

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Larbi Ben M'hidi - Oum-el-Bouaghi
Faculté des Lettres et des langues
Département de langue et littérature française
Ecole doctorale Algéro-française – Réseau Est
Antenne – Oum-el-Bouaghi

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Magistère.
Option : Didactique

Thème :

L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au secondaire

Analyse morphosyntaxique, sémantique et pragmatique des erreurs en
expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale
lettres et philosophie

Présenté par : Salim OUAHAB

Sous la direction de :

Dr. Hanachi Daouia, Maître de conférences .Université Mentouri .Constantine.

Devant le jury composé de :

- **Président : Pr. Chehad Mohamed Salah**, Maître de conférences.
Université Mentouri .Constantine.
- **Rapporteur : Dr. Hanachi Daouia**, Maître de conférences.
Université Mentouri Constantine.
- **Examineur : Dr. Guidoum Laarem**, Maître de conférences.
Université Mentouri Constantine.

Année universitaire : 2011

Dédicace



A la mémoire de mon premier enfant que je n'oublierai jamais.

A mes parents pour la tendresse qu'ils m'ont apportée.

A mon fils Mohamed Ramí et à ma fille Khawla qu'Allah le tout puissant me les garde.

A ma femme qui a su faire de moi un homme comblé.

Je dédie ce mémoire de magistère.

Remerciements



En préambule à ce mémoire, je remercie Allah le tout puissant pour m'avoir donné la force d'achever le présent travail de recherche.

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à madame : Dr : Hanachi Daouia, qui, en tant que Directrice de mémoire, s'est montrée disponible et à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'aide et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer.

Mes remerciements s'adressent également à mon collègue Mohamed Djoudi : Inspecteur général de l'enseignement secondaire du français et à mon professeur Monsieur Guy Fève - de l'université Paris 8 - pour la générosité et la grande patience dont ils ont su faire preuve.

Mes remerciements les plus sincères vont aussi aux collègues qui m'ont apporté leur soutien pour la réalisation de ce mémoire.

Enfin, j'exprime ma gratitude à tous mes enseignants et enseignantes de l'université de Constantine qui m'ont tout appris.

Table des matières

- Introduction générale	8
CHAPITRE I	
1. Dimensions de l'activité scripturale en FLE	13
1.1. Qu'est ce que l'écrit ?	14
1.2. Dimensions de l'écrit	16
1.2.1. Dimension sociale de l'écrit	16
1.2.2. Dimension une et plurielle de l'écrit	17
1.2.3. Dimension matérielle de l'écrit	18
1.2.4. Dimension cognitive de l'écrit	18
1.2.5. Dimension des tensions de l'écrit	19
1.3. Rapports : lecture – écriture	20
2. Les modèles de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.	24
2.1. Le modèle linéaire	24
2.2. Le modèle en spirale	25
2.3. Le modèle cognitif	27
2.3.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)	28
2.3.2. Le modèle de Hayes & Flower (1981)	29
2.3.3. Le modèle de Hayes (1996)	31
2.3.4. Modèle de Baddeley (1996)	33
2.4. Le modèle de l'interaction sociale (1989)	35
CHAPITRE II	
1. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit :	
Comment les élèves apprennent-ils ?	39
1.1. Signification des stratégies	40
1.2. L'intérêt des stratégies d'écriture	42
1.3. Stratégies d'écriture de l'élève	43
1.3.1. Stratégies de planification	44
1.3.1.1. Production d'idées	44
1.3.1.2. Organisation des idées	44

1.3.1.3. Cadrage des buts	44
1.3.2. Stratégies de mise en texte	45
1.3.3. Stratégies de révision	45
1.3.4. Stratégies de correction	46
2. La construction des savoirs	47
2.1. Construction des savoirs à partir de la réécriture	47
2.2. Construction des savoirs à partir de l'erreur	48
2.3. L'apport de l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit	49
2.4. Signification des erreurs des apprenants	50
2.5. Statut de l'erreur en classe de FLE.....	52
2.6. Types d'erreurs selon leurs origines	53
2.6.1. Erreur liée à la compréhension des consignes	54
2.6.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles	54
2.6.3. Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants	54
2.6.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles	54
2.6.5. Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant	54
2.6.6. Erreur liée à une surcharge cognitive	55
2.6.7. Erreur liée au transfert des outils utilisés	55
2.6.8. Erreur liée à la complexité du contenu	55
 CHAPITRE III	
1. L'analyse des erreurs	57
1.1. Aperçu de l'analyse des erreurs	57
1.2. Le but de l'analyse	57
1.3. Les critères d'analyse	58
2. Méthode d'analyse des erreurs	59
2.1. Catégories de langue à analyser	60
2.1.1. Catégorie de modalisation	60
2.1.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle	61
2.1.3. Catégorie de détermination	61
2.1.4. Catégorie de transfert	62
2.1.5. Catégorie des rapports logiques	62

2.1.6. Catégorie de la cohérence	62
3. Difficultés liées à l'analyse des erreurs.....	63
3.1. Interprétation autorisée	63
3.2. Interprétation plausible	63

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I : Analyse du corpus	65
1. Analyse des programmes de français de 3^e A.S	66
1.1. Les manuels scolaires de 3 ^e A.S	67
1.1.1. Le guide du professeur	67
1.1.2. Le document d'accompagnement du programme	68
1.1.3. Le manuel scolaire de l'élève	68
2. Description et analyse d'une démarche d'activité d'expression écrite	69
2.1. L'écrit dans le cadre du projet	72
2.1.1. La phase de conception	73
2.1.2. La phase de préparation	73
2.1.3. La phase de réalisation	73
3. Typologie d'activités d'expression écrite	74
3.1. La conception des activités	76
4. Objectifs d'enseignement/apprentissage liés à l'écrit en 3^{eme} A.S.....	77
4.1. Objectifs liés à la planification de l'écrit.....	77
4.2. Objectifs liés à l'organisation de l'écrit.....	77
4.3. Objectifs liés à l'utilisation de la langue à l'écrit.....	78
4.4. Objectifs liés à la révision de l'écrit.....	78
CHAPITRE II : Analyse des productions écrites	80
1. Présentation de l'échantillon	81
2. Analyse des copies	81
2.1. La démarche de l'analyse	83
2.2. Les grilles d'analyse.....	83
2.2.1. Sur le plan matériel	84
2.2.2. Sur le plan sémantique	85

2.2.3. Sur le plan morphosyntaxique	85
2.2.4. Sur le plan pragmatique	85
4. L'analyse des productions écrites	87
5. Bilan d'analyse des productions écrites	169
5.1. Sur le plan morphosyntaxique	169
5.2. Sur le plan sémantique	176
Conclusion générale	179
- Bibliographie	181
- Annexes	187

Introduction générale

Le thème dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, relève de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Pour conduire notre étude, nous avons choisi comme terrain d'analyse, le cycle secondaire en Algérie.

Ayant pour but d'analyser les erreurs en expression écrite, nous avons travaillé sur un corpus constitué essentiellement de textes produits en situation réelle d'apprentissage, suivant le programme actuel de français de 3^e A.S Lettres et philosophie (2007).

Les textes recueillis font l'objet de productions de scripteurs en classe de terminale qui s'appêtent à passer les épreuves de baccalauréat pour la session de juin 2010.

A ce propos, en tant que professeur de français au secondaire et P.R.M (professeur responsable de matière), je constatais, pendant la correction des compositions de français, que la majorité des élèves évitaient souvent de traiter la partie de production écrite, malgré l'importance qui lui est accordée en matière de barème.

Par contre, dans le cas où il leur arrivait de produire des textes, ces mêmes élèves rédigeaient des textes constitués, dans la plupart du temps, de phrases assemblées et présentées sous forme d'une chaîne linéaire.

En effet, si nous avons choisi d'entreprendre cette analyse des productions en expression écrite c'est par ce que nos apprenants continuent toujours de commettre les mêmes erreurs malgré les efforts fournis en classe. Des insuffisances liées surtout aux connaissances morphosyntaxiques et sémantiques qui, en matière d'activité scripturale, doivent être maîtrisées afin que l'élève puisse produire un texte parfaitement cohérent.

Notre travail de recherche part donc du constat selon lequel, les élèves de 3^e A.S Lettres et philosophie présentent un manque de connaissances et de compétences nécessaires à l'activité scripturale. Pour conduire notre recherche, nous les avons accompagnés durant les deux premiers trimestres de l'année en cours, ce qui nous a permis de constituer un corpus de productions écrites indispensable pour notre analyse.

Notre choix de privilégier ce niveau s'est effectué de prime abord à la suite de l'évaluation de productions écrites précédentes, dans lesquelles, nous nous sommes rendu compte que les apprenants rencontrent de véritables problèmes qui les empêchent de s'exprimer aisément et de produire un texte cohérent.

D'autre part, nous estimons que la classification systématique des insuffisances peut nous conduire à une recherche scientifique des causes possibles et à une remédiation.

Ainsi, nous projetons dans le présent travail de recherche d'analyser les différentes insuffisances concrétisées à travers les écrits d'apprenants en classe de FLE, en particulier, les erreurs portant sur des propositions grammaticales, morphologiques et lexicales de l'argumentation et les erreurs sémantiques de modalisation, de détermination, de localisation spatiale et temporelle selon le modèle énonciatif d'Antoine Culioli.

Dans la problématique, nous envisageons de concentrer toute notre attention autour des interrogations suivantes :

- Qu'est ce qui empêche de développer un modèle mental à partir duquel l'apprenant activera ses connaissances au moment de l'écrit ?
- Comment l'activité scripturale peut être productrice de pensée ?
- Quels types de compétences, l'apprenant développe-t-il au moment de l'écrit ?

Le cadre argumentatif dans lequel s'inscrit le texte rédigé par élèves, les incite d'abord à comprendre l'enjeu communicatif de l'appel afin d'exprimer une réaction et faire agir autrui.

En vue de mieux cerner les aspects des questions précédentes, nous projetons d'émettre les hypothèses suivantes selon lesquelles :

- Nous supposons que l'origine principale des différentes insuffisances dans les productions écrites, réside dans le manque de connaissances et de compétences appropriées pour l'activité de l'écrit.
- Nous pensons aussi que les apprenants commettent des erreurs en raison des stratégies qu'ils développent au moment de l'écriture.

En effet, notre objectif consiste à mener nos descriptions et analyse des productions écrites dans le cadre de la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère. Ainsi, l'approche théorique est celle d'une grammaire des opérations cognitives et langagières. C'est là que nous pensons trouver des indices susceptibles de répondre à nos interrogations.

Il sera alors intéressant de montrer la nécessité d'une représentation de la langue différente de celles des descriptions linguistiques qui portaient des formes pour aller au sens.

La démarche à suivre est celle d'une analyse des données de corpus constitué de productions écrites d'apprenants scolarisés en 3^{ème} année secondaire, série lettres et philosophie : une classe pas trop chargée, composée de 24 élèves, dont 17 filles et 07 garçons qui suivent leurs scolarisation au Technicum « Mohamed Boudiaf » à Meskiana, situé dans la wilaya d'Oum-el-Bouaghi dans l'est algérien.

Dans ce sens, la tâche que les apprenants doivent accomplir se résume à la rédaction semi libre d'un texte en relation avec un événement d'actualité entrant dans le cadre du 3^{ème} projet didactique, intitulé : « Argumenter pour faire réagir », inscrit dans le programme de français langue étrangère une, par le ministère de l'éducation nationale.

Le projet didactique en question vise essentiellement à :

- a) Développer les capacités de l'écrit et de l'esprit de synthèse.
- b) Transférer les acquis obtenus par l'étude du texte argumentatif.
- c) Sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps et renforcer leur sentiment d'appartenance à la nation.

A cet effet, nous avons prévu deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

Le premier chapitre de la partie théorique de notre travail de recherche, nous le consacrons aux dimensions de l'activité scripturale et aux modèles de l'enseignement – apprentissage de l'écrit.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons les stratégies d'apprentissage de l'écrit employées par les apprenants et dans lequel nous projetons d'expliquer comment les apprenants apprennent-ils.

Le troisième chapitre nous le consacrons au statut de l'erreur, à l'intérêt que procure l'analyse des erreurs dans la détermination de l'enseignement – apprentissage de l'écrit et à la méthode d'analyse des erreurs.

Quant à la partie pratique de notre travail, nous projetons d'analyser deux points : D'abord, analyser le corpus et la démarche de l'activité d'expression écrite à suivre en classe. Ensuite, nous passons à l'analyse des productions écrites d'apprenants, aux

inventaires et interprétations des erreurs et enfin bilan d'analyse des productions écrites.

Enfin, nous estimons que l'activité d'expression écrite est d'une importance capitale dans l'enseignement du français langue étrangère au secondaire, puisqu'elle fait référence à un degré de maîtrise que l'apprenant est appelé à développer constamment tout au long de sa vie scolaire. C'est pourquoi, nous estimons aussi que les résultats obtenus nous permettront de mieux comprendre ce qui empêche les apprenants de développer leurs compétences scripturales et à donner à la production écrite toute notre attention.

CHAPITRE I

1. Dimensions de l'activité scripturale en FLE

Le contexte actuel dans lequel l'enseignement – apprentissage de l'écrit en classe de FLE dans le secondaire est engagé, se distingue par un ensemble de facteurs qui constituent de nouveaux défis tels que la mondialisation, le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques et les moyens modernes d'information et de communication à grande échelle.

Face à ces défis, l'apprentissage de l'écrit en FLE répond à un caractère formel institutionnel, qui fait d'ailleurs l'objet de notre étude, assuré pratiquement par les professeurs à l'intérieur des institutions éducatives scolaires (primaire, moyen, secondaire et universitaires).

En parallèle, l'apprenant peut aussi s'auto-former ailleurs en bénéficiant de l'apport des nouvelles technologies qui continuent à s'intégrer lentement dans la vie quotidienne (Internet, Blog, Chat, Forum, SMS, Email, Facebook), de la presse (journal, magazine, TV...) et des centres culturels.

Mais, c'est l'école qui semble l'unique espace convenable pour une meilleure observation de la fonction scripturale des apprenants, ce qui permet de découvrir où sont les difficultés, les confusions et les compétences mal acquises.

Dispensé sur les trois années du secondaire, l'apprentissage de l'écrit occupe, dès lors, une place importante dans la formation de base des apprenants de par l'intérêt qui lui est accordé, en vue de les préparer à l'épreuve de français au baccalauréat et en même temps les assister à acquérir des compétences linguistiques et communicationnelles qui puissent les aider à poursuivre, dans l'avenir, des formations universitaires nécessitant une bonne maîtrise de la langue tant au niveau de la compréhension qu'à celui de l'écrit.

Quoiqu'ils appartiennent à la même classe, le rythme de l'acquisition des compétences scripturales varie d'un élève à l'autre, suscitant diverses difficultés tant pour les apprenants eux-mêmes, qui désirent rédiger un texte sémantiquement cohérent, que pour leurs professeurs pendant l'évaluation des objectifs d'apprentissage de l'écrit et au moment de l'installation des compétences installées dans le cadre de l'approche par compétences.

A ce propos, selon les objectifs et finalités de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE en 3^{ème} A.S (2007), l'apprenant a pour objectif principal, l'usage adéquat de la langue, l'enrichissement de l'expression et la progression de la production de textes écrits. Les textes à produire visent essentiellement à raconter des faits, à rapporter des propos, à exposer des données ou à exprimer une prise de position.

Toutefois, à l'intérieur de cette sphère didactique, les professeurs rencontrent parfois beaucoup de difficultés dans l'installation des compétences disciplinaires et dans l'atteinte les objectifs fixés relatifs au programme officiel de français de 3^e A.S.

Pour atteindre les objectifs visés, le professeur se permet d'user d'une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le « le plaisir d'écrire », c'est-à-dire qui fait que l'apprenant évalue ses capacités dormantes et découvre une rédaction de textes à sa portée et pourquoi pas réveiller en lui « le poète en herbe ».

Alors, Comment s'y prendre pour aider les apprenants à progresser en matière de compétence écrite ? Qu'est ce que l'écriture pour un apprenant scolarisé ?

En quoi est-elle si importante dans l'évolution des compétences linguistiques et scripturales?

En vue de réaliser de grands exploits, l'institution scolaire, selon le curriculum officiel (2007) se veut contemporaine, prônant le recours à une méthode didactique moderne en l'occurrence l'approche par compétences.

Une méthode dans laquelle l'apprenant partenaire est placé au centre des intérêts pédagogiques, escomptant développer ses compétences linguistiques et scripturales par le maniement intensif de la langue française.

1.1. Qu'est ce que l'écrit ?

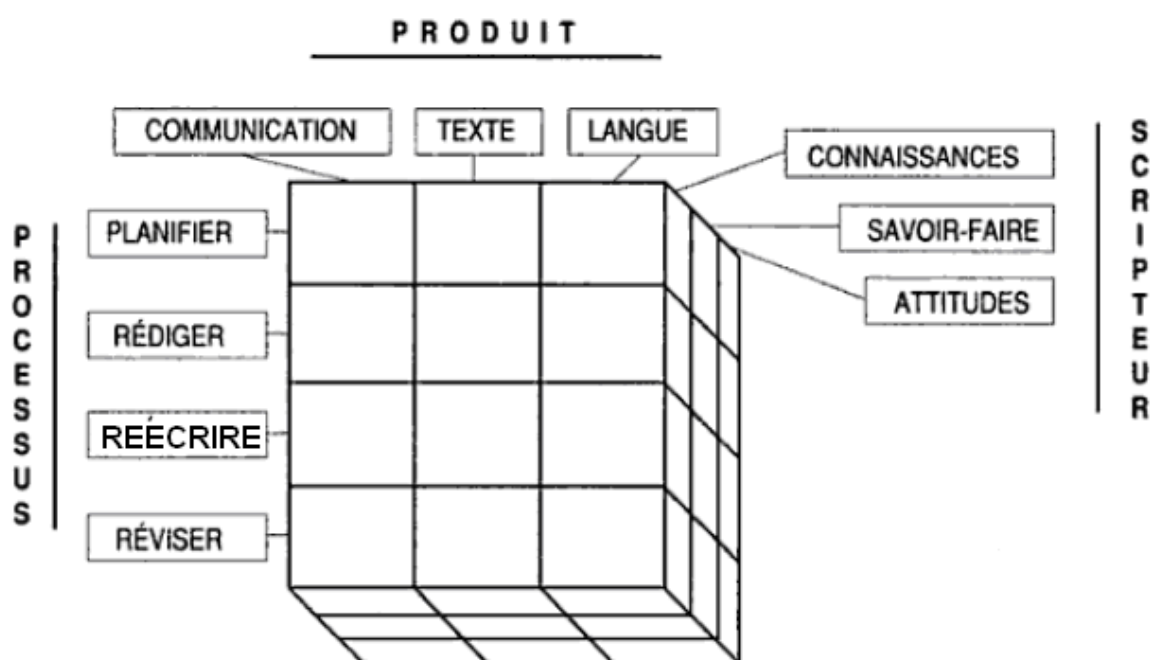
Jean Dubois (2002, p. 165) précise que *“l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve”*.

Dans ce sens, l'écriture sert à définir l'espace de la réflexion et représente un système graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrits sur un support.

Quant au groupe DIEPE (1995, p. 5), il avance que la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit.

Le même groupe ajoute également que la compétence scripturale repose sur trois points essentiels :

- Garantir une « *communication* » parfaite.
- Produire un « *texte* » qui répond aux caractéristiques de la textualité.
- Se conformer à l'usage écrit d'une « *langue* » donnée.



Composantes de la compétence à écrire selon le groupe DIEPE

Encore, selon le même groupe (DIEPE 1995, p. 26), le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous-compétences: la planification, la rédaction, la réécriture et la révision.

La première compétence, celle de la planification, peut se présenter à tout moment du processus, c'est-à-dire avant et même pendant la rédaction et vise essentiellement l'aspect communicationnel (connaissance du lecteur), l'aspect textuel (établissement d'une structure provisoire) et l'aspect langagier (choix du vocabulaire approprié).

La deuxième compétence, celle de la rédaction, garantit à l'apprenant une exploitation adéquate de ses ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (la mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).

La troisième compétence, celle de la réécriture, vise à améliorer le contenu du texte écrit par l'apprenant et porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées produites.

Enfin, la dernière compétence "*la révision*" (vérification systématique du texte écrit) est considérée comme dernière étape de l'écriture et est très importante dans la mesure où elle permet à l'apprenant de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques, lexicales, conjugaison), corriger les défauts résiduels (souci de clarté, précision du contenu et cohésion).

La révision permet à l'apprenant aussi d'effectuer une mise au point indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

Ainsi, selon G. Rohnman (1965, p. 209-211) "*du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion du savoir dans lequel le sujet écrivant est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives*".

Finalement, la rédaction d'un texte signifie la mobilisation de l'ensemble des savoirs et savoir-faire (connaissances et compétences) selon des contraintes sociales et culturelles de la communication dans le but de produire un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est ce qui fait la dimension sociale de l'écriture en tant que produit.

1.2. Dimensions de l'écrit

Pour mieux concevoir les dimensions de l'écrit, il est indispensable d'appréhender ce qui peut embarrasser ou participer au développement des pratiques d'écriture, dans le but d'assister les apprenants en situation de difficulté en classe. Cette formalisation doit aider à comprendre, à décrire et à expliquer la dimension de la pratique d'écriture.

1.2.1. Dimension sociale de l'écrit

L'écriture est tout à la fois ; une "pratique sociale" dans la mesure où le texte est écrit pour être lu et "socialisante" dans le cas où elle est susceptible d'accorder un regard critique sur des formes culturelles fréquemment engagées dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Dans ce cadre, Yves Reuter, cité par Christine Barré-De Miniac (1996), insiste sur la dimension de formalisation de l'écriture en s'appuyant sur la définition suivante : *“L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en oeuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.”*

En effet, en tant que professeur de français au secondaire, je peux dire que l'activité d'écriture en classe de 3^{ème} A.S se présente cependant, comme une activité jamais pratiquée séparément. Puisqu'elle est enseignée comme un point d'aboutissement des autres pratiques en relation avec le sujet.

L'activité de production écrite est présentée donc aux apprenants en tant qu'une synthèse des autres enseignements appelés séquences, essentiellement des activités de langue: compréhension de l'écrit, lexique, orthographe, conjugaison, grammaire,....etc. A ce niveau, le rôle accordé aux apprenants est celui d'apprendre à apprendre comment appliquer et intégrer les connaissances acquises dans les textes qu'ils produisent.

1.2.2. Dimension une et plurielle de l'écrit

La pratique scripturale se distingue comme une activité une (singulière) aussi bien que plurielle à l'encontre des idées liées à la référence littéraire. Pour Yves Reuter (1996), cette dimension peut s'assurer grâce à trois types d'arguments:

- *L'écriture comme pratique sociale est à la fois transactionnelle (on écrit pour être lu) et institutionnellement contrainte (choses qu'on ne peut pas écrire ou émettre).*
- *L'écriture comme pratique langagière est tissée d'intertextualité (rapport avec d'autres écrits) et de dialogisme.*
- *L'écriture comme pratique matérielle s'exerce très fréquemment à plusieurs (aides et conseils, alternance de phases collectives et individuelles, planification par l'un, réalisation par l'autre ...).*

Du moment que l'apprenant écrit pour être lu, nous essayons d'expliquer dans notre recherche, pourquoi les marques de présence du co-énonciateur (destinataire) sont

souvent absentes dans les textes produits par les apprenants. Et quels types de tensions pèsent sur les apprenants au moment où ils entament la rédaction de leurs textes.

Ainsi, Christine Barré-De Miniac (1996), explique qu'en sous estimant les arguments cités auparavant, nous risquons de sous estimer aussi les valeurs liées à l'individualité, à l'originalité et se priver de connaissances et de moyens didactiques.

1.2.3. Dimension matérielle de l'écrit

Pour les idéologues, toute la matérialité de l'écriture repose sur le sens linguistique que procure un texte, mettant à l'écart les variations des écrits dont on a présenté l'importance quant aux effets de sens et d'appropriation.

Quant aux linguistes, ils affirment que les variations des écrits (les supports, les outils, les gestes, les positions...etc.) sont d'une portée capitale pour l'enseignement /apprentissage de l'écrit en classe, et combien même, la gestion de ces dimensions matérielles est coûteuse pour les apprenants qui présentent certaines difficultés scripturales, du moment qu'ils sont appelés à gérer ces facteurs tout au long du processus d'écriture, c'est-à-dire de la planification jusqu'à la révision du texte produit. Ainsi, selon Yves Reuter, la prise en considération de ces dimensions matérielles, relève des représentations de l'écriture mise en place et de l'analyse des difficultés engendrées.

1.2.4. Dimension cognitive de l'écrit

Les recherches contemporaines menées en faveur de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, notamment les thèses de Jack Goody (1994), attachent un grand intérêt à la notion cognitive dans la pratique d'écriture, en confirmant l'apport interprété dans la production de pensée et de savoirs. Bien qu'elles ne soient pas largement diffusées dans l'espace didactique, ses thèses sont d'une importance capitale dans la mesure où elles permettent aux chercheurs en didactique de l'écrit d'expliquer les erreurs produites par les apprenants.

Barré-De Miniac Christine (1996, p. 51), fait savoir que les recherches menées par Jack Goody ont permis, dans une perspective fondamentale, d'avoir une vision critique de la rédaction, considérée selon ses propos en tant: “ *qu'emblème de l'écriture scolaire, car elle est institutionnellement comme l'exercice qui devrait permettre de*

développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves, l'exercice par lequel l'écriture s'apprendrait en tant que telle''.

D'après toujours le même auteur, les recherches menées par Jack Goody considèrent l'écriture comme :

- Une simple interprétation d'un pré pensé, dans la mesure où elle permet une critique.
- Un outil d'expression et de communication, dans la mesure où elle accorde une analyse.
- Le produit de contenus imprévus, dans la mesure où elle permet de penser les articulations entre écritures.
- Une construction de savoirs, dans la mesure où cela permet de résoudre certains problèmes rencontrés par les apprenants.

Cependant, pour toute progression scripturale, Jack Goody cité par Barré-De Miniac Christine (1996) affirme qu'il est important de définir le mode d'articulation de la fonction cognitive dans l'activité d'écriture, en précisant l'apport de la *“re-lecture”* et de la *“réécriture”* dans la production de l'écrit, en décrivant la situation d'écriture et le type d'écrit, en déterminant le rôle des fonctions transcriptives et constructives, ainsi que le rôle des savoirs à convoquer.

En effet, les thèses de Jack Goody sont fondamentales à l'activité scripturale, dans la mesure où elles offrent un cadre pertinent pour la considération de l'écriture comme étant un *“outil cognitif”*. Dans le cas de notre recherche, nous estimons à travers l'analyse des productions d'apprenants en expression écrite, expliquer le rôle de la fonction cognitive dans l'activité scripturale.

1.2.5. Dimension des tensions de l'écrit

Selon les propos de Yves Reuter (1996), la pratique d'écriture *“n'est considérée ni comme un don, ni comme un algorithme d'opérations, assimilant tendanciellement le sujet à une machine et réduisant sa complexité”*.

En fait, l'activité scripturale est considérée, selon le même auteur, comme une gestion de tensions entre les différents axes dans l'écriture. Cette gestion de tensions concerne, entre autre, les genres et les types de textes, le système graphique, les situations et les

opérations d'implication et de distanciation et les dimensions cognitives et affectives du sujet.

De ce fait, cette conception rend compte d'importantes prérogatives pour une didactique de l'écriture :

- L'écriture est considérée comme une pratique sociale, supposant une compétence inachevée, en raison des tensions prévues.
- L'écriture est moins épuisante pour les apprenants en raison de son explicité.
- L'écriture permet d'expliquer les difficultés et les obstacles rencontrés par les apprenants.
- L'écriture permet d'expliquer comment la diffusion des idées, de don et d'inspiration se réalise dans l'enseignement/apprentissage.
- L'écriture accorde une meilleure articulation de modèle didactique de l'écriture et modèle socioconstructif de l'enseignement - apprentissage en passant par la notion de résolution de problème, d'activité scripturale, de conflits et de tensions.

Enfin, ce qui semble important, c'est la prise en considération de cette conception, ce qui conduit sûrement à une variation de la représentation des objets textuels et imposer un changement du regard critique. Du moment que cela nous permet de mieux expliquer le poids des tensions sur l'activité scripturale, les faiblesses de l'apprenant et les erreurs que ce dernier produit dans sa rédaction.

1.3. Rapports : lecture – écriture

En matière de didactique de l'écriture, les rapports lecture – écriture ont constamment été soulevés par les spécialistes comme une situation délicate.

Yves Reuter (1996) dans ses thèses explique que les rapports lecture/écriture sont plus confus qu'ils en ont l'air. Selon lui, il convient dans l'analyse des pratiques scripturales de se détacher d'une certaine conception selon laquelle l'institution scolaire est insensible vis-à-vis des rapports lecture/écriture.

A ce propos, il suppose que les rapports lecture/écriture ne sont ni construits ni stimulés, ils s'appuient essentiellement sur l'imprégnation et l'imitation textuelle et sont plutôt fondés sur la base de réciprocité.

En expliquant la relation lecture/écriture, le même auteur (1996) précise que : *“La relation est univoque et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu expliqués”*.

En raison des différentes variations et modalités temporelles et techniques, la localisation de la lecture avant, pendant ou après l'écriture ne rend pas compte du projet d'écriture.

L'univocité de la relation permet de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre lecture et écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément.

A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990 : p.69-82) affirme : “ *si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire*”. Pour intéressante qu'elle soit, cette réflexion révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

Dans notre travail de recherche, nous essayons d'expliquer, à travers les traces relevées dans les productions, jusqu'à quel point le type de lecture agit positivement ou négativement sur le type de textes écrits par l'apprenant. Du moment que le contexte actuel dans lequel est engagé l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le cycle secondaire se caractérise par une logique pédagogique qui invite l'apprenant à lire et comprendre avant d'écrire.

D'autre part, Yves Reuter (1996) ajoute dans ce sens qu'on peut attribuer à la situation de lecture certains objectifs qui “contribuent” au développement du projet d'écriture puis les insérer dans des situations distinctes.

D'abord, avant l'écriture ;

- La lecture soutenue fournit la matière utile à l'écriture.

Dans la mesure où le texte à lire présente un aspect motivant au plan thématique, et est accessible pour l'élève de 3^e A.S malgré sa charge littéraire.

- La lecture constante permet à l'élève de dénoncer certaines représentations qui perturbent l'activité d'écriture.

Dans la mesure où ce type de lecture lui accorde l'occasion d'améliorer d'abord, ses compétences en matière de compréhension puis de développer ses performances scripturales et communicationnelles pour parvenir plus tard à écrire aisément.

- La lecture orientée éclaircit l'objet d'étude final.

Dans le cas de nos élèves de 3^e A.S, chaque pratique ou intention communicative à son objet d'étude, ainsi le choix des textes à lire (historique, exhortatif, argumentatif, narratif) leur permet d'activer des connaissances relatives au sujet dont on doit parler. Dans notre cas d'analyse, l'étude de "l'appel" qui s'inscrit dans le programme de français pour la classe de 3^e A.S Lettres et philosophie.

- La lecture critique permet de mieux concevoir la situation de lecture dans laquelle sera perçu le texte écrit par le scripteur.

Dans ce sens, si l'élève de 3^e A.S comprend le sens global du texte, ainsi que les arguments engagés, il parvient sans doute à formuler des énoncés corrects même si les phrases sont construites d'une façon incorrecte.

- Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

Le plaisir de lire requiert d'abord un savoir lire, c'est-à-dire que l'élève doit avoir un certain niveau lui permettant de comprendre ce qu'il lit.

Ensuite, pendant l'écriture ; par la "re-lecture" au moment où le texte s'écrit ou au fur et à mesure que le scripteur progresse dans la production du texte écrit. Cette situation contribue à :

- S'approvisionner davantage en outils d'écriture performants.
- Surmonter les différents problèmes rencontrés.
- Répondre aux besoins impérieux enregistrés.

Dans le cas des élèves de 3^e A.S, nous estimons que cette étape importante qui est la re-lecture leur permet de s'auto-corriger au fur et à mesure qu'ils progressent à l'écrit, choisir le type de texte, sélectionner le vocabulaire nécessaire et structurer les arguments appropriés et les exemples à présenter.

A ce propos, Yves Reuter (1996) fait savoir qu'il convient de rendre compte des conditions essentielles qui offrent la réussite à cette situation :

- Accorder le temps nécessaire à la production du texte.

L'écrit est une compétence à aborder dès le début de l'apprentissage et ne s'effectue pas en un laps de temps. C'est pourquoi, il faut accorder au professeur le temps qu'il faut pour réaliser cette opération, en commençant par l'analyse des profils, des pré-requis et des besoins d'apprenants.

- Accompagner la progression de la compétence scripturale.

Le professeur doit impérativement accompagner l'élève dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Évaluer les compétences, mesurer les performances, apprécier les progrès, corriger l'erreur, proposer des solutions ...etc.

- Soutenir le scripteur dans le choix des textes à lire et dans les modalités de lecture, par le biais de l'évaluation formative.

Dans notre cas, il est question d'accompagner l'élève de 3^e A.S durant l'encadrement et le contrôle de son rythme d'apprentissage : sélectionner des textes authentiques, lire et comprendre le texte dans sa totalité. Nous estimons qu'une bonne lecture, conduit nécessairement l'élève à soigner son style d'écriture et développer ses performances en commençant d'abord par imiter certain type d'écrits.

Enfin, l'après écriture : cette étape est considérée comme une pratique rentable dans la mesure où elle permet à l'élève de perfectionner le texte écrit. Malheureusement, cette situation se produit très rarement chez l'élève qui, au passage à l'écrit sous-estime cette étape indispensable puisque elle lui permet de corriger d'éventuelles erreurs avant de remettre le produit écrit.

En effet, ces modalités évoquées représentent pour les spécialistes en didactique de l'écrit des mécanismes de différenciation d'une grande importance dans l'interprétation des rapports lecture/écriture. Ils estiment que les fonctions des textes et les statuts qu'ils représentent sont des matériaux de travail qui contribuent à l'apprentissage et ne sont surtout pas des modèles car ils se modifient et se diversifient constamment.

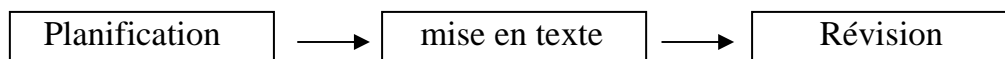
Enfin, ces réalités évoquées ci-dessus ne sont observées que très rarement chez nos élèves en raison du manque d'inspiration et d'encouragement dans l'espace où ils vivent. C'est pourquoi, l'écrit en classe de 3^e A.S représente une activité délicate soulevant beaucoup de contrariétés qui influent sur la qualité des productions écrites d'apprenants. Ainsi, le fait d'énumérer les dimensions de l'écriture peut absolument rendre compte de l'importance de l'activité scripturale en classe et résoudre les diverses contrariétés que l'apprenant y rencontre au cours de son apprentissage de l'écrit.

2. Les modèles de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

2.1. Le modèle linéaire

Bien qu'il soit dépassé par rapport aux recherches récentes menées dans le but de développer les techniques de l'enseignement de l'écrit en classe, puisqu'il a marqué les années 1960 et 1970, le modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980 et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite.

Si incomplet qu'il soit, le modèle linéaire, développé par d'autres recherches complémentaires, procure un cadre de base pour de multiples activités d'écriture. Représenté par G. Rohnman (1965), il se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :



En effet, la première étape convenue se résume dans l'inventaire de ce que l'élève possède comme information à présenter, en sélectionnant les idées dans un premier temps sur le brouillon, puis rassembler les plus nécessaires à développer, ensuite les organiser et les structurer dans le but de les exploiter ultérieurement dans la production d'un texte.

Puis, dans la deuxième étape l'élève procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées.

Enfin, en procédant à l'analyse du texte écrit avant de le remettre au professeur pour le corriger, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet à l'élève d'effectuer une mise au point, indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux consignes données, aux critères formels et aux normes langagières.

Ainsi, selon G. Rohnman (1965, p. 209-211), *“du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion du savoir dans lequel le sujet écrivain est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives”*.

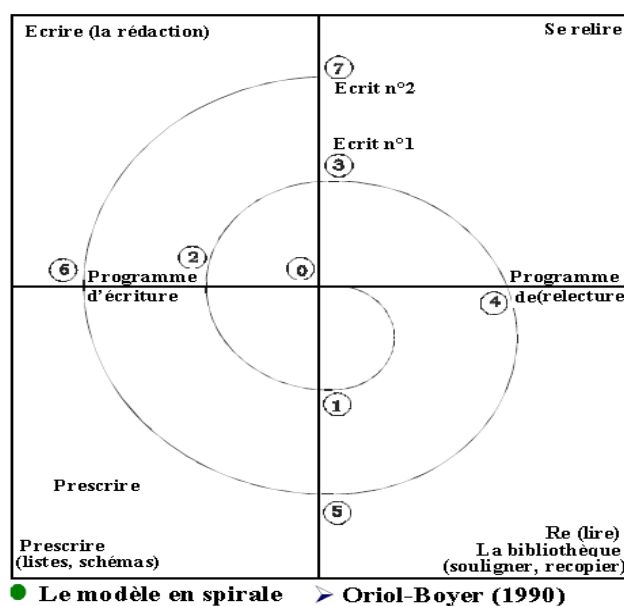
En fait, les didacticiens et chercheurs reconnaissent modèle linéaire trois grandes étapes : une phase de préparation et d'organisation, une phase de développement ou d'écriture proprement dite et une phase de révision qui seront enrichies ultérieurement par d'autres réflexions scientifiques.

2.2. Le modèle en spirale

Développé amplement par Claudette Oriol-Boyer (1990), le modèle en spirale intervient entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981). Il concentre toute son attention sur le principe de la spirale "d'écriture – lecture – écriture" du texte produit, sur les interactions lecture – écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que les conditions de production.

Selon Alain André (2007 : p.39), "à l'exception de la métatextualité, les ateliers que l'auteur Oriol-Boyer nous présente se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit".

Ce modèle d'écriture peut servir amplement l'élève en phase d'apprentissage de l'écrit, dans la mesure où il permet de suivre les étapes du processus d'écriture et de réviser au fur et à mesure ce qu'il écrit. En d'autres termes et contrairement au premier modèle (linéaire), ce modèle d'écriture permet à l'élève d'effectuer simultanément plusieurs opérations scripturales tel qu'il est proposé par l'auteur Claudette Oriol-Boyer (1990 : p.69) à la communauté scientifique tout en introduisant le principe de récursivité.



En effet, ce principe de répétitivité, explique le même auteur, divise le processus “ écriture – lecture – écriture ” en quatre opérations qu’on peut distinguer sur le schéma et qui sont représentées par quatre secteurs du carré.

En outre, le modèle nous précise aussi, qu’il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression scripturale, néanmoins, des critiques reprochent à ce modèle l’apparition de temps en temps des phénomènes de réécriture ponctuels et qui peuvent conduire l’élève à l’échec de son projet d’écriture.

Ainsi, pour plus de précision dans l’interprétation du schéma ci-dessus ; Claudette Oriol-Boyer (1990 : p. 69-82) explique que “ *le secteur (1) de la spirale renvoie d’abord au circuit d’une lecture antécédente que le scripteur possède déjà, ce qui permet à son projet d’écriture d’émerger* ”.

Puis, au second plan arrive, la mise en œuvre du programme d’écriture sur la base de plusieurs activités scripturales préalables, telles que la conception de listes de mots, de fragments de textes, de représentations et d’agencements.

Ensuite, selon le même auteur (1990 : p. 70), “ *le secteur suivant (4-5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d’appui) et conduit à d’autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d’une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire ainsi, le parcours se poursuit jusqu’au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale* ”.

En effet, certains spécialistes des ateliers d’écriture dont Isabelle Rossignol (1997) pense que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d’une production autonome que l’élève parvient à conduire en classe, il semble plutôt que ce modèle favorise l’apprentissage de l’écriture.

De plus, selon les propos d’Isabelle Rossignol (1997 : p. 112), “ *le modèle en question permet surtout de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l’écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément* ”.

A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990) explique dans son modèle : “ *si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l’écriture, la*

rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire”.

Pour intéressant qu'il soit, ce modèle révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

En effet, nous estimons que le modèle en spirale de l'écriture attribué à Claudette Oriol-Boyer peut nous permettre de vérifier, à travers l'analyse des productions écrites que nous effectuons, comment l'élève parvient à produire un texte écrit au cœur même des interactions constantes entre écriture – lecture – réécriture.

Ce modèle peut aussi nous accorder des réponses sur ce qui empêche certains élèves à relire leurs productions afin de déceler d'éventuelles infractions avant de les remettre à l'enseignant pour les corriger.

2.3. Le modèle cognitif

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupe abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturale des non professionnels.

En effet, des chercheurs ont ainsi travaillé au développement de modèles de production textuelle susceptibles d'interpréter les processus d'écriture d'un texte pour une revue plus complète.

Selon Fayol (1997 : p.59), ces modèles d'écriture reposent sur des conceptions différentes : *“D'une part les modèles à orientation modulariste s'appuient essentiellement sur les conceptions issues des recherches linguistiques. (...) Ils prennent également argument des données recueillies en neuropsychologie cognitive. D'autre part, plus récemment, sont apparus des modèles dits connexionnistes (...). Ceux-ci conçoivent la production verbale (...) comme résultant d'interactions plus ou moins contraintes entre des unités sub-symboliques et font une moindre part aux aspects séquentiels du traitement.”.*

Ainsi, plusieurs modèles d'écriture, présentés à la communauté scientifique, ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de productions d'élèves pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Mais le plus

couramment cité est certainement celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique.

Depuis son introduction, ce modèle a connu beaucoup de développements, proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire et plus appliquée à nos yeux, ce qui nous conduit à présenter son parcours depuis sa première apparition.

2.3.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Considérablement servi comme référence à de nombreux travaux, les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistants pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite.

Selon Piolat, A., & Péliissier, A. (1998 : p.403) *“Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites d'élèves, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur”*. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

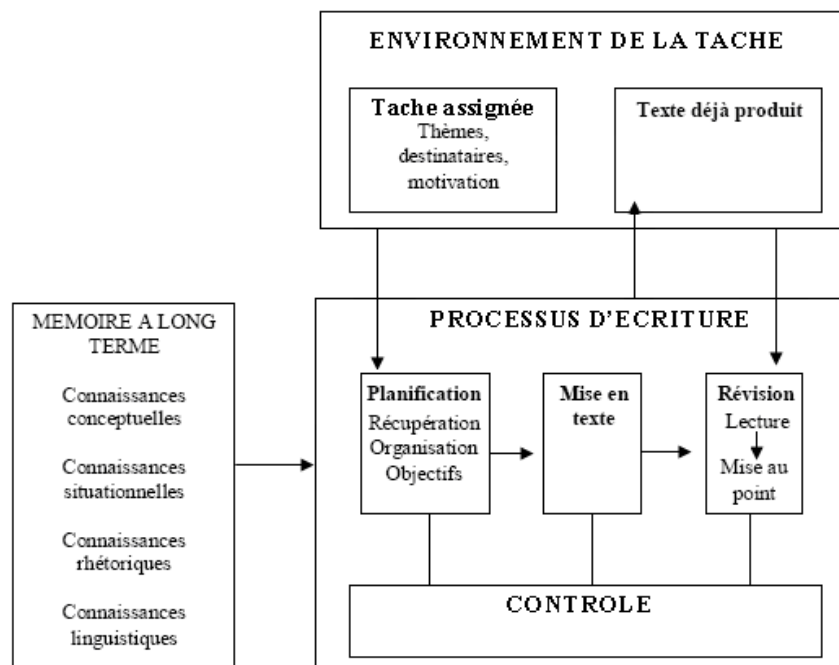


Figure 1 : Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Les mêmes auteurs précisent que ce modèle compte d'abord, *“l'environnement ou contexte de la tâche”* qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche

elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte "*le texte déjà produit*", qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

Puis, "*la mémoire à long terme*" qui associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison), les métaconnaissances que l'élève possède ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration).

Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle l'élève puise ses informations.

Enfin, "*le processus d'écriture*", qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et "*le contrôle*". Quant au repérage de l'erreur, cela nécessite de saisir l'incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire. Cependant, le diagnostic renvoie à la catégorisation de l'erreur et à sa détermination.

Piolat, A., & Pélissier, A. (1998 : p.414) précisent "*qu'il n'y a pas de mode de fonctionnement hiérarchique des processus qui, à tout moment, peuvent passer au premier plan cognitif ou s'infiltrer dans d'autres processus. En revanche, la mémoire de travail sera plus ou moins surchargée selon le type de processus en action, ce qui donne l'impression que ce concept joue un rôle influent dans la réussite d'une activité scripturale*".

En effet, ce qui montre l'apport du modèle de Hayes & Flower (1980) à notre travail de recherche c'est qu'il nous permet d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer la provenance des difficultés, particulièrement en expression écrite chez les élèves scolarisés, et de savoir dans quelles mesures il est possible de perfectionner les textes produits.

2.3.2. Le modèle de Hayes & Flower (1981)

Contrairement au premier modèle de 1980, le second proposé l'année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c'est-à-dire à double sens entre le contexte

de la tâche et le processus d'écriture, de même qu'entre ce dernier et la mémoire à long terme comme on peut le distinguer sur le schéma présenté ci-dessous :

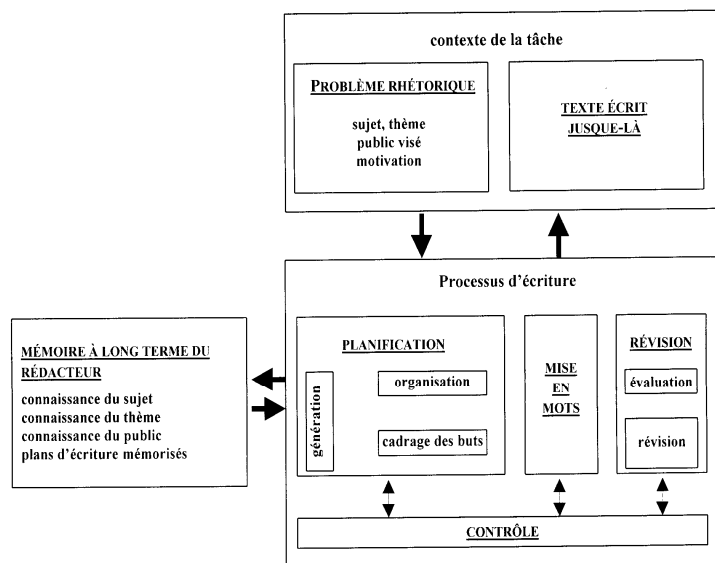


Figure 2 : Hayes et Flower (1981)

Selon l'auteur Laurent Heurley (2006: p.53), *“l'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du “processus d'écriture” et regroupant “planification, mise en mots, révision et contrôle”, tandis que “la boîte de mémoire à long terme du rédacteur” et celle du “contexte de la tâche” signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite”*.

Le même auteur ajoute que dans le modèle de Hayes & Flower (1981), *“le cadrage des buts”* constitue une opération qui s'effectue fréquemment dans une forme non rédigée puisqu'elle porte sur la convenance d'un texte aux attentes, qu'elles soient internes ou externes au scripteur.

Quant à la *“la mise en mots”*, le même auteur explique (2006 : p. 54) *“c'est la mise en phrases acceptable de l'information comprise dans la mémoire du scripteur, qui doit confronter des contraintes de type microstructure (lexique, orthographe, syntaxe) et de type macrostructure (cohérence, cohésion, type de texte, structure de texte), quoique le terme “mise en texte” ; inclut l'activité de rédaction dans son sens large, c'est-à-dire, à la fois microstructure et macrostructure”*.

En effet, l'auteur pense également que dans le récent modèle de Hayes & Flower (1981) l'élève dispose de critères naturels de sélection qu'il pourrait associer au

“*cadrage des buts*” du modèle, ainsi, plus il est prêt à agir, plus il est qualifié pour trier les contenus conçus, le long du processus d’écriture.

Le modèle présente ensuite, “*la révision*” qui s’effectue à la fin de la rédaction et qui a pour rôle, le perfectionnement de la qualité du texte écrit lors de “*la mise en texte*”. Pour que elle soit réalisée, l’élève est contraint d’employer les ressources de la langue de manière correcte afin de repérer d’éventuelles erreurs dans le texte produit.

D’autre part, “*la mise au point*” se manifeste à tout instant sans forcément suspendre le processus d’écriture. D’après Piolat & Pélissier (1998 : p.421) “*la mise au point accorde au scripteur une dernière révision du texte produit dans laquelle, il corrige les erreurs repérées au moment de la lecture, restaure les éléments nécessaires à la compréhension et enfin il réécrit le texte*”.

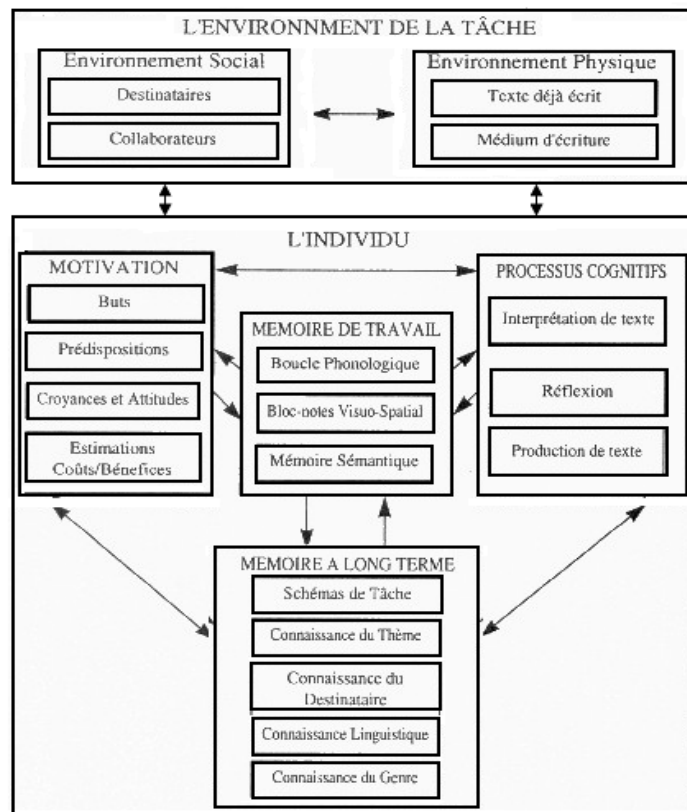
Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par “*le contrôle*” détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure sur les tâches d’écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d’absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l’activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

Le modèle de Flower et Hayes (1981) constitue pour notre analyse des productions un tout homogène dans la mesure où il nous permet de suivre l’évolution du processus d’écriture chez l’élève, de contrôler les aspects liés à la mémoire (connaissances relatives au sujet) et d’interpréter efficacement les erreurs liées dans chaque phase du processus d’écriture.

2.3.3. Le modèle de Hayes (1996)

L’importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l’activité rédactionnelle.

D’après Chrétine Barré-De Miniac (1996 : p.211), “*le nouveau modèle de la production de textes écrits de Hayes & Flower (1996) est une réorganisation générale qui comprend deux nouveaux éléments importants : l’environnement de la tâche et l’individu lui-même qui produit le texte écrit*”.



Modèle de la production de textes écrits _ Hayes (1996)

Le même auteur explique qu'en premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles.

En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

D'après Piolat, A et Pélissier, A (1998 : p.189) “ toute la réflexion du récent modèle repose sur les représentations internes créées par l'interprétation du texte et mises en œuvre dans le contexte de la tâche écrite en vue d'en engendrer de nouvelles”.

En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur.

Le même auteur ajoute que le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, “on lit pour définir la tâche”, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, ensuite “on lit pour comprendre”,

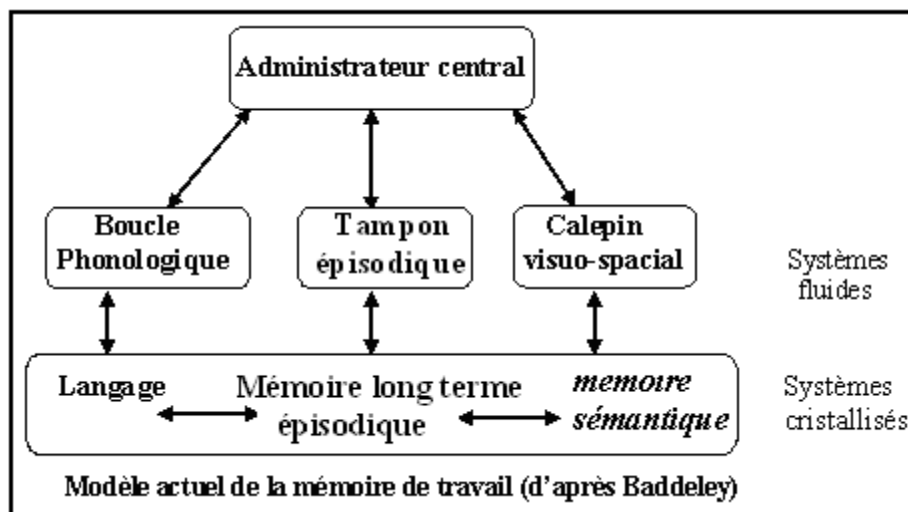
ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et enfin, “*on lit pour réviser*”, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

Enfin, nous estimons que le récent modèle développé et renégocié par les deux auteurs nous permet d’une part, en tant qu’enseignant, de concevoir les rapports lecture – écriture et d’évaluer les performances des élèves en matière de planification, de mise en texte et de révision dans le but de rediriger les différentes activités menées en classe, en particulier celles de compréhension de l’écrit et d’expression écrite.

D’autre part, le présent modèle de l’écrit nous permet, à travers l’analyse des productions écrites, d’expliquer l’origine des erreurs perpétrées par les élèves et qui soient relatives à la confusion de sens, au transfert négatif ou positif et aux formes inadaptées au contexte de la situation de l’écrit.

2.3.4. Modèle de Baddeley (1996)

Assimilé dans le modèle de Hayes, le modèle de Baddeley (1996) est centré sur l’architecture de la mémoire de travail et la considère en tant qu’un système temporaire de stockage qui contribue à la manipulation et au traitement de l’information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses.



D’après Gaonac’h, D (1991 : p. 91) ; “*Ce modèle est composé de plusieurs modules importants: au départ il était formé par un administrateur central, une bouche phonologique et un calepin visuo-spacial*”. Le même auteur explique que :

- **L’administrateur central** : est un système attentionnel ayant une capacité limitée. Il remplit quatre fonctions : organiser l’exploit dans deux tâches distinctes, exécuter et alterner entre des stratégies de récupération et sélectionner le système qu’il faut

utiliser, contrôler le processus qui assure l'activation des informations pertinentes à un moment donné et maintenir et manipuler l'information en mémoire long terme.

Le même auteur (1991) précise que le modèle “ assure aussi la planification et la mise en oeuvre de nouvelles activités, et en cas de besoin l'articulation entre plusieurs activités et permet l'intégration des opérations de traitement des systèmes esclaves, qui sont la boucle phonologique et le calepin visuo-spacial”.

- **La bouche phonologique** : permet le stockage des informations verbales à partir d'informations visuelles et comprend d'abord, le stock phonologique à court terme qui est le réservoir dans lequel se trouve l'information verbale sous forme de sons puis, la boucle articulatoire qui accorde l'autorépétition (l'exemple de la voix intérieure).

Selon Gaonac'h, D (1991 : p. 93) “La boucle phonologique n'est exclusivement activée que lorsque le texte se confirme difficile à comprendre. Par contre si le texte se révèle facile, le traitement s'accomplit visuellement en activant tout simplement la mémoire sémantique sans passer par la boucle articulatoire”.

- **Le calepin visuo-spacial** : permet temporairement, le stockage des images mentales et surtout de conserver des informations visuelles et spatiales.

D'après Catherine Monnier & Jean-luc Roulin (1994, p. 428) “le calepin visuo-spatial serait responsable du maintien des informations spatiales et visuelles, ainsi que de la formation et de la manipulation des images mentales”.

Cependant, la différence entre la présente architecture et celle de Hayes & Flower c'est l'addition d'un registre supplémentaire nommé “mémoire sémantique”. Selon le même auteur (1994), ce registre a pour fonction ; garantir la conservation d'unités sémantiques indispensables à l'évolution des traitements de formulation tout en assurant la conception du message écrit. Alors que les structures grammaticales et lexicales sont plutôt conservées dans la bouche phonologique.

Peu après Baddeley (1999), a complété son modèle en joignant un quatrième élément nommé “tampon épisodique”, qui selon Gaonac'h, D (1991 : p. 103) est un système géré par l'administrateur central, ayant une capacité de stockage réduite qualifié pour le maniement des informations de nature multidimensionnelles dérivant de “la mémoire à long terme”.

D'autre part, selon le même auteur, le terme “*épisodique*” renvoie au fait que ce “*tampon*” conserve des épisodes dans lesquels les données sont intégrées et assure une fonction décisive lors du transfert et de la récupération d'informations depuis la mémoire à long terme.

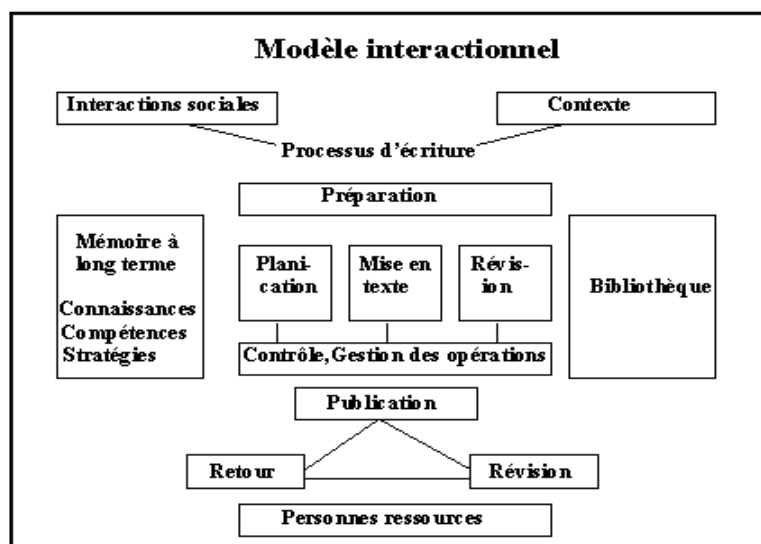
Catherine Monnier et Jean-luc Roulin (1994 : p.426) précisent encore que “*Ce modèle est d'une relative simplicité dans sa structure générale mais il permet de rendre compte d'un certain nombre de faits expérimentaux. Compatible avec la pluralité des informations maintenues temporairement lors d'activités complexes, il postule l'existence de deux sous systèmes temporels de stockage dits « esclaves » (la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial ou visuo-spatial sketchpad) coordonnés et supervisés par une composante attentionnelle, l'administrateur central*”.

Enfin, malgré l'aspect difficile affiché du modèle de Baddeley (1996) à être éprouvé dans l'état absolu de la production de textes, ce dernier peut nous servir de référence dans l'analyse des erreurs que nous conduisons pour décrire les processus rédactionnels c'est-à-dire les traitements de l'écrit et localiser avec précision la valeur de chaque traitement assuré par les systèmes et les processus rédactionnels.

2.4. Le modèle de l'interaction sociale (1989)

Mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980, le modèle de l'interaction sociale considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre le scripteur et le lecteur en vue de créer un cadre significatif pour le texte écrit. C'est-à-dire que le scripteur prend en considération le point de vue du lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du scripteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié.

En effet, ce qui fait la particularité de ce modèle interactionniste, c'est l'intégration des interactions sociales et du contexte dans le processus d'écriture que nous constatons dans le schéma présenté ci-dessous par Claudette Oriol-Boyer (1990):



A ce titre, Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69) précise que “*dans le modèle interactionnel, lors du processus d’écriture, le scripteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et qu’à ce titre, il propose trois opérations essentielles*”. Ces opérations concernent l’initialisation, la régulation et l’élaboration du discours produit par le scripteur.

a- Initialisation du discours écrit : La particularité du début du texte fait qu’au départ il établit un cadre mutuel et social de référence entre les deux partenaires de la communication à savoir le scripteur et le lecteur en présentant donc un sujet clair. En incluant des éléments métadiscursifs il doit clarifier la nature de la communication et accorder au lecteur assez d’indices pour s’informer rapidement du genre de texte et comment l’interpréter.

b- Régulation du discours écrit : Avec l’installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit.

Selon Oriol-Boyer (1990, p.72), “*le scripteur vérifie ses informations de façon qu’elles ne constituent pas d’éventuelles incompréhensions pour la réciprocité scripteur – lecteur. Au besoin, il doit produire des élaborations adéquates pour contextualiser les informations nouvelles et par conséquent, étendre, modifier ou réviser la réalité sociale partagée*”.

Ainsi, lorsque le scripteur ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l’interprétation de son texte, il en découle des élaborations inadéquates au niveau du

genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop sur trop peu de points) ou bien au niveau du commentaire (dire trop peu sur trop de points).

c- Elaborations du rédacteur : Lorsque les trois types d'élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l'information du lecteur, à ce moment, le scripteur réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes...etc.).

En effet, pour ce modèle, l'interaction entre pairs est réputée socialement indispensable. Ainsi, la connaissance est conçue sur un plan social, impliquant des négociations du sens entre scripteur et lecteur ; si bien que l'apprentissage s'accomplit par le biais d'opérations naturelles d'écriture dans un contexte de réciprocité.

En effet, le modèle de l'interaction sociale présenté par Martin Nystrand en 1989 prévoit la production écrite comme une négociation de sens entre le scripteur et le lecteur pour instaurer un cadre de référence commun.

Dans ce sens, nous estimons que le modèle interactionnel peut nous donner une réponse claire sur la manière de construire le sens à travers les textes produits par les élèves en classe.

Dans l'analyse des productions écrites, les résultats obtenus vont nous permettre de comprendre comment l'élève traite l'information qu'il présente au lecteur, comment il parvient à produire du sens et à construire socialement ses connaissances dans l'interaction entre pairs.

Enfin, en accordant aux différents modèles de l'écrit l'intérêt qu'ils méritent, nous entendons reconnaître l'influence qu'entraîne dès le départ le matériau linguistique et littéraire pour le processus d'écriture. Ainsi, l'influence dirigée simultanément par le matériau linguistique et littéraire collecté au moment de la préparation et le contexte de la tâche, débouche sur la définition du processus d'écriture comme nécessairement, l'interprétation de quelque chose à faire et non pas forcément comme quelque chose à dire. Ceci explique parfois, que ce sont bien les mots et les structures qui écrivent le texte et non pas les scripteurs eux mêmes.

CHAPITRE II

1. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit :

Comment les élèves apprennent-ils ?

Nul ne peut se passer de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Pourtant, combien les processus de l'apprentissage sont fragiles, complexes, imprévisibles et subjectifs.

L'apprentissage de l'écrit en classe de 3^e A.S se déroule dans un cadre à la fois collectif et collaboratif ; dans la mesure où l'activité d'expression écrite assurée par l'enseignant en classe s'adresse à l'ensemble des apprenants. Dans le cadre de cette fragilité, qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Pour répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1997 : p.95) qui estime que *“l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation”*.

Habituellement, l'enseignement de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'élève indépendant.

Selon Godenir. A & Terwagne. S (1992, p. 56): *“Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage”*.

Certes, pour apprendre à écrire, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. De plus, la production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

Alors comment l'élève parvient-il à écrire aisément un texte qui obéit aux normes de la communication ? Qu'est ce qui garantit une production écrite de bonne qualité ?

Autant de questions posées par les spécialistes comme Wenden et Fitzgerald (1987) qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des stratégies d'apprentissage de l'écrit employées par les apprenants.

En matière d'apprentissage de l'écrit, d'importantes recherches ont été conduites ces dernières années pour définir la notion de “*stratégies scripturales*” et déterminer quels types de stratégies utilisent les élèves. Dans notre mémoire de recherche, nous nous tenons à présenter que les stratégies développées en toute autonomie par les apprenants à partir de connaissances antérieures ou de compétences acquises en classe.

1.1. Signification des stratégies

Pour ne pas confondre les stratégies d'apprentissage avec celles de l'enseignement, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples qui répondent évidemment aux intérêts de notre travail de recherche.

“Stratégie” ou “*Stratighia*” comme l'explique l'étymologie, du mot “Stratigos” est à l'origine, un terme militaire qui s'est répandu dans d'autres domaines et qui signifie ;
- “*Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis*”. (Feuillet, 1881, p. 121)

Ce qu'on entend par actions coordonnées, c'est la manière d'organiser, de structurer un travail de recherche d'expérimentation et d'enseignement, d'harmoniser l'ensemble des conduites en fonction d'un résultat.

Quant à l'approche actionnelle qui accorde un grand intérêt pour les stratégies d'apprentissage, Jean-Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme :

- “*Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*”. Cela signifie, la mise en ordre des actions conduites pour la réalisation des fonctions.

En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies d'apprentissage signifient : “*Un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*”.

Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau (1993, p. 308), ils proposent la définition suivante : “*Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance*”.

“Opérations” ou “processus”, il y a bien une confusion de taille dans l’emploi des termes pour s’accorder une définition complète des stratégies d’apprenants.

En parlant de la notion de stratégies, Wenden. A.L (1987, p. 7) a soulevé de nombreux termes dans ses travaux: “*techniques, tactiques, plans potentiellement conscients, opérations consciemment employées, apprendre des compétences, compétences de base, compétences utilitaires, capacités cognitives, langage qui traite les stratégies, procédures de la méthode de résolution*”. En effet, cette diversité présente une difficulté du moment qu’elles confondent compétences (savoir lire, écrire, parler) et processus (transformation de l’information).

Néanmoins, pour cerner la notion de stratégies, Wenden (1987, p.12) propose six critères qui sont : “*aussi utiles qu’une définition bien arrêtée.*

- *Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.*
- *Certaines peuvent être observées par le chercheur et d’autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l’utilisation d’une stratégie.*
- *Elles sont orientées vers un problème.*
- *Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l’apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l’acquisition ou pour la communication.*
- *Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.*
- *Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l’utilisation des stratégies”.*

Parmi les définitions qui investissent mieux la notion de stratégies, nous présentons la plus simple, proposée par MacIntyre (1994 : p. 190) qui réunit quelques critères de Wenden et dans laquelle il précise que les stratégies d’apprentissage sont : “*Des actions choisies par les apprenants d’une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d’acquisition et de communication*”. [Traduction web].

On entend dire, les apprenants qui présentent une certaine autonomie dans le maniement de la langue, l’exploitation des savoirs et savoir-faire, la résolution des problèmes rencontrés et qui parviennent à faire des choix qui débouchent sur une série

d'opérations combinées, ce qui est après tout la raison d'être de l'utilisation des stratégies.

En effet, les techniques et opérations effectuées par les élèves, les méthodes engagées et les procédés sélectionnés sont généralement ajustés aux finalités et objectifs de l'apprentissage de l'écrit. Alors, en quoi les stratégies d'apprentissage de l'écrit sont-elles si importantes pour la réussite de l'activité scripturale ?

1.2. L'intérêt des stratégies d'écriture

Devant apprendre à utiliser la langue à bon escient dans l'apprentissage de l'écrit, les apprenants ne sont pas restés indifférents. Selon Sylvie Cartier (2000), les apprenants participent fortement sur la base de nouvelles expériences, en tirant profit des compétences et des connaissances antérieures (savoirs et savoir-faire) acquises en classe pour se fixer des objectifs appropriés et choisir des méthodes qui répondent le mieux à leurs attentes en matière d'activité scripturale.

Dans ce sens, des chercheurs comme Weinstein (1994), cité par Sylvie Cartier (2000, p.58), ont montré que *“ les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées”*.

Le même auteur ajoute que les élèves qui présentent certaines difficultés scripturales ont besoin d'être aidés par leurs enseignants pour développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit.

Dans le cas de nos élèves de 3^e A.S, ils apprennent déjà lentement à se servir de stratégies en classe selon les besoins. Cette étape consiste dans un premier temps, à sélectionner les idées, développer, structurer et organiser les connaissances nécessaires.

Puis, peu à peu les élèves parviennent à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant en classe. On entend par là, l'ensemble des techniques développées en classe, que les élèves tentent d'imiter dans un premier temps avant de faire preuve d'autonomie.

Ensuite, les élèves adaptent graduellement ces techniques dans le cadre de l'activité d'expression écrite. Par exemple ; construire des phrases courtes, introduire les

connecteurs logiques, employer les adverbes, les conjonctions et les accords, respecter la ponctuation.

Enfin, pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, les élèves sont appelés à se servir de stratégies qu'ils ont développées eux-mêmes, en s'inspirant des techniques acquises en classe.

Dans le cadre de l'évaluation formative (vérification des compétences acquises, régulation du rythme d'apprentissage), les élèves de 3^e A.S ont le choix entre deux sujets : un compte-rendu objectif ou critique ou une synthèse de documents. Ce choix est lié à une consigne donnée par l'enseignant.

L'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit donc l'élève de 3^e A.S à se servir de stratégies en contexte authentique, c'est-à-dire, reliées aux activités accomplies en cours. Ce concept est relevé dans les travaux de Jean Tardif (1992) qui prône *“l'apprentissage des stratégies dans un contexte d'acquisition de connaissances spécifiques”*.

Les nouvelles stratégies que les élèves parviennent à développer vont progressivement contribuer à *“la mise à jour”* des connaissances, des compétences et des attitudes. Ainsi, ces facteurs leur permettront progressivement *“d'apprendre à apprendre à écrire”* en toute autonomie.

Finalement, pour réussir en matière d'activité d'écriture, les professeurs et les apprenants sont appelés conjointement à évaluer constamment les compétences acquises et les objectifs atteints et à surmonter les difficultés rencontrées au passage.

1.3. Stratégies d'écriture de l'élève

Dans l'ensemble, les stratégies, techniques ou opérations menées par l'élève dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, sont des actions qui favorisent l'acquisition de compétences, le stockage d'informations et l'exploitation raisonnable des données. Ainsi, leur utilisation appropriée accorde à l'élève un apprentissage varié, plaisant, efficace, rentable et de plus en plus autonome.

En revanche, les stratégies réparties dans le présent mémoire de recherche renvoient particulièrement à la pratique d'écriture. Ils se distinguent par leur obéissance aux processus d'écriture revendiqués par l'approche cognitive, à savoir ; *“la planification”*, *“la mise en texte”* (textualisation), *“la révision”* et *“la correction”* (le contrôle).

1.3.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée.

Selon Hayes et Flower (1980), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

Selon Préfontaine Clémence (1989), la planification est considérée comme une opération qui permet à l'apprenant de *“se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes: la production des idées, l'organisation des idées et le cadrage des buts”*.

1.3.1.1. Production d'idées

Ce principe permet à l'apprenant de se servir d'outils qui facilitent l'organisation du texte à écrire (dictionnaire, vocabulaire spécifiques), de sélectionner les informations et à développer (ne tenir compte que des informations qui peuvent servir la rédaction du texte et supprimer celles qui soient non reçues).

Pour parvenir à produire des idées, l'apprenant peut aussi s'inspirer d'autres modèles pour écrire un texte original et d'explorer les idées obtenues en consultant l'avis d'autrui.

1.3.1.2. Organisation des idées

L'organisation des idées permet à l'apprenant de se référer aux directives et consignes données en classe par l'enseignant (le respect de la consigne accorde une structure adéquate du texte écrit), de classer les idées obtenues selon l'ordre de priorité et d'établir un rapport logique entre les différentes idées produites (ne pas mettre deux idées ou deux arguments en opposition).

Ce principe permet aussi de réorganiser le contenu reçu et d'éliminer les idées non obtenues, de reconstituer la notion spatio-temporelle adaptée au texte à écrire et d'établir des structures à l'aide des informations choisies afin d'élaborer un plan.

1.3.1.3. Cadrage des buts

Le cadrage des buts permet à l'apprenant d'envisager les étapes de la production qui conviennent suivant le type de texte à écrire, de déterminer les objectifs fixés (genre de texte à produire, message transmis, catégorie de lecteurs...etc.), de réajuster les

objectifs pendant la production de texte et de limiter objectivement les finalités et objectifs à l'écrit.

1.3.2. Stratégies de mise en texte

Selon Clémence Préfontaine (1998), les stratégies de mise en texte visent non seulement la production du texte mais à *“mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit”*.

Se présentant comme une étape complexe, elle s'active dès que l'élève entreprend la rédaction de son brouillon en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographe d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire pour accorder une forme linguistique au texte produit.

Enfin, les stratégies de mise en texte permettent à l'élève d'activer les informations stockées dans *“la mémoire à long terme”*. Cette dernière, selon le modèle cognitif d'écriture de Hayes et Flower (1980), associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de : grammaire, orthographe, lexique, conjugaison), les métaconnaissances que le sujet possède ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche) et les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration).

Les stratégies de mise en texte permettent aussi à l'élève de s'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées, de développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.), d'honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits, de sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée, de respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical et de réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales acquises en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).

Enfin, l'enrichissement de la mise en texte se réalise en respectant la ponctuation du texte, les figures de style (périphrases), les connecteurs logiques ou chronologiques sans oublier d'effectuer une mise en page et un support de diffusion appropriée.

1.3.3. Stratégies de révision

Selon J.Fitzgerald (1987), *“la révision permet à l'apprenant de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit”*. En d'autres termes, les stratégies de

révision accordent à l'élève des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte.

Selon J.Fitzgerald (1987 : p. 483), c'est à travers la révision que l'élève interpelle constamment les processus mentaux variés:

- *“Vérifier les choix linguistiques et textuels.*
- *Vérifier les procédés textuels (explicatifs, expositifs, argumentatif...etc.)*
- *Vérifier la mise en place des connecteurs, l'enchaînement.*
- *Vérifier les règles de cohérence du texte, l'enchaînement des idées, le sens.*
- *Essayer différentes réorganisations du texte.*
- *Examiner les formulations de phrases et de texte.*
- *Effectuer une comparaison de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.*
- *Se distancier du texte écrit pour une meilleure re-lecture”.*

1.3.4. Stratégies de correction

Les stratégies de correction concernent particulièrement le traitement des erreurs de surface, comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation...etc.

A ce niveau l'élève doit mobiliser toutes ses connaissances pour effectuer des relectures ciblées, et consulter des outils de référence d'autocorrection modernes qu'on peut trouver sur Internet : (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données). L'apprenant doit s'approprier aussi d'une formalité de correction systématique de la syntaxe et coopérer avec d'autres apprenants (travail en groupes) en vue de solliciter des suggestions et améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle du texte écrit.

Enfin, si nous avons choisi de présenter les quatre opérations utilisées par l'élève dans cette partie du travail de recherche c'est pour comprendre comment fonctionne ou devrait fonctionner son processus mental pendant l'écriture.

Nous estimons que si nous parvenons à comprendre parfaitement le fonctionnement des opérations cognitives des apprenants pendant le processus d'écriture, cela peut nous accorder une meilleure compréhension des erreurs par l'explication préalable des causes possibles.

Les stratégies employées à l'écrit par l'élève décrivent les différentes actions et comportements, qu'il entreprend avant, pendant et après l'activité d'écriture. Ils nous permettent de comprendre comment l'élève parvient à développer sa conscience stratégique à l'écrit, comment il déclenche les actions, comment il conduit les opérations qui l'aident à contrôler la gestion de l'activité scripturale, comment il "apprend à apprendre à écrire" pour réduire au maximum l'émission des erreurs et savoir mieux investir les connaissances en classe.

2. La construction des savoirs

2.1. Construction des savoirs à partir de la réécriture.

Recouvrant plusieurs significations à la fois comme "révision, brouillon, traces d'écriture, ratures, genèse d'une compétence scripturale, reformulation", la réécriture se considère comme un ensemble de tâches cognitives ou d'opérations linguistiques allant de la simple relecture à la reproduction complète d'un texte.

Dans ce sens, l'intérêt que nous accordons à la réécriture dans notre analyse de productions écrites d'élèves, nous conduit à s'intéresser d'avantage, non seulement aux étapes d'écriture d'un texte mais aussi, aux procédures mises en œuvre pour parvenir à la production d'un texte.

Selon C.Viollet cité par Jacques David (1994 : p.4) "*nous pouvons parler de la réécriture d'un écrivain en nous intéressant en même temps aux différents états de son texte et à la dynamique rédactionnelle qu'ils révèlent*".

En d'autres termes, nous analysons les productions d'élèves pour décrire les processus engagés dans la maîtrise de la production écrite, qui à notre avis, peut nous renseigner sur l'ontogenèse de leurs textes.

Jacques David (1994 : p.5) explique qu' "*Une connaissance des opérations de réécriture peut-être la base de séquences où les élèves évaluent leurs différents procédés d'ajout, de remplacement, de suppression et de déplacement*". Le même auteur ajoute qu'il convient d'évaluer les différentes versions d'une production écrite, en examinant parfaitement les agencements continus du texte à venir qui, généralement, sont des indices d'une acquisition en cours.

Ainsi, l'intérêt attribué à la fois, aux étapes de l'écriture et aux procédures mises en œuvre nous oblige à distinguer l'action d'écrire de nouveau (réitération du texte) de celle qui consiste à écrire à nouveau ce qui requiert une variation du texte initial.

Malgré sa difficulté, cette distinction n'est pas sans importance, puisque pour beaucoup d'élèves la réécriture est une simple reproduction du « brouillon », comme s'il est question non pas de la perfectionner mais plutôt, de la reproduire pour la lire dans une version « propre ».

Selon Jacques David (1994 : p.5) *“Cette distinction suggère aux élèves de procéder en plusieurs phases, en relisant de façon sélective, c'est-à-dire en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte”*.

En effet, le concept de réécriture comme spécifiant adaptée à l'évaluation des écrits englobe toutes les traces de production écrite y compris la révision, l'erreur et la remédiation. Nous reconnaissons qu'au-delà de ce processus d'amélioration des productions écrites, nous pouvons certainement aider les élèves dans la programmation de leur travail par l'étude d'avant-textes qui donnent à voir les procédés par lesquels un auteur entre progressivement dans la composition de son texte.

Enfin, au retour de l'élève sur son texte réécrit, pendant les différents moments de production, il parvient à confronter ses erreurs, qui est à notre avis est un passage de réussite. Ces erreurs lui suggèrent de procéder en plusieurs phases, en relisant et en portant son attention sur des difficultés ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de son texte.

2.2. Construction des savoirs à partir de l'erreur

Pour beaucoup d'enseignants, le fait de passer de longues heures à corriger des paquets de copies de classes différentes, de niveaux différents, de sujets différents, constitue un travail fastidieux. D'ailleurs, rien ne provoque la déception d'un enseignant qu'une rédaction d'élève, bourrée d'erreurs, tous types confondus.

Quant aux apprenants, l'erreur est perçue autrement, elle suscite leur inquiétude, anime leur stress et provoque leur échec.

En effet, les recherches menées ces dernières années parviennent à construire une représentation positive de l'erreur. L'erreur est considérée comme une étape importante et un moment ordinaire et rentable, particulièrement dans l'apprentissage de l'activité d'écriture.

Jean-Pierre Astolfi (1997), explique dans son œuvre qu'il ne faut pas percevoir l'erreur comme une conséquence négative d'une action menée par l'apprenant, donnant lieu à sanction. Mais plutôt, en tant que repère oeuvrant d'une manière efficace à localiser les carences et comprendre les processus d'apprentissage afin de mieux fonder l'intervention pédagogique.

L'interprétation de l'erreur liée à l'écrit peut contribuer à une meilleure connaissance des difficultés rencontrées par l'apprenant, à concevoir efficacement les opérations à entreprendre en classe et aide l'enseignant et l'apprenant à développer pertinemment des stratégies de remédiation indispensables.

Selon Jean-Pierre Astolfi (1997 : p.91) *“Le didacticien identifie les principaux types d'erreurs scolaires pour lesquelles il propose médiations et remédiations. Une manière de transformer l'erreur en tremplin afin de débloquent les démarches d'apprentissage”*.

2.3. L'apport de l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit

En didactique de l'écrit, l'erreur est réputée pour être un instrument utile de la réussite et est inévitablement présente dans le processus normal d'apprentissage.

D'après S.P.Corder cité par O'Neil Charmain (1993 : p. 83), *“les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre, c'est une façon que l'apprenant à de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est entrain d'apprendre”*.

Selon le même auteur, l'erreur se produit non pas à cause d'une incompétence quelconque mais en raison du niveau de connaissance accordé à un moment donné. L'erreur est considérée comme une pratique jugée, grammaticalement ou sémantiquement irrecevable qui s'associe à l'indifférence et qui finit par transgresser le code de la langue.

Pour G. Marcel (1994, p. 17): *“l’erreur est occasion et moyen de diagnostic de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c’est pourquoi on parle souvent, à propos de ces méthodes, de pédagogie de la réussite”*.

Nous entendons par là que l’erreur n’est guère une forme rejetée, elle se fonde dans un ensemble cohérent de connaissances, de stratégies et de représentations dans lequel, elle surgit pour analyser attentivement les actions antérieures et comprendre ce qui fonctionne mal chez l’élève.

Dans ce sens, l’erreur est interprétée comme:

- Un indice bienvenu d’une phase obligatoire.
- Un signe temporaire d’une étape particulière de l’apprentissage.
- Un outil rentable qui alimente le processus d’apprentissage.
- Oriente l’apprentissage de l’élève.
- Détermine les besoins et les objectifs de l’apprentissage
- L’effet d’une connaissance antérieure qui avait son intérêt et ses succès.
- l’erreur est pardonnable quelque soit sa nature.

Grace à elle (l’erreur), l’élève parvient à s’auto-corriger et à améliorer son texte écrit.

Enfin, même s’il semble parfois difficile pour un enseignant d’accepter l’erreur, cette dernière n’affiche aucun handicap ou une déviance qui peut freiner l’apprentissage de l’écrit chez l’élève. Mais, elle demeure constamment une étape ordinaire qu’il faut surpasser et non pas sanctionner.

2.4. Signification des erreurs des apprenants

Pour freiner la diffusion des erreurs dans l’enseignement des langues étrangères et particulièrement dans l’apprentissage de l’écrit, la didactique de l’écrit s’efforce de distinguer, du point de vue méthodologique, les différentes pensées accordées à l’erreur.

En interprétant l’erreur de l’apprenant, S.P.Corder (1981, p. 6-7) stipule qu’ : *“Il y a deux écoles qui prescrivent des moyens différents pour éviter les erreurs des apprenants. La première prétend que si l’on avait pu faire une méthode parfaite d’enseignement, aucune erreur n’aurait été commise. L’occurrence éventuelle de l’erreur est simplement l’indice des techniques inadéquates de notre actuel*

enseignement. La philosophie de la deuxième école, c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts''.

En d'autres termes, dans le domaine de la méthodologie on peut distinguer deux pensées sur l'erreur. L'une affirme que c'est à cause des méthodes et des techniques défectueuses employées que l'erreur se produit constamment dans l'apprentissage. L'autre soutient que l'erreur est une réalité absolue et qu'il faut l'accepter telle qu'elle est.

En fait, cette univocité peut provoquer chez les chercheurs en didactique de l'écrit une certaine difficulté à préciser le sens de l'erreur. En dehors de ce qu'ils constituent comme indices du système linguistique, employés à un moment donné, les erreurs d'apprenants, selon S.P.Corder (1981: p. 11) peuvent faire l'objet d'une triple signification:

Pour l'enseignant, l'erreur est un indicateur qui permet de mesurer le niveau atteint par l'apprenant par rapport à l'objectif fixé.

Pour l'élève, l'erreur est un outil qui permet de vérifier les techniques (stratégies) et les actions qu'il a employées pour acquérir la langue étrangère. L'erreur lui permet aussi de comparer les deux systèmes différents qu'il utilise; celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère.

Pour le chercheur, l'erreur permet de comprendre comment l'élève parvient à apprendre une langue et la façon dont-il utilise les stratégies dans le processus d'apprentissage.

A ce propos, le programme officiel de français (2007) destiné aux élèves de 3^e A.S, accorde un grand intérêt à l'erreur produite dans les apprentissages en consacrant des séances de remédiation (compte-rendu) pour corriger les erreurs commises en production écrites par les élèves à la fin de chaque séquence didactique (chaque séquence comprend plusieurs activités : compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire et expression écrite).

Pour l'élève de 3^e A.S, l'erreur constitue un passage indispensable qui lui permet de définir les déficiences survenues lors de l'apprentissage et savoir où en est-il arrivé dans l'acquisition des compétences.

L'erreur lui permet aussi de s'autocorriger, d'évaluer ses connaissances et ses capacités et de donner un sens à l'apprentissage que le système scolaire lui accorde.

Selon C. Marsollier (2004), *“l'erreur est productrice de sens et de signification, elle dépend constamment de la nature de l'apprentissage et de la relation que l'apprenant est amené à entretenir avec le savoir, l'enseignant et son milieu socioculturel”*.

Enfin, l'apprenant peut apprendre plus longtemps de ses erreurs, c'est pourquoi, on ne peut en aucun cas lui enseigner l'écrit sans connaître les conditions dans lesquelles il perçoit cet apprentissage.

2.5. Statut de l'erreur en classe de FLE

S'interrogeant amplement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages, Jean-Pierre Astolfi (1997) arrive à un premier constat selon lequel ; l'erreur scolaire est plutôt source d'anxiété et de confusion, alors que dans d'autres domaines tel que le sport, elle est considérée comme une source de défi et de réussite.

Selon Jean-Pierre Astolfi (1997 : p.102-103) *“Si, comme il a été dit, l'erreur est intimement liée au processus d'apprentissage, et si elle peut même être le témoin d'une évolution intellectuelle en cours, alors il nous faut moduler l'idée familière de prérequis qui seraient nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels nous devrions pouvoir compter pour enseigner avec efficacité. D'ailleurs, on confond souvent à tort prérequis et précacquis, alors que les premiers soulignent ce qui est exigible pour aborder un contenu nouveau, tandis que les seconds s'efforcent de décrire un « état des lieux » initial à prendre en compte tel qu'il est”*.

Visant l'objet de l'erreur, Jean-Pierre Astolfi, estime que cette inquiétude engendrée par l'erreur scolaire répond simplement à la représentation qu'on a de l'acte d'apprendre lui-même, dans lequel on confond très souvent les prérequis (ce qui fait l'objet d'exigence pour affronter un contenu nouveau) avec les précacquis (description d'un *“état des lieux”* initial à prendre en compte tel qu'il est).

En effet, l'erreur est considérée aujourd'hui en tant qu'étape courante, voire un indice révélateur dans le processus d'apprentissage en classe et semble en fait, inspirer plusieurs modèles d'apprentissage tels que: le modèle béhavioriste (l'erreur est à éviter dans la mesure où elle risque de laisser des traces durables) et le modèle

constructiviste (considérer l'erreur comme outil pédagogique incontestable, incitant l'élève à saisir son erreur avec plus de conscience).

Enfin, comme le précise Philippe Meirieu (1987) *“l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur”* c'est pourquoi, l'école d'aujourd'hui ne doit pas renoncer à l'étude et à l'analyse des erreurs produites par les élèves durant le processus d'apprentissage. Ainsi, nous estimons que les productions écrites d'apprenants représentent l'espace idéal qui nous accorde cette analyse et nous permet de donner un sens pour chaque erreur.

2.6. Types d'erreurs selon leurs origines

S'interposant à des niveaux différents, allant de l'erreur locale (qui ne perturbe pas l'interprétation entière de l'énoncé) à l'erreur globale (qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé), le rôle de l'enseignant face à l'erreur est assez complexe. L'enseignant doit d'abord, décoder l'erreur, la comprendre et la corriger pour qu'elle soit constructive.

En effet, l'erreur est considérée en tant qu'élément du progrès didactique nécessitant une mise au point pour pouvoir fixer les moyens d'intervention didactique et construire un apprentissage efficace et correct.

Dans ce sens, la didactique de l'écrit s'accorde à répertorier les types d'erreurs selon leurs origines principales suivant des critères différents. C'est le cas de Jean Pierre Astolfi (1997) qui propose une typologie composée de 08 erreurs en fonction de la nature du diagnostic et de leurs origines et qui se présente ainsi :

- a- “Erreur liée à la compréhension des consignes.*
- b- Erreur liée à un mauvais décodage des règles.*
- c- Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants.*
- d- Erreur liée aux opérations intellectuelles.*
- e- Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant*
- f- Erreur liée à une surcharge cognitive*
- g- Erreur liée au transfert des outils utilisés.*
- h- Erreur liée à la complexité du contenu”.*

2.6.1. Erreur liée à la compréhension des consignes.

Pour assurer une meilleure compréhension des consignes données en classe par l'enseignant, les formules que ce dernier emploie doivent être clairement définies, les verbes d'action bien choisis, le lexique introduit par chaque discipline est spécifique et la consigne est précise, pas forcément interrogative pour que la performance soit à son tour bien claire.

2.6.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles.

En classe, lors de la résolution d'un problème, l'élève va essayer de répondre d'une part à la question posée par l'enseignant et d'autre part à l'enseignant lui-même.

A partir de là, les erreurs proviennent des difficultés rencontrées par l'élève dans l'interprétation des règles implicites de la situation.

2.6.3. Erreur liée aux représentations notionnelles des apprenants.

Selon G. Bachelard, cité par J.P. Astolfi (1997), la notion d'obstacle résume l'idée de représentation faite par l'élève sur ce qu'il connaît précédemment. *“On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle”*.

Le même auteur ajoute que les obstacles apparaissent durant l'action, lorsque l'élève emploie des moyens qui n'étant pas certainement adéquats, ce qui le conduit à produire constamment des erreurs.

2.6.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles.

Cela concerne surtout, la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation et le réinvestissement. L'apprentissage de l'écrit, par exemple, se construit à long terme, nécessitant amplement de l'effort de la part de l'élève et du temps. En effet, certains élèves éprouvent des difficultés à conduire correctement les opérations scripturales car ils ne disposent pas suffisamment du temps nécessaire pour réussir en apprentissage.

2.6.5. Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant

En confiant le choix de stratégies de résolution de problème à l'élève, ce dernier choisit parfois une démarche différente de la règle commune et qui ne convient ni à la situation ni à ce que l'enseignant attend de lui.

2.6.6. Erreur liée à une surcharge cognitive

Certaines situations–problèmes exigent à l’élève le traitement de plusieurs informations en même temps, ce qui agit négativement sur le rendement de la mémorisation, en perdant le sens du problème. Voire, la centration sur un des aspects peut porter préjudice aux autres. En effet, dans le nouveau programme de 3^e A.S (2007) on exige aux enseignants de traiter d’une difficulté à la fois dans chaque situation.

2.6.7. Erreur liée au transfert des outils utilisés.

Pour interpréter efficacement les aspects liés à la difficulté, la psychologie se permet de distinguer ses traits de surface (habillage), ainsi que ses traits de structure (opérations). Par exemple ; face à deux situations différentes, l’élève se montre incapable d’établir les rapports entre leurs traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs.

2.6.8. Erreur liée à la complexité du contenu.

Du point de vue de l’état psychologique vécu par l’élève (surmenage, intensification des pratiques scolaires, types d’opérations intellectuelles...), l’origine des erreurs peut se rapporter à la complexité du contenu lui-même, dans le sens où elle peut avoir des répercussions.

Finalement, il est difficile de concevoir un apprentissage sans aucune erreur, voir impossible de l’imaginer. La prise en considération de l’erreur dans l’apprentissage de l’écrit commence d’abord, par l’identification de son origine, ainsi, la confusion s’arrête au moment même où l’élève parvient à identifier lui-même son erreur et prendre conscience. Pour rendre facile cette prise de conscience, l’appui de l’enseignant est d’un apport profitable, en créant des situations de travail sociocognitives.

CHAPITRE III

1. L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs en production écrite s'effectue dans le cadre du contrat didactique, permettant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et de l'apprenant et accordant une meilleure négociation du sens. Ainsi, grâce à elle, l'enseignant et l'apprenant parviennent ensemble à réfléchir abondamment sur “le comment” et “le pourquoi ” de l'erreur afin de ne plus la reproduire.

1.1. Aperçu de l'analyse des erreurs

Selon Besse et Porquier (1984), avant de procéder à l'analyse des erreurs produites par les apprenants en cours d'apprentissage de l'écrit, l'enseignant doit prendre en compte trois points importants: le but de l'analyse, les critères d'analyse et le choix de la méthode appropriée pour la correction des erreurs.

1.2. Le but de l'analyse

Comme il n'y a pas de solution miracle dans l'apprentissage de l'écrit en langues étrangères, l'enseignant doit avoir une vision profonde de la spécificité de l'analyse et savoir que chaque élève est un cas unique et que les obstacles franchis par ce dernier, lui sont propres et nécessitent des solutions particulières.

La démarche implique donc, à cerner les idées permettant à l'enseignant de mieux comprendre son enseignement, saisir le “*pourquoi*” des erreurs, puis mettre en place un dispositif de remédiation fondé sur les lacunes des apprenants.

Néanmoins, la suggestion de simples activités de remédiation pour corriger des situations lacunaires chez les élèves peut se montrer insuffisante. En d'autres termes, avoir conscience des difficultés des élèves ne répond pas forcément aux attentes des enseignants, mais peuvent parfois les orienter vers le “*pourquoi*” des difficultés.

A ce propos, Besse et Porquier (1984 : p.96) explique que “*l'enseignant doit* :

- *Soutenir l'apprenant dans le choix de la stratégie scripturale appropriée.*
- *Motiver l'apprenant sans cesse par des activités de rédaction aménagées.*
- *Examiner les obstacles à l'apprentissage de l'écrit.*
- *Proposer des solutions qui puissent contribuer à faire progresser les apprenants”.*

Enfin, c'est dans ces conditions que l'enseignant parvient à mesurer l'étendue des réponses fournies sur le “*pourquoi*” et le “*comment*” des lacunes, en montrant l'importance du champ d'application de l'analyse des erreurs qui s'intéresse

énormément aux conditions dans lesquelles évoluent les situations d'apprentissage de l'écrit.

1.3. Les critères d'analyse

Pour mieux diriger l'analyse des erreurs d'apprenants en expression écrite (textes produits en classe), nous avons retenu pour critères, des sous processus relatifs particulièrement à la mise en texte. C'est-à-dire retenir les éléments devant appuyer l'étape de la rédaction du texte, en l'occurrence:

- La conduite des opérations pour construire le sens.
- L'activation des opérations cognitives et langagières.
- L'emploi de notions lexicales et grammaticales acquises.

Dans ce sens, l'approche théorique est celle d'une « *grammaire sémantique* », dans laquelle il sera alors, impératif de présenter une représentation de la langue, différente de celle des descriptions linguistiques qui portaient des formes pour aller au sens.

Afin d'établir ces critères, nous engageons comme point d'ancrage le modèle théorique énonciatif d'Antoine Culioli pour décrire les rapports de l'élève par rapport au discours qu'il produit, bien qu'il ne soit pas enseigné en tant que modèle grammatical aux élèves du cycle secondaire.

Il est certain que nous n'allons pas analyser toutes les sous catégories de langue présentées dans le modèle d'Antoine Culioli, mais nous allons uniquement nous contenter des sous catégories de langue qui répondent aux intérêts de notre travail de recherche. En particulier des sous catégories de langue que nos élèves ont étudié au cours des trois années du cycle secondaire, à savoir :

- Situations d'énonciations (énonciateur/co-énonciateur, vocabulaire, types de phrases, pertinence).
- Opérations lexicales et grammaticales (énoncés portants sur des propositions).
- Catégories de langue (détermination, localisation spatiale et temporelle, rapports logiques, cohérence et transfert).

En effet, si notre choix s'est fixé sur ce modèle théorique c'est pour deux raisons : D'une part, il s'agit d'un modèle théorique qui accorde un intérêt particulier à la forme du moment que cette dernière peut être un critère intéressant pour décrire le sens des phrases ou des énoncés. D'autre part, ce modèle théorique présente l'avantage de

s'intéresser aussi bien au sens attribué aux opérations énonciatives qu'aux différents sous processus rédactionnels.

Enfin, dans le chapitre suivant, l'analyse des productions écrites que nous menons est conduite exclusivement d'un point de vue formel. C'est-à-dire que toute notre attention est dirigée vers les éléments devant constituer une partie de l'étape de mise en texte, par rapport aux consignes et aux objectifs fixés en cours.

2. Méthode d'analyse des erreurs

Connue sous le nom de "*théorie des opérations énonciatives*", cette méthode s'est développée au cours des quarante dernières années par Antoine Culioli et occupe de nos jours un rang prépondérant dans l'histoire de la linguistique énonciative.

Selon Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel (1998, p. 52-63), elle a pour objet d'analyse le langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations de communication. Un engagement accordant à la méthode, une certaine spécificité dans les courants de pensée contemporains, puisqu'il revient à l'analyse de rendre explicite les opérations d'énonciation à partir de la constitution de formes constructives de l'énoncé et des contraintes qu'elle exprime.

Ainsi, en matière théorique, ce qui constitue l'originalité de la théorie d'Antoine Culioli c'est l'expression d'énonciation qui se donne comme objet l'énoncé lui-même. Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel expliquent (1998, p. 52), que cet opérateur "*n'est pas considéré comme le résultat d'un acte de langage individuel, ancré dans un quelconque hic et nunc (ici et maintenant) par un quelconque énonciateur. Il doit s'entendre comme un agencement de formes à partir desquelles les mécanismes énonciatifs qui le constituent comme tel peuvent être analysés, dans le cadre d'un système de représentation formidables, comme un enchaînement d'opérations dont il est la trace*".

De ce fait, on peut dire que les structures d'énonciation qui fondent l'objet de l'analyse appartiennent donc à la langue et doivent être différenciés des conditions réelles qui organisent la production de l'énoncé.

Enfin, nous mènerons nos descriptions et analyses de la langue, en partant de l'étude d'échantillons relevés de textes produits par des apprenants scolarisés en situation

réelle. Les divers exemples récoltés, nous permettront de cerner un certain nombre de catégories d'une « grammaire sémantique » d'apprentissage en FLE.

En présentant le concept de « *grammaire sémantique* », J. Courtyllon (1989 : p.114) favorise le sens au lieu de la forme. Pour elle, il existe deux types de grammaire, “soit *la grammaire sémasiologique (qui va de la forme vers le sens) et la grammaire onomasiologique (qui part du sens pour aller vers la forme)*”.

Par exemple à l'écrit, lorsque l'apprenant traduit l'intention de communication qu'il a à l'aide des formes qui lui correspondent, on dit qu'il est en situation onomasiologique. Ainsi, selon J. Courtyllon (1989 : p. 114), l'absence de cette situation provoque chez l'apprenant deux défauts :

- S'abstenir d'employer les expressions insaisissables.
- Assimiler les valeurs d'une forme grammaticale à celle de sa langue maternelle qui ont un signe linguistique analogue.

En effet, l'analyse des erreurs que nous conduisons selon la grammaire sémantique, va nous permettre de percevoir les erreurs présentées par les élèves telles qu'elles sont construites mentalement. L'avantage qu'elle présente est celui de faire réfléchir les enseignants et les chercheurs en didactique de l'écrit sur les formes linguistiques en particulier et d'apporter des équivalents notionnels dont l'utilité dépend de l'état des connaissances des élèves.

2.1. Catégories de langue à analyser

2.1.1. Catégorie de modalisation

En linguistique, l'expression est empruntée à la logique et relève de divers domaines.

La notion de modalisation s'étend des approches syntaxiques et grammaticales des langues jusqu'aux approches énonciatives et pragmatiques des usages langagier.

Etant une marque cédée par le sujet à son énoncé, la modalisation, d'après Jean Dubois (2002, p. 305) “*c'est la composante du procès d'énonciation permettant d'estimer le degré d'adhésion du locuteur à son énoncé. L'évocation des différents concepts utilisés dans l'analyse de l'énonciation permet de mieux comprendre la notion de modalisation*”.

En effet, en fondant son discours, l'énonciateur peut dévoiler sa position par rapport à son interlocuteur, par rapport à ce qu'il énonce ou encore par rapport au monde qui

l'entoure. Ainsi, il va être amené à marquer d'une valeur relative son énoncé de base. Dans ce sens Guy Fève (2001) nous présente l'exemple suivant : l'idée de [pleuvoir] que l'on peut exprimer par des énoncés de base comme : [Il pleut], pourra devenir alors comme énoncé modalisé (*éventualité*): [Il va *peut-être* pleuvoir].

D'autre part, les marqueurs de la modalisation sont différents au plan des formes utilisées et des catégories grammaticales. On cite du même auteur, les modes : indicatif [*procès constaté, action ou état réels*], subjonctif [*pouvant marquer le doute, le désir, la nécessité, la certitude...*], les auxiliaires de modalité [Il *croit* savoir], des adverbes [Il pleut *énormément*], des adjectifs marquant une appréciation [Une soirée *inoubliable*], des déterminants [Il *n'avait plus rien* à manger], des marques prosodiques comme l'intonation [*admirative* ou autre].

2.1.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle

La catégorie spatiale et temporelle se distingue cognitivement et physiquement par le fait qu'elle est la forme de l'intuition du sens externe.

- **La temporalité** concerne la situation de l'énonciateur dans le temps par rapport à soi-même, à son co-énonciateur et par rapport à ce qu'il produit comme énoncé.
- **La spatialité** concerne trois niveaux : scénique (aspectuel), actantiel (place des actants) et modal (point de vue de l'énonciateur).

Enfin, pour qu'une localisation dans l'espace se manifeste à travers le langage, il doit y avoir :

- *Un être* (matériel ou non), ou un processus (fait ou action) à placer.
- Un être qui sert de référence par rapport à laquelle sera placé l'être ou le processus considéré.
- Un point de vue ; origine de la perception de ces êtres et processus et du rapport dans lequel ils se trouvent.

2.1.3. Catégorie de détermination

Cette catégorie renvoie essentiellement à des systèmes qui tiennent compte des opérations portant sur le déterminant porteur de renseignement : le genre, le nombre et la relation. La détermination tient compte aussi des opérations d'extraction (prélèvement), de notion (énumération, quantification), de parcours (éléments d'un ensemble) et de fléchage (reprise d'un élément déjà repéré).

2.1.4. Catégorie de transfert

Le concept de transfert est une opération qui concerne la translation positive ou négative des notions de la langue maternelle à la langue étrangère. En effet, ce qui est comparable ou de même apparence est facile à apprendre ; ce qui est divergent donnera lieu à un transfert négatif et donc à l'apparition des erreurs.

Le transfert permet au chercheur de rapprocher la langue maternelle de la langue étrangère pour préciser les difficultés que les apprenants risquent d'affronter au cours de l'apprentissage de l'écrit.

Le transfert permet à l'enseignant de prévoir les erreurs commises et donc, agir de manière à les faire éviter, même si parfois, ces erreurs ne sont pas toujours celles qui étaient prévues.

2.1.5. Catégorie des rapports logiques

Cela concerne les liens que les idées entretiennent entre-elles dans un texte produit ; ils expriment les nuances de la pensée de l'énonciateur et peuvent être explicites ou implicites.

Pour les relations exprimées implicitement, le raisonnement repose sur une suite de propositions déduites. Quant aux relations exprimées explicitement, la déduction du rapport logique s'effectue grâce à la ponctuation, la disposition du texte et les systèmes d'énonciation.

2.1.6. Catégorie de la cohérence

Reconnaître la cohérence d'un texte dépend des types et des genres de discours auxquels on le rattache. Ce point de langue vise l'enchaînement des phrases selon séquences et les types de textes que l'on a affaire.

Un texte est implicitement cohérent, lorsque le rapport entre ses phrases est garanti par la présence des signes de ponctuation. Ces signes ne servent pas seulement à séparer les phrases, les propositions et les mots pour obéir à un besoin de clarté ou pour marquer une intonation, ils peuvent aussi marquer une nuance de la pensée, une relation sémantique entre les phrases.

Enfin, dans le cadre de sa contribution au développement de l'apprentissage de l'écrit, l'analyse des erreurs en production écrite peut nous accorder une définition concise et

précieuse des processus d'apprentissage en dévoilant leur nature au niveau psychologique. A ce stade, l'enseignant peut se permettre d'investir au bon moment, le niveau de connaissances des élèves et obtenir une idée précise sur leurs compétences scripturales en langue étrangère.

3. Difficultés liées à l'analyse des erreurs

Selon les contacts que l'on peut avoir avec les élèves, S.P.Corder (1981, p.37) affirme qu'on a deux sortes d'interprétation des énoncés qui nous permettent d'expliquer clairement les problèmes liés à l'analyse des erreurs en production écrite:

3.1. Interprétation autorisée

L'interprétation de l'énoncé se fait en présence de l'élève. Elle permet d'expliquer les intentions de ce dernier et comprendre clairement d'où viennent les erreurs produites dans le texte écrit.

3.2. Interprétation plausible

L'interprétation de l'énoncé se fait durant l'absence de l'élève suivant la forme et le contexte linguistique et situationnel. Ainsi, S.P.Corder (1981, p.38) précise que les quelques difficultés résumées ci-dessous renvoient particulièrement à l'interprétation possible citée. Dans certaines circonstances, il arrive parfois que l'élève produit dans son texte:

- un énoncé bien formulé du point de vue grammatical mais, trahit par le sens.
- un énoncé bien structuré, mais ayant deux lectures possibles.
- un énoncé grammaticalement correct mais, mal exprimé en raison de certains éléments du contexte.
- un énoncé grammaticalement incorrect, bien que le message soit bien compris.
- un énoncé dont l'interprétation est difficile ou presque irréalisable car l'erreur produite peut provenir de différentes sources.
- un énoncé mal formé et mal structuré dont l'interprétation peut être aussi équivoque.
- un énoncé erroné et compliqué dont-on ne parvient pas à l'interpréter correctement malgré l'élargissement du contexte.

Enfin, pour interpréter efficacement les erreurs perpétrées par les élèves en production écrite et savoir ce qu'ils veulent exprimer, l'enseignant se voit obligé de comprendre

lui aussi les circonstances et les conditions dans lesquelles ses élèves perçoivent leur apprentissage de l'écrit.

Ainsi, les résultats récupérés à partir de l'analyse des productions écrites deviennent plus authentiques et peuvent être appliqués théoriquement et pratiquement, par l'enseignant ou par l'apprenant lui-même dans un cadre d'apprentissage de l'écrit correct et performant.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

Analyse du corpus

1. Analyse des programmes de français de 3^e A.S

Le nouveau programme de français de 3^e A.S (2007) se distingue par la conception de projets didactiques, structurés par le modèle de l'approche par les compétences adoptée comme principe organisateur. Chaque projet didactique regroupe des séquences et chacune d'elles, vise une compétence disciplinaire à installer par des activités variées : compréhension de l'écrit/oral, lexicale, syntaxe et expression écrite.

Ainsi, l'activité de production écrite, qui est l'objet de notre analyse, représente l'étape qui réunit l'ensemble des compétences acquises dans les différentes activités de langue ; c'est-à-dire, l'élève doit impérativement engager tout son savoir pour la production d'un texte authentique.

Dans ce sens, la conception du programme de 3^e A.S est guidée par la volonté de permettre à l'enseignant d'opter pour des démarches d'enseignement qui permettent à l'élève d'aller progressivement mais sûrement dans l'acquisition de compétences disciplinaires, en développant lui-même ses propres stratégies d'apprentissage, ce qui fait de lui par la suite, un partenaire actif et autonome.

Quant aux méthodologies d'apprentissage dans le nouveau programme de français, elles s'inscrivent dans le cadre de théories de la linguistique de l'énonciation.

En effet, les textes présentés aux élèves dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit accordent une attention particulière aux indices d'énonciation (énonciateur, co-énonciateur, situation spatio-temporelle, subjectivité), dépassant ainsi, le cadre de la classification typologique.

Nous reconnaissons donc, que la conception du programme de français puise fortement du modèle interactionnel social de Martin Nystrand (1980) et le modèle cognitif de Hayes et Flower de la même année, qui donne la description des liens de la langue enseignée avec l'environnement ou le contexte de la tâche.

Le programme de français est conçu sur un plan social, impliquant des négociations entre l'élève et l'enseignant ; si bien que l'apprentissage

s'accomplit par le biais d'opérations naturelles dans un contexte de réciprocité, ce qui permet à l'enseignant de saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les activités et les pratiques de langue.

1.1. Les manuels scolaires de 3^e A.S

1.1.1. Le guide du professeur

Le curriculum ou guide pédagogique selon les appellations est conçu par la commission nationale des programmes (C.N.P) au profit des professeurs. Ce manuel remplit plusieurs tâches et offre des réponses aux questions que les professeurs se posent lors de l'accomplissement des activités et pratiques scolaires.

Le guide du professeur apporte des informations supplémentaires et des rappels théoriques relatifs à certaines notions du programme pour permettre au professeur de préparer ses leçons et mettre au point des batteries d'exercices de soutien pour les élèves.

Les grands axes méthodologiques présentés dans le guide du professeur reposent sur deux paramètres importants : le premier, aborde le profil d'entrée en 3^e A.S et concerne les compétences attendues chez l'élève, le second est celui du profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire et retient le degré de maîtrise des connaissances acquises.

Compte tenu des paramètres évoqués, l'unité didactique, à ce stade, s'articule autour de deux types de compétences disciplinaires dans le cadre de l'approche par les compétences: compétence de l'oral et compétence de l'écrit, tant en réception (comprendre et interpréter) qu'en production (interpeller et produire).

Quant à la démarche de projet, elle tient compte de la spécificité du cycle secondaire dont le programme vise essentiellement à installer des compétences bien définies. Ainsi, les élèves choisissent eux-mêmes les projets à réaliser en négociant le contenu avec le professeur, ce dernier qui assume la supervision des méthodes et stratégies, des activités, des exercices, des techniques d'expression et des supports en fonction des besoins pendant le déroulement du projet.

Enfin, le manuel du professeur est indispensable dans la mesure où il permet de lui expliciter les contenus du programme, fixer les compétences, la méthodologie et les stratégies dans le but de rendre les concepts plus opératoires.

1.1.2. Le document d'accompagnement du programme

Le document d'accompagnement du programme est un outil conçu au profit des professeurs de français du cycle secondaire. Il a pour objectif ; expliciter davantage les contenus du programme de français et prendre en charge les notions relatives à chaque objet d'étude en offrant au professeur une lecture pratique des contenus.

Les textes du document d'accompagnement nous expliquent le cadre théorique dans lequel le programme de 3^e A.S est conçu ainsi que l'importance qu'on accorde à la linguistique de l'énonciation dans le choix des textes présentés aux élèves ; des textes qui posent comme préalable la distinction des marques de l'énonciation.

En effet, nous reconnaissons au guide du professeur l'analyse et la gestion des compétences qu'un élève doit mobiliser au cours de son apprentissage et quelles autres compétences il doit investir dans la production du discours. Par exemple :

- La compétence sémiotico-sémantique (mise en texte, ponctuation, graphie, ...)
- La compétence situationnelle et sociale (connaissances culturelles...);
- La compétence pragmatique (mise en œuvre des objets de communication...).

D'autre part, le document d'accompagnement peut venir en aider au professeur dans la mesure où il décrit l'apport des modèles cognitifs (l'approche par compétence) dans l'élaboration des structures de connaissances et dans le traitement des difficultés inscrites dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

Quant aux contenus, ils sont définis et répartis sur la base d'ancrage énonciatif, d'objets d'étude, d'intentions communicatives et des manifestations tant orales qu'écrites de la langue.

Enfin, la disponibilité du manuel accorde au professeur une lecture méthodologique et attentive de la démarche du projet didactique et lui permet de s'approprier des règles régissant les différentes activités qui permettent l'installation des compétences.

1.1.3. Le manuel scolaire de l'élève

Le manuel scolaire mis à la disposition de l'élève est un outil de travail qui propose une conception simple de la réalisation du programme, tout en restant le plus proche possible de l'approche prônée par les documents officiels. Donc, il n'est ni le programme ni une méthode d'apprentissage en soi-même.

Le manuel de l'élève est composé de quatre projets didactiques dont chacun est conçu sur la base d'un objet d'étude et d'une intention de communication interprétant des séquences.

Chaque séquence comprend des activités de langue et il revient au professeur de négocier les textes avec les élèves et de concevoir les cours de compréhension, lexicale, syntaxe et production écrite suivant les besoins des élèves après évaluation diagnostique dans le cadre de la pédagogie de l'intégration.

Le contenu du manuel fait appel à des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et d'expression écrite qui incitent les élèves à faire des progrès lors de la réalisation des projets d'intégration ; cadre dans lequel se renforce constamment les compétences déjà acquises auparavant.

L'ensemble des pratiques de langue se développe dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Les textes et les activités d'expression écrite ou orale proposés à l'étude, permettent à l'élève de s'approprier la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés.

Enfin, nous tenons à préciser que le manuel scolaire dont on parle propose le même contenu à toutes les filières de 3^e A.S, malgré la différence du volume horaire et la démarche évaluative. Il revient donc aux professeurs de fixer le programme pour chaque filière.

2. Description et analyse d'une démarche d'activité d'expression écrite

L'expression écrite en classe de français langue étrangère constitue non seulement un objet d'apprentissage mais aussi un outil de communication accordé à l'élève, à travers lequel, ce dernier parvient à transmettre ses pensées.

L'expression écrite n'est pas un simple enchaînement de phrases acceptables sur le plan grammatical. Selon Jean Dubois (2002 : p. 192) *“On appelle expression l'aspect concret de ce système signifiant. A ce titre, expression s'oppose à contenu. Chez L. Hjelmslev, tout message comporte à la fois une expression et un contenu, c'est-à-dire peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou signifié (contenu)”*.

Les tâches prévues en classe de langue, appelées également « réinvestissements », doivent permettre aux élèves de se trouver dans une situation de communication

explicite et authentique. En effet, nous estimons que c'est en plaçant l'élève dans un contexte situationnel dans lequel il doit ajuster son discours, suivant les contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles, que l'expression écrite atteint son objectif.

Pour être précis, ni le programme officiel de français ni le document d'accompagnement du programme n'expliquent au professeur comment exécuter pertinemment une activité d'expression écrite en classe de FLE. C'est au professeur de sélectionner et d'ajuster les contenus à diffuser suivant les besoins de chaque filière.

Conformément aux principes pédagogiques, la démarche à suivre lors d'une activité d'expression écrite en classe convient à ce que le professeur incite ses élèves, avant tout, à résumer leurs idées dans des phrases simples selon des situations de communications précises. Néanmoins, il faut passer progressivement de la phrase au texte en expliquant aux élèves comment planifier clairement et logiquement un texte.

Dans ce sens, nous reconnaissons que la présente démarche s'inspire abondamment de deux modèles d'écriture : le premier ; appelé modèle linéaire et représenté par G. Rohnman (1965) et le second modèle, dit cognitif de Hayes et Flower (1981) qui recommandent tous les deux la planification avant toute mise en texte, c'est-à-dire que l'élève doit impérativement sélectionner ses idées dans des phrases, les organiser puis les structurer avant de passer à la production du texte.

En classe, le professeur doit en premier lieu utiliser comme déclencheur des supports authentiques: texte, schéma, graphe, encadré, brochures, extraits, légendes...etc.

Une fois le support désigné, il permet au professeur d'obtenir un objectif langagier et communicatif, grâce auquel, il peut proposer des tâches à réaliser à l'écrit.

Toutefois, selon le document d'accompagnement du programme que nous avons déjà présenté au début de cette partie, les productions écrites que les élèves sont appelés à réaliser en classe doivent nécessairement prendre en considération trois principes : la progression, l'isotopie et la cohérence.

Pour mieux diriger une activité d'expression écrite, le professeur doit prévoir des tâches qui permettent aux élèves de progresser graduellement. Dès que possible, il partage le travail avec les élèves sur un texte rendu anonyme, photocopié et distribué aux élèves et ne se concentre que sur une seule règle ou un point de langue, selon les

circonstances. Dans ce cas, le professeur doit se servir d'une démarche rationnelle en trois phases :

- Observation du texte anonyme distribué aux élèves en classe.
- Analyse des erreurs en posant des questions.
- Hypothèses sur les erreurs et réécriture.

En effet, le fait qu'un professeur propose ces activités en classe peut contribuer à l'amélioration des expressions écrites, dans la mesure où ces tâches procurent aux élèves une réflexion sur le fonctionnement de la langue à l'écrit.

Ainsi, les activités d'expression écrites peuvent être conduites par le professeur en classe selon le processus suivant :

En lisant la consigne aux élèves, il doit d'abord s'assurer qu'elle a été bien comprise et que le lexique est clair et ne donne lieu à aucune confusion. Puis, il leur explique la situation de communication en rappelant certaines caractéristiques du texte à produire. Nous reconnaissons que cette démarche s'appuie fortement sur une tendance plus opératoire de l'activité rédactionnelle défendue par le modèle cognitif de Hayes et Flower (1981) qui tient en compte de l'environnement de la tâche dans le processus rédactionnel, dans la mesure où l'apprentissage de l'écrit s'effectue dans une situation dite authentique et dans laquelle l'élève ne fait qu'intégrer ses connaissances antérieures.

Passant à l'action, les élèves entament la tâche de la rédaction en groupe, cela va leur permettre de sélectionner conjointement des idées suivant la difficulté de chacune d'elle. Pendant ce temps, le professeur recopie les idées sélectionnées sur le tableau et ne doit les supprimer qu'au moment de la production du texte.

Ainsi, la rédaction des textes est un travail individuel qui doit s'effectuer en classe et non à la maison. Après avoir recopié les idées au tableau, les élèves commencent individuellement la rédaction du texte, entre temps, le professeur profite pour passer auprès des élèves et lire ce qu'ils rédigent (révision) sans pour autant les déconcentrer. En effet, lorsque le professeur corrige les copies, il ne doit pas attribuer une note à l'élève, le cas échéant une observation suffit largement. Il repère les erreurs les plus fréquentes et les souligne, en vue de préparer soigneusement des exercices de

remédiation pour chaque type d'erreur. Vers la fin, le professeur conduit ses élèves à s'auto corriger dès que ces derniers récupèrent leurs productions écrites.

Nous estimons que cette démarche permet aux élèves de progresser assurément et graduellement à l'écrit et les encourage à produire tout en respectant les règles de mise en texte.

Enfin, nous tenons à reconnaître d'une part, que les étapes présentées dans la démarche de l'activité d'expression écrite obéissent largement au modèle cognitif de Hayes et Flower (1996) que nous avons décrit dans la partie théorique et qui prend en compte l'environnement de la tâche et l'individu lui-même qui produit le texte. D'autre part, nous reconnaissons à cette démarche sa prise en considération de l'ensemble des processus rédactionnels qui fonctionnent en série : La planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

2.1. L'écrit dans le cadre du projet

L'enseignement de l'écrit en classe de 3^{ème} A.S s'effectue dans le cadre d'un projet didactique précis ; *“un cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens”*. Il constitue dans sa globalité l'organisateur d'un ensemble de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques, permettant ainsi, d'installer plusieurs compétences définies dans le programme.

Chaque projet didactique comprend plusieurs séquences et chaque séquences regroupe à son tour plusieurs activités : compréhension écrite et orale, lexicale (thématique et relationnel), grammaire et expression écrite. L'expression écrite est donc, la phase terminale qui suppose la maîtrise des compétences acquises dans les activités précédentes.

En effet, l'ensemble des activités d'expressions écrites conduites en classe de français au secondaire se déroulent suivant une stratégie précise tout en respectant les phases sous cités. Par exemple, l'activité de production écrite dans laquelle nous conduisons notre travail de recherche s'appuie sur l'intention communicative: « argumenter pour faire réagir » avec pour objet d'étude « l'appel », quant aux notions clés à faire acquérir aux élèves, elles se résument dans :

- Les stratégies argumentatives et incitatives.
- Les différents types d'arguments

- La structure de l'appel
- Les figures de style

Ainsi, la démarche pédagogique du projet dont nous parlons s'effectue en respectant les trois phases suivantes: la conception, la préparation et la réalisation.

2.1.1. La phase de conception

Le professeur évalue, mesure et juge les connaissances scripturales des élèves pour pouvoir prendre une décision correcte. L'objectif de cette phase est la régulation des enseignements et l'identification des objectifs d'apprentissage et les compétences à installer chez les élèves pour pouvoir poursuivre le processus d'enseignement de l'écrit.

Dans cette phase précise, le professeur doit sélectionner les compétences visées et conduire les élèves à interpréter les discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Cependant, il y a aussi des compétences transversales que l'enseignant doit prendre en considération comme par exemple produire un texte en rapport avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

2.1.2. La phase de préparation

Il est important de préciser que cette phase se déroule en classe. Le professeur désigne la méthode, la démarche et la stratégie à entreprendre pour les activités de l'écrit. Il choisit avec un grand soin les supports authentiques ou le type d'exercices à concevoir. Ainsi, les exercices conçus et les techniques d'expression entreprises représentent en fait des ingrédients mis en œuvre pour la réalisation du projet.

Dans le cas du projet didactique sur lequel nous menons notre travail de recherche par exemple, le professeur part d'un élément déclencheur qu'on présente aux élèves, en leur demandant d'interpréter le discours puis lancer un appel pour faire réagir. Cette situation problème permet de repérer les lacunes pour y remédier et d'exploiter les acquis antérieurs des élèves.

2.1.3. La phase de réalisation

Dans la phase de réalisation le professeur doit expliquer et négocier l'intitulé du projet. Son intervention consiste à ce qu'il fixe avant tout le sujet et les expressions clés au

tableau. Par exemple, il fait lire ou écouter un discours, expose des affiches, ensuite attribuer des appels pour chaque sujet présenté. Néanmoins, les appels doivent être présentés par les élèves dans des phrases qui répondent aux objectifs fixés et concernent uniquement des thèmes précis.

Le professeur peut opter, par exemple, pour des fléaux sociaux comme la toxicomanie, les accidents de la route, ...etc. Ainsi, le but du projet didactique dans lequel s'inscrit notre travail de recherche est de produire un texte (appel) pour sensibiliser, changer une situation négative et faire réagir le destinataire.

Pour conclure, l'expression écrite se résume dans la dernière phase (la réalisation), dans laquelle l'apprenant doit nécessairement justifier sa progression en matière d'expression scripturale puisqu'il est question d'utiliser l'ensemble des connaissances acquises en activités de préparation à l'écrit et des techniques d'expression écrite au service de la production de textes.

Enfin, nous reconnaissons que le cadre du projet dans lequel se réalise l'enseignement de l'écrit puise ses fondements dans les travaux de Jean Tardif (1992), que nous avons déjà présentés dans la partie théorique. Ses réflexions stipulent qu'il est indispensable d'assister l'élève en classe en lui apprenant à développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit pour accomplir avec succès les différentes activités qui leurs sont proposées.

Nous entendons par conscience stratégique ; l'ensemble des techniques que l'élève est appelé à utiliser en s'inspirant de ce qu'il a acquis en classe, en faisant preuve d'autonomie. La sélection et le développement des idées et la structuration et l'organisation des connaissances nécessaires à la rédaction d'un texte passent par le contrôle des étapes suivantes: la conception, la préparation et la réalisation. En effet, ces trois phases permettront progressivement à l'élève d'apprendre à apprendre à écrire en toute autonomie.

3. Typologie d'activités d'expression écrite

En classe de secondaire, l'enseignement de l'écrit représente une activité qui prend forme dès le début de l'apprentissage en français langue étrangère. Ainsi, les activités menées en classe sont d'une importance capitale dans la mesure où elles accordent la

mise en place de mécanismes et permettent à l'élève d'acquérir un certain nombre de compétences langagières.

A ce propos, les activités d'expression écrite doivent être organisées prioritairement suivant les situations de difficultés observées chez l'élève, allant des plus simples aux plus complexes. Ainsi, nous les présentons sous les types suivants :

- ❖ Reconstituer un message : L'enseignant propose aux élèves un message incomplet. Ainsi, les élèves devront le reconstituer, en veillant à respecter le sens du message initial.
- ❖ Ecrire un message court : Rédiger un texto du genre télégramme ou sms.
- ❖ Ecrire une carte postale: Les élèves rédigent des phrases sur un thème précis en veillant à respecter la consigne. Les productions récupérées peuvent ainsi, donner lieu à une correction collective et sélective.
- ❖ Correspondances: Les élèves répondent à des annonces publicitaires, demandes d'inscription, informations sur un produit, remerciements, occasions personnelles, fêtes religieuses.
- ❖ Proposer une suite: Proposer une situation initiale ou finale d'un récit, imaginer des questions relevées dans une interview. En effet, ce type de production contribue particulièrement au développement des capacités créatrices chez les élèves.
- ❖ Présenter une personnalité: L'élève rédige dans une situation de communication réelle, un texte présentant une personnalité historique, sportive ou artistique connue.
- ❖ Rédiger un appel: Pour le compte d'un journal mural, l'élève lance un appel de solidarité pour faire réagir autrui. Ce type d'exercices permet à l'élève la découverte du métier de journaliste.
- ❖ Rédiger un résumé : L'élève lit, comprend et réécrit un texte dans un style personnel en veillant à respecter les idées du texte initial.
- ❖ Rédiger un compte-rendu objectif ou critique : L'élève dégage les composantes essentielles d'un texte initial en apportant une appréciation ou une réaction personnelles.
- ❖ Rédiger une synthèse de documents : Ce type d'activités peut être mené dans une classe moins nombreuse pour permettre au professeur de superviser la classe.

Enfin, nous tenons à expliquer que cette classification ne présente en aucun cas une certaine exhaustivité mais laisse prévoir le type d'activités en expression écrite que le professeur peut conduire en classe, après évaluation et suivant le niveau de ses élèves.

3.1. La conception des activités

Les activités d'expression écrite accomplies en classe de 3^e A.S sous forme d'exercices doivent être consacrées prioritairement au savoir-faire, c'est-à-dire que le professeur ne doit pas se concentrer uniquement sur le cognitif lors de la conception des exercices mais il doit aussi se baser sur l'aspect procédural de l'apprentissage.

En effet, la conception des exercices en classe de secondaire doit impérativement s'inscrire dans une pédagogie d'enseignement; une pédagogie de résolution de problème qui fait de l'élève un élément actif. C'est-à-dire que les difficultés proposées dans les exercices ne doivent pas dépasser les capacités de l'élève et le condamner à l'avance en le mettant dans une situation d'échec certain.

Ainsi, les exercices conçus pour la classe peuvent être saisis suivant différents types en prenant en charge la situation de difficulté, les objectifs fixés et les niveaux des élèves :

- Exercices de complétion de phrases ou de paragraphe. (Exercices à trous, de synthèse).
- Exercices de conjugaison. (Mettre les verbes, donnés à l'infinitif dans le texte, au temps qui convient).
- Exercices d'orthographe. (Corrigez les erreurs d'orthographe).
- Activités de correction individuelle ou collective. (Corrigez).
- Question aux choix multiples (proposer à l'élève plusieurs réponses pour en choisir la (ou les) bonne).
- Exercices fléchés. (Faites correspondre ou relier par des flèches).
- Tableaux binaires. (Indiquez par des signes + / - / x).
- Transformations. (Reformulez – transformez - Réemployez).
- Reformulation et manipulation écrite d'énoncés. (Résumez, synthétisez).
- Exercices d'identification et de repérage. (Repérez / identifiez / trouvez / relevez).
- Exercices de substitution. (Remplacez).
- Exercices de ponctuation de paragraphes (Ponctuez correctement).

- Activité de réécriture (transformez du singulier au pluriel, du style direct au style indirect, de la voix active à la voix passive, reformulation du personnel à l'impersonnel,.... etc.).

- Réorganisation de phrases ou de paragraphes déstructurés.

- Elaboration collective d'expressions Ecrites,.... etc.

En effet, nous reconnaissons aux activités relatives à l'expression écrite leur accomplissement dans le cadre de la situation d'intégration qui commence à faire ses preuves au secondaire. En d'autres termes, prendre en charge les phases d'intégration dans une progression sociale d'apprentissage, dans laquelle l'élève s'intègre et intègre ses connaissances.

4. Objectifs d'enseignement/apprentissage liés à l'écrit en 3^{ème} A.S

Les différents objectifs d'enseignement/apprentissage liés à l'écrit se présentent dans l'ensemble en étroite liaison avec les capacités d'écriture. Ainsi, le curriculum officiel de français de 3^{ème} année secondaire, tel qu'il est diffusé par le ministère de l'éducation nationale (2007), énumère les objectifs à atteindre en expression écrite en tenant compte des contraintes liées à chaque situation de communication et à l'enjeu visé :

4.1. Objectifs liés à la planification de l'écrit

- Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).
- Choisir une pratique discursive.
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
- Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.
- Sélectionner les informations les plus pertinentes.
- Faire un choix énonciatif.
- Choisir une progression thématique.

4.2. Objectifs liés à l'organisation de l'écrit

- Mettre en œuvre le modèle d'organisation adéquat pour la situation de communication.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.

- Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.
- Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.

4.3. Objectifs liés à l'utilisation de la langue à l'écrit

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation.

4.4. Objectifs liés à la révision de l'écrit

- Repérer les erreurs à différents niveaux.
- Définir la nature de l'erreur :
 - mauvaise prise en compte du lecteur ;
 - mauvais traitement de l'information;
 - cohésion non assurée ;
 - fautes de syntaxe, d'orthographe ;
 - non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction :
- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Dans ce sens, nous estimons que la conception des objectifs d'enseignement/apprentissage liés à l'écrit en 3^e A.S obéit à une logique de réciprocité entre les compétences à installer, les capacités et les objectifs visés. Nous reconnaissons aussi que les objectifs visent le processus d'écriture lui-même de la rédaction textuelle, à savoir la planification, la textualisation (organisation et emploi de la langue) et la révision défendue par le modèle de Hayes et Flower (1980).

Nous reconnaissons aussi que les objectifs présentés prennent en considération les connaissances procédurales et déclaratives, les expériences antérieures, les métaconnaissances défendues par le même modèle de Hayes et Flower.

Enfin, l'écriture est un ensemble complexe d'enseignement/apprentissage qu'il faut gérer tout le long d'une activité qui s'étend de la planification à la révision. Ainsi, la réalisation des objectifs et contenus présents dans les différents objets d'étude s'effectue par le biais de la mobilisation de l'ensemble de savoirs et de savoir-faire.

Quant aux thèmes qu'on propose aux élèves de 3^{ème} A.S, ils sont là pour les aider à mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui et comprendre les défis de demain.

CHAPITRE II

Analyse des productions écrites

1. Présentation de l'échantillon

Avant d'aborder l'analyse des productions écrites qui est l'objet de notre travail de recherche, nous tenons d'abord à préciser que notre analyse nous l'avons conduite avec des élèves que nous connaissons parfaitement bien, qui suivent leur scolarité secondaire dans le Technicum de Mohamed Boudiaf : lieu de notre travail.

L'établissement est composé de 22 salles de cours, 02 salles de cours informatique, 06 laboratoires, 02 salles de dessin et 02 ateliers. On dénombre 613 élèves, soit 421 filles et 192 garçons inscrits dans l'enseignement général et technique et encadrés par 34 enseignants.

Ces mêmes élèves proviennent de la même circonscription administrative de la daïra de Meskiana – wilaya d'Oum-el-Bouaghi et appartiennent à la même classe de 3^e A.S lettres et philosophie qui regroupe 24 élèves, soit 17 filles et 07 garçons dont l'âge varie entre 17 et 19 ans : En d'autres termes il s'agit d'une classe pas trop nombreuse.

Nous avons eu la chance de les connaître puisque nous les avons accompagnés durant les trois années du secondaire, de la 1^{ère} A.S à la classe terminale, ce qui constitue pour nous un avantage. Quant au niveau des élèves, il est dans l'ensemble satisfaisant, ainsi, les résultats obtenus lors du premier et deuxième trimestre montrent des moyennes prises entre 09 et 13/20.

2. Analyse des copies

Comme nous l'avons précédemment expliqué dans la partie théorique, le projet didactique dans lequel nous conduisons notre recherche est celui du programme de la classe terminale lettres et philosophie, en phase de préparation pour le baccalauréat session juin 2010 et vise essentiellement à :

- d) Développer les capacités de l'écrit et de l'esprit de synthèse.
- e) Transférer les acquis obtenus par l'étude du texte argumentatif.
- f) Sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps et renforcer leur sentiment d'appartenance à la nation.

L'activité ou sous séquence de production écrite est la dernière étape qui fait partie du projet didactique, proposée aux élèves selon le programme officiel de 3^{ème}A.S dans la démarche suivante :

- Projet didactique (3) : Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les élèves autour de causes humanitaires.

- Intentions communicatives : Argumenter pour faire réagir.
- Objet d'étude : L'appel.
- Objectif langagier : Amener l'élève à reconnaître les verbes performatifs de la modalisation.
- Objectif linguistique : L'élève sera capable d'identifier les éléments marquant la modalisation dans l'appel.
- Situation d'énonciation : Activité métalinguistique.
- Situation de communication : Production écrite.
- Support : Des images accompagnées de textes courts (diffusés sur le net datées de janvier 2009).

En effet, les élèves ont été invités dans une salle aménagée essentiellement pour mener parfaitement notre expérience : une salle équipée d'outils informatiques et dotée d'une ligne ADSL (Internet) et un data show pour la projection des images téléchargées.

En effet, les conditions de la projection ont été conduites avec un soin spécifique, de telle sorte que cela ne heurtera pas la sensibilité des plus jeunes, en particulier les filles.

Après avoir diffusé les images et répondu à quelques questions techniques, les élèves ont été invités à entreprendre leurs productions individuellement en se référant à la consigne qui leur a été donnée, en vue de récupérer les productions à la fin de la séance (45 minutes).

Consigne :

« Face à l'hostilité de l'armée israélienne, des voix ont été entendues dans les quatre coins du monde en signe de solidarité avec le peuple palestinien de Gaza ». Lancez un appel de soutien dans lequel vous dénoncez le silence observé par les pays arabes ».

En effet, nous reconnaissons que le projet de rédaction a été conduit dans de bonnes conditions, dans la mesure où l'expérience était très motivante et mobilisatrice : tout le monde avait quelque chose à dire et écrire.

2.1. La démarche de l'analyse

Dans notre analyse des productions écrites, nous projetons avant tout de relever les « déviances » qui vont se rapporter au micro-système à étudier et les classer en fonction de leurs natures.

D'abord, nous ferons suivre l'énoncé « déviant » par l'énoncé attendu (acceptable), ensuite on compare l'énoncé « déviant » (a) avec l'énoncé « attendu » (b) en termes de règles non appliqués : C'est-à-dire, expliquer quelle est la règle appliquée dans (b) qui a été transgressée dans (a) ? Enfin, il sera question de chercher quelle est l'origine possible d'une telle transgression.

Comme chaque élève est un cas particulier, nous projetons de soulever un grand nombre d'énoncés sur les quatre plans en vue d'obtenir le maximum de détails.

Encore, pour conduire notre analyse des productions écrites dans de meilleures conditions méthodologiques, nous avons consulté plusieurs méthodes de classement des erreurs proposées par les chercheurs.

Finalement, notre choix a été porté sur la grille d'André Séguy & Catherine Tauveron (*Repères*, n° 4/ 1991) sur laquelle nous nous sommes appuyé pour analyser les productions écrites. Pour rendre compte de l'analyse nous avons joint une seconde grille d'analyse du BELC pour les erreurs morphosyntaxiques et sémantiques.

2.2. Les grilles d'analyse

La grille sur laquelle nous nous sommes appuyée pour classer les erreurs produites en expression écrite est attribuée à Séguy et Tameron, diffusée dans *Repères*, n° 4, 1991. Elle comprend quatre points de vue (plans) que l'on peut classer de la manière suivante: plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique. Chaque plan est ordonné sur trois niveaux : niveau phrastique (noyau de la phrase), niveau interphrastique (relations entre phrases) et niveau textuel (le texte dans son ensemble).

Grille de : André Séguy & Catherine Tauveron, in Repères, n° 4/1991.

		Niveau		
		Phrastique	Interphrastique	Textuel
Point de vue	Matériel	- calligraphie, - ponctuation, - majuscules.	- séparation des paragraphes, - délimitation des phrases.	- marges, - aération du texte, - titres et intertitres.
	Sémantique	- adéquation du lexique utilisé - phrases sémantiquement acceptables.	- absence de contradiction d'une phrase à l'autre, - articulations logiques correctes, - substituts explicites, - absence de ruptures thématiques.	- information pertinente et cohérente, - type de texte approprié, - vocabulaire et registre homogènes et adéquats.
	Morphosyntaxique	- structures syntaxiques - morphologie verbale, - orthographe.	- articles indéfinis / définis, - pronoms de reprise, - concordance des temps.	- adéquation organisation/type de texte, - système et valeurs des temps.
	Pragmatique	- constructions de phrases variées et adaptées - marque de l'énonciation correcte.	- fonction de guidage du lecteur, - cohérence thématique.	- prise en compte de la situation, - choix correct du type d'écrit, - atteinte de l'effet recherché.

2.2.1. Sur le plan matériel.

Le plan matériel concerne particulièrement l'organisation du texte produit par l'élève. Nous analysons respectivement le maniement adéquat de la ponctuation et des majuscules au niveau phrastique ; l'organisation des paragraphes et la structure des

phrases au niveau interphrastique et la forme matérielle du texte ou la mise en page du texte au niveau textuel.

2.2.2. Sur le plan sémantique

Nous retenons sur le plan sémantique la cohérence du texte d'une manière générale à savoir : l'emploi approprié du lexique et les formes sémantiques acceptables au niveau phrastique ; l'usage adéquat des relations logiques, l'emploi des substituts et l'absence de ruptures liées au thème au niveau interphrastique. Au niveau textuel, il est question de la pertinence des informations introduites, de la cohérence des idées et du registre employé.

2.2.3. Sur le plan morphosyntaxique

Sur le plan morphosyntaxique, nous prenons en considération à vérifier jusqu'à quel point l'élève arrive à respecter les formes linguistiques: nous allons analyser les structures orthographiques, les structures syntaxiques et les morphologies verbales au niveau phrastique ; l'utilisation des pronoms, des articles, des concordances et des coordinations au niveau interphrastique ; le respect du type de texte et valeurs des temps au niveau textuel.

2.2.4. Sur le plan pragmatique

Le plan pragmatique concerne en particulier l'effet laissé par le scripteur sur le lecteur dans lequel nous tenons à vérifier les marques d'énonciation, les constructions de phrases variées et adaptées au niveau phrastique ; vérifier la constance thématique et la fonction de guidage du lecteur au niveau interphrastique ; s'assurer de la prise en compte de la situation de communication, du choix correct du type de d'écrit et de l'atteinte de l'effet recherché au niveau textuel.

Pour développer davantage l'interprétation des erreurs morphosyntaxiques et sémantiques en production écrite, nous avons estimé utile d'emprunter une deuxième grille celle du BELC qui établit des distinctions fondamentales entre erreurs et les classes en quatre catégories :

- **Erreurs inclassables** : erreurs de type indéfini (sémantique) qui nécessitent un examen plus attentif, comme les phrases aberrantes au niveau du sens, de la forme, cohérence, logique... ;

- **Erreurs lexicales** : déformations ou confusions au niveau de la graphie, de la prononciation, de la forme ou du sens.
- **Erreurs grammaticales** : portent sur les propositions : absolue, relative, concordance, coordination, subordination et concernent surtout les erreurs d'orthographe, grammaticale, déformation de formes verbales, de pluriels ou de féminins, accords en genre et en nombre, mélange de formes différentes relevant du genre et de la personne, erreurs sur les auxiliaires et les prépositions, erreurs sur les articulateurs).
- **Erreurs morphologiques** : portent sur les erreurs absolues liées à la graphie ou à l'oral et les erreurs relatives liées elles aussi à la graphie ou à l'oral. A ces erreurs, s'ajoute les signes de ponctuation en plus ou en moins ou non adaptés.

Erreurs morphosyntaxiques						Total
Grammaticales						
Erreur portant sur une proposition			Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative		Concordance	Coordination	Subordination	
Morphologiques						
Absolue (inconnue)			Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale		Graphie	Orale		
Lexicales						
Graphie	Orale		Forme		Sens	
Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation

Enfin, comme la localisation et la détermination de l'erreur présentent une certaine difficulté, nous reconnaissons que la grille du BELC est d'une importance capitale pour la caractérisation des erreurs en expression écrite, dans la mesure où elle nous permet, selon F.A. Chilipaine (1994 : p.39), *“de rétablir ce que l'élève aurait du dire ou écrire dans un contexte précis et non pas de supposer ce qu'il voulait dire ou aurait pu dire”*.

3. Analyse des productions écrites

Production n° 01

1- Sur le plan matériel :

1.1- Le texte produit est lisible dans l'ensemble mais un peu court.

1.2- Absence de la ponctuation dans l'ensemble du texte produit. On ne trouve même pas la moindre trace de la virgule.

1.3- Absence des majuscules au début des phases et dans l'écriture des noms propres surtout, comme dans le nom commun « palestine ».

1.4- Au niveau textuel, le texte est aéré dans l'ensemble, pourtant il est écrit en masse ; sans séparer les paragraphes ou délimiter les phrases.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
		01		01	02
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
	03	01			04

2.1- Confusion de l'article avec le nom dans l'énoncé « palestine souffre de lennemi isralien », il y a erreur lexicale liée à l'oral dans l'écriture de « lennemi » au lieu de l'ennemi. Une forme erronée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, puisque on ne prononce pas l'article « l' » isolément. C'est pourquoi l'expression est transcrite telle qu'elle est prononcée.

2.2- Il y a aussi l'expression « isralien » au lieu de « israélien », ici l'énonciateur a produit une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif. Nous pensons que l'élève regroupe deux parties distinctes en ajoutant le suffixe « ien » à la fin du nom pour former l'adjectif « israel ».

2.3- Dans l'énoncé « il y a beaucoup des villes palestine souffrent est ghaza c'est une grand ville contont beaucoup des juifs ». On a une erreur grammaticale entre deux propositions liées à la concordance dans l'emploi de l'article contracté « des » introduit

à la place de la préposition « de » pour marquer un rapport d'extraction ou de prélèvement. La cause de l'erreur est l'introduction de l'adverbe « beaucoup », qui, pour l'élève, est une expression au pluriel, or c'est un terme singulier ayant la valeur du pluriel.

2.4- L'emploi incorrect du nom commun « palestine » au lieu de l'adjectif « palestiniennes » pour situer « Gaza ». Il s'agit là, d'une erreur lexicale de détermination adjectivale en genre et en nombre liée à la forme, suivie d'une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du verbe « est » au lieu de mettre la conjonction « et ».

2.5- De plus, dans le même énoncé « « il y a beaucoup des villes palestine souffrent est ghaza c'est une grand ville contont beaucoup des juifs », nous remarquons l'absence du pronom relatif « qui » précédant le verbe souffrir. Nous estimons que l'élève emprunte ce genre de structure phrastique à la langue arabe classique.

2.6- Utilisation inadéquate des règles qui gèrent l'emploi des accents (ouvert, fermé, muet) dans la transcription des noms, soit l'énoncé « les habitants de Ghaza souffrent la pouvrite ». Nous estimons que l'élève manque énormément de connaissances en matière de phonétique. Il y a erreur lexicale relative à l'oral cette fois-ci et non pas à la graphie dans la transcription de « pouvrite » au lieu de « pauvreté ». Nous croyons que l'élève transcrit l'expression telle qu'elle est présentée dans son registre personnel de l'oral.

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
04	01	01			01	

3.1-Dans l'énoncé cité auparavant « il y a beaucoup des villes palestine souffrent est ghaza c'est une grand ville contont beaucoup des juifs », l'élève emploie un terme impropre « contont » relatif au sens, du verbe « contenir ou compter » à la place du verbe « abriter ».

3.2- On relève dans le même énoncé, une contradiction d'ordre culturel puisque l'élève ignore que «Gaza » est un territoire occupé et qui n'abrite pas de juifs.

3.3-Confusion dans l'emploi du verbe « souffrir » qui est employé dans trois situations différentes, lui procurant toujours le même sens. « palestine souffre de lenmemi», au

lieu d'éprouver de la peine, du dommage « des villes palestine souffrent » comme verbe transitif au lieu d'endurer et « les habitants de ghaza souffrent », ici le verbe est employé dans le sens de supporter.

3.4- Il y a erreur de détermination et de repérage situationnel (reprise d'un élément déjà connu) dans l'emploi de «c'est une» au lieu de par exemple « en est une ». L'emploi de « c'est » s'emploie uniquement pour définir, illustrer ou expliquer un point, or son emploi ici, se justifie par la volonté de confirmer que gaza en fait partie de ces villes palestiniennes qui souffrent.

3.5- Le texte produit se distingue par le Manque de cohérence textuelle, l'unique idée développée est celle de la souffrance, ce qui provoque une certaine rupture due certainement au manque de registre de langue adéquat.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, absence des indices de l'énonciation : les marques de présence de l'énonciateur et celles du destinataire comme dans l'énoncé suivant : « il ya beaucoup des villes palestine souffrent »,

4.2- Les phrases sont construites suivant une certaine forme (sujet + verbe + complément) sans tenir compte du sens de l'énoncé dans l'exemple « les habitants de ghaza souffrent la pouvrite ».

4.3- Au niveau textuel, choix du type d'écrit est inadapté, il renvoie beaucoup plus au type descriptif qu'au type argumentatif marqué par l'absence de problématique, thèse, arguments dans le texte entier.

4.4- Absence des articulateurs ou connecteurs logiques, des modalités d'argumentation comme dans l'exemple « ghaza c'est une grand ville contont beaucoup des juifs les habitants de ghaza souffrent la pouvrite ».

Production n° 02

1- Sur le plan matériel :

1.1- Dans l'ensemble, le texte produit est lisible néanmoins les phrases sont longues.

1.2- Le texte se distingue dans son ensemble par l'absence de la ponctuation.

1.3- Non respect des modalités d'emploi des majuscules au deuxième et quatrième paragraphe surtout pour les noms propres.

1.4- Le texte est aéré et structuré en quatre paragraphes.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01	03				04
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
03	03		02		08

2.1- Dans l'énoncé « c'est une ageur pour la terre en 1948 » il y a erreur lexicale de type oral. Il s'agit d'une déformation du mot français « guerre » qui provient du français arabisé « aguerre » comme ça se prononce. Dans le même énoncé, on a une erreur lexicale liée au sens, au lieu d'employer « depuis » l'élève emploie « en » qui sert à marquer la relation de la chose avec le dedans, son complément ne s'emploie que très rarement avec un article défini.

2.2- Dans l'énoncé « après la 2^{em} geur mondial resultat de le trété belfoure in 1917», il y a erreur lexicale et systématique liée à l'oral pour « geur » qui se reproduit toujours dans le même contexte et provient du parler quotidien de l'élève. Il y a aussi erreur grammaticale portant sur une proposition relative : une transgression liée au placement de deux éléments, de la préposition « de » qui sert à marquer proprement un rapport de départ, d'extraction ou d'origine et l'article défini « le » au lieu de mettre « du » qui est un article contracté formé de la préposition « de » et de l'article « le ».

D'autre part, dans l'expression « trété belfoure » il y a erreur lexicale liée à la graphie, une forme lexicale erronée produite par l'élève aussi bien à l'écrit qu'à l'oral au lieu de « traité de Belfort».

2.3- Dans l'énoncé « la soufrence de peuple de Ghaza resultat de bombardement de l'armée israelienne» il y a erreur lexicale de type graphique pour « la soufrence » au lieu de « la souffrance ». Une double erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « de peuple » au lieu de mettre « du peuple» et l'emploi de la préposition « de bombardement » au lieu de l'article contracté « des bombardements». On note aussi l'absence de l'accent aigu dans « resultat » et

« israélienne », ce qui constitue toujours pour nous une erreur lexicale liée à la graphie.

2.4- Dans l'énoncé « obligé les manifestations pour la destruction de Ghaza » on ne trouve pas le sujet, il est remplacé par l'adjectif « obligé ». Cette forme syntaxique est le produit d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue.

2.5- Quant à l'emploi de la préposition « pour », nous estimons qu'il est arbitraire puisque cela a provoqué une erreur lexicale relative au sens de l'énoncé. L'élève aurait du employer la préposition adverbiale « contre » en disant « il faut manifester contre la destruction de Gaza ». Encore, une autre erreur lexicale relative à l'oral se présente dans le même énoncé « destruction » au lieu d'écrire « destruction ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02		02	01	02	02	

3.1- Ici, l'énoncé « na pas le droit l'israelienne massacre inosonnes » est rejetée du point de vue sémantique en raison d'abord, de l'inversion du sujet/verbe puis, de l'ordre des mots (négation + article + nom + adjectif + verbe + adjectif). Il s'agit ici d'un transfert négatif. Ces structures phrastiques proviennent généralement de l'anglais. On aurait pu dire « israel n'a pas le droit de massacrer des innocents ».

3.2- Il y a transfert négatif aussi dans l'emploi de l'expression « in » de l'anglais qui signifie « dans », correspondant à une idée erronée d'ordre culturelle dans l'énoncé « le trété belfoure in 1917 entre les isreliennes et les britaniennes ». En outre, l'énoncé lui-même est rejeté du point de vue culturel puisque l'information est incorrecte.

3.3- L'emploi du lexique inadéquat «israeliennes/Israel», «brtitiennes/La Bretagne».

3.4- L'énoncé « la main de l'israelienne et une je pense et une main qui tué les enfents libres devenu normal dans le mond » est sémantiquement inacceptable, car il présente une certaine confusion lié au sens. D'abord, le manque d'un substitut pour éviter la répétition de l'expression «une main» a provoqué une rupture de sens. L'énonciateur aurait du employer un pronom démonstratif « celle » puisque le nom est déjà cité au départ ou bien revoir complètement l'ordre des mots.

3.5- Au niveau textuel, il y a incohérence dans l'énoncé ci-dessus causé par l'hésitation dans l'emploi du verbe d'opinion «et une je pense et une» et l'absence

d'un mot de liaison ou d'un connecteur logique. Nous estimons que l'élève voulait dire « je pense qu'Israël trouve très normal de tuer des enfants libres ».

3.6- Dans l'énoncé « nous avons pense lasoufre de l'un justice et la famine » on constate qu'il est sémantiquement inacceptable lié à une confusion de sens, l'élève ne parvient pas à décrire correctement l'état des innocents qui vivent dans la souffrance, l'injustice et la famine. Quant au lecteur, il trouvera certainement du mal à comprendre le sens de l'énoncé, vu l'ordre employé des mots : nom + préposition + nom + nom.

3.7- Absence de connecteurs logiques et mots de liaison provoquant ainsi une certaine rupture de rapport entre les phrases.

3.8- Absence d'informations pertinentes, de cohérence (soit l'idée est inachevée, soit elle est contradictoire).

3.9- Dans le même énoncé il y a eu un transfert négatif dans l'expression « in » du latin qui veut signifie « dans » et qui correspond à une forme inconnue dans la langue française.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Absence de phrases variées et adaptées au type du texte (il est question d'un appel dans le cadre du texte argumentatif).

4.2-Absence des indices de l'énonciation et de modalisation : (présence de l'énonciateur et du destinataire, verbes performatifs).

4.3- Incohérence thématique du au choix du vocabulaire et à la structure des phrases elle-même, ce qui déconcerte le lecteur.

4.4- Le texte produit ne respecte pas à la consigne. Absence d'arguments, thèse et exemples pertinents.

Production n° 03

1- Sur le plan matériel :

1.1- Ecriture peu lisible et confusion de voyelles « o, a ».

1.2- Absence des majuscules au début des paragraphes et dans la transcription des noms propres comme « palestine ».

1.3- Absence de la ponctuation dans l'ensemble du texte écrit, (sauf le point final).

1.4- La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, l'absence de titre et emploi de phrases longues.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01	02	01			04
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01	02				03
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
07	06				13

2.1- Erreurs lexicales liées à l'oral de l'élève dans la transcription de « payer, inosones, distruction, manifistation ». La transcription des mots est dictée par le fait que l'élève emploie déjà un code oral erroné.

2.2- Erreurs lexicales de type graphique dans « soufre/souffre », « de puis/depuis », « honneur/honneur », « israele/israel », « massacrer/massacrer », «la/là» et « ace/ a ce ». L'élève, en employant cette forme, ne fait aucun doute pour ses erreurs produites, parce qu'elles résident au niveau de la transcription et n'apparaissent pas au niveau de la prononciation.

2.3- Dans l'énoncé «ils sont veux masacrer la liberté et l'honneur de peuple palestinien» l'énonciateur produit deux erreurs : l'une porte sur une erreur de morphologie absolue liée à l'oral «ils sont veux masacrer» au lieu de dire « ils veulent massacrer ». L'autre s'agit d'une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition «de peuple» au lieu de mettre l'article contracté «du peuple».

2.4- Confusion de formes proches dans l'énoncé « a ces derniers pour israéle entouragé Ghaza et bombardé elle ». Il y a d'abord, une erreur lexicale relative à oral dans l'emploi du nom d'action « entouragé » ; au lieu de mettre « entourer » ou « encercler ». Puis, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'utilisation du pronom personnel de la 3^{ème} personne du singulier féminin « bombardé elle » au lieu de « la bombarder ».

2.5- Transgression de règles dans l'énoncé « il faux a les presidents arabiens solidaré avec palestine». D'abord une erreur de morphologie absolue liée à la graphie « il faux », ici on confond l'adjectif « faux » avec le verbe « falloir » qui exprime la

nécessité et doit être suivi par « que » servant de complément au verbe qui le suit au mode subjonctif. L'expression « arabiens » porte une erreur lexicale liée à l'oral justifiée par le transfert négatif de l'anglais (arabian) au lieu de mettre l'adjectif « arabes », quant à l'emploi du verbe « solidaré » plutôt que « solidariser », il s'agit ici d'erreur morphologique absolue liée à l'oral. Ainsi, on doit dire ; « il faut que les présidents arabes se rendent solidaire » ou bien « se solidarisent avec le peuple palestinien ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02		03	03		02	

3.1- Confusion liée au sens dans l'énoncé « la colonisation israélienne est très sauvage puisque ce sont des juifs » Il y a confusion dans le rapport logique exprimé relative à l'articulateur « puisque » et à l'emploi de l'adverbe « très » qui ne s'accorde pas avec l'adjectif et nom commun « sauvage ». Comme « la colonisation » est qualifiée de «sauvage», on se demande dans la première proposition si « la colonisation israélienne » est-elle une action ou le résultat de cette action? Dans tous les cas, la deuxième proposition « puisque ce sont des juifs» n'est pas une cause logique.

3.2- Manque de cohérence dans l'énoncé « a ces derniers pour israële entouragé Ghaza et bombardé elle». Pour l'élève, l'expression « ces derniers » renvoie au peuple palestinien qui subit l'action du verbe « massacrer » et non pas à Israël qui fait l'action du verbe «entourer et bombarder», alors qu'ici son implication donne l'impression qu'on parle d'Israël. Quant à l'emploi du pronom personnel féminin « elle » qui renvoie à « Gaza » et non pas à « Israël » comme complément, présente un second problème de cohérence car on ignore à qui renvoie-elle ? D'autre part, l'introduction de la préposition « a » présente une forme inadéquate, l'énonciateur aurait du mettre à sa place la préposition « pour ».

3.3- Dans l'énoncé « sa ces pas une cellule » on emploie un vocabulaire inadéquat provoquant ainsi, une rupture liée au sens « cellule/solution ». Il y a aussi une contradiction liée au rapport entre l'exemple précédent « tuer, massacrer » et la thèse qui suit « solution ou suggestion».

3.4- Incohérence due à la confusion de rapport logique exprimé dans l'énoncé « pour cessez le feu par la manifestation ». Nous estimons que cet énoncé est sémantiquement inacceptable à cause de l'emploi de deux prépositions « pour et par », l'une exprime le but et l'autre exprime le moyen. Il serait plus correct d'introduire d'abord le moyen ensuite le but et non pas l'inverse.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas du tout variée et les paragraphes se distinguent par l'absence des marques de modalisation, entre autre, les articulateurs logiques comme dans le dernier paragraphe « sa ces pas une cellule il faux a les presidents arabiens solidarié avec palestine ».

4.2- Absence des indices de l'énonciation comme par exemple les marques de présence du locuteur et co-locuteur « emploi de la 3^e personne du singulier : il ».

4.3- Au niveau interphrastique, il y a incohérence thématique en raison de l'absence des modalités d'argumentation, des articulateurs logiques et des verbes de jugement.

4.4- Au niveau textuel, la situation d'écriture n'est pas prise en considération et le type de texte n'est pas respecté (il est question d'un appel dans le cadre du texte argumentatif) du essentiellement au non respect de la consigne.

Production n° 04

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, le texte est lisible mais se distingue par le non respect des modalités d'emploi des majuscules et de la ponctuation.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en trois paragraphes séparés dont les phrases sont délimitées.

1.3- Au niveau textuel, La mise en page est honorée présentant une aération pour le texte.

1.4- Absence de titre et intertitres. Nous signalons aussi le manque de connecteurs apparents dans le texte comme dans l'énoncé « et je veu dis a les pays arabes... ».

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01					01

Morphologiques				
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)		
Graphie	Orale	Graphie	Orale	
01				01
Lexicales				
Graphie	Orale	Forme	Sens	
01	06			07

2.1- Dans l'énoncé «je suis sur que le masacre de Ghaza et une catastrophe mondial » il y a erreur lexicale de type graphique qui n'apparaît pas au niveau de la prononciation dans « sur/ sûr », « masacre/massacre », « mondial/mondiale». Puis, une erreur morphologique absolue de type graphique, où l'énonciateur confond la conjonction de coordination avec le verbe être à la 3^{ème} personne du singulier dans «et/est ».

2.2- Dans l'énoncé « et je pense que set guere et contre les arabes et contre Islame » l'élève produit des plusieurs erreurs. On a des erreurs lexicales qui renvoient à la graphie dans «set/cette », « guere/guerre » et « et/est ».

2.3- Multiplication des erreurs dans l'énoncé « Alore, je suis desolé ce qui se pase a la peuple palestinien avec dustruction et famille et des grand crume », on a d'abord, des erreurs lexicales de type graphique « alore/alors », « desolé/ désolé », « pase/passe » et « grand/grands. Puis, des erreurs lexicales de type oral « dustruction/ destruction », « crume/crime » et «famile/ famine ».

2.4- L'énoncé « a cause de la colonise israelienne » présente une forme erronée dans la transcription «colonise/colonisation », c'est une erreur lexicale relative à l'oral.

2.5- Les mêmes types d'erreurs on les retrouve dans l'énoncé « ce qui mane a dustruction du Ghaza » qui présente une erreur lexicale relative à l'oral « mane/mène ». Plus une erreur lexicale systématique liée à l'oral qui se produit toujours dans le même contexte «dustruction/destruction », L'élève aurait pu dire « ce qui conduit à la destruction de Gaza ».

2.6- Dans l'énoncé «et je veu dis a les pays arabes a solidarite avec Ghaza a la fin » on constate qu'il y a erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du verbe « vouloir dire ». L'énonciateur ignore la règle d'emploi de deux verbes qui se suivent.

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	04		01		05	

3.1- L'énoncé «je suis sur que le masacre de Ghaza et une catastrophe mondial » présente une inadéquation du lexique utilisé. Le mot « massacre » se dit d'une chose rare, pour des gens qui n'ont aucun moyen pour se défendre, ainsi l'expression «catastrophe mondiale» ne peut rendre à l'énonciation toute sa réalité logique. Il serait intéressant d'employer «catastrophe humanitaire» dans cette circonstance.

3.2- Présence de contradiction liée au rapport logique dans l'énoncé « et des grands crume a cause de la colonise israelienne, il bombarde les maison et les rus » puisque le connecteur logique «a cause de » qui permet d'exposer l'origine d'un fait, ici « la colonisation israélienne », est employé entre deux exemples « dustruction et famille et des grand crume », déjà expliqué, et « bombarde les maisons et les rues ». Nous estimons que l'énoncé est sémantiquement inacceptable.

3.3- Utilisation inadéquate de vocabulaire et verbes dans l'énoncé déjà négocié « et je veu dis a les pays arabes a solidarite avec Ghaza a la fin ». Il y a « je veu dis/ je demande », « a les pays/ aux dirigeants arabes », « a solidarite/ d'être solidaires » et « a la fin/ jusqu'au bout ».

3.4-L'énoncé « rastera Ghaza un pays arabeins » montre qu'il y a discordance sémantique causée d'abord par le placement du verbe « rester » avant le nom « Ghaza » puis par l'adjectif « arabeins/arabe » provoquant une contradiction liée au sens. Puisque Gaza est un territoire occupé et non un pays colonisé.

3.5-L'énoncé « ce qui mane a dustruction du Ghaza » présente un problème de détermination dans l'absence de l'article «la» et dans le placement de l'article contracté «du» au lieu de la préposition «de» qui renvoie à la notion (énumération). Ce problème est engendré essentiellement par la structure langagière relative à l'oral de l'énonciateur lui-même.

3.7- Encore une seconde erreur de détermination dans l'emploi de « à les » à la place de l'article contracté « aux » dans l'énoncé « je veu dis a les pays arabes ».

3.8- Il y a erreur de détermination aussi dans l'ignorance de l'article défini « l' » pour « Islam » dans l'énoncé « contre les arabes et contre Islame ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Absence des marques de modalisation : mode subjonctif, adverbes et adjectifs d'appréciation.

4.2- Absence des indices de l'énonciation : co-énonciateur non précis.

4.3- Absence de catégorie des relations inter- sujets employées pour convaincre le lecteur.

4.4- Désorientation du lecteur entre descriptions et illustrations, ce qui influe sur la fonction du guidage du texte.

4.5- Choix du type d'écrit incorrect : problématique, thèse et synthèse imprécises.

Production n° 05

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible mais peu agencée.

1.2- Texte marqué par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'emploi des majuscules.

1.3- Au niveau interphrastique, le texte est présenté en masse dont les paragraphes ne sont pas séparés les phrases sont plutôt longues. et Absence de titre et de paragraphes.

1.4- Au niveau textuel, le texte est moins aéré et marqué par l'absence de titre et intertitre. De plus, il présente quelques ratures en 2^{ème} et 3^{ème} ligne.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01					01
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
02	01		02		05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
03	04	02	01		10

2.1- Désaccord du groupe nominal dans l'énoncé «a la dernier semaine de l'année 2008 » il y a erreur de morphologie relative liée à l'oral, c'est-à-dire, les éléments doivent s'accorder en genre et en nombre. Ce genre d'erreur se produit en raison du français algérien utilisé par l'élève qui ne distingue pas le féminin du masculin.

2.2- Dans l'énoncé « l'armée israélienne fait des massacre centre les peuples palestinien de Gaza » on découvre différents types d'erreurs : erreur lexicale relative au sens « fait/perpète ». Erreur lexicale relative à la graphie « massacre/ massacre », « centre/contre ». Erreur lexicale relative à la forme « centre/contre ». Erreur morphologique absolue qui renvoie à la graphie «peuples palestinien/ peuples palestiniens » présentant ici une discordance en nombre en raison des lettres qui n'apparaissent pas au niveau de l'oral.

2.3- L'énoncé « 821 victime et 3500 blisés » présente une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'accord du pluriel, en oubliant le « S » dans « victime ». Il y a aussi erreur lexicale relative à l'oral « blisés/blessés ».

2.4- L'énoncé « la gouvernement israélienne suivé les opération tiroristique non lugitim» présente d'abord, une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi du nom masculin « la gouvernement », sans doute un problème d'interférence. Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue « suivé/ suit ». Puis, une erreur lexicale graphique qui n'apparaît pas au niveau de la prononciation «les opération ». Une autre erreur de morphologie absolue liée à l'oral correspondant à une forme inconnue dans la langue française «tiroristique / terroristes ou anti-terroristes ». Encore, une dernière erreur lexicale relative à l'oral ; une forme erronée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral dans « non lugitim/ non légitime ».

2.5- Dans l'énoncé « dans le tempe que la résestence de hames fait les entre attaque à les colonies israélienne » l'élève commet une erreur lexicale relative à l'oral «résestence/résistance», « hames/Hamas » suivie d'une erreur lexicale relative à la forme dans «entre attaque/contre-attaque ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
		01	01		05	03

3.1- Emploi inadéquat de la préposition comme dans « dans la quel » au lieu d'employer la préposition « pendant » ou la locution conjonctive « tandis que » pour exprimer le rapport d'opposition.

3.2- Forme inadéquate dans l'emploi de phrases longues, ce qui influe négativement sur le maniement des verbes comme dans « 851 victime et 3500 blisés la résultat des massacre ». On remarque l'absence du verbe « être » pour relier les deux propositions.

3.3- Problème de localisation temporelle dans l'énoncé «a la dernier semaine de l'année 2008 ». Pour situer le temps de l'action, l'élève emploie la préposition de lieu « à/dans » au lieu de mettre la préposition de temps « en/vers ». On trouve qu'il y a aussi une certaine confusion relative au sens dans « semaine de l'année » qui peut avoir différentes interprétations, puisque on ne parle jamais de dernière semaine de l'année mais plutôt, de dernier mois ou dernier jour du mois.

3.4- Absence de cohérence dans l'énoncé «les présidents de les pays arabes trouvé in position si lence ». Pour exprimer la position des présidents arabes vis-à-vis de la crise à Gaza, l'élève ajoute « les pays » afin d'exprimer ici que « le silence » en est une position de complicité. L'erreur produite involontairement de « in » au lieu de mettre la préposition « dans ou en » est là pour exprimer le silence.

3.5- L'énoncé « puis la conseille de sécurité mondial donnée un ordre de l'arette de feu a Gaza » présente une erreur liée au registre inadéquat employé. Soit l'emploi de deux expressions pour exprimer l'unique information « donnée un ordre/ordonner » et « arette/arrêter ». On suppose aussi que « l'arette de feu » signifie « cesser le feu ».

3.6- L'énoncé « dans le tempe que la résestence de hames fait les entre attaque à les colonies israélienne » est une forme sémantiquement inacceptable dans la mesure où l'emploi de l'expression « dans le tempe » comme connecteur est incorrect au lieu d'employer un connecteur exprimant l'opposition de deux faits pour mettre l'un deux en valeur comme « tandis que ou alors que ». Pour localiser les contre-attaques, l'élève emploie la préposition « à » ayant la valeur « chez » au lieu de la préposition de lieu « dans ».

3.7- Problème de localisation spatiale de niveau actanciel (place des actants) dans l'emploi de la préposition « à » au lieu de mettre « sur » dans « les entre attaque à les colonies israélienne ». Nous estimons que la cause de cette erreur est l'emploi de l'expression « entre attaque/contre attaque », considérée pour l'élève comme verbe d'action.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- La construction des phrases est marquée par l'absence des marques de l'énonciation ; comme par exemple celles de l'énonciateur et le destinataire.

4.2- Le texte produit ne suit pas une progression thématique. En d'autres termes, il ne répond pas à la consigne qui spécifie la rédaction d'un appel dans le cadre du texte argumentatif.

4.3-Absence des modalités d'argumentation ; problématique, arguments, exemples synthèse, verbes d'opinion et verbes performatifs.

Production n° 06

1- Sur le plan matériel :

1.1- L'écriture est peu lisible marquée par l'absence de la ponctuation (à l'exception du point final) et le non respect de l'emploi de la majuscule, surtout pour les noms propres (palestine).

1.2- Le texte est structuré en trois paragraphes dont les phrases ne sont pas délimitées.

1.3- Le texte est, dans l'ensemble, aéré et est marqué par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
04		01		01	06
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
03		02			05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
02	02	02			06

2.1- Dans l'énoncé « Palestine c'est une pays arabes n'est pas liberté » l'élève reprend la même erreur relative à l'oral (systématique), lorsqu'il désigne quelque chose en employant « c'est » pour la définition à la place de « ce » de la démonstration. L'emploi du « s » dans « arabes » est justifié par la confusion entre deux règles de l'emploi du « s » dans « pays », il s'agit donc d'une erreur morphologique relative liée à la graphie. De plus, il y a erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans

« n'est pas liberté ». Encore, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la subordination dans l'absence du pronom relatif « qui » afin de compléter le sens, au lieu de dire « qui n'est pas libéré ».

2.2- Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue correspondant à une forme inconnue dans la langue française, dans l'énoncé « a été occupation par l'armée israélienne ». L'élève confond le participe avec le nom d'action, certainement à cause du temps employé qui regroupe trois éléments : a + été + occupé.

2.3- Dans l'énoncé « la calcule du israélienne pour conolisé la terre du palestine » on trouve une erreur lexicale relative à l'oral dans la féminisation de « la calcule » puis, une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'article contracté « du israélienne/d'Israël » au lieu de mettre la préposition « de » pour marquer le rapport de possession et aussi dans « du palestine » à la place de l'adjectif « palestinienne ».

2.4- Dans le même énoncé, l'emploi de l'adjectif « israélienne » au lieu d' « Israël » renvoie à l'erreur produite dans la féminisation du nom « calcul » pour exprimer incorrectement l'appartenance, il s'agit d'une erreur lexicale liée à la forme. Une dernière erreur de morphologie relative liée à la graphie dans « conolisé » au lieu de « coloniser ».

2.5- Quant à l'énoncé « a ce qui men au distruction pour tués les enfents et les femmes, les grands père » il présente une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans « men/mène », « tués/tuer » et « enfents/ enfants ». Puis, il y a eu une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi de l'article contracté « au » au lieu de mettre « à la ». Enfin, une erreur lexicale qui renvoie à l'oral et qui est aussi bien erroné à l'écrit « distruction/ destruction ».

2.6- Dans l'énoncé « et israélienne n'est pas le droi que fait comme ca » il y a erreur lexicale systématique liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif et nom commun correct « Israël », puisque la même expression on la trouve en langue arabe classique. Erreur grammaticale portant sur une proposition absolue « n'est pas/n'a pas ». Erreur lexicale de type graphique dans « droi/droit » et « ca/ça », l'élève transcrit l'expression comme il la prononce.

2.7- L'énoncé « et Palestine in chaà allah » présente quant à lui une faute absolue correspondant à un transfert ayant l'équivalent de « si dieu veut ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	02		01	01	03	02

3.1- Dans l'énoncé déjà traité « parce que la canalisé du israélienne etre a Palestine an 1948 » l'emploi de la locution conjonctive « parce que » qui sert à marquer la cause d'un fait est sémantiquement incorrect. Son emploi intervient entre deux fait : fait A (cause) et fait B (conséquence). De plus on remarque l'emploi d'un lexique inadéquat pour la localisation spatiale et temporelle dans « an » pour localiser le temps et « a » pour localiser l'espace.

3.2- Une erreur de détermination dans l'emploi de la préposition « a » pour indiquer la direction et non la provenance dans l'énoncé « a ce qui men au distruction pour tués les enfents et les femmes, les grands père ». Nous estimons que l'élève confond la préposition « à » avec la conjonction « et ».

3.3- Dans l'énoncé « c'est le but et la calcule du israélienne pour conolisé la terre du palestine » il y a répétition dans l'emploi de deux expressions ayant le même sens « but et calcule » signifiant l'intention et la visée. Il s'agit ici d'un problème de détermination qui renvoie à la notion de quantification car le terme « calcul » entend l'ensemble des opérations qu'on peut faire sur les quantités.

3.4- Dans l'énoncé « et israélienne n'est pas le droi que fait comme ca » l'énonciateur se sert d'un vocabulaire inadéquat, d'abord l'expression « israélienne » plus proche dans sa prononciation à la langue arabe classique, puis « que fait comme ca » du français algérien parlé dans la rue au lieu de dire « de commettre cela ». Nous pensons que l'élève fait appel tantôt à la langue mère tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens.

3.5- L'énoncé « exactement la territoire national du Ghaza » porte une information pertinemment incohérente car Gaza n'est pas un territoire indépendant, expliqué ici par « national » mais une partie du territoire occupé. Il s'agit dans ce cas d'une erreur de localisation spatiale due à la culture de l'élève lui-même.

3.6- Erreur liée au rapport logique dans l'énoncé « tous ca accause de la faim c'est un soufre de l'injustice » l'élève introduit le connecteur logique « à cause de » dans l'intention de présenter la raison. Alors que, dans cet exemple, on ne trouve pas la cause mais bien la conséquence « la faim, la souffrance, l'injustice », la cause est située dans l'énoncé qui le précède.

3.7- Confusion liée au sens dans l'énoncé « je souhaite et j'ai affirme que l'armée du israélienne cessez le feu » qui présente deux verbes différents sur lesquels l'élève s'est appuyé pour construire son message et marquer fortement son implication. D'abord, le premier verbe de modalité « souhaiter » dans le sens de « solliciter » pour inscrire une catégorie du certain en exprimant la nécessité. Puis le deuxième verbe d'opinion « affirmer » est là, d'une part pour marquer une catégorie d'assertion et appuyer le premier verbe et d'autre part pour exprimer l'affirmation dans l'énonciation. Avoir les deux en même temps est sémantiquement impossible car cette forme ne se présente même pas à l'oral.

2.8- Dans l'énoncé « et Palestine in chaà Allah elle prend l'indipendance et toujours Ghaza et triomphe » on constate sans trop fort l'utilisation par l'élève d'un vocabulaire impropre à la langue due à un transfert négatif de la culture de l'énonciateur dans l'emploi de l'expression « in chaà Allah ». Le même type d'erreur, on le constate dans « elle prend l'indipendance » sauf que cette fois-ci, l'origine de l'erreur est l'interlangue ou l'élève puise de sa langue maternelle pour servir la langue étrangère (français) au lieu de dire « alors, la Palestine obtiendra son indépendance ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- La construction de phrases n'est pas adaptée au type de texte réclamé.

4.2- Les marques de l'énonciation ne sont pas respectées, parfois sont mal introduites.

4.3- Les éléments de la cohérence dans le texte sont absents comme par exemple l'emploi de connecteurs et substituts nécessaires à la fonction de guidage du texte produit par l'énonciateur.

4.4- Choix incorrect du type d'écrit puisque on ne respecte pas le cadre du texte argumentatif : absence d'arguments, thèse précise, relation énonciateur et co-énonciateur.

Production n° 07

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par la présence de la ponctuation mais peu honorée.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en trois paragraphes séparés avec un titre, dont les phrases sont plus ou moins longues. Texte aéré et

1.3- Au niveau textuel, le texte se distingue par la présence d'un titre et la mise en page est respectée dont les paragraphes sont aérés.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
02					02
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
	01	01			02
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
	07	01			08

2.1- Problème d'articulation dans l'énoncé « Appel au arabiennes ». Il y a eu erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'emploi de l'article contracté au singulier alors que l'adjectif qui suit est au pluriel. De plus, il y a eu erreur dans l'utilisation de l'adjectif « arabiennes » on a une erreur lexicale qui renvoie à l'oral, il s'agit d'une confusion entre deux formes proches comme dans plusieurs cas trouvés « Israël/israélienne ».

2.2- Dans l'énoncé « la grise de Ghaza est définie la violence de la colonisation Israilian » nous sommes en face de deux erreurs lexicales, l'une liée à la forme « grise/crise » et l'autre liée à l'oral « israilian/ israélienne ». Une autre erreur grammaticale portant sur une proposition absolue apparaît dans l'emploi du verbe « est définie/définit ».

2.3- Quant à l'énoncé « je parle de la sacrification de l'homme Ghazian » on constate qu'il présente deux erreurs lexicales du même type relatives à l'oral « sacrification/sacrifice » et « Ghazian/ Ghazaoui ou Gazaoui »

2.4- Dans l'énoncé «les enfants qu'ils interdisent de l'éducation » on a deux erreurs différentes : erreur de morphologie absolue liée à l'oral «interdisent», une forme inconnue dans la langue française. Une autre erreur lexicale qui renvoie à l'oral «l'éducation /l'éducation ». Nous pensons que l'élève éprouve des difficultés lexicales relatives à l'oral et qui apparaissent à l'écrit dans la distinction des voyelles proches « e, é, è, i » et des voyelles doublées « ai, eu ».

2.5- L'énoncé « voulez vous de regardé » présente une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue quant à l'introduction de la préposition « de » est justifiée par le verbe « regarder » qu'il fallait mettre à l'infinitif.

2.6- On signale aussi la présence d'autres erreurs lexicales qui renvoient à l'oral telles que « puner/punir » et « sufré/souffrir ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
	01		02		05	01

3.1- Choix impropre du vocabulaire employé dans l'énoncé « Israël prend en force tout les droits de Palestine » l'énonciateur introduit des expressions inconvenables à la situation pour parler des droits qui soient prises aux palestiniens. Pour le verbe « prendre », nous pensons qu'il ne s'accorde pas avec l'expression « droits » car il s'agit ici de valeurs et non pas de quelque chose à mettre la main dessus. L'emploi de « en » est injustifié puisque l'énonciateur, dans ce cas, exprime la manière qui est expliquée par l'expression « force ». Alors, il serait plus correct de dire « Israël prive les palestiniens de leurs droits par la force ».

3.2- L'énoncé « et il transforme leur vie au misère » est sémantiquement inacceptable. D'abord, l'introduction du substitut « il » qui renvoie au sujet dont on parle et qui est « Israel », or ce nom commun et féminin ce qui rend l'utilisation du pronom personnel cité incorrect. Ensuite, l'emploi incorrect de l'article contracté « au » au lieu de la préposition « en » pour exprimer l'état ou la manière d'être.

3.3- Dans l'énoncé « pendant 45 jours de massacres par tuer, puner » l'emploi de la préposition « pendant » au lieu de « durant » présente une structure asémantique de localisation temporelle en voulant parler de la longueur de la durée. Quant à l'emploi de la préposition adverbiale ou locution adverbiale « par » se fait seulement en parlant

de lieu, de moyen, de conséquence, alors qu'ici l'énonciateur énumère les exemples « tuer, punir » qui soient liés au « massacre ».

3.4- Dans l'énoncé « et même de joie et vivre leurs enfance » on remarque un problème de rapport logique exprimé lié à l'emploi exagéré de la conjonction de coordination « et ». A deux reprises, une première fois dans l'énoncé qui la précède et une seconde fois pour terminer l'illustration exprimant toujours l'addition ce qui nuit au rapport logique. Puis, d'habitude on emploie l'adverbe « même » pour le renforcement, soit avec l'article défini ou l'article indéfini avant ou après un nom, or dans ce cas on ne voit aucun de ces éléments.

3.5- Erreur d'articulation logique dans l'énoncé « Finalement, pour tous qui aimer de vivre en liberté, voulez vous de regardé à ce que sufré les gazian ». On remarque l'emploi du connecteur « finalement » qui permet d'achever l'argumentation ou la démonstration, alors que dans cette énoncé on vient de terminer le texte par une proposition « voulez vous de regardé ». On remarque aussi, une difficulté de détermination et de classification liée à la précision du destinataire « pour tous » au lieu de « pour tous ceux ». De plus on a enregistré un vocabulaire inadéquat ou imprécis lié au sens « regarder/voir », « sufré/ souffrir », « gazian/ Gazaoui ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- La construction des phrases est plus au moins adaptée au type de texte (au début et la fin surtout).

4.2- Les marqueurs de présence du locuteur et co-locuteur sont présents (je, moi, tous).

4.3- la situation d'écrit est plus ou moins prise en considération. Cependant, l'absence de connecteurs logiques et substituts lexicaux a eu une influence négative sur la cohérence du texte produit.

Production n° 08

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible dans l'ensemble, marquée par la présence de la ponctuation et l'absence des majuscules même au début des phrases et paragraphes.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est plus ou moins long, structuré sous forme de cinq paragraphes dont les phrases ne sont pas délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est aéré marqué par l'absence de titre et la présence de quelques ratures.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
Morphologiques					
Absolue (inconnue)			Relative (existante mais inadaptée)		
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
03	01		02		06
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
05	02				07

2.1- Présence de plusieurs erreurs : d'abord, erreur lexicale relative à l'oral dans « l'enfeu » au lieu de « l'enfer », « ou lieu » plutôt que « au lieu » puis, erreur morphologique relative à l'oral dans « une pays » au lieu de « un pays » et dans « toute les arabes » plutôt que « tous les arabes ». Les erreurs lexicales produites par l'énonciateur renvoient principalement à une certaine déformation ou confusion entre formes proches qu'il connaît déjà. Nous estimons que cela est la conséquence des stratégies qu'il emploie pour fournir un vocabulaire adéquat.

2.2- Présence d'erreurs lexicales relatives à la graphie dans « hasart/ hasard », « inoçants/ innocents », « horrible/horrible », « ces/ ses » et « heur/heure ». Ce type d'erreur lexicale produit par l'énonciateur renvoie essentiellement aux difficultés phonétiques qui n'apparaissent qu'au moment de la transcription. C'est pourquoi l'énonciateur oublie souvent de mettre le « s » pour le pluriel et confond « t, d, e » à la fin du nom ou du verbe.

2.3- Présence d'erreurs liées à la morphologie absolue de type graphique dans l'emploi du verbe « axcepter/accepter » et dans l'accord du nombre « un objectifs essentiels/un objectif essentiel ». Ce genre d'erreurs concerne surtout les indices et les marques du féminin, du pluriel et des adjectifs possessifs.

2.4- Dans l'énoncé « ils détruisent les maisons, les écoles et surtout les maisons de membres de HAMESS » l'énonciateur produit une erreur de morphologie absolue liée

à l'oral dans l'emploi incorrect du verbe « ils détruisent ». C'est une forme inconnue due à une généralisation de règle.

2.5- L'énoncé « et ce qui ma fait vraiment mal au cœur » présente une confusion entre l'adjectif possessif « ma » et le pronom personnel « me » qui s'emploie seulement comme complément direct ou indirect du verbe. Nous estimons aussi qu'il s'agit du passé composé « ma fait » au lieu d'écrire « m'a fait » et dans ce cas on peut dire qu'il y a erreur de morphologie absolue liée à la graphie.

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
03	02		05	01	02	

3.1- Absence de connecteurs logiques dans l'ensemble du texte. Pour couvrir cette infraction, l'énonciateur emploie la conjonction « et » dans différentes situations pour lier entre deux noms « médicaments et du sang », entre deux verbes « attaquent les palestiniens et tirent », quelquefois emphatique « les écoles et surtout les maisons », additionner deux adjectifs pour exprimer la manière « horrible et touchante », exprimer une proposition signifiant souvent « Alors » dans « et ce qui ma fait vraiment mal au cœur », pour exprimer l'opposition ou la restriction dans « l'Égypte qui est un pays musulman et ne laisse pas passer les aides ». Cette multiplication de rôles peut engendrer plusieurs confusions liées aux rapports logiques exprimés.

3.2- Dans l'énoncé déjà traité au niveau morphosyntaxique « ils détruisent les maisons, les écoles et surtout les maisons de membres de HAMESS » on constate que l'absence d'un substitut grammatical et/ou pronom démonstratif « celles » a engendré une répétition inutile (asémantique) dans la même phrase, du mot « maisons ». Il y a aussi erreur de détermination dans l'emploi de la préposition « de » au lieu de l'article contracté « des ». Quant à l'emploi de l'expression « HAMESS » en majuscule, au lieu de « Hamas », nous pensons que cela s'est produit d'une part en raison d'une mauvaise articulation ce qui a conduit à une mauvaise transcription et d'autre part à une confusion avec un autre parti existant.

3.3- Problème de coordination dans l'énoncé « c'est l'enfeu ou lieu c'est un objectifs essentiels pour nous » la fréquence de « c'est » a engendré un problème de

coordination entre deux propositions opposées. Il y a eu une contradiction due à l'absence d'un second verbe à l'infinitif + de.

3.4- Dans l'énoncé « les innocents qui se tuent d'une manière horrible » nous avons l'impression que se sont les innocents qui se tuent entre eux, ce qui provoque une contradiction liée au sens. Encore, l'énonciateur emploie des formes impropres à la situation dans « se tuent » au lieu de dire « sont tués ou ont été tués ».

3.5- L'emploi de l'expression « les aides » dans l'énoncé « ne laisse pas passer les aides » a un double sens. D'abord, on entend le côté moral qui se présente dans cet exemple offrant un échec au sens qu'il donne, car on ne laisse pas passer quelque chose abstraite. Puis, le côté matériel puisque on parle tout de suite après de « nourritures, médicaments, sang », qui dans ce cas, il faut attribuer au nom une qualité comme par exemple un adjectif « les aides humanitaires ». Nous estimons que ce genre d'erreur se produit en raison d'un transfert négatif puisque cette structure on la trouve même en langue arabe classique.

3.6- Vocabulaire inadéquat dans l'énoncé « la dévotion d'Egypte qui a fermé ces frontières » on entend que c'est bien l'Egypte qui subit l'action. L'énonciateur, en voulant parler des conséquences de l'action égyptienne pour la clôture de ses frontières, a employé à tort l'action du verbe « diviser » qui signifie dans cet exemple le morcellement d'un seul corps et non pas la séparation entre deux objets.

3.7- Dans l'énoncé « toute les arabes sont frères et musulmans » on note une difficulté de détermination qui renvoie au parcours de classe « arabes » et de classification qui renvoie à la collection « frères, musulmans » d'où la trace de l'article contracté « des » qui renvoie à la notion est effacée, puisque nous savons que les arabes ne sont pas tous musulmans.

3.8- Dans l'énoncé « GHAZA c'est un évènement de cette heur » on constate l'emploi d'un vocabulaire impropre à la situation. Le fait de considérer « GHAZA » en tant qu'« évènement » ce qui provoque une rupture de sens. Ce genre d'énonciation semble beaucoup plus courant en langue maternelle de l'énonciateur.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Les marques de l'énonciation sont absentes dans l'ensemble du texte : présence de l'énonciateur, destinataire imprécis.

4.2- Construction de phrases longues et moins adaptées.

4.3- Absence des modalités d'argumentation.

4.4- Choix incorrect du type de texte. On pense que l'élève n'a pas atteint l'effet recherché.

Production n° 09

1- Sur le plan matériel :

1.1- Ecriture moyennement lisible marquée par le non respect de la ponctuation et la majuscule, surtout pour le cas des noms propres.

1.2- La structure du texte est présentée sans titre, en trois paragraphes dont les phrases sont longues.

1.3- Au niveau textuel, on remarque quelques ratures dues essentiellement à la négligence du brouillon.

1.4- Le texte est moins aéré en raison de la mise en page adopté par le scripteur.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
		01			01
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
17	08	02			27

2.1- Erreurs lexicales relatives à l'oral dans « tiroriste/ terroriste », « parté/partie », « lantervention/l'intervention », « communaiti/communauté », « mousillmons/ musulmans », « belusur ou pelusire/blessure », « jesusqua/ jusqu'à », « applle/ appel ». De plus des erreurs lexicales liées à la graphie dans « AMAS/Hamas », et « arbe/arabe ». Ces formes erronées localisées à l'écrit sont à l'origine des difficultés rencontrées par l'énonciateur au niveau de la transcription des sons articulés. Pour écrire un mot, nous pensons qu'il développe une stratégie transcriptive propre à lui, soit due à la confusion entre formes proches ou bien à la confusion entre termes

proches, puisqu'il produit dans deux cas distincts la même erreur deux fois différentes « belusur » et « pelusire» au lieu de « blessure ».

2.2- Erreurs lexicales relatives à la graphie dans « l'ans/l'an », « bombardé/ bombarder », « caus/cause », « mes/mais », « jus qua/ jusqu'à », « temp/temps », « quan/quand », « avie/avis », « urgonce/urgence » et « anfans/enfants». Ce genre d'erreurs se fixe uniquement au niveau de la transcription et n'apparaît pas au niveau de la prononciation. C'est pourquoi, l'énonciateur ne fait pas attention à la marque « s » du pluriel, à la marque « e » pour le féminin, à distinguer les lettres qui s'écrivent et qui ne se prononcent pas ou celles qui se prononcent mais qui ne s'écrivent pas.

2.3- Erreurs lexicales relatives à la forme dans les exemples suivants : « more » qui signifie ancien habitant du nord de l'Afrique au lieu de « mort » et « parti» qui veut dire formation au lieu de « partie » pour signifier une part d'un tout.

2.4- Dans l'énoncé « les isralienne, il a bombardé les rus du Ghaza et le peuple palestinen » on remarque que l'énonciateur utilise l'article « les » au pluriel accompagné d'un sujet nom au féminin « isralienne » suivi d'un pronom personnel masculin. Ici, il y a eu une erreur grammaticale entre deux propositions qui renvoie à la concordance : deux sujets différents en genre et en nombre dans le même énoncé en raison d'un manque de connaissances en matière de règle grammaticale.

2.5- Erreur de morphologie relative liée à la graphie la transcription du verbe « combatre/ combattre ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	04		01		02	01

3.1- Erreur de localisation temporelle dans l'énoncé « dans le derner jour de l'ans 2008 ». Puisant dans sa langue maternelle pour servir la langue cible, l'énonciateur tente de situer l'action dans le temps, alors il emploie la préposition de lieu « dans » au lieu de l'article contracté « au ».

3.2- Dans l'énoncé « mes que je vois que AMAS et combatre ... » le placement de la conjonction de subordination « que » au début de la phrase, puis entre deux propositions présente une forme sémantique incorrecte puisque son emploi sert à relier une proposition principale avant « que » à une proposition subordonnée après « que ».

Quant à l'emploi du verbe « voir », nous pensons qu'il n'a pas sa place dans l'énoncé car il présente une certaine incohérence pour l'énoncé lui-même et puis, on ne peut l'employer que dans le sens de « juger ou trouver » et n'ayant ni la valeur d'un verbe d'opinion ni la catégorie des relations inter-sujets employée pour influencer ou convaincre le co-énonciateur. En plus, l'introduction du connecteur logique « mes/mais » est incorrect au début de l'énoncé car il introduit l'opposition et non pas la proposition.

3.3- Dans l'énoncé « se né pas leur pays, par ce que palestine et divesé pas 2 parté » il y a eu une confusion liée au sens dans la suite de l'énoncé, puisque le pronom possessif « leur » renvoie à « Hamas » et non pas aux « israéliens ». Nous pensons que l'absence d'un articulatoire logique a perturbé l'information présentant la rupture du sens de tout l'énoncé.

3.4- L'énoncé « la grond parti pour isralienne et une petit parti pour les palestine » présente d'une part, une erreur liée à l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat « parti » qui a plusieurs sens (politique, opinion ou décision) au lieu de « part ou partie » puisque on parle de « division ». D'autre part, une proposition asémantique liée à la détermination dans l'emploi de l'article « la » au lieu de l'article indéfini au féminin « une » pour désigner une chose extraite d'un ensemble.

3.5- Dans l'énoncé « je né rien au quam idée de le silence observé par la communauté international » il y a une erreur de détermination relative au parcours qui renvoie à la négation de la classe dans l'emploi double du pronom indéfini « rien » et « au quam/aucun » qui signifie « nul » au lieu de mettre l'adverbe de négation « pas ». Encore, une autre erreur de détermination dans l'emploi, en même temps, de la préposition « de » et l'article défini « le » au lieu de mettre l'article contracté « du ».

3.6- Structure sémantiquement rejetée dans l'énoncé « mon applle que tout les pays arbe que nous envoir des idée urjonce » dans lequel l'énonciateur produit plusieurs erreurs. D'abord, le verbe de modalité qui manque dans cet énoncé de type certain, exprimant la nécessité « mon applle/mon appel » au lieu de dire « j'appelle ». Ensuite, l'emploi de « que » d'une part, comme locution principale « que tout les pays » d'autre part, comme conjonction de subordination « que nous envoir ». Enfin, la préposition « en » qui manque dans l'énoncé pour avoir le sens complet et le pronom personnel

« nous » qui n'a pas sa place dans tout l'énoncé. L'énonciateur aurait pu dire « j'appelle tous les pays arabes pour qu'ils leur envoient des aides humanitaires en urgence ».

3.7- Problème de détermination dans l'énoncé « les rus du Ghaza ». Il y a erreur dans l'emploi de l'article contracté « du » à la place de la préposition « de » en raison du manque de connaissances en matière de règle grammaticale.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- La construction phrases n'est ni variée ni adaptée au type de texte.

4.2- Les marques de l'énonciation sont négligées : absence du co-énonciateur, absence de verbes de jugement de valeur, absence d'adverbes...

4.3- Absence de cohérence et de cohésion dans l'ensemble du texte produit.

4.4- Choix incorrecte du type d'écrit : Absence de problématique, arguments, illustrations, synthèse.

4.5- Désorientation du lecteur à cause de l'absence de connecteurs logiques et de substituts lexicaux et verbaux dans le texte produit (beaucoup de répétition).

Production n° 10

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par le non respect de la majuscule et la ponctuation.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en deux paragraphes visiblement séparés dont les phrases ne sont pas délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est moins aéré et présenté sans titre.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
		01			01
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
	01	01	03		05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
			01		01

2.1- Erreur morphologique absolue liée à l'oral dans l'énoncé « la crise dans la bande de Ghaza événement influents ». L'énonciateur présente une structure phrastique incomplète, un modèle agrammatical sur le plan de la forme car la phrase est centrée le nom et le verbe est presque absent, c'est-à-dire, l'action est absente dans l'énoncé. Il y a aussi erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance relative au nombre dans l'absence de la marque du pluriel «événement influents ».

2.2- Le même type d'erreur (morphologie relative liée à l'oral) dans le premier paragraphe (entier), on ne trouve pas la moindre trace d'un verbe, l'unique verbe employé « assassiner » est donné à l'infinitif. L'énonciateur emploie des phrases nominales, constituées soit d'un groupe sujet soit d'un groupe attribut comme dans les exemples suivants : « la crise dans la bande de Ghaza », « un siège Israélien sur Ghaza » et « l'utilisation de différents méthodes ». Les traces laissées renvoient à la langue arabe dans notre cas, dans laquelle on n'utilise pas le verbe « être » entre le sujet et l'attribut, il est sous entendu.

2.3- Erreur lexicale liée au sens dans l'énoncé « tout cela afin de prendre à Ghaza ». L'énonciateur emploie le verbe « prendre » qui signifie saisir quelque chose en main au lieu de « occuper » dans le sens de « se saisir », se rendre possesseur, s'y établir.

2.4- Une forme inconnue dans la langue française et qui se produit constamment dans le texte produit comme dans l'énoncé « j'espère que le soutien de la nation arabe et la solution au problème ». Il y a erreur de morphologie relative à la graphie dans l'emploi du verbe « et/est ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01			04		02	02

3.1- Dans l'énoncé « la crise dans la bande de Ghaza événement influents dans la nation arabe » il y a problème de localisation spatiale dans l'emploi de la double préposition « dans » dans le même énoncé. Si la première préposition marque le rapport de la chose « la crise » à ce qui le contient « la bande de Ghaza », l'emploi de la seconde préposition devrait s'appliquer à des termes abstraits « événement », « la nation » pour désigner la situation. Dans ce cas, l'énonciateur aurait du dire « un

événement influent pour la nation arabe ». De plus, il y a contradiction dans la temporalité de l'énoncé, cela apparaît dans l'utilisation de l'expression « crise » dans le sens d'un moment vécu et l'expression « événement » dans le sens d'un fait à revivre.

3.2- Vocabulaire inadéquat dans l'énoncé « et un siège israélien sur Ghaza ». L'énonciateur emploie l'expression « siège » ce qui provoque une rupture liée au sens. Ainsi, l'utilisation de l'adjectif « israélien » explique qu'il y a confusion avec « état de siège ». D'autre part, l'emploi de la préposition « sur » est sémantiquement incorrect, signalant une erreur de localisation spatiale car elle marque la situation d'une chose à l'égard d'une autre et ne s'applique pas pour une action endurée.

3.3- Problème de rapport logique dans l'énoncé « et l'utilisation de différents méthodes et assassiner les enfants, les hommes et les femmes » on constate qu'il y a répétition de la conjonction « et ». L'absence de connecteurs logiques a conduit l'énonciateur à se servir plusieurs fois de la conjonction de coordination. Au début de la proposition « et l'utilisation » elle signifie « alors », au milieu de l'énoncé c'est pour lier ou additionner deux éléments de même nature « les hommes et les femmes » et signifie « encore ». Mais on ne l'emploie jamais pour substituer un adverbe « et assassiner » au lieu de dire « puis assassiner ».

3.4- Un autre problème de rapport logique dans l'énoncé « tout cela afin de prendre à Ghaza ». L'emploi du connecteur « afin » s'emploie pour présenter le but de l'argument, or il n'y en a aucun dans cet énoncé. Quant à l'emploi de la préposition « à », elle est injustifiée car elle n'introduit ni le lieu ni la direction ni la destination.

3.5- L'énoncé « la croyance en Israël » présente une forme incorrecte du point de vue sémantique et culturel car il y a erreur dans l'emploi de la préposition « en » qui signifie ici la manière d'être. De plus son emploi, devancé par le verbe « croire », signifie avoir la foi et recevoir avec soumission d'esprit tout ce qu'on enseigne, ce qui n'est pas le cas dans cet exemple.

3.6- Confusion de rapport logique dans l'énoncé « et j'espère que le soutien de la nation arabe et la solution au problème ». L'erreur liée à l'emploi de la conjonction « et » revient encore une fois mais, cette fois-ci sous une nouvelle voilure, ayant le sens du connecteur logique « enfin » pour permettre l'achèvement de l'argumentation.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, et les marques de l'énonciation sont presque absentes.

4.2- Au niveau interphrastique, le lecteur est désorienté à cause de l'absence des repères textuels (connecteurs logiques), substitués. De plus, la fonction de guidage du lecteur est mal assumée en raison de l'absence de cohérence thématique.

4.3- Au niveau textuel, l'énonciateur a échoué dans la prise en compte de la situation et dans le choix du type d'écrit lui-même.

Production n° 11

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est moins lisible marquée par l'absence de la ponctuation, sauf le point final.

1.2- L'emploi de la majuscule est respecté au début des phrases et dans l'emploi des noms propres.

1.3- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en quatre paragraphes séparés dont les phrases sont longues.

1.4- Au niveau textuel, le texte est moins aéré et présenté sans titre.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01			01		02
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
			01		01
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
04	01	01			06

2.1- L'énoncé « et l'hostilité de l'armée israéliens » présente une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du genre pour la féminisation de l'adjectif «israéliens » au lieu de «israélienne ». Nous estimons que l'erreur s'est produite car l'énonciateur ne pensait pas à qualifier le nom, c'est plutôt marquer un rapport de possession « l'armée des israéliens ».

2.2- Dans l'énoncé « la guerre de Gaza est plus difficile » il y a erreur lexicale de type graphique « difficile/difficile » due à l'ignorance de la règle d'orthographe.

2.3- Multiplication d'erreurs dans l'énoncé « la résistance de Hamasse est très faible contre les israélienne est très fort de materiele ». D'abord, une erreur lexicale relative à l'oral « risitence/résistance » puis, une erreur lexicale relative à la graphie dans « Hamasse /Hamass », « fèble/ faible » et « materiele/ matériel ». Quant à l'emploi de l'expression adjectivale « israélienne » elle correspond à une erreur lexicale liée à la forme, estimée ici comme inadaptée au contexte.

2.4- L'énoncé « les habitants de l'immeuble à dormir dans un couloir » présente ici une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue « à dormir » comme on peut aussi la classer en tant qu'une erreur de morphologie relative à l'oral, puisque le sujet est masculin pluriel alors que le verbe est donné uniquement à l'infinitif.

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	02	01	01			

3.1- Erreur de détermination et de classification dans l'énoncé « après des jours de raids aériens et l'hostilité de l'armée israéliens ». Le même point de détermination, négligé par l'énonciateur, dans l'emploi de l'article féminin singulier « la bande » on le trouve dans l'énoncé « durant la nuit, les habitants de bande de Gaza »

3.2- L'emploi de la préposition « de » sert généralement à marquer une détermination liée à un rapport de parcours (collection) dans « et l'hostilité » au lieu de dire « d'hostilité ».

3.3- Dans l'énoncé « Bouteflika qui a reçu jeudi 1^{er} janvier la ministre israélienne » l'énonciateur présente ici une information contradictoire et erronée relative essentiellement à sa caution socio-culture.

3.4- Erreur de rapport logique. Absence de lien thématique entre le 1^{er} et le 2^{ème} paragraphe, entre les deux premiers paragraphes et les deux derniers. Les quatre énoncés que présente le texte ne forment pas une seule unité, ce qui perturbe le sens du texte en général.

3.5- Absence de connecteurs logiques, de verbes d'opinion ou de verbes performatifs.

3.6- Au niveau textuel, l'énonciateur montre un grand échec quant au choix du type de texte : absence de problématique, arguments, synthèse ce qui nuit à la cohérence du texte produit.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, le texte est marqué par l'absence des marques de l'énonciation, malgré l'emploi de phrases variées.

4.2- Au niveau interphrastique, le lecteur suit difficilement l'orientation du texte, cela est dû essentiellement à l'absence de la cohérence thématique dans le texte.

4.3- Au niveau textuel, l'élève n'a pas réussi de prendre en considération le type d'écrit car il s'agit ici de lancer un appel dans le cadre du texte argumentatif.

Production n° 12

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par la présence de la ponctuation. Cependant, l'emploi de la majuscule est mal assumé, surtout au début des phrases.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en trois paragraphes séparés dont les phrases ne sont pas délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est aéré, respectant la marge et est présenté sans titre.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
04		02			06
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
03	01		02		06
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
05			01		06

2.1- Dans l'énoncé « pour quoi ce qu'il fait ? » il y a erreur lexicale relative à la graphie dans « pour quoi » au lieu de « pourquoi ». Cette erreur n'est apparente qu'au niveau de l'écrit, alors qu'à l'oral elle ne peut être repérée. Une autre erreur morphologique relative à l'oral dans l'emploi du pronom démonstratif « ce » au lieu

d'employer l'adverbe interrogatif « est-ce que ». Dans le même énoncé, on remarque de plus, une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du genre dans l'emploi du pronom personnel masculin « il » au lieu du féminin « elle » qui renvoie sans doute à « Israël ».

2.2- Dans l'énoncé « est ce que nous avons pas des hommes comme més frère qui morts chaque jours » nous avons une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans la négligence de la négation « n'...pas » et une autre erreur de morphologie absolue liée à la graphie causée par la négligence de la marque du pluriel «més frère » plus une autre liée à l'oral dans l'emploi du verbe « mourir ». Puis, une erreur lexicale graphique dans l'emploi de l'adjectif possessif « més/mes » au lieu de « nos ». En même temps, il s'agit d'erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance du nombre, l'énonciateur aurait pu dire « nos frères ».

2.3- L'énoncé « j'ai fait tous l'impossible » présente une erreur de morphologie absolue liée à la graphie « je fait » au lieu de « je fais », en plus, l'énonciateur emploie un terme impropre au contexte, une erreur lexicale liée au sens « tous l'impossible » au lieu de dire « tout le possible ».

2.4- Dans la phrase «maintenant j'ai poser ma question » il y a eu erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans la manipulation du verbe « j'ai poser » qui correspond à une forme erronée. L'énonciateur aurait du dire « j'ai posé » ou bien carrément «je pose » puisqu'il a utilisé le présent au départ.

2.5- Formes erronées à l'écrit dans l'énoncé « common nous allons va libiré Ghaza ? » Présentant une double erreur lexicale relative à la graphie dans « common » au lieu de « comment », « libiré » au lieu de « libéré ». Nous estimons que l'énonciateur transcrit de manière erronée les mots tels qu'il les prononce. Une deuxième erreur grammaticale qui porte sur une proposition absolue dans « nous allons va » au lieu de dire « nous allons » tout court.

2.6- D'autres erreurs apparaissent dans la production et qui portent sur des propositions variées. C'est l'exemple de l'erreur morphologie absolue liée à la graphie dans « j'avai un stillo », au lieu de dire « j'avais un stylo ». Le même exemple présente une erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription du nom « stillo » puis, dans un autre cas on constate une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue

dans « j'avai pleur », au lieu de dire « j'avais pleuré ». La même chose pour l'exemple « il se rêve debout » au lieu de dire « on rêve debout ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
	02	01	01		06	01

3.1-L'énoncé « Ghaza, c'est la plus importante histor dans ce temps » présente un vocabulaire inadéquat lorsque l'énonciateur qualifie « Ghaza » en tant que « histoire ». En outre, la structure de la phrase elle-même laisse à réfléchir quant à l'emploi de article + adverbe + adjectif + nom « la plus importante histor ». Le même énoncé présente un problème de localisation spatiale dans l'emploi de la préposition de lieu « dans » au lieu de « en ».

3.2- Un problème de détermination dans l'énoncé «comme més frère qui morts chaque jours », relative au parcours dans l'emploi de l'adjectif indéfini « chaque » qui se place toujours avant le nom et qui n'a pas de pluriel « chaque jour ».

3.3- Encore un autre problème de détermination dans l'énoncé «qui passe à plus des songs devant le silence de tout le monde ». Ici on présente d'abord une certaine incohérence à cause de utilisation de vocabulaire inadéquat « à plus de songs » au lieu de dire «à sang », « tout le monde » plutôt que « le monde entier ».

3.3- Dans l'énoncé « moi, moi le même islam comme Ben Laden », l'énonciateur, voulant établir un rapprochement entre deux faits, il commet une erreur dans l'emploi du connecteur logique approprié pour exprimer un raisonnement de comparaison « le même ...comme » au lieu de dire « le même ...que celui » engendrant ainsi, une difficulté liée au rapport logique exprimé.

3.4- Forme sémantiquement rejetée quant à l'énoncé « ils sont à la dancé et chanter chaque nuits, et les soirré ». Voulant parler de ce qui se passe ailleurs, l'énonciateur emploie la préposition « à » qui, généralement introduit un nom de lieu, un complément circonstanciel de lieu, alors qu'ici il introduit deux verbes « danser, chanter ». L'introduction de la conjonction de coordination « et » permet de conclure que l'énonciateur confond les règles de l'utilisation de la préposition, de l'adjectif indéfini « chaque » qui se place toujours avant le nom et n'a point de pluriel comme dans le cas « nuits, et les soirré ».

3.5- Signalement de plusieurs répétitions explicites, tantôt elles nuisent à la cohérence du texte, tantôt elles présentent des structures sémantiquement inacceptables. C'est le cas des énoncés suivants : « moi, moi le même islam », « moi, moi quon j'avai » et « sur sur cette feuille » qui correspondent à des formes orales très fréquentes dans la langue source de l'énonciateur.

Nous estimons que la négligence des substituts et connecteurs logiques en est la cause. Ainsi, l'usage fréquent de la conjonction de coordination « et » dans différentes circonstances ne répond pas forcément à tout le raisonnement logique attendu, comme dans ce cas : « ils sont à la dancé et chanter chaque nuits, et les soirré ».

3.6- Absence des indices spatio-temporels qui situent l'énoncé par rapport à l'énonciateur : adverbes ou locutions qui expriment la simultanéité, sauf (maintenant).

3.7- Absence des marques de jugement, qu'on appelle de modalisation et qui permettent au locuteur de nuancer la véracité de son énoncé. C'est le cas des exemples signalés dans l'énoncé (5) dans le même plan.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas variée et n'est pas adaptée au type de texte (appel).

4.2- Les marques de l'énonciation ne sont pas toutes présentes : absence du destinataire, et pronoms démonstratifs « le meme islam comme Ben laden » au lieu de dire « celui de ».

4.3 Au niveau interphrastique, il y a incohérence thématique due à l'absence de la progression des informations, à la répétition et à l'absence de connecteurs logiques.

4.4- Au niveau textuel, l'énonciateur n'a pas atteint l'objectif final de la production : absence de la problématique, arguments, exemples pertinents et synthèse.

Production n° 13

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par l'adaptation de la majuscule dans le texte entier, néanmoins l'absence de la ponctuation signale une vive impression.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en paragraphes séparés dont les phrases sont délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est aéré présentant d'un titre et des slogans.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
03		01			04
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01			04		05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
	01		01		02

2.1- L'énoncé « Cher arabians » présente une erreur morphologique absolue qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « arabians ». On estime que l'énonciateur confond deux règles différentes de deux langues proches (anglais/français) et qu'il y a eu une déformation dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « arabe » dans « arabian » qui signifie « un arabe d'Arabie » en anglais, causée essentiellement soit par un transfert négatif ou engendrée par l'emploi d'une stratégie personnelle liée à la formation des mots.

2.2- Dans l'énoncé « milliers des femmes et des enfants vient de mourir chaque jour » l'énonciateur nous présente d'abord, un problème d'articulation dans l'emploi des noms sans l'article. Des erreurs de morphologie relative liée à l'oral dans l'articulation des noms suivants : « des milliers », « de femmes » « et d'enfants » une forme courante en arabe algérien. D'autre part, il y a confusion dans l'emploi de l'article « des » au lieu de mettre la préposition « de » pour marquer un rapport d'origine et dire par la suite « des milliers de femmes et d'enfants ».

Enfin, une dernière erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'accord du sujet avec son verbe « vient » au lieu de « viennent ».

2.3- Dans l'énoncé « l'appareil criminel de guerre israélienne » il y a eu une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance de l'adjectif « israélienne » avec le nom « l'appareil » en genre masculin. Le même cas est repéré dans l'énoncé « s'éveillent tout le monde », sauf que cette fois-ci, il porte sur une proposition absolue qui n'existe pas dans le mode impératif au présent car on dit

(éveille, éveillons et éveillez). Dans le cas où il s'agit du présent de l'indicatif tout simplement, il serait plutôt correct de placer d'abord, le sujet « tout le monde » avant le verbe à la 3^{ème} personne du singulier.

2.4- Erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'énoncé « chaque jour les cités de Ghaza détruites, aides humanités refusées ». L'absence de l'auxiliaire « être/sont » suivi par le verbe « détruire » et « refuser » a entraîné une transgression de la règle grammaticale, il fallait dire « sont détruites » et « sont refusées ». Une dernière erreur lexicale qui renvoie à l'oral et concerne le participe « refusées » à la place de « refusés ».

2.5- Dans l'énoncé « c'est pas facile de parler de souffre » on remarque une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'absence de l'adverbe de négation « ne » au début de l'énoncé explique que l'énonciateur confond de plus en plus la forme orale à celle de l'écrit. Une dernière erreur lexicale relative au sens concerne l'expression « souffre » qui est un nom invariable au lieu de mettre le nom féminin « la souffrance ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
03	03	01			03	01

3.1- Au niveau phrastique, l'énoncé « cher mes amis » est sémantiquement inacceptable. Dans cette phrase on peut remarquer facilement la structure impropre liée au placement de l'adjectif « cher » avant l'adjectif possessif « mes » de la première personne, au lieu de dire « mes chers amis »

3.2- Dans l'énoncé, déjà traité sur le plan morphosyntaxique, « écoutez moi, devant l'horreur l'appareil criminel de guerre », on remarque l'utilisation d'un vocabulaire inadapté à la situation d'écrit dans « écoutez moi » car il fait partie du style oratoire et n'intervient pas dans l'activité scripturale. Autre forme asémantique relative à l'oral dans l'emploi d'une expression absolue, inconnue dans la langue française « devant » au lieu de « devant ».

3.3- Dans l'énoncé « Ghaza c'est un lieu que ne besoin Ghaza c'est notre cœur » il y a un problème de localisation spatiale relatif au choix du vocabulaire. En employant le pronom démonstratif « c' » puis l'expression « lieu » l'énonciateur se trouve en pleine

contradiction relative au sens, puisque l'expression « lieu » signifie une partie, nulle part, de l'espace et non pas l'espace lui-même.

Ensuite, l'emploi du pronom relatif « que » à la place de « qui » sans le verbe « avoir » a provoqué une seconde rupture liée au sens.

Enfin, pour rattraper son erreur liée au sens, l'énonciateur fixe l'espace en question en localisant « Ghaza » dans l'expression « notre cœur ».

3.4- Incohérence dans l'énoncé « c'est pas facile de parler ». La négligence apportée à la négation « ne...pas » explique que l'énonciateur confond la forme orale du quotidien avec celle de l'écrit.

3.5- Dans l'énoncé « Ghaza c'est notre problème qui chacune obligé de travailler pour prendre une solutions pour elle » on remarque une certaine contradiction liée au sens à cause du choix du vocabulaire employé. D'une part, « notre » qui répond au pronom personnel pluriel « nous » et le pronom indéfini singulier « chacune » qui répond au pronom indéfini au singulier dans le sens de « qui que ce soit ». Il s'agit ici d'un problème de détermination et de classification qui renvoie au parcours de classe. D'autre part, l'emploi de l'expression « solutions » avec le verbe « prendre » présente une incompatibilité provoquant ainsi une rupture de sens. C'est-à-dire qu'il convient d'employer le verbe « prendre » avec une autre expression telle que « mesures » ou bien garder l'expression « solutions » mais avec un autre verbe tel que « trouver ou chercher ». Dans le même énoncé, l'énonciateur aurait pu mettre « chacun de nous » suivi du verbe être et non pas d'un adjectif comme c'est le cas ici « est obligé de travailler ».

3.6- L'absence de verbes dans plusieurs énoncés est justifiée par l'usage de la nominalisation comme dans « la vie sans liberté ». Ce genre de formes répétées porte préjudice à la sémantique de la langue, surtout quand elles n'apportent pas de sens dans les paragraphes.

3.7- Quant à l'énoncé « chaque jour les cités de Ghaza détruites, aides humanités refisées » l'énonciateur émet une erreur de détermination dans l'emploi de l'article défini « les » au lieu de mettre l'article contracté « des », ainsi, il serait plutôt mieux de dire « des cités », « des aides »...etc.

3.8- « c'est pas facile de parler de souffre » on remarque encore une fois, une erreur de détermination et d'articulation dans l'emploi répété de la préposition « de » suivi de ce qui semble comme verbes « parler, souffre » et la négligence de l'article défini « la ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases est variée mais peu adaptée. Les marques de l'énonciation ne sont pas toutes présentes : absence du destinataire surtout et du pronom indéfini.

4.2- Absence des indices spatio-temporels : adverbes de temps et adverbes d'espace.

4.3- Au niveau textuel, l'énonciateur prend en compte la situation de l'écrit en choisissant correctement le type de texte : slogan, titre, illustration.

Production n° 14

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible sauf qu'elle est marquée par le non respect de la ponctuation.

1.2- On signale aussi la présence de la majuscule dans la transcription des noms communs, des noms propres et au début des paragraphes, ainsi qu'au début de phrases.

1.3- Au niveau interphrastique, les phrases sont plus ou moins délimitées et les paragraphes sont séparés uniquement sur le plan de la forme.

1.4- Au niveau textuel, la mise en texte est honorée y compris l'aération d'une manière générale. Le texte est marqué par la présence d'un titre, un sous-titre, l'utilisation des couleurs pour la transcription de « Ghaza ».

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
					00
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
		01	03		04
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
01	02	01			04

2.1- Dans l'énoncé « cœur de Ghaza vous demandez » il y a erreur de morphologie relative, liée à l'oral et spécifiquement à l'accord du sujet/verbe. L'énonciateur applique machinalement la règle de conjugaison en attribuant la terminaison de la deuxième personne du pluriel au verbe « demander » sans prendre en compte le sujet réel qui est « cœur de Ghaza ».

2.2- Dans l'énoncé « Cher arabians » que nous avons déjà traité dans d'autres productions, présente une erreur lexicale qui renvoie à l'oral entraînée par un transfert négatif dans l'utilisation de l'adjectif « arabians » d'origine anglaise et qui est lui-même la conséquence d'une confusion de deux règles différentes de deux langues proches (anglais/français).

2.3- Dans l'énoncé « les israéliennes massacres...» L'énonciateur émet deux type d'erreurs ; l'une est lexicale liée à la forme, certainement due à une confusion de termes proches, dans l'emploi de l'adjectif féminin et nom commun « israéliennes » en particulier et non pas à la notion générale au masculin. L'autre est une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi du « s » du pluriel dans « massacres » au lieu de «massacrent».

2.4- L'énoncé « 45 jours de massacres intensifiées de les indigènes de Ghaza » quant à lui, présente une confusion entre verbe et adjectif dans l'emploi de l'expression « intensifiées », il y a eu une erreur lexicale qui renvoie à l'oral. Une seconde erreur de morphologie relative liée à l'articulation s'est produite dans l'association de la préposition « de » et « les » en même temps au lieu d'employer l'article contracté « des » qui les remplace toutes les deux.

2.5- Le même problème se produit dans l'énoncé « c'est un rédition de les arabes ». On peut constater la présence de deux erreurs : D'abord, une erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'utilisation de l'article masculin au lieu du féminin, suivi par une erreur lexicale liée à la graphie dans l'expression « rédition/reddition ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01		03			04	

3.1- Au niveau phrastique, on remarque l'utilisation d'un vocabulaire inadapté au contexte comme dans la fréquence de termes proches dans le même énoncé « sans même parler ou bien discuter » au lieu d'employer une seule expression telle que « s'exprimer ». Un autre cas similaire se présente dans « mais pour anuler ce racisme » dans lequel on constate l'échec quant au choix du verbe « annuler » au lieu de dire « dénoncer ou interrompre ».

3.2- D'autre part, quelques énoncés qui seraient sémantiquement irrecevables sont signalés, c'est le cas de l'exemple suivant « stop cet complot, exhortons pour présenter... », Ici le locuteur essaie d'exprimer un engagement dans lequel veut agir mais on remarque bien qu'il ne parvient pas à l'achever. Un autre cas similaire, on le trouve dans « C'est notre important, ou jamie l'oublie », il s'agit là d'un énoncé incohérent comprenant deux propositions divergentes.

3.3- Dans la suite du même énoncé cité ci-dessus « c'est un rédition de les arabes qui est incompatibilité pour notre islamic unité » on constate encore une fois l'incohérence due à l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat tel que « incompatibilité » au lieu du verbe « s'opposer », ainsi que l'expression « islamic » qui est d'origine anglaise.

3.4- Au niveau interphrastique, on relève quelques contradictions enregistrées dans énoncé ou une proposition, c'est le cas de : « de parler du Ghaza c'est pas nouveau mais nous qui lui donne autre avec notre violence ». Cette contradiction entraîne une incohérence de sens et se répond à d'autre énoncés comme dans « nous travaillons ses jours seulements pour fair notre espoires, butes chacun seul ». Ce dernier exemple présente une information impertinente, ainsi il influe négativement sur la compréhension globale du texte produit.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, les phrases sont peu variées et adaptées au type de texte. On constate l'absence des marques de l'énonciation : absence des marques de l'énonciateur, destinataire se présente seulement au départ mais demeure imprécis dans l'ensemble du texte, verbes de modalité incorrects.

4.2- Absence des indices spatio-temporels qui situent l'énonciateur par rapport à lui-même et par rapport au destinataire.

4.3- Au niveau textuel, l'énonciateur prend en considération la situation de l'écrit en présentant un titre, un slogan mais oublie l'essentiel ; exemples, arguments, illustrations, verbes performatifs.

4.4- Au niveau textuel, on pense que malgré le choix de la situation d'écrit, l'énonciateur n'a pas atteint l'effet recherché (objectif final).

Production n° 15

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture plus ou moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des règles de l'emploi des majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est écrit en masse d'où les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues) et les paragraphes non séparés ce qui agit négativement sur la mise en page du texte produit d'une manière globale.

1.3- Au niveau textuel, l'organisation du texte marque l'absence de titres et sous-titres. Cependant, elle n'est pas aérée en raison de l'accumulation des paragraphes et la mise en page présentée.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01	01	01	01	01	05
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
	03				03
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
02	05	03			10

2.1- Dans l'énoncé « après de quelque jour de raide aériens, » il y a eu une erreur lexicale liée à la forme. On remarque que l'énonciateur confond l'adjectif indéfini « quelque » qui s'emploie avec la préposition « de » et l'adverbe « quelque » qui n'a pas besoin de préposition pour formuler le sens. On a aussi une autre erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de « raide/rigide » au lieu de « raid/expédition ».

2.2- Dans l'énoncé « si la question de leur et souffrance de habitants de la bande de la Ghaza s'intensifie » plusieurs types d'erreurs se présentent en même temps : erreur lexicale relative à la graphie dans l'emploi de la conjonction « si/supposer que » au lieu de mettre le pronom démonstratif invariable « c' » qui s'élide devant les formes du verbe être « c'est ». Erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de l'adjectif possessif « leur » à la place du nom féminin « heure » précédée par l'article défini « l' ».

Le manque de la préposition « de » et l'article « la » pour le nom « souffrance » perturbe la structure syntaxique de la phrase car il s'agit d'une erreur grammaticale entre deux propositions liées à la coordination dans l'emploi d'une conjonction qui exprime l'addition, au lieu de dire « de l'heure et de la souffrance ». Dans cet exemple le manque du pronom relatif « qui » devant le verbe « s'intensifier » engendre une erreur syntaxique relative à la subordination.

2.3- Multiplication d'erreurs dans « les conditions pour les parents et les enfants à Ghaza sont dangereuses et effrayantes ». D'abord, il y a eu double erreur morphologique portant sur une proposition absolue liée à l'oral dans l'emploi de la préposition « pour » qui est injustifiée car elle n'exprime ni le but ni l'intérêt ici. Suivie d'une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'article défini « les » à la place de l'article contracté « des ». Ensuite, une erreur lexicale relative à la graphie dans l'emploi du nom « condition » au lieu de « condition ».

2.4- Au niveau interphrastique on relève dans l'énoncé « la positions du toute le monde en signe de solidarité avec le peuple palestinien de Ghaza » l'absence du noyau de la phrase qui est le verbe. Nous pensons que cela est dû d'un côté à la longueur de l'énoncé lui-même et d'un autre côté à la première proposition qui n'a pas sa place dans cet énoncé, c'est une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue. D'autre part on distingue deux erreurs qui se sont glissées par négligence : Dans l'emploi du nom « la positions », il s'agit d'une erreur grammaticale relative à la concordance (accord du nombre). Quant à l'emploi de l'adjectif « toute » qui ne s'accorde pas en genre avec « le monde » au lieu de dire « tout », il présente une erreur lexicale qui renvoie à l'oral.

2.5- Dans l'énoncé « et des marches contre les israélienne » on note une structure morphologique absolue liée à l'oral. Il s'agit là, d'une suite de l'énoncé précédent dans laquelle on ne voit pas toujours la moindre trace du verbe.

2.6- On note aussi quelques erreurs lexicales relatives à l'oral dans l'emploi de « crase » au lieu de « écrase », « l'armi » au lieu de « l'armée », « fame » au lieu de « femmes » et « enfante » à la place de « enfants ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	02	01			02	

3.1- Problème de détermination dans l'énoncé « après de quelque jour de raide aériens, » on remarque que le double emploi de la préposition « de » engendre un problème de détermination quantitative et de classification.

3.2- Dans l'énoncé « et le face à l'hostilité de l'armi israélienne », on remarque qu'il s'agit d'un fait constaté et non pas d'une cause. Nous pensons que l'énonciateur confond la conséquence avec la cause, c'est pourquoi il y a eu une contradiction relative au sens entre la première proposition et la suite de l'énoncé.

3.3- Un autre cas similaire dans « de la bande de la Ghaza » présente un énoncé sémantiquement inacceptable en raison du problème de détermination et d'articulation qui se présente encore une fois dans l'emploi double des prépositions « de la » au lieu de dire « de la bande de Ghaza ».

3.4- Encore un autre problème de détermination se présente dans l'emploi de « pour beaucoup des gens » au lieu de dire « pour beaucoup de gens » en raison de l'adverbe « beaucoup » qui est pris au pluriel par l'énonciateur.

3.5- Dans l'énoncé « c'est une situation de vie au de mort » pour exprimer une situation difficile, l'énonciateur utilise une expression inadéquate « situation » qui signifie l'état au lieu d'employer l'expression « question ».

3.6- Au niveau textuel, on rencontre dans l'énoncé « pour sort parce qu'elle crase les fame », exemple déjà vu sur le plan morphosyntaxique, une information incohérente causée par l'emploi de préposition de cause « pour » et la locution conjonctive de cause « parce que ».

Enfin, on note que l'absence de connecteurs logiques et de substituts explicites dans le texte a engendré plusieurs ruptures consécutives et a provoqué des contradictions liées au sens et à la structure du texte lui-même.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues séparées par la conjonction « et » qui exprime l'addition).

4.2- Les marques de l'énonciation sont catégoriquement absentes : absence de l'énonciateur, situation du destinataire et verbes performatifs.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est désorienté en raison de l'absence de la fonction de guidage : articulateurs, substituts, chronologie et la fonction du langage (sur quoi est-il centré le texte).

4.4- Au niveau textuel, nous pensons que l'énonciateur n'a pas réussi sa prise en compte de la situation d'écrit (appel), en raison de l'absence d'une thèse, d'arguments logiques et d'exemples pertinents.

Production n° 16

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une calligraphie moyennement lisible avec quelques ratures marquée par le non respect des normes de la ponctuation, entre autre, l'absence du point d'interrogation dans les phrases interrogatives.

1.2- L'emploi des majuscules est très peu respecté, voire négligé dans certains cas.

1.3- Au niveau interphrastique, le texte est structuré sous forme de quatre paragraphes dont les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues).

1.4- Au niveau textuel, le texte est aéré marqué par l'absence de titre et sous titre et se distingue par une mise en page très peu réussie (écriture sur la marge).

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01	02				03
Morphologiques					
Absolue (inconnue)			Relative (existante mais inadaptée)		
Graphie	Orale	Graphie	Orale		

02				02
Lexicales				
Graphie	Orale	Forme	Sens	
04	01	01		06

2.1- Dans l'énoncé « des enfants torturus, des femme violes, tuès enterres » on relève une forme erronée : une erreur lexicale qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'expression « torturus » au lieu de « torturés ». De plus, quelques erreurs lexicales systématiques liées à la graphie se produisent toujours dans le même contexte sans que l'énonciateur ne puisse faire attention tels que l'utilisation des accents (grave et aigue), la marque du pluriel et du féminin (genre et nombre) dans « des femme violes, tuès enterres » au lieu de « des femmes violées, tuées et enterrées ».

2.2- Dans l'énoncé « mais aucun des arabes a intervenue » une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'expression « aucun » devant un article contracté « des ». Alors qu'il s'agit là d'un adjectif et pronom indéfini, ayant le sens de nul et devrait être employé devant un nom au singulier. Il convient de dire « aucun arabe ».

2.3- Toujours dans le même énoncé, une seconde erreur grammaticale s'est produite portant sur une proposition absolue dans l'emploi incorrect de l'auxiliaire avoir au lieu de l'auxiliaire être, « a intervenue » au lieu de dire « n'est intervenu ».

2.4- Dans l'énoncé « tout les innocents meurent en milliers » on constate trois erreurs consécutives : D'abord, deux erreurs lexicales de type graphique l'une dans l'emploi de l'expression « tout » au lieu de « tous » et l'autre dans l'expression « innocents » au lieu de « innocents » puisqu'elles résident seulement au niveau de l'écriture et n'apparaissent pas au niveau de la prononciation. Ensuite, une autre erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « en » pour exprimer un état au lieu d'employer la préposition « par ». Il fallait dire « tous les innocents meurent par milliers ».

2.5- Dans l'énoncé « c'est par ce que sont peuple refuse la défait aux yeux des pays voisins qui l'on trahi » une erreur morphologique absolue liée à la graphie apparaît dans l'emploi du verbe être au pluriel « sont » au lieu de mettre l'adjectif possessif de la troisième personne « son ».

Suivie d'une erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de l'adjectif « défait » dans le sens de « troublé » au lieu d'employer un nom simple « défaite » ayant le sens de « échec ». Enfin, une dernière erreur morphologique absolue liée à la graphie s'est produite dans l'utilisation du pronom indéfini singulier « on » à la place de l'auxiliaire avoir au pluriel « ont ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	02		01		02	02

3.1- Au niveau phrastique, l'énonciateur emploie un vocabulaire inadéquat tels que « Ghaza a subit des jours inoubliables complètement détruite par les ennemies ».

Le verbe transitif « subir » dans le sens de « supporter » ou « être soumis à une force » ne peut être accompagné du nom « jours ». Nous pensons que l'énonciateur aurait du utiliser un verbe transitif simple comme « vivre » et lire la phrase ainsi ; « Ghaza a vécu des jours ». Quant à l'adjectif « inoubliables » il s'emploie généralement pour exprimer des choses fameuses et pas terribles comme c'est le cas d'ailleurs.

3.2- Problème de détermination dans l'énoncé « c'est le massacre pour le peuple palestinien ». L'utilisation de la préposition « pour » est incorrecte car l'énoncé n'exprime aucun des rapports suivants : but, destination, intérêt, cause et condition, au lieu d'employer l'article contracté « du » pour enfin dire « le massacre du peuple palestinien ».

D'autre part, on lisant la suite de l'énoncé, on constate qu'il y a une contradiction liée au sens, puisque l'introduction de l'adverbe « complètement » dans la seconde proposition est injustifiable. On ignore qu'est-ce qui est « complètement détruite » ? Cette structure est inacceptable du point de vue sémantique, l'énonciateur aurait du utiliser un autre élément typographique (virgule) ou introduire un substitut grammatical (elle) qui renvoie à Ghaza suivi du verbe (être) pour séparer les deux propositions de l'énoncé.

3.3- L'énoncé « l'ennemi a mit Ghaza en four » présente un problème de localisation spatiale de niveau actanciel (place des actants, d'après Patrick Charaudeau) dans l'emploi erroné de la préposition « en » pour exprimer l'occupation d'un lieu. Nous

estimons que l'énonciateur voulait exprimer la situation dans laquelle vivent les habitants de Ghaza et l'emploi inadapté de l'expression « four » au lieu de « l'enfer » a bouleversé le sens de la phrase visé à vis du co-énonciateur surtout.

3.4- Quant à l'énoncé « mais aucun des arabes a intervenue » il présente une difficulté de détermination qui renvoie à la catégorie de « parcours » c'est-à-dire passer fictivement les éléments d'un ensemble (ici négation de la classe) dans l'emploi de l'adjectif et pronom indéfini « aucun » qui nécessite l'utilisation d'un nom au singulier suivi par l'adverbe de négation « ne ». Pour transmettre correctement l'information, il faut dire « aucun arabe n'est intervenu ».

3.5- Problème de localisation spatiale dans l'énoncé « si Ghaza existe toujours c'est parce que... », déclenché par l'emploi de l'adverbe « toujours » dans le sens de « sans fin » ou « en toute circonstance » qui ne répond pas à la situation puisqu'il est précédé par le connecteur logique « si » de supposition au lieu d'employer l'adverbe « encore » ou « davantage » dans le sens de « plus longtemps ».

3.6- Au niveau interphrastique, l'absence de connecteurs logiques et de substituts explicites a provoqué quelques ruptures liées aux rapports exprimés et à l'enchaînement comme dans l'énoncé.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, le texte est dominé par les phrases nominales qui sont plutôt longues et moins adaptées au type de texte.

4.2- Les marques de l'énonciation sont quasiment absentes, entre autre, les indices de personnes (l'énonciateur, le destinataire), l'action ou l'engagement exprimé et verbes performatifs.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est désorienté en raison de l'absence de connecteurs logiques et le choix du type de phrases.

4.4- Au niveau textuel, la situation d'écrit n'est pas prise en compte (la consigne n'est pas respectée) puisqu'on ne trouve ni titre, ni verbes de modalité ni arguments pertinents susceptibles d'enrichir la thèse de l'énonciateur.

Production n° 17

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture lisible mais peu honorée (particulièrement les voyelles), marquée par le non respect de l'emploi de la ponctuation et des majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est présenté sous forme de trois paragraphes moins équilibrés dont les phrases sont délimitées par des virgules, sans tenir en compte de la cohérence du texte.

1.3- Au niveau textuel, le texte produit se distingue par l'absence de titre et intertitres, aération et surcharge (écriture sur la marge).

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01	03	05		02	11
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
02	03	04			09
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
05	04	01			10

2.1- Dans l'énoncé « madame et monsieur, je parle et appelé à tous » il y a erreur grammaticale portant sur une proposition absolue liée à l'emploi de deux temps différents. L'emploi du présent « parle » et le participe du verbe « appelé » au passé composé sans mettre l'auxiliaire avoir.

Quant à l'emploi de la préposition « à » dans ce cas est incorrect car elle porte sur une proposition relative et puis, elle ne s'accorde pas avec le verbe « appeler », dans le sens d'« interpeller » mais plutôt avec « s'adresser ». En effet, en introduisant la conjonction de coordination « et » qui relie deux verbes différents, nous pensons que l'énonciateur s'accorde à leur céder la même valeur.

2.2- Dans l'énoncé « c'est vraimon intonirable le mieux de dire c'est que les photos parle d'elle-même » on constate la présence de plusieurs erreurs : d'abord, il y a double erreur lexicale, l'une renvoie à la graphie dans l'emploi de l'adverbe

« vraimon » au lieu de « vraiment » par ce que l'énonciateur transcrit l'expression telle qu'il la prononce et l'autre renvoie directement à l'oral dans l'utilisation de l'adjectif « intonirable » au lieu de « intolérable ». Nous estimons que ce genre d'erreurs est la conséquence soit d'une articulation erronée de la part de l'enseignant soit d'une réception parasitée de la part de l'apprenant lui-même.

Ensuite, dans « les photos parle d'elle-même » il y a eu une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du nombre au niveau de la terminaison du verbe « parler » à la 3^{ème} personne du pluriel « ent » et le pronom personnel pluriel au féminin « elles » plus l'adjectif « mêmes ».

2.3- Dans l'énoncé « dans le qu'elle nous voyons le soufrage et tuerie » on relève une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la subordination dans l'emploi du pronom relatif masculin « le qu'elle », au lieu d'écrire « lequel ».

Quant à l'expression « soufrage » du « souffre », nous pensons qu'il s'agit d'une erreur lexicale qui renvoie à la forme sans doute déclenchée par une confusion avec un autre terme proche, probablement de l'expression « souffrance ».

2.4- Dans l'énoncé suivant « le sang ci tous, ... » On relève en outre, une erreur lexicale qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'adverbe de lieu « ci » au lieu d'employer le pronom démonstratif « c' » qui s'élide devant la forme du verbe être « c'est », d'ailleurs les deux prononciation se diffèrent.

2.5- La suite du même énoncé « nous on choque c'est que le monde est resté insensible de l'agression de les imposteur israélienne » compte plusieurs erreurs : d'abord, il y a une erreur grammaticale entre deux propositions dans l'utilisation de deux pronoms distincts, relative à la concordance dans « nous on » plutôt que « nous choque ». Une autre explication de l'erreur nous conduit à penser que l'énonciateur confond le pronom indéfini « on » avec la préposition « en » et dans ce cas l'erreur portera sur une proposition relative, car le verbe « choquer » est transitif et n'a pas besoin d'être précédé par une préposition ou un adverbe. D'autre part, il y a eu une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « de l'agression » au lieu de mettre la préposition « envers ».

2.6- Toujours dans le même énoncé, on note la présence de deux erreurs de morphologie l'une est absolue liée à la graphie « les imposteur » en oubliant la marque

du pluriel, l'autre est relative (existe mais inadaptée au contexte) pour « israélienne », liée à l'oral, au lieu de dire « des imposteurs israéliens »

2.7- Au niveau interphrastique on relève dans l'énoncé « Ghaza il était arabe, il resté arabe », une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance des temps (imparfait) dans la première proposition. Dans cet énoncé on constate uniquement le participe du verbe « rester » dans la deuxième proposition. Quant à la présence du sujet « Ghaza » et du pronom personnel « il » dans la même proposition, nous pensons qu'il s'agit là d'une erreur de morphologie absolue liée certainement à l'oral de l'énonciateur.

2.8- Dans l'énoncé «qu'on parle de misaire de Ghaza, on ne peut pas oublier les enfants d'elles ». Nous constatons la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la locution « qu'on » au lieu de « quand » suivie du pronom indéfini « on ». Puis, une erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription erronée du nom « misaire » au lieu de « misère ». Ensuite, il y a eu une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'emploi du verbe « oublier » au lieu d' « oublier » car tout verbe à l'infinitif ne prend ni la marque du genre ni la marque du nombre.

Enfin, le même énoncé présente une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel de la troisième personne du pluriel « elles » à la place du substitut grammatical et adjectif possessif de la troisième personne du pluriel « ses ». L'énonciateur aurait du écrire « quand on parle de la misère de Ghaza on ne peut pas oublier ses enfants ».

2.9- Dans l'énoncé « c'est les spicious victime de gèrre qui mort avec un grand poursontage » on relève une expression absolue (inexistante) « spicious ». Nous pensons qu'il s'agit dans ce cas d'une erreur morphologie absolue liée soit à l'oral soit à la culture. Une seconde erreur lexicale mais cette fois-ci, liée à la graphie dans la transcription du nom « gèrre » au lieu de « guerre » et dans l'emploi du nom « poursontage » au lieu de « pourcentage ». Ensuite, une troisième erreur quoiqu'elle est grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'emploi du pronom relatif « qui » suivi du nom « mort ». La règle stipule que le pronom relatif « qui » ou la conjonction de subordination « que » servant à relier une proposition

principale à une proposition subordonnée doit être suivi d'un verbe et non pas d'un nom comme c'est le cas ici.

2.10- Dans un autre énoncé « elles est tréstéricole par ce que elle défend à son droit », on relève une autre expression absolue (inconnue dans la langue française) dans « tréstéricole », certainement de type morphologique absolue liée à l'oral.

Encore, une erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'utilisation du pronom personnel du pluriel « elles » au lieu du pronom personnel du singulier « elle ». Quant à la présence de la préposition « à » dans cet énoncé, nous pensons qu'elle est infondée.

2.11- Dans l'énoncé « elles on fait le chois de mort et né pas choiser le rédition jamais... » On parvient à relever plusieurs difficultés, d'abord, une première erreur morphologique relative liée à la graphie dans l'emploi du pronom indéfini « on » au lieu de l'auxiliaire avoir « ont ». Une autre difficulté de négation, une erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'emploi de l'adjectif « né » à la place de l'adverbe de négation « n' » suivi de l'auxiliaire avoir et du participe du verbe « choisir/choisi ». Il s'agit là d'une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance. Enfin, une dernière erreur lexicale liée à l'oral pour avoir masculinisé un nom féminin « le/la », puis une autre liée à la graphie dans la transcription de « rédition » au lieu de « reddition ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02	02	01			06	01

3.1- Au niveau phrastique, nous avons relevé quelques énoncés qui comprennent des formes inadéquates, comme dans le cas suivant « les photos parle d'elle-même » au lieu de dire « les images parlent d'elles-mêmes ». Mauvais choix du verbe qui convient à l'énoncé comme dans « nous voyons le soufrage » au lieu de dire « nous constatons la souffrance ».

3.2- Des énoncés inacceptables du point de vue sémantique comme dans l'énoncé « il choque qu'on regarde le » au lieu d'écrire « elles nous choquent quand on les regarde » ou bien « elles choquent ceux qui les regardent ». Nous pensons que cela est

du certainement du au manque de vocabulaire nécessaire à la construction du langage (adverbe, locution, pronom, article, adjectif, substituts... ».

3.3- Problème d'incohérence dans certains énoncés où cela nous a permis de relever des verbes d'énonciation et de modalisation inadaptés à la situations d'écriture comme dans « je parle et appelé à tous » au lieu de dire « je m'adresse à tous et j'appelle chacun d'entre vous à... » Puisqu'il n'y a aucun engagement exprimé de la part de l'énonciateur en parlant.

3.4- Au niveau interphrastique, nous avons relevé quelques contradictions comme dans l'énoncé « le sang ci tous, et le plus maïter nous on choque » d'abord, parce que l'énonciateur voit tout dans le sang, puis il évoque ce qui le choque dans tout cela.

Un autre énoncé présente une contradiction liée au sens dans « c'est leur terre, de leur liberté », dans ce cas on se demande à qui renvoie la liberté ? à « leur » ? à la « terre » ? ou à la « liberté » ? Nous pensons que l'énonciateur aurait du répéter le nom « terre » et non pas l'adjectif possessif « leur » pour dire « c'est leur terre, la terre de la liberté ».

3.4- On relève aussi quelques formes sémantiquement inacceptables dans l'utilisation d'articulateur logique et préposition comme dans le cas de « mais malgré de tous... », On remarque la présence du connecteur d'opposition « mais » suivi d'un autre connecteur et préposition « malgré » dans la même proposition au lieu de dire « malgré que/tout » pour la concession (constater des faits opposés à la thèse en maintenant l'opinion).

3.5- On signale aussi quelques ruptures thématiques comme dans le cas de l'énoncé « ce qui se pass dans Palestine est sour tous pouple de Ghaza ». D'une part, l'emploi de la préposition « dans » a provoqué une difficulté de localisation spatiale de niveau actanciel (place de l'actant) au lieu de mettre la préposition « en ». D'autre part, il y a eu une difficulté de détermination relative à la relation d'appartenance dans la négligence de la préposition « pour » dans (sour tous pouple de Ghaza ». on estime que l'énonciateur distingue deux espace différents pour un même peuple, alors que c'est tout à fait incorrect.

3.6- On relève aussi quelques formes sémantiquement rejetées comme dans le cas de « on song, on esprit, nous avons avec Ghaza pour toujours ». L'absence de la

préposition « par » dans le sens de « au moyen de » donne l'impression que l'énonciateur fait appel à sa langue maternelle, qui est l'arabe dans notre cas, pour translater vers la langue cible (français). Il est plus convenable d'énoncer comme suit « par le sang, par l'esprit, nous sommes avec Ghaza pour toujours ».

3.7- Structure sémantique inadéquate dans l'énoncé « j'adress à tous qui avait un peut de humanité à son cœur » en raison de l'absence de plusieurs éléments indispensables. D'abord, le manque d'un pronom personnel de la première personne du singulier « m' » au verbe « s'adresser » dans « j'adress » rend tout l'énoncé imprécis, au lieu de dire « je m'adresse ». Puis, l'absence du pronom démonstratif « ceux » essentiel pour que l'énonciateur puisse préciser son destinataire et enfin, la préposition « dans » pour la localisation spatiale. Quant à l'expression « humanité », nous pensons que le sens porté est indivisible et désigne le genre humain lui-même. Alors, il convient de dire, tout en gardant les mêmes expressions de l'énonciateur ; « je m'adresse à tous ceux qui ont de la pitié dans le cœur » ou bien « je m'adresse au nom de l'humanité ».

3.8- Problème de détermination et d'articulation dans l'énoncé « nous on choque c'est que le monde est resté insensible de l'agression de les imposteur israélienne ». D'abord, une difficulté de détermination qui renvoie à la relation du sujet avec son complément, dans l'emploi de la préposition « de » pour marquer le rapport de liaison dans « de l'agression » au lieu de mettre la préposition « à ». Puis, difficulté d'articulation dans l'utilisation de la préposition et l'article défini ensemble « de les imposteur » au lieu de placer l'article contracté « des ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'obéit à aucune variation et n'est pas adaptée à ce genre de texte. Il convient d'utiliser des phrases courtes tout en respectant les marques de l'énonciation, entre autre les pronoms personnels (vous, tu, te..), les déterminants possessifs (votre, vos, notre..) pour la désignation du destinataire, les indices spatio-temporels (adverbes, locutions...) pour situer l'énoncé par rapport à l'énonciateur.

4.2- Au niveau interphrastique, la fonction du guidage du lecteur est déstabilisée en raison surtout de l'absence des connecteurs adéquats qui facilitent la cohérence du texte et des marques de jugement (adverbes modalisateurs, verbes et auxiliaires

modaux, vocabulaires appréciatifs ou évaluatifs) qui accordent au lecteur une bonne nuance de la véracité de l'énoncé en exprimant par exemple le doute, le souhait, et la certitude.

4.3- Au niveau textuel, la situation d'écrit n'est pas prise correctement en raison de l'insuffisance du vocabulaire emprunté par l'énonciateur. Quant au type de texte, nous pensons que l'énonciateur est loin de ce qu'on lui a demandé (absence d'exemples pertinents et d'arguments forts).

Production n° 18

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est plus ou moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation dans tout le texte et le non respect des règles qui gèrent l'emploi des majuscules, particulièrement pour les noms propres.

1.2- Au niveau interphrastique, les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues et absence de ponctuations) par contre, les paragraphes sont séparés.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est prise en considération par l'énonciateur tout en respectant la marge, l'aération du texte. Néanmoins, l'absence de titre et intertitres est confirmée.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
	02	01			03
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01	03		01		05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
13	10		01		24

2.1- Dans l'énoncé « l'affaire phaléstinienne c'est un affaire intre national » on remarque d'abord, la présence d'une erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de « phaléstinienne » au lieu de « palestinienne ». Puis, une seconde erreur de morphologie relative liée à l'oral dans la configuration du genre du nom « un affaire » au lieu de « une affaire ». Ensuite, une dernière erreur lexicale qui renvoie à la graphie

dans l'emploi de l'adjectif et mot composé soudé « intre national » au lieu d'écrire « internationale ».

2.2- Dans la suite de l'énoncé on lit « sur tout les arabes musulment », on constate la présence d'une erreur lexicale relative à la graphie dans la transcription de l'adverbe « sur tout » plutôt que « surtout » et dans l'adjectif « musulment » plutôt que « musulmans ».

2.3- Dans l'énoncé « a mon avie tout qui diroule a Ghaza c'est un massacre c'est une gravie contre les fammes et les enfants » on relève une première erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi correct de la préposition « à » dans « a mon » et dans « a Ghaza ». Une triple erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi des noms suivants : « avie/avis », « massacre/massacre » et « fammes/femmes ». Puis, une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'emploi du verbe « diroule » au lieu de « déroule » et une autre erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif « gravie » au lieu de « grave ». Nous estimons que l'énonciateur emploie une stratégie propre à lui dans la formation des mots de la même famille.

2.4- Dans l'énoncé « le conseille de sucurité fait la roudé tué le rusullta » on relève une erreur lexicale liée à la graphie dans l'utilisation du nom masculin sous forme verbale dans « le conseille » au lieu de « le conseil ». Une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription des noms « sucurité » au lieu de « sécurité » et « rusullta » à la place de « résultat ».

2.5- Dans l'énoncé « toujours nigatif la roud de conseille de la tiante arabe plusieurs des prisident arabe refure de pireuté à la table de conseille » on relève plusieurs erreurs qui handicapent tout le sens de la phrase. Puisque la consonne « s » n'est pas prononcée dans la plupart des mots au pluriel, nous avons pu soulever d'abord, des erreurs lexicales liées à la graphie dans l'emploi de l'adverbe « toujours », de l'adjectif « plusieurs ». Le même type d'erreur (lexicale graphique) dans l'application du nom masculin « conseille » plutôt « conseil ». Puis, il y a eu erreurs lexicales liées à l'oral dans la transcription de l'adjectif « nigatif » au lieu de « négatif » et du nom masculin pluriel « prisident » au lieu d'écrire « présidents ».

2.6- Dans l'énoncé cité ci-dessus on relève une dernière erreur de type morphologique absolue liée à l'oral dans l'absence d'un verbe dans les deux propositions relevées.

Dans l'énoncé suivant « tout les conseilles crésion rouge, conseille de securtie, conseil le soumet arabe mesulment ». D'abord, on a une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi de l'expression « conseilles » comme verbe à la deuxième personne du singulier puis comme nom féminisé « conseille » au lieu de mettre le nom masculin « conseil ». Encore, dans l'emploi du nom « crésion/ crise », « securtie/sécurité », « soumet/sommet » et « mesulment/musulman ».

2.7- Dans l'énoncé « reste croisi les bra et pointe le nombre des victimes et la calite disarmes etulise dans la gaire » on compte trois types d'erreurs: d'abord, il y a eu erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin « calite » au lieu de mettre « qualité », « gaire » au lieu de « guerre », « disarmes » au lieu d'écrire « des armes » et « bra » sans le « s » au lieu de mettre « les bras ». Puis, une erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi de l'adjectif « croisi » au lieu d'écrire « croisés ».

Ensuite, une erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans l'emploi du participe du verbe « etulise » à la place de « utilisées ».

Enfin, il y a eu erreur lexicale qui renvoie au sens dans l'emploi erronée du verbe « pointe » au lieu de « comptent » et par la même occasion, il y a erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance du nombre.

Pour conclure, l'énonciateur aurait pu écrire « ils restent les bras croisés en comptant le nombre des victimes tout en appréciant la qualité des armes utilisées dans la guerre ».

2.8- En plus des erreurs relevées précédemment, on note quelques expressions absolues correspondant à des formes inconnues dans la langue française du genre « rouge, intre, refure, pirenté ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
03			02		05	

3.1- Au niveau phrastique, nous avons pu enregistré l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat présentant parfois des confusions comme dans le cas de l'énoncé suivant :

- « L'affaire phaléstinene... » au lieu de « la crise paléstinienne ».

- « la table de conseil... », au lieu de dire « le conseil » tout court, car cette expression prend comme sens (l'opinion exprimée, la décision, la résolution, l'assemblée, les personnes, le temps et l'espace).

- « crise rouge... » Pour décrire l'ampleur de la crise, l'énonciateur emploie l'adjectif « rouge » non pas pour parler de crimes, de tueries et du sang mais pour désigner l'extension de la tension au lieu d'écrire tout simplement « la crise tragique ». Dans la plupart des cas, nous pensons que l'énonciateur se réfère à sa langue maternelle pour se construire un système intermédiaire à mi-chemin de la langue française.

3.2- Au niveau interphrastique, on a relevé quelques exemples comprenant des contradictions flagrantes, c'est le cas des énoncés suivants où l'emploi de l'adjectif « musulmans » présente une problématique d'ordre sémantique.

- « sur tout les arabes musulment... » Et « soumet arabe musulment... ». En associant les deux adjectifs et en leur donnant la même valeur, l'énonciateur suppose que tous les arabes sont des musulmans et vice versa ; or nous savons que tous les arabes ne sont pas forcément des musulmans. Alors, nous pensons que cette contradiction est la conséquence de la culture de l'énonciateur lui-même.

3.3- On relevé aussi quelques erreurs liées à l'absence et à l'utilisation des articulateurs logiques comme dans le cas déjà vu :

- « toujours négatif la roud de conseil de la tiente arabe (...) plusieurs des président arabe refuse de pirauté à la table de conseil » où le manque d'un articulateur logique d'enchaînement entre les deux propositions a provoqué une rupture du sens de l'énoncé lui-même.

3.4- Formes sémantiques rejetées dans l'énoncé: « à mon avis tout qui diroule à Ghaza... », ainsi que dans « alors tout qui passe à Ghaza ... ». L'absence du pronom démonstratif « ce » précédant un pronom relatif « qui » avant le verbe pour désigner la chose dont on parle, peut porter préjudice à la morphologie et au sens de tout l'énoncé. Cette absence du pronom démonstratif « ce » est expliquée par le fait que l'énonciateur confond le pronom relatif « qui » avec le pronom interrogatif « qui ». De plus, l'utilisation de l'articulateur « alors » dans le second passage est incorrecte puisqu'il n'y a aucun résultat à énoncer (conséquence).

3.5- Au niveau textuel, l'absence de la conjonction de coordination « et » ne peut être justifiée par la présence des signes typographiques, présentant ainsi des problèmes liés aux rapports logiques comme par exemple la virgule qui n'exprime ni le sens ni la gradation. C'est le cas de l'énoncé suivant : « tout les conseilles crésion rouge, conseille de securtie, conseil le soumet arabe mesulment... ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues, absence de verbes, de locutions, de conjonctions, de pronoms et de prépositions).

4.2- Absence des marques de l'énonciation comme par exemple les verbes modaux, pour exprimer l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé et du vocabulaire spécifique pour mettre en évidence les jugements de valeur du locuteur.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est parfois désorienté pendant la lecture du texte en raison de l'absence de plusieurs éléments clés, tels que les indices spatio-temporels et les marques de présence du locuteur et du destinataire.

4.4- Au niveau textuel, le choix du type du texte est raté en raison de l'absence des marques de modalisation : mode impératif, verbes performatifs, l'action et l'enjeu de l'appel.

Production n° 19

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est peu lisible marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'utilisation des majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, la mise en page est plus ou moins respectée dont les paragraphes sont séparés, par contre les phrases sont longues et non délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est aéré d'une manière globale et se distingue par le manque de titre et intertitre.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
04		01		01	06
Morphologiques					

Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)		
Graphie	Orale	Graphie	Orale	
		01		01
Lexicales				
Graphie	Orale	Forme	Sens	
01	02			03

2.1- Dans l'énoncé « il a toujours était le but des juifs malgré que la terre leur appartient depuis l'antiquité » on note une double erreur grammaticale portant sur une proposition absolue, d'abord, dans l'emploi du participe du verbe « être » au passé composé « il a ...était » au lieu de « il a ... été » puis, dans la transcription du verbe « appartient » au lieu d'écrire « appartient » ou « appartienne », tout dépend du mode à employer.

Enfin, une dernière erreur lexicale qui renvoie à la graphie dans l'emploi de la préposition « malgré » au lieu de « malgré » qui est transcrite telle qu'elle est prononcée sans la marque du pluriel « s ».

2.2- Dans l'énoncé « sous les bombardement, les fusets, le phosphore ces gens qui ne possèdent pas le moindre choses de vie » on relève une erreur de morphologie liée à la graphie dans la transcription du nom masculin « bombardement » sans la marque du pluriel « s ». Puis, une erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi du nom féminin « fusets » au lieu de « fusils », il s'agit d'une forme erronée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'accord du genre et du nombre de l'adjectif « le moindre » suivi d'un nom féminin « choses » au lieu de « la moindre chose ». Quant à la structure sémantique de la phrase nous la verrons plus tard dans le plan prochain.

2.3- Dans l'énoncé « les avions d'en ont détruit les maisons, les établissements et tout les edifices avec des centaines de morts innocents » on constate une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du pronom personnel de la 3^{ème} personne « en » au lieu de mettre le pronom relatif « qui » suivie d'une erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif « tout » au lieu de « tous » dans le sens de la totalité, ne laissant rien en dehors.

2.4- Dans l'énoncé « ces bombardements on touchés les habitant » on relève une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du pronom

indéfini « on » au lieu de mettre « ont ». L'ombre de l'oral est toujours présente dans ce genre d'erreurs produites.

2.5- Dans l'énoncé « ils sont tout ce qui ils peuvent » il y a eu une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi inadéquat du verbe « être/sont » à la troisième personne au lieu du verbe « faire/ont ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	01	02	02		07	

3.1- Au niveau phrastique, on relève l'emploi d'un vocabulaire inadéquat qui détourne le sens entier de l'énoncé comme dans « il a toujours été le but des juifs ». L'utilisation du nom « but » c'est-à-dire le point qu'on vise, ne convient pas à la situation, on pense qu'il est mieux d'employer le nom « objectif » dans le sens d'un point qu'on veut atteindre. De plus, l'emploi du substitut grammatical masculin « il » au lieu de « elle » rend la confusion plus importante.

3.2- Expressions inconvenables à la situation d'écrit dans l'énoncé « ces gens qui ne possèdent pas le moindre choses de vie » cela comprend l'adjectif « moindre » qui est superlatif (degré de l'adjectif) et signifie le moins important de ce qui est déterminé, alors que l'expression « chose » est indéterminée et signifie « tout ce qui est ».

Quant à la détermination qui renvoie à la notion dans l'emploi de la préposition plus nom « de vie », nous pensons qu'elle s'oppose à ce qui précède déjà et qu'il est mieux d'employer le nom « survie ».

3.3- D'autre part, on a relevé des phrases sémantiquement inacceptables, c'est le cas de l'énoncé suivant « mais les solents étaient toujours présents la a leur devoir et leur rôle » dans lequel on constate le placement d'un adjectif « présents » entre deux adverbes qui se suivent « toujours » et « la ». Encore, l'utilisation de la préposition « a » qui indique le lieu est incorrect car elle ne s'accorde pas avec le nom « devoir » et « rôle » au lieu d'employer la préposition « pour » qui exprime l'intérêt ou la cause. Il serait plus correct de dire « toujours là présents pour leur devoir et jouer leur rôle ».

3.4- Au niveau interphrastique, quelques contradictions ont été enregistrées notamment dans l'énoncé « ils sont l'intervention des pays arabes et tourner une

solution au plus vite possible ». L'énonciateur parle soudain de l'intervention arabe, alors que précédemment il expliquait que les habitants étaient seuls face à leur destin.

3.5- De plus, on note quelques problèmes liés au rapport logique dans l'utilisation des articulateurs logiques comme dans l'exemple « mais les solents étaient toujours présents ... ». D'abord, l'expression employée « mais » au lieu de « ainsi, alors » peut jouer le rôle d'une conjonction de coordination de transition ou d'un connecteur logique qui exprime la relation d'opposition qui a pour fonction d'opposer deux faits, souvent pour mettre l'un deux en valeur. Or, l'énoncé ci-dessus n'exprime pas l'opposition. Au contraire, il exprime la conséquence puisque on a introduit l'articulateur « en effet » pour permettre d'énoncer le résultat d'un fait.

3.6- Dans l'énoncé « la phlaslique est un pays aussi triste qu'on peut le voir et le sentir » on constate la présence de l'articulateur logique « aussi...que » qui permet d'établir un rapprochement entre deux faits (comparaison). Cependant, on trouve le comparé qui est « la phlaslique », nous supposons qu'il s'agit là de « la Palestine » et pas la moindre trace du comparant. Dans ce cas, on peut conclure qu'il est question d'un problème lié au rapport logique. L'énonciateur aurait pu s'exprimer ainsi, « la Palestine est un pays si triste qu'on ne peut pas imaginer », tout en gardant les mêmes expressions employées.

3.7- Au niveau textuel, quelques incohérences ont été enregistrées en raison du vocabulaire employé comme dans l'exemple suivant « malgré que la terre leur appartient ». L'emploi de l'expression « la terre » nous oblige à se demander à qui revient la terre en question ? À qui renvoie « leur » dans l'énoncé ? Nous pensons que le remplacement de l'adjectif possessif « leur » par l'adjectif et pronom personnel « lui » peut résoudre le problème.

3.8- Les mêmes remarques sont faites pour l'énoncé suivant (incohérences) « ils sont l'intervention des pays arabes et tourner une solution au plus vite possible ». L'utilisation de verbes inadéquats peut engendrer un sens embarrassant. D'abord, l'emploi du verbe « être » de la troisième personne du pluriel qui n'a pas sa place dans tout l'énoncé puis, le verbe « tourner » au lieu de « trouver ».

D'autre part, on signale la présence de vocabulaire inadapté dont les expressions ne sont pas appréciées ; de type « phlaslique, d'obriond, solents », nous pensons qu'il

s'agit de fautes absolues car elles correspondent à des formes inconnues dans la langue française, probablement dues à une confusion entre formes voisines ou de termes proches.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas variée et n'obéit pas aux exigences de la production. A ce propos, on note la présence de phrases longues dont les verbes sont absents ou sont donnés à l'infinitif. Quant aux marques de l'énonciation, on relève l'absence des marques de présence de l'énonciateur et co-énonciateur (pronom personnel, pronom indéfini, déterminant possessif), les indices de temps et d'espace.

4.2-Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur est perturbée en raison de l'absence de connecteurs logiques d'un paragraphe à l'autre, de verbes d'opinion ou de jugement (juger, croire, penser, affirmer...) et d'arguments recevables.

4.3- Au niveau textuel, la prise en compte de la situation est plus ou moins réussie par contre, le choix du type de texte est incorrect (centré sur une fonction référentielle).

De plus, le mode verbal utilisé dans ces circonstances d'écriture (appel) est impropre ce qui nuit à la cohérence du thème.

Production n° 20

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est plus ou moins lisible marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des règles d'emploi de majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est court, structuré en deux paragraphes séparés dont les phrases ne sont pas délimitées.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est respectée, aérée, marquée par l'absence de titre et connecteurs logiques.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01					01
Morphologiques					
Absolue (inconnue)			Relative (existante mais inadaptée)		
Graphie	Orale	Graphie	Orale		

				00
Lexicales				
Graphie	Orale	Forme	Sens	
	06	03		09

2.1- Dans l'énoncé « Ghaza est un village coloniser par israélienne à cause de la triter de balfor » on constate d'abord, la présence d'une double erreur lexicale liée la forme, causée par une confusion de termes proches, dans l'emploi du verbe « coloniser » au lieu de mettre l'adjectif « colonisé » et dans le second adjectif « israélienne » au lieu d'employer le nom commun « Israel ». Une seconde erreur lexicale, liée à l'oral cette fois-ci, dans la transcription du nom masculin « triter » au lieu de « traité » puis, dans l'emploi du nom propre « balfor » plutôt que « Belfort » en majuscule.

2.2- Dans l'énoncé « et tout le monde à solidarité les aides à Ghaza » on constate une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du nom féminin « à solidarité » au lieu de mettre le verbe transitif et pronominal « se solidariser ».

2.3- Dans l'énoncé « et la mieieur possition la présédent chafise à obliger le ambassadeur de Israélienne ». Il y a eu plusieurs erreurs lexicales liées à l'oral, d'abord, dans la transcription erronée de l'adjectif « mieieur » au lieu de « meilleur » et dans le l'utilisation du nom féminin « possition » plutôt que « position ».

Nous pensons que cette erreur est la conséquence d'une confusion entre deux règles, l'une stipule qu'un « s » entre deux voyelles se prononce « z » et l'autre spécifie une double consonne « s » entre deux voyelles. Puis, dans la transcription du nom « présédent » au lieu de « président » et dans le nom propre « chafise », comme ça se prononce en langue arabe, au lieu d'écrire « Chavez ». Pour conclure, une prononciation erronée engendre une transcription erronée.

Enfin, une dernière erreur lexicale liée à la forme causée par la confusion de termes proches dans l'emploi de l'adjectif « Israélienne » au lieu de mettre le nom propre commun « Israel ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02	01	01			02	

3.1- Au niveau phrastique, on signale la présence de phrases sémantiquement inacceptables, comme dans l'énoncé « et il n'a pas droit le massacre des enfants ».

L'introduction du substitut grammatical « il » provoque une problématique car on ignore à quel sujet il renvoie (Ghaza ou israélienne). Quoique le nom « droit » est considéré ici par l'énonciateur comme verbe « a droit » du complément « le massacre des enfants », c'est pourquoi on ne trouve pas la trace du verbe réel.

D'autre part, on a une erreur de détermination engendrée par l'absence de l'article défini « le » du nom « droit », ainsi que l'emploi du nom « massacre » au lieu du verbe « massacrer » précédée par la préposition « de » constitue une atteinte au noyau de la phrase qui est le verbe lui-même.

3.2- Structure sémantique inadéquate dans l'énoncé « et devenu la souffrance de l'ingustice, bombardement les énoson ». Pour exprimer un rapport de liaison, l'énonciateur emploie des noms comme « l'ingustice » et « bombardements » et néglige la valeur du verbe d'action « souffrir ». Dans ce cas, il vise essentiellement « l'injustice et le bombardement » et non pas « la souffrance », pour lui, cette dernière expression signifie l'action du verbe. L'énonciateur aurait pu dire « Ghaza souffre de l'injustice et des bombardements d'innocents ».

3.3- Au niveau interphrastique, on relève une contradiction liée au sens dans l'énoncé « Ghaza est un village ». Or, « Ghaza » est un territoire palestinien de plus d'un million d'habitants, occupé par Israël et non pas un village comme il prétend l'énonciateur.

3.4- Au niveau textuel, on relève une information qui nuit à la cohérence comme dans l'énoncé « et tout le monde à solidarité les aides à Ghaza ». En voulant parler de la solidarité du monde envers Ghaza, exprimée à travers les aides envoyées, l'énonciateur utilise une double préposition « à » plus un nom « solidarité » au lieu d'un verbe expressif (d'action). Il serait plus correct d'écrire « tout le monde se montre solidaire en envoyant les aides à Gaza ».

3.5- Dans la suite de l'énoncé, on lit « coloniser par israélienne à cause de la triter de balfor », nous avons noté une information contradictoire due certainement à la culture de l'énonciateur, puisque le traité de Belfort a donné lieu de naissance à l'état hébreu sur le territoire palestinien. Nous estimons qu'il s'agit d'une confusion liée au sens.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas variée et adaptée, il s'agit plutôt de phrases longues, informatives centrées principalement sur le nom et l'adjectif.

4.2- Les marques de l'énonciation sont pratiquement absentes, entre autre, les indices de présence du locuteur et du destinataire, les indices spatio-temporels et les verbes de jugement.

4.3- Au niveau interphrastique, le manque des modes verbaux claires et d'articulateurs logiques est flagrant, ce qui désorganise la fonction de guidage du lecteur et agit négativement sur la cohérence du thème d'une manière générale.

4.4- Au niveau textuel, la prise en compte de la situation est mal réussie en raison de l'absence de plusieurs éléments clés du texte (titre, mots de liaison, adverbes, verbes modalisateurs...). Quant au choix du type d'écrit, nous jugeons qu'il est incorrect, car le texte construit est privé de la problématique, de thèse et d'arguments.

Production n° 21

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible et se distingue par le non respect de la ponctuation et des règles d'utilisation de la majuscule, le long du texte produit.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en trois paragraphes séparés dont les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues).

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est honorée y compris la marge et l'aération du texte. Néanmoins, le texte se distingue par le manque de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
03	01	01			05
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
	01		01		02
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
03	02	02			07

2.1- Dans l'énoncé « aujourd'hui tout le monde parlent avec le massacre de Ghaza » on note la présence d'une double erreur lexicale relative à la graphie. D'abord, une erreur dans la transcription de l'adverbe et indicateur de temps « aujourd'hui » au lieu d'écrire « aujourd'hui ».

Plus une autre erreur du même type figure dans la transcription du nom masculin « massacre » au lieu de « massacre ». On peut aussi considérer cette erreur comme étant une erreur systématique, qui se reproduit toujours dans le même contexte puisque on la trouve dans un autre énoncé « le massacre de l'enfant ».

Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'accord du verbe à la 3^{ème} personne du pluriel « parlent » au lieu de « parle » avec le sujet singulier masculin « tout le monde ».

2.2- Dans l'énoncé « cette peuple qui souffrit d'opprimer et la violence » on constate une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif démonstratif féminin « cette » au lieu de mettre l'adjectif démonstratif masculin « ce ».

Suivie d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du verbe « souffrit » sous la forme du passé simple au lieu de mettre « souffre » au présent de l'indicatif. Enfin, il y a eu une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi du verbe « opprimer » à la place du nom « oppression » ou de l'adjectif « opprimé ».

2.3- Dans l'énoncé « cette pays qui colonisé avec israélienne » on constate la même erreur de morphologie relative liée à l'oral se reproduit dans l'utilisation de l'adjectif démonstratif féminin « cette » pour le nom masculin « pays » au lieu de mettre l'adjectif démonstratif masculin « ce ». Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du participe du verbe « colonisé » sous la forme du passé composé sans mettre l'auxiliaire « être », alors que le sujet « pays » subit l'action du verbe « coloniser ». De plus, il y a une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « avec » au lieu de mettre la préposition « par » pour introduire le complément d'agent du verbe passif.

D'autre part, on note une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « israélienne » au lieu d'utiliser le nom « Israël ».

2.4- Dans l'énoncé « ce pays souffre de bombardement de l'armée israélienne » on souligne la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue

dans l'emploi l'adjectif et nom masculin « soufre » au lieu de mettre le verbe « souffre ». Puis, une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom masculin « bonbaromon » à la place du nom d'action masculin « bombardement ». Le même type d'erreur on le rencontre dans l'énoncé « et l'indipandance de Ghaza » au lieu de « indépendance ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02	01				03	

3.1- Au niveau phrastique, nous pensons que le lexique employé pour la rédaction couvre les besoins de la consigne, excepté quelques phrases, sémantiquement rejetées, comme dans l'énoncé est déjà qui, on peut lui attribuer plusieurs lectures à la fois : « cette peuple qui souffrit d'opprimer et la violence » dans lequel, l'énonciateur n'a pas fait le bon choix quant à l'introduction de deux verbes « souffrit », « opprimer » ayant le même sens dans une même proposition. Il convient de proposer autrement « ce peuple opprimé qui souffre de violence ».

3.2- Dans l'énoncé « nous savons que le peuple de Ghaza souffre de l'injustice, la famine et la violence » nous relevons une structure phrastique inacceptable en raison du manque de la préposition « de » pour le nom « famine » et « violence » ayant des sens différents, ce qui agit négativement sur le rapport de gradation employé dans l'énoncé.

3.3- Au niveau interphrastique, on note une contradiction dans l'énoncé « il faut souffrit plusieurs ». Nous pensons que cette phrase impersonnelle est introduite de manière anarchique puisqu'elle n'accorde pas de sens, ni à l'énoncé qui précède, ni à celui qui suit. De plus, l'emploi inadéquat du verbe « falloir » qui signifie être indispensable et utile, associé ici au verbe « souffrir » explique que la « souffrance » est une chose dont on ne peut se dispenser. Ainsi, l'emploi de l'adjectif invariable « plusieurs » exprimant la quantité au lieu de l'adverbe « beaucoup » a laissé entendre qu'il s'agit de personnes, or, dans l'énoncé précédant on parle surtout du « pays ». Cette difficulté liée à la détermination a provoqué une rupture de cohérence et de cohésion.

3.4- En fait, ce qui fait la particularité de la présente rédaction, c'est bien l'absence totale de connecteurs logiques, remplacés soit par des pronoms relatifs, soit par des adverbes, soit par des conjonctions.

3.5- Au niveau textuel, on a enregistré une information impertinente dans l'énoncé « le massacre de l'enfant » dans lequel on constate un problème de détermination. L'emploi de la préposition « de » associé à l'article « l' » laisse entendre qu'il s'agit dans cet énoncé d'un enfant connu au lieu d'employer l'article contracté « des » pour « de les ».

3.6- Forme sémantique rejetée dans « je me demande a tout les pays arabe » on remarque l'utilisation incorrecte du verbe performatif « je me demande » au lieu de dire « je demande ». Dans cet énoncé, nous avons l'impression que l'énonciateur s'adresse à lui-même plutôt qu'à un destinataire précis et puis il n'exprime aucun engagement. Il fallait écrire « je demande aux pays arabes de... ».

3.7- Dans un autre exemple, on retient une information contradictoire quand l'énonciateur confond des termes proches en employant « peuple » à la place de « habitants » ou bien « pays » plutôt que « territoire », comme dans l'énoncé « cette peuple qui souffrit » puisque nous parlons de Gaza et non de la palestine, « cette pays qui colonisé », « la peuple de Ghaza » ou « l'indipandance a Ghaza ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, il s'agit dans la plus part des cas de phrases nominales exprimant plusieurs propositions à la fois.

4.2- Quant aux marques de l'énonciation, elles sont plutôt négligées entre autre, les verbes de jugement, d'opinion, les marques de présence du locuteur et du destinataire.

4.3- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur est brouillée en raison de l'absence d'articulateurs logiques et d'indices spatio-temporels.

4.4- Au niveau textuel, le type du texte est mal choisi par l'énonciateur, en raison de l'absence d'une problématique précise, d'un engagement ou d'une action exprimée.

Production n° 22

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture se montre moyennement lisible et se distingue par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'utilisation de la majuscule.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en masse sans qu'on puisse délimiter les phrases (phrases longues) ou séparer les paragraphes.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page n'est pas respectée, notamment l'aération du texte. Tout au plus, le texte se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
03	03	01			07
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01			04		05
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
01	09	04			14

2.1- Dans l'énoncé « parce qu'il coloniser par le israélienne » on relève d'abord, une erreur grammaticale portant sur proposition absolue liée à l'absence de l'auxiliaire « être » du verbe passif « coloniser » puis, une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'introduction erronée de l'article défini « le ». Ensuite, une erreur lexicale liée à la forme pour l'adjectif « israélienne » au lieu de mettre le nom commun « Israël ».

2.2- Dans l'énoncé « dans ce temps Ghaza vivre le tuel et la famine surtout les enfants » il y a eu d'abord, une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de la préposition « dans » au lieu de mettre la préposition « pendant ou durant ». Puis, on a une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans la transgression de la règle de l'emploi du verbe à l'infinitif « vivre », ensuite, une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom « le tuel » au lieu de mettre le nom féminin « la tuerie ».

2.3- Dans l'énoncé « en télévision en regarde comment le israélienne bombardement les inoson par les arme fosforie » on constate d'abord, la présence d'une double erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « en » à la place de la préposition « à » et l'autre dans l'utilisation de la préposition « en » à la place du pronom indéfini singulier « on ». Puis, nous avons une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « le israélienne » au lieu de mettre « les israéliens » ou bien le nom commun « Israël ». Ensuite, une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du nom « bombardement » au lieu de mettre le verbe « bombardent » pour l'adjectif et nom « les israéliens » ou « bombarde » pour le nom « Israël ». De plus, on a une erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription de l'adjectif et nom commun « inoson » au lieu d'écrire « innocents » au pluriel. Enfin, une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif « fosforie » au lieu de mettre « phosphoriques » plus une autre erreur morphologique absolue liée à la graphie de l'accord du pluriel dans l'emploi du nom féminin pluriel « arme » sans la marque du pluriel « s ».

2.4- Dans l'énoncé « Ghaza devenu la sufrence de l'injustice » on remarque qu'il y a une erreur grammaticale portant sur proposition absolue liée à l'absence de l'auxiliaire « être » du verbe « devenir ». De plus, on a une double erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom féminin « sufrence/souffrance » et dans l'emploi du nom féminin « injustice/injustice ».

2.5- Dans l'énoncé « les pats arabes regarde surtout » on a une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi du verbe « regarde » en négligeant la marque du pluriel de la troisième personne du pluriel.

2.6- Dans l'énoncé « toute le monde fait la ménéfistation » on relève une erreur morphologique relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif féminin « toute » à la place de l'adjectif masculin « tout » puis, une erreur lexicale liée l'oral dans l'emploi du nom féminin « ménéfistation » au lieu d'écrire « manifestation ».

2.7- Dans l'énoncé « le millieur possition lorsque le présédant chafaise a obligé le ambassadeur de Israélienne » on note quatre erreurs lexicales liées à l'oral d'abord, dans l'emploi de l'adjectif masculin « millieur » au lieu de l'adjectif féminin « meilleure » puis, dans le nom féminin « possition » au lieu de « position » encore,

dans le nom masculin « présédant » au lieu de « président » ensuite, dans le nom propre « chafaise » au lieu d'écrire « Chavez ». Enfin, une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « Israélienne » au lieu de mettre le nom commun « Israël ». Quant à l'emploi de l'article masculin « le » au début de la phrase au lieu de mettre l'article féminin « la », il s'agit d'une erreur morphologique relative liée à l'oral de l'énonciateur lui-même.

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
03	01		02		02	

3.1- Au niveau phrastique, on a relevé quelques phrases sémantiquement inacceptables soit sur le plan de la forme, soit sur le plan du sens, comme dans l'énoncé déjà traité sur plan morphosyntaxique « Ghaza devenu la souffrance de l'injustice » dans lequel on constate une tournure absolue qui ne correspond à aucune forme existante dans la langue française. L'énonciateur s'est contenté seulement du participe « devenu », qui ne convient pas à la situation pour exprimer l'action en négligeant le verbe réel de la phrase. D'autre part, il y a un problème de détermination et de classification qui renvoie à la notion dans l'emploi du lexique suivant « la souffrance de l'injustice ». On aurait pu utiliser tout simplement sujet + verbe + préposition + nom « Ghaza souffre de l'injustice » pour marquer le rapport d'origine.

3.2- Le même cas de formes sémantiques rejetées on le constate dans l'énoncé suivant : « toute le monde fait la manifestation pour solidarité avec Ghaza ». L'introduction du verbe « faire » dans cet énoncé est employé dans le sens de « réaliser », or la « manifestation » ne se réalise pas toute seule, c'est une action, une expression, un témoignage ou une protestation exprimée. Nous pensons qu'il est plutôt mieux d'employer le verbe « participer » dans le sens de prendre part à un événement, ou bien « se manifeste ».

Vu l'utilisation de la préposition « pour », nous nous attendons à un rapport logique exprimé. À sa place, l'énonciateur utilise un nom féminin « solidarité ». La structure de la phrase laisse dire que l'énonciateur confond le nom « solidarité » avec le verbe « solidariser », il serait plus correct si l'énonciateur s'exprime ainsi « tout le monde participe à la manifestation pour se montrer solidaire avec Ghaza ».

3.3- Au niveau interphrastique, on a relevé quelques structures contradictoires à l'instar de l'énoncé suivant « Ghaza est un village qu'il reste le nom ». L'énonciateur emploie un vocabulaire inapproprié pour dimensionner Ghaza en tant qu'« un village », or Ghaza, est un territoire occupé. D'autre part, dans la suite de l'énoncé « qu'il reste le nom » on entend par là que Ghaza n'est que ruine. Cependant, la forme empruntée explique que l'énonciateur s'est fait assisté par la langue source (arabe dialectale).

3.4- Dans l'énoncé déjà traité sur le plan morphosyntaxique « et les pays arabes regarde surtout et toute le monde fait la ménéfestation... » On a un problème lié au rapport logique, à travers lequel on constate la présence de la conjonction « et » au début de l'énoncé puis au milieu, entre deux propositions. Nous pensons que ceci constitue une erreur sémantique vu que le « et » joue plusieurs rôles en même temps et dans le même énoncé. Si la première conjonction de coordination « et » exprime l'addition, la seconde joue plutôt le rôle d'articulateur d'opposition pour exprimer ce qui se passe au même moment. Il serait plus correct d'employer à la place de la conjonction un connecteur tel que « alors que, tandis que ou pendant que ».

3.5- Au niveau textuel, on relève un exemple qui traite la pertinence de l'information dans le texte. Ainsi, dans l'énoncé « le millieur possition lorsque le présédant chafaise a obligé le ambassadeur de Israélienne » on constate qu'il y a un problème de détermination et d'articulation lié à la forme de la phrase elle-même. D'abord, l'utilisation de l'article défini masculin « le millieur » au lieu de l'article défini féminin « la meilleure » ensuite, l'emploi de l'article défini masculin « le » au lieu de mettre l'article contracté masculin « du » pour « président ». Enfin, une double erreur de forme liée à la négligence de l'apostrophe dans « le ambassadeur » plutôt que « l'ambassadeur » et dans l'emploi de la préposition « de Israélienne » à la place « d'Israël ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues, absence de verbes de noyau, confusion d'adjectifs).

4.2- Quant aux marques de l'énonciation, elles sont entièrement absentes (absence du locuteur et du destinataire, absence des indices spatio-temporels et des marques de jugement).

4.3- Au niveau interphrastique, il y a un manque de cohérence et le lecteur se sent désorienté au moment de la lecture du texte produit.

4.4- Au niveau textuel, le choix du type de texte est imparfait (absence d'arguments, thèse, synthèse, verbes performatifs, engagement précis).

Enfin, nous pensons que l'énonciateur n'a pas réussi de prendre en main la situation d'écrit.

Production n° 23

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture moyennement lisible marquée par la présence de la ponctuation (en rouge), néanmoins elle est peu respectée. Quant à la majuscule, on signale qu'elle est honorée dans l'emploi des noms propres et au début des paragraphes.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en deux paragraphes visibles et séparés dont les phrases sont longues et peu délimitées.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est modestement honorée particulièrement l'aération du texte. Néanmoins, la production se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01					01
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01			02		03
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
01			02		03

2.1- Dans l'énoncé « les evenement qui ce passe dans Ghaza » on relève d'abord, la présence d'une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'emploi du nom

masculin « evenement » sans la marque du pluriel « s ». Puis, une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du verbe « ce passe » ; l'utilisation du pronom démonstratif invariable « ce » au lieu de mettre le pronom personnel réfléchi de la troisième personne « se », plus l'emploi du verbe à la 3^{eme} personne du singulier alors que l'article défini est au pluriel.

2.2- Dans l'énoncé « cette peuple souffre tout ces annés » on relève une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif démonstratif féminin « cette » plutôt que l'adjectif démonstratif singulier « ce » puis, dans l'emploi de l'adjectif « tout » au lieu de mettre l'adjectif féminin pluriel « toutes ». Une seconde erreur lexicale liée au sens dans l'emploi de l'adjectif invariable et nom masculin « soufre » au lieu de mettre le verbe « souffre » à la 3^{eme} personne du singulier. Ensuite, il y a eu une autre erreur lexicale liée à la graphie dans l'utilisation du nom « annés » au lieu de « années ».

2.3- Dans la suite de l'énoncé « en plus de ça l'opprimé et, le massacre d'enfant, et des femme avec de l'armée israélienne » il y a eu une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « opprimé » à la place du nom féminin (1) « oppression ». Une triple erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom masculin (2) « massacre/massacre » suivie par la préposition « de » + nom et adjectif invariable « enfant/enfants » au pluriel (3), puis, du nom féminin « femme/femmes » (4).

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
01	01	02			03	02

3.1- Au niveau phrastique, nous avons localisé des exemples qui comptent des formes sémantiquement rejetées, comme dans l'énoncé « les evenement qui ce passe dans Ghaza devenu parlent-ils dans tout le monde ». Le verbe intransitif employé dans cet énoncé « passe » n'a pas besoin de pronom réfléchi, il s'emploie classiquement quand on veut exprimer un certain mouvement. Néanmoins, l'énonciateur l'utilise ici, dans le sens de « dérouler » qui s'emploie dans ces conditions avec le pronom réfléchi « ce/se ».

3.2- D'autre part, on constate l'utilisation de la forme interrogative positive avec inversion du sujet/verbe dans « parlent-ils » ; une forme inadéquate à la situation.

Nous pensons que l'énonciateur s'est égaré quant au choix du vocabulaire importé, pour parler d'événements survenus à Ghaza et exprimer ce qu'elle est devenue, alors, il introduit le pronom personnel « ils » qui renvoie aux « événements » et le verbe « parler » dans « parlent-ils » pour désigner « sujet, thème ou objet de discussion ».

D'autre part, on constate une dernière structure erronée liée à la cohérence dans l'emploi de l'adjectif + nom « tout le monde » pour exprimer l'ensemble de ce qui existe au lieu de mettre nom + adjectif « le monde entier ».

3.3- Au niveau interphrastique, on a relevé des cas d'erreurs liées à la localisation spatiale comme dans l'énoncé précédent « les événement qui ce passe dans Ghaza ».

L'emploi de l'indicateur d'espace et préposition « dans » accorde le sens d'un point précis se trouvant à l'intérieur, par contre la préposition « à » peut résoudre le problème dans la mesure où elle bénéficie d'un double sens à savoir le lieu et le temps.

3.4- Le même problème de localisation on le constate dans l'énoncé suivant « cette peuple souffre tout ces années ». Cet énoncé se distingue par l'absence d'un indicateur de temps qui détermine avec exactitude le moment où s'est déroulé l'événement.

Nous pensons que la formule « ces années » a besoin d'une autre expression qui la précède pour compléter le sens et jouer en même temps le rôle d'indicateur de temps, d'articulateur logique et de préposition, comme par exemple « pendant ou durant ».

3.5- Nous avons également enregistré quelques exemples présentant des structures inadaptées provoquant des ruptures thématiques comme dans l'énoncé « ...qui ce passe dans leur pay de famine et maladies ».

L'emploi de la préposition « de » est introduit pour signaler le rapport de liaison, alors qu'ici, on estime une contradiction qui renvoie au sens lorsque l'énonciateur désigne « Ghaza » comme « pays de famine et de maladies » en essayant de présenter des cas de « souffrance ». Il serait plutôt sémantiquement correct d'écrire « ce peuple souffre durant toutes ces années, que de famine, que de maladies... ».

3.6- Au niveau textuel, l'exemple suivant (déjà traité) qui est la suite de l'illustration précédente, présente des informations impertinentes qui perturbe la cohérence du texte lui-même « en plus de ça l'opprimé et, le massacre d'enfant, et des femme avec de

l'armée israélienne ». Nous avons relevé d'abord, une formule absolue quant à l'utilisation massive de la préposition « de » relevant du langage quotidien au lieu d'employer la virgule. Puis, l'emploi de la préposition « avec » dans « avec de l'armée israélienne » qui modifie le sens entier de l'énoncé plutôt que la préposition « par ».

L'énonciateur aurait du écrire « en plus de l'oppression, c'est le massacre des enfants et des femmes par l'armée israélienne ».

3.7- D'autre part, on a relevé aussi une incohérence dans l'utilisation du verbe performatif dans l'énoncé « je me demande à tout les pays pour solidarité avec le peuple palestinien ». D'abord, l'emploi du verbe « demander » à la forme pronominale en employant le pronom personnel réfléchi « me » au lieu de dire « je demande ». Quant à l'emploi de l'expression de but et de préposition « pour », elle doit être suivie par un verbe d'action et non pas par un nom « solidarité » comme c'est le cas dans cet exemple au lieu de dire « se montrer solidaires ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, puisque il s'agit de phrases longues centrées sur le nom, l'adjectif et la préposition.

4.2- Les marques de l'énonciation sont absentes, entre autre, les indices de présence de l'énonciateur et du destinataire, les indices spatio-temporels et les marques de jugement (vocabulaire et verbes modaux).

4.3- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur n'est pas respectée en raison de l'absence d'articulateurs logiques qui connectent les phrases ainsi que les paragraphes, ce qui influe négativement sur la cohérence du texte d'une manière générale.

4.4- Au niveau textuel, l'énonciateur n'a pas fait le bon choix quant au type d'écrit en raison de l'absence de problématique, verbes de jugement et arguments puissants (non distinction entre arguments et exemples). Pour conclure, nous estimons que le texte produit ne répond pas à la consigne donnée pour la rédaction d'un appel.

Production n° 24

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, le texte produit se distingue par une écriture lisible marquée par l'absence de la ponctuation et des majuscules dans l'ensemble du texte.

1.2- Au niveau interphrastique, la structure du texte n'est pas honorée dans la mesure où les paragraphes ne sont guère séparés (texte écrit en masse) et les phrases sont longues et moins délimitées.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page n'est pas respectée du moment que le texte présenté n'est pas aéré et se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

Erreurs morphosyntaxiques					Total
Grammaticales					
Erreur portant sur une proposition		Erreur entre deux propositions			
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination	
01		02			03
Morphologiques					
Absolue (inconnue)		Relative (existante mais inadaptée)			
Graphie	Orale	Graphie	Orale		
01	01				02
Lexicales					
Graphie	Orale	Forme	Sens		
06	03	02	03		14

2.1- Dans l'énoncé « devant la machine de guerre esraélienne qui amis ghazza en feu pendant 75 jours » il y a eu erreur lexicale liée à la graphie d'abord, dans l'emploi du nom féminin « guerre » en mettant l'accent grave ce qui introduit une confusion entre deux mots proches « guerre et guère » puis, dans l'emploi du nom commun « ghazza » sans majuscule au lieu de « Ghaza ou Gaza ». Ensuite, une autre erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « esraélienne » plutôt que « israélienne ». Enfin, une dernière erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans la transcription du verbe « mettre » au passé composé « amis » au lieu d'écrire « a mis », (l'auxiliaire avoir + participe du verbe « mettre »).

2.2- Erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « publique » plutôt que « public » dans l'énoncé « plus de massacre en plein publique ».

2.3- Dans l'énoncé « en tête tout les présidents des pays arabes » on relève la présence d'une erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi de l'adjectif « tout » plutôt que

« tous ». D'autre part, on parle d'un problème de détermination lié au parcours de classe.

2.4- Dans l'énoncé « il faut le protégé de sortir de cette mauvaise et salle guèrre » on constate la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du deuxième verbe « protégé » à la forme du participe, or la règle consiste à ce qu'il soit à l'infinitif « le protéger ». Puis, une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin « salle » au lieu de l'adjectif « sale ». Ensuite, il y a eu une erreur systématique (revient souvent) et lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin « guèrre ».

2.5- Dans l'énoncé « j'èspère que ponsieur mahmoud abbesse ce préssident la sois courageux d'aider son... » On constate la présence d'une double erreur de morphologie absolue l'une liée à l'oral au niveau des accent appliqués dans la transcription du verbe « èspère », ce qui modifie entièrement sa prononciation. L'autre liée à la graphie au niveau de l'expression absolue employée, « ponsieur » au lieu de mettre le nom masculin « monsieur ».

Puis, encore une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom « préssident » plutôt que « président », suivie d'une erreur lexicale liée à la forme dans la transcription du nom propre « abbesse » dans le sens d'une supérieure au lieu d'écrire « Abasse ». Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel féminin « la sois » au lieu de mettre le pronom personnel masculin « le sois ».

2.6- Dans l'énoncé « de finir cette machine de guèrre de ses ennemis et ce cette salle rasse israélienne » on relève une erreur lexicale liée au sens dans l'utilisation du verbe « finir » à la place du verbe « arrêter », puis, une double erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription des noms féminins suivants : « guèrre/guerre » avec accent grave et « rasse » plutôt que « race ». De plus, on a une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi de l'adjectif possessif « ses » au lieu de l'adjectif démonstratif « ces » qui joue aussi le rôle de substitut grammatical. Enfin, une dernière erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin « salle » plutôt que l'adjectif « sale ».

3- Sur le plan sémantique :

Erreurs sémantiques						
Confusion de sens	Détermination	Incohérence	Rapport logique	Transfert négatif	Formes inadaptées	Localisation
02		01			04	

3.1- Au niveau phrastique, nous avons enregistré quelques énoncés comprenant un vocabulaire inadéquat comme dans l'exemple « cette salle rasse israélienne ». L'emploi de l'expression « salle rasse/sale race » peut s'offrir une image xénophobe ou grossière, c'est pourquoi on ne l'utilise presque jamais dans les traces scripturales.

Cependant, on ne se sent pas heurté par l'expression, quand elle est rencontrée dans l'énoncé suivant : « cette mauvaise et salle guerre ». En effet, l'énonciateur généralise l'utilisation de l'expression « sale » et l'applique dans toutes les circonstances.

3.2- D'autre part, nous avons pu relever quelques structures inacceptables du point de vue sémantique comme dans l'exemple « de finir cette machine de guerre de ses ennemis ». Nous pensons que l'emploi du verbe « finir » avec le nom « machine » n'accorde pas le sens exact que l'énonciateur voulait transmettre s'il avait employé le verbe « arrêter » ou « stopper » qui signifie empêcher la continuation d'une action.

3.3- Encore, dans un autre énoncé on lit « j'annonce mon appels à tout le monde » dans lequel l'introduction du verbe « annoncer » se montre incompatible avec l'emploi du nom « appel » du moment qu'on peut obtenir le verbe « appeler » dans « j'appelle tout le monde » ou le verbe « adresser » dans « j'adresse mon appel à tout le monde ».

3.4- Au niveau interphrastique, on a pu constater la présence de contradictions dans quelques énoncés comme dans l'exemple « il faut le protégé de sortir de cette mauvaise et salle guerre » dans lequel l'emploi de deux verbes « le protéger de sortir » n'ayant pas la même visée plus la préposition « de » trouble l'orientation du sens de l'énoncé au lieu de mettre la préposition et articulateur logique exprimant la finalité de l'argument présenté « pour ».

3.5- Encore, l'emploi de formules lexicales proches telles que « public, monde entier et tout le monde » peut donner lieu à une rupture de sens comme dans l'énoncé « plus de massacre en plein publique devant le monde entier ». On constate combien l'utilisation de ces deux expressions sont identiques, celle qui précède explique celle qui devance.

3.6- Au niveau textuel, on a relevé des incohérences dans certains énoncés qui présentent des informations soit imprécises ou inachevées comme dans l'exemple suivant « j'espère que monsieur Mahmoud Abbas ce président soit courageux d'aider son... ». D'autres présentent un vocabulaire inadéquat comme dans l'énoncé « et en tête tous les présidents » plutôt que « et à leurs têtes tous les présidents ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, les phrases employées sont construites de façon anarchique, centrées pratiquement sur le nom, l'adjectif et la conjonction « et ».

4.2- On a pu relever aussi l'absence de quelques marques d'énonciation essentielles tels que les indices spatio-temporels, les marques de jugement (de modalisation) qui permettent au locuteur de nuancer la véracité de son énoncé et qui relèvent de sa subjectivité. Quant aux marques de présence du locuteur et du destinataire, elles sont présentes et moyennement maîtrisées : « j'espère que, j'annonce, mon appel, tout le monde, le monde entier »

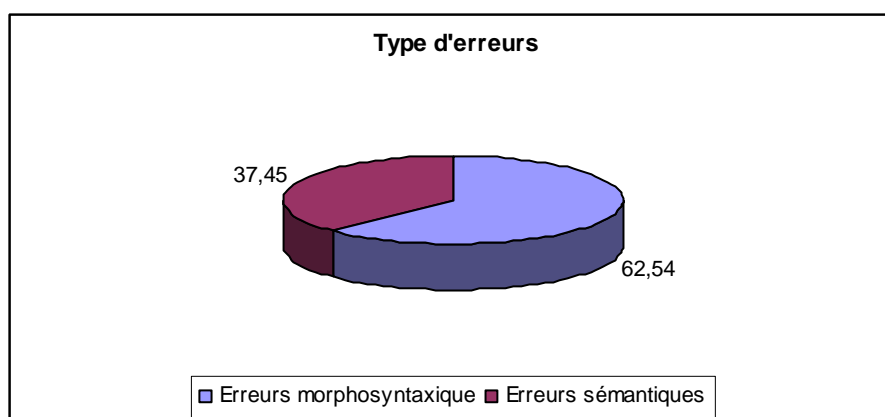
4.3- Au niveau interphrastique, l'absence de connecteurs logiques a perturbé la fonction de guidage du lecteur, ils sont remplacés dans la plus part du temps par la conjonction « et ».

4.4- Au niveau textuel, la situation d'écrit est mal gérée par l'énonciateur du moment que le texte est privé de problématique précise, de thèse, d'arguments et de verbes de jugement. Pour achever, l'énonciateur n'a pas réussi son choix quant au type de texte écrit (appel).

4. Bilan d'analyse des productions écrites

Au cours de notre analyse des erreurs en productions écrites chez les apprenants en 3^{ème} A.S. Lettres et philosophie, nous nous sommes rendu compte qu'au moment du développement de l'activité rédactionnelle, les apprenants se heurtent à une immense difficulté pour garantir toutes les dimensions morphosyntaxiques et sémantiques du langage. C'est pourquoi, nous ne tenons pas à les condamner à travers cette présentation, au contraire, nous essayons seulement de déterminer pourquoi ces erreurs persistent encore, malgré les efforts engagés ? Ainsi, nous voulons comprendre comment ils produisent du sens au passage à l'écrit.

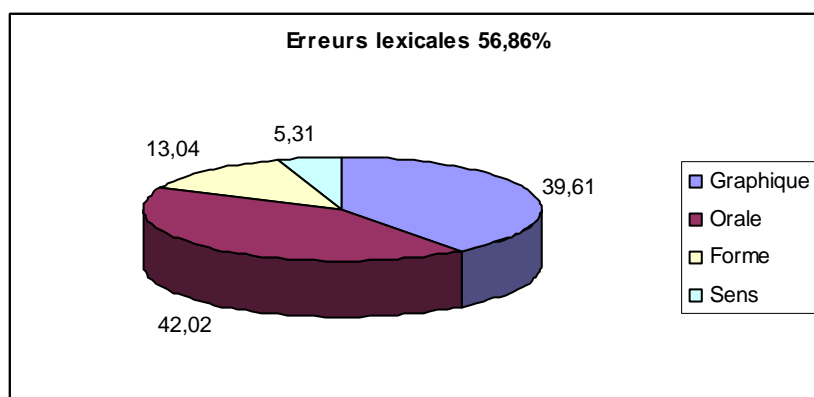
En effet, nous avons prévu une interprétation autour de deux plans essentiels en regard des résultats obtenus, à savoir le plan morphosyntaxique qui regroupe 364 erreurs soit 62.54 % et le plan sémantique qui réunit quant à lui 218 erreurs correspondant à 37.45 %, comme il est indiqué dans le graphe ci-dessous :



Ainsi, les textes produits ont été analysés du point de vue quantitatif, c'est-à-dire nous avons noté l'essentiel des erreurs portant préjudice à la langue et du point de vue qualitatif en l'absence d'éléments devant constituer la cohérence et la cohésion du texte produit.

4.1. Sur le plan morphosyntaxique

Sur ce plan on présente les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs morphologiques. Ainsi, les résultats obtenus ont montré que maillon faible de la pratique scripturale est bel et bien le trésor de la langue, en l'occurrence le lexique, qui lui seul, enregistre 56.86 % soit 207 erreurs sur l'ensemble de 364 erreurs morphosyntaxiques enregistrées, figurant dans le graphe ci-dessous.



On constate que le taux des erreurs lexicales le plus élevé concerne respectivement celui de l'oral puis celui de la graphie.

Pour la graphie qui enregistre 39.61 % des cas avec 82 erreurs, il est question généralement d'erreurs portant sur l'orthographe des mots, des erreurs signalées au plan de l'écriture mais qui n'apparaissent pas au niveau de la prononciation, comme dans l'exemple du « s » qui ne s'articule pas dans « les enfant », il n'est pas pris en compte car il n'est pas aussi pris en considération à l'oral. C'est ainsi qu'il est souvent abandonné par l'apprenant ou même introduit soit par ignorance à la règle grammaticale des accords, soit par négligence personnelle.

Nous estimons que ce type d'erreurs est certainement la conséquence de l'utilisation d'une stratégie erronée que l'apprenant lui-même a choisi pour transcrire les mots en généralisant les règles orthographiques, comme dans l'exemple « plutard » sans le « s », identique à la transcription de « plupart » ou confondre le « t, d, e » à la fin du nom ou du verbe.

Pour l'oral, enregistrant 42.02 % des cas et correspondant à 87 erreurs, cela concerne surtout des formes erronées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En fait, il s'agit d'altération de formes scripturales comme dans les exemples pris dans notre analyse « dustruction/destruction », « crume/crime » et « lugitim/légitime ».

Pour l'élève, le mot « *s'écrit comme il se prononce* », une règle apprise par cœur qu'il applique dans ses moindres détails sans réfléchir aux conséquences.

Nous estimons que ces formes erronées sont provoquées généralement soit par une transmission – réception imparfaite entre l'enseignant et l'élève, soit par une confusion entre formes proches de la part de l'élève, comme dans l'emploi du verbe « entendre » au lieu d'écrire « entendre ».

Quant aux erreurs lexicales liées à la forme, elles sont estimées à 13.04 % et concernent essentiellement la présence de formes inadéquates ou des confusions de termes proches. Ces confusions tiennent lieu en raison des connaissances déficientes des unités lexicales, comme dans l'exemple ; « la grise de Ghaza » (la crise) ou « un territoire large » (vaste).

Nous estimons que l'apprenant use de stratégies propres à lui pour former des mots, c'est pourquoi, il crée des structures lexicales inconnues dans la langue plutôt que des formes visées. De telles erreurs sont courantes même dans les expressions orales des apprenants et c'est à partir de là qu'elles se projettent dans leurs productions écrites et témoignent de leur niveau lexical insuffisant. De ce fait, Laniel, D. (2005, p. 80) explique que “ *les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible*”. Pour conclure, nous pensons que les erreurs lexicales produites et qui soient liées à la forme se définissent comme étant l'incapacité de l'élève à employer correctement le vocabulaire de la langue cible, c'est pourquoi, il éprouve beaucoup de difficultés à former l'adjectif, l'adverbe, le nom ou le nom d'action.

Enfin, pour en ce qui concerne les erreurs lexicales liées au sens, elles sont estimées à 05.31 %. Ils se rapportent particulièrement à l'utilisation par l'apprenant de termes inadéquats qui nuisent à la visée de l'énoncé lui-même. Les quelques exemples récoltés, nous ont permis de conclure qu'ils marquent un écart considérable quant au choix de la lexie¹ désignant le mot pour exprimer un sens visé. C'est-à-dire que l'élève emploie un mot dont le sens visé diffère du sens du terme qu'il a choisi comme dans les exemples suivants :

- l'armée israélienne fait des massacre » (commet ou perpète)
- tout cela afin de prendre à Ghaza ». (occuper, envahir ou s'emparer)

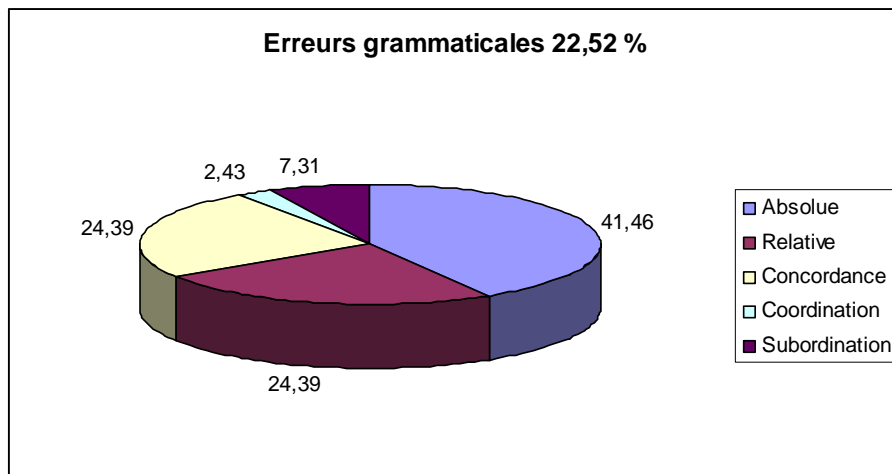
A ce propos, dans le premier exemple donné les deux termes “ *fait* ” et “ *perpète* ” ont en commun les composantes de sens, mais ne sont pas substituables dans le même

¹ [linguistique] Terme générique désignant une unité lexicale, un mot.

contexte, pareille aussi pour le deuxième exemple. Donc, il y a une incompatibilité entre le terme choisi par l'élève et la situation réelle que le terme est censé décrire.

D'autre part, nous avons constaté que les erreurs lexicales liées à la forme et celles liées au sens se croisent très souvent et présentent une difficulté importante quant à leurs identifications.

Quant aux erreurs grammaticales, elles sont évaluées à 22.52 % des cas correspondant à 82 erreurs au total sur 364 erreurs enregistrées sur le plan morphosyntaxique, portant sur deux divisions que chacune d'entre comprend des subdivisions, en l'occurrence l'erreur absolue, relative, de concordance, de coordination et de subordination comme il est indiqué dans le graphe suivant :



Pour les erreurs grammaticales portant sur une proposition absolue, elles sont estimées à 41.46 %, ce qui constitue pour nous un pourcentage plus ou moins élevé par rapport à l'ensemble des erreurs grammaticales enregistrées jusqu'à présent. Ce type d'erreurs (absolues) porte essentiellement sur des structures verbales déformées, des accords en genre et en nombre et des auxiliaires comme dans les exemples suivants :

- « les presidents arabiens solidaré avec palestine ».
- « les bombardements isralien ».
- « ils sont veux masacrer ».

Nous estimons que cette variation d'erreurs se produit en raison de connaissances de base imparfaites ou insuffisantes chez l'élève qui sont relatives à la morphologie verbale. En conséquence, aucune stratégie n'est employée quant à la structure phrastique, au contraire, pour couvrir ses besoins, l'élève confond souvent le nom avec le verbe ou l'adjectif et l'auxiliaire avec le participe.

Quant aux erreurs grammaticales portant sur une proposition relative, elles sont estimées à 24.39 %, et constituent un pourcentage moyen par rapport au type absolu. En effet, ces erreurs concernent principalement l'emploi de formes inadaptées au contexte de l'écrit et la confusion entre formes différentes.

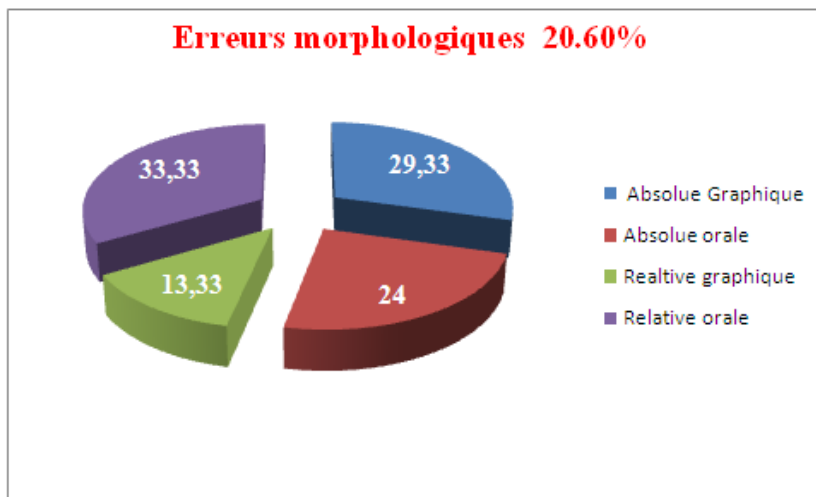
Au cours de l'analyse de certains cas, nous avons constaté que les élèves se contentent d'assembler de simples mots pour construire le sens sans tenir compte de la morphologie verbale et des structures grammaticales. On constate par exemple des confusions qui se rapportent à la préposition, aux adverbes, aux articles et aux pronoms personnels. L'apprenant procède à ces erreurs d'une part, en raison d'un manque de connaissances suffisantes quant à l'utilisation adéquate des unités signifiantes (morphèmes) de base et le rôle de chacune d'entre elles dans l'énoncé et d'autre part, en raison d'une certaine confusion entre deux niveaux distincts en l'occurrence l'oral et l'écrit. En d'autres termes, l'élève transcrit fidèlement des formes orales alors qu'elles sont entièrement différentes des formes scripturales.

Pour les erreurs grammaticales portant sur deux propositions, elles sont présentées selon trois sous catégories à savoir la concordance, la coordination et la subordination. Les erreurs liées à la concordance sont évaluées à 24.39 % représentant le pourcentage le plus élevé de cette sous catégorie. Nous avons pu constaté des confusions liées à l'emploi des articles contractés avec des prépositions comme dans l'exemple : « a ce qui men au destruction pour tués les », confusions de sujets différents en genre et en nombre dans un même énoncé tel que « les isralienne, il a bombardé les rus du Ghaza », confusions en nombre tel que « la crise dans la bande de Ghaza événement influents », confusions fréquentes du genre (féminin) de l'adjectif tel que « l'hostilité de l'armée israéliens », confusions de pronoms personnels tel que « pour quoi ce qu'il fait ? » et confusions de pronoms possessifs tel que « des hommes comme més frère qui morts chaque jours ». Les quelques exemples réunis nous ont permis de conclure que les différentes confusions signalées correspondent au traitement des informations à l'intérieur de la mémoire à court terme et de faire la liaison avec la mémoire à long terme, puisque nous avons pu enregistrer plusieurs transcriptions différentes du même mot dans le contexte, comme dans l'exemple « palestine et phalestine » ou dans « isralien et isralienne ».

Les erreurs liées à la coordination, quant à elles, ne constituent aucun déficit pour les élèves puisqu'elles sont estimées à 02.43 % ce qui représente un résultat très positif pour nous ainsi qu'à nos élèves. Nous estimons qu'ils maîtrisent l'emploi des conjonctions de coordination, ainsi les exemples enregistrés se rapportent à l'emploi incorrect.

Quant aux erreurs liées à la subordination, elles sont évaluées à 07.31 % et ne représentent aucune difficulté pour les élèves puisque les quelques exemples récoltés concernent soit la confusion de la conjonction de subordination « que » avec le pronom relatif « qui » ou avec la conjonction « et » soit entièrement l'absence de la subordination. Nous estimons que ce type d'erreurs se produit soit en raison de la morphologie verbale erronée soit aux connaissances insuffisantes quant à l'emploi de la subordination.

Pour ce qui est des erreurs morphologiques, nous avons deux types d'erreurs ; erreurs morphologiques absolues et erreurs morphologiques relatives. Chaque type se rapporte soit à la graphie soit à l'oral. L'ensemble des erreurs produites est estimé à 20.60 %, comme il est montré dans le graphe ci-dessous :



Premièrement, les erreurs absolues liées à la graphie sont évaluées à 29.33 %, ainsi les 22 cas que nous avons pu enregistrer se rapportent à des cas qui apparaissent uniquement à l'écrit et concernent la terminaison et la conjugaison des verbes comme dans l'exemple « il faux ». Ici, on confond l'adjectif « faux » avec le verbe « falloir » ou pour la marque du pluriel dans l'exemple « 821 victime et 3500 blisés ». Ou encore

la confusion de l'article avec le nom sujet comme dans l'exemple « un objectifs essentiels ».

Nous estimons que l'élève transcrit seulement les caractères apparents qu'il prononce, en raison d'une part, du non application des règles grammaticales et d'autre part, à cause de la confusion des opérations qui changent d'un niveau à l'autre.

Prenons l'exemple « les palestiniens » dans lequel le pluriel est signalé deux fois à l'écrit mais, seulement une fois à l'oral « les ».

Pour les pronoms « il chante, ils chantent », le pluriel est signalé deux fois à l'écrit mais, zéro fois à l'oral. Ces deux exemples peuvent expliquer la raison pour laquelle la marque du pluriel est ignorée par l'élève. En d'autres termes, les traces de l'oral sont présentes dans les opérations scripturales.

Quant aux erreurs absolues liées à l'oral, elles sont évaluées à 24% et se rapportent à des cas qui ne correspondent à aucune forme connue en langue française. On parle plutôt de déformations de la langue au niveau de l'oral et qui soient transposées à l'écrit comme dans les exemples suivants :

- « israéle *entouragé* Ghaza »
- «a la *dernier* semaine de l'année 2008 »

Nous pensons que les élèves commettent ce type d'erreurs en raison d'une part, des confusions de formes proches enregistrées et d'autre part, à cause de stratégies personnelles que ces derniers emploient à l'écrit.

Deuxièmement, les erreurs morphologiques relatives liées à la graphie sont évaluées à 13.33 %. En effet, ce pourcentage constitue pour nous un taux encourageant par rapport aux erreurs absolues liées à la graphie, comme on peut le constater ici dans le tableau ci-dessous :

Morphologiques 75 = 20.60%			
Absolue		Relative	
Graphique	orale	Graphique	Orale
29.33 %	24 %	13.33 %	33.33 %

Les quelques cas enregistrés se rapportent exclusivement à la transcription et ne sont pas repérables au niveau de l'oral. En d'autres termes, ces erreurs sont à l'origine d'une part, de l'oral de l'élève lui-même, qui une fois il passe à l'écrit, ses lacunes se dévoilent comme formes inadaptées au contexte comme dans cet exemple « pour

conolisé la terre du palestine » dans lequel on constate une confusion du verbe avec l'adjectif.

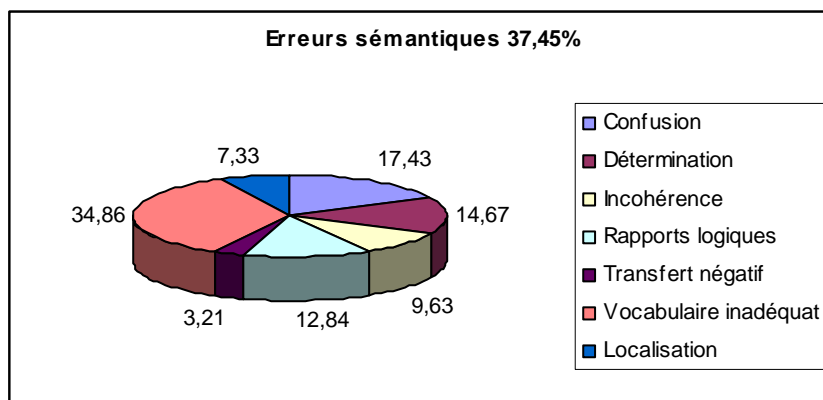
D'autre part, ces mêmes erreurs sont liées au manque de connaissances suffisantes pour l'exécution de la tâche scripturale, ce qui explique la présence de confusions banales comme dans l'exemple suivant « c'est un rédition de les arabes » qui présente une confusion dans l'emploi de l'article.

Enfin, les erreurs morphologiques relatives à l'oral sont estimées à 33.33 %, constituant le pourcentage le plus élevé de cette sous catégorie d'erreurs. Les quelques cas signalés présentent des confusions au niveau de l'articulation tel que « ... milliers des femmes et des enfants », du genre « a la dernier semaine de l'année 2008 », de la négation « est ce que nous avons pas des hommes », de l'accord du verbe « cœur de Ghaza vous demandez ». Ces exemples représentent des confusions de formes courantes en arabe algérien, nous pensons que l'élève puise de sa langue maternelle pour servir la langue française. En d'autres termes, l'élève confond les structures de l'oral avec celles de l'écrit.

4.2. Sur le plan sémantique

Au départ, nous avons prévu l'étude de cas comprenant des erreurs de modalisation, de détermination et de localisation spatio-temporelle selon le modèle énonciatif d'Antoine Culioli. Or, les modèles obtenus nous ont incité à élargir l'analyse vers d'autres sous catégories estimées riches en informations.

Les erreurs sémantiques sur lesquelles nous nous sommes appuyé sont estimées à 37.45 %, soit 218 erreurs au total regroupant ainsi, 07 sous catégories comme il est indiqué dans le graphe suivant.



La sous catégorie de confusion est estimée à 17.43 % et se rapporte aux contradictions de sens, aux confusions d'expressions et de verbes ce qui engendre un détournement entier de la signification des énoncés, comme par exemple attribuer plusieurs sens à la même expression dans le même énoncé ou accorder un maniement inapproprié des verbes.

Nous estimons que ces erreurs se déclenchent automatiquement en raison du statut culturel de l'énonciateur lui-même qui une fois il s'engage dans le processus d'écriture il transpose d'un niveau à l'autre ou bien il puise complètement de la langue source pour servir la langue cible.

Puis, la sous catégorie de détermination et articulation est évaluée à 15.83 % et concerne surtout la confusion dans l'emploi de déterminants et articles, l'absence des pronoms et la reprise d'éléments déjà connus. Nous estimons que ces erreurs se rapportent beaucoup plus à l'oral, surtout lorsque l'élève confond le féminin avec le masculin (très courant en langue source), et à la confusion de formes proches, exclusivement dans l'utilisation de l'article contracté « des » pour « de les ».

Les formes inadéquates se rapportent surtout au vocabulaire employé par l'élève, à l'emploi d'expressions et de verbes inadaptés au contexte, ce qui influe négativement sur la visée du sens de l'énoncé. Ses formes sont estimées à 34.86 %, ce qui représente pour nous le pourcentage le plus élevé dans le plan sémantique.

Les cas signalés sont engendrés par la confusion de termes ou de formes proches liées à l'oral, comme par exemple introduire un adjectif à la place d'un adverbe ou placer un nom au lieu de mettre un verbe. Ce taux concerne l'ordre des mots dans la phrase, la discordance des expressions employées, l'absence de substituts ou pronoms démonstratifs, provoquant ainsi, une certaine contradiction vis-à-vis du discours.

Nous estimons que la sous catégorie d'erreurs citée ne renvoie ni aux stratégies employées par l'élève ni à l'installation des compétences mais se rapporte plutôt à la pratique insuffisante des connaissances acquises.

Quant aux erreurs de transfert négatif, elles sont estimées à 03.21 % soit le pourcentage le plus faible dans le plan sémantique. Ce type d'erreurs se rapporte à l'emploi des mots et expressions empruntés soit à la langue maternelle ou à une

seconde langue étrangère (anglais). Les quelques exemples enregistrés nous laisse croire qu'ils renvoient au concept culturel de l'élève lui-même.

Pour les cas d'incohérence, nous avons enregistré un pourcentage estimé à 09.63 % soit un taux moyen par rapport à l'ensemble des erreurs sémantiques. Dans notre cas d'analyse des erreurs, la sous catégorie de l'incohérence se rapporte particulièrement aux ruptures de sens, à l'absence de mots de liaison et aux idées inachevées causés essentiellement par la fragilité du registre de langue utilisé par l'élève.

Quant à la sous catégorie des rapports logiques, estimée à 12.84 %, elle se croise souvent avec la sous catégorie de l'incohérence. Les quelques erreurs enregistrées se rapportent aux expressions de liaison employées et aux connecteurs d'enchaînement. Nous estimons que l'emploi des connecteurs connaît une certaine déficience, puisqu'ils ne sont pas parfaitement maîtrisés par les élèves. D'une part, en raison du manque de connaissances suffisantes pour les appliquer et d'autre part, à cause de leurs emplois incorrect dans le texte produit, ce qui donne lieu à des contradictions inattendues liées aux rapports logiques exprimées.

Enfin, la sous catégorie de la localisation spatiale et temporelle est évaluée à 07.33 % et se rapporte particulièrement à la spatialité de niveau scénique (aspectuel), de niveau actanciel (détermination des actants) et de niveau modal et à la temporalité (détermination de l'espace de l'action, la logique de l'énoncé) ainsi que l'emploi correct des prépositions dans les énoncés. Nous estimons que les quelques cas enregistrés montrent combien nos élèves font appel tantôt à la langue maternelle tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens et se construire un système intermédiaire à mi-chemin entre la langue source et la langue cible, on parle encore plus de transfert culturel et négatif.

Conclusion générale

D'abord, nous tenons à préciser que nos hypothèses n'ont pas été formellement validées, étant donné que l'origine principale des erreurs, perpétrées par les élèves de 3^{ème} A.S Lettres et philosophie en expression écrite, ne réside ni dans l'absence de connaissances indispensables à l'activité d'expression écrite, ni dans les stratégies que l'élève développe au moment de l'écrit.

Les résultats obtenus rendent compte, d'une part, que les élèves perpètrent des erreurs en raison de l'insuffisance enregistrée au niveau du renforcement des compétences scripturales. En d'autres termes, les élèves ne savent pas comment exploiter les connaissances qu'ils possèdent en grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, règles et culture dans la production d'un texte écrit.

D'autre part, les erreurs produites en expression écrite ont pour origine la négligence des processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision qui représentent le fondement de tout produit fini.

A ce propos, les résultats obtenus nous ont révélé d'une part que les élèves ne respectent pas les étapes de l'activité d'écriture, en particulier celle de la planification (pré-écriture), préférant s'engager instantanément dans la mise en texte sans aucune planification préalable. Au cas où cela arrive, les élèves recopient le contenu du brouillon au propre tel quel sans prendre la peine de réviser ce qu'ils ont rédigé.

D'autre part, nous estimons que l'autre facteur qui marque une empreinte sur l'acte d'écriture dans les productions écrites analysées est l'oral.

A partir des résultats obtenus, nous avons pu conclure que l'oral de l'élève interprète en grande partie l'existence des écarts, quant aux confusions de systèmes différents, de formes proches, de règles orthographiques et grammaticales, puisque le langage parlé ne prévoit pas constamment une démonstration parfaite sur les contenus à faire parvenir.

En d'autres termes, si les élèves présentent des lacunes au niveau de la compétence de l'écrit, c'est parce qu'ils présentent aussi des difficultés au niveau d'autres compétences qui sont mal assumées soit par le professeur soit par l'élève lui-même.

C'est ce qui explique la présence des erreurs qui se reproduisent toujours dans le même contexte (systématiques) au niveau de l'oral.

En effet, la production écrite est une activité récursive qui intègre plusieurs étapes allant de la pré-écriture à la post-écriture : la planification, la mise en texte et la révision, ce qui laisse à dire qu'il ne s'agit pas d'un processus simple mais plutôt d'un point d'aboutissement de compétences et de connaissances acquises auparavant en classe ou issues de stratégies personnelles.

Cependant, le passage par les étapes citées ne se réalise pas sans laisser quelques empreintes. Il est évident que l'élève qui conduit une communication claire et précise produit un certain nombre d'erreurs. Des erreurs qui peuvent être interprétées de manière positive, dans la mesure où elles sont utilisées à bon escient pour améliorer la qualité du texte écrit.

Pour conclure, les types d'erreurs que nous avons prélevé ne doivent pas faire l'objet d'un jugement quelconque, du moment que nous avons menée notre analyse des productions écrites dans le cadre du contrat didactique, en se renseignant sur le diagnostic de l'erreur produite par l'élève, en expliquant d'où elle provient et en définissant son mode de traitement.

En effet, la présente analyse des productions écrites nous a permis d'obtenir des réponses complémentaires quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, au fonctionnement des différentes compétences et stratégies que l'élève développe au moment de l'écrit et aux opérations cognitives engagées dans le processus d'écriture, ce qui ouvre la voie vers d'éventuelles recherches à conduire sur les rapports des sous ensembles de la compétence scripturale.

Enfin, en persistant dans la même thématique de recherche sur l'apprentissage du français langue étrangère dans le cycle secondaire, nous envisageons dans notre prochaine étape de recherche d'étudier la langue française dans ses fonctions de communication sociale. Etant donné que notre objet était l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE, il nous semble logique de l'étendre à d'autres microsystemes comme l'étude de la langue française dans ses fonctions de développement psychologique, affectif et cognitif chez les apprenants algériens de niveaux différents.

Bibliographie

1. Amo Gérard, (1997). *La violence pédagogique : De l'erreur à la faute*, Psychologie et Education, n° 31.
2. Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Editeur. Paris.
3. André Alain, (2007) *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF.
4. Boulet Albert & Savoie Zajc Lorraine; (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Presse de l'université du Québec.
5. Besse Henry. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier- Crédif.
6. Besse Henry & Porquier Rémy, (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier Credif.
7. Barré-de Miniac Christine, (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De bœck Université.
8. Bruner Jérôme. (1981). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
9. Combettes Bernard (1977) *Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte*. In Pratiques n°13.
10. Culioli Antoine, (1975). *Notes sur détermination et quantification*, D.R.L, Université de Paris 7.
11. Culioli Antoine, (1984). *Opérations de détermination I et II*, D.R.L. Université de Paris 7.
12. Culioli Antoine, (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation : formalisation et opérations de repérage*, tome 2
13. Corder, S.P. (1967) *la signification des erreurs d'apprenants*. Revue internationale de linguistique appliquée, N° 5
14. Corder, S.P. (1981) *Error Analysis, interlanguage and Second language Acquisition*, Oxford university press. (Traduction web)

15. Corder S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*: Penguin modern linguistic texts. (Traduction web)
16. Corder S.P, (1980). *Que signifient les erreurs des apprenants*, *Langages* n° 57.
17. Charaudeau Patrick. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.
18. Cuq J-P, Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.
19. Chanquoy Lucile et Alamargot Denis, (2002). *Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux*. L'Année psychologique. volume 102, N° 2.
20. Cartier Sylvie (2000). *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux*. Article, Volume 5, n°3
21. Fayol Michel, (1995). *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive*, dans *Intelligences, scolarité et réussites*. Ed. La pensée sauvage.
22. Fayol Michel, (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. le psychologue.
23. Falardeau Mireille & Loranger Michel. (1993), *Le choix des stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire*. Revue Canadienne de l'éducation.
24. Fitzgerald J. (1987). *Research on revision in writing. Review of educational research*, 57, p : 481.506. [traduction web]
25. Goody Jack., (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. Ethnologies.
26. Guy. Brousseau (1994) *l'erreur du point de vue didactique*. Avril.
27. Guy Fève, (2001) *grammaire de l'énonciation – exercices pour le français langue étrangère*. Irkoutsk, Editions de l'université de linguistique et de langues d'Irkoutsk.
28. Godenir. A & Terwagne. S, (1992) *Au pied de la lettre : Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège.

29. Gaonac'h, D (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris. Didier.
30. Groupe DIEPE, (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Pédagogies en développement, édition De Boeck université.
31. Hymes, D. (1984), *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Crédif.
32. Holec Henri, Little David (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Edition du conseil de l'Europe.
33. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. (Traduction web)
34. Heurley Laurent (2006) *La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive*. Université de Picardie Jules Verne.
35. Lamy André, (1984). *Mes rendez-vous avec la faute*, FDLM, n°185.
36. Lamy André. (1976). *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*. dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 22.
37. Monnier Catherine & Roulin Jean-Luc (1994). *À la recherche du calepin visuo-spatial en mémoire de travail*. L'année psychologique, vol 94.
38. Marcel G. (1994) *apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Hachette, collection pour demain.
39. MacIntyre, P.D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use*. *Foreign Language Annals*, 27. (Traduction web)
40. Moirand Sophie (1997). *Situations d'écrit ; Compréhension, production en langue étrangère*. ed. Clé International, Paris.
41. Moirand Sophie. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, coll. Recherches/Applications.
42. Marsollier Christophe, (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette Education.
43. Ministère de l'éducation nationale (2007). *Curriculum officiel de français, 3^{ème} année secondaire*. Commission nationale des programmes.
44. Meirieu Philippe (1987). *Apprendre oui, mais comment ?* Editions ESF.

45. Oriol-Boyer, Claudette (1990). *A propos de la lecture, le parti pris de l'écriture*. In Collectif : lecture. Paris : SNES/ ADAPT.
46. O'Neil. Ch, (1993). *les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris, Crédif- Hatier. Réédition 2006.
47. Paillard Denis & Franckel Jean-Jacques (1998) *grammaire des propositions*. Tome 1. ophrys, collection l'homme dans la langue.
48. Péry-Woodley Marie-Paule (1993), *les écrits dans l'apprentissage - clés pour analyser les productions des apprenants*. ed, Hachette F.L.E, Paris.
49. Patrick Lemaire, (2005). *Psychologie cognitive*, Boeck université. (page consultée le 13/03/2009)
50. Paul Cyr (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Montréal, CEC.
51. Piaget Jean, (1968). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
52. Piolat, A & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
53. Porquier Remy, (1977). *L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives*. ELA, n°25.
54. Porquier Rémy et Frauenfelder Uli, (1980). *Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir*. FDM, n°154, Paris.
55. Rohnman G. (1965) *Pre-writing: the stage of discovery in the writing process*. In : College composition and communication, n° 29. Traduction web.
56. Rossignol Isabelle, (1997) *L'invention des ateliers d'écriture en France*, réécriture d'une thèse de Lettres Modernes, L'Harmattan.
57. Roubaud, Marie-Noëlle, (2002). *Mieux analyser les erreurs des élèves*. Les Cahiers pédagogiques n° 403.
58. Roubaud, Marie-Noëlle, (2005). *Reconsidérer l'erreur*. Les Cahiers pédagogiques n° 438.
59. Reuter Yves. Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions. (Article). Université Charles de Gaule – Lille III équipe THEODILE- EA 1764.

60. Reuter Yves. (1996), Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture. Edition ESF, Paris.
61. Sprenger-Charolles Liliane (1980) *Ecrire en classe ; le résumé de textes*. In Pratiques n°26.
62. Tardif Jean. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec.
63. Tardif Jean, (1992) *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : logiques.
64. Veslin Odile et Jean (1998), *Corriger des copies ; Evaluer pour former*. Ed. Hachette Education.
65. Weinstein, C. et Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e éd. New York: Macmillan. (Traduction web)
66. Wenden, A. L. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Pertinence Hall International. P.7 (Traduction web)

Dictionnaires :

- 1- 1. Dubois Jean , Giacomo Mathée , Gespin Louis , Marcellési Christiane, Marcellesi Jean-Baptiste, Mével Jean-pierre. (2002) « *Dictionnaire de linguistique* ». Edition
- 2- GALISSON R. et COSTE D, (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- 3- Robert Jean-Pierre, (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Collection l'essentiel français, Ophrys. Paris.
- 4- Dictionnaire Lexis en ligne. Consulté le : 31/12/2009

Webographie

1. Systèmes éducatifs et documentation générale

http://www.acamiens.fr/pedagogie/arrivants/accueillir/fle_fl/didactique/methodo_communicative.htm

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1496

http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3?id_article=2010

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1773

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1955

<http://www.ciep.fr/> : Centre international d'études pédagogiques

<http://www.fdlm.org/> : Le français dans le monde

<http://www.fipf.org/> : Fédération internationale des professeurs de français

2. Sites disciplinaires

<http://www.cndp.fr/secondaire/>:

<http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/poles.php> :

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/apeda2k.htm>:

<http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/discip/>:

<http://ac-besancon.fr/siteaca/internet/apercu.php3?IdPage=2116>

<http://www.imagiers.net/> : <http://www.dicofle.net/> :

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/seaseq3c.htm>: Activités de français

ANNEXES