
ReSciLac

Revue pluridisciplinaire Lettres, Langues, Arts,
Communication, sciences humaines et sociales
ISSN : 1840-8001

1^{er} semestre 2025
(juin 2025, vol.10)

Université d'Abomey-Calavi
©SODYLARY, 2025



Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften Datenbank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>

- <https://searchworks.stanford.edu/view/11844535>

Indexation ReSciLaC (WorldCat)

The screenshot shows the WorldCat website interface. At the top, there is a search bar with the text "Ouvrages" and "Cherchez des livres, articles et plus". Below the search bar, there are navigation links: "Accueil", "Bibliothèques", "Sujets", "Listes", "À propos", and "Pour les bibliothécaires". The main content area displays the title "ReSciLaC revue des sciences du langage et de la communication" with the author "Université d'Abomey-Calavi". It also lists the genre as "Zeitschrift", the ISSN as "1940-8001", and the OCLC number as "957341200". A sidebar on the right offers an "Emprunter" button for the "Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg, Zentralbibliothek (ZB) près de Bénin", noting a distance of 4555 kilometers.

Indexation ReSciLaC (Stanford)

The screenshot shows the Stanford SearchWorks catalog interface. The search results page displays the title "ReSciLaC : revue des sciences du langage et de la communication" with the publication information "Abomey-Calavi, Bénin : Université d'Abomey-Calavi, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, [2015]-". The physical description is "volumes ; 21 cm". The "At the library" section shows the item is available in SAL3 (off-campus storage) with no public access. The "Description" section lists the creator as "Université d'Abomey-Calavi, Faculté des lettres, arts et sciences humaines Issuing body." and the subjects as "Sociolinguistics > Africa > Periodicals", "Linguistics > Africa > Periodicals", "Philology > Africa > Periodicals", "Linguistics", "Philology", and "Sociolinguistics".

Université d'Abomey-Calavi
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication
Laboratoire des Sciences du Langage et de la Communication
SODYLARY / UAC – 2025

ReSciLaC Vol.I0

I^{er} semestre 2025 (juin), vol.I0

Directeur de publication

Prof. Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Rédacteur en Chef

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de rédaction

Dr (MC) Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité scientifique et de lecture

Prof. Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tcha PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Bernard KABORE (Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso)

Prof. Bangré-Yamba PITROIPA (Université de Koudougou, Burkina Faso)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Djoko Luis Stéphane KOUADIO (Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire)

Prof. Laurent-Fidèle SOSSOUVI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Innocent Sourou KOUTCHADE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Prof. Alain Christian BASSENE (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Prof. Mamadou DRAME (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Prof. Kuessi Marius SOHOUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Constant KPAO SARE M. (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Joseph N. SAHGUI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Désiré MEDEGNON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Mapkehrou Rogatien TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Adresse

Unité de recherche en Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba

Laboratoire des Sciences du Langage et de la Communication (LaSciLCom)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://revues-uac.org>

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr** ou **directement à partir du site de la revue** (<https://revues-uac.org/>).

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés **en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba**.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en forme

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur 15 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur 16 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Centaur 14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur 13 points, sans couleurs, italique ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur 13 points, sans couleurs, italique ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

NB : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Références bibliographiques : Police Centaur 14 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

Exemples :

Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.

Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.

Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.

De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-11.pdf>.

Présentation

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue de l'Unité de recherche en Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (UR-SODYLARY) du Laboratoire des Sciences du Langage et de la Communication (LaSciLCom) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire en Lettres, Langues, Arts, Communication. Elle accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, en histoire contemporaine, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales.

Ethique et authenticité

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne **Grammarly – plagiarism-checker** pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

SOMMAIRE

SCIENCES DU LANGAGE & LETTRES

1. CONTACT DE LANGUES ET EMPRUNTS LINGUISTIQUES DANS LES PRATIQUES DU FRANÇAIS PAR DES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR, **Ngari DIOUF**.....2 - 18
2. LES « CORPS DES LAMENTATIONS » DANS SYNGUE SABOUR, PIERRE DE PATIENCE D'ATIQ RAHIMI, **Arouna COULIBALY**19-30
3. ANALYSIS OF PERSUASIVE LINGUISTIC ELEMENTS ON PRODUCT DESCRIPTIONS: A STUDY OF SELECTED PRODUCTS ON JUMIA'S E-COMMERCE PLATFORM, **Emmanuel Selorm GLIGBE & Charlotte SEMONNO**.....31-43
4. STÉRÉOTYPE D'ÊTRE AFRICAÏN EN FRANCE : UNE LECTURE DE LE GONE DU CHAÂBA D'AZOUZ BEGAG, **Akudo Ogechi UGWUMBA**44-50
5. SYNTHÈSE DE QUELQUES EXPÉRIENCES POUR REUSSIR LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, **Orindu Sunny OPARA & Anthonia Nkeiruka NWAOKWEANWA**51-59
6. L'EXUBÉRANCE COMPORTEMENTALE DE L'ANCIEN COMBATTANT, SIRIMAN KEÏTA DANS LE LIEUTENANT DE KOUTA DE MASSA, **Makan DIABATE & Alidieta DRABO**.....60-72

LANGUES

7. ROLE OF ERROR CORRECTION IN PROMOTING LANGUAGE SKILLS IN EFL CONTEXT: A CRITICAL REVIEW, **Koaténin KOUAME**.....74-87
8. NO FUTURE FOR THE INNOCENT: GENDER, WAR, AND THE DESTRUCTION OF CHILDHOOD IN PAT BARKER'S *THE SILENCE OF THE GIRLS*, **Nonnougou SILUE**88-99

SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

9. INTERNET, MOYEN DE CONQUÊTE ET D'EXERCICE DU POUVOIR D'ÉTAT EN AFRIQUE, **Bi Kahou Albert DJE, Katcha Richmond KOUACOU & Jean-Michel Kouakou Kan N'GUESSAN**101-113

SCIENCES DU LANGAGE & LETTRES

SYNTHESE DE QUELQUES EXPERIENCES POUR REUSSIR LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ECRITES EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Orindu Sunny OPARA

Village Français du Nigeria (Nigeria)

glorisun@yahoo.com

&

Anthonia Nkeiruka NWAOKWEANWA

Village Français du Nigeria (Nigeria)

tobabe@ymail.com

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite. La correction des productions écrites en classe du FLE est une activité cognitive très complexe et qui comporte plusieurs implications. Il n'est pas rare de constater les enseignants qui se plaignent des difficultés liées à la tâche de la correction des copies d'apprenants. Les apprenants, quant à eux, se plaignent aussi de ne pas comprendre les commentaires de leurs enseignants dont la plupart n'ont jamais reçu de formation pour corriger. Ils passent beaucoup de temps pour corriger une copie de productions écrites. Il ressort des analyses que l'absence de formation ne leur permet pas d'appréhender la nature de l'acte de corriger. Cet article présente des stratégies pour rendre plus efficace la correction des productions écrites. L'application de ces stratégies dans la correction des productions écrites participent à l'allègement de la correction aux enseignants et met l'apprenant au centre de son apprentissage.

Mots-clés : correction, productions écrites, français langue étrangère, annotation des copies, stratégie de correction.

Abstract

This study comes within the framework of teaching/learning of writing expression. The correction of essay writing in a class of French as a foreign language is a very complex cognitive activity and it has many implications. It is not rare to see teachers that are complaining about the difficulties linked to the marking of students' scripts. On their side, students are complaining about the fact that they do not understanding the comments of their teachers. Most of whom did not receive any training on how to correct. Thus, they spent a lot of time to mark a copy of essay script. Analyses have proven that this lack of training does not enable them to understand the nature of the act of correction. This study, therefore, presents some methods to make the correction of essay writing more efficient. Furthermore, the most important thing is to find strategies to make easy this activity which is very important in teachers' task. The application of these strategies in essay writing correction can be considered as ways to lighten correction for teachers and also put the student at the centre of his learning.

Keywords: correction, essay writing, French as a foreign language, annotation of scripts, correction strategy.

Introduction

La notion de la correction est souvent liée à celle de l'erreur en classe de langue. Il est donc difficile de parler de l'une sans mentionner l'autre. Si l'erreur est devenue un outil très important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère de nos jours, cela est dû au fait qu'elle fera l'objet d'une correction. Il existe une relation entre l'enseignement, l'apprentissage et la correction dans l'apprentissage des compétences.

L'enseignant enseigne, corrige les erreurs des apprenants et ils apprennent à se corriger eux-mêmes. La correction en classe de langue a des conséquences sur l'apprentissage des apprenants.

La correction des productions écrites s'inscrit dans le domaine de la pédagogie de l'écriture. Ainsi, elle est un acte pédagogique qui implique l'enseignant et ses apprenants dans la classe. La correction de la production écrite est souvent une activité complexe pour l'enseignant car elle requiert l'exécution de diverses opérations (la lecture, l'écriture des commentaires et la révision). Ceci explique en grande partie pourquoi beaucoup d'enseignants de l'expression écrite se plaignent de la lourdeur de la tâche de correction. Les apprenants, quant à eux, sont confrontés à la difficulté à comprendre les commentaires inscrits sur les copies lors de la remise des copies corrigées.

La correction étant une activité indispensable dans la classe de langue, il est nécessaire de comprendre certains mécanismes qui y sont impliqués pour permettre de corriger les copies de productions écrites de manière plus efficace et aussi pour rendre la correction moins contraignante pour les enseignants et les apprenants.

Pour cerner cette problématique, nous sommes posés les questions suivantes : Que pouvons-nous comprendre par la correction des productions écrites ? Quelle est son importance en classe du FLE ? Quelles sont les stratégies de la correction des productions écrites à utiliser pour la rendre plus efficace ? Que doit-on corriger sur la copie des apprenants ? Quel est le temps propice pour faire la correction en production écrite ?

1. Qu'est-ce que la correction ? Implications avec la production écrite

Avant de répondre à ces différentes interrogations, nous présentons en amont ce qu'est la correction. En effet, selon Cuq (2003 : 58), le terme « correction » recouvre trois acceptions. Dans sa première acception, la correction est considérée comme l'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités (par exemple la phonétique corrective), ou les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc., d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif. Dans ce cas, la correction revêt des formes très différentes : immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives. Il existe ainsi l'autocorrection (l'apprenant se corrige lui-même, de manière spontanée ou incitée), la correction mutuelle (d'un apprenant par un ou des autres, de façon spontanée ou préétablie), la correction par l'enseignant.

Concernant la deuxième acception, la correction est vue comme l'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative avec des rectifications formelles et des commentaires rectificatifs et évaluatifs sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de tests voire de cours informels. On parle de la correction d'un devoir.

Pour ce qui concerne la troisième acception, elle est le caractère « correct » (acceptable, appropriée) d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques. Cuq explique que les principes et les pratiques de correction impliquant souvent le jugement de correction renvoyant aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie de l'erreur, ainsi qu'aux dispositifs spécifiques d'enseignement à distance et de nouvelles technologies.

De ce qui précède, deux notions qui reviennent dans les acceptions de Cuq sont celles de rectificatif et de normes. La rectification permet donc de supprimer les erreurs pour respecter les normes de la production écrite. La correction permet ainsi la consolidation des compétences de la production écrite.

Par ailleurs, beaucoup de chercheurs en éducation tels que Cardinet (1988), Goupil et Lusignan (1993) cités par Roberge et André-Laurendeau (2008 : 5) ne font pas de distinction entre l'évaluation formative et la correction. Pour eux, la correction est une activité formative, là où apprenants et enseignants reviendraient sur la production écrite afin d'en cerner les points réussis et ceux à améliorer.

2. Que pouvons-nous comprendre par la correction des productions écrites ?

L'activité de correction des productions écrites des apprenants en classe du français langue étrangère est un processus complexe qui procède à la vérification de plusieurs compétences productions écrites. Elle vérifie ainsi l'apprentissage de la langue, la maîtrise d'une certaine compétence textuelle, l'articulation de la pensée, le développement de l'imaginaire ou du développement logique ou du raisonnement logique, (Garcia-Deban, 1984) cité par Roberge et André-Laurendeau (2008 : 5). Ces deux auteurs ont mentionné aussi le point de vue de Quillet (2003) qui pense que la correction des productions écrites doit aussi guider les apprenants dans leur démarche de construction de savoir et de savoir-faire en production écrite.

Selon Roberge, la correction des copies des productions écrites consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'apprenant. Ces commentaires notent souvent les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'apprenant. En productions écrites, la correction des copies porte sur la forme (erreurs lexicales, syntaxiques et stylistiques) et le contenu (organisation du texte). La correction de tous ces éléments prend assez du temps. L'enseignant consacre donc un temps considérable à la lecture et à l'annotation des textes de ses apprenants. Cela explique aussi pourquoi les enseignants de l'expression écrite se plaignent de la lourdeur de la tâche à corriger les copies des productions écrites.

La correction des productions écrites implique la mise en œuvre de trois stratégies de la part de l'enseignant. Il doit faire appel à ses stratégies de lecture, de l'écriture et de révision, (Roberge (183). Lors de la première étape qui est celle de la lecture, l'enseignant lit le texte de l'apprenant pour le reconstruire sur la base de ce qu'il a écrit ou selon les exigences de la production écrite. Cette étape de lecture permet à l'enseignants de trouver les points forts et les points faibles sur la copies. L'étape de l'écriture est où l'enseignant écrit les commentaires pour donner des pistes pour aider l'apprenant à améliorer sa production écrite ou encore pour justifier la note attribuée. La dernière étape est la révision qui permet à l'enseignant de réviser ses annotations écrites de façon à amener l'apprenant à faire mieux la prochaine fois. Selon Halté (1984 : 61-69), l'annotation est un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'apprenant, rédigé dans les marges de la copie de l'apprenant, signalant, le plus souvent, les erreurs contenues dans le texte et parfois les succès de l'apprenant. C'est pourquoi certains enseignants écrivent davantage de

commentaires en début de session qu'à la fin où les apprentissages devraient être complétés. Son commentaire doit être bref et lisible pour permettre à l'apprenant de le lire facilement. En outre, pour corriger les copies de productions écrites de ses apprenants, l'enseignant doit faire usage de ses connaissances disciplinaires ou pédagogiques.

2.1 Etat des lieux sur la correction des erreurs des productions écrites

La correction des productions écrites est si traditionnellement associée au métier d'enseignant qu'on tend à la tenir pour acquise ou pour naturel, alors que beaucoup d'enseignants n'ont jamais reçu de formation pour corriger, (Roberger et André-Laurendeau, 2008 : 3). Bien souvent, les enseignants de l'expression écrite du français langue étrangère écrite ne disposent pas de formation requise pour corriger les copies des productions écrites. Ainsi, la correction est faite de façon mécanique et cela explique aussi la difficulté que les apprenants ont à comprendre les commentaires de l'enseignant lors de la remise des copies corrigées. Par exemple, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à comprendre les annotations telles que : « incompréhensible », « ne veut rien dire », « ? », « coq à l'âne », « ni queue ni tête », etc. Ce sont là des commentaires non mélioratifs. L'enseignant ne fait même pas de suggestion explicite à l'apprenant. Ils sont donc souvent cantonnés dans une pratique plus ou moins instinctive de la correction et ne seront jamais en mesure ni de justifier son appréciation en la détaillant sous forme d'objections formulées dans une terminologie précise et systématisée, ni, surtout de proposer aux apprenants des exercices bien ciblés, susceptibles de répondre à leurs difficultés, (Reichler-Béguelin et al. 9).

Par ailleurs, la pratique de la correction des productions écrites la plus utilisée dans les salles de FLE est la correction directe qui est issue de la méthode traditionnelle. Il s'agit de la correction de chaque erreur (lexicale, lexicale et orthographique) dans une production écrite par l'enseignant. C'est une correction complète qui exige plus d'effort de la part de l'enseignant. Mais en réalité, elle n'aide pas les apprenants à améliorer la qualité de leur production écrite. A cet effet Fathman et Whalley (1990) cités par Cornaire et Raymond (88) ont pu montrer à travers leur recherche que : « Les corrections directes du professeur ont donc peu d'effet sur la production écrite des élèves ... ». Ceci est dû au fait que la plupart des apprenants ne comprennent pas les commentaires sur leurs copies de productions écrites et surtout ne savent pas comment y donner suite, (Lekki, 1991). De même, la quantité d'erreurs relevées par l'enseignant lors de la correction directe effraient les apprenants car cela leur donne l'impression qu'ils n'arriveraient jamais à surmonter la plupart de leurs difficultés.

La pratique de la correction directe par les enseignants en classe du FLE de nos jours est à revoir. En effet, beaucoup d'enseignants corrigent les productions écrites des apprenants instinctivement en se fiant à leur expérience seulement. Cette communication propose donc des méthodes de correction qui exigent moins d'effort et qui permettent de corriger mieux pour rendre l'apprenant responsable de son apprentissage. La correction des copies ne doit plus se faire de façon traditionnelle en classe de FLE.

2.2 Pertinence de la correction dans l'apprentissage de la production écrites

La tâche de la correction des erreurs des productions écrites à laquelle l'enseignant consacre beaucoup de temps, a des répercussions importantes sur l'apprentissage des apprenants. La correction est très importante dans le travail de l'enseignant et dans l'apprentissage des apprenants. Selon Heller (1989 : 210-215), il incombe à l'enseignant d'écrire des commentaires qui peuvent servir à améliorer la production écrite. Corriger mieux les copies de productions écrites, c'est rendre l'apprenant responsable de son apprentissage. Les commentaires sur la copies des apprenants servent de base à un échange entre l'enseignant et l'apprenant. A cet effet, Roberge (7) affirme : « Les annotations claires permettent à l'élève (apprenant) de bien comprendre ce que l'enseignant voulait lui dire : quelle est la nature de l'erreur et comment il peut y remédier ». L'apprenant pour progresser dans son apprentissage doit utiliser les remarques faites sur sa copie de productions écrites lors de la correction par l'enseignant. Les annotations positives, orientées vers l'avenir et éducatives servent la cause de l'enseignant qui désire que l'apprenant améliore ses performances en expression écrite et celle de l'apprenant qui veut s'améliorer. Les annotations des enseignants sur les copies sont susceptibles d'aider les apprenants sur le « comment faire » à différents moments de la production de texte (en cours et à la fin de la production), (Halter 1984) cité par Roberge (II). Par exemple, en cours de la production, les commentaires peuvent aider l'apprenant à mettre l'accent sur différentes parties de son texte, rappeler les stratégies qui ont été enseignées. A cet effet, Dobler et Amoriel (1988 : 215) affirment : « Les commentaires devraient enseigner les stratégies que les apprenants devront transférer lors de leurs écrits subséquents mais toutes les stratégies ne peuvent pas s'enseigner en même temps ».

Même si le milieu pédagogique conçoit qu'il faille faire écrire les apprenants fréquemment pour les aider à améliorer la qualité de leur production, il reste que les erreurs commises doivent être corrigées régulièrement, (Vigner, 2003 : 82). En corrigeant souvent la production écrite des apprenants en classe du FLE, l'enseignant les apprend également à écrire correctement. Ces apprenants ont, en effet, besoin d'un suivi régulier et veulent pouvoir situer leurs efforts par rapport à des attentes explicitement posées. La correction utile des copies aide l'apprenant à apprendre et aussi le faire comprendre l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant, (Veslin et Veslin, 1992) cité par Roberge (5).

2.3 Stratégies pour la correction des productions écrites

Pour les didacticiens en langue étrangère, l'enseignement ne peut pas être séparé de la correction des erreurs sur les copies des productions écrites des apprenants. La tâche de correction étant un acte solitaire (elle incombe d'abord à l'enseignant qui est seul avec sa pile de copies à corriger). Toutefois, il n'est pas rare de constater que certains préfèrent corriger en présence de leurs apprenants pour que ce travail leur soit bénéfique. Ainsi, certains enseignants sont amenés à remettre en question certaines conceptions liées à la correction des productions écrites. Ils ont donc recours à des stratégies de correction qui exigent moins d'effort et a des répercussions majeures sur les apprentissages des apprenants.

Pour corriger des copies de production écrite des apprenants, l'enseignant peut utiliser des stratégies suivantes pour rendre sa correction plus efficace. En effet, il existe la stratégie de la correction d'un seul aspect, la stratégie de la correction avec une grille d'évaluation, la correction d'entre pairs et celle de la correction sur cassette ou le CD.

Dans la stratégie de correction d'un seul aspect, l'enseignant ne s'engage pas dans la correction de toutes erreurs commises sur la copie par l'apprenant. Il corrige selon les faiblesses des apprenants. Il faut surtout corriger les erreurs qui les aident à améliorer leurs productions écrites. A cet effet, Calvé (1992 : 46) préconise : « La correction des erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, dans plusieurs contextes et qui risquent de se fossiliser ». Selon cet auteur, l'enseignant n'a pas besoin de tout corriger sur les copies des productions écrites. Pour lui, les erreurs qui doivent faire objet de correction sont surtout celles qui sont fréquentes et qui peuvent se focaliser. L'avantage de cette stratégie est qu'elle exige moins d'effort à l'enseignant et il aura assez de temps de faire des commentaires pertinents qui aident les apprenants à améliorer le contenu de leurs textes

Dans le même ordre d'idée, Leki (1991) cité par Cornaire et Raymond (88) pour contourner la difficulté posée par la correction des productions écrites a proposé une stratégie qu'elle appelle « portfolio » selon laquelle l'enseignant ne corrige que quelques aspects de la production écrites. Il rend ensuite la production de texte à l'apprenant concerné, qui le corrige et le soumet de nouveau plusieurs fois de suite. Ainsi, ceci constitue à une accumulation des productions écrites d'un apprenant pour constituer une sorte de dossier ou de portfolio. L'enseignant se limite à donner une note à la dernière production de chaque portfolio/dossier.

Pour ce qui est de la stratégie de correction entre pairs, elle permet à l'enseignant de grouper les apprenants en différents groupes pour une correction entre les pairs. Chaque groupe peut être constitué de quatre ou cinq apprenants. Pour créer les groupes, l'enseignant doit prendre en considération les habiletés linguistiques des apprenants. A cet effet, Ohanma et Ohanma (2024 : 122) affirment : « Il convient de noter que ce procédé (stratégie) demande une très bonne réflexion de la part de l'enseignant. Il faut bien avoir connu les apprenants ainsi que leur capacités linguistiques (...) avant la création des pairs ». Ainsi chaque groupe doit avoir un mélange d'apprenants forts et faibles. L'enseignant anime et organise le déroulement des activités de la correction en classe. Il distribue les copies des productions à chaque groupe. Il circule entre les groupes pour s'assurer du bon déroulement de la correction. Tous les membres du groupe (les forts et les moins) y participent activement. C'est dans cet optique que Ohanma et Ohanma (ibid.) affirment : « La tâche de l'enseignant consistera à assurer et à s'assurer que les plus forts ne monopolisent pas l'activité (...) mais qu'ils doivent savoir qu'ils sont en train d'aider les moins forts à se corriger en classe ».

Dans la stratégie de correction sur CD, l'enseignant fait la lecture du texte de l'apprenant à haute voix et il fait le commentaire au fur et à mesure de la lecture au cours de l'enregistrement. Son commentaire porte sur tout ce qu'il a envie de dire. Sur la copie de l'apprenant ne paraissent que les codes pour l'orthographe tandis que sur le CD tout le reste est expliqué, (Roberge et André-Laurendeau, 2008 :192). Avec la stratégie de la correction sur le CD, l'apprenant assiste en directe la correction lorsqu'il écoute son CD,

à la reconstruction de son texte, aux efforts que l'enseignant déploie pour comprendre ce qu'il a écrit. C'est une forme d'interaction entre très intéressante entre l'enseignant et son apprenant. C'est comme si l'enseignant enseigne en classe. A cet effet, Roberge et André-Laurendeau (1993) affirment : « (...), la correction sur cassette audio ou CD pour l'enseignant, c'est comme enseigner : il répète ce qu'il a déjà dit en classe et il s'adresse à un seul élève (apprenant) qu'il nomme par son nom une fois de temps en temps ». Ces deux auteurs, après une correction enregistrée sur cassette ou CD et celle faite sur le papier, ont découvert que les apprenants dont la correction a été faite sur la cassette ou le CD ont réalisé de meilleures performances. Ils écrivent : « Les élèves (apprenants) dont les copies avaient été corrigées sur papier ont augmenté leur résultat de 11,5% et ceux dont les copies avaient été corrigé sur cassette audio ou CD ont augmenté leur résultat de 15,2% ». Ceci démontre que cette stratégie est vraiment efficace.

Par ailleurs, la correction sur CD permet de renforcer le lien affectif entre l'enseignant et ses apprenants (réel contact entre l'enseignant et ses apprenants) et aussi la quantité de commentaires est un avantage non négligeable. En effet, cela permet de faire facilement des commentaires sur le contenu oralement. En outre, les commentaires sont personnalisés, ce qui permet à l'apprenant de se sentir concerné par la correction. En revanche, le premier désavantage lié à la correction sur CD est l'aspect financier. Cela exige de la part de l'enseignant un investissement financier énormes. Il lui faut acheter des CDs pour les enregistrements pour chaque apprenant. Un autre inconvénient est que la correction sur CD exige, de nos jours, l'utilisation d'un ordinateur. Cela suppose une certaine manipulation technique souvent compliquée et il y a également le problème de délestage au Nigeria.

Par ailleurs, même si le travail de correction doit se faire sous le guide de l'enseignant, l'apprenant peut se corriger lui-même en utilisant la stratégie appelée la correction « stratégique ». Selon Bisailon (1991a) cité par Cornaire et Raymond (89) : « La correction des erreurs s'inscrirait dans l'enseignement d'une stratégie de révision de texte destinés aux élèves (apprenants) de français langue seconde (étrangère) ». En effet, apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser. Bissailon a d'abord élaboré une méthode de correction « stratégique » se déroulant en deux étapes : d'abord aider l'apprenant à détecter ses erreurs et on lui demande ensuite de les corriger. Selon cette technique, chaque apprenant doit se poser trois questions fondamentales en passant en revue chacun des mots de sa production : 1^{ère} Est-ce le mot approprié ? 2^{ème} Est-il bien orthographié ? 3^{ème} L'accord est-il bien respecté ? Après cette étape, l'apprenant entame la phase de la correction de ses erreurs : c'est la deuxième étape de la correction stratégique. Bisailon, à travers ses travaux, a montré que : « la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (la correction stratégique) pouvait aider les élèves (apprenants) à détecter et à corriger leurs erreurs ». Ainsi, l'apprenant doit toujours prévoir, dès le moment où il doit rédiger son texte, le temps disponible pour réviser et pour corriger. La révision lui permet d'examiner de nouveau son texte pour le changer et l'améliorer. La correction, quant à elle, lui permet de supprimer les erreurs de surface et de contenu. Il ne doit pas laisser d'erreurs dans son texte.

3. Modèles de correction de la production écrite

Le modèle du processus de correction explique, en effet, le processus mis en œuvre par l'enseignant au moment des corrections des erreurs des apprenants et le contexte dans lequel il effectue ce travail, (Roberge, 2001a). Si les spécialistes de la production écrites ont pour habitude de distinguer trois grands moments (la planification, la mise en texte et la révision) dans la production écrites d'un texte, les pédagogues, quant à eux, identifient deux grandes étapes dans la correction des productions écrites : les opérations réalisées lors du processus de correction et la décision pédagogique.

Les opérations réalisées lors du processus de production écrite constituent une phase où l'enseignant-correcteur réalise trois opérations : la lecture du texte, le repérage, l'identification des erreurs et leurs causes. La correction débute avec la lecture du texte produit par l'apprenant. L'enseignant est libre de choisir comment faire la lecture selon ses habitudes. Le repérage d'une erreur (de langue, de structure textuelle ou de contenu) est une activité réalisée par l'enseignant pendant la lecture. Les deux activités se réalisent donc simultanément.

L'identification est une activité qui permet à l'enseignant d'identifier le type d'erreur (objet) et les causes de l'erreurs. Effectivement, l'enseignant doit identifier s'il s'agit d'une erreur de langue, de structure textuelle ou de contenu. Ceci aiderait l'enseignant à prendre une décision pédagogique. La décision pédagogique constitue le deuxième moment de la correction et comprend deux parties : la partie des commentaires et celle de la transmission de ceux-ci à l'apprenant. Selon Roberger (2008 : 23), la décision de l'enseignant d'annoter le texte de l'apprenant peut se faire selon deux modalités : à l'écrit et à l'oral. L'enseignant décide de la forme que la transmission des commentaires prend. Cela peut se faire avec échange entre lui et les apprenants au moment de la remise des copies corrigées ou sans échange où les apprenants ne reçoivent que leurs notes (le cas des examens de fin de session).

Conclusion

En définitive, tout au long de cette étude nous nous sommes attachés à révéler la pertinence de la correction dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE d'une part et à trouver des moyens pour rendre cette tâche facile et efficace à partir de la synthèse de quelques expériences qui sont un écho favorable aux interrogations des enseignants. Signalons qu'actuellement les activités de l'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs ou l'autocorrection ont apporté des changements significatifs dans l'enseignement/apprentissage liées à la production écrite. Pour accroître son efficacité, l'enseignant est appelé à intégrer ces pratiques pédagogiques pour alléger ses difficultés et pour rendre l'apprenant responsable et autonome de son apprentissage. Ainsi, à travers la correction, l'enseignant donne des commentaires constructifs à l'apprenant en vue de l'aider à améliorer ses compétences rédactionnelles. Il convient donc de favoriser l'adoption d'une pratique de correction centrée sur la préférence des apprenants et d'abandonner celles qui ne permettent ni la compréhension des erreurs, ni l'amélioration de sa production écrite.

Références bibliographiques

- Cornaire, C. & Raymond, P. 1999. La production écrite. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.
- Dohrer, G. 1991. Do teachers' comments on students' papers help? *College teaching*, (39)2 : 48-54.
- Halte, J.-F. 1984. L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44 : 61-69.
- Heller, D. 1989. Silencing the Soundtrack: An Alternative to Marginal Comments. *College Composition and Communication*, (40) : 210-215.
- Ohanma, P. I. & Ohanma, M. O. 2023. L'erreur comme procédé technique dans l'enseignement de l'oral en classe de Français langue étrangère. *Jos Journal of Foreign Languages and Literatures*, 4 (2) : 116-129.
- Ouellet, A. 2003. Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence. *Evaluation et communication*, numéro : 59-99.
- Reichler-Beguelin, M.-J. & al. 1990. *Ecrire en français : Cohésion et apprentissage de l'expression écrite*. Paris : Delachaux & Niestlé S.A.
- Roberge, J. 1999a. La correction de productions écrites. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ? *Québec Français*, 115 : 50-55.
- Roberge, J. 2001c. Remettre des productions écrites corrigées aux étudiants : comment rendre l'exercice profitable. *Correspondance*, 6 (4) : 10-11.
- Roberge, J. 2006. *Corriger les textes de vos élèves. Précision et stratégies*. Montréal : Chenelière-Education.
- Roberge, J. & Cegep, A.-L. 2008. *Rendre plus efficace la correction des productions écrites. Rapport PAREA*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.