

Tableau2 : le sexe des enseignants participants.

Tableau3 : Expérience professionnelle des enseignements.

Tableau4 : Le niveau enseigné des enseignants participants.

Tableau5 : Formation en didactique de la langue étrangère.

Tableau6 : fréquence de la correction des productions écrites des élèves.

Tableau7 : type de rétroaction corrective à l'écrit le plus souvent utilisé.

Tableau8 : le type de rétroaction le plus efficace pour les apprenants.

Tableau9 : approche adoptée par les enseignants dans la correction des copies(sélective/exhaustive).

Tableau10 : les types d'erreurs ciblées en priorité.

Tableau11 : La perception des corrections par les apprenants.

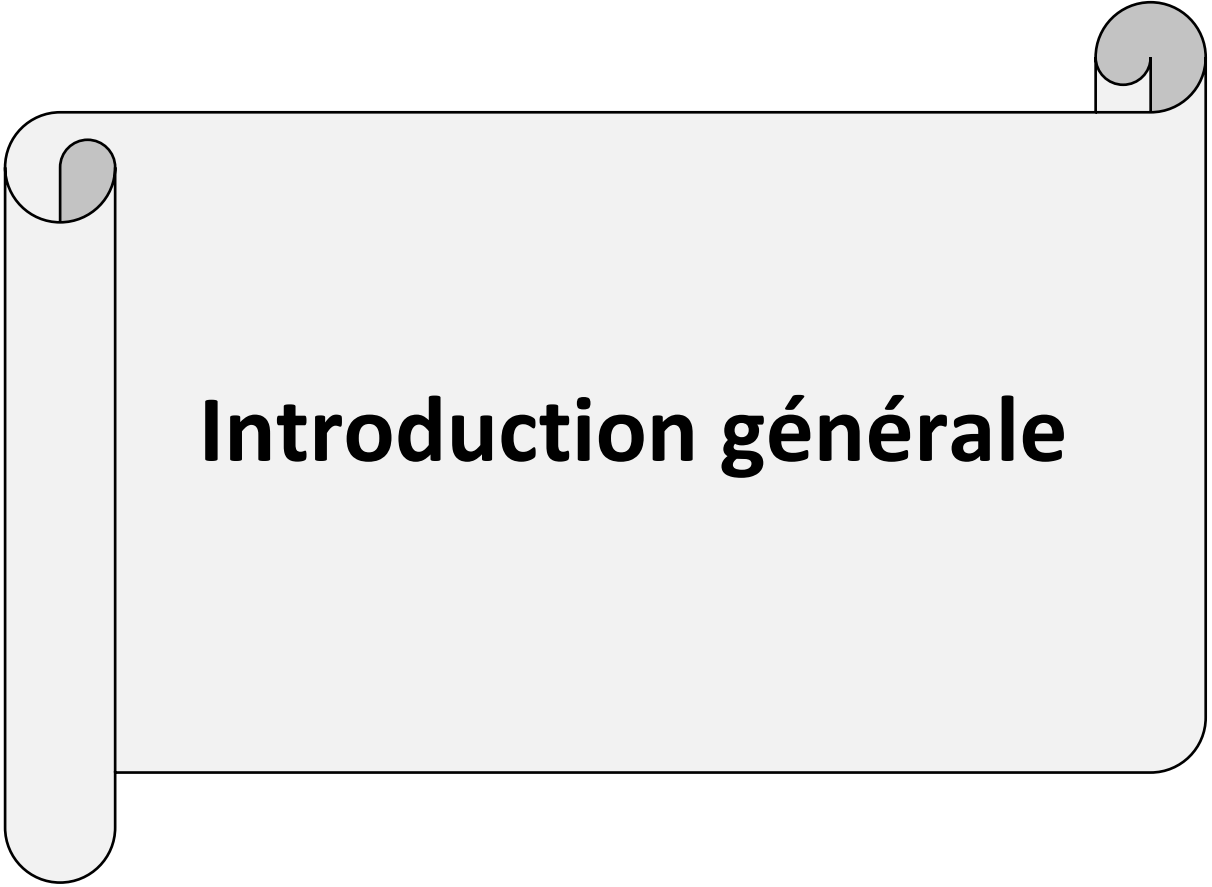
Tableau12 : les principaux défis confrontés lors de la correction des productions écrites.

Tableau13 : Effets perçus de la rétroaction corrective sur la production écrite des apprenants.

Tableau14 : Préférences des apprenants : rétroaction sélective ou exhaustive.

Tableau15 : Caractéristiques des apprenants et efficacité de la rétroaction corrective : quels facteurs déterminants ?

Tableau16 : Perception enseignante de l'apport des technologies à la correction en production écrite.



Introduction générale

Introduction générale

L'apprentissage du français langue étrangère au niveau secondaire occupe une place fondamentale dans le système éducatif algérien. Pour que cet apprentissage soit efficace, il est crucial que les apprenants développent les compétences spécifiques qui leur permettent de communiquer de manière appropriée dans des différentes situations linguistiques.

Dans le cadre de la Réforme du système éducatif, l'apprentissage est considéré comme une démarche pédagogique basée sur la contribution de l'enseignant et de l'apprenant. Pour atteindre les objectifs définis dans le programme officiel, de nombreuses activités sont mises en œuvre pour favoriser l'acquisition des connaissances.

La production écrite est parmi les compétences fondamentales à développer en français langue étrangère. Elle vise à permettre à l'apprenant d'écrire avec fluidité. La maîtrise de l'écrit occupe une place de plus en plus importante pour les didacticiens et les chercheurs en didactique du FLE, en raison de son importance dans le processus d'enseignement-apprentissage.

La présente étude repose sur l'amélioration de la production écrite des apprenants à travers l'analyse des résultats de différents types de rétroactions correctives fournies par l'enseignant dans des activités de classe, en particulier lors d'activités d'expression écrite.

On se concentre principalement sur la production écrite. Lorsqu'un apprenant écrit un texte et commet des erreurs, l'enseignant intervient par une rétroaction corrective. L'objectif de cette intervention est de lui indiquer les utilisations incorrectes de la langue cible et de le guider vers une meilleure maîtrise de la linguistique. La rétroaction corrective devient ainsi un élément pédagogique essentiel pour améliorer la qualité de l'écriture et favoriser une acquisition plus précise des contraintes linguistiques.

Cela soulève une question essentielle : **quels sont les types de rétroaction corrective les plus efficaces pour améliorer les compétences de production écrite chez les élèves de troisième année secondaire ?**

L'objectif de notre recherche est d'améliorer les compétences en écriture des apprenants algériens de français langue étrangère (FLE), en mettant l'accent sur l'impact de différents types de rétroactions correctives fournies par l'enseignant pendant les activités d'écriture. En effet, la rédaction représente un facteur essentiel de la compétence linguistique, mais aussi une difficulté réelle pour de nombreux élèves. Notre étude se concentre sur la manière dont la rétroaction, en

Introduction générale

tant qu'outil pédagogique, peut contribuer à rendre la production écrite plus précise et plus structurée. Ce qui impose, à côté de la problématique de recherche d'autres questions tels que : **Quel rôle peut jouer l'enseignant dans la rétroaction corrective ? Et comment les apprenants se comportent face aux activités proposées par l'enseignant ?**

L'objectif de cette recherche est multiple. D'une part, il s'agit d'une réflexion théorique sur la place de l'écriture dans l'enseignement du FLE, ainsi que sur les fondements didactiques de la rétroaction corrective. D'autre part, l'étude vise à analyser expérimentalement les effets de différents types de rétroactions correctives - notamment indirectes et métalinguistiques - sur les productions écrites des apprenants dans des situations scolaires réelles.

Trois hypothèses orientent cette recherche :

- La rétroaction corrective, quelle que soit sa forme, attirerait l'attention des apprenants sur leurs erreurs et les encouragerait à s'auto-corriger.
- La rétroaction corrective aiderait les apprenants à acquérir des formes correctes de la langue cible et à renforcer leurs compétences en matière d'écriture.
- La rétroaction corrective favoriserait l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, assurerait un apprentissage plus actif et une meilleure compréhension des règles linguistique comme elle améliorerait l'autonomie des apprenants dans leur processus d'écriture.

Pour vérifier les hypothèses citées, deux parties principales structurent notre travail. La première est théorique, comprenant deux chapitres : le premier est consacré à l'enseignement de l'écriture et de la production écrite en FLE, tandis que le second traite de la rétroaction corrective, de ses formes et de ses enjeux, ainsi que du rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage. La deuxième partie est pratique, présente la méthodologie adoptée, les outils de collecte de données, l'analyse des résultats obtenus à partir d'un questionnaire administré à des enseignants de FLE et une étude de productions écrites corrigées selon deux modalités de rétroaction corrective.

L'objectif de ce mémoire est de contribuer à une meilleure compréhension de la rétroaction corrective en classe de FLE, en mettant en lumière les perceptions des enseignants et l'efficacité concrète de certaines pratiques dans le développement des compétences d'écriture des apprenants.

Introduction générale

Dans le cadre de notre démarche de recherche, nous avons analysé les productions écrites d'élèves de troisième année secondaire, lycée « Abdelhamid Akhrouf à Bordj Bou Arréridj ». Ces productions ont été corrigées par un enseignant et leur traitement a été étudié à l'aide d'une grille d'analyse permettant d'identifier les différents types de rétroactions correctives utilisées. Parallèlement à cette analyse, un questionnaire a été distribué aux enseignants afin de recueillir leurs perceptions de l'efficacité des rétroactions correctives lors des activités de production écrite. Cette double approche nous a permis de mieux comprendre les pratiques effectives en classe, ainsi que les représentations des enseignants sur l'impact de ces interventions pédagogiques.

Ce travail peut être utile à la fois aux enseignants, pour se rendre compte que la rétroaction corrective est un outil didactique susceptible d'être exploité pour l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants. Comme elle peut être intéressante pour les apprenants dans la mesure où elle procure une aptitude de base dans la production écrite.



PARTIE THÉORIQUE.

Chapitre 1

**L'enseignement de l'écrit
et la production écrite**

Introduction partielle

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) accorde une place primordiale à la compétence écrite, non seulement comme moyen de communication, mais aussi comme outil de structuration de la pensée. L'enseignement de l'écriture en classe de FLE représente un véritable défi, car il nécessite la maîtrise de la langue, la connaissance des codes textuels et l'acquisition de stratégies d'écriture efficaces. Ce chapitre se propose d'explorer les fondements théoriques et pratiques de l'enseignement de l'écriture en FLE, en définissant d'abord la notion d'écriture et sa place dans l'enseignement, puis en analysant les différentes compétences sollicitées, les stratégies d'enseignement et les modes de production et d'évaluation de l'écriture.

1. L'enseignement de l'écrit en classe de FLE

L'enseignement de l'écrit en FLE a connu une évolution significative au cours des dernières décennies. Alors qu'il était autrefois basé sur la répétition et la transcription de modèles textuels fixes, il tend aujourd'hui à intégrer une approche plus communicative et actionnelle ¹. Dans cette nouvelle perspective, l'écriture n'est plus seulement un produit fini, mais un processus qui s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage intégrée.

La classe de FLE devient ainsi un espace où l'apprenant est amené à produire de l'écrit dans des situations variées, signifiantes et contextualisées. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner « comment écrire », mais de favoriser la capacité à construire du sens par l'écriture ². Selon Cuq, cela implique de prendre en compte à la fois les finalités linguistiques et communicatives de l'acte d'écrire³.

L'enseignement de l'écriture en FLE vise également à développer des compétences transversales telles que la planification, l'édition, la révision et la correction, étapes essentielles du processus d'écriture ⁴. Ces dimensions sont d'autant plus importantes que l'écriture sollicite un niveau élevé de contrôle cognitif, en particulier chez les apprenants débutants.

¹ Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Éditions Ophrys.

² Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

³ Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

⁴ Fayol, M. (1997). *La production de texte : modélisation cognitive et apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

De plus, l'écriture joue un rôle fondamental dans la stabilisation de l'acquisition de la langue. Elle permet aux apprenants de consolider les structures grammaticales, d'élargir leurs vocabulaires et de renforcer la conscience syntaxique ¹. Elle est donc un vecteur idéal d'autonomisation et de réflexion linguistique.

Enfin, l'enseignant de FLE doit adapter ses pratiques aux besoins et aux niveaux de ses apprenants. Cela passe par la différenciation pédagogique, ainsi que par l'utilisation de supports variés (textes authentiques, images, consignes interactives, etc.) pour stimuler la motivation et l'engagement dans la tâche d'écriture ².

2. L'écrit

L'écriture joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues, en particulier en français langue étrangère. Avant d'aborder les méthodes et les stratégies pour l'enseigner, il est essentiel de comprendre sa définition. La compréhension de la nature linguistique et didactique de l'écrit permet de mieux maîtriser les enjeux de son intégration en classe de FLE.

2.1. Définition

L'écriture peut être définie comme une méthode spécifique de langage, se traduisant par des symboles graphiques inscrits sur un support matériel, permettant ainsi la transmission et la conservation de la parole ¹. C'est un système structuré qui représente la langue parlée à l'aide de signes visuels conventionnels ³. L'écrit peut donc être considéré comme un outil de représentation symbolique de la pensée, du langage et de la parole, au moyen de marques visibles produites sur un support donné. En d'autres termes, il s'agit d'un mode de communication fondé sur un ensemble de signes graphiques organisés selon les règles d'une langue ⁴.

¹ Gagnon, R. (2001). « L'enseignement de l'écrit en FLE : entre production et interaction ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 6, n°1.

² Candelier, M. (2003). *Éveil aux langues à l'école primaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

³ Le Robert (2007). *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Le Robert, p. 32.

⁴ CHETOUANE, L., & KERKOUACHE, L. (2021). *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5ème AP en classe de FLE. Cas des apprenants de 4 écoles de la commune de Tikobain, Tizi-Ouzou, 2020-2021* (Doctoral dissertation, Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou).

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

Dans le contexte de l'enseignement, l'écrit recouvre plusieurs dimensions : il englobe l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et la production de textes aux fonctions linguistiques variées ¹. Il ne s'agit donc pas seulement de maîtriser une technique graphique, mais de s'approprier un ensemble de compétences complexes liées à la construction du sens. L'écriture favorise l'organisation des idées, la structuration des connaissances et la mémorisation, et joue un rôle essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Yves Reuter, quant à lui, insiste sur la nature profondément sociale et culturelle de l'écriture, qu'il décrit comme une pratique historiquement construite, assurant la mobilisation de savoirs, de représentations et de valeurs dans un cadre institutionnel donné. Il la définit comme une activité par laquelle les individus cherchent à produire du sens à travers un système structuré de signes, sur un support destiné à conserver l'information ².

Cependant, la production écrite dans une langue étrangère (LE) pose des défis supplémentaires par rapport à la langue maternelle (LM). Selon les recherches de Wolff, rapportées par F. Mangenot, les apprenants rencontrent trois types de difficultés majeures : des obstacles linguistiques (notamment en termes de vocabulaire), une difficulté à transférer dans la langue cible les stratégies d'écriture automatisées dans leur langue maternelle, et des problèmes socioculturels, chaque langue véhiculant ses propres normes que l'apprenant ne maîtrise pas forcément ³.

Ainsi, pour développer de réelles compétences rédactionnelles dans une langue étrangère, l'apprenant doit non seulement assimiler un nouveau code graphique, mais aussi acquérir des compétences linguistiques, syntaxiques et discursives appropriées. Selon Ellis, Legros et Maître de Pembroke, la façon dont un apprenant écrit dans une langue étrangère dépend largement de son milieu culturel, linguistique et familial, qui influence sa façon de traiter l'information et de construire le sens ⁴.

¹ Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : CLE International, p. 76

² Reuter, Y. (1996). *Didactique de l'écrit*, Paris : Nathan, p. 58.

³ Mangenot, F. (2000). *Apprendre à écrire en langue étrangère*, in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n°8, p. 190.

⁴ Ellis, R., Legros, M., & Maître de Pembroke, F. (s.d.). *Théories sur l'apprentissage des langues*.

2.2. La place de l'écrit dans l'enseignement de FLE

Le place de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères a considérablement évolué au cours du 20^e siècle. Au fil du temps, les pratiques pédagogiques sont passées d'une vision de l'écrit comme simple support de traduction à sa reconnaissance comme véritable outil de communication. Cornaire et Raymond (1999) proposent une lecture synthétique des cinq grandes approches pédagogiques qui ont marqué cette évolution ¹.

Dans la première, dite grammaire-traduction, l'écrit était essentiellement utilisé pour réaliser des exercices de traduction sur des textes littéraires classiques. L'apprenant reproduisait des versions ou des thèmes, sans réelle prise en compte de la dimension communicative de la langue. L'écrit est ici utilisé pour illustrer la maîtrise des structures linguistiques plutôt que pour développer des compétences communicatives ².

La seconde, l'approche audio-orale, met l'accent sur l'apprentissage de l'oral, considéré comme prioritaire. L'écrit joue un rôle secondaire, souvent réduit à l'illustration des règles grammaticales par des exercices de substitution typiques de la méthode structurale ².

Dans l'approche structuro-globale, bien que la dimension communicative soit mise en avant, c'est toujours l'oral qui domine les pratiques d'enseignement. L'écriture n'est introduite que tardivement, après une phase de familiarisation avec la langue par l'écoute. Les activités écrites se limitaient à la dictée ou à la reproduction de modèles textuels ².

Avec l'approche cognitiviste, un changement de perspective s'opère : l'écrit commence à être considéré comme un outil de communication à part entière, aussi important que l'oral. Néanmoins, les exercices proposés restent ancrés dans une perspective traditionnelle, en mettant l'accent sur la réutilisation des règles grammaticales ².

Enfin, c'est avec l'approche communicative que l'écrit acquiert son véritable statut de moyen d'échange et d'interaction sociale. Il devient un support d'expression personnelle et de communication authentique. Les apprenants sont alors amenés à produire des textes variés, allant de simples notes adressées à un camarade d'apprentissage à des textes complexes répondant à des objectifs communicatifs concrets ².

¹ Meza, L. J. (2007). Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE. *Synergies Venezuela*, (3).

² Cornaire, C. & Raymond, M.-P. (1999). *Enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE*.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

Péry-Woodley (1993) distingue deux approches principales de l'écriture dans l'enseignement des langues : l'approche écriture-langue et l'approche écriture-parole. La première se concentre sur l'analyse des structures linguistiques en dehors du contexte de l'énonciation. L'écrit est perçu comme un objet stable, où la précision grammaticale prime. A l'inverse, l'approche écriture-parole considère l'écriture comme un acte de communication ancré dans un contexte spécifique. Les productions écrites sont interprétées dans le contexte de leur énonciation.

Ces deux perspectives influencent également la manière dont les erreurs des apprenants sont perçues. Alors que l'approche langue-écriture tend à considérer tout écart comme une faute, l'approche parole-écriture considère l'erreur comme une étape naturelle et révélatrice du processus d'appropriation de la langue. Ainsi, l'accent n'est pas tant mis sur l'origine de l'erreur, mais plutôt sur la manière dont elle peut être comprise et exploitée en contexte ¹.

3. La compétence de l'écrit

La compétence de l'écrit est une dimension essentielle de la compétence linguistique globale que tout apprenant d'une langue étrangère doit développer. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, elle se réfère à la capacité de produire des textes cohérents, adaptés à une certaine situation de communication, en respectant les normes linguistiques et discursives de la langue cible.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), la compétence en production écrite correspond à « la capacité de produire des textes écrits clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses propres intérêts, et d'exprimer un point de vue sur un sujet d'actualité en exposant les avantages et les inconvénients de différentes options » ².

Aujourd'hui, la compétence écrite est considérée comme un ensemble de sous-compétences complémentaires :

- L'organisation du contenu, c'est-à-dire la capacité à structurer les idées dans un ordre logique et progressif.
- La compétence linguistique, qui englobe la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe.

¹ Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Didier Érudition.

² De l'Europe, C. (2003). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

- La compétence discursive, qui permet aux apprenants de produire des textes adaptés au type de discours attendu (narratif, argumentatif, descriptif, etc.).
- La compétence sociolinguistique et pragmatique, qui renvoie à la capacité d'adapter l'écriture aux normes sociales et culturelles du contexte (registres, formules de politesse, etc.) ¹.

Pour Bange (1992), écrire ne consiste pas seulement à aligner des phrases correctes, mais à résoudre des problèmes complexes de formulation, de structuration et d'énonciation dans un contexte donné. Il souligne que l'acte d'écrire permet de mobiliser à la fois des compétences cognitives (planification, organisation, révision) et des compétences métalinguistiques (capacité à réfléchir sur la langue et à la corriger) ².

L'approche communicative en didactique des langues étrangères a largement contribué à revaloriser cette compétence, en mettant l'accent sur le rôle de l'écriture dans des situations de communication authentiques. Dans cette perspective, l'écriture n'est plus seulement un processus d'application de règles grammaticales, mais une pratique sociale à part entière, qui suppose une intention, un destinataire, un objectif et une contextualisation.

Selon Péroz (2004), les compétences rédactionnelles doivent être développées en relation avec des situations de communication réelles, plutôt qu'à travers des exercices décontextualisés. Il souligne également l'importance de proposer aux apprenants des activités de production écrite variées, susceptibles de répondre à des objectifs concrets (écrire une lettre, un récit, un article, une note, etc.) ³.

Il est donc essentiel que l'enseignement de l'écriture en FLE prenne en compte les objectifs pédagogiques, le profil de l'apprenant et les compétences à développer. Cette vision intégrée assure une progression harmonieuse et significative dans l'apprentissage des langues.

4. Les stratégies de l'enseignement de l'écrit

L'écriture constitue souvent une activité complexe pour de nombreux apprenants en langue étrangère. Afin d'en faciliter l'acquisition et d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage, il est

¹ Dabène, L. (1994). *La production écrite en FLE : problématique et perspective*. Paris : CLE International.

² Bange, P. (1992). *Apprendre une langue étrangère : acquisition et interaction en classe*. Paris : Didier.

³ Péroz, J. (2004). *Didactique de l'écrit : apprendre à écrire, apprendre par l'écrit*. Paris : Hachette.

essentiel de recourir à des stratégies d'écriture. Celles-ci correspondent à un ensemble de processus cognitifs que l'apprenant mobilise pour construire ses savoirs et développer ses compétences. Elles permettent de structurer et de guider la production écrite à travers quatre étapes fondamentales : la planification, la mise en texte, la révision et la correction.

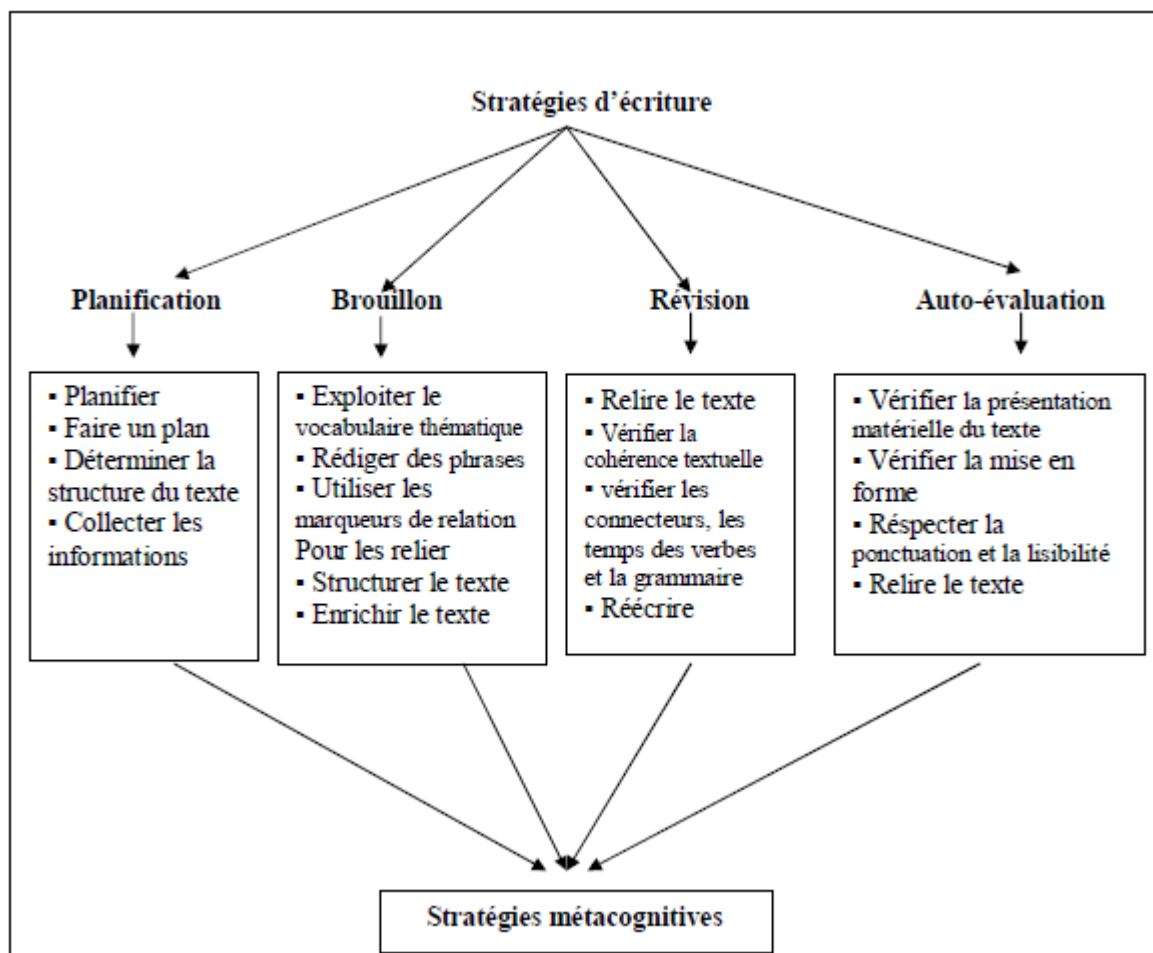


Figure 1 : Schéma des stratégies d'écriture selon le processus rédactionnel ¹

4.1. Stratégie de planification

La planification constitue une phase essentielle du processus d'écriture, pouvant intervenir dès le début ou à différents moments au fil de la rédaction. Cette étape vise d'abord à cerner les dimensions communicationnelles, telles que la précision de la cible, la connaissance du destinataire, le message à transmettre, ainsi que le ton, le style ou encore le rythme à adopter. Sur le plan textuel, elle permet d'esquisser une organisation provisoire ou définitive du contenu.

¹ Schéma adapté du site: http://www.protic.net/profs/menardl/francais/strategies_ecriture.cfm, consulté le 28 août 2011.

Quant à l'aspect linguistique, elle inclut la recherche de vocabulaire pertinent, l'identification de structures langagières adaptées, et le repérage de références utiles. L'apprenant est ainsi amené à réaliser des opérations complexes telles que : analyser la situation de communication, mobiliser ses savoirs antérieurs, effectuer des choix initiaux selon la tâche à accomplir, ajuster le contenu en fonction du contexte de production, structurer les idées principales, et élaborer un schéma général ou un plan détaillé du texte à produire ¹.

4.2. Stratégie de mise en texte

Pour améliorer la clarté de sa rédaction, l'apprenant commence par rédiger un premier jet en se concentrant principalement sur la forme. Ensuite, il relit son texte et peut le partager avec ses camarades afin d'échanger des idées. Par la suite, il modifie son écrit en tenant compte des remarques et des commentaires de l'enseignant ainsi que du reste de la classe. Enfin, l'apprenant procède à une dernière correction en se basant sur l'orthographe, la ponctuation et la grammaire ¹.

4.3. Stratégie de révision

La révision consiste en une inspection systématique d'un texte ou de certaines parties de celui-ci, dans le but de détecter les défauts résiduels et de les corriger. Autrement dit, il s'agit d'embellir le texte afin d'en assurer la conformité aux normes établies.

Les deux dernières étapes du processus d'écriture, à savoir la réécriture et la révision, dans le modèle DIEPE, ne sont en réalité qu'une déclinaison des étapes de révision proposées par le modèle de Hayes et Flower. Nous avons constaté qu'elles représentaient une surcharge cognitive et une complexification inutile du processus ¹.

4.4. Stratégie de correction

La stratégie de correction constitue une étape essentielle dans le processus d'écriture, permettant à l'apprenant de renforcer la qualité de son texte. Elle ne se limite pas à une simple vérification formelle, mais vise une amélioration globale du contenu, de la structure et du style.

¹ Benzineb, M., & Brahimi, Z. (2022). *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE: entre langue maternelle et langue cible* (Doctoral dissertation, Université Ibn Khaldoun-Tiaret-).

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

Cette stratégie repose sur une approche progressive et méthodique, souvent répartie en plusieurs phases complémentaires ¹.

Dans un premier temps, l'apprenant relit son texte de manière globale afin d'en évaluer la cohérence, la logique des idées et la clarté de l'expression. Cette phase permet d'identifier les incohérences, les répétitions inutiles ou les éventuelles lacunes dans l'argumentation. Ensuite, il peut procéder à une réécriture partielle ou totale de certaines sections pour mieux organiser ses idées, améliorer la fluidité du texte et renforcer l'impact du message ¹.

Par la suite, la correction formelle intervient : elle porte sur l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et la ponctuation. À ce stade, l'apprenant est invité à porter une attention particulière aux erreurs fréquentes et à s'appuyer, si nécessaire, sur des outils de correction ou sur l'aide de ses pairs ¹.

Enfin, la stratégie de correction peut inclure une phase d'échange avec l'enseignant ou les camarades. Ce retour collaboratif permet de bénéficier d'un regard extérieur, souvent plus critique et objectif, facilitant ainsi l'amélioration du texte final. Ainsi, la correction devient une démarche active de réflexion sur l'écriture, favorisant le développement des compétences rédactionnelles de l'apprenant ¹.

5. La production écrite en FLE

La production écrite en français langue étrangère (FLE) est une activité complexe mobilisant des savoirs et des savoir-faire. Elle ne se limite pas à l'enchaînement de phrases correctes, mais exige la cohérence, la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques, morphologiques et sémantiques. En Algérie, l'écrit occupe une place centrale dans l'enseignement du FLE, notamment à travers les épreuves scolaires. L'apprentissage de l'écrit vise à développer chez l'apprenant la capacité de produire des textes adaptés à différentes situations de communication, en construisant du sens, conformément au concept de compétence communicative. Selon J.-P. Cuq, les habiletés en compréhension et en production, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont essentielles. Toutefois, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés en production écrite, accumulant

¹ Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2016). Identifying the organization of writing processes. In *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Routledge.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

des erreurs d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire, ce qui rend nécessaire une approche pédagogique ciblée pour améliorer leurs compétences.

5.1. L'écriture chez l'apprenant

L'expression écrite représente un moyen de communication structuré reposant sur des codes linguistiques précis. Elle constitue un processus complexe par lequel l'apprenant mobilise et consolide les savoirs linguistiques acquis dans le but de produire des écrits cohérents et pertinents. À travers ce processus, l'élève est amené à affiner ses compétences en langue et à réutiliser ses acquis dans des situations concrètes de production.

L'écriture offre également l'opportunité de traiter et d'organiser l'information, ce qui peut favoriser la construction de nouvelles connaissances. Toutefois, cette compétence peut représenter un véritable défi pour l'apprenant en FLE, notamment lorsque celui-ci éprouve des difficultés à faire le lien entre les sons de la langue (phonèmes) et leur transcription écrite (graphèmes). Ce décalage entre oral et écrit peut alors être une source importante d'erreurs ¹.

5.2. L'évaluation d'une production écrite

La production écrite, en tant que compétence linguistique, joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage du FLE. Elle ne se limite pas à la transcription d'idées, mais implique une combinaison complexe de connaissances linguistiques, discursives et culturelles. Grâce à l'écriture, l'apprenant s'exprime, se structure, reformule et argumente, tout en développant sa capacité à interagir avec un lecteur potentiel. La production d'un texte écrit exige non seulement une maîtrise grammaticale, mais aussi la capacité d'organiser les idées de manière logique et cohérente, selon les normes de la langue cible.

L'évaluation de la production écrite constitue une étape essentielle dans l'apprentissage d'une langue, notamment en français langue étrangère (FLE). Elle ne se limite pas à la correction linguistique des textes produits par les apprenants, mais vise à analyser de manière globale leur capacité à construire du sens, organiser leurs idées et mobiliser les ressources linguistiques à

¹ Imene GAGAA, (2017). LA RETROACTION CORRECTIVE A L'ECRIT DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE ; CAS DES ENSEIGNANTS DU CYCLE MOYEN, université de Larbi Ben M'Hidi, Oum EL Bouaghi, Département De Langue et Littérature Française, page : 14.

bon escient ¹. Aujourd'hui, dans une approche communicative et actionnelle, l'évaluation se veut formative, dynamique et orientée vers l'amélioration progressive des compétences scripturales.

5.2.1. La complexité de l'évaluation de l'écrit

Évaluer une production écrite demande de prendre en compte plusieurs dimensions :

- **Dimension linguistique** : la correction grammaticale, orthographique et syntaxique ².
- **Dimension discursive** : la capacité à structurer les idées de manière cohérente et logique³.
- **Dimension pragmatique** : l'adaptation du texte à la situation de communication, au destinataire et à l'objectif ³.
- **Dimension cognitive** : la mobilisation de processus mentaux complexes (planification, rédaction, relecture, révision) ³.

D. Alamargot et C. Chanquoy (2020) soulignent que l'écriture mobilise à la fois des processus de bas niveau (orthographe, syntaxe) et de haut niveau (organisation du discours, stratégie de communication) ⁴.

5.2.2. Les critères d'évaluation de la production écrite

Pour garantir une évaluation juste et objective, il est nécessaire de se baser sur des critères clairement définis, adaptés aux objectifs pédagogiques et aux types de textes produits. Selon Galatanu (2019) ⁵, ces critères incluent :

- **La pertinence** : adéquation au sujet et respect des consignes.
- **La cohérence** : enchaînement logique des idées et progression textuelle.

¹ Chartrand, S., & Lord, M. (2021). *La compétence scripturale : de la théorie à la pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

² Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2020). *Apprendre à écrire : De la théorie à la pratique*. Paris : Dunod.

³ Galatanu, O. (2019). *Didactique de la production écrite en FLE*. Paris : Didier.

⁴ Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2020). *Apprendre à écrire : De la théorie à la pratique*. Paris : Dunod.

⁵ Galatanu, O. (2019). *Didactique de la production écrite en FLE*. Paris : Didier.

- **La correction linguistique** : respect des normes grammaticales, orthographiques et lexicales.
- **La richesse lexicale** : variété et précision du vocabulaire employé.
- **L'organisation** : structure du texte (introduction, développement, conclusion) et utilisation des connecteurs logiques.

Chaque critère peut être pondéré différemment selon l'objectif de l'évaluation (évaluation formative ou sommative) et le type d'écrit produit (récit, argumentation, description, etc.) ².

5.2.3. Le rôle de l'évaluation formative

L'évaluation formative occupe une place prépondérante dans l'enseignement actuel du FLE. Elle vise à accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage en mettant en lumière ses réussites et ses difficultés¹.

Selon Perrenoud (adapté par Reuter, 2019), l'évaluation formative permet :

- De repérer les erreurs et les lacunes sans punir ;
- D'orienter la remédiation et les activités de soutien ;
- De favoriser l'autoévaluation et l'autoréflexion de l'apprenant ;
- D'encourager la progression individuelle plutôt que de sanctionner un niveau donné.

Dans cette optique, l'erreur est perçue comme une étape nécessaire de l'apprentissage et non comme un simple échec.

5.2.4. L'autoévaluation et la Co-évaluation

Les recherches récentes en didactique du FLE insistent également sur l'importance de l'autoévaluation et de la co-évaluation. Selon Ollivier (2018) ², ces démarches favorisent :

- **L'autonomisation** des apprenants, en les rendant acteurs de leur processus d'écriture.
- **Le développement du regard critique**, en apprenant à évaluer objectivement un texte.
- **L'amélioration des productions**, grâce aux échanges et aux corrections collectives.

¹ Reuter, Y. (2019). *L'écriture : Processus et acquisition*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

² Ollivier, C. (2018). *Former à l'autonomie en didactique du FLE*. Paris : Hachette FLE.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

L'enseignant joue alors un rôle de guide, en aidant les élèves à formuler des critères clairs d'évaluation et en créant un climat de confiance pour la critique constructive ².

5.2.5. Adaptation de l'évaluation au niveau et au type de texte

Il est essentiel d'adapter les outils d'évaluation :

- **Au niveau de compétence** des apprenants (A1, A2, B1, B2, etc.) ;
- **Au type de production** (narrative, descriptive, explicative, argumentative) ;
- **Aux objectifs pédagogiques spécifiques** ¹ (maîtriser l'accord du participe passé, organiser une argumentation, etc.) ².

Par exemple, dans un récit au niveau A2, l'accent sera mis sur la chronologie et l'utilisation du passé composé, tandis qu'à un niveau B2, l'évaluateur attendra une véritable progression narrative, des descriptions développées et une correction linguistique élevée ³.

Donc, évaluer une production écrite en FLE est une tâche exigeante qui nécessite de considérer la complexité de l'acte d'écriture, de définir des critères clairs et adaptés, d'adopter une posture d'accompagnement plutôt que de sanction et de favoriser l'implication active des apprenants dans leur propre processus d'amélioration. Ainsi conçue, l'évaluation devient un levier puissant pour le développement des compétences scripturales et communicatives des apprenants.

Conclusion partielle

L'enseignement de l'écrit en classe de FLE est un processus complexe qui mobilise à la fois des connaissances linguistiques, des compétences cognitives et des stratégies pédagogiques spécifiques. L'écrit, loin de se limiter à une activité de transcription ou de simple reproduction de règles grammaticales, occupe une place centrale dans la construction des compétences communicationnelles et culturelles de l'apprenant.

Ce chapitre a permis de définir l'écrit et de montrer son rôle fondamental dans l'apprentissage du français langue étrangère, tant au niveau de l'acquisition linguistique que dans le développement de la pensée critique et de la structuration du discours. La compétence de l'écrit

¹ Chartrand, S., & Lord, M. (2021). *La compétence scripturale : de la théorie à la pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

² Galatanu, O. (2019). *Didactique de la production écrite en FLE*. Paris : Didier.

Chapitre 1 : l'enseignement de l'écrit et la production écrite

apparaît ainsi comme une combinaison de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques, nécessitant un enseignement méthodique basé sur différentes stratégies : planification, mise en texte, révision et correction.

Par ailleurs, la production écrite, qu'elle concerne les enfants ou les apprenants plus avancés, requiert une attention particulière à la progression individuelle, aux processus cognitifs engagés et aux modalités d'évaluation adoptées. L'évaluation de l'écrit, aujourd'hui envisagée de manière formative, doit encourager l'apprentissage, valoriser l'autonomie de l'apprenant et soutenir la construction du sens.

Ainsi, l'enseignement de l'écrit en FLE s'inscrit dans une dynamique où l'écrit est à la fois objet d'apprentissage, outil de communication et levier de développement personnel et scolaire. Ce constat invite à repenser les pratiques pédagogiques en classe de FLE pour accompagner au mieux les apprenants dans leur parcours vers une maîtrise efficace et réfléchie de l'expression écrite.

Chapitre 2

La rétroaction corrective et ses types

Introduction partielle

Dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère, la rétroaction corrective occupe une place centrale en tant que levier de développement des compétences scripturales¹. Elle se définit comme l'ensemble des réponses, commentaires ou corrections apportés par l'enseignant à la production écrite de l'apprenant, dans le but de guider son amélioration.

Le processus d'enseignement de l'écriture, notamment en français langue étrangère (FLE), ne peut se concevoir sans une attention particulière portée à la correction des erreurs et à l'accompagnement progressif de l'élève vers une production autonome et correcte².

Ce chapitre propose d'explorer d'abord la relation étroite entre l'écriture en langue étrangère et la rétroaction corrective, en insistant sur son importance et son impact sur l'apprentissage. Ensuite, il retrace l'évolution des différentes approches d'enseignement et la place qu'elles accordent à la correction des erreurs, depuis la méthode traditionnelle jusqu'aux approches communicatives contemporaines. Par ailleurs, nous analyserons les formes de rétroaction, leurs effets et les enjeux qu'elles soulèvent, en tenant compte du rôle déterminant joué par la quantité et la qualité des retours correctifs. Enfin, l'attention sera portée sur la notion d'erreur elle-même, sa typologie, son traitement, ainsi que sur l'importance des différents types d'erreurs dans l'orientation de la rétroaction corrective.

Ainsi, à travers cette étude, nous tenterons de montrer en quoi la rétroaction corrective constitue une composante essentielle et stratégique dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE.

C'est toute indication aux productions des apprenants ajoutée par l'enseignant lors de l'utilisation incorrecte de la langue 2, ou plutôt toute correction qui mentionne l'usage faux de langue cible, cette correction sera explicite ou implicite selon le besoin et selon les apprenants et cela inclut diverses réponses que les apprenants reçoivent.

¹ Ferris, D. R. (2023). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

² Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.

1. Définition de la rétroaction corrective

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, il est très certainement que l'enseignant n'est pas la seule habilité à rétroagir aux productions des apprenants mais dans notre présente recherche nous intéressons beaucoup plus sur la rétroaction offerte par l'enseignant et comment elle guide l'apprenant vers l'autocorrection.

« La rétroaction corrective a en général été définie comme une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct »¹.

La rétroaction corrective peut être perçue à la fois comme un outil de renforcement de l'apprentissage linguistique et comme un moyen de fournir aux apprenants des informations précises sur la qualité de leurs productions.

« Le feedback correctif ne se limite pas à un simple jugement sur l'exactitude de la production de l'apprenant, mais il est aussi censé constituer une aide, pertinente et véritablement profitable, pour l'apprenant dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère visée »².

2. L'écriture en langue étrangère et la rétroaction corrective

L'écriture en langue étrangère représente une compétence complexe qui mobilise à la fois des savoirs linguistiques, discursifs et culturels. Apprendre à écrire dans une autre langue impose aux apprenants de structurer leur pensée tout en respectant les normes linguistiques de cette langue cible. Dans ce processus, les erreurs sont inévitables et doivent être perçues comme des étapes essentielles du développement linguistique.

C'est dans ce contexte que la rétroaction corrective intervient : elle constitue un outil pédagogique fondamental pour guider l'apprenant, corriger ses productions et favoriser son autonomie linguistique. En signalant les écarts et en proposant des pistes d'amélioration, la rétroaction joue un rôle clé dans l'amélioration de la compétence scripturale en langue étrangère, contribuant ainsi à un apprentissage plus conscient et plus efficace.

¹ MELDENER Sandrine, Etude comparée des rétroactions correctives de l'enseignement en situation d'expression orale synchrone et asynchrone 'l'exemple de la classe d'allemand', Université lumière Lyon 2, 2013/2014; p.15.

² POLTRAK Ewa, Question du feedback en didactique des langues étrangères:op cite, p. 35.

2.1. L'importance de la rétroaction corrective à l'écrit

La rétroaction corrective occupe une place essentielle dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère, car elle représente l'un des moyens les plus efficaces pour aider les apprenants à améliorer leur performance linguistique ¹. En effet, l'écriture est une activité qui engage des processus cognitifs complexes tels que la planification, la formulation, la révision et la correction. Or, sans une intervention ciblée de la part de l'enseignant, les erreurs peuvent se fossiliser et devenir des obstacles durables à la progression linguistique ².

L'importance de la rétroaction réside d'abord dans son rôle correctif immédiat : elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs, de comprendre leur nature, et de trouver des stratégies pour les corriger ³. La simple exposition répétée à la langue ne suffit pas pour corriger des erreurs ancrées ; la rétroaction explicite est nécessaire pour rompre avec les schémas fautifs et introduire des constructions correctes.

La rétroaction contribue au développement de l'autonomie chez l'apprenant. Un retour pertinent et régulier pousse l'apprenant à devenir acteur de son propre apprentissage, en réfléchissant aux règles de fonctionnement de la langue et en développant des capacités métalinguistiques ⁴. Cette autonomie est essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, où la pratique continue et la capacité à s'auto-corriger sont des facteurs déterminants du succès à long terme.

La rétroaction corrective agit aussi sur la dimension affective de l'apprentissage. Lorsqu'elle est bien formulée — c'est-à-dire précise, bienveillante et constructive — elle renforce la confiance en soi de l'apprenant et son engagement dans la tâche d'écriture ⁵. Une rétroaction qui souligne aussi bien les réussites que les erreurs encouragent l'apprenant à persévérer malgré les difficultés. Plusieurs recherches récentes montrent que la rétroaction corrective améliore non seulement l'exactitude linguistique (grammaire, orthographe, syntaxe) mais également la

¹ Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Multilingual Matters.

² Ferris, D. R. (2023). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

³ Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (2nd ed.). Cambridge University Press.

⁴ Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer.

⁵ Shintani, N., & Ellis, R. (2013). *The Effects of Written Corrective Feedback and Revision on Learners' Accuracy in Writing*. Language Teaching Research.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

qualité globale des textes produits ¹. Elle participe ainsi à l'atteinte des objectifs communicatifs de l'écriture, en aidant les apprenants à produire des textes plus cohérents, mieux structurés et adaptés au contexte de communication.

2.2. L'impact de la rétroaction corrective sur l'apprentissage

La rétroaction corrective constitue l'un des piliers du processus d'apprentissage en langue étrangère, particulièrement dans le domaine de la production écrite. Elle a un impact multiforme sur l'évolution linguistique, cognitive et affective de l'apprenant.

Sur le plan linguistique, la rétroaction aide à améliorer l'exactitude grammaticale, syntaxique et lexicale des productions écrites. De nombreuses recherches confirment que les apprenants qui reçoivent une rétroaction ciblée commettent moins d'erreurs au fil du temps que ceux qui n'en reçoivent pas ². Cette amélioration est particulièrement marquée lorsqu'on utilise une rétroaction directe sur les erreurs récurrentes, car elle permet une mémorisation plus durable des formes correctes. Du point de vue de l'interlangue, la rétroaction joue un rôle clé dans son développement. L'interlangue étant un système dynamique et évolutif, la rétroaction permet à l'apprenant de tester ses hypothèses linguistiques, de corriger ses représentations erronées et de construire progressivement un système linguistique plus proche de la norme native ³. Ce processus d'ajustement est essentiel pour éviter la fossilisation des erreurs.

Sur le plan cognitif, la rétroaction contribue au développement de la métacognition. Recevoir des retours amène l'apprenant à réfléchir non seulement aux formes linguistiques mais aussi aux stratégies d'écriture elles-mêmes ⁴. Cette capacité à analyser ses propres productions et à détecter ses propres erreurs est un levier majeur vers une autonomie plus grande dans l'apprentissage. Quant aux types de rétroaction, les effets varient en fonction de leur nature. La rétroaction directe (où l'enseignant fournit la correction correcte) semble être plus efficace pour les erreurs de formes linguistiques simples, tandis que la rétroaction indirecte (signalant l'erreur

¹ Byrnes, H. (2020). *Written Communication in Second Language Learning*. Multilingual Matters.

² Sheen, Y. (2010). *The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA*. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169–179.

³ Nassaji, H. (2015). *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury Academic.

⁴ Mao, Z., & Lee, I. (2020). *Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts (2006–2016)*. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100826.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

sans donner la réponse) est plus bénéfique pour le développement de compétences de réflexion linguistique et de résolution de problèmes ¹. Certains chercheurs suggèrent également que la rétroaction métalinguistique, qui explique la nature de l'erreur, renforce la compréhension grammaticale en profondeur.

Sur le plan affectif, une rétroaction bien structurée influence la motivation de l'apprenant. Un feedback encourageant, même lorsqu'il est critique, renforce la persévérance et l'engagement dans la tâche d'apprentissage ². À l'inverse, une rétroaction perçue comme uniquement négative peut provoquer de la frustration, de la démotivation, et conduire à une baisse de performance.

Enfin, il est important de noter que l'impact de la rétroaction corrective ne dépend pas uniquement de sa forme mais aussi du contexte éducatif, du niveau de compétence linguistique des apprenants, de leur attitude face aux erreurs et de leur style d'apprentissage. Cela signifie que l'enseignant doit adapter ses pratiques de rétroaction pour répondre efficacement aux besoins individuels de ses élèves.

3. Évolution des approches d'enseignement et place de la rétroaction

L'enseignement des langues étrangères a connu une évolution progressive au fil des décennies, passant de méthodes traditionnelles fortement centrées sur la maîtrise formelle de la langue à des approches plus communicatives et interactionnelles. Chaque méthode d'enseignement a accordé une place différente au traitement des erreurs et à la rétroaction corrective, reflétant les conceptions pédagogiques dominantes de son époque. Dans les méthodes anciennes, comme la méthode grammaire-traduction, l'erreur était perçue comme une faute à éliminer rigoureusement, tandis que dans les approches plus récentes, telles que l'approche communicative, l'erreur est vue comme un signe positif de l'apprentissage en cours. Ainsi, la rétroaction a progressivement changé de fonction : de simple correction punitive, elle est devenue un outil de soutien au développement linguistique et à la compétence communicative. Comprendre cette évolution est essentiel pour situer la place actuelle de la rétroaction dans

¹ Chandler, J. (2003). *The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing*. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.

² Li, S., & Vuono, A. (2019). *Twenty-Five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback in Systematic Reviews and Meta-Analyses*. *Language Teaching Research*, 23(4), 468–490.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

l'enseignement de l'écrit en FLE et pour mieux saisir les stratégies pédagogiques les plus efficaces.

3.1. La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction est l'une des plus anciennes approches d'enseignement des langues, développée principalement au XIX^e siècle pour enseigner les langues classiques comme le latin et le grec, avant d'être étendue aux langues vivantes. Cette méthode repose sur une vision formelle de la langue, considérée avant tout comme un ensemble de règles grammaticales et de structures syntaxiques à maîtriser. L'objectif principal de cette méthode est de permettre aux apprenants de **lire et de traduire** des textes littéraires, sans forcément développer des compétences orales ou communicatives ¹. L'enseignement se concentre donc sur la mémorisation des règles grammaticales, la liste du vocabulaire, ainsi que sur la traduction d'expressions et de textes de la langue cible vers la langue maternelle et vice-versa.

Dans ce cadre, l'écrit occupe une place centrale, et la correction des erreurs est systématique, immédiate et souvent autoritaire. L'enseignant joue un rôle dominant : il corrige les fautes de manière directe, indiquant la réponse correcte sans chercher à engager l'apprenant dans un processus de réflexion ou d'auto-correction. L'erreur est perçue comme un **échec** à éviter, plutôt que comme une opportunité d'apprentissage ².

Concernant la rétroaction corrective, elle est donc principalement directe et exhaustive : chaque erreur est soulignée et corrigée. Cette approche vise la précision linguistique et la conformité stricte aux règles de la langue cible. Toutefois, cette vision mécanique de l'apprentissage a souvent été critiquée pour son effet inhibiteur sur la créativité des apprenants et pour son inefficacité à développer des compétences communicatives authentiques ³.

¹ Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3^e éd.). Cambridge University Press.

² Howatt, A.P.R., & Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2^e éd.). Oxford University Press.

³ Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.

3.2. La méthode directe

La méthode directe est apparue au début du XX^e siècle en réaction contre les méthodes traditionnelles, notamment contre la méthode grammaire-traduction. Elle s'inscrit dans une volonté de rompre avec l'usage systématique de la langue maternelle en classe de langue étrangère : désormais, l'enseignement et l'apprentissage se font exclusivement en langue cible¹.

Contrairement à la méthode grammaire-traduction, qui valorisait l'écrit et la traduction, la méthode directe privilégie l'oral. L'objectif est de permettre aux apprenants de penser directement dans la langue cible, sans passer par leur langue maternelle. Cette approche considère que, pour apprendre une langue étrangère, il faut suivre un processus similaire à celui de l'acquisition de la langue maternelle : compréhension orale puis production orale, avant d'aborder l'écrit.

Dans cette conception, l'écrit occupe une place secondaire. Cette idée, connue sous le nom de « passage à l'écrit », suppose que l'écrit vient seulement après la maîtrise orale des structures linguistiques. Ainsi, les activités écrites se limitent principalement à la réécriture de récits déjà lus en classe ou à des dictées². L'utilisation créative ou indépendante de l'écrit est, pour l'essentiel, ignorée.

Concernant la rétroaction corrective, elle est également moins développée qu'auparavant. Les erreurs à l'oral sont souvent corrigées de manière indirecte et immédiate, à travers des reformulations implicites de l'enseignant, tandis que les erreurs à l'écrit, lorsqu'elles apparaissent, sont corrigées sans analyse détaillée, car l'écrit est vu comme un prolongement accessoire de l'apprentissage oral. Malgré ses limites, la méthode directe a marqué une avancée en mettant l'accent sur l'usage communicatif de la langue, même si elle a aussi montré ses faiblesses dans le développement équilibré des compétences orales et écrites³.

¹ THAMEUR Hana. (2019). L'impact de la rétroaction corrective sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants en classe de FLE. « Cas des apprenants de 3^{ème} année secondaire ». MEMOIRE DE MASTER. Université de Biskra.

² Howatt, A.P.R., & Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2^e éd.). Oxford University Press.

³ THAMEUR Hana. (2019). L'impact de la rétroaction corrective sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants en classe de FLE. « Cas des apprenants de 3^{ème} année secondaire ». MEMOIRE DE MASTER. Université de Biskra.

3.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale est née dans les années 1950 et s'est développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis. Son objectif principal était de former rapidement les soldats américains à parler et à maîtriser parfaitement d'autres langues que l'anglais. Concernant l'écrit, celui-ci servait essentiellement à transcrire ce que l'apprenant avait appris à l'oral. Tout comme dans la méthode directe, l'écrit occupait une place secondaire, car la priorité était donnée à la communication orale. Ainsi, cette approche n'accordait ni une grande importance à l'expression écrite ni à l'autonomie rédactionnelle ².

Comme le souligne Besse (1974), « à travers ces principes, on comprend aussi que l'expression écrite n'est pas à l'ordre du jour dans cette approche et ne constitue en aucun cas l'une de ses priorités, étant donnée les fins pour lesquelles elle a été créée et mise en œuvre pour la première fois » ¹.

3.4. L'approche communicative

L'approche communicative est apparue dans les années 1970, en réaction aux méthodologies précédentes, notamment la Méthode Audio-Visuelle (MAV) et la Méthode Audio-Orale (MAO). D'origine anglo-saxonne, cette approche marque une rupture importante avec ses prédécesseurs ².

Contrairement aux méthodes antérieures où l'oral était prioritaire et l'écrit souvent négligé, l'approche communicative accorde une place plus importante à l'écrit. Bien que la langue orale y reste dominante, l'écrit occupe de nouveau une place significative dans l'apprentissage. La communication ne se limite plus uniquement à l'oral : les quatre compétences langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) sont développées en fonction des besoins linguistiques réels des apprenants ¹.

¹ DJEMAOUNE Khaled, l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels rapports de l'approche par les compétences ? mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER, Université Mentouri Constantine, 2009/2010, p .27.

² THAMEUR Hana. (2019). L'impact de la rétroaction corrective sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants en classe de FLE. « Cas des apprenants de 3eme année secondaire ». MEMOIRE DE MASTER. Université de Biskra.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

Comme le souligne Mekhnache (s.d.), « l'approche communicative a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni subordonné à l'oral. Écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques : les signes graphiques » ¹.

4. La rétroaction corrective : formes et enjeux

La rétroaction corrective constitue un élément central dans le processus d'apprentissage de l'écrit, notamment en langue étrangère. Elle ne se limite pas à signaler les erreurs : elle vise à guider l'apprenant vers une meilleure compréhension de ses fautes et vers l'amélioration de ses compétences. Selon les formes qu'elle prend « directe, indirecte, métalinguistique, ou encore reformulation », la rétroaction peut influencer différemment la progression des apprenants. Son enjeu principal réside dans sa capacité à soutenir l'autonomie de l'élève, à renforcer sa motivation, et à favoriser un apprentissage durable. Ainsi, choisir la bonne forme de rétroaction et en comprendre les implications pédagogiques est essentiel pour atteindre les objectifs d'une correction efficace et formative.

4.1. La quantité de rétroaction : exhaustive ou sélective ?

La rétroaction corrective dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère soulève la question importante de la quantité d'erreurs à corriger. En effet, l'enseignant doit choisir entre une rétroaction exhaustive, qui corrige toutes les erreurs, et une rétroaction sélective, qui cible certaines fautes spécifiques. Ce choix a des implications pédagogiques majeures sur le progrès des apprenants et leur motivation à améliorer leur production écrite.

La rétroaction exhaustive consiste à corriger l'ensemble des erreurs présentes dans un texte produit par l'apprenant. Cette approche présente certains avantages : elle offre à l'élève une vision complète de ses lacunes linguistiques et peut l'aider à prendre conscience de la diversité de ses erreurs ². Cependant, elle présente aussi des inconvénients : recevoir une quantité

¹ Dr. Mekhnache, M. (s.d.). *Didactique de l'oral et l'écrit*. Université Mohamed Khider de Biskra, p.13.

² Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

importante de corrections peut entraîner une surcharge cognitive, décourager l'apprenant, et rendre difficile l'assimilation des différentes corrections proposées ¹.

À l'inverse, la rétroaction sélective consiste à cibler uniquement certaines erreurs, souvent en fonction des objectifs pédagogiques fixés. Par exemple, l'enseignant peut choisir de ne corriger que les erreurs de conjugaison ou de syntaxe dans une activité précise. Cette approche rend la correction plus digeste et permet à l'apprenant de se concentrer sur un aspect particulier de son écriture, facilitant ainsi un traitement plus profond et durable de ses erreurs ². Toutefois, la rétroaction sélective comporte aussi des limites : certaines erreurs non corrigées peuvent se fossiliser et persister dans les productions futures si l'élève ne reçoit pas, à un moment donné, une rétroaction complète.

Le choix entre rétroaction exhaustive et sélective dépend de plusieurs facteurs : le niveau de compétence de l'apprenant, ses besoins spécifiques, le type de tâche écrite, ainsi que le moment de l'apprentissage. Une approche équilibrée consiste à expliquer clairement à l'élève le type de correction qui sera adopté, afin de préserver sa motivation et de lui offrir un soutien pédagogique adapté. Dans ce contexte, la rétroaction sélective peut être plus efficace pour les apprenants plus avancés, tandis que la rétroaction exhaustive pourrait être plus utile pour les débutants ou dans des moments où des lacunes importantes doivent être comblées. L'objectif est d'éviter la surcharge cognitive tout en garantissant que l'élève ait une vision claire de ses erreurs et de leurs corrections.

4.2. L'effet des différents types de rétroaction

La rétroaction corrective peut prendre différentes formes, chacune ayant des effets spécifiques sur l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Parmi les principaux types de rétroaction, on distingue la rétroaction directe, indirecte, métalinguistique et reformulée, chacune influençant différemment le développement des compétences écrites.

La rétroaction directe consiste à fournir à l'apprenant la correction explicite de l'erreur. Par exemple, l'enseignant corrige l'erreur et propose immédiatement la bonne réponse. Ce type de

¹ Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.

² Lee, I. (2013). *Error correction in the L2 writing classroom: What do students think?* System, 41(2), 429-443.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

rétroaction est particulièrement utile pour les apprenants débutants, car il réduit l'incertitude linguistique et offre un modèle clair à imiter ¹. Toutefois, certains chercheurs notent que la correction directe peut limiter l'autonomie des élèves s'ils deviennent trop dépendants des corrections de l'enseignant ². Tandis que la rétroaction indirecte, quant à elle, indique la présence d'une erreur sans la corriger explicitement ; elle peut se faire par soulignement, encerclement ou code d'erreurs. Cette approche incite l'apprenant à réfléchir sur sa propre production et à trouver la correction par lui-même, ce qui favorise l'auto-correction et le développement de compétences métacognitives ³. Néanmoins, son efficacité dépend largement du niveau linguistique de l'élève et de sa capacité à analyser ses erreurs.

La rétroaction métalinguistique fournit une explication ou une indication grammaticale sur la nature de l'erreur sans donner la correction exacte. Ce type de rétroaction encourage non seulement l'auto-correction, mais aussi la compréhension des règles linguistiques sous-jacentes⁴. Il est particulièrement utile dans un cadre pédagogique où l'objectif est de renforcer les compétences grammaticales des apprenants. La reformulation consiste à reformuler une phrase ou un texte contenant des erreurs tout en conservant le sens initial. Elle expose l'apprenant à une version plus correcte et naturelle de sa production, améliorant ainsi son sens de la fluidité et de l'usage authentique de la langue ⁵. Cependant, si elle est utilisée sans explication, l'apprenant risque de ne pas comprendre précisément l'erreur d'origine.

L'impact des différents types de rétroaction dépend donc de nombreux facteurs : le profil de l'apprenant, le type d'erreurs, les objectifs pédagogiques visés et le contexte d'apprentissage. Une combinaison judicieuse de rétroactions directes, indirectes et métalinguistiques semble être la plus bénéfique pour favoriser un apprentissage durable et efficace de l'écriture en langue étrangère.

¹ Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.

² Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.

³ Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.

⁴ Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

⁵ Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.

4.3. Rôles des différents types de rétroaction

Dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère, les différents types de rétroaction corrective remplissent chacun un rôle précis, essentiel pour le développement des compétences linguistiques des apprenants. La rétroaction directe fournit un modèle linguistique correct en corrigeant directement les erreurs, ce qui facilite l'acquisition rapide de la bonne forme, notamment chez les débutants ou face à des erreurs complexes ¹. À l'inverse, la rétroaction indirecte encourage les apprenants à identifier et corriger eux-mêmes leurs erreurs, favorisant ainsi l'autonomie, l'autoréflexion et le développement de stratégies de révision durables ¹. La rétroaction métalinguistique, quant à elle, vise à rendre les élèves conscients des règles linguistiques en leur fournissant des indices ou des explications, approfondissant ainsi leur compréhension grammaticale ². Enfin, la reformulation joue un rôle important en exposant les apprenants à une langue plus naturelle et idiomatique : elle modèle des structures correctes tout en respectant le contenu voulu par l'élève, ce qui contribue à améliorer leur fluidité et leur style rédactionnel ². Ainsi, chaque type de rétroaction soutient une dimension particulière de l'apprentissage, et leur usage combiné, selon le niveau et les objectifs pédagogiques, permet d'optimiser l'acquisition de compétences écrites solides et durables.

5. L'erreur

L'erreur, dans le domaine de l'apprentissage, traduit le besoin de l'élève d'être accompagné et guidé ³. Lors des activités d'écriture, l'apprenant est fréquemment confronté à diverses erreurs que l'on peut regrouper en deux grandes catégories ⁴:

- Les erreurs de contenu, qui portent atteinte à la cohérence et à la cohésion du texte ;
- Les erreurs de forme, qui affectent la langue sur différents plans : morphologique, lexical, orthographique et syntaxique.

¹ Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.

² Ellis, R. (2009). *Corrective Feedback and Teacher Development*. L2 Journal, 1(1), 3–18.

³ BERRAHEL Sarra et NERKANI Nouria, l'effet de la rétroaction et des annotations sur le développement de la compétence de l'écrit des élèves, Université Aboubakr Belkaid – Tlemcen, 2015/2016, p.25.

⁴ THAMEUR Hana. (2019). L'impact de la rétroaction corrective sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants en classe de FLE. « Cas des apprenants de 3ème année secondaire ». MEMOIRE DE MASTER. Université de Biskra.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

Selon Jean-Pierre Robert, le terme « erreur » provient du latin *error*, dérivé de *errare*, signifiant « s'écarter, s'éloigner de la vérité » ¹.

En classe de FLE, l'erreur est considérée comme un phénomène naturel et indispensable au processus d'apprentissage de l'écrit. En effet, il est impossible pour l'apprenant de progresser sans passer par la phase d'erreur. Se tromper constitue un véritable outil d'apprentissage, un exercice de réflexion permettant à l'élève de corriger ses représentations, d'améliorer ses compétences rédactionnelles et de consolider ses acquis ².

Comme l'a justement affirmé Albert Einstein :

« Une personne qui n'a jamais commis d'erreurs n'a jamais tenté d'innover » ².

5.1. Statut de l'erreur

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus précisément en production écrite, l'erreur occupe aujourd'hui un statut reconnu et valorisé. Contrairement aux approches traditionnelles qui considéraient l'erreur comme une faute grave à sanctionner, les méthodologies contemporaines la perçoivent comme un passage inévitable et constructif du processus d'apprentissage ².

L'erreur n'est plus interprétée comme un simple échec, mais comme un indice révélateur du niveau de développement linguistique de l'apprenant. Elle reflète les hypothèses que l'apprenant élabore sur la langue cible, et donc son cheminement cognitif dans l'appropriation des règles linguistiques ³. De ce fait, elle devient une ressource précieuse pour l'enseignant, qui peut à travers l'analyse des erreurs mieux comprendre les besoins de ses élèves et ajuster ses stratégies pédagogiques.

En production écrite, l'erreur peut concerner plusieurs dimensions : orthographique, grammaticale, syntaxique, lexicale ou même discursive. Selon Jean-Pierre Robert ⁴, l'erreur représente un éloignement momentané de la norme, mais elle est surtout un levier d'amélioration. C'est pourquoi son traitement, à travers des pratiques comme la rétroaction

¹ ROBERT, Jean - pierre, dictionnaire pratique de FLE, l'essentiel français, édition ophrys, Paris, 2008.

² Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

³ Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

⁴ Robert, J.-P. (2008). *Didactique de l'oral et de l'écrit*. Paris : Hachette Éducation.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

corrective, doit être menée avec attention et bienveillance, afin de soutenir l'apprenant dans sa progression.

Reconnaître le rôle positif de l'erreur permet de cultiver une approche pédagogique où l'écrit n'est plus perçu comme la recherche d'une perfection immédiate, mais plutôt comme un processus évolutif, fondé sur des essais, des ajustements et des apprentissages progressifs.

5.2. Typologie des erreurs

Dans l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère, il est essentiel de comprendre les différents types d'erreurs commises par les apprenants afin de mieux orienter la rétroaction corrective. La classification des erreurs permet aux enseignants de cibler leurs interventions de manière plus efficace et de proposer des remédiations adaptées. D'une manière générale, les chercheurs distinguent plusieurs catégories d'erreurs. Corder ¹ propose de différencier les erreurs selon leur nature linguistique :

- **Les erreurs de forme** : elles touchent à la morphologie, à la syntaxe et à l'orthographe. Elles traduisent des difficultés dans la maîtrise des structures de la langue, par exemple une mauvaise conjugaison des verbes ou l'accord incorrect des adjectifs.
- **Les erreurs de lexique** : elles concernent l'emploi inapproprié des mots, que ce soit par confusion sémantique, par faux amis ou par usage incorrect du registre de langue.
- **Les erreurs de discours** : elles affectent la cohérence et la cohésion textuelle, rendant le message difficile à comprendre ou le déroulement des idées peu logique.
- **Les erreurs pragmatiques** : elles relèvent d'une utilisation inadaptée de la langue selon la situation de communication (par exemple, un ton trop familier dans un courrier formel).

D'autres chercheurs, tels que James ², proposent également une distinction entre :

- **Les erreurs d'interférence** : résultant de l'influence de la langue maternelle sur la langue cible.

¹ Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics, 5(4), 161-170.

² James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London : Longman.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

- **Les erreurs de développement** : propres au processus d'acquisition de la langue étrangère, similaires aux erreurs naturelles que font aussi les enfants natifs lorsqu'ils apprennent leur langue.

Il est important de noter qu'une typologie pertinente des erreurs ne sert pas uniquement à les corriger, mais aussi à comprendre le cheminement de l'apprenant dans l'acquisition de la langue. En identifiant le type d'erreur, l'enseignant peut ainsi mieux choisir entre une rétroaction immédiate ou différée, explicite ou implicite, afin de maximiser les progrès de l'élève.

5.3. L'erreur et son traitement

Selon le dictionnaire Larousse, « corriger » signifie supprimer une erreur ou un défaut en rétablissant ce qui est exact, juste ou correct »¹. Dans le processus d'écriture, les erreurs sont inévitables et omniprésentes. Ignorer leur existence risquerait cependant de freiner les progrès de l'apprenant, car ce dernier, sans retour précis sur ses productions, serait incapable d'évaluer son niveau réel ni de rectifier ses écrits de manière autonome.

C'est ici que le rôle de l'enseignant devient crucial : en intervenant, il guide l'élève vers une amélioration de ses compétences. Pour cela, il doit non seulement repérer et analyser les erreurs, mais aussi proposer une correction adaptée, que ce soit par des commentaires constructifs ou par des indications plus directes. De plus, encourager les apprenants à s'engager dans une démarche d'autocorrection leur permet de développer une réflexion critique sur leurs propres productions, renforçant ainsi leur autonomie. En définitive, l'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience de ses fautes et à les comprendre, afin d'améliorer progressivement la qualité de ses écrits².

5.4. Le rôle des types d'erreurs dans la rétroaction corrective

Le rôle des types d'erreurs dans la rétroaction corrective est un aspect fondamental pour adapter les stratégies de correction et favoriser l'apprentissage des apprenants en langue étrangère. Chaque type d'erreur, qu'elle soit lexicale, grammaticale, syntaxique ou de cohérence, nécessite

¹ Larousse –ed.Fr.

² THAMEUR Hana. (2019). L'impact de la rétroaction corrective sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants en classe de FLE. « Cas des apprenants de 3ème année secondaire ». MEMOIRE DE MASTER. Université de Biskra.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

une approche spécifique dans la correction, car chaque erreur peut avoir un impact différent sur la compréhension du texte et l'évolution des compétences de l'apprenant.

Les erreurs lexicales, par exemple, portent sur l'utilisation incorrecte ou inappropriée des mots. La rétroaction corrective ici peut viser à enrichir le vocabulaire de l'apprenant et à lui apprendre à mieux utiliser les mots dans leurs contextes ¹. Les erreurs grammaticales, quant à elles, relèvent des règles de conjugaison, d'accord ou de structure des phrases. Leur correction est cruciale pour assurer la lisibilité et la structure correcte des productions écrites, et permet à l'apprenant de mieux maîtriser les mécanismes de la langue cible ².

Les erreurs syntaxiques, qui touchent l'organisation des éléments dans la phrase, peuvent rendre un texte confus ou difficile à comprendre. La rétroaction corrective sur ces erreurs vise à renforcer la cohérence et la clarté des productions ³. Les erreurs de cohérence et de cohésion, qui portent sur l'enchaînement logique des idées et la structuration des paragraphes, sont également importantes. La rétroaction dans ce domaine peut guider l'apprenant vers une meilleure organisation de ses idées, assurant ainsi une progression dans la production écrite ⁴.

Les types d'erreurs ont donc un rôle crucial dans la façon dont la rétroaction est donnée. En effet, chaque type d'erreur nécessite une approche spécifique, tant dans la quantité de rétroaction que dans le choix du moment approprié pour la correction. Par exemple, une correction détaillée et immédiate pourrait être plus efficace pour des erreurs grammaticales simples, tandis que des erreurs plus complexes, comme celles touchant la cohésion du texte, nécessitent souvent une réflexion plus approfondie de la part de l'apprenant avant une correction ⁵.

Le rôle des types d'erreurs dans la rétroaction corrective réside dans l'ajustement des stratégies de correction en fonction de la nature de l'erreur. Cette approche permet non seulement de cibler

¹ Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *Language Teaching Research*, 12(3), 268–296.

² Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 81–104.

³ Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *Linguistics and Education*, 20(1), 35–48.

⁴ Lee, I. (2013). Teaching writing in the ESL context: Issues, practices, and solutions. *Language Teaching Research*, 17(2), 184–199.

⁵ Truscott, J. (2007). The effectiveness of corrective feedback in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272.

Chapitre 2 : la rétroaction corrective et ses types

les besoins spécifiques de l'apprenant, mais aussi de maximiser l'efficacité de l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère.

Conclusion partielle

Ce chapitre a permis d'explorer en profondeur la notion de rétroaction corrective dans l'enseignement de l'écriture en langue étrangère, en abordant ses différentes formes, ses enjeux pédagogiques, et son impact sur l'apprentissage des apprenants. Nous avons constaté que la rétroaction corrective est essentielle pour aider les étudiants à identifier et corriger leurs erreurs, contribuant ainsi à l'amélioration continue de leurs compétences écrites. En effet, la rétroaction joue un rôle déterminant dans la progression de l'apprenant, que ce soit par une approche exhaustive ou sélective.

Nous avons également observé l'évolution des approches d'enseignement, depuis la méthode grammaire-traduction jusqu'à l'approche communicative, qui accorde une place plus importante à l'écrit et reconnaît la nécessité d'une rétroaction ciblée. La question de la quantité de rétroaction, qu'elle soit exhaustive ou sélective, et l'impact des différents types de rétroaction ont également été analysées, mettant en lumière l'importance de l'ajustement de la rétroaction en fonction du type d'erreur commise. Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage a été discuté, soulignant que l'erreur est un élément naturel du processus d'apprentissage et que son traitement à travers la rétroaction corrective permet non seulement de rectifier les lacunes, mais aussi de renforcer la réflexion critique des apprenants sur leur propre production écrite.

Ce chapitre a révélé que la rétroaction corrective, lorsqu'elle est bien adaptée et réfléchie, est un levier puissant pour l'amélioration des compétences écrites des apprenants en langue étrangère, contribuant ainsi à un apprentissage plus efficace et durable.



Partie pratique

Chapitre 1

Approches méthodologiques

Introduction partielle

Afin de vérifier les hypothèses formulées et d'apporter des réponses concrètes à notre problématique, ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Il s'agit de définir le type de recherche choisi, d'identifier les participants concernés qu'ils soient apprenants ou enseignants-et de décrire les outils mobilisés pour la collecte des données.

L'étude repose principalement sur des questionnaires administrés aux enseignants du 3AS, et des séances d'observation avec une classe de 3AS, dans le but recueillir des informations précises sur leurs perceptions et leurs pratiques en matière de rétroaction corrective à l'écrit. Ce chapitre détaillera également le déroulement du travail de terrain ainsi que les principes éthiques qui ont guidé l'ensemble de la démarche.

1. Méthodologie de recherche

La présente étude adopte une méthodologie mixte, combinant à la fois des approches quantitatives et qualitatives. Ce choix méthodologique repose sur la volonté de mieux comprendre les perceptions et les pratiques associées au feedback correctif dans l'enseignement de l'écrit en FLE, en mettant en œuvre différents outils de collecte de données afin d'obtenir une vision nuancée et complémentaire.

L'approche quantitative est basée sur l'administration d'un questionnaire aux enseignants, conçu pour recueillir des données précises sur leurs pratiques de correction et de rétroaction ainsi que leurs préoccupations concernant les types de rétroactions correctives estimées comme étant les plus efficaces. L'analyse a permis d'identifier des évolutions et des points communs dans les pratiques rapportées. Parallèlement, une approche qualitative a été adoptée à partir de l'observation directe de séances d'enseignement de la production écrite. L'objectif de cette approche est de fournir une analyse contextuelle des interactions en classe, des erreurs répétitives des apprenants et des méthodes concrètes de mise en œuvre de la rétroaction. Cette approche mixte permet de croiser les données, d'enrichir l'analyse et de renforcer la validité des résultats. Elle offre une vision plus complète et détaillée des processus en cours dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère et en particulier de la manière dont la rétroaction corrective est perçue et mise en œuvre par les enseignants.

2. Le contexte de la recherche

A ce stade, utile est de présenter le contexte dans lequel s'est déroulée notre investigation sur terrain. Il s'agit de présenter le lieu de l'expérimentation ainsi que les acteurs principaux qui ont participé activement à l'élaboration d'un ensemble de données relatifs à notre question de recherche.

2.1. Lieu d'expérimentation

La recherche s'est effectuée au lycée Abdelhamid Akhrouf, l'un des plus anciens lycées de Bordj Bou Arreridj. Il est situé au chef-lieu de la Wilaya, l'établissement compte près de 700 élèves et 6 professeurs de français. Notre connaissance de la région, des autorités et de certains enseignants nous a conduits à choisir ce lycée.

2.2. Participants

Cette étude nous a permis de collaborer avec un enseignant chargé d'une classe d'élèves de 3AS Langues Etrangères. Un enseignant, chevronné et de grande expérience, qui nous a facilité non seulement l'accès mais aussi nous a donné beaucoup d'explication sur les approches appliquées dans le domaine de l'enseignement. Comme il nous a donné une idée générale sur le niveau de ces élèves. Ce qui nous a permis de détecter une classification des apprenants comme débutants, intermédiaires ou avancés était basée principalement sur l'évaluation de leurs compétences linguistiques par l'enseignant.

2.2.1. Les apprenants

Dans notre étude, nous avons choisi de travailler avec des apprenants de 3ème année secondaire (classe de langues). Les apprenants qui ont participé à notre expérimentation sont au nombre de 35 élèves.

Nous avons expliqué aux apprenants dès le commencement que les séances suivantes seraient consacrées à un travail de recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit et ils ont accepté de participer à notre expérimentation. Nous voulions établir une certaine atmosphère afin qu'ils se sentent à l'aise en classe. Nous avons essayé de faire de notre mieux et de parler à chaque apprenant, en lui expliquant ce qu'il avait à faire et en quoi consiste notre travail.

2.2.2. Les enseignants

Notre recherche a été menée à un seul enseignant titulaire. Nous avons choisi de travailler avec un professeur ayant une expérience de 14ans dans le domaine de l'enseignement de français langue étrangère au lycée. Quant aux autres, des rencontres amicales pendant les poses café nous ont permis d'échanger avec eux certaines expériences relatives aux difficultés rencontrés dans le monde de l'enseignement.

3. Présentation du corpus

Notre corpus est constitué de copies des productions écrites corrigées par l'enseignant en utilisant deux rétroaction corrective différentes durant une période de 2 séances de production écrites et une séance de compte rendu avec rétroaction corrective indirecte. Après nous avons demandé à l'enseignant de prévoir une autre séance de production écrite après une séance de compte rendu avec rétroaction corrective métalinguistique auprès de la classe de troisième année secondaire comportant un groupe expérimental de 20 participants et un groupe témoin de 5 élèves.

4. Instruments de collecte de données

Pour la récolte de données, nous avons utilisé deux types d'instruments de collecte de données. Le premier consiste à diffuser un questionnaire (aux enseignants de 3ème AS) sur les pratiques de rétroaction corrective à l'écrit en classe de FLE, lors de la correction de productions écrites. Ensuite, nous avons organisé cinq séances d'observation analytique dans une classe de 3AS portant sur le même thème pour suivre la progression des écrits des apprenants. Les deux premières séances ont été consacrées pour la production écrite suivis par une séance de compte rendu avec rétroaction corrective indirecte, et une autre séance de production écrite après une séance de compte rendu avec rétroaction corrective métalinguistique.

4.1. Administration des questionnaires.

Nous avons choisi d'utiliser le questionnaire comme premier outil de recherche, dans le but de collecter, d'une part, les impressions des enseignants de FLE sur notre thème, et d'autre part, de connaître le type de rétroaction corrective le plus fréquemment utilisé lors de la correction des productions écrites des apprenants. Cet outil nous a permis de recueillir des données précises et

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

variées utiles à notre travail, notamment des centres d'intérêt et des éléments directement liés à notre problématique.

Le questionnaire étant destiné à un public varié, il a été conçu pour être clair, compréhensible et accessible. Nous avons fait attention à formuler des questions simples, en utilisant un langage courant, et à structurer le questionnaire de manière progressive.

Dans un premier temps, nous avons privilégié des questions à choix multiple, simples et directes. Les premières questions portent sur des informations personnelles. Ensuite, nous passons à des questions directement liées à notre sujet, en particulier les pratiques des enseignants en matière de rétroaction corrective. En outre, nous avons inclus des questions portant sur leurs perceptions de la rétroaction corrective, ainsi qu'un espace dédié à leurs suggestions et recommandations.

Notre questionnaire comporte 19 questions, réparties en quatre parties, présentées comme suit :

Questionnaire : Pratiques et perceptions des enseignants sur la rétroaction corrective en production écrite.

Ce questionnaire vise à explorer les pratiques des enseignants concernant la rétroaction corrective à l'écrit et leur impact sur le développement des compétences en production écrite des apprenants de 3AS. Vos réponses seront anonymes et utilisées exclusivement à des fins de recherche. Merci de répondre avec honnêteté.

Partie 1: Informations générales.

1. Âge :

- ☐ Moins de 30 ans
- ☐ 30-40 ans
- ☐ 41-50 ans
- ☐ Plus de 50 ans

2. Sexe :

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

3. Expérience professionnelle en enseignement :

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5-10 ans
- ☐ 11-20 ans
- ☐ Plus de 20 ans

4. Niveau enseigné :

- ☐ Primaire
- ☐ Collège
- ☐ Lycée (3AS)
- ☐ Autre (précisez) : _____

5. Formation en didactique de la langue étrangère :

- ☐ Oui
 - ☐ Non
-

Partie 2 : Pratiques liées à la rétroaction corrective

6. À quelle fréquence corrigez-vous les productions écrites de vos élèves ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement

7. Quel type de rétroaction corrective utilisez-vous le plus souvent ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Rétroaction corrective directe (donner la bonne réponse).
- ☐ Rétroaction corrective indirecte (indiquer une erreur sans donner la solution).
- ☐ Rétroaction métalinguistique (expliquer la règle ou la nature de l'erreur).
- ☐ Autre (précisez) : _____

8. Selon vous, quel type de rétroaction est le plus efficace pour vos apprenants ? Pourquoi ?

- ☐ Correction directe

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- ☐ Correction indirecte
 - ☐ Correction métalinguistique
 - **Pourquoi ?** : _____
9. Quand vous corrigez, vous concentrez-vous sur :
- ☐ Toutes les erreurs (exhaustif).
 - ☐ Les erreurs les plus importantes seulement (sélectif).
 - ☐ Cela dépend de l'objectif de l'exercice.
10. Sur quels types d'erreurs insistez-vous le plus ? (Classez par ordre d'importance de 1 à 4)
- ☐ Les erreurs grammaticales
 - ☐ Les erreurs de vocabulaire
 - ☐ Les erreurs de structure des phrases
 - ☐ Les erreurs d'organisation des idées
-

Partie 3 : Perceptions des enseignants sur la rétroaction corrective

11. Selon vous, comment vos apprenants perçoivent-ils vos corrections ?
- ☐ Ils les trouvent utiles et motivantes.
 - ☐ Ils les trouvent frustrantes ou décourageantes.
 - ☐ Ils n'y accordent pas beaucoup d'importance.
 - ☐ Autre (précisez) : _____
12. Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confronté(e) lors de la correction des productions écrites ? (Plusieurs réponses possibles)
- ☐ Le manque de temps pour corriger toutes les copies.
 - ☐ Le volume élevé d'erreurs dans les productions.
 - ☐ L'attitude des apprenants face aux corrections.
 - ☐ L'absence de progrès malgré les corrections répétées.

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- ☐ Autre (précisez) : _____

13. Pensez-vous que la rétroaction corrective améliore les compétences en écriture de vos apprenants ?

- ☐ Oui, de manière significative.
- ☐ Oui, mais les résultats sont progressifs.
- ☐ Non, cela n'a que peu d'effet.
- ☐ Non, cela n'a pas d'effet.

14. Vos apprenants préfèrent-ils :

- ☐ Une correction exhaustive (toutes les erreurs corrigées).
- ☐ Une correction sélective (uniquement les erreurs importantes).
- ☐ Cela dépend des apprenants.

15. Selon vous, quelles caractéristiques d'un apprenant influencent le plus l'efficacité de la rétroaction corrective ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ La motivation de l'apprenant.
 - ☐ Son niveau en langue.
 - ☐ Son autonomie.
 - ☐ Son attitude face à l'erreur.
 - ☐ Autre (précisez) : _____
-

Partie 4 : Suggestions et recommandations

16. Si vous pouviez changer une chose dans votre manière de corriger, que serait-ce ?

○ _____

17. Quels outils ou formations pourraient vous aider à mieux gérer la rétroaction corrective ?

○ _____

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

18. Pensez-vous que l'intégration de technologies ou de plateformes numériques pourrait améliorer la correction des productions écrites ?

○ ☐ Oui (précisez comment) : _____

○ ☐ Non (précisez pourquoi) : _____

19. Quelles recommandations proposeriez-vous à vos collègues pour optimiser l'utilisation de la rétroaction corrective ?

4.2. La grille observation:

Au cours de notre observation en classe, nous avons utilisé une grille d'observation construite autour de six critères principaux. Ces critères sont les suivants : les objectifs et l'organisation de la séance, le type d'approche de rétroaction corrective adopté, la nature des interactions entre l'enseignant et les apprenants, les types d'erreurs corrigées, les résultats observés au cours de la séance, ainsi que les remarques générales accompagnées de suggestions pédagogiques. Cette grille nous a permis de collecter des données précises et d'analyser de manière rigoureuse le déroulement des séances en lien avec l'efficacité de la rétroaction corrective.

5. Déroulements des séances :

Dans le cadre de notre démarche pédagogique, nous avons choisi de centrer notre travail sur deux axes complémentaires : la production écrite et l'analyse de cette production à travers un compte rendu. Cette deuxième activité ne se limite pas à la correction d'une production écrite ou seulement souligner et corriger les erreurs commises lors d'une production écrite, mais elle vise à évaluer la compréhension du thème, à évaluer la maîtrise linguistique des apprenants et à mesurer le degré de l'acquisition et la mobilisation des ressources linguistiques acquises durant la séquence. Elle vise à développer la capacité de l'apprenant à produire différents types de textes adaptés à des objectifs de communication variés, et notamment de vérifier ses acquis appris en grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison. Elle permet également à l'apprenant d'identifier ses erreurs et connaître leur nature afin de reproduire un texte avec moins d'erreurs.

L'enseignant avait initialement recours à une rétroaction corrective indirecte, laquelle n'a pas produit d'effet significatif sur l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

Dans le cadre de notre observation, nous avons adopté une démarche en trois étapes : un pré-test visant à évaluer les productions avant l'introduction de toute forme de rétroaction, un test effectué pendant la séance de compte rendu avec l'application de la rétroaction corrective indirecte, puis un post-test réalisé après cette même rétroaction. Constatant l'impact limité de cette dernière, nous avons sollicité l'enseignant pour organiser une autre séance de compte rendu, cette fois en intégrant une rétroaction corrective métalinguistique. Cette intervention a permis de constater une nette amélioration dans les productions écrites des élèves. Pour renforcer la fiabilité de notre analyse, les résultats issus du questionnaire ont été croisés avec ceux de l'observation. Ce croisement nous a permis de conclure que la rétroaction métalinguistique s'avère plus efficace dans le développement des compétences scripturales des apprenants.

1ère séance : Production écrite.

- **Projet 2** : Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.
- **Séquence 1** : Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat.)
- **Objet d'étude** : Le débat d'idées.
- **Objectif global** : Préparer l'apprenant à la rédaction d'un texte argumentatif.
- **Objectifs d'apprentissage** :
 - Analyser le sujet de production écrite de départ (souligner les mots-clés, dégager le type d'écrit et le thème à traiter).
 - Elaboration d'un plan de rédaction (Mettre en œuvre le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication).
 - Elaboration collective d'une grille d'auto-évaluation.
- **Moyens didactiques employés** : fiche du professeur + tableau.
- **Etapes et objectifs** :
 - **1^{er} moment** : Rappeler le sujet de production écrite et l'analyser.

Duré : travail collectif 15 min.

Activité :

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- ❖ Qui peut nous rappeler le sujet de production écrite ? Qu'est-ce que je vous ai demandé de faire dans le sujet de production écrite ?

Sujet :

Un débat vif est animé dans un forum de discussion sur Internet autour de l'importance ou non des études universitaires et vous voulez y participer.

Rédigez un texte argumentatif d'une quinzaine de lignes pour le poster sur ce forum en y indiquant votre point de vue sur ce sujet et en le justifiant avec des arguments illustrés et articulés.

- Quels sont les mots-clés (mots ou expressions les plus importants dans ce sujet, que l'on va souligner) ? (*Voir ci-dessus*)

Type du texte à rédiger : texte argumentatif (pour convaincre/persuader).

- **Thème traité :** les études universitaires.
- **Thèse à défendre :** Soit être pour / contre / pour et contre les études universitaires.
- **2^e moment :** Organiser et planifier son travail « Elaboration d'un plan de rédaction ».

Duré : travail collectif 15 min.

Activité :

- ❖ Nous allons maintenant élaborer un plan de rédaction. Mais juste avant, vous devez répondre à cette question :
 - De combien de parties votre texte sera-t-il formé et quel serait le contenu de chaque partie ?

Le plan inventaire (accumulatif) :

- ❖ Dans le cas où l'élève opte pour un texte argumentatif à une seule thèse (soit pour, soit contre)

- L'introduction :** Elle englobe l'accroche (phrase introductrice du thème) et la thèse soutenue (les marques d'opinion doivent être bien explicites : je pense que / à mon avis ...).
- Le développement :** Dans lequel, on énumère les arguments justifiant le point de vue exposé dans l'introduction (ces arguments doivent être bien classés et illustrés par des exemples concrets).

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- c) **La conclusion** : Formant la dernière partie du texte où on reformule et on réaffirme l'opinion déjà exposée tout en proposant un conseil.

Le plan dialectique (polémique) :

- ❖ Dans le cas où l'élève opte pour un texte argumentatif à deux thèses opposées (le pour et le contre)
- a) **L'introduction** : Elle comprend l'accroche (phrase introductrice du thème), la problématique et la phrase annonçant le plan dialectique (polémique).
- b) **Le développement** : Où l'on expose la 1^{ère} thèse ainsi que les arguments la justifiant. Ensuite, on marque une transition vers l'antithèse qui sera justifiée par des contre-arguments.
- c) **La conclusion (synthèse)** : Un compromis sera adopté entre les deux thèses ou trancher carrément en faveur de l'un des deux points de vue opposés.

- **3^e moment** : Elaboration d'une grille d'auto-évaluation.

Duré : travail en groupes 30 min.

Activité :

- ❖ Complétez cette grille qui regroupe les différents critères de réussite (les différents éléments qui vous permettront une bonne rédaction) :

Texte argumentatif à une seule thèse :

Les critères de réussite :
Je dois donner un titre englobant le thème et la thèse
Je dois rédiger un texte comportant trois parties distinctes : introduction + développement + conclusion
Je dois présenter le thème et formuler mon opinion personnelle dans l'introduction
Je dois justifier mon opinion par au moins deux arguments
Je dois développer les arguments par des exemples ou des explications
Je dois reformuler mon point de vue et donner un conseil dans la conclusion
Je dois bien employer les indices de modalité : pronoms de la 1 ^{ère} personne, verbes d'opinion, lexique mélioratif ou péjoratif, ...

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

Je dois bien utiliser les articulateurs appropriés
Je dois employer un lexique adéquat relatif au thème traité
Je dois bien employer la substitution grammaticale et lexicale
Je dois vérifier l'orthographe et soigner mon écriture

2ème séance : Production écrite « Rédaction sur double feuille ».

- **Projet 2** : Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.
- **Séquence 1** : Produire un texte pour convaincre ou persuader (S'inscrire dans un débat).
- **Objet d'étude** : Le débat d'idées.
- **Objectif global** : Amener l'apprenant à la rédaction d'un texte argumentatif.
- **Objectifs d'apprentissage** :
 - Définir la finalité de l'écrit et respecter la consigne donnée et la grille d'auto-évaluation.
 - Réécrire et améliorer la rédaction initiale.
 - Réinvestir les acquis et les points de langues étudiés dans la rédaction finale.
- **Moyens didactiques employés** : fiche du professeur + tableau.
- **Déroulement du cours : étapes et objectifs** :
 - **1^{er} moment** : Rappel bref du sujet de production écrite et du plan de travail.

Duré : travail collectif 10 min.

Activité :

- ❖ Qui peut nous rappeler le sujet de la production écrite ? Qu'est-ce que je vous ai demandé de faire dans le sujet de production écrite ?

Sujet :

Rédiger un texte argumentatif dans lequel on donne son opinion sur l'utilité des études supérieures.

Activité :

Quel est le plan de travail à suivre ?

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

Le plan du texte : (Plan inventaire, à une seule thèse)

- **Introduction :** Présenter le thème + formuler la thèse personnelle.
- **Développement :** Donner des arguments illustrés et articulés.
- **Conclusion :** Reformuler l'opinion personnelle + conseil.

- **2^{ème} moment :** Rédaction sur double feuille.

Durée : 50 min.

Activité :

Prenez vos copies et procédez à l'amélioration de vos textes en les confrontant à la grille d'auto-évaluation.

3ème séance : Compte rendu de la production écrite.

- **Projet 2 :** Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.
- **Séquence 1 :** Produire un texte pour convaincre ou persuader (S'inscrire dans un débat).
- **Objet d'étude :** Le débat d'idées.
- **Objectif global :** Correction et amélioration collective d'une production écrite.
- **Objectifs d'apprentissage :**
 - Savoir détecter les erreurs dans une production écrite pour les corriger.
 - Savoir comment améliorer un texte en l'enrichissant à l'aide de nouvelles expressions.
 - Prendre en charge sa propre production écrite et l'auto-corriger.
- **Moyens didactiques employés :** fiche du professeur + tableau + production écrite d'un élève.
- **Déroulement du cours :**
 1. **Mise en situation :** Rappeler le sujet de la production écrite et le plan du travail.
- ✓ **Organisation et durée :** Travail collectif 7mn
- ✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**
 - **Annoncer l'objectif de la séance :**

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

Aujourd'hui, nous allons procéder à la correction et l'amélioration collective d'une production écrite.

- **Activité :**

Demander aux apprenants de faire un bref rappel du sujet de production écrite :

- **Sujet :**

Rédiger un texte **argumentatif** dans lequel on donne son **opinion** sur **l'utilité des études supérieures**.

- **Activité :** Quel est le plan de travail à suivre ?

- **Introduction :** Présenter le thème + formuler la thèse personnelle.
- **Développement :** Donner des arguments illustrés et articulés.
- **Conclusion :** Reformuler l'opinion personnelle + conseil.

2. Remarques d'ordre général sur les copies corrigées.

✓ **Organisation et durée :** Travail collectif 5 min.

✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**

- **Commencer par des remarques positives :**

- En corrigeant les copies, j'ai remarqué que la majorité des élèves ont bien compris la consigne globale et ils ont rédigé un texte argumentatif.
- Beaucoup d'entre vous ont suivi le plan de travail mais d'autres non.
- Dans certaines copies, les expressions n'ont pas été bien formulées et ne suivent aucune organisation ou ordre précis.

3. Remarques sur la production écrite à améliorer.

✓ **Organisation et durée :** travail individuel / collectif 10 min.

✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**

- Distribution de la copie de production écrite (à corriger) aux élèves.
- **Observation globale de la copie :** Comment est présenté le texte ? le texte comporte ... paragraphes / absence de titre / non-respect de....
- **Lecture silencieuse de la copie :**
 - Est-ce que le sujet a été bien compris ?
 - A-t-on respecté les autres critères de la grille d'auto-évaluation ?

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- Quels sont les critères qui n'ont pas été pris en considération dans cette copie ?

4. Correction et amélioration progressive d'une production écrite portée au tableau.

- ✓ **Organisation et durée :** travail collectif 30 min.

- ✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**

On procède maintenant à la correction et à l'amélioration collective de cette production écrite portée au tableau :

- *Vous devez détecter les erreurs qui se trouvent dans la 1^{ère} ligne du 1^{er} paragraphe pour ensuite les corriger.*

❖ Remarque :

Avant d'entamer la correction du 2^e §, on procède à la lecture du paragraphe corrigé pour pouvoir détecter d'éventuels fautes d'inattention et reformuler d'autres expressions le cas échéant.

Texte à améliorer (texte fautif) :

XX
XX

5. Lecture du texte final obtenu.

- ✓ **Organisation et durée :** quelques élèves, 5 min.

- ✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**

Une fois le texte a été corrigé et amélioré, le professeur demande à quelques apprenants de le lire à haute voix. (Pour déceler et corriger d'éventuelles fautes d'inattention).

❖ Texte amélioré :

Texte corrigé et amélioré

6. Auto correction.

- ✓ **Activités et tâches à réaliser en classe :**

Le professeur distribue les copies aux élèves pour qu'ils puissent prendre part de leur travail, l'examiner et s'auto-corriger.

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

4ème séance : Remédiation.

- **Projet 2** : Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.
- **Séquence 1** : Produire un texte pour convaincre ou persuader (S'inscrire dans un débat).
- **Objectif** : Remédier aux lacunes enregistrées chez les élèves durant les différentes évaluations et séances précédentes.
- ✓ **Activité 1** :

Lisez ce texte puis relevez-en des mots qui montrent qu'on est en faveur (pour) ou en défaveur d'une opinion (contre) puis classez-les dans le tableau ci-dessous :

Texte :

La peine de mort est depuis une dizaine d'années au cœur d'une controverse et un débat public majeur en Algérie entre ses partisans et ses opposants. Les défenseurs de cette peine estiment qu'elle est indispensable surtout pour les crimes contre des enfants. Toutefois, les abolitionnistes et les détracteurs de la peine capitale rétorquent qu'elle est inhumaine et discriminatoire. En effet, les adversaires de cette peine protestent vivement en insistant sur le fait qu'elle est appliquée uniquement sur les pauvres.

Débat =	
Pour	Contre

Correction :

Débat = controverse	
La partie « Pour »	La partie « Contre »

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

- partisans	- opposants
- défenseurs	- détracteurs
- estiment que	- adversaires
	- rétorquent que
	- protestent

A mémoriser :

- Débat = controverse = polémique
- Défenseurs = partisans = adeptes
- Détracteurs = opposants = adversaires
- Protester = contester = objecter (critiquer - reprocher)
- Répliquer = rétorquer
- Affirmer que = soutenir que

✓ Activité 2 :

Complétez le texte suivant par les termes et expressions donnés ci-après :

Défenseurs / opposants / rétorquent que / affirment que / détracteurs / partisans / objectent / controverses / adversaires / soutiennent que.

Les moyens de communication que met à notre disposition le XX^{ème} siècle donnent lieu à de longues entre et.....de la vie moderne.

Les de ces moyens techniquesque le téléphone permet de joindre les parents les plus éloignés. De plus, ils que la télévision et les satellites ont pu abolir les frontières entre les peuples.

Cependant, les.....quant à eux.....que ces moyens conduisent inéluctablement à la division des membres de même famille. Enfin, ces techniques de communication..... les nourrissent la solitude.

Correction :

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

Les moyens de communication que met à notre disposition le XXI^{ème} siècle donnent lieu à de longues **controverses** entre **partisans** et **opposants** de la vie moderne.

Les **défenseurs** de ces moyens techniques **soutiennent que** le téléphone permet de joindre les parents les plus éloignés. De plus, ils **affirment que** la télévision et les satellites ont pu abolir les frontières entre les peuples.

Pourtant, les **détracteurs** quant à eux **rétorquent que** ces moyens conduisent inéluctablement à la division des membres de même famille. Enfin, ces techniques de communication, **objectent** les **adversaires** nourrissent la solitude.

✓ Activité 3 :

Complétez le tableau ci-dessous avec les marques de subjectivité trouvées dans le passage suivant :

Critique d'un film

À mon avis, ce film est une véritable déception. Le scénario est d'une prévisibilité affligeante, sans aucune originalité, ce qui rend l'intrigue plate et ennuyeuse. Les personnages manquent cruellement de profondeur, et le jeu d'acteurs est peu convaincant, rendant les scènes importantes sans émotion ni impact. Les dialogues, eux aussi je pense, tombent à plat, sans jamais parvenir à captiver. De plus, les effets spéciaux, qui auraient pu relever l'ensemble, sont mal intégrés et parfois trop voyants, ce qui gâche l'immersion. En résumé, malgré quelques bonnes intentions initiales, le film s'avère être une expérience longue et décevante.

Présence directe	Lexique péjoratif	Lexique mélioratif	Certitude/incertitude Négation/affirmation
À mon avis / je pense	Affligeante / sans aucune originalité / plate et ennuyeuse / manquent cruellement de profondeur / peu convaincant / sans jamais parvenir à captiver /	Scènes importantes / relever l'ensemble /	Véritable / jamais

Chapitre 1 : Approches méthodologiques

	mal intégrés / trop voyants / gâche / décevante.	bonnes intentions	
--	---	----------------------	--

6. Difficultés rencontrées :

Nous avons préféré de réaliser notre travail avec des apprenants de niveau baccalauréat. Cependant, cette approche s'est accompagnée de plusieurs difficultés. Tout d'abord, le temps consacré à l'ensemble de la recherche s'est avéré insuffisant, ce qui a limité notre capacité à approfondir certains aspects. Ensuite, la mise en œuvre du questionnaire a rencontré des obstacles, notamment le faible nombre de participants car plusieurs enseignants ont refusé notre demande de participation, ce qui a considérablement réduit notre analyse. Concernant l'observation, le temps réservé à la production écrite et aux séances de compte-rendu a souvent été limité, ce qui a rendu difficile un suivi approfondi. De plus, nous avons été confrontés à des comportements perturbateurs de la part de certains élèves de troisième année secondaire, dont beaucoup montraient peu d'intérêt pour le cours, ce qui affectait leur niveau de motivation. En outre la timidité de certains apprenants qui a empêché leur participation active pendant les séances.

Conclusion partielle

Ce chapitre a présenté le cadre méthodologique de la recherche, en précisant le type de recherche adopté, les participants impliqués (apprenants et enseignants), ainsi que les outils de collecte de données utilisés, notamment les questionnaires. Le déroulement de la recherche a permis de recueillir des données pertinentes malgré certaines difficultés rencontrées, telles que la disponibilité des enseignants. L'ensemble de ces éléments constitue une base essentielle pour l'analyse des résultats à venir.

Chapitre 2

Analyse et Interprétation des données

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous exposons et analysons les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche sur le terrain. Après avoir présenté les données du questionnaire envoyé aux enseignants, nous procéderons à l'analyse des productions écrites des apprenants corrigées selon deux types de rétroactions correctives : la rétroaction indirecte d'une part, et la rétroaction métalinguistique d'autre part. Une analyse comparative des effets de ces deux approches sera ensuite proposée afin d'évaluer leur efficacité respective dans l'amélioration des compétences rédactionnelles. Enfin, nous suggérerons quelques perspectives de recherches futures avant de terminer le chapitre.

6.1.1.1.1. Résultats du questionnaire.

Après avoir collecté les réponses des enseignants du cycle secondaire à notre questionnaire sur l'impact de la rétroaction corrective sur la progression de la compétence d'écriture dans la classe de FLE, nous avons obtenu les résultats suivants.

➤ Question 1 (Choix multiples)

- Âge :

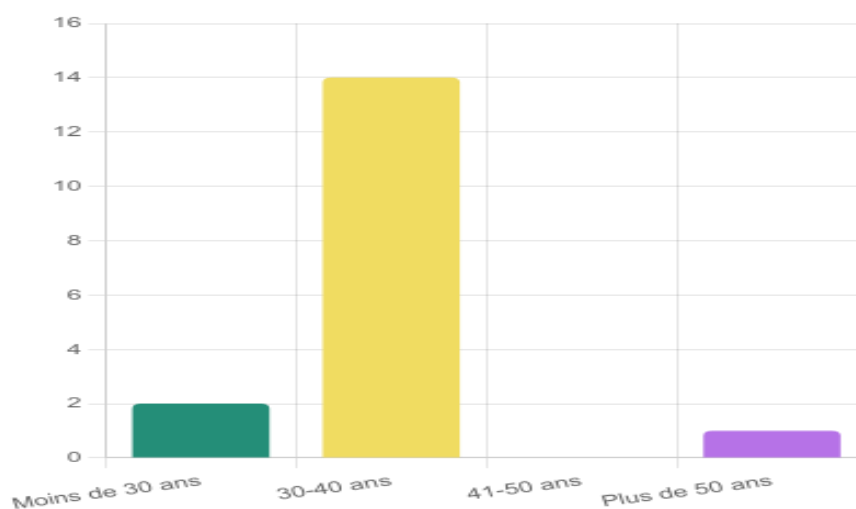


Figure2 : L'âge des enseignants participants.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
 Moins de 30 ans	2	11.76 %
 30-40 ans	14	82.35 %
 41-50 ans	0	0 %
 Plus de 50 ans	1	5.88 %

Tableau1 : L'âge des enseignants participants.

➤ Question 2 (Choix multiples)

- Sexe :

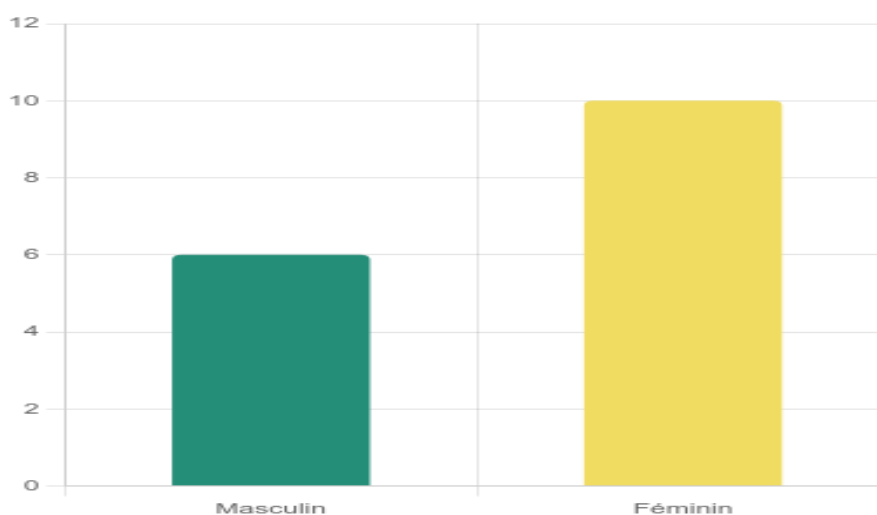


Figure3 : le sexe des enseignants participants.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
 Masculin	6	37.5 %
 Féminin	10	62.5 %

Tableau2 : le sexe des enseignants participants.

➤ Question 3 (Choix multiples)

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

- Expérience professionnelle en enseignement :

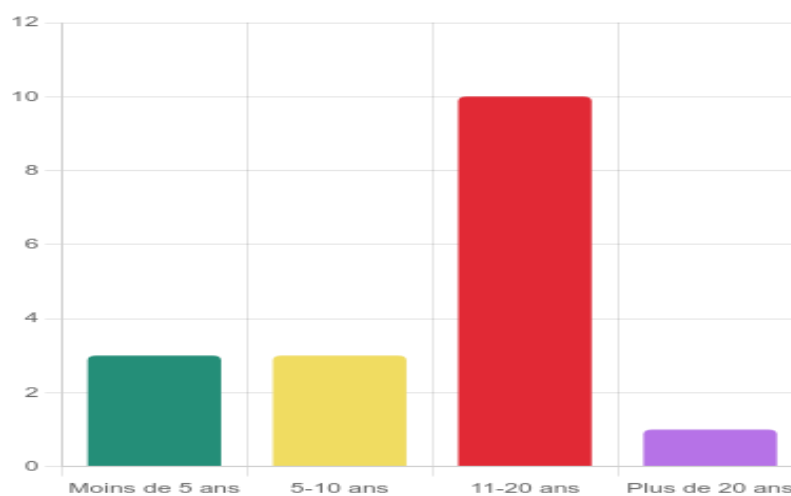


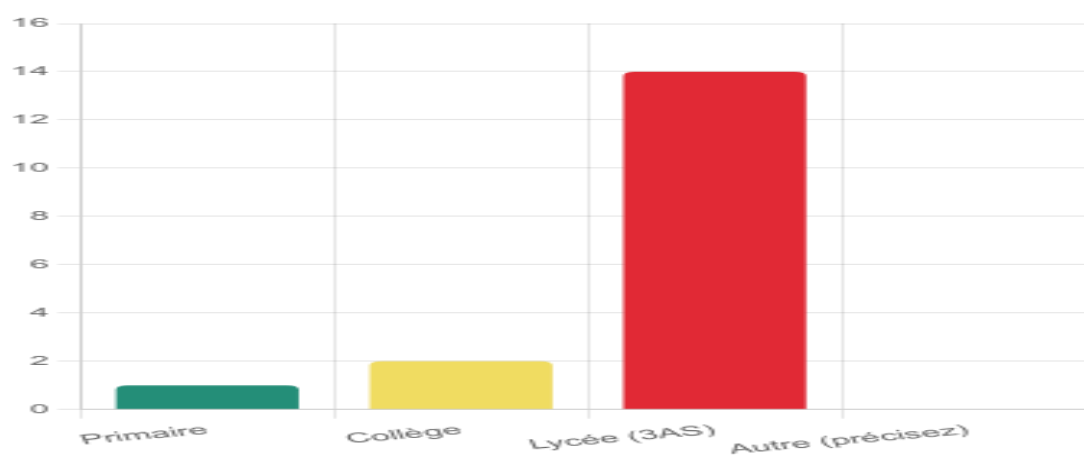
Figure4 : Expérience professionnelle des enseignements.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Moins de 5 ans	3	17.65 %
5-10 ans	3	17.65 %
11-20 ans	10	58.82 %
Plus de 20 ans	1	5.88 %

Tableau3 : Expérience professionnelle des enseignements.

➤ Question 4 (Choix multiples)

- Niveau enseigné :



Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Figure5 : Le niveau enseigné des enseignants participants.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
 Primaire	1	5.88 %
 Collège	2	11.76 %
 Lycée (3AS)	14	82.35 %
 Autre (précisez)	0	0 %

Tableau4 : Le niveau enseigné des enseignants participants.

➤ **Question 5 (Choix multiples)**

- **Formation en didactique de la langue étrangère :**

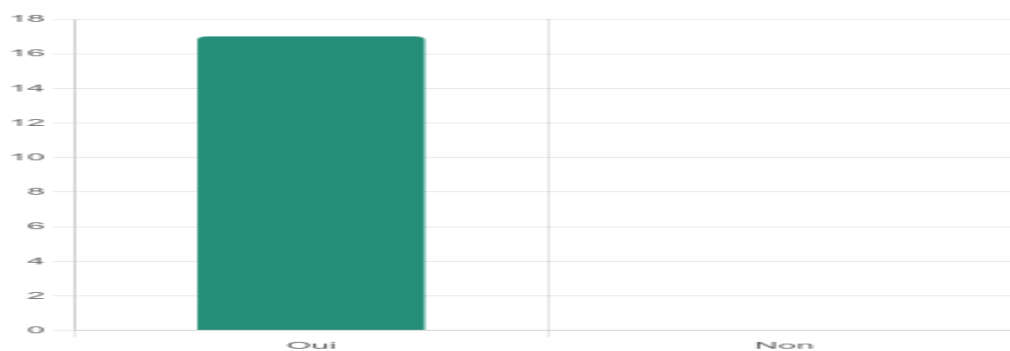


Figure6 : Formation en didactique de la langue étrangère.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
 Oui	17	100 %
 Non	0	0 %

Tableau5 : Formation en didactique de la langue étrangère.

➤ **Question 6 (Choix multiples)**

- **À quelle fréquence corrigez-vous les productions écrites de vos élèves ?**

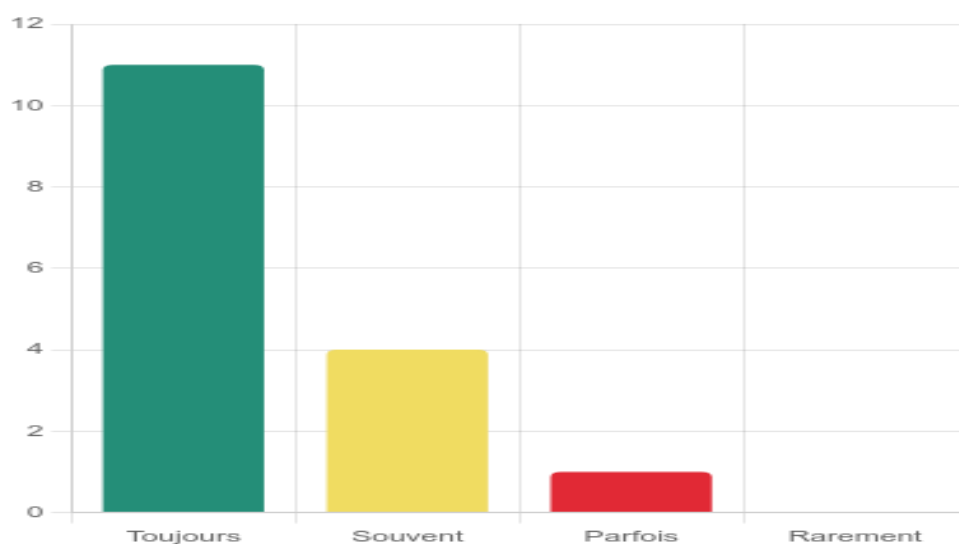


Figure7 : fréquence de la correction des productions écrites des élèves.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Toujours	11	68.75 %
Souvent	4	25 %
Parfois	1	6.25 %
Rarement	0	0 %

Tableau6 : fréquence de la correction des productions écrites des élèves.

➤ **Question 7 (Choix multiples)**

- **Quel type de rétroaction corrective utilisez-vous le plus souvent ? (Plusieurs réponses possibles).**

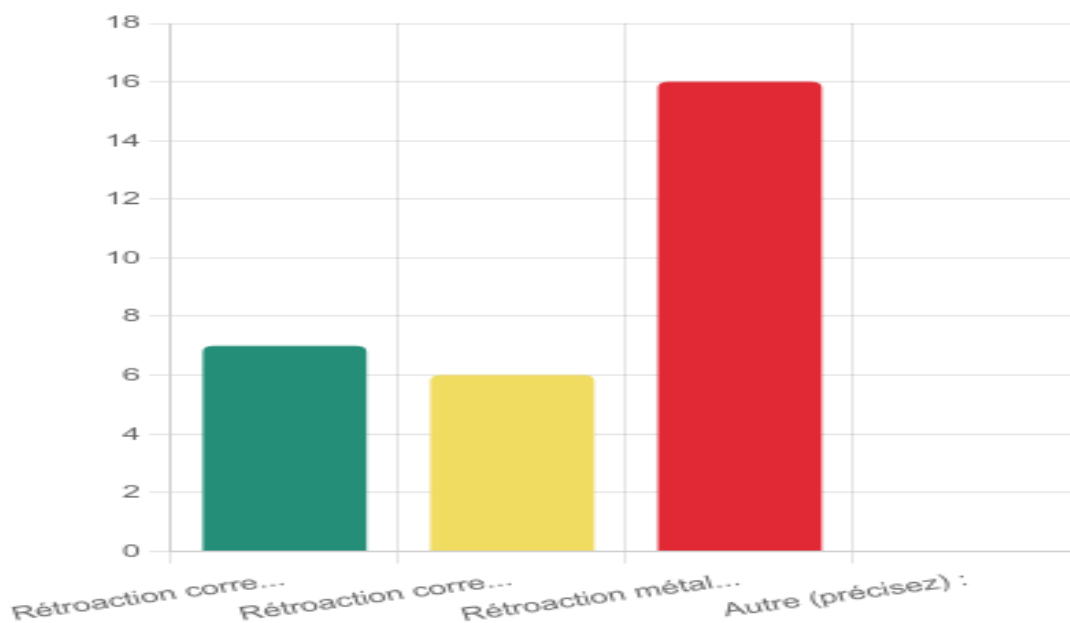


Figure8 : type de rétroaction corrective à l'écrit le plus souvent utilisé.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Rétroaction corrective directe (donner la bonne réponse).	7	43.75 %
■ Rétroaction corrective indirecte (indiquer une erreur sans donner la solution).	6	37.5 %
■ Rétroaction métalinguistique (expliquer la règle ou la nature de l'erreur).	16	100 %
■ Autre (précisez) :	0	0 %

Tableau7 : type de rétroaction corrective à l'écrit le plus souvent utilisé.

➤ Question 8 (Choix multiples)

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

- Selon vous, quel type de rétroaction est le plus efficace pour vos apprenants ?

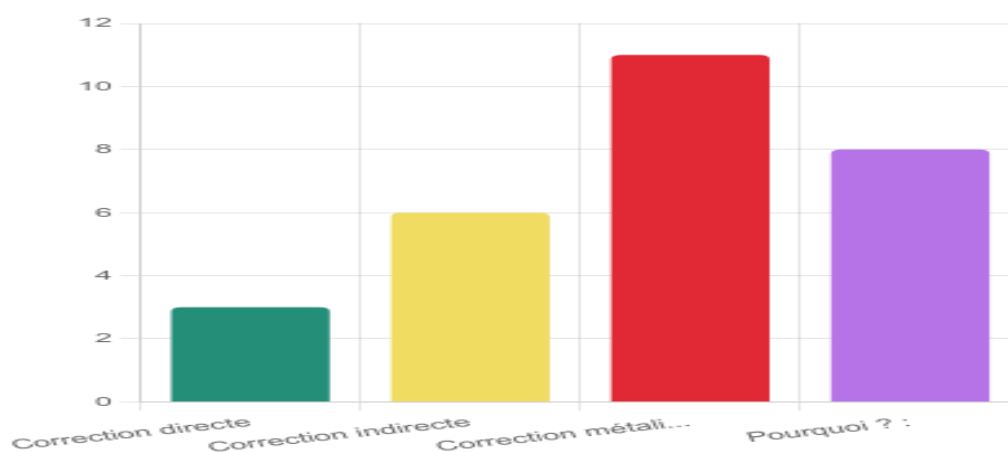


Figure9 : le type de rétroaction le plus efficace pour les apprenants.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Correction directe	3	18.75 %
■ Correction indirecte	6	37.5 %
■ Correction métalinguistique	11	68.75 %
■ Pourquoi ? :	8	50 %

Tableau8 : le type de rétroaction le plus efficace pour les apprenants.

Pourquoi ?	Date de la réponse
Les trois sont efficaces	2025-03-03
Car l'élève rend compte à	2025-03-03
Cela sert à bien ancrer l'information et la réinvestir plus tard	2025-04-19
Par ce qu'elle porte atteinte à l'épanouissement de l'élève dans la construction de son apprentissage	2025-04-20

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Il faut connaître les erreurs puis les corriger	2025-04-21
Pour que l'élève identifier l'erreur par lui-même /s'autocorriger	2025-04-22
SI on explique la règle, l'élève s'en souviendra et ne fera plus la même erreur	2025-04-22
L'élève pourra se corriger et apprendre la règle.	2025-04-23

➤ Question 9 (Choix multiples)

- Quand vous corrigez, vous concentrez-vous sur :

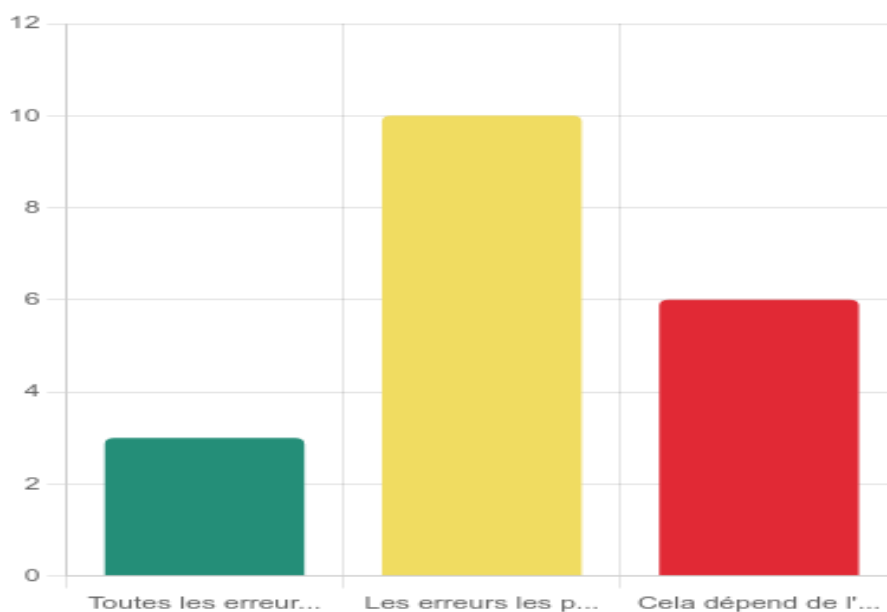


Figure10 : approche adoptée par les enseignants dans la correction des copies(sélective/exhaustive).

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Toutes les erreurs (exhaustives).	3	18.75 %
Les erreurs les plus importantes seulement (sélectif).	10	62.5 %
Cela dépend de l'objectif de l'exercice.	6	37.5 %

Tableau9 : approche adoptée par les enseignants dans la correction des copies(sélective/exhaustive).

➤ Question 10 (Classement)

- Sur quels types d'erreurs insistez-vous le plus ? (Classez par ordre d'importance de 1 à 4)

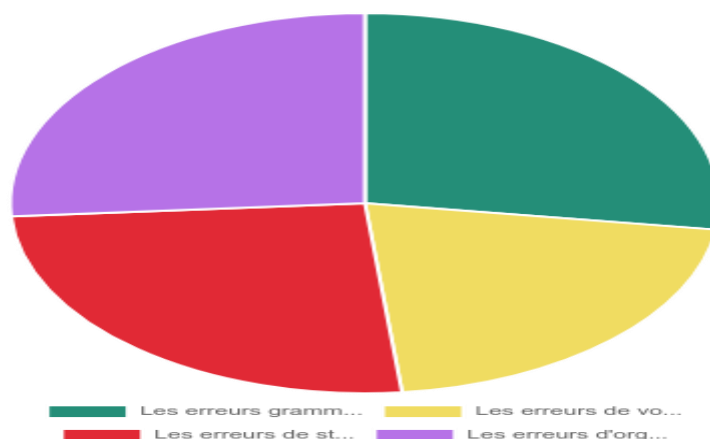


Figure11 : Les types d'erreurs ciblées en priorité.

Intitulé des réponses	Score moyen
Les erreurs grammaticales	2.72
Les erreurs de vocabulaire	2.11
Les erreurs de structure des phrases	2.56
Les erreurs d'organisation des idées	2.61

Tableau10 : Les types d'erreurs ciblées en priorité.

➤ Question 11 (Choix multiples)

- Selon vous, comment vos apprenants perçoivent-ils vos corrections ?

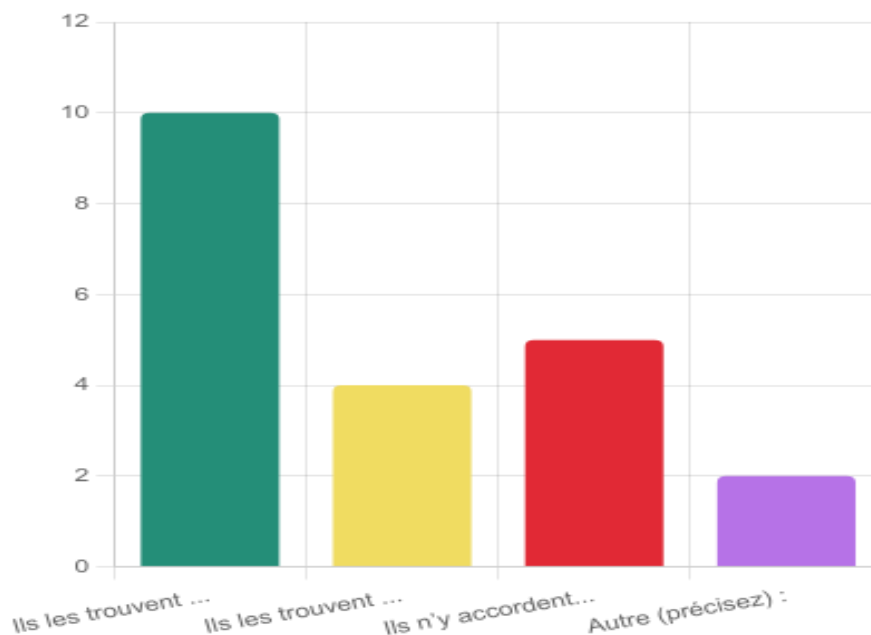


Figure12 : La perception des corrections par les apprenants.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Ils les trouvent utiles et motivantes.	10	55.56 %
■ Ils les trouvent frustrantes ou décourageantes.	4	22.22 %
■ Ils n'y accordent pas beaucoup d'importance.	5	27.78 %
■ Autre (précisez) :	2	11.11 %

Tableau11 : La perception des corrections par les apprenants.

Autre (précisez) :	Date de la réponse
Les classes de lettres sont démotivées	2025-04-22
Ils les trouvent utiles mais beaucoup ont du mal à les assimiler	2025-04-23

➤ Question 12 (Choix multiples)

- Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confronté(e) lors de la correction des productions écrites ? (Plusieurs réponses possibles)

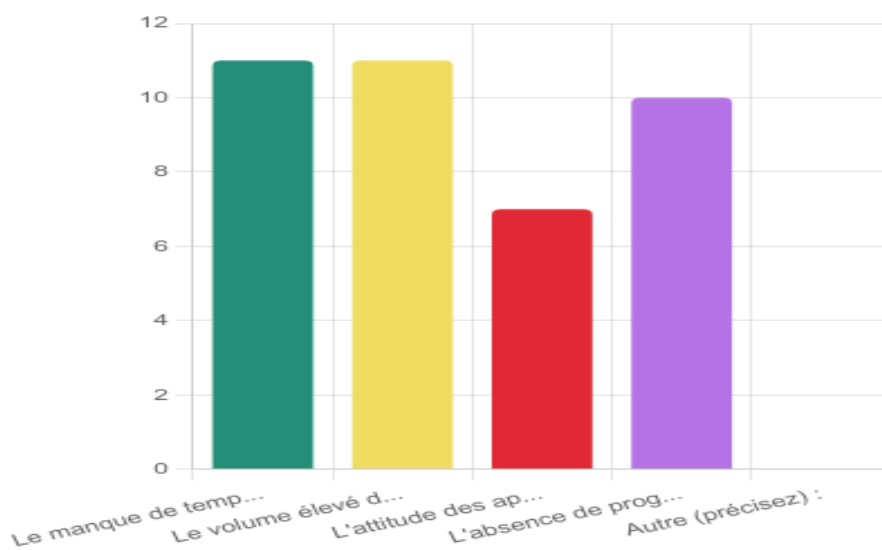


Figure13 : les principaux défis confrontés lors de la correction des productions écrites.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Le manque de temps pour corriger toutes les copies.	11	73.33 %
■ Le volume élevé d'erreurs dans les productions.	11	73.33 %
■ L'attitude des apprenants face aux corrections.	7	46.67 %
■ L'absence de progrès malgré les corrections répétées.	10	66.67 %
■ Autre (précisez) :	0	0 %

Tableau12 : les principaux défis confrontés lors de la correction des productions écrites.

➤ **Question 13 (Choix multiples)**

- Pensez-vous que la rétroaction corrective améliore les compétences en écriture de vos apprenants ?

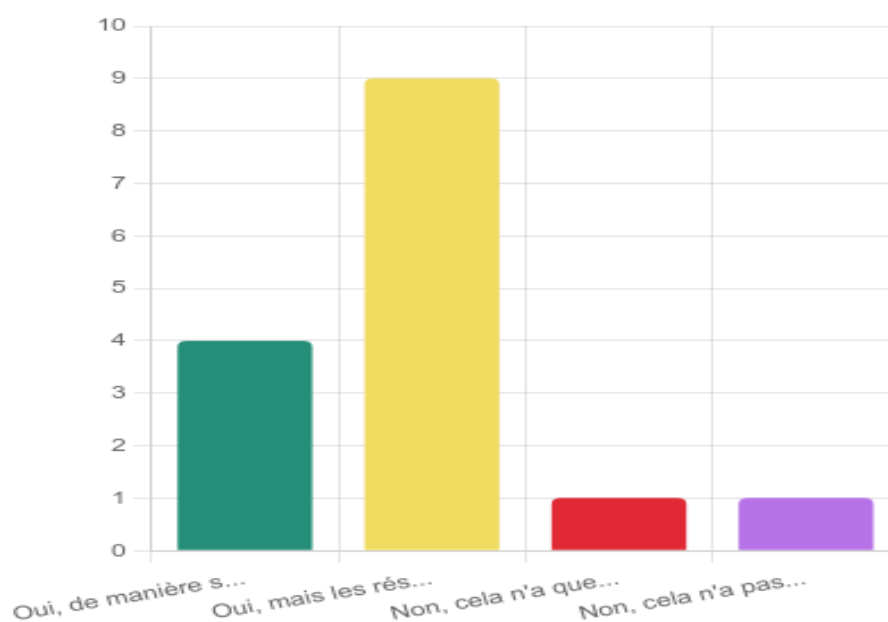


Figure14 : Effets perçus de la rétroaction corrective sur la production écrite des apprenants.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Oui, de manière significative.	4	26.67 %
■ Oui, mais les résultats sont progressifs.	9	60 %
■ Non, cela n'a que peu d'effet.	1	6.67 %
■ Non, cela n'a pas d'effet.	1	6.67 %

Tableau13 : Effets perçus de la rétroaction corrective sur la production écrite des apprenants.

➤ **Question 14 (Choix multiples)**

- Vos apprenants préfèrent-ils :

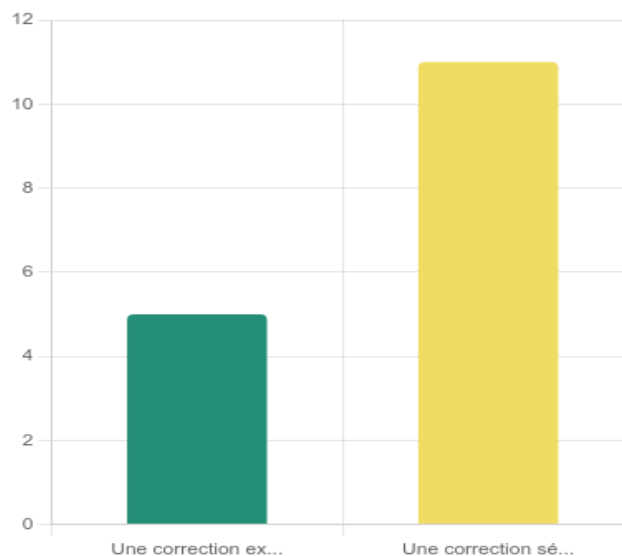


Figure15 : Préférences des apprenants : rétroaction sélective ou exhaustive.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Une correction exhaustive (toutes les erreurs corrigées).	5	31.25 %
■ Une correction sélective (uniquement les erreurs importantes).	11	68.75 %

Tableau14 : Préférences des apprenants : rétroaction sélective ou exhaustive.

➤ **Question 15 (Choix multiples)**

- Selon vous, quelles caractéristiques d'un apprenant influencent le plus l'efficacité de la rétroaction corrective ? (Plusieurs réponses possibles)

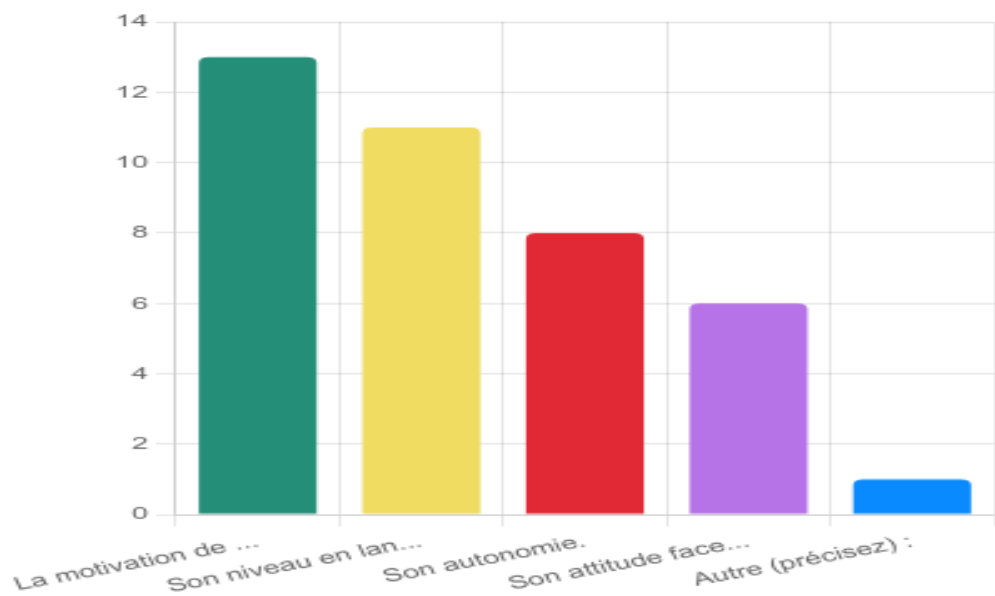


Figure16 : Caractéristiques des apprenants et efficacité de la rétroaction corrective : quels facteurs déterminants ?

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La motivation de l'apprenant.	13	86.67 %
Son niveau en langue.	11	73.33 %
Son autonomie.	8	53.33 %
Son attitude face à l'erreur.	6	40 %
Autre (précisez) :	1	6.67 %

Tableau15 : Caractéristiques des apprenants et efficacité de la rétroaction corrective : quels facteurs déterminants ?

Autre (précisez) :	Date de la réponse
L'intérêt qu'il porte à la langue française.	2025-04-23

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

➤ Question 16 (Champ libre)

- Si vous pouviez changer une chose dans votre manière de corriger, que serait-ce ?

Réponses	Date de la réponse
L'appréhension des erreurs	2025-04-19
Donner plus de temps à la correction afin de bien cerner toutes les erreurs commises	2025-04-19
.	2025-04-19
Je ne changerais rien	2025-04-20
Être plus rapide en corrigeant	2025-04-20
Consacrer plus de temps	2025-04-21
Plus de temps	2025-04-21
rien à dire	2025-04-22
rien	2025-04-22

Réponses	Date de la réponse
Se faire aider par les outils des nouvelles technologies.	2025-04-22

Question 17 (Champ libre)

- Quels outils ou formations pourraient vous aider à mieux gérer la rétroaction corrective ?

Réponses	Date de la réponse
L'intelligence artificielle	2025-04-19
L'intégration de l'intelligence artificielle pourrait aider de manière significative à la correction des copies des apprenants	2025-04-19

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Les tice	2025-04-19
La rétroaction technologique pourrait être moins chronophage, permettrait de donner davantage de détails et faciliterait l'appropriation par les apprenants.	2025-04-20
Une formation spécialisée basée sur des expériences réelles d'un (ou plusieurs) expert(s) dans le domaine.	2025-04-20
Les logiciels pour corriger les fautes d'orthographe, syntaxiques.	2025-04-21
Plus de bagages langagiers	2025-04-21
Apprendre les règles d'une manière ludique.	2025-04-22
Les plateformes et les tice	2025-04-22
Utiliser les TIC.	2025-04-22

➤ Question 18 (Choix multiples)

- Pensez-vous que l'intégration de technologies ou de plateformes numériques pourrait améliorer la correction des productions écrites ?

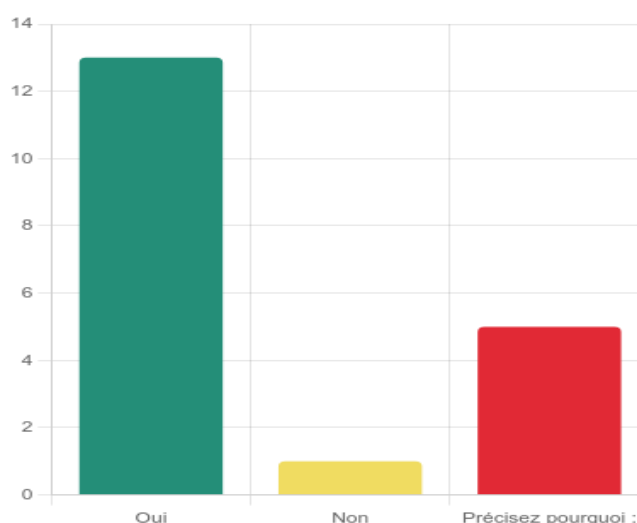


Figure19 : Perception enseignante de l'apport des technologies à la correction en production écrite.

Intitulé des réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
■ Oui	13	92.86 %

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

 Non	1	7.14 %
 Précisez pourquoi	5	35.71 %

Tableau18 : Perception enseignante de l'apport des technologies à la correction en

➤ **Question 19 (Champ libre)**

- **Quelles recommandations proposeriez-vous à vos collègues pour optimiser l'utilisation de la rétroaction corrective ?**

Réponses	Date de la réponse
Qu'ils devraient considérer cette tâche comme act d'enseignement pas comme une corvée	2025-04-19
Intégré les tice dans la formation des enseignants est devenu primordial. Cela lui permet de bien exercer sa tâche	2025-04-19
.	2025-04-19
S'appuyer sur une critique constructive basée sur l'observation des faits est le bon moment pour une action efficace .	2025-04-20
Je n'ai pas de re	2025-04-20
Définir des processus clairs de la rétroaction corrective	2025-04-21
D'être plus proche à l'apprenant pour lui comprendre	2025-04-21
Motiver les apprenants afin qu'il s'intéressent plus à l'apprentissage du FLE.	2025-04-22
Exercices de réemploi -Production guidée	2025-04-22
rien	2025-04-22

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Tableau19 : recommandations proposées aux collègues pour optimiser l'utilisation de la rétroaction corrective à l'écrit.

6.1.1.2. Analyse de résultats du questionnaire

Partie 1 : Informations générales.

L'analyse des données démographiques et professionnelles des enseignants participants permet de dresser un profil clair et cohérent de l'échantillon interrogé dans le cadre de cette recherche. Ces informations sont essentielles pour contextualiser les résultats à venir, notamment ceux liés

1/Âge des enseignants

La majorité des enseignants (82,35 %) se situent dans la tranche d'âge de 30 à 40 ans, ce qui suggère une population en phase intermédiaire de leur carrière, bénéficiant d'une expérience déjà significative tout en restant potentiellement réceptive à l'innovation pédagogique. La faible représentation des enseignants de moins de 30 ans (11,76 %) et l'absence de participants dans la tranche 41-50 ans pourraient indiquer une spécificité de l'échantillon ou du contexte institutionnel. La présence d'un enseignant de plus de 50 ans (5,88 %) ajoute une touche de diversité générationnelle, bien que marginale.

2/Répartition selon le sexe

Le panel présente une légère surreprésentation féminine, avec 62,5 % d'enseignantes contre 37,5 % d'enseignants. Ce déséquilibre, relativement fréquent dans le domaine de l'enseignement des langues, pourrait également traduire une plus grande participation volontaire des femmes à ce type d'enquête pédagogique. Cette répartition peut influencer certaines perceptions ou pratiques didactiques, notamment en matière de rétroaction, bien que cela nécessiterait une analyse plus approfondie.

3/Expérience professionnelle

Les données relatives à l'expérience professionnelle révèlent un corps enseignant majoritairement expérimenté : 58,82 % des répondants justifient de 11 à 20 années d'enseignement. Cette majorité confère une crédibilité certaine aux réponses, notamment sur les aspects liés à la pratique de la rétroaction corrective. Les enseignants ayant moins de 10 ans

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

d'expérience représentent 35,3 %, répartis équitablement entre ceux ayant moins de 5 ans et ceux entre 5 et 10 ans. Seul un enseignant affiche une expérience de plus de 20 ans. Cette répartition permet de considérer l'échantillon comme globalement homogène tout en offrant une certaine diversité de perspectives professionnelles.

4/Niveau enseigné

L'écrasante majorité des participants (82,35 %) enseignent en troisième année secondaire (3AS), niveau ciblé par le mémoire. Cette adéquation entre le profil des enseignants et les objectifs de recherche constitue un atout méthodologique majeur, garantissant la pertinence des données recueillies. La présence marginale d'enseignants du primaire (5,88 %) et du collège (11,76 %) n'affecte pas la représentativité globale de l'échantillon pour le niveau visé.

5/Formation en didactique de la langue étrangère

Fait particulièrement notable, 100 % des participants déclarent avoir reçu une formation en didactique des langues étrangères. Ce consensus renforce la validité des réponses apportées aux questions didactiques à venir, notamment sur les types de rétroaction utilisés. Il permet d'écarter l'hypothèse d'un manque de formation comme facteur explicatif des choix pédagogiques, au profit d'une lecture orientée vers les préférences professionnelles, les contextes institutionnels ou les convictions didactiques individuelles.

Conclusion de la section

Dans l'ensemble, le profil des enseignants participants présente une cohérence favorable à l'étude. Il s'agit d'un échantillon principalement composé d'enseignants expérimentés, en activité au niveau ciblé (3^e Année secondaire) et formés à la didactique des langues. Ces caractéristiques assurent une assise solide pour l'interprétation des données qualitatives et quantitatives à venir, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre, les perceptions et l'efficacité des différents types de rétroaction corrective en production écrite.

Partie 2 : Pratiques liées à la rétroaction corrective

L'analyse des réponses relatives aux pratiques déclarées par les enseignants en matière de rétroaction corrective révèle une posture pédagogique globalement réfléchie, cohérente avec les

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

objectifs du niveau 3^{Année} secondaire, et alignée sur les principes d'une approche formative de la correction.

6/Fréquence de la correction des productions écrites

Une majorité marquante des enseignants (68,75 %) affirment corriger toujours les productions écrites de leurs élèves, et 25 % déclarent le faire souvent. Le fait qu'aucun enseignant ne choisisse l'option « rarement » témoigne de l'importance accordée à la correction dans l'enseignement du FLE, en particulier au niveau de la troisième année secondaire, où la production écrite constitue un enjeu évaluatif majeur.

Ce résultat traduit un engagement professionnel fort envers le suivi des productions des élèves, en dépit de contraintes possibles (temps, effectifs, charge de travail). L'implication constante dans la correction semble indiquer une perception de la rétroaction comme un levier essentiel pour le développement des compétences linguistiques et scripturales.

7/Types de rétroaction les plus utilisés

La rétroaction métalinguistique s'impose comme le type le plus utilisé (100 % des répondants), loin devant la rétroaction directe (43,75 %) et indirecte (37,5 %). Cette prédominance témoigne d'un choix pédagogique clair : les enseignants visent à développer la compréhension des règles linguistiques plutôt qu'à fournir simplement des réponses ou à pointer des erreurs.

Ce choix peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- Les exigences linguistiques du niveau 3^{AS}.
- Une volonté de responsabiliser l'élève dans son apprentissage.
- Une formation didactique poussant à privilégier une approche explicative.

La rétroaction directe, bien que relativement fréquente, semble être davantage utilisée pour des raisons pratiques (efficacité, gain de temps) que par conviction pédagogique. Quant à la rétroaction indirecte, elle reste minoritaire, probablement en raison des difficultés qu'elle pose en contexte de classe (autonomie des élèves, charge cognitive, temps d'accompagnement requis).

8/Types de rétroaction jugés les plus efficaces

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

On note une forte corrélation entre les pratiques déclarées et les perceptions d'efficacité : **68,75 % des enseignants jugent la rétroaction métalinguistique comme la plus bénéfique** pour les apprenants. Cela confirme que leur choix ne repose pas sur des habitudes routinières, mais sur une réelle intention pédagogique.

La rétroaction indirecte, jugée efficace par 37,5 % des répondants, est néanmoins moins utilisée. Cette dissociation entre efficacité perçue et fréquence d'utilisation pourrait être révélatrice d'obstacles logistiques ou pédagogiques (manque de temps, difficultés d'appropriation par les élèves).

La rétroaction directe, bien qu'utilisée par 43,75 % des enseignants, est perçue comme efficace par seulement 18,75 %. Cela laisse penser qu'elle est appliquée par nécessité plutôt que par préférence.

Les justifications apportées par les enseignants enrichissent considérablement l'analyse : la moitié des répondants ont souligné que la rétroaction devait favoriser l'autocorrection, la compréhension des erreurs et l'ancrage durable des connaissances. Ces commentaires traduisent une orientation vers une rétroaction formatrice, et non uniquement corrective ou évaluative.

9/Approche de correction adoptée (sélective vs exhaustive)

La majorité des enseignants (62,5 %) adoptent une approche **sélective**, ciblant les erreurs les plus importantes. Cette stratégie permet d'alléger la correction pour les élèves, de préserver leur motivation, et de se concentrer sur les points linguistiques prioritaires. Une approche contextualisée, mentionnée par 37,5 % des participants, confirme que les enseignants adaptent leur rétroaction selon la nature de l'exercice ou les objectifs pédagogiques poursuivis.

Seuls 18,75 % optent pour une correction exhaustive, ce qui peut s'expliquer par des impératifs d'examen ou une recherche de rigueur maximale. Toutefois, cette méthode est souvent perçue comme lourde ou démotivante, surtout chez les apprenants en difficulté.

Ce choix majoritaire en faveur d'une correction ciblée renforce l'idée que la rétroaction est pensée comme un outil pédagogique à visée formative, et non comme un simple moyen de sanction des erreurs.

10/ Types d'erreurs ciblées en priorité

Le classement des erreurs selon leur importance révèle les priorités des enseignants :

1. Erreurs grammaticales (score moyen : 2,72)
2. Organisation des idées (2,61)
3. Structure des phrases (2,56)
4. Vocabulaire (2,11)

Ces résultats sont révélateurs d'une orientation pédagogique soucieuse de :

- Conformité linguistique (grammaire, syntaxe).
- Cohérence discursive (organisation des idées).
- Compréhensibilité globale des textes produits.

La moindre insistance sur le vocabulaire peut être interprétée comme une tolérance pédagogique vis-à-vis de maladroresses lexicales jugées non bloquantes, ou comme une priorité moindre face aux enjeux syntaxiques et discursifs plus déterminants dans l'évaluation écrite.

Ce classement reflète également les objectifs implicites de l'enseignement au niveau 3AS : il s'agit non seulement de préparer les élèves aux examens, mais aussi de développer des compétences linguistiques solides, transférables dans des contextes académiques et professionnels.

Conclusion de la section

Les pratiques déclarées par les enseignants témoignent d'une approche professionnelle, équilibrée et cohérente de la rétroaction corrective. L'usage généralisé de la rétroaction métalinguistique, l'orientation vers une correction sélective et les priorités accordées aux erreurs grammaticales et discursives traduisent une volonté d'accompagner l'élève dans une démarche de progression autonome et réfléchie.

Ces choix, loin d'être arbitraires, s'inscrivent dans un cadre pédagogique structuré, adapté aux exigences du niveau terminal. Ils montrent également que la rétroaction corrective est envisagée non comme un acte purement évaluatif, mais comme un processus formatif au cœur de l'apprentissage de l'écrit.

Partie 03 : Perceptions des enseignants sur la rétroaction corrective

11/ Perception des apprenants face aux corrections

La majorité relative des enseignants interrogés (55,56 %) considèrent que leurs apprenants perçoivent les corrections comme utiles et motivantes, ce qui est encourageant et témoigne d'un impact généralement positif de la rétroaction sur l'engagement. Toutefois, 22,22 % estiment que ces corrections sont perçues comme frustrantes ou décourageantes, ce qui pourrait s'expliquer par :

- Un volume élevé d'erreurs corrigées,
- Un manque de clarté dans la rétroaction,
- Une faible confiance des élèves en leurs compétences.

En outre, 27,78 % des enseignants déclarent que les élèves n'accordent pas beaucoup d'importance aux corrections, ce qui peut refléter une exploitation insuffisante de la rétroaction ou une perception passive de son rôle pédagogique.

Les réponses ouvertes apportent des nuances importantes : certains enseignants évoquent un manque de motivation propre à certaines classes, tandis que d'autres reconnaissent que, malgré leur utilité, les corrections sont difficilement assimilées. Cela soulève la question de l'accompagnement post-correction et du développement de compétences métacognitives chez les apprenants.

12/ Défis rencontrés lors de la correction

Les principaux obstacles mentionnés par les enseignants sont :

- Le manque de temps (73,33 %),
- Le volume d'erreurs dans les productions (73,33 %),
- L'absence de progrès malgré les corrections répétées (66,67 %),
- Et l'attitude des élèves (46,67 %).

Ces données révèlent une tension entre l'investissement pédagogique des enseignants et la réception des élèves. La surcharge de copies, combinée à une correction souvent exhaustive, pèse sur l'efficacité globale de la rétroaction. L'absence de progrès, perçue par les enseignants,

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

engendre une forme de découragement professionnel, renforcée par le désintérêt ou la passivité des apprenants.

13/ Efficacité perçue de la rétroaction corrective

Une large majorité des enseignants (86,67 %) estiment que la rétroaction corrective améliore les compétences en production écrite, dont 60 % pensent que les résultats sont progressifs, tandis que 26,67 % jugent l'amélioration significative. Cette vision, à la fois optimiste et lucide, reconnaît que les effets de la rétroaction se manifestent dans la durée, surtout dans un contexte où les obstacles (temps, surcharge, motivation) sont récurrents.

Seuls deux enseignants (13,34 %) doutent de l'efficacité de la rétroaction, ce qui peut s'expliquer par des contextes d'enseignement plus difficiles (classes hétérogènes, démotivation, surcharge...).

14/ Préférences des apprenants : correction sélective vs exhaustive

Selon 68,75 % des enseignants, les apprenants préfèrent une correction sélective, c'est-à-dire axée sur les erreurs prioritaires. Cette préférence s'inscrit dans une logique pédagogique plus progressive et moins anxiogène pour les élèves, leur permettant d'intégrer les apports étape par étape.

En revanche, 31,25 % pensent que leurs élèves préfèrent une correction exhaustive, ce qui peut traduire une volonté d'exactitude ou une crainte de ne pas repérer leurs propres erreurs. Ces préférences pourraient varier selon le niveau scolaire ou les objectifs des apprenants (par exemple, la préparation au baccalauréat).

15/ Caractéristiques influençant l'efficacité de la rétroaction

Les enseignants identifient plusieurs facteurs clés influençant l'efficacité de la rétroaction :

- La motivation de l'élève (86,67 %),
- Le niveau linguistique (73,33 %),
- L'autonomie (53,33 %),
- L'attitude face à l'erreur (40 %).

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

La motivation ressort comme le facteur le plus déterminant. Un élève motivé s'implique davantage dans le traitement de la rétroaction, ce qui rejoint les constats liés à la perception et aux défis précédemment évoqués. L'autonomie et le niveau de langue influencent la capacité à comprendre et réinvestir les commentaires reçus, tandis qu'une attitude positive face à l'erreur favorise un apprentissage actif et constructif.

Un enseignant a également mentionné l'intérêt pour la langue française comme critère supplémentaire : cela renforce l'idée qu'une affinité personnelle avec la langue peut moduler la réceptivité à la correction.

Conclusion partielle

Les résultats analysés montrent que, malgré les difficultés rencontrées sur le terrain, la rétroaction corrective est perçue comme un levier important pour l'amélioration de la production écrite. Cependant, son efficacité dépend d'un ensemble de facteurs pédagogiques et individuels : le type de rétroaction, la charge de travail, la motivation des élèves, leur autonomie et leur niveau de langue.

Ces constats ouvrent la voie à des recommandations pratiques, telles que :

- Former les élèves à l'analyse et l'intégration de la rétroaction ;
- Favoriser une correction sélective et explicite ;
- Développer des activités de révision guidée ou collaborative ;
- Réfléchir à une gestion réaliste du temps de correction ;
- Intégrer la dimension affective et motivationnelle dans les pratiques d'enseignement de l'écrit.

Partie 4 : Suggestions et recommandations (16/19)

L'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire a permis d'identifier plusieurs axes récurrents concernant les besoins, les perceptions et les recommandations des enseignants en matière de rétroaction corrective en production écrite.

1. Le manque de temps : un frein central à une correction de qualité

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Une large part des enseignants souligne le manque de temps comme un obstacle majeur à la correction efficace des productions écrites. Ce constat, corroboré par les données quantitatives (73,33 % des répondants l'avaient déjà mentionné), se manifeste dans des formulations telles que « Donner plus de temps à la correction » ou « Être plus rapide en corrigeant ». Ce besoin de temps reflète non seulement la charge de travail importante, mais aussi une volonté de fournir une rétroaction plus précise, personnalisée et pédagogique.

2. Une ouverture marquée aux outils numériques

Les enseignants expriment un intérêt clair pour l'intégration des technologies (TICE, intelligence artificielle, logiciels de correction) dans leurs pratiques. L'IA est perçue comme un levier pour « mieux guider l'autocorrection » et pour « alléger la tâche de correction », tout en rendant le feedback plus interactif et attrayant pour les élèves. L'intégration des plateformes numériques est également vue comme une réponse au décalage entre les habitudes technologiques des élèves et les méthodes encore traditionnelles de l'école. Cette ouverture est confirmée par les résultats de la question 18, où 92,86 % des enseignants affirment que la technologie peut améliorer la correction.

3. Le besoin de formations concrètes et contextualisées

Au-delà des outils, certains enseignants expriment le besoin de formations spécifiques, fondées sur des situations réelles et animées par des experts. Cela témoigne d'une volonté d'enrichir leur pratique par des exemples concrets et transférables, plutôt que par des formations trop théoriques ou déconnectées de la réalité de classe.

4. La valorisation de la rétroaction comme acte d'enseignement

Un aspect qualitatif fort ressort de la question 19, où un enseignant recommande de ne plus percevoir la correction comme une « corvée », mais comme une véritable composante de l'enseignement. Cela rejoint une conception formative de la rétroaction, dans laquelle l'erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage, et non comme une simple faute à sanctionner.

5. Une approche centrée sur l'apprenant

Plusieurs enseignants insistent sur l'importance de se rapprocher des élèves pour mieux comprendre leurs besoins, les motiver et adapter la rétroaction. Cela implique une posture

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

empathique et bienveillante, mais aussi la mise en place d'activités de réemploi, comme les productions guidées, afin de favoriser la consolidation des acquis.

6. Le besoin de protocoles et de cohérence pédagogique

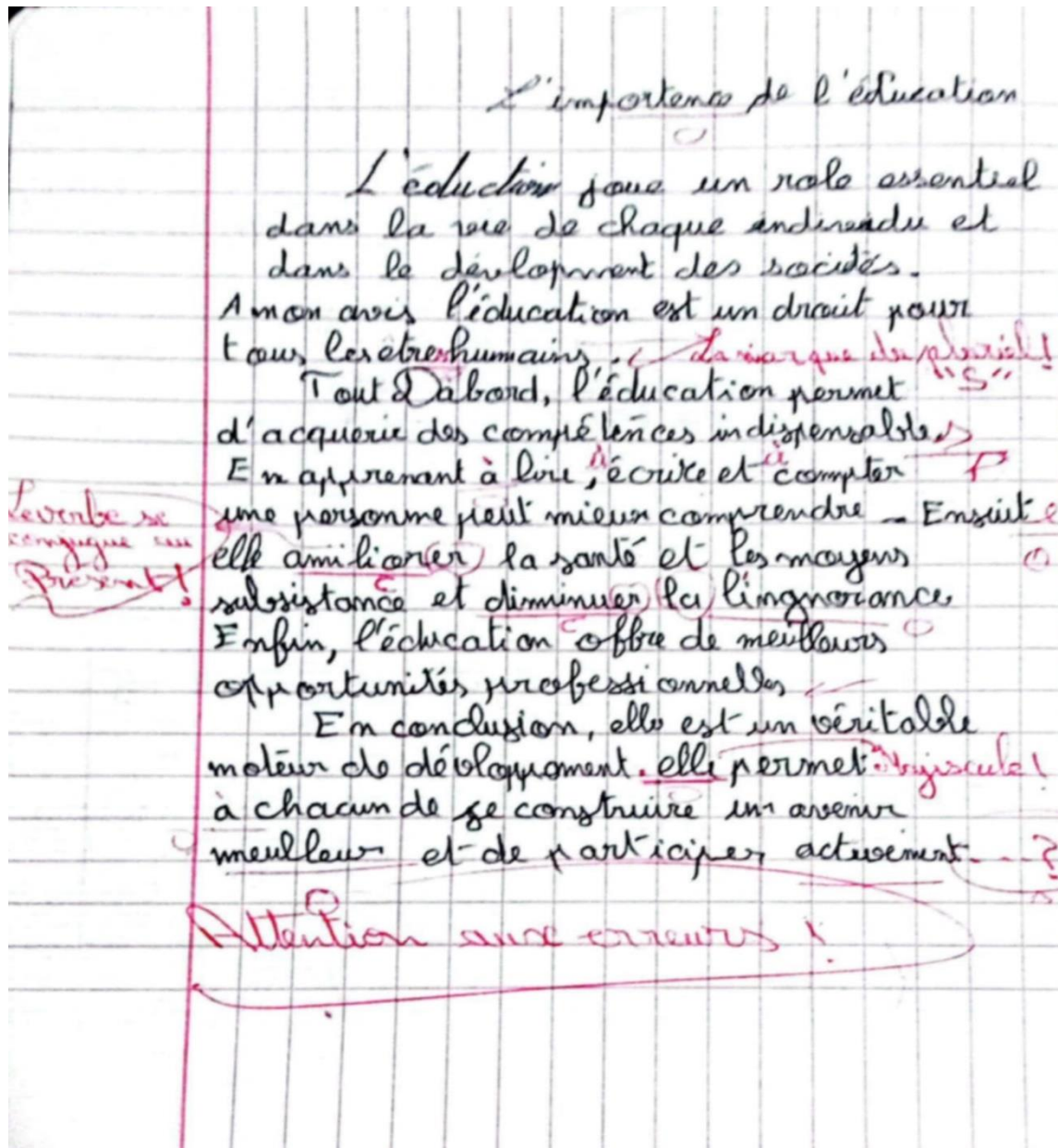
Enfin, la suggestion de « définir des processus clairs » pour la rétroaction met en lumière le besoin de structuration et de cohérence entre enseignants. Des démarches partagées, explicites et reproductibles pourraient renforcer l'efficacité de la rétroaction tout en facilitant sa mise en œuvre.

Conclusion partielle

L'ensemble de ces résultats suggère que les enseignants reconnaissent la valeur de la rétroaction métalinguistique, mais soulignent que son efficacité dépend de plusieurs conditions : le temps disponible, l'accès à des outils technologiques, une formation contextualisée, et une posture pédagogique centrée sur l'élève. Ces éléments doivent être pris en compte dans toute tentative de réforme ou d'accompagnement des pratiques enseignantes en production écrite.

6.1.1.3. Analyse des productions corrigées (avec la rétroaction indirecte).

Cette copie fait partie des copies corrigées, les autres sont présentées en annexe.



➤ Points positifs de la production

• Respect de la structure argumentative :

L'élève suit un plan logique avec une introduction, un développement en trois parties (D'abord, Ensuite, Enfin), et une conclusion.

• Intention argumentative claire :

L'élève défend l'importance de l'éducation.

• Utilisation de connecteurs logiques :

« Tout d'abord », « Ensuite », « Enfin », « En conclusion ».

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

- **Vocabulaire relativement riche :**

Termes comme « développement », « compétence », « opportunités ».

- **Erreurs relevées par l'enseignant (signalées indirectement)**

- **Erreurs grammaticales et de conjugaison :**

- ✓ **Accords :**

« Les être humains » → devrait être : Les êtres humains.

« Des compétences indispensable » → des compétences indispensables.

- ✓ **Conjugaison :**

« Elle améliorer et diminuer » → le verbe doit être conjugué au présent → elle améliore...et diminue.

- **Homophones grammaticaux (mentionnés en marge) :**

« a lire, écrire et compter » → confusion entre a (verbe avoir) et à (préposition) → à lire, à écrire et à compter .

« a chacun » → à chacun.

- **Orthographe et lexique :**

« la l'ingnorance » → devrait être: l'ignorance.

« meulleur » → meilleur.

- ✓ **Majuscule :**

« .elle permet » → . Elle permet

- ✓ **Commentaire de l'enseignant :**

« Le verbe se conjugue au présent » / «la marque du pluriel :s » / « attention aux erreurs » .

- ✓ **Formule incomplète :**

« et de participer activement ».

6.1.1.4. Analyse des productions corrigées (avec la rétroaction métalinguistique).

Cette copie fait partie des copies corrigées, les autres sont présentées en annexe.

les homophones
grammaticaux

Beaucoup de ~~parent~~ ^{parents} qui étudient n'est pas important et inutile, mais à mon avis je vu que l'éducation est un droit fondamental et important, ~~Le verbe avoir à 3^{ème} pers~~

D'abord, les enfants instruit ^{Pluriel} à plus de chances de réussite et de contribuer positivement à la société.

Ensuite, l'éducation contribue à élargir les connaissances surtout les aspects de la vie et constitue l'exigence la plus importante de l'éducation de base.

Enfin, l'étude réduit la propagation de l'analphabétisme et protège ainsi la société des fléaux sociaux.

Il est donc de notre devoir et plaider en faveur de l'éducation pour tout et d'encourager les parents à soutenir la scolarisation de leurs enfants.

Respect du plan^t de la consigne!

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

L'élève aborde un thème fondamental de manière claire et structurée. Le texte montre une compréhension approfondie de l'importance de l'éducation dans la société et la vie de l'individu.

➤ **Structure du texte :**

▪ **Introduction :**

Présente une opposition d'opinion pour introduire le débat.

L'élève exprime une position personnelle claire en faveur de l'éducation.

▪ **Développement :** Trois arguments bien développés :

Le lien entre éducation, innovation et la contribution de la société.

L'acquisition de compétences et d'un diplôme permettant une amélioration de la qualité de vie.

La réduction de l'analphabétisme, avec un raisonnement logique sur l'effet durable de l'éducation.

▪ **Conclusion :**

Belle formule : « encourager les parents pour soutenir la scolarisation de leurs enfants ».

➤ **Analyse linguistique**

▪ **Lexique :**

Le vocabulaire est adapté et parfois riche (réussir, encourager, l'analphabétisme).

L'élève utilise des expressions précises pour illustrer ses idées.

▪ **Grammaire et syntaxe :**

Quelques erreurs relevées :

Accord : « et constitue » (au lieu de vous constituer).

Formulations parfois maladroites, comme « il est donc de notre devoir ».

L'enseignant souligne certaines erreurs d'homophones grammaticaux (ex. : « a mon avis » au lieu de « à mon avis »), ce qui pousse l'élève à prendre conscience de la règle grammaticale.

▪ **Cohérence et connecteurs :**

Bonne utilisation des connecteurs logiques :

D'abord, ensuite, enfin, donc...

La progression des idées est logique et fluide.

▪ **Analyse de la rétroaction corrective métalinguistique**

Commentaires de l'enseignant visibles :

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

« Respect du plan et de la consigne ! » : feedback positif qui valorise les efforts de structuration.

Nature de la rétroaction :

Il s'agit bien d'une rétroaction métalinguistique : l'enseignant suggère la nature de l'erreur (métalangage) sans la corriger directement, permettant à l'élève de faire le travail de correction lui-même.

Cette approche encourage une prise de conscience linguistique et un réinvestissement actif de la règle.

Effets observables :

La structure est respectée, les idées sont organisées.

L'élève fait preuve d'autonomie, améliore la qualité de sa rédaction et adopte un registre plus formel et argumentatif.

Évaluation pédagogique globale

Conclusion de l'analyse

Cette production est claire, bien construite et démontre que l'élève a intégré les retours de son enseignant, notamment grâce à la rétroaction métalinguistique, qui a renforcé sa capacité à identifier ses erreurs et à les corriger. Le texte reflète un progrès réel en autonomie linguistique et argumentative.

6.1.1.5. Comparaison entre les deux.

a. Nature de la rétroaction

Élément	Rétroaction indirecte	Rétroaction métalinguistique
Définition	L'enseignant signale les erreurs sans en expliquer la nature (par des surlignages, des marques en marge ou des symboles).	L'enseignant indique la nature grammaticale ou linguistique de l'erreur, sans fournir la correction, poussant l'élève à la trouver.
But	Amener l'élève à repérer ses erreurs de façon autonome.	Développer une réflexion métalinguistique et renforcer l'autonomie dans l'analyse des règles.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

Élément	Rétroaction indirecte	Rétroaction métalinguistique
Exemples de remarques	« Accord ? » – « Attention aux erreurs » – « Majuscule »	« Le verbe doit être conjugué au présent » – « Accord au pluriel » – « Confusion entre a et à »

b. Effets sur les productions

Élément	Rétroaction indirecte	Rétroaction métalinguistique
Structure des textes	Respectée dans la majorité des cas : intro / développement en trois parties / conclusion.	Structure respectée, avec des textes souvent mieux organisés et plus argumentatifs.
Lexique	Relativement riche, mais peu de réinvestissement lexical entre les versions.	Vocabulaire plus précis, meilleure utilisation des termes abstraits et liés à l'argumentation.
Grammaire / orthographe	Les erreurs persistent parfois, surtout en orthographe grammaticale (accords, homophones).	Moins d'erreurs, grâce à une meilleure compréhension des règles sous-jacentes.
Cohérence et connecteurs	Connecteurs présents mais parfois utilisés de manière mécanique.	Utilisation plus fluide et cohérente des connecteurs logiques.
Autonomie	Progrès modérés. L'élève attend souvent la correction explicite.	Amélioration nette de l'autonomie, l'élève apprend à identifier et corriger par lui-même.

c. Rôle de l'enseignant

Élément	Rétroaction indirecte	Rétroaction métalinguistique
Posture	Correcteur silencieux, guide discret.	Formateur, médiateur de la langue, incite à la réflexion.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

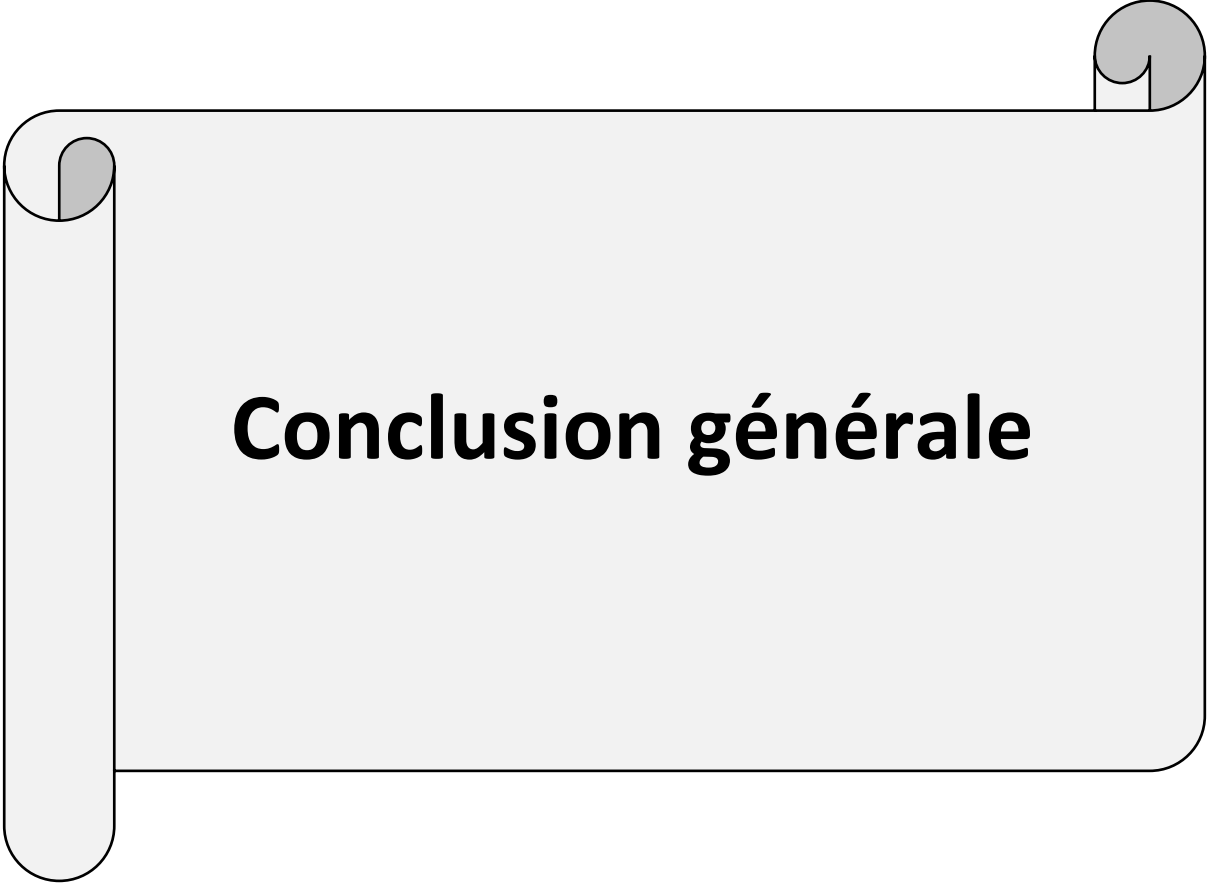
Élément	Rétroaction indirecte	Rétroaction métalinguistique
Relation pédagogique	Peut créer une dépendance ou de la confusion.	Renforce la collaboration et valorise les efforts de compréhension.

6.1.1.6. Perspectives futures:

La présente recherche a permis de mieux comprendre les effets de la rétroaction corrective à l'écrit sur l'apprentissage du français langue étrangère. Toutefois, plusieurs pistes mériteraient d'être approfondies dans des travaux futurs. D'une part, il serait pertinent d'élargir le corpus à un plus grand nombre d'apprenants issus de contextes d'apprentissage variés (apprentissage institutionnel, en autonomie, en ligne, etc.) afin, de confirmer la transférabilité des résultats. D'autre part, une étude longitudinale permettrait d'évaluer les effets durables des différents types de rétroaction (directe, indirecte, métalinguistique) sur le développement de la compétence écrite. Par ailleurs, les nouvelles technologies, notamment les outils numériques de correction automatique et les plateformes collaboratives d'écriture offrent des opportunités intéressantes pour repenser les modalités de la rétroaction. Il serait donc judicieux d'examiner comment ces outils peuvent être intégrés efficacement dans la classe de FLE et quelles perceptions les apprenants en ont. Enfin, une perspective actionnelle centrée sur les tâches authentiques, pourrait enrichir la réflexion didactique sur la rétroaction en mettant l'accent sur l'utilité communicative des corrections et non seulement sur l'exactitude linguistique. Cela ouvrirait la voie à des approches plus motivantes et contextualisées de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE en Algérie.

Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de mettre en lumière l'impact différencié des types de rétroaction corrective écrite sur les productions des apprenants. À travers l'analyse des résultats du questionnaire et des copies corrigées, il apparaît que la rétroaction métalinguistique favorise davantage l'autonomie linguistique, la prise de conscience des erreurs et l'amélioration qualitative des écrits. En revanche, la rétroaction indirecte, bien qu'utile pour attirer l'attention sur les fautes, reste limitée lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'un guidage plus explicite. Ces constats ouvrent la voie à de nouvelles pistes de réflexion sur l'efficacité des pratiques pédagogiques en classe de FLE, et soulignent l'intérêt de recherches futures approfondissant la relation entre type de feedback et acquisition durable des compétences langagières.



Conclusion générale

Conclusion générale

L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture occupent une place fondamentale dans la didactique du français langue étrangère. C'est dans cette démarche que nous avons choisi de consentir notre travail à l'étude de cette compétence. A travers ce mémoire, nous avons étudié le rôle de la rétroaction corrective dans le développement de la compétence d'écriture en classe de FLE.

En particulier, nous nous sommes intéressés aux erreurs que les apprenants effectuent lors de la production écrite, ainsi qu'aux moyens de les corriger et de les prévenir à l'avenir. Ces erreurs ont conduit les enseignants à adopter diverses techniques correctives visant à corriger les lacunes identifiées. Dans cette étude, nous avons souligné l'importance de ces stratégies pédagogiques.

De nombreux chercheurs s'accordent sur les effets positifs de la rétroaction corrective sur l'amélioration des compétences rédactionnelles, confirmant sa valeur en tant qu'outil didactique essentiel dans l'enseignement du FLE.

Dans notre recherche, nous avons souhaité répondre à la problématique suivante : "quels types de rétroaction corrective (directe ou métalinguistique) sont les plus efficaces pour améliorer les compétences en production écrite des élèves de troisième année secondaire".

Afin de trouver la réponse à notre problématique, nous avons réalisé une enquête auprès des enseignants et nous avons proposé des activités de production écrite aux apprenants. En ce qui concerne les enseignants, notre étude s'est basée sur la collaboration de professeurs de FLE encadrant des classes de terminale. Nous leur avons transmis un questionnaire dans le but d'enrichir notre recherche, de recueillir leurs avis sur le sujet et de mieux comprendre comment ils utilisent la stratégie de la rétroaction corrective dans leur pratique d'enseignement. Quant aux apprenants, nous avons pris leurs productions écrites et fait une analyse comparative entre les copies corrigées avec une rétroaction indirecte et celles corrigées avec une rétroaction métalinguistique.

Les résultats de notre étude ont montré que la rétroaction métalinguistique s'avère plus efficace que la rétroaction indirecte. En effet, en fournissant des indications précises sur la nature des erreurs commises, elle permet aux apprenants de mieux comprendre leurs fautes et d'en saisir les règles sous-jacentes. Cette forme de rétroaction favorise une prise de conscience linguistique

Conclusion générale

plus approfondie, ce qui conduit à une amélioration plus durable de la compétence rédactionnelle.

Les résultats obtenus nous permettent de confirmer nos hypothèses de départ. En effet, nous avons constaté que la rétroaction corrective, quelle que soit sa forme, attire effectivement l'attention des apprenants sur leurs erreurs et les incite à les corriger eux-mêmes. De plus, elle contribue à l'acquisition de formes linguistiques correctes et renforce les compétences rédactionnelles. Enfin, l'interaction pédagogique instaurée lors de la rétroaction corrective favorise un apprentissage plus actif, une meilleure compréhension des règles linguistiques, et développe progressivement l'autonomie des apprenants dans le processus d'écriture.

À travers ce modeste travail de recherche, nous espérons qu'il deviendra un point de départ pour d'autres chercheurs plus expérimentés, afin qu'ils puissent approfondir l'étude de la compétence d'écriture chez les apprenants de français langue étrangère.

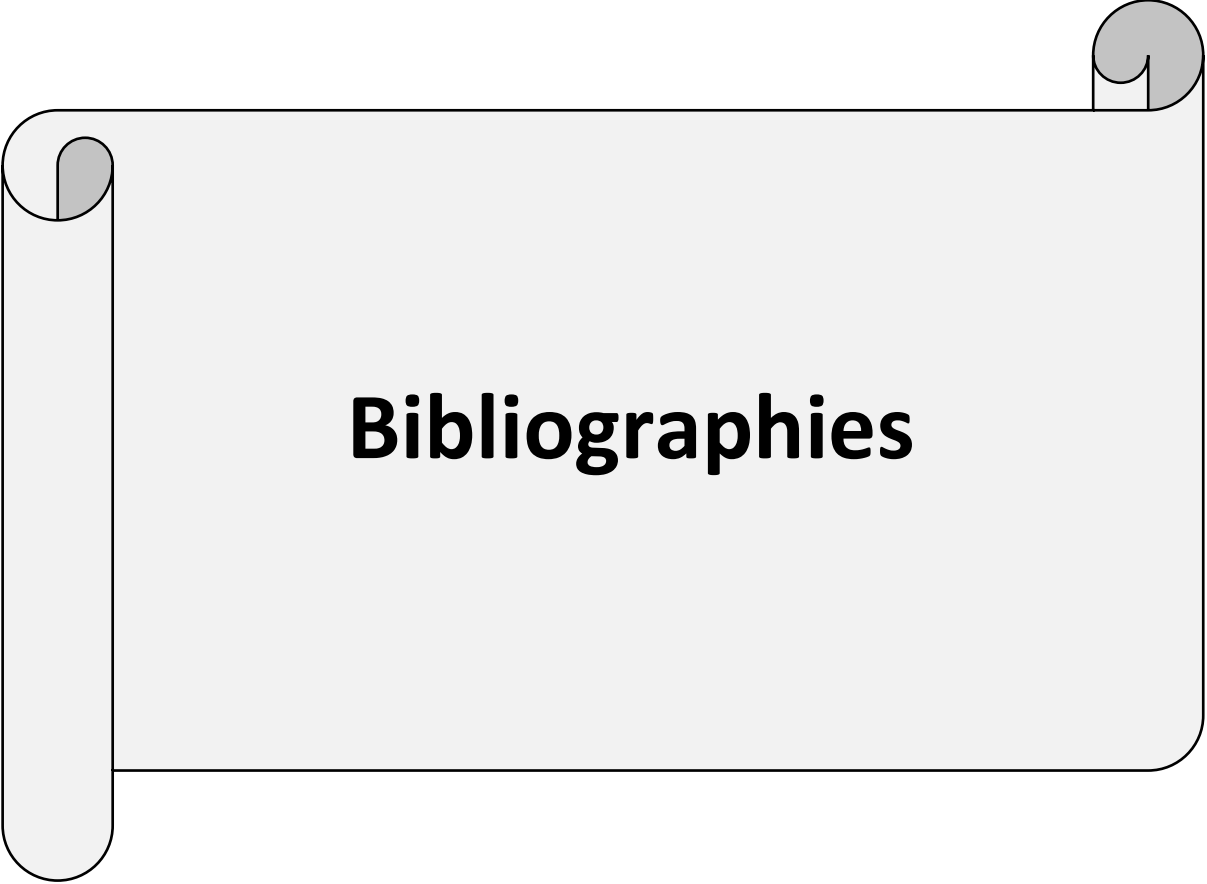
Cependant, notre étude présente certaines limites qu'il convient de souligner. La première concerne la taille réduite de l'échantillon, tant du côté des enseignants que des apprenants, ce qui peut restreindre la portée généralisable des résultats obtenus. Une enquête menée sur un plus grand nombre de participants permettrait d'obtenir des données plus représentatives et plus fiables. La seconde limite réside dans la durée relativement courte de l'expérimentation, qui ne permet pas d'observer les effets de la rétroaction corrective sur le long terme ni de mesurer durablement l'évolution des compétences rédactionnelles.

Par conséquent, il serait pertinent que de futures recherches élargissent le champ d'investigation à d'autres niveaux d'enseignement (collège, université, formation continue), afin de vérifier si les résultats observés se confirment dans des contextes d'apprentissage différents. De même, explorer d'autres environnements pédagogiques, comme les classes bilingues, les contextes plurilingues ou les établissements à besoins éducatifs particuliers, pourrait enrichir la compréhension du rôle de la rétroaction corrective.

Enfin, l'un des axes prometteurs pour les études futures serait d'intégrer l'usage des outils numériques (plateformes d'apprentissage, correcteurs automatiques, commentaires audio ou vidéo, etc.) dans le processus de rétroaction. Ces technologies offrent de nouvelles possibilités d'interaction et de personnalisation de la correction, et mériteraient d'être examinées de plus

Conclusion générale

près quant à leur efficacité dans le développement des compétences en production écrite en FLE.



Bibliographies

Références Bibliographiques

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2020). *Apprendre à écrire : De la théorie à la pratique*. Paris : Dunod.
- Bange, P. (1992). *Apprendre une langue étrangère : acquisition et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Benzineb, M., & Brahimi, Z. (2022). *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE : entre langue maternelle et langue cible* (Doctoral dissertation, Université Ibn Khaldoun-Tiaret).
- Berrahel, S., & Nerkani, N. (2016). *L'effet de la rétroaction et des annotations sur le développement de la compétence de l'écrit des élèves* (Mémoire de Master, Université Aboubakr Belkaid – Tlemcen).
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *Language Teaching Research*, 12(3), 268–296.
- Byrnes, H. (2020). *Written Communication in Second Language Learning*. Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2003). *Éveil aux langues à l'école primaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.
- Chartrand, S., & Lord, M. (2021). *La compétence scripturale : de la théorie à la pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chetouane, L., & Kerkouche, L. (2021). *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5ème AP en classe de FLE* (Doctoral dissertation, Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou).
- Cornaire, C., & Raymond, M.-P. (1999). *Enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE*.

Références Bibliographiques

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Dabène, L. (1994). *La production écrite en FLE : problématique et perspective*. Paris : CLE International.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Djemaoune, K. (2010). *L'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de IAS. Quels rapports de l'approche par les compétences ?* (Mémoire de Magister, Université Mentouri Constantine).
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dr. Mekhnache, M. (s.d.). *Didactique de l'oral et l'écrit*. Université Mohamed Khider de Biskra.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R., Legros, M., & Maître de Pembroke, F. (s.d.). *Théories sur l'apprentissage des langues*.
- Fayol, M. (1997). *La production de texte : modélisation cognitive et apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 81–104.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.

Références Bibliographiques

Ferris, D. R. (2023). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

Gagnon, R. (2001). L'enseignement de l'écrit en FLE : entre production et interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 6(1).

Galatanu, O. (2019). *Didactique de la production écrite en FLE*. Paris : Didier.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2016). Identifying the organization of writing processes. In *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Routledge.

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Imene Gagaa. (2017). *La rétroaction corrective à l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE : cas des enseignants du cycle moyen* (Mémoire de Master, Université de Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi).

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London : Longman.

Larousse. (n.d.). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Larousse.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lee, I. (2013). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *System*, 41(2), 429–443.

Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer.

Le Robert. (2007). *Diction*

MELDENER Sandrine, Etude comparée des rétroactions correctives de l'enseignement en situation d'expression orale synchrone et asynchrone 'l'exemple de la classe d'allemand ' ,

Références Bibliographiques

Université lumière Lyon 2 , 2013/2014; p.15.

POLTRAK Ewa, Question du feedback en didactique des langues étrangères:op cite , p. 35.



Annexe 1 : La grille d'observation

Grille d'observation : Analyse d'une séance de production écrite avec rétroaction corrective

Informations générales

- Date : _____
 - Nom de l'enseignant (facultatif) : _____
 - Classe / Niveau : _____
 - Durée de la séance : _____
 - Nombre d'apprenants : _____
-

1. Objectifs et organisation de la séance

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
L'objectif de la séance est clairement défini aux apprenants.	☐	☐	
L'activité de production écrite est en lien avec un thème précis ou une compétence ciblée.	☐	☐	
Les consignes sont claires et compréhensibles pour les apprenants.	☐	☐	
L'enseignant prévoit du temps pour la correction et la rétroaction.	☐	☐	

2. Approche de rétroaction corrective adoptée

Critères d'observation	Observé	Non observé	Commentaires / Observations
L'enseignant utilise une rétroaction corrective directe (corrige les erreurs en donnant la réponse correcte).	☐	☐	
L'enseignant utilise une rétroaction corrective indirecte (indique qu'il y a une erreur sans donner la solution).	☐	☐	
L'enseignant utilise une rétroaction métalinguistique (explique la règle ou le type d'erreur).	☐	☐	
Les corrections sont adaptées aux besoins et au niveau des apprenants.	☐	☐	

Annexes

Critères d'observation	Observé	Non observé	Commentaires / Observations
L'enseignant adopte une correction sélective (ne corrige que les erreurs les plus importantes).	☐	☐	
L'enseignant adopte une correction exhaustive (corrige toutes les erreurs).	☐	☐	

3. Interaction avec les apprenants

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
L'enseignant encourage les apprenants à participer activement à l'analyse de leurs erreurs.	☐	☐	
L'enseignant donne des explications claires sur les erreurs relevées.	☐	☐	
L'enseignant répond aux questions des apprenants concernant les corrections.	☐	☐	
Les apprenants réagissent positivement aux corrections proposées.	☐	☐	
Les apprenants sont impliqués dans le processus de réflexion sur leurs erreurs.	☐	☐	

4. Types d'erreurs corrigées

Types d'erreurs corrigées	Observé	Non observé	Commentaires / Observations
Les erreurs grammaticales (ex. conjugaison, accords).	☐	☐	
Les erreurs lexicales (choix de vocabulaire incorrect).	☐	☐	
Les erreurs de structure des phrases.	☐	☐	
Les erreurs liées à l'organisation des idées.	☐	☐	
Les erreurs orthographiques.	☐	☐	

5. Résultats observés pendant la séance

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
Les apprenants corrigent leurs erreurs après la rétroaction de l'enseignant.	☐	☐	
Les apprenants posent des questions pour mieux comprendre les corrections.	☐	☐	

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
Les apprenants montrent des signes de progrès ou de compréhension (ex. reformulent correctement).	☐	☐	
La rétroaction contribue à une amélioration immédiate dans la production écrite des apprenants.	☐	☐	

6. Remarques générales et suggestions

1. Points forts observés chez l'enseignant :

2. Points à améliorer dans la pratique de la rétroaction corrective :

3. Suggestions pour optimiser l'efficacité de la rétroaction corrective :

Annexe 2 : grille remplie par l'enseignant

Grille d'observation : Analyse d'une séance de production écrite avec rétroaction corrective

Informations générales

- Date : Le 02/02/2025
- Nom de l'enseignant (facultatif) : _____
- Classe / Niveau : 3.A.S
- Durée de la séance : 01 heure
- Nombre d'apprenants : 35 apprenants

1. Objectifs et organisation de la séance

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
L'objectif de la séance est clairement défini aux apprenants.	☒	☐	On constate que l'organisation de la séance est idéale!
L'activité de production écrite est en lien avec un thème précis ou une compétence ciblée.	☒	☐	
Les consignes sont claires et compréhensibles pour les apprenants.	☒	☐	
L'enseignant prévoit du temps pour la correction et la rétroaction.	☒	☐	

2. Approche de rétroaction corrective adoptée

Critères d'observation	Observé	Non observé	Commentaires / Observations
L'enseignant utilise une rétroaction corrective directe (corrige les erreurs en donnant la réponse correcte).	☒	☐	Au cours de la séance, l'enseignant varie de rétroaction corrective selon le besoin.
L'enseignant utilise une rétroaction corrective indirecte (indique qu'il y a une erreur sans donner la solution).	☒	☐	
L'enseignant utilise une rétroaction métalinguistique (explique la règle ou le type d'erreur).	☒	☐	
Les corrections sont adaptées aux besoins et au niveau des apprenants.	☒	☐	
L'enseignant adopte une correction sélective (ne corrige que les erreurs les plus importantes).	☒	☐	
L'enseignant adopte une correction exhaustive (corrige toutes les erreurs).	☐	☒	

3. Interaction avec les apprenants

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
L'enseignant encourage les apprenants à participer activement à l'analyse de leurs erreurs.	X	☐	
L'enseignant donne des explications claires sur les erreurs relevées.	X	☐	
L'enseignant répond aux questions des apprenants concernant les corrections.	X	☐	
Les apprenants réagissent positivement aux corrections proposées.			Partiellement oui.
Les apprenants sont impliqués dans le processus de réflexion sur leurs erreurs.			Partiellement !

4. Types d'erreurs corrigées

Types d'erreurs corrigées	Observé	Non observé	Commentaires / Observations
Les erreurs grammaticales (ex. conjugaison, accords).	X	☐	
Les erreurs lexicales (choix de vocabulaire incorrect).	X	☐	
Les erreurs de structure des phrases.	X	☐	
Les erreurs liées à l'organisation des idées.	X	☐	
Les erreurs orthographiques	X	☐	

L'enseignant essaye de toucher le plus grand nombre d'erreurs.

5. Résultats observés pendant la séance

Critères d'observation	Oui	Non	Commentaires / Observations
Les apprenants corrigent leurs erreurs après la rétroaction de l'enseignant.	X	☐	
Les apprenants posent des questions pour mieux comprendre les corrections.	☐	X	
Les apprenants montrent des signes de progrès ou de compréhension (ex. reformulent correctement).	X	☐	
La rétroaction contribue à une amélioration immédiate dans la production écrite des apprenants.	X	☐	

- L'implication des apprenants reste à désirer malgré les efforts de l'enseignant.
- On remarque un progrès dans les productions des apprenants.

6. Remarques générales et suggestions

1. Points forts observés chez l'enseignant :

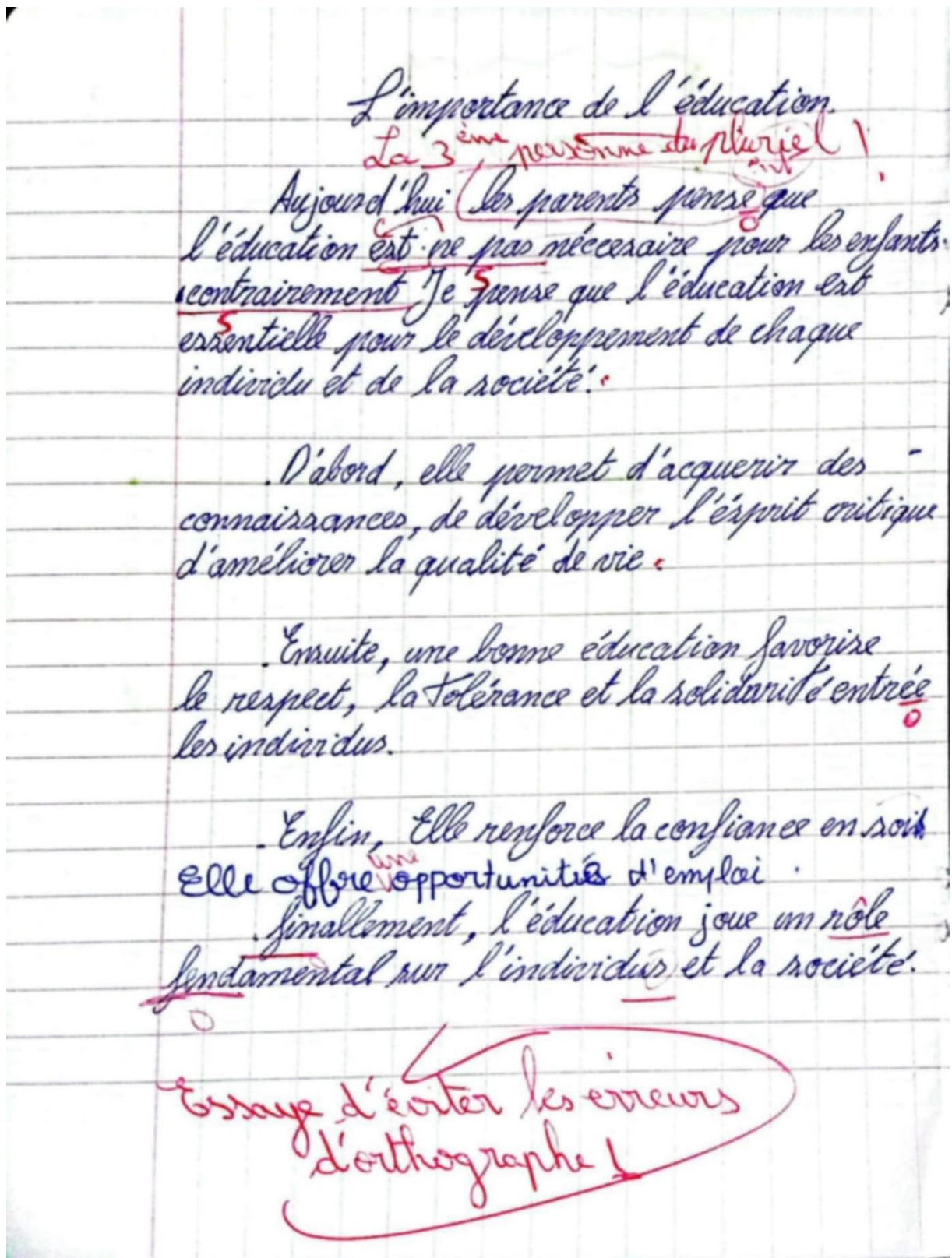
2. Points à améliorer dans la pratique de la rétroaction corrective : Donner plus d'importance à la rétroaction métalinguistique !

3. Suggestions pour optimiser l'efficacité de la rétroaction corrective :

Il est préférable d'augmenter le volume horaire de la séance de compte rendu. Cela permettrait d'optimiser la rétroaction corrective.

Annexe 3 : copies des apprenant corrigé avec la rétroaction indirecte.

❖ Copie 1 :



❖ Copie 2 :

L'importance de l'éducation :

L'éducation joue un role crucial dans la vie de l'être humain. Mais il y a des parents ^{la 3^e personne du pluriel} qui pense que l'éducation est pas important ^{minimiser} pour leurs enfants, mais à mon avis, l'éducation est sans aucun doute l'un des piliers fondamentaux du développement humain et social.

Tout d'abord, l'éducation permet d'acquérir des connaissances et des compétences essentielles pour s'adapter aux défis du monde moderne.

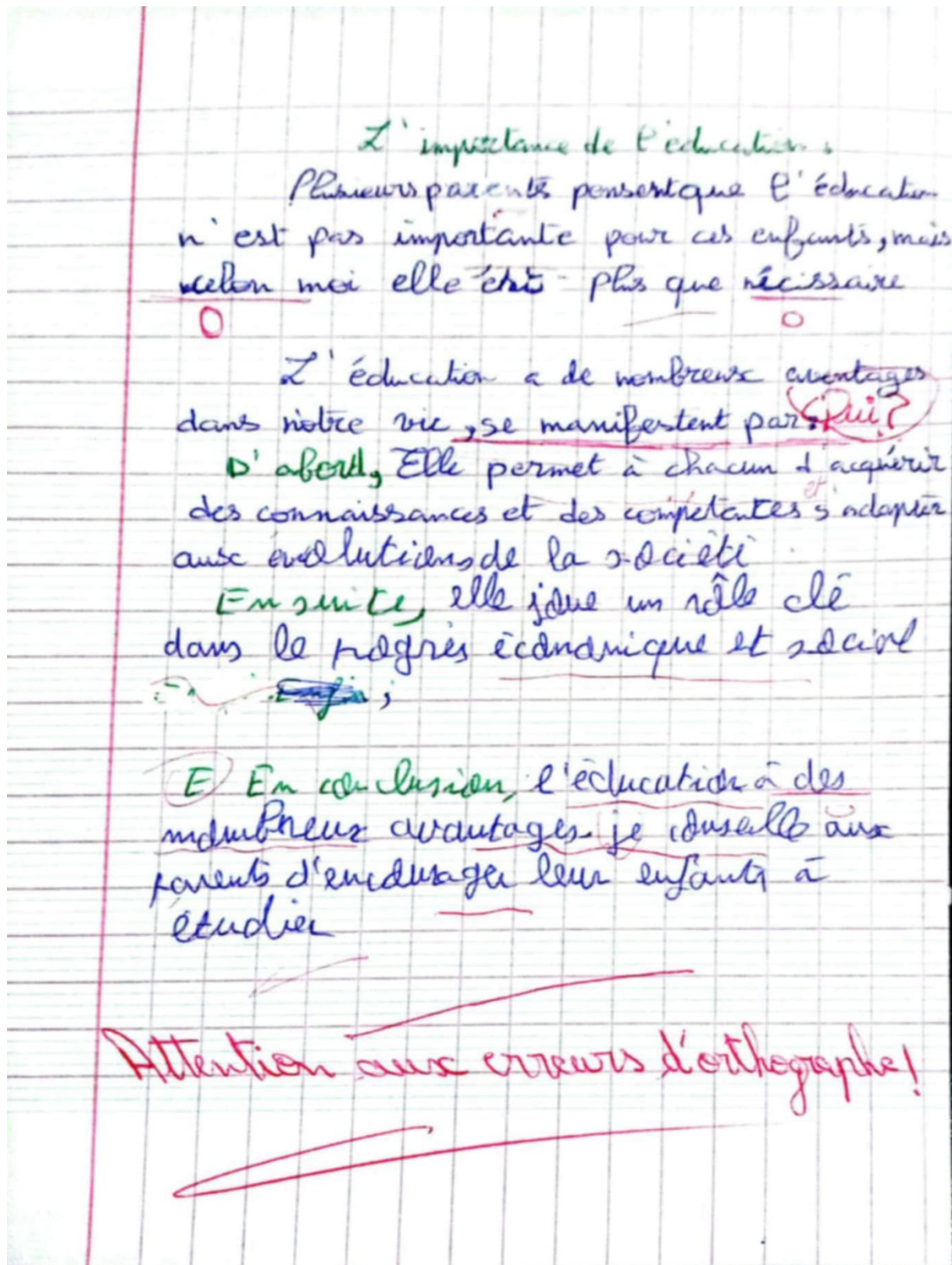
Ensuite, l'éducation est un puissant levier pour réduire les inégalités sociales. Elle offre la possibilité de progresser et de réaliser son potentiel. ^{Après une proposition, le verbe reste à l'infinitif}

Enfin, l'éducation favorise la tolérance et le vivre-ensemble et donne des valeurs telles que le respect.

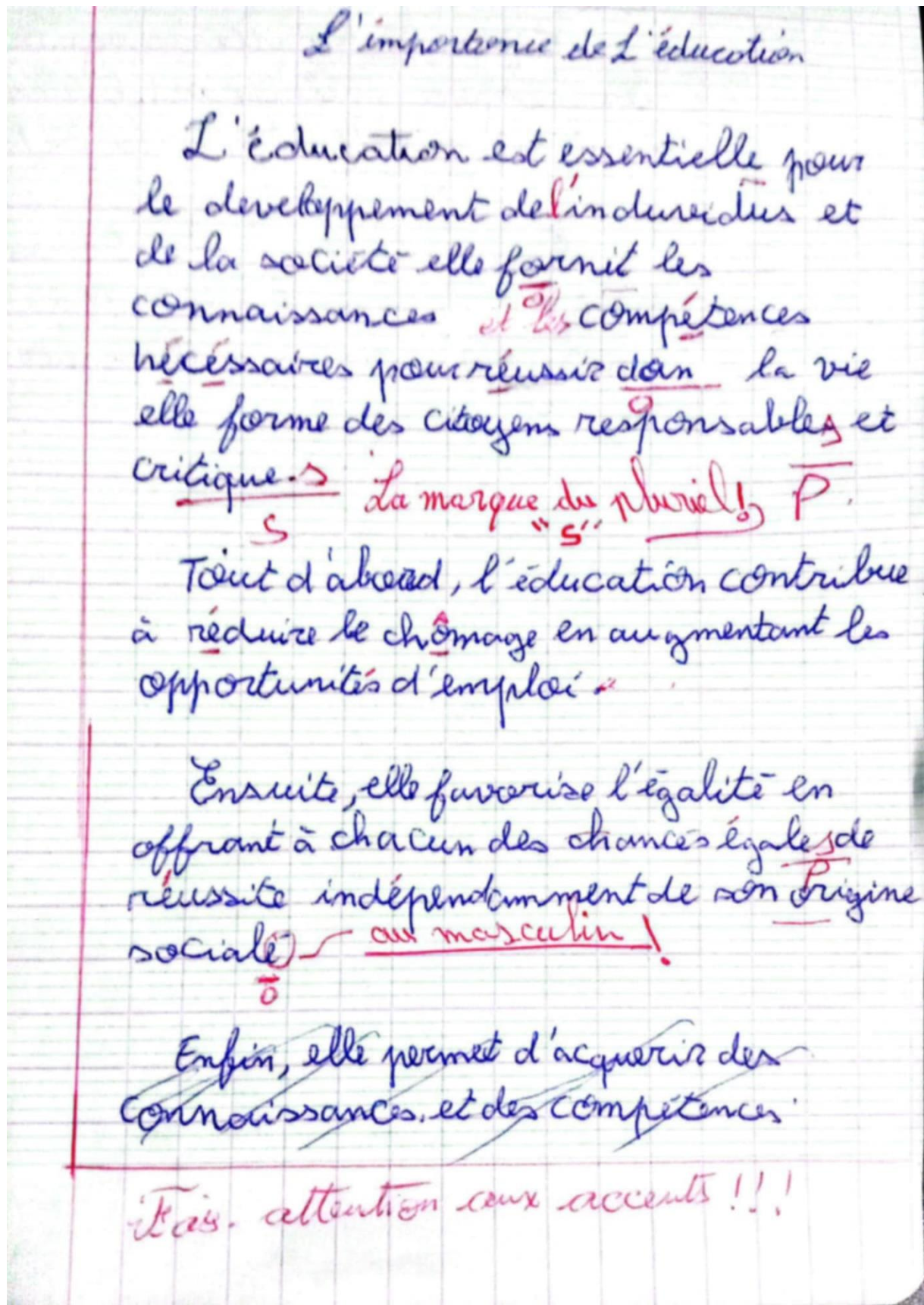
En somme, investir dans l'éducation c'est investir dans un avenir meilleur pour les enfants et les parents.

Attention aux erreurs !

❖ Copie 3 :



❖ Copie 4 :



❖ Copie 5 :

Le texte argumentative :

L'importance de l'éducation

Beaucoup de gens croient que l'éducation n'est pas importante mais personnellement, elle est très utile et nécessaire pour tout le monde.

un pluriel D'abord, l'éducation est un droit pour toutes les personnes, indépendamment de leur sexe, de sa religion et même de la couleur de leur peau.

Ensuite, elle nous aide de créer des relations avec les autres, donc il y a un rôle pour répandre l'amour et la coopération entre nous.

Enfin, ce droit est d'une grande importance pour le développement de la société, par l'émergence d'une élite éduquée.

Attention aux erreurs d'orthographe

Annexe 4 : copies des apprenants corrigé avec la rétroaction métalinguistique :

❖ Copie 1 :

L'éducation

L'éducation est un endroit fondamental reconnu par l'UNESCO. Pourtant de nombreux enfants sont privés d'école en raison de la pauvreté. Je crois que; l'éducation c'est compromettre son avenir et elle permet aussi de développer l'esprit critique.

- En premier lieu; Elle participe dans le développement économique du pays.

Ensuite; elle crée un bon avenir et promettre pour un horizon et ^{stable} un enfant instruit a plus de chances de trouver un emploi.

Puis, elle éviter l'ignorance et les maux sociaux. Le verbe doit se conjuguer au présent!

Enfin; l'éducation est un moyen efficace de lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales.

- En conclusion; l'éducation instruit devient un adulte responsable, capable de contribuer positivement à la société.

Bon travail!

❖ Copie 2 :

L'importance de l'éducation

Je pense que l'éducation est l'un des piliers fondamentaux de toute société. Elle joue un rôle crucial dans le développement individuel et collectif.

D'abord, l'éducation protège les enfants de l'exploitation et du travail précocé, lui permettant de vivre une enfance normale.

Ensuite, l'éducation est un puissant outil pour promouvoir la paix et la tolérance.

Enfin, l'éducation est essentielle pour relever les défis mondiaux tels que le changement climatique et les crises sanitaires.

En conclusion, l'éducation est bien plus qu'un simple transfert de connaissances. Elle est un vecteur de progrès, d'égalité et de paix. Donc, les organisations internationales doivent travailler ensemble pour garantir à tous l'accès à une éducation de qualité.

Respect du plan et de la consigne !



Résumé

Résumé

Ce mémoire propose une étude approfondie de la rétroaction corrective à l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du cycle secondaire. Il met l'accent sur les différentes formes de rétroaction utilisées par les enseignants lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants. Ce travail est divisé en deux parties : une première partie théorique qui examine la place accordée à l'écrit dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire, ainsi que les finalités pédagogiques qui y sont associées, tout en présentant les principaux types de rétroaction corrective utilisé en classe. La seconde partie pratique, s'attache à observer les pratiques réelles des enseignants en matière de rétroaction, afin d'identifier les types de rétroaction corrective les plus fréquemment utilisés et d'évaluer leur efficacité sur le développement des compétences rédactionnelles des élèves.

Mots clés :

La rétroaction corrective, enseignement /apprentissage du FLE, Production écrite, la correction, la production écrite, Correction des erreurs.

Abstract

This thesis presents an in-depth study of written corrective feedback within the context of teaching and learning French as a Foreign Language (FFL) at the secondary school level. It focuses on the various forms of feedback used by teachers when assessing students' written productions. The work is divided into two main parts: a theoretical part, which explores the role of writing in FFL instruction at the secondary level and the associated pedagogical objectives, while also presenting the main types of corrective feedback used in the classroom; and a practical part, which aims to observe teachers' actual feedback practices in order to identify the most frequently used types of corrective feedback and assess their effectiveness in developing students' writing skills.

Keywords:

Corrective feedback, FFL teaching/learning, Written production, Correction, Writing skills, Error correction.