

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Batna 2  
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères  
Département de français  
Ecole Doctorale Algéro-Française



Thèse de doctorat en Sciences  
en didactique du FLE

Titre

**Étude contrastive des difficultés à l'écrit des  
étudiants de 3<sup>ème</sup> année LMD  
-Université de Batna-**

Sous la direction de :  
Pr. MANAA Guaouaou

Présentée par :  
Mme GUETTALA Amale

Membres du Jury:

ABDELHAMID Samir	Professeur	Université Batna2	Président
MANAA Guaouaou	Professeur	Université Batna2	Rapporteur
FAYED Salah	MCA	Université M'sila	Examineur
METATHA Med El Kamel	MCA	Université Batna 2	Examineur
DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Biskra	Examineur
KHARCHI Lakhdhar	MCA	Université M'sila	Examineur

Année universitaire 2017/2018

# *Remerciements*

*Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail de recherche durant son lent cheminement.*

*Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de thèse, le professeur MANAA Guaouaou. Je lui suis reconnaissante pour ses nombreux conseils tout au long de mon projet de recherche, pour les encouragements et le soutien constant et enthousiaste dont il a témoigné. Merci Monsieur.*

*Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté d'examiner et d'évaluer ce travail.*

*De nombreuses autres personnes m'ont aidée et soutenue tout à diverses étapes de ce long projet, et je souhaite ici adresser mes remerciements les plus chaleureux à Souhila, Radia, Tarek, Djamel et Mme Bousaad du département d'économie.*

# *Dédicaces*

*A mes deux filles : Romaiissa Lina et Melissa Ryhem pour leur soutien et leur amour. Que ce mémoire vous inspire un renoncement de soi, l'optimisme devant les défis de la vie et la persévérance qui sont le chemin vers le rendez-vous du succès.*

*A mes parents pour leurs encouragements et leur soutien indéfectible. A mon père qui m'a toujours encouragé à apprendre et à aimer apprendre*

*A ma mère que j'ai sentie malgré la distance géographique à tout moment présente.*

*A ma sœur Mounia, merci d'avoir un grand cœur, d'être mon appui affectif et de demander après moi tous les jours.*

*A mon frère Hamza pour sa présence quotidienne et ses encouragements.*

*A mon mari, qui a supporté mes humeurs au long de cette thèse, qui m'a aidée sur les nombreux fronts de la vie quotidienne, qui m'a offert d'immenses opportunités et qui me comble d'espoir par sa présence. Sans lui, mes conditions de travail auraient sans doute été très différentes et beaucoup moins agréables ; il m'a encouragée jusqu'au bout, il a toujours su m'aider à me relever dans les épreuves de la vie et dans les périodes des doutes.*

*Je dédie ce travail de recherche*

# Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	07
------------------------------------	----

## **Première partie : Cadre théorique**

### **Chapitre I : État des recherches sur la question de l'écrit en FLE**

#### **I.1 Bref aperçu sur le statut et l'enseignement du français à l'université algérienne. 15**

I.2 Quelques définitions .....	27
--------------------------------	----

I.3 Les modèles de production écrite.....	52
---	----

I.4 La place de la production écrite à travers les méthodologies .....	61
--	----

I.5 Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit .....	67
---	----

I.6. Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère .....	77
---	----

I.7 L'évaluation en FLE .....	81
-------------------------------	----

### **Chapitre II : L'erreur : sa définition, son évolution et sa typologie**

II.1 Quelques définitions et distinctions.....	92
--	----

II.2 L'erreur à travers les différentes méthodologies .....	97
---	----

II.3 Statut de l'erreur .....	101
-------------------------------	-----

III.4 Pédagogie de l'erreur.....	103
----------------------------------	-----

II.5 Typologie et origines des erreurs rencontrées dans les écrits en langues étrangère .....	105
---	-----

II.6 Les sources des erreurs dans les écrits.....	112
---	-----

II.7 Les théories des erreurs .....	115
-------------------------------------	-----

II.8 La correction et la remédiation de l'erreur .....	127
--	-----

## **Deuxième partie : Cadre pratique et analytique**

### **Chapitre I : Analyse du cadre expérimental de la recherche**

I. Le questionnaire, premier outil de recueil de données .....	146
--	-----

I.1Présentation du logiciel SPSS .....	151
--	-----

I.2 Analyse des résultats obtenu du questionnaire. ....	151
---	-----

I.3 Interprétation et commentaire des résultats du questionnaire.....	174
---	-----

I.4 Analyse des erreurs récurrentes de l'échantillon .....	175
--	-----

I.5 Synthèse des résultats. ....	281
----------------------------------	-----

## **Chapitre II : Interprétation et analyse des résultats**

II.1 Analyse des résultats du questionnaire .....284

II.2 Analyse des résultats de la correction des copies .....286

II.3 Causes plausibles et difficultés à l'écrit en FLE et propositions de remédiation .....291

Conclusion générale .....298

Références bibliographiques

Annexes

Table des matières

Résumé

# **INTRODUCTION GENERALE**

### Introduction Générale

« *Errare humanum est, perseverare diabolicum est* ». Cette locution latine signifie que l'erreur est humaine mais l'entêtement dans son erreur est diabolique. La première partie tend à excuser l'erreur comme une condition inhérente à l'apprentissage, la deuxième partie, invite à apprendre par l'expérience et considère la récurrence d'une même erreur comme inexcusable.

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. Le point de départ de ce travail, c'est l'étudiant, car les résultats d'enseignement-apprentissage de l'écrit sont vérifiés à partir de celui-ci.

A l'université, les étudiants sont évalués à 80% à travers leurs écrits ou leur savoir scriptural (pendant les évaluations de fin de semestre on demande généralement aux étudiants de répondre aux consignes par écrit.). C'est pourquoi nous avons axé notre perspective de recherche sur la problématique de l'écriture en français langue étrangère (FLE) dont la maîtrise représente une difficulté patente pour les étudiants universitaires algériens.

Notre contribution s'inscrit dans une perspective praxéologique actionnelle dans laquelle nous ferons un état des lieux sur le déficit linguistique et rédactionnel de nos étudiants du département de français de l'université de Batna 2, confrontés à des difficultés réelles en matière de production écrite en FLE.

Nous avons opté pour les étudiants de la troisième année parce que nous estimons qu'ils ont reçu un enseignement portant sur la compétence rédactionnelle durant la première et la deuxième année de leur cursus. S'ajoute à cela les années de formation dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire). Ces étudiants sont censés avoir le niveau requis pour faire une licence en langue française, et seront appelés à enseigner l'année d'après. Or la réalité est toute autre, car la majorité de ces étudiants produit des écrits qui s'écartent des règles et des usages en vigueur. C'est pourquoi beaucoup d'entre eux quittent l'université avec des acquis insuffisants et une manière d'écrire maladroite.

La compétence scripturale étant considérée comme déterminante dans la réussite universitaire et professionnelle de tout un chacun, nous avons donc jugé utile d'évaluer et d'analyser une soixantaine de copies de notre corpus. Cette analyse évaluative pourrait nous renseigner sur leur capacité rédactionnelle et nous amener à déterminer aussi bien leurs habiletés que leurs besoins linguistiques et scripturaux. A partir de là, nous essayerons de repérer où résident leurs difficultés scripturales et tenterons grâce aux informations recueillies de proposer quelques remédiations.

Notre expérience dans l'enseignement, nous laisse penser qu'un enseignement efficient de l'écrit passe inévitablement par une description analytique des difficultés fréquentes qui font que les textes réalisés par les étudiants en licence de français soient incohérents, opaques, courts et alourdis d'erreurs et de répétitions. Par conséquent, nous nous proposons d'identifier et de traiter ces difficultés afin de connaître leurs origines. Ce qui nous amène à poser quelques questions nodales pour baliser dès le départ l'itinéraire que nous voulons suivre. Nous formulons ces interrogations ainsi :

- Pourquoi les étudiants de troisième année LMD rencontrent-ils des difficultés et commettent-ils des erreurs à l'écrit en FLE ?



➤ Quelles sont les causes qui sont à l'origine des erreurs commises à l'écrit par ces étudiants ?

➤ Et comment aider ces scripteurs à améliorer leurs écrits et à surmonter leurs difficultés ?

Ce questionnement émane du fait que ces étudiants se spécialisent dans la langue française pendant trois années en suivant plusieurs formations à l'écrit dans le cadre des modules suivants : **TECE** (Techniques d'expression et de compréhension écrite) en première et en deuxième année avec un volume horaire de trois heures par semaine et qui explicite les différentes formes de l'écriture de la simple prise de note à la rédaction d'un exposé en passant par : la demande, le résumé, le compte rendu, la synthèse et les différentes structures de textes. L'écriture Créative en troisième année avec un volume horaire de trois heures par semaine et qui est enseigné sous formes d'ateliers d'écriture. En dépit de cet enseignement, leurs productions écrites restent insuffisantes sur le plan syntaxique, lexical, orthographique...

Ce questionnement nous conduit à formuler nos hypothèses de travail que nous tenterons de vérifier au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. Elles le seront à travers l'identification et l'analyse des différentes causes qui sont à l'origine des erreurs commises par les étudiants et décrites au cours de notre travail. Elles le seront également à travers les résultats du questionnaire soumis aux étudiants afin de montrer si les raisons des obstacles à l'écrit ne sont pas seulement d'ordre linguistique mais aussi extra-linguistique : représentations, paramètres situationnels, climat de travail, motivation... C'est pourquoi nous ne pouvons dans notre investigation parler des difficultés à l'écrit sans prendre en compte et chercher à cerner les contextes sociolinguistique et psychologique (ou le rapport de l'apprenant avec l'écrit) qui influent sur la rédaction.

Nous supposons que le manque de maîtrise de l'écrit par les étudiants proviendrait :

➤ Du milieu extra-universitaire dans la mesure où les étudiants malgré un apprentissage du français durant neuf ans et une formation spécialisée pendant trois ans éprouvent toujours

des difficultés lors de la rédaction. Il semblerait que l'origine sociale et culturelle de l'étudiant ainsi que sa langue maternelle pourraient être des facteurs explicatifs de ces difficultés.

- Du manque d'habitude de lecture et d'écriture en français, et de l'insuffisance des activités d'écriture universitaires et personnelles.
- Des pratiques enseignantes de nature transmissive mettant l'accent principalement sur l'enseignement des aspects locaux de la production écrite au détriment de la dimension procédurale de l'acte d'écriture.
- Des commentaires imprécis et inadéquats des enseignants-correcteurs n'aidant pas vraiment les rédacteurs à identifier leurs erreurs pour une prise en compte efficiente qui leur permettrait de cerner avec plus de précisions certaines anomalies et de mieux prendre conscience de leurs déficits scripturaux afin de procéder à d'éventuelles autocorrections.

Nous nous donnons comme objectif à notre recherche de mettre en évidence les causes principales de l'échec à l'écrit des étudiants et de permettre aux praticiens de cerner la problématique dans sa véritable dimension, d'appréhender l'ensemble de ses aspects en vue d'en tenir compte et d'y remédier. En effet, à travers cette étude, nous voulons :

- Relever, identifier et analyser les différentes erreurs récurrentes commises par les étudiants afin d'essayer de connaître leurs origines.
- Déceler les facteurs qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle.
- Proposer des pistes de remédiation qui permettraient aux étudiants de surmonter leurs difficultés et d'améliorer leurs écrits.

Ainsi, nous avons un double objectif à atteindre. Le premier, à portée pédagogique, est de présenter les difficultés d'apprentissage de la langue écrite et d'explicitier les fondements de ces difficultés. Le second est de trouver des solutions adéquates aux problèmes

d'apprentissage du français et d'élaborer des scénarii didactiques susceptibles d'améliorer les pratiques langagières et/ou discursives de nos étudiants.

Nous allons faire dans ce travail une description analytique des erreurs commises et tenter de montrer leurs facteurs explicatifs afin de proposer des démarches pédagogiques permettant d'améliorer la compétence de la production écrite.

La méthodologie adoptée dans cette recherche sera basée sur les dispositifs suivants : analyse des copies et un questionnaire destiné aux étudiants.

La maîtrise de l'écrit en langue française est supposée donc être acquise en première et deuxième année d'enseignement supérieur surtout par des étudiants dont le statut exige de fortes compétences linguistiques et scripturales ; sauf qu'en réalité cette maîtrise est loin d'être optimale chez les étudiants de troisième année vu les multiples carences linguistiques dont ils souffrent. C'est pourquoi, nous avons choisi d'axer notre travail de recherche sur cette catégorie d'étudiants qui sera, plus tard, amenée aussi à enseigner la langue française.

Dans le but de mettre en lumière le profil de notre public-cible, un questionnaire sera administré aux étudiants pour nous renseigner globalement et d'une manière directe ou indirecte sur ce qui semblerait être à l'origine de la déficience de leurs productions de textes. Notre échantillon sera représentatif du public-cible. Les rubriques de notre questionnaire porteront sur les habitudes de l'apprentissage extra universitaire (lecture, émissions télé..) et sur les pratiques de classes telles qu'elles sont vues par les étudiants.

Nous avons choisi d'utiliser le texte argumentatif comme moyen d'évaluation des compétences rédactionnelles des étudiants, parce que c'est un genre très présent dans leur cursus scolaire et universitaire. Les étudiants sont habitués à rédiger des essais et sont toujours appelés à en rédiger. C'est pourquoi, nous avons considéré qu'il était intéressant de juger de leur savoir-faire face à un savoir supposé être intériorisé. Les apprenants confrontés au texte

argumentatif aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur, révèlent au cours de cet exercice scriptural leurs carences en production écrite.

Pour mener à bien cette recherche deux parties qui se structurent en quatre chapitres expliciteront son cheminement. Ces quatre chapitres seront composés à leur tour de points et sous-points que diverses connexions rattacheront de sorte que la cohésion de l'ensemble du travail soit assurée.

Notre premier chapitre sera consacré à l'état des recherches sur la question de l'écrit, il comportera des définitions ainsi que quelques approches et théories où la notion de difficultés et le rapport entre le contexte général institutionnel et l'apprentissage d'une langue étrangère seront cernés. Le second chapitre s'intéressera à la notion de l'erreur et à ses différentes définitions, à son évolution et à sa typologie. Le troisième chapitre sera consacré à la description des lacunes des étudiants, ainsi que l'analyse du questionnaire destiné à ces derniers afin de dégager les causes de cette carence et les comparer aux résultats obtenus qui élucideront notre questionnement. Le quatrième et dernier chapitre sera exclusivement consacré à l'analyse des résultats obtenus et aux éventuelles perspectives et propositions de démarches pédagogiques permettant de favoriser la compétence de la production écrite.

S'ensuit une conclusion générale dans laquelle il s'agira de revenir sur les questions et les hypothèses de départ auxquelles nous avons essayé de répondre et vérifier avec l'analyse du corpus, indiquer les apports et les limites de cette recherche et proposer d'éventuels remédiations

**PREMIERE PARTIE**  
**CADRAGE THEORIQUE ET DIDACTIQUE**

# **Chapitre I**

## **Etat Des Recherches Sur La Question De L'Écrit En FLE**

« *Ecrire, c'est pétrir la pâte des mots pour que lèvent des paroles à lire.* » Joël Clerge

## **Introduction**

L'écrit est un vaste territoire à conquérir, à la fois activité personnelle, accès à autrui, outil de réflexion et de travail personnel. Il possède donc des dimensions individuelles, sociales et cognitives.

Ce chapitre, nous permettra de développer des aspects théoriques principalement axés sur l'activité de l'écrit, de mettre en évidence l'importance de bon nombre de notions et de concepts qui nous serviront à des niveaux différents tout au long de notre réflexion.

Nous avons jugé important d'évoquer le statut attribué au français au sein du système universitaire et social algérien, ainsi que son enseignement au sein de département de français de l'université de Batna 2.

## **I.1 Bref aperçu sur le statut et l'enseignement du français à l'université Algérienne**

### **I.1.1 Le statut du français en Algérie**

Dans le cadre de cette recherche, il est important pour nous de commencer par définir le contexte dans lequel évolue la langue française au sein de notre pays et de présenter un aperçu du rôle de l'écrit en français dans la société algérienne. Cette étude sociolinguistique va nous permettre de pointer la spécificité du français en milieu algérien. L'environnement linguistique de l'apprenant algérien, nous aidera à déterminer, par la suite, la particularité du rapport que ce dernier entretient avec le français et les compétences qu'il est susceptible de manifester vis-à-vis de cette activité scripturale.

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères, que ce soit au niveau régional telles que le berbère ou à l'échelle nationale telles que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la

langue française. Chacune de ces langues possède ses raisons d'être et sa propre histoire avec l'Algérie.

Le français fut implanté en Algérie en 1830, et depuis, la situation langagière du pays se définit par la coexistence d'un bouquet de langues: l'arabe dialectal et l'arabe classique, le français, la langue amazigh, connue sous l'appellation de langue berbère constituée de parlers et de langues locales ou régionales. Cette situation linguistique ambiguë ne cesse de provoquer des malentendus et des recherches sur l'opposition de langues qui oppose surtout l'arabe et le français, en tant que langues relevant des domaines du savoir, de la sphère officielle et des rapports formels. Malgré cette situation sociolinguistique complexe, l'Algérie a adopté la politique d'unilinguisme qui consiste à favoriser la langue arabe sur différents plans : politique, juridique, social, économique... En revanche, la langue française a gardé une place prépondérante chez le lectorat algérien durant la période post coloniale.

Le français, en Algérie, est considéré comme langue seconde juste après l'indépendance, et ceci par comparaison avec la langue maternelle –langue arabe- du pays d'une part et les langues étrangères d'autre part. C'est l'utilisation de la langue française en milieu extrascolaire (en plus de son utilisation comme langue d'enseignement en milieu scolaire) qui lui confère son statut de langue seconde. Néanmoins, nous devons signaler que cette appellation de français langue seconde ou FLS n'est pas encore reconnue ni utilisée dans les textes officiels où le français est toujours défini comme « une langue étrangère privilégiée ».

Les politiciens ont voulu réaménager l'officialité des langues, et la langue française est enseignée à l'école comme première langue étrangère. La langue arabe a repris sa place en tant que langue nationale et officielle. C'est aussi la langue de la scolarisation. La langue française est passée du statut d'une « langue seconde » à une « langue étrangère »; c'est pour cela il est difficile de déterminer le statut réel du français en Algérie. Officiellement et



statutairement la langue française est reconnue respectivement comme langue étrangère, et socialement comme langue seconde d'où la confusion et la contradiction qui découle de la place qu'occupe le français. C'est pourquoi certains auteurs préfèrent parler du FLE à statut privilégié.

De ce fait, le français a commencé à perdre peu à peu son influence, et reste utilisé par une minorité. Et c'est avec la politique de l'arabisation en 1970 que la langue française a changé complètement de statut. Elle passe de langue française première langue étrangère étudiée et enseignée à une langue française considérée comme un moyen de réussite. C'est pourquoi nous nous trouvons souvent confrontés à l'université à des étudiants en difficultés face à cette langue étrangère.

Ce que nous pouvons noter c'est l'omniprésence de la langue française au sein de la société algérienne. Dans ses pratiques langagières, l'individu envoie et perçoit des messages oraux en français et ce par le biais de la télévision, de la radio et ses échanges quotidiens... Son environnement scriptural ne désemplit pas non plus de messages en langue française dans la presse, les affiches publicitaires, les correspondances épistolaires ou via internet. Cette omniprésence de la langue française est beaucoup plus urbaine que rurale.

En effet, l'utilisation massive du français reste confinée dans les milieux urbains et elle a une plus forte densité dans le Nord et les régions côtières que dans le Sud où l'arabe tient une place importante. Une catégorie de la population ne cesse de parfaire sa maîtrise du français et d'élever son niveau de littératie en vue de s'ouvrir sur le monde et une autre catégorie plus « traditionaliste » revendique son appartenance à une communauté qu'il faut unir par l'utilisation unique et accrue de la langue arabe.

Ce qui serait également à noter c'est la rareté des pratiques scripturales dans la société algérienne. L'écrit est présent au sein du système scolaire et son évaluation se présente comme une étape décisive pour la réussite de l'apprenant. En outre, les examens portant sur

l'écrit, au sein du système universitaire, sont plus nombreux que ceux portant sur l'oral et ont un coefficient plus important. L'étudiant n'est amené à passer ses examens oraux qu'une fois qu'il a réussi ses examens écrits.

Bien que l'écrit soit omniprésent dans la société par le biais des journaux, des enseignes publicitaires et autres, il n'en demeure pas moins qu'il l'est surtout au niveau de la compréhension/réception du message et rarement au niveau de sa production (et l'on constate que ces remarques valent également pour l'arabe littéral).

### **I.1.2 L'enseignement du français à l'université algérienne**

Le système d'enseignement du français langue étrangère dans le cadre universitaire en Algérie s'est ancré depuis longtemps dans la méthode traditionnelle. Actuellement, l'enseignement du français occupe une place importante en Algérie, non seulement dans le cadre institutionnel, mais aussi dans le cadre social. Ainsi voyons-nous la création de nombreuses Alliances françaises et écoles privées intégrant le système français. Mais la conception de l'enseignement a connu un grand changement. La langue étrangère n'est plus considérée comme un savoir, mais comme un instrument de communication et plus encore ces dernières années, le niveau et la maîtrise de la langue étrangère est devenu un des premiers critères d'embauche des étudiants diplômés qui prétendent à un poste intéressant.

Le système d'enseignement du français langue étrangère doit donc évoluer avec le développement social et le changement de politique linguistique pour mieux s'adapter au besoin de l'enseignement universitaire et au besoin de la société. C'est pourquoi il est nécessaire de présenter, dans notre travail, la situation actuelle de l'enseignement du français en Algérie.

### **I.1.3 Présentation générale du programme d'enseignement au département de français de l'université de Batna**

Nous allons à présent présenter le programme d'enseignement de la licence au département à français de l'université Batna2 de l'année universitaire 2013/2014. Les deux premières années apportent une connaissance générale et fondamentale de la langue, la dernière année se poursuit par des connaissances plus spécifiques.

A la fin de son cursus, l'apprenant doit développer une maîtrise suffisante de la langue lui permettant de lire, de comprendre et d'analyser différents types de texte. Il devra aussi apprendre à utiliser la langue dans des situations d'interlocution en tenant compte des contraintes contextuelles, assimiler les techniques rédactionnelles et acquérir les principes méthodologiques lui permettant d'élaborer des travaux de recherche qui répondent aux critères de rigueur.

Ce parcours de formation proposé aspire donc à doter l'étudiant de compétences nécessaires à un futur enseignant de français pour les différents paliers : primaire, moyen, secondaire, voire universitaire (FLE ou FOS). Ces compétences linguistiques sont relatives aux pratiques langagières et aux habiletés scripturales.

Nous présentons maintenant, dans les tableaux ci-dessous, les programmes d'enseignement du FLE dans notre établissement pour les trois années d'études de français à l'université :

**Tableau 1 : Programme d'enseignement de première année du  
département de français (Université de Batna)**

**Semestre 1**

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Techniques d'expression et de compréhension orale	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Techniques d'expression et de compréhension écrite	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Pratique systématique de la langue	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Initiation à la littérature	21h	1h30	--	--	--	2	2	+	--
Genres littéraires	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche Universitaire	42h	1h30	1h30	--	--	4	4	+	--
TICE	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Origine et évolution de la langue française	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Linguistique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Anglais	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
Sciences humaines et sociales	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 1</b>							<b>30</b>		

## Semestre 2

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Techniques d'expression et de compréhension orale	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Techniques d'expression et de compréhension écrite	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Pratique systématique de la langue	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Initiation à la littérature	21h	1h30	--	--	--	2	2	+	--
Textes et histoire	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche universitaire	42h	1h30	1h30	--	--	4	4	+	--
TICE	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Origine et évolution de la langue française	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Initiation linguistique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Anglais	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
Sciences humaines et sociales	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 2</b>							<b>30</b>		

**Tableau 2 : Programme d'enseignement de deuxième année du  
département de français (Université de Batna)**

**Semestre 3**

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Techniques d'expression et de compréhension orale	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
Techniques d'expression et de compréhension écrite	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
Phonétique/phonologie	21h	1h30	--	--	--	2	2	+	--
Lexicologie-Sémantique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Méthodes et théories linguistiques	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Didactique des langues	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Lecture critique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Pratique systématique de la langue	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche universitaire	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Littérature maghrébine d'expression française	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Sociolinguistique	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Anglais	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
Information et communication	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 3</b>							<b>30</b>		

## Semestre 4 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Techniques d'expression et de compréhension orale	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
Techniques d'expression et de compréhension écrite	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
Phonétique/phonologie	21h	1h30	--	--	--	2	2	+	--
Lexicologie-Sémantique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Méthodes et théories linguistiques	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Didactique des langues	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Lecture critique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Pratique systématique de la langue	42h	1h30	1h30	--	--	3	3	+	--
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche universitaire	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Littérature maghrébine d'expression française	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Psycholinguistique	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Anglais	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
Information et communication	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 3</b>							<b>30</b>		

**Tableau 3 : Programme d'enseignement de troisième année du  
département de français (Université de Batna2)**

**Semestre 5**

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14- 16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Théories d'apprentissage et didactique du FLE	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Didactique de l'écrit	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Didactique de l'oral	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Démarches et pratiques de classe	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche universitaire en didactique	42h	1h30	1h30	--	--	7	7	+	--
Statistique appliquée aux langues	21h	1h30	--			1	1	--	+
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Didactique de l'interculturel	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
Français sur objectif spécifique	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Thèmes et versions	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 5</b>							<b>30</b>		



## Semestre 6

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE FONDAMENTALE</b>									
Théories d'apprentissage et didactique du FLE	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Didactique de l'écrit	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Didactique de l'oral	21h	1h30	--	--	--	4	4	--	+
Démarches et pratiques de classe	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
<b>UE de METHODOLOGIE</b>									
Méthodologie de la recherche universitaire en didactique	42h	1h30	1h30	--	--	5	5	+	--
Statistique appliquée aux langues	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
Mémoire de fin d'étude	--	--	--	--	--	4	4	--	
<b>UE de DECOUVERTE</b>									
Didactique des textes littéraires	21h	1h30	--	--	--	2	2	--	+
<b>UE TRANSVERSALE</b>									
Thèmes et versions	21h	1h30	--	--	--	1	1	--	+
<b>Total Semestre 5</b>							<b>30</b>		

A travers ces tableaux, nous remarquons que le volume horaire consacré au module technique TECE (Techniques d'Expression et de Compréhension Ecrite) dans les deux premières années de formation est de trois heures par semaine, une heure et demi consacré au cours et une heure et demi au TD. C'est un module issu de l'unité fondamentale avec un coefficient de cinq.

Selon la maquette élaborée la même année et que nous avons présentée dans les tableaux ci-dessus, cette formation vise à développer plusieurs compétences chez l'apprenant au terme de son cursus. Il aura à :

- Développer la compétence de réception et de production des textes (lire, comprendre et analyser les différents types de textes et savoir en produire d'autres.).
- Maîtriser l'exploitation efficiente de la documentation afin de la restituer sous forme de synthèses, résumés commentaires, comptes rendus....
- Assimiler les différentes techniques rédactionnelles.

Les grands axes de ce module sont : la prise de note, la ponctuation, les organisateurs textuels, les connecteurs logiques, la typologie textuelle et l'analyse textuelle etc.

Nous notons qu'il est nécessaire d'augmenter le volume horaire du module de l'écrit dans le système universitaire. Ce cours est très considéré par les étudiants, parce que le professeur, dans ce cadre, leur apporte principalement des connaissances lexicales, grammaticales, syntaxiques et stylistiques. Toutes les activités se déroulent autour de ces connaissances linguistiques. Nous observons clairement que l'enseignement universitaire du FLE est consacré aux connaissances générales qui permettent aux apprenants d'acquérir les éléments fondamentaux de la langue française et de faciliter les études de troisième année.

L'un des grands problèmes reconnus de l'enseignement des langues vivantes en milieu universitaire dans tout le pays c'est que les cursus universitaires s'appuient pour la plupart sur des matières académiques, et malgré la volonté des enseignants de s'orienter vers la communication et l'interactivité, l'objectif réel de ces cours n'est pas la formation à un savoir-faire en français, mais la transmission d'un savoir (en littérature, en histoire..).

Quant au programme de troisième année, il est considéré comme une continuité des deux années précédentes. Il porte essentiellement sur le volet théorique de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Certes cet enseignement est bénéfique et avantageux pour les futurs enseignants mais il n'aide pas vraiment ces étudiants qui ont beaucoup de lacunes à l'écrit.

## I.2 Quelques définitions

### I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit et qu'est-ce que l'écriture ?

En partant de cette interrogation, un éclairage concernant ces deux notions s'impose par lui-même. En effet, dans l'usage commun, écrit et écriture sont généralement confondus. Dans les pratiques enseignantes ce n'est pas le cas. On désigne par écrit le support matériel déjà là et prêt à l'emploi. Alors que par écriture, on désigne le processus ou les opérations en action qui permettent de se voir réaliser de l'écrit.

L'écrit existe partout sous diverses formes, pratiqué à des fins multiples, jalonnant la vie des scripteurs à l'école ou dans le quotidien, ayant différentes significations en fonction des domaines et des contextes auxquels on fait référence.

Pour nous, il s'agit de la production d'écrits dans le contexte scolaire, où les textes produits sont rédigés individuellement. Cette activité intervient toujours après les autres activités du projet didactique, à savoir la compréhension de l'écrit, l'exploitation grammaticale et le lexique.

C'est en 1080, qu'apparaît le terme d'écrit dans Roland, utilisé comme adjectif et en 1155 chez Wace comme nom et participe passé (Dubois J, Mitterand H, Dauzat A, 2001 : 508). Les définitions du terme « écrit » présenté comme adjectif sont les suivantes :

- Consigné, noté pour l'écriture : bien écrit, mal écrit.
- Couvert de signes d'écriture : feuille écrite des deux côtés.
- Exprimé par le moyen de l'écriture : épreuve écrite d'un examen.

Cependant, comme nom masculin le terme écrit est défini d'abord comme étant le support matériel (papier) prêt à l'emploi, et destiné à être déchiffré et lu. On parle aussi de l'écrit pour signifier les épreuves écrites d'un examen par exemple ou d'un concours, par opposition aux épreuves de l'oral.

Toutes les définitions fournies par les dictionnaires se rapprochent les unes des autres afin de parvenir à un consensus commun.

L'écrit, est un mot dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*), qui désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.* » (Robert JP, 2008 : 76.)

Selon le dictionnaire de didactique : « *l'écrit désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu....* » (Cuq JP, 2003 : 78-79.)

Vigner, (1982) considère l'acte d'écrire comme un acte de communication qui se fait moyennant un code textuel, mais contrairement à ce qui arrive quand on parle, l'interlocuteur d'une communication écrite n'est pas présent au moment de la produire, c'est pour cette raison qu'on dit que l'acte d'écrire est un acte de communication différée, car l'interlocuteur recevra le ou les messages à un moment différent du moment de leur production. Voilà pourquoi le scripteur doit s'efforcer davantage pour se faire comprendre : il doit contrôler la manière dont il communique ; c'est-à-dire il doit faire attention au choix du lexique, à l'organisation des phrases et leurs articulations, au contexte.... Ainsi faisant, il évite de possibles malentendus ou des confusions qui empêcheraient la communication.

Robert J.P précise que « *en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie....* » (Robert JP, 2008 : 36).

Nous remarquons à travers ces différentes définitions attribuées à l'écrit, qu'il s'agit d'une activité complexe chapeauté par la lecture, et indissociable de l'oral.

L'écriture quant à elle représente un concept carrefour qui a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines (linguistique, didactique, littérature...). Elle est définie sous plusieurs angles.

Selon Robert JP, l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.* ». (Robert JP, 2008 : 76).

Pour Dubois et ses collaborateurs « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.* ». (Dubois Jean et Al, 1999 : 156).

Nous remarquons que les auteurs se rejoignent sur le fait que l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée. Elle est la matérialisation concrète de la langue orale. Elle permet ainsi la préservation des sons d'une manière durable. Ils mettent en évidence plusieurs dimensions de l'écriture, et la considère comme une pratique qui génère des signes, de l'écrit et du sens. Elle est complexe parce qu'elle conjugue d'une manière indissociable du linguiste (les mots, les graphèmes...), du cognitif (connaissances et processus), du psycho-affectif (l'affect), du socioculturel (représentations...).

À propos de l'écriture, Sylvie Plane quant à elle, avance ce qui suit : « *l'écriture, comme nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste. Pourtant si on se place dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout de moins d'explicitations ordonnées de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière de l'enseignement.* » (Sylvie Plane 2004).

S.Plane a voulu mettre l'accent sur l'explication de la tâche de l'écriture en didactique visant à faire une analyse et une étude de l'écrit dans le cadre de son enseignement.

Le didacticien Yves Reuter définit quant à lui l'écriture comme étant : « *une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.* » (Reuter Y, 2002 : 58).

On retiendra de cette définition que l'écriture n'est pas un simple ensemble de savoirs-faire linguistiques et textuels mais aussi un ensemble constamment traversé de tensions fait de savoirs sémiotico-sociaux, de représentations, d'investissements et de valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur...

Dans une autre perspective, Barré De Miniac souligne que « *l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe.* » (Barré De Miniac C, 2000 : 94).

L'écriture n'est donc plus perçue comme une simple utilisation des règles de la langue, mais aussi comme un moyen de communication que l'on s'approprie à la fois symbolique, culturel, social, psycho-affectif, linguistique, cognitif...

L'écrit et l'écriture sont donc les résultats observables et tangibles d'une réflexion, d'une pensée, ou d'une imagination en activité.

### **I.2.1.1 Les composantes de l'écriture et du texte à écrire**

Simard (1992) a synthétisé les composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le savoir-écrire ; nous les reprenons dans la **figure 1** présenté ci-après.

Selon Simard, il importe, au cours de l'enseignement, de porter une attention particulière aux composantes langagières sans négliger les dimensions psychologiques et sociales.

Du point de vue psychologique, le sujet scripteur mobilise sa pensée, ses affects, et engage son corps dans le geste graphique. L'écriture d'un texte engage les représentations et les connaissances sur les contenus thématiques à développer. Les connaissances encyclopédiques sur le monde, sur les situations de communication, sur l'écrit et l'activité même d'écriture joue un rôle dans la recherche d'information et dans la compréhension des informations. Sélectionner les informations, les hiérarchiser, inférer des éléments non explicites, indiquer les relations à établir entre les informations sont des capacités cognitives qu'exige l'activité d'écriture. Dans ces processus, il arrive que les représentations et les connaissances de l'apprenant entrent en conflit avec les savoirs en liens avec le thème à développer, les savoirs exigés et institués par l'université. La restitution des informations au moment de l'écriture implique de mémoriser et d'intégrer de nouveaux éléments, de construire du sens et de généraliser. L'imagination et l'invention s'ajoutent aux capacités cognitives nécessaires à la production textuelle. En plus du système cognitif, les processus d'écriture mobilisent le système affectif. Un apprenant aura des attitudes variables sur l'écrit, sa motivation viendra dicter son engagement envers l'écriture. Si celle-ci peut devenir un mode d'expression du soi et de libération du moi, les aspects motivationnels sont parfois une source de malaise pour les scripteurs.

En tant que phénomène social, le statut de l'écrit varie selon les sphères de la vie publique. Du point de vue interactionnel, les discours (publicitaire, journalistique, littéraire, politique, scientifique, scolaire....) sont marqués par les institutions dans lesquelles ils se réalisent. Le lieu social où se produit un texte est donc un facteur important à considérer pour comprendre la nature des interactions qui sous-tend. En outre, le lieu social permet de saisir les normes et les valeurs associées au texte et constitutives des diverses communautés discursives. Enfin, la notion de lieu social nous guide dans la prise en compte des paramètres des situations d'interactions servant à analyser la production textuelle. Parmi ces paramètres,

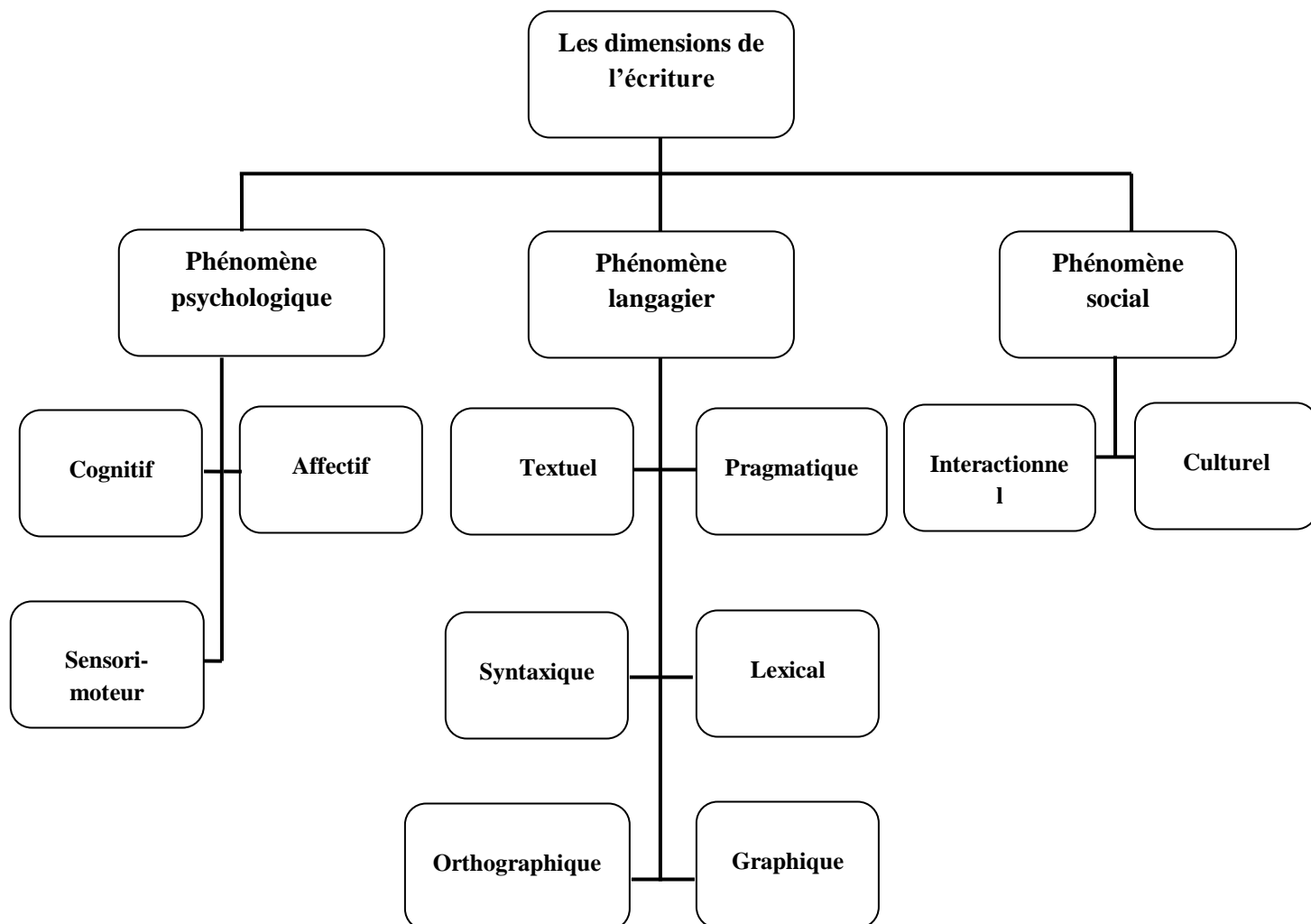
il faut souligner les suivants : l'énonciateur, le but communicatif à atteindre, le destinataire et le lieu social.

En tant que phénomène langagier, l'écriture peut être envisagée du point de vue pragmatique et énonciatif, textuel, syntaxique, lexical et orthographique.

Analysée comme un phénomène pragmatique et énonciatif, l'écriture suppose une adaptation aux contraintes et aux enjeux des situations de production et ce, autant au niveau de ses conditions matérielles qu'à celui des paramètres des situations sociales d'interactions présentés ci-dessous.



Figure1 : Les dimensions de l'écriture



### I.2.2 Qu'est-ce que la production écrite ?

Dans le domaine de la didactique du FLE en général et celui de l'écriture en particulier, les didacticiens attribuent plusieurs appellations à la production écrite. Par conséquent, on entend parler de production de texte (s), de rédaction de texte (s), de production scripturale, d'expression écrite, d'écriture, d'acte scriptural... Mais seules les expressions de production écrite et expression écrite sont retenues et fréquemment employées par les praticiens au sein des classes de langue.

Produire un écrit n'est pas simplement transcrire des mots, ou mettre côte à côte des phrases grammaticales justes. C'est une activité complexe et composite fondée sur la combinaison d'éléments de natures différentes.

La manipulation de ces éléments n'est pas une tâche facile, vu que cette compétence repose sur d'autres éléments tels que : la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

L'approche communicative définit et présente la production écrite comme : « *une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens.* » (Cuq JP et Gruca Isabelle, 2003 : 180).

Néanmoins, l'apprenant scripteur ne peut produire un texte écrit sans avoir des savoirs et savoir-faire linguistiques, c'est-à-dire la connaissance des règles qui régissent la langue telles que la syntaxe, le lexique et la sémantique.

Robert J-P explique qu'au niveau sémantique : « *production écrite et expression écrite sont proches de sens, et donc elles sont utilisées comme équivalences. On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* » (Robert JP, 2008 : 170).

La production écrite a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels elle est inscrite. Dans une perspective linguistique, elle est perçue comme une activité complexe de production d'écrits, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières. Dans une perspective de communication, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.* ». (Deschênes 1988 :).

La production écrite c'est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue.* » (Dubois J, 1994 : 381). Elle ne consiste donc pas en la juxtaposition de phrases bien formées, et n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. Ce

n'est pas une activité aussi simple et son enseignement-apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe. Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. La production écrite c'est le fait de produire de nouveaux énoncés en obéissant à un nombre strict des différentes règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe).

Dans le domaine des langues étrangères, et essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle. C'est une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus.

### **I.2.2.1 Les opérations en lien avec la production écrite**

Nous allons maintenant présenter les grandes opérations au cœur de la production écrite. Nous nous concentrons sur les cinq plus importantes. Chacune d'elles se rapporte à une situation de communication et sous-tend le choix d'une base d'orientation pour la production d'un genre textuel de référence. Dans le cadre scolaire et universitaire, la situation de communication peut correspondre à la consigne.

La première opération, la contextualisation, consiste à interpréter la situation de communication de manière à produire un texte cohérent. Le texte est une unité cohérente, à savoir un tout qui fait sens dans la situation. La cohérence résulte d'un jugement général en rapport à la tâche demandée ou à la pertinence de la situation. Un texte est dit cohérent en fonction de son adaptation à la situation de communication, de l'effet qu'il suscite, de sa visée argumentative et de la présence d'un fil conducteur qui lui donne sa cohésion et son unité.

La deuxième opération comprend le développement des contenus thématiques en fonction du genre. Cette opération a trait à l'adaptation aux différents éléments de la situation de communication présentés préalablement. Le choix des informations exige une pertinence

interne. L'équilibre entre les informations supposées connues du lecteur et l'apport de nouvelles informations assure la progression thématique.

Au regard de Charolles M (2001), quatre règles sont à respecter pour assurer la cohérence et la progression du texte :

- l'absence d'information en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire ;
- la présence d'éléments qui se répètent pour assurer le fil conducteur de la continuité du texte ;
- la présence d'informations nouvelles de manière à assurer la progression de l'information ;
- l'absence de contradictions internes.

La troisième opération concerne la planification en parties : un texte est une séquence qui présente une organisation. Les contenus thématiques suivent un ordre et une hiérarchie particulière. Les parties du texte sont à la fois séparés et articulées. Il existe plusieurs formes de planification selon les textes. Un conte, par exemple, présente une organisation interne différente de celle d'un texte à visée argumentative.

Des marques linguistiques sont utilisées au cours de la textualisation, quatrième opération. La textualisation ou mise en texte concerne le processus de mise en œuvre et de linéarisation de l'ensemble d'unités linguistiques qui constitueront le texte. Les signes de ponctuation, les paragraphes et les organisateurs textuels sont les marques linguistiques caractéristiques de cette opération, ils servent à marquer la segmentation et la connexion entre les parties. La cohésion évoque l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens entre les phrases ; ce qui, au niveau de la forme, assure à la fois la progression du texte et la vision de ce texte comme un tout.

Enfin, qu'il s'agisse de la relecture, de la révision, de la réécriture de textes en cours de production ou après un premier jet (Fabre-Cols, 2002), la cinquième opération a trait au retour du scripteur à son texte ou à des formes ponctuelles d'intervention de celui-ci pour

l'améliorer. La formule de Roland Barthes « *Ecrire c'est réécrire* » ne s'applique pas uniquement aux apprenants en cours d'apprentissage de l'écriture, mais à tous les scripteurs en général. L'enseignant doit donc amener progressivement les apprenants à prendre le recul nécessaire par rapport à leurs propres productions écrites pour revenir sur leurs textes.

Aux cinq opérations que nous venons de présenter, il faut encore ajouter les opérations de lexicalisation et de syntagmatisation ainsi que les composantes orthographiques et graphiques.

L'opération de syntagmatisation se rapporte à la syntaxe, elle a trait à la construction et aux relations entre les composantes de la phrase. Parfois les difficultés se limitent à l'ordre des mots et aux relations entre eux, notamment dans la gestion de phrases complexes. Mais souvent les difficultés sont morphosyntaxiques, elles croisent alors des éléments morphologique irréguliers (le choix d'une préposition inadéquate, un problème de conjugaison verbale....) et des relations syntaxiques (Clerc, Kavanagh, Lépine & Roy, 2001). La conscience de la syntaxe facilite la production de l'écrit, elle consiste en un calcul d'efficacité de la phrase produite. Si le repérage d'une construction grammaticale est en principe relativement facile pour le locuteur, il lui est plus ardu de porter un jugement en fonction de la norme et du bon usage où les zones d'incertitude sont nombreuses. La lexicalisation a trait au vocabulaire et à la fabrication de nouveaux mots à partir de mots de base, aussi source d'erreur. Souvent, les scripteurs inventent ou fabriquent des mots (ce que nous appellerons barbarisme dans notre grille d'analyse), en se basant sur les régularités de la langue. Les mots choisis sont parfois inadéquats, imprécis, voire incompatibles au sens qu'ils souhaitent transmettre, à la situation de communication, à l'environnement linguistique où se place le mot ou au genre textuel.

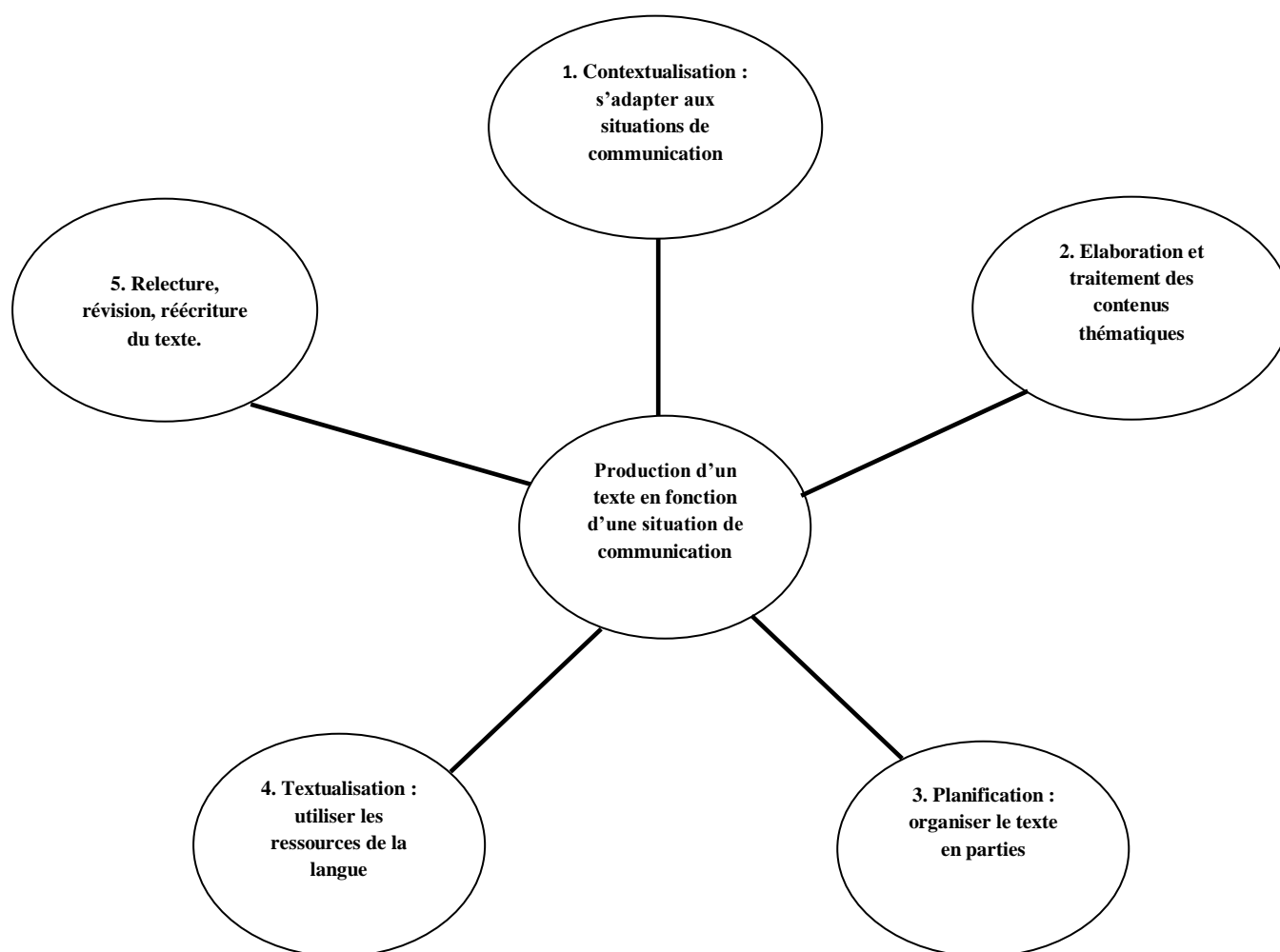
Le système d'écriture du français est un système alphabétique qui utilise vingt-six lettres, trois types d'accent (aigu, grave et circonflexe) et des signes auxiliaires comme le

tréma et la cédille. Cette base semble simple, mais le système orthographique (Catach, 1986) est complexe. Catach parle de plurisystème pour signaler la coexistence de trois sous-systèmes : un sous-système phonographique (les phonogrammes ou les lettres qui notent les sons distinctifs du français) ; un sous-système morphogrammique (qui regroupe les informations grammaticales comme l'écriture du pluriel qui n'a pas toujours de contrepartie orale) et un sous-système logographique (ce sous-système permet de distinguer à l'œil nu les homophones, mais il comprend aussi les marques étymologiques). Les correspondances phonographiques ont la particularité de traduire un même phonème (/o/ par exemple) par plusieurs phonogrammes (o, au, eau). On appelle digramme un phénomène transcrit par deux graphèmes. L'inverse est possible : à un graphème donné peuvent correspondre plusieurs phonèmes. On prononcera le graphème de diverses manières selon les contextes (le /c/ qui devient /k/ dans clé et /s/ dans cible).

Dès les premières tentatives d'écriture, l'apprenant est confronté au système orthographique (Brigaudiot, 2004). Pour bon nombre d'étudiants, la maîtrise de l'orthographe est synonyme de difficultés. Simard (1992) signale qu'on confond souvent norme orthographique et apprentissage du savoir-écrire. Cette dimension de l'écriture se trouve alors hypertrophiée, c'est pourquoi de nombreux travaux de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe, notamment ceux de Brissaud (2007).

Enfin concernant les aspects strictement graphiques, l'allure générale du texte écrit, la disposition spatiale, la mise en page, la répartition des blocs dans le texte jouent également un rôle facilitateur pour la compréhension du texte.

Ces composantes ainsi définies nous serviront, tout au long de notre partie pratique, à saisir les difficultés de nos apprenants scripteurs. Celles-ci constitueront les ingrédients essentiels de la démarche proposée pour analyser les erreurs.

**Figure 2 :** Les opérations de la production textuelle

### **1.2.2.2 Le genre textuel comme facilitateur de l'enseignement de la production écrite**

Nous allons maintenant présenter la notion de genre textuel et exposer son rôle dans l'enseignement et l'apprentissage de la production textuelle. Pourquoi entrer par les genres textuels pour analyser la production écrite ?

D'abord, parce que notre proposition didactique consiste à travailler l'écriture dans le cadre de la communication. En effet, une langue naturelle n'est appréhendable que par des productions verbales effectives, lesquelles prennent des formes très diverses en fonction des

situations de communication dans lesquelles elles s'insèrent. Ces réalisations empiriques diverses sont appelées *texte* (Bronckart, 1996). Nous communiquons par des textes et non pas à partir de phrases isolées. Le texte est considéré comme l'unité de base de l'enseignement de la production, mais aussi de la lecture et de la réception. Dans cette perspective, les textes deviennent des outils de médiation nécessaire pour aborder la production écrite.

Depuis longtemps, la typologie des textes a suscité l'intérêt des théoriciens et des praticiens. De nombreux auteurs, se reportant souvent à Bakhtine, considèrent toujours les genres ou les types de textes utiles à la fois pour le scripteur et le lecteur. Jean-Jacques Richer (1991) trouve que « *les typologiques décèlent, dans la complexité et la variété des fonctionnements textuels, des régularités qui peuvent servir à élaborer des apprentissages spécifiques, destinées à améliorer la compréhension des textes* » (Richer JJ, 1991 :). Dominique Maingueneau note que « *la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* » (Dominique Maingueneau, 2000 : 144).

Tenant compte de l'importance de ces facteurs typologiques, nous retenons la typologie séquentielle de Jean-Michel Adam. Ce dernier souligne le caractère hétérogène des textes dans la mesure où il n'existe pas de texte typologiquement homogène et le texte, à moins d'être très court, ne poursuit jamais la même progression thématique.

Adam détermine les différentes séquences dont peut se constituer un texte et sur lesquelles sa typologie est fondée. Il définit la séquence comme « une structure », c'est-à-dire, « *un réseau relationnel hiérarchique, une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie* » (Adam J M, 1999 : 28).



Jean-Michel Adam retient plusieurs types de structures séquentielles: narratif, descriptif, argumentatif, explicatif. Nous en retenons uniquement la séquence argumentative parce qu'elle correspond à notre travail de recherche. Dans cette séquence, l'objectif est de prendre position en démontrant ou en réfutant une thèse. Le scripteur vise à transmettre une opinion, à modifier celle du lecteur (convaincre et persuader), à intervenir sur les opinions, les attitudes ou les comportements d'un interlocuteur. C'est pourquoi il ne suffit pas de donner des arguments, le plus important est d'être capable de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles se rattache l'auditeur ou le lecteur.

Jean-Michel Adam cite la présence de deux modes de composition de propositions argumentative. Le premier est d'ordre progressif qui consiste de passer des données (des prémisses) à la conclusion. Le second est d'ordre régressif visant à avancer initialement une affirmation qui sera expliquée et défendue par la suite à travers des données.

Pour finir sur cette partie, nous rappelons qu'un texte purement argumentatif, narratif... n'existe pas et qu'il s'agit plutôt de texte à *dominante* argumentative, descriptive...

### **I.2.2.3 Le modèle didactique du genre textuel**

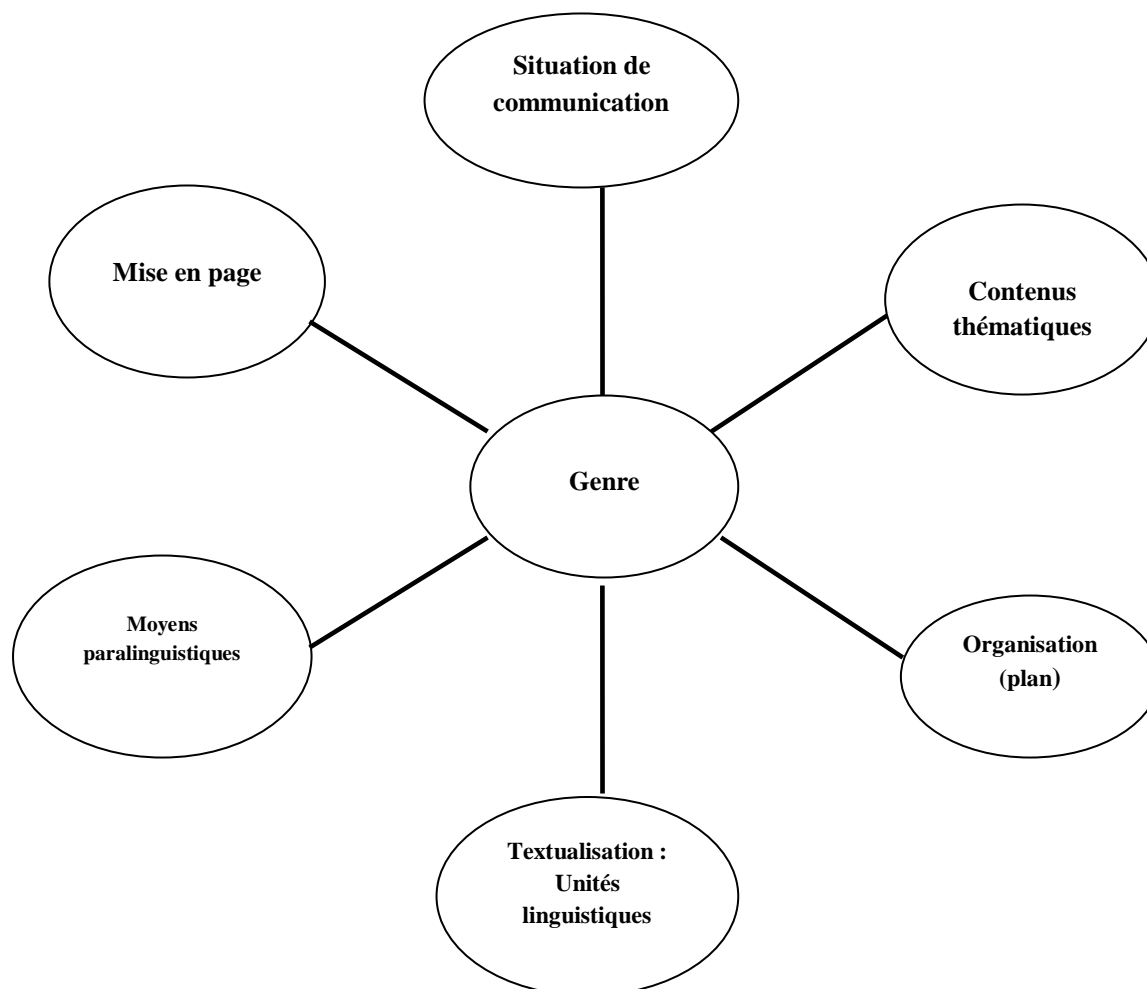
Le modèle didactique est un outil fondamental, il a été élaboré et conceptualisé afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres. Il s'agit d'une formalisation des composantes enseignables des genres oraux et écrits pour l'enseignement. Un modèle didactique désigne la description provisoire des principales caractéristiques d'un genre textuel en vue de son enseignement. Le modèle didactique du genre est une élaboration en ingénierie didactique qui explicite les dimensions suivantes :

- les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres ;
- la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- les capacités langagières qui concernent l'apprenant.

Les modèles didactiques du genre cherchent à orienter les pratiques d'enseignement. Aussi, la description des caractéristiques du genre doit toujours présenter un caractère opérationnel. Un modèle didactique s'élabore de manière interactive en fonction de mises à l'épreuve successives, mais toujours en fonction des trois critères de validité didactique suivants :

- un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs valides, soit en raison de leur statut académique, soit par le fait qu'ils sont considérés comme légitimes par des experts du domaine ;
- un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs universitaires ;
- un critère de solidarisation qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées. De ce point de vue, les savoirs du modèle didactique se présentent comme un tout et prennent un sens nouveau dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Le schéma suivant synthétise, sans préciser les dimensions linguistiques, les composantes du modèle didactique du genre textuel.

**Figure 3** : Le modèle didactique du genre.

Le modèle didactique du genre présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités universitaires. Il permet plusieurs réalisations, ce qui permet de le considérer comme la base de données d'une démarche générative pour la construction d'un ensemble de séquence didactique.

### **I.2.3 Définition de la compétence scripturale**

Selon le dictionnaire de Jean Pierre Cuq la compétence est : «*ce terme qui recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle* » (Cuq JP, 2003 : 48). La compétence est donc la

connaissance et la maîtrise de certains principes langagiers et la capacité de communiquer et écrire correctement.

Selon le même dictionnaire l'activité scripturale « désigne l'ordre langagier dans lequel s'effectuent la production et la réception de textes écrits ». L'activité scripturale est définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs et savoirs- faire.

Dabène définit la compétence scripturale comme étant « l'ensemble des composants dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité. ». (Dabène, 1987 : 39) Pour lui, il s'agit d'un « sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène, 1987 : 40).

Pour lui, la compétence écrite est une compétence scripturale qu'il définit comme : « la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations ; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits. La compétence scripturale repose sur la compétence textuelle, celle-ci est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques. » (Dabène, 1987 : 14.). La compétence scripturale comprend donc trois composantes fondamentales :

- **La composante linguistique :** constituée d'un ensemble de savoirs encyclopédiques concernant différentes caractéristiques du système d'écriture, en l'occurrence l'orthographe française. Maîtriser la langue écrite au niveau linguistique implique une compréhension accrue de son fonctionnement.
- **La composante textuelle :** elle met en lumière les propriétés de la cohésion qui se manifeste au niveau local (relations interphrastiques), et la cohérence qui se manifeste au niveau global du texte (progression logique des idées entre les paragraphes). Pour produire un texte cohérent, le sujet-scripteur doit obéir aux trois règles de cohérence : la progression thématique, la continuité et la non-contradiction.

➤ **La composante socio-pragmatique** : elle varie en fonction des situations et des genres utilisés. Comme son nom l'indique, elle revêt un aspect sociologique et un aspect pragmatique. Ces aspects sont fortement liés : « *le versant pragmatique se réfère à l'accomplissement d'actes de paroles écrits, quant au versant sociologique de la compétence, il se réfère aux fonctions sociales remplies par le signe graphique.* ». (S. Onillon, 2008 :45)

La composante socio-pragmatique de la compétence scripturale renvoie à « *la capacité d'utiliser l'écriture en situation, de façon socialement significative, ce qui implique de maîtriser les genres nécessaires à la participation d'un individu dans différentes situations socioculturelles.* » (S.Onillon, 2008 : 46)

Michel Dabène distingue quatre grandes composantes des savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique. Mis à part ces composantes, les pratiques langagières requièrent des savoirs encyclopédiques c'est à dire des connaissances sur un sujet donné. Les savoir-faire, quant à eux, font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs. Ils se subdivisent en deux sous-ensembles : savoir-faire textuel. Dabène appelle la compétence textuelle le savoir-faire générique commun aux activités de réception et de production et savoir-faire spécifique constitué de deux séries d'opérations : savoir-lire et savoir-écrire.

Cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes), à des degrés divers de la production (Albert 1998) qui sont :

- **Une compétence linguistique** : compétence grammaticale (morphologique, syntaxe), compétence lexicale. C'est l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication.
- **Une compétence référentielle** : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations dans une situation de communication.

- **Une compétence socioculturelle** : « connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interactions entre les institutions et les connaissances de l'histoire culturelle. » (Moirand 1982)
- **Une compétence cognitive** : qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition-apprentissage de la langue.
- **Une compétence discursive(ou pragmatique)** : c'est la capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

La compétence de communication reposerait donc sur la combinaison de ces quatre composantes.

Il convient de noter que pour développer la compétence scripturale, il est essentiel de connaître et de maîtriser certains principes qui assurent la cohérence (unité du sujet, reprise de l'information) ainsi que l'organisation et la progression textuelles. La compétence scripturale varie d'un scripteur à un autre quant à la quantité de genres maîtrisés et quant au degré de maîtrise de chaque genre.

Pour conclure, la compétence textuelle renvoie à un système de règles implicites ou explicites intériorisées chez les scripteurs, qui permettent une bonne formation des phrases et de l'ensemble du texte pour que ce dernier soit conforme à une intention de communication, véhiculaire d'un message, interprétable et jugé cohérent par son récepteur.

#### **I.2.4 Définition du concept de la littératie**

La littératie est un nouveau champ de recherche né dans les pays anglo-saxons et importé en France en 2003. Elle désigne l'usage de l'écrit selon une double dimension : sociale et individuelle. La première recouvre les fonctions de l'écrit au sein d'une société donnée, et la seconde correspond à « *une compétence langagière allant du déchiffrement de la graphie jusqu'aux processus cognitifs de haut niveau que nécessite, par exemple, la critique des textes* ». (Painchaux, 1992 : 56).

Les premières définitions de la littératie se concentraient sur les habiletés de lecture et d'écriture. Le terme « littératie » désigne donc la relation entre les activités de lecture et d'écriture, certains auteurs choisissent d'utiliser le terme « littéracie », alors que d'autres préfèrent écrire « littéracie » ou « littératie ».

La littératie, aborde donc les activités de lecture-écriture sous différentes perspectives qui rendent compte de leur complexité. Par écrit, nous entendons évidemment ici les pratiques de lecture et d'écriture.

Nous tenons à préciser que ce terme, actuellement très utilisé par les spécialistes, ne figurait pas dans les dictionnaires dans le début des années 2000 en France. Depuis plusieurs définitions ont été donnée à ce terme.

La première définition que nous pouvons trouver sur internet, est celle donnée par le Ministère de l'éducation du Québec (2003) et qui définit la littératie comme étant « *la capacité de comprendre, d'utiliser et de traiter l'information écrite nécessaire pour bien fonctionner en société, réaliser des objectifs personnelles, développer ses compétences et acquérir des connaissances* ». ([www.acadie.com](http://www.acadie.com) consulté le 21-1.-2015).

La seconde définition est celle de Jaffré qui écrit « *la littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps.* » (Jaffré, 2004 : 31).

Jaffré précise donc que la littératie concerne les habiletés de base de la lecture et de l'écriture que sont le décodage et l'encodage, elle permet également de lier les aspects sociaux et culturels aux aspects individuels d'apprentissage.

La littéracie interroge également le lien et les frontières entre l'oral et l'écrit. Marielle

Rispail (2011) affirme que culture de l'écrit et culture de l'oral sont interdépendantes et montre le passage permanent de l'une à l'autre dans les pratiques communicationnelles. Elle mentionne ainsi les échanges sur « *internet, l'écriture des sms, les jeux phonétiques de la fonction poétique à l'œuvre sur les affiches et les publicités de nos écrits urbains comme dans les créations de nos humoristes ou dans le domaine de la chanson, qui sont là pour nous montrer, ...combien sont fragiles les soi-disant frontières entre l'écrit et l'oral.* » (Rispail M, 2011: 6)

La littératie a une très grande importance pour la didactique de l'écrit, car comprendre les pratiques littératiques des apprenants, leurs pratiques individuelles et leurs expériences personnelles pourrait mieux les engager dans leur pratique scolaire et universitaire de l'écrit.

Il est à noter aussi que la littératie permet d'articuler l'action pédagogique autour des liens existants entre les aspects individuels de l'apprentissage de l'écrit et les aspects socio-culturels. De nos jours, nous ne pouvons ignorer cet aspect de la pratique de l'écrit. Quels que soient les types discursifs que nos étudiants apprennent à produire en classe, ils sont omniprésents dans les pratiques quotidiennes.

L'intérêt de cette notion est qu'elle tente de mettre en rapport les compétences en lecture-écriture avec les pratiques de l'écrit et qu'elle les inscrit dans un contexte socio-culturel particulier. Il s'agit donc d'une approche globale de la question de l'écrit. Pour le didacticien et l'enseignant, elle suggère que l'apprentissage du lire-écrire ne se réduit pas à quelques techniques mais qu'il couvre un ensemble d'activités dans lesquelles le sujet utilise l'écrit, qu'il s'agisse de la rédaction d'un SMS ou d'un devoir scolaire, de la lecture d'une publicité, d'une fiche technique ou d'un poème baroque, de la schématisation d'un texte ou de l'élaboration d'un dossier documentaire...



### I.2.5 Définition de la notion de rapport à l'écriture (Ré)

Nous allons à présent nous pencher sur la question complexe du rapport à l'écriture, essayer de la définir pour tenter de montrer l'importance de cette notion en didactique de l'écrit, cerner et analyser l'intérêt qu'elle présente pour l'enseignement de la production écrite.

S'intéresser au rapport à l'écrit d'un apprenant permet de l'envisager dans sa complexité et de prendre en compte les dimensions affectives et symboliques qui fondent la construction de la compétence lire-écrire. Encore une fois, le lire-écrire n'est donc pas réduit à une technique, mais il est inscrit dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

Il va à peu près de soi que le rapport à l'écrit d'un individu dépend de la situation de lecture et/ou d'écriture, c'est-à-dire des conditions de réalisation de ces activités, de leurs enjeux, et de l'écrit concerné.

Le sujet est au centre de cette conceptualisation, puisque c'est par lui, par la relation qu'il construit avec un objet, que s'appréhendent ces processus, situations, activités et produits, mais surtout le sens et la valeur qui leur sont accordés. En effet, la notion de sens est indissociable de celle de *rapport à* puisqu'elle participe de sa construction, le sujet-scripteur accorde ou non de la valeur à un objet selon le sens qu'il lui confère.

La didactique du français, et plus particulièrement de l'écriture, s'est emparée de la notion de *rapport à* empruntée à la psychologie et à la psychanalyse dans la perspective d'une approche centrée sur le sujet.

Barré-de-Miniac souligne l'intérêt de la notion de *rapport à* en ce qu'elle « *permet de pointer l'activité du sujet et ainsi d'appréhender le sens et l'implication du sujet face à cette activité.* » (C. Barré-De-Miniac, 2002 : 29). Elle a examiné la notion de rapport à l'écriture de façon très approfondie sous ses différents aspects, et selon elle cette notion recouvre :

« l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Signification singulière pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toute manière retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression rapport à ». (Barré De-Minia, 2002 :29.)

Le rapport à l'écriture d'un sujet selon Barré-De-Miniac comporte les quatre dimensions suivantes :

\* **L'investissement du sujet dans les activités d'écriture** : l'investissement renvoie à l'intérêt affectif que porte l'apprenant à l'écriture, et la quantité d'énergie qu'il y consacre. Variable selon le contexte.

\* **Les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture** : Les attitudes des scripteurs à l'égard de l'écriture diffèrent en fonction de plusieurs paramètres tels que le domaine d'étude, la profession, le statut, l'appartenance sociale.... Cette démarche permet d'expliquer l'attitude adoptée par les apprenants face à l'activité de production écrite.

\* **Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage** : Deux conceptions de l'écriture sont répandues chez les enseignants, apprenants et parents : « *l'écriture comme simple technique de transcription et de codage, et l'écriture comme don c'est-à-dire une activité réservée aux seuls élus, donc ne pouvant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage* » (Barré de-Miniac, 2002 : 122).

\* **Les modes de verbalisation du processus scriptural** : Le mode de verbalisation ou d'investissement de l'écriture, désigne la façon dont les apprenants parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci. C'est-à-dire les manières de parler des procédures et démarches d'écriture et de son apprentissage.

En didactique du français, on recourt donc à la notion de rapport à l'écriture pour décrire des pratiques et représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le

discours d'un sujet. L'écrit ici est considéré dans son acceptation large, qui recouvre tant la réception (la lecture) que la production (l'écriture) de messages écrits. Par rapport à l'écriture, nous désignons donc la liaison entre un sujet et l'objet (écriture), liaison qui a des composantes cognitives, certes, mais aussi sociales et affectives. Ce rapport s'exprime par ce que fait le sujet quand il écrit et par ce qu'il dit.

Cette notion, permet d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. En effet, la lecture et l'écriture ne se réduisent pas à des techniques mais s'inscrivent dans une dynamique personnelle et intime dans lequel c'est l'apprenant tout entier qui est concerné.

La notion de rapport à l'écrit s'inscrit donc dans une perspective subjective. Elle nous permet de mieux cerner ce qui se trame entre le scripteur et l'écrit auquel il est confronté. Elle nous aide à comprendre et analyser la perception des apprenants de l'activité scripturale et des normes associées aux écrits scolaires. Elle permet aussi de mesurer l'appréciation des apprenants aux normes associées aux écrits, ainsi que leur conception de l'écrit et aussi de comprendre comment ces apprenants s'adaptent aux exigences et règles imposées par l'institution et comment ils en tirent profit.

### **I.2.6 Définition du concept de l'entrée dans l'écriture**

Le concept « d'entrée dans », désigne un mouvement dans une temporalité, c'est le moment où l'apprenant-scripteur fait sa rencontre avec le monde de l'écrit. L'entrée dans l'écriture suppose la maîtrise de nombreux facteurs tels que : la graphie, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la mise en texte, les aspects pragmatiques et métalinguistiques....

Vu la complexité de l'activité scripturale et à vouloir tout enseigner à la fois, on craint une surcharge mentale qui ne permet pas l'appropriation de toutes les pratiques précédemment citées.

L'entrée dans l'écrit correspond à l'acquisition des compétences nécessaires à la compréhension des signes écrits de la langue. Dans le système alphabétique utilisé en langue française, elle repose sur la capacité à identifier une lettre ou un groupe de lettres (les graphèmes) et à lui associer une ou des valeurs phoniques (les phonèmes) : on parle de relation grapho-phonologique. La possibilité de combiner, c'est-à-dire de fusionner plusieurs graphèmes pour former un assemblage de phonèmes, détermine la capacité à déchiffrer des syllabes puis des mots, donc de lire un texte. Initié dès la maternelle, cet apprentissage difficile et conjoint de la lecture et de l'écriture ne peut s'effectuer que dans une « *dynamique des apprentissages qui lie le langage, la compréhension, la production d'écrit, l'entrée dans le code, l'envie d'apprendre et le rôle fondamental de la famille.* ». (M. Brigaudiot, 2014 : 14).

### **I.2.7 Définition de la notion du passage à l'écriture**

Le passage à l'écriture est une notion qui renvoie au moment précis de la dynamique du processus de production de textes où le scripteur est face à une feuille blanche qu'il a pour objectif de remplir. Le passage à l'écrit entendu comme production d'écrit est un moment où se mêlent différentes opérations mentales de planification et mise en texte. Le passage à l'écriture renvoie donc au passage à l'acte d'écrire.

La question du passage à l'écrit est l'une des préoccupations majeures des enseignants confrontés parfois à des refus d'écriture. Du côté des apprenants, la question est de savoir s'ils vont parvenir ou sont parvenus à passer à l'écriture. C'est donc une activité qui suppose un engagement du scripteur et une mobilisation de toute sa personne

### **I.3 Les modèles de production écrite**

Cornaire Claudette et Raymond Mary Patricia (1999) nous proposent trois modèles de production écrite « *qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle aussi valable pour le français langue étrangère. D'une manière générale, ces modèles sont des*

*théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite* » (Cornaire. C& Raymond MP, 1999: 108).

Ces deux auteurs, nous font connaître deux grands types de modèles de production écrite en vigueur : les modèles linéaires qui proposent des étapes très marquées et séquentielles d'une part ; d'autre part, des modèles non linéaires où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents. Voici un aperçu de ces deux types de modèles :

### **I.3.1 Le modèle linéaire de Rohmer (1965)**

C'est un modèle unidirectionnel puisqu'il représente les processus de productions écrites sous forme de séquences ordonnées. En effet Rohmer est l'un des premiers à s'intéresser à la production écrite. Cet auteur s'est appuyé sur l'analyse des différentes phases mise en œuvre par des scripteurs adultes.

Pour la plupart des auteurs, Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production de l'écrit pour l'anglais langue maternelle. Le modèle de Rohmer (1965) qui est élaboré suite à des expériences effectuées auprès des adultes se répartit en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture.

La description de ce modèle permet de constater que « *la préécriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est -à- dire la rédaction du texte, durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes.* ». (Cornaire C & Raymond P.M 1999 : 26)

Beaucoup de critiques ont été formulées à l'égard de ce modèle. En effet, Hayes et Flower l'estiment comme un modèle assez simpliste qui présente une étude restreinte des

différentes étapes de l'acte d'écrire. Ils ont contesté son aspect unidirectionnel, étant donné que le scripteur habile suit une démarche interactive non linéaire. Celle-ci se caractérise par des allers et des retours constants au cours des différentes activités cognitives.

Bien que des reproches soient faits à ce modèle, nous constaterons que dans la majorité des modèles développés ultérieurement que les trois phases définies par Rhomer sont reprises. Aussi ce modèle a l'avantage de décrire le fonctionnement cognitif et le cheminement du scripteur novice qui produit d'un seul jet et se satisfait de réviser la forme de son texte.

Il existe d'autres modèles non linéaires qui ont suivi, mais celui de Rhomer demeure le plus connu de tous.

### **I.3.2 Quelques modèles non linéaires**

Dans ce type de modèle, les trois opérations cognitives interagissent d'une manière récursive. Ces opérations peuvent se produire avec des va-et-vient entre les divers processus mentaux. Elles se répètent à plusieurs niveaux au cours de l'activité de production écrite. Ainsi le processus de révision par exemple peut se renouveler à maintes reprises durant la planification et la textualisation. D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

#### **I.3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue toujours une référence incontournable dans le domaine de la composition des textes. C'est au début des années 1980 que les chercheurs ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se fondant sur les études réalisées en psychologie. C'est ainsi que Hayes et Flower (1980), suite à des expériences effectuées auprès de sujet adultes anglophones, ont élaboré un

modèle ayant l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité de l'écriture.

Pour Hayes et Flower, l'acte d'écriture implique trois éléments majeurs :

- \* le contexte de production (la tâche), qui inclut le sujet, l'auditoire auquel on s'adresse et le texte qui est en train de se construire ;
- \* la mémoire à long terme, qui représente les diverses connaissances que le rédacteur a emmagasiné en ce qui a trait au sujet, à l'auditoire et aux plans d'écriture ;
- \* les processus rédactionnels (la planification, la mise en texte et la révision) qui sont sous le contrôle d'un processus de régulation permettant au rédacteur de passer d'un processus à un autre.

Pour ce qui est du contexte de la tâche, plusieurs éléments et variables peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture, à savoir l'environnement physique, le sujet de rédaction, les motivations du rédacteur et le public visé...etc.

Dans la mémoire à long terme le scripteur puise toutes les connaissances indispensables à la production de son texte : les connaissances liées au sujet à traiter, connaissances syntaxiques, linguistiques et rhétoriques. Etc. Ces connaissances seront par la suite actualisées à travers la mise en place de trois processus d'écriture qui sont la planification, la mise en texte et la révision.

Cornaire et Mary Raymond (1999) nous décrivent en détail le processus d'écriture, qui est une étape ultime du modèle proposé par Hayes et Flower (1980) : « *Durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques [...]. L'étape de révision [...] conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre*

*par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte. ».* (Cornaire C & Raymond P.M 1999 : 28)

Il est à souligner que le modèle de Hayes et Flower (1980) nous montre le cheminement d'un scripteur habile, qui en situation de production écrite, revient souvent en arrière pour réviser la forme ou le contenu du texte. Il est, par contre évident que l'apprenant scripteur enfant ou adolescent en langue maternelle ou étrangère ne pourrait élaborer sa démarche de la sorte. Ce qui fait dire à Deschênes cité par Cornaire et Mary Raymond (1999) : *« que le savoir écrire, comme n'importe quelle habilité langagière, s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience. »* (Cornaire C & Raymond P.M 1999 : 28)

Néanmoins, des critiques ont été émises à ce modèle, étant donné qu'il ne prend pas en compte le développement et le fonctionnement cognitif du scripteur novice. Deschênes, postule que l'apprenant scripteur qu'il soit adolescent ou enfant en langue maternelle ou étrangère ne fonctionne pas de cette manière, et que le savoir-écrire *« s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience. »* (Deschênes 1988, cité par Cornaire C et Raymond M.P, 1999 : 29).

Certains auteurs reprochent aux concepteurs de ce modèle d'ignorer les processus d'activation des connaissances dans la mémoire à long terme. Effectivement, ces critiques ont poussé plus loin les recherches, et ont engendré d'autres modèles mettant l'accent sur une composante importante fonctionnelle dans l'acte scriptural à savoir la mémoire de travail que nous évoquerons avec plus de précisions dans un modèle qui va suivre.

Hayes et ses collaborateurs ont construit un second modèle cognitif dans lequel ils ont attribué une grande importance à la mémoire de travail. Celle-ci est fortement opérationnelle



au moment de la rédaction car elle garantit deux rôles complémentaires. L'un consiste en la gestion des processus cognitifs en les dotant de ressources cognitives. Quant à l'autre rôle, il réside dans le stockage temporaire des connaissances élaborées.

### **I.3.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)**

Bereiter et Scardamalia (1987), suite à une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse : la première description appelée « connaissance – expression » consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants débutants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée. Dans leurs rédactions, ils ne se soucient pas de recueillir des renseignements préliminaires sur le sujet qu'ils vont traiter, cependant ils se fient seulement à leurs expériences et champs de connaissances.

Ces scripteurs malhabiles n'éprouvent pas le souci de vouloir connaître leur lecteur, et par conséquent de présenter un contenu organisé et compréhensible. Leurs productions se caractérisent par des constructions simples, de mots connus ou courants et qui souvent manque de cohérence interne ayant trait à l'enchaînement des idées.

En revanche, la seconde description appelée « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur expérimenté qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

En effet, il s'agit d'un scripteur habile ne se contentant pas de retrouver dans sa mémoire à long terme des connaissances qu'il posséderait sur un sujet donné, mais qui s'oriente vers une recherche documentée et guidée pour l'atteinte de son objectif consistant à parvenir à s'assurer que son message est bien capté par ses lecteurs. Cette réception efficace par le destinataire est le gage d'une bonne organisation de texte par le scripteur habile qui travaille et retravaille son plan d'écriture.

Comme nous pouvons le constater, cette deuxième description met l'accent sur les interactions qui se créent entre le scripteur, le lecteur et le texte, et sur les diverses activités de gestion exercées par le scripteur telles que la planification et la révision.

Toutefois, selon Cornaire et Mary Raymond, « *ces descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novice ou habile* » (C. Cornaire & MP. Raymond, 1999 : 30).

### **I.3.2.3 Le modèle de Deschênes (1988)**

Deschênes qui est un psychologue québécois, nous propose un modèle original pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite proposé comporte deux grandes variables, selon Cornaire et Mary Raymond (1999), la situation d'interlocution et le scripteur.

Pour ce qui est de la première grande variable, la situation d'interlocution inclut tous les aspects susceptibles d'influencer l'écriture et en particulier :

- ✓ La tâche à accomplir : ce sont les contraintes auxquelles le scripteur est astreint afin de l'orienter vers le but à atteindre.
- ✓ L'environnement physique : le moment de déroulement de l'activité, dans un lieu donné.
- ✓ Le texte lui-même.
- ✓ Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur : ce sont les personnes-ressources pouvant aider le scripteur à cerner le sujet à traiter.
- ✓ Les sources d'information externes : ce sont les documents à partir desquels le texte sera composé.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable de scripteur, comprend deux grands ensembles : la structure de connaissance et les processus psychologiques. Les structures de connaissances, renvoient à l'ensemble des informations contenues dans la mémoire à long terme dans laquelle le scripteur peut y trouver les informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles.... Ces informations désignées sous l'appellation : connaissances déclaratives.

Les processus psychologiques comme nous les présentent Cornaire et Mary Raymond (1999) comme second grand ensemble, se décomposent en cinq éléments correspondant à cinq grandes étapes :

**1. La perception- activation :** le scripteur, dans un premier temps, devrait essayer de définir, à partir d'aspects observables, en quoi va consister sa tâche, ensuite cette perception de la tâche va amener le scripteur à activer certaines des informations déclaratives, qu'il possède sur le sujet à traiter. L'activation s'accompagne donc d'une mise à jour des connaissances.

**2. La construction de signification :** durant laquelle le scripteur établira la macrostructure, qui est un genre de plan de texte, élaboré à partir de la sélection et l'organisation de l'information disponible.

**3. La linéarisation :** c'est le moment d'ordonner les différentes propositions syntaxiques qui constituent le plan du texte.

**4. La rédaction – édition :** c'est l'activité de rédaction qui permet la construction des propositions syntaxiques. Quant à l'édition ou l'arrangement du texte sur le plan de la forme et des idées se fait en grande partie au moment de la linéarisation

**5. La révision :** consiste à apporter des corrections au texte (forme et contenu). Elle sous-entend aussi la mise en œuvre d'activités cognitives importantes (ou de capacités) et c'est

d'ailleurs ce qui expliquerait que les scripteurs novices ont beaucoup de difficultés à réviser et surtout à améliorer leur texte.

Nous pouvons conclure que les modèles de production écrite montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

### **I.3.3 Le modèle de Moirand pour la production en langue étrangère (1979)**

Pour Cornaire et Mary Raymon, Moirand « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en oeuvre durant l'activité d'écriture.* ». (Cornaire et Mary Raymond 1999 : 38)

Nous pouvons constater que le modèle de Moirand marque une nette différence avec les autres modèles linéaires précédemment cités, car mettant en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui est susceptible d'aider l'apprenant à développer sa compétence en compréhension et à mieux élaborer sa production écrite.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue quatre composantes :

- 1-** le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- 2-** les relations scripteur / lecteur (s).
- 3-** les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4-** les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Il convient de souligner que le scripteur, d'après ce modèle de Moirand (1979), ne pourra échapper à son appartenance sociale et socioculturelle. D'ailleurs l'on peut déceler, à partir des rédactions de scripteur, la présence de certains de ces indices qui renvoient à ses appartenances sociale et socioculturelle.

Cornaire et Mary Raymond expliquent que « *le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc.. ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel (son histoire .)*» (Cornaire et Mary Raymond 1999 : 38)

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond déclarent: « *même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.*». (Cornaire et Mary Raymond, 1999 :38).

Le modèle de S.Moirand met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte, et la forme linguistique du document.

#### **I.4 La place de la production écrite à travers les méthodologies**

Nous proposons à présent d'observer un panorama chronologique de la place qu'a occupée la production écrite à travers les différentes méthodologies, pour pouvoir situer l'évolution de la didactique de la production écrite. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, SGAV, directe, audio-visuelle et communicative car elles sont celles qui ont le plus marquées le domaine de la didactique des langues.

Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options*

*ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent.* » (Cuq, 2003 : 234).

#### **I.4.1 La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension, et la traduction des textes littéraires passant inévitablement par un enseignement très restreint de la grammaire confectionnée à cette fin. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec cette méthodologie, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque comme le signale Cornaire & Raymond : *« les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe.....) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. »*. (Cornaire et Raymond, 1999 : 4-5).

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie propice à former de bons traducteurs de textes littéraires.

### **I.4.2 La méthodologie directe**

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition aux activités de traduction de la méthodologie traditionnelle.

Considérée selon Puren (1988: 43) comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer.

Mais dans cet objectif, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication, mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée.....). Cette conception de l'écrit est nommée passage à l'écrit ou oral scripturé.

### **I.4.3 La méthodologie Audio-Orale (MAO)**

Développée au cours des années quarante, aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale s'inspire du béhaviorisme et du structuralisme linguistique. Dans cette méthodologie, l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* » (Cornaire & Raymond. 1999 : 5). Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Cette méthodologie accorde le primat à l'oral et l'activité d'expression écrite est limitée à quelques exercices de transformation, de substitution et à des activités de rédaction consistant à imiter les textes vus dans le cadre de la leçon. Dans ces activités le sens est

négligé au détriment de l'aspect syntaxique, et l'apprenant reprend les structures linguistiques présentées à l'oral.

Donc, il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit.

#### **I.4.4 La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)**

Elaborée au début des années 50, la méthodologie SGAV s'intéresse à la langue parlée dans la communication réelle, de tous les jours. Pour cette méthodologie, la langue est avant tout « *un moyen d'expression et de communication orale dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* ». (Cornaire, 1998 : 18).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroule des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. ». (Cornaire&Raymond, 1999 : 8). L'écrit fait donc son retour timide et masqué et il est considéré comme une activité dérivée de l'oral, et sa situation ne s'est donc pas vraiment améliorée.

#### **I.4.5 La méthodologie Communicative**

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orale et SGAV.



Cette approche a puisé dans diverses disciplines pour élaborer ses fondements théoriques. Elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens.* » (Bérard, 1991 : 31). Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative considère la langue à la fois comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

Cette méthodologie opère tout un renouvellement en didactique des langues. En effet la notion de besoin des apprenants et les contenus est mise en valeur c'est-à-dire que « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants....* » (Cornaire & Raymond, 1999 : 11). C'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières se sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

On réalise alors qu'une compétence linguistique, à elle seule, ne permet pas à l'apprenant de communiquer. Pour ce faire, il doit maîtriser les deux formes de la langue : orale et écrite. De plus, il doit posséder une double compétence : la connaissance du code linguistique et la connaissance d'un savoir-faire ou ce qu'on appelle les règles d'emploi. C'est ainsi que les deux formes orale et écrite « *se voient confinées, sans visée prioritaire, dans leur rôle respectif de communication.* » (Germain et Lebank, 1987 :101).

L'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, prend « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et*

*nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit... » (Cornaire & Raymond, 1999 :12).*

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation....) voient jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toute fois sentir (Cuq J-P, 2003 : 248).

Ainsi, dans ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficiés à l'oral, et l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

De nos jours, dans les salles de classes où règnent un enseignement à visée communicative basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a regagné de son importance et les recherches la concernant ont pris un nouvel essor. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

Cependant, malgré cela, malgré les conséquences positives de l'approche communicative, tout n'est pas résolu : « *les retombées de ces changements dans le matériel*

*pédagogique restent mineures* » (Cuq J-P, 2003 : 178) et donc il émane toujours des difficultés lors de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de langue.

Ce sont ces difficultés que nous tenterons de mettre à jours dans la suite de ce travail à travers le processus et les stratégies de production écrite en langue étrangère ainsi qu'à travers les préoccupations des apprenants et nous verrons quels sont les facteurs qui concourent à une production écrite réussie.

### **I.5 Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit**

Le terme théorie d'apprentissage désigne habituellement un ensemble de lois ou de principes qui désignent la manière dont l'apprentissage se déroule. On peut donc considéré les théories d'apprentissage comme une discipline fournissant des outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant de prendre conscience de la manière dont les élèves s'y prennent pour apprendre.

Il est nécessaire de rappeler que la didactique de l'écrit puise ses fondements théoriques dans les sciences cognitives, la sociologie et la psychologie. C'est grâce à l'appui des travaux de linguistes et psychologues comme Maslow (1943), Oxford (1990) et Wenden (1991) que les intérêts apportés à l'apprenant se sont progressivement enfoncés dans les différentes phases de recherches sur l'apprentissage de l'écrit en particulier et à fortement pesé sur la nouvelle mission de l'enseignant.

A présent, bon nombre de chercheurs et didacticiens s'accordent de réunir les modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage selon des courants théoriques, lesquels nous allons présenter brièvement dans un résumé correspondant aux conceptions de leurs actes.

### I.5.1 L'influence du béhaviorisme

Le béhaviorisme (ou comportementalisme) ; une théorie pour certains et un courant pour d'autres, est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.

Les débuts du béhaviorisme remontent au début du 20<sup>ème</sup> siècle, il s'agit du premier grand paradigme de la psychologie. Ses précurseurs sont Pavlov, Watson, et Skinner à qui l'on doit une première réflexion sur ce modèle.

Le concept central du béhaviorisme est le concept du conditionnement dont la théorie béhavioriste consiste à faire apprendre un comportement. Mais le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire. Il a proposé une théorie complète de l'apprentissage :

- ✓ en le définissant : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,
- ✓ en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus-réponse,
- ✓ en proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes.

L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière mentaliste en se concentrant sur ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.

Le modèle behavioriste limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant, en l'obligeant à se centrer sur l'apprenant et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Cette forme de décentration, cette façon de sortir de soi-même a contribué à favoriser les échanges entre enseignants sur leurs gestes professionnels. L'efficacité de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels. Ce modèle d'apprentissage a contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. C'est grâce à lui qu'on peut s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. C'est la pédagogie par objectifs qui fait le mieux prendre conscience des distorsions souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir (les objectifs généraux et les buts) et ce qui se passe réellement pour l'apprenant (les objectifs opérationnels). L'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que l'enseignant se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment, ce qui limite ce genre de pratique. Réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme effet que, même si un apprenant satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement. En matière d'apprentissage, le tout peut ne pas être la somme des parties qui le composent. A force de vouloir réduire les difficultés inhérentes à un apprentissage, on peut finir par les contourner et amener les élèves à réaliser des tâches au cours desquelles ils n'apprennent plus suffisamment.

### **I.5.2 L'influence du constructivisme**

L'approche constructiviste a été développée par Jean Piaget en réaction au béhaviorisme et s'occupe, à la fois, du processus d'apprentissage et de l'épistémologie. Cette double entreprise entraîne une réflexion sur la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances en matière d'activités scripturales, mettant en avant l'activité et la capacité propre à chaque sujet.

Le constructivisme s'accorde à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez l'apprenant à partir d'éléments déjà intégrés. Etant continuellement renouvelée, la compréhension se construit à partir de représentations antiques d'événements anciens que le sujet apprenant a d'ores et déjà stockés dans son vécu.

Selon Piaget, nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives. Pour lui, le sujet apprenant se sert de connaissances antérieures pour construire de nouvelles conceptions.

D'autre part, Jérôme Bruner, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, affirme que « *l'apprenant construit individuellement le sens en apprenant. Pour lui la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification* ». (Bruner J, 1966 : 85)

Ainsi, l'apprenant développe ses connaissances sur la base d'expériences acquises, et du contact avec l'entourage.

En conclusion, ce que l'on peut retenir de la théorie constructiviste de Jean Piaget dans sa forme vulgarisée c'est que :

- ✓ Le développement intellectuel est un processus interne et autonome.
- ✓ La source de la pensée humaine ne parvient pas d'une simple sensation, puisqu'elle s'organise, par suite de contacts renouvelés, tout en pénétrant graduellement dans l'environnement, de telle façon qu'elle permet à l'apprenant de développer des unités élémentaires de l'activité intellectuelle.
- ✓ L'apprenant forge ses connaissances par ses propres moyens.

✓ L'apprenant peut assimiler aisément des connaissances récentes s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

✓ L'apprenant ne peut raisonner logiquement que lorsqu'il parvient à un niveau de fonctionnement logique.

En effet, plusieurs programmes d'enseignement et d'apprentissage ont opté pour l'approche théorique de Piaget en l'appliquant autant dans le domaine de la recherche que dans l'enseignement où les apprenants sont appelés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques.

### **I.5.3 L'influence du socioconstructivisme**

Résultant en partie du constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et sur le rôle des interactions sociales diverses dans la construction des savoirs. Il offre une actualisation des approches théoriques qui s'appuient principalement sur les dimensions sociales dans la création des compétences.

Ainsi, la construction des savoirs se réalisent dans un cadre social d'où les informations sont associées rigoureusement à l'espace socio-culturel et résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

En outre, consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparaît en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques indissociables :

- La dimension constructiviste qui renvoie au sujet qui apprend : l'apprenant.
- La dimension sociale qui renvoie aux associés en action : l'enseignant et les apprenants.
- La dimension interactive qui renvoie à l'environnement : l'objet d'apprentissage (le contenu d'enseignement) structuré à l'intérieur des situations.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre décisif de la médiation de l'autre, celui de l'emprise de l'environnement extérieur sur l'évolution des capacités du sujet qui apprend, jusque-là, sous-estimé par Piaget (1926) qui jugeait inutile de vouloir enseigner à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour assimiler. Ainsi, ce point de vue visiblement génétique des capacités d'assimilation, a favorisé l'instauration par Vygotsky (1933) des premiers repères la théorie socioconstructiviste.

Selon l'auteur, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'un apprentissage. Il soutient que « *les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.* ». (Vygotski, 1930/1985 : 45).

De ce fait, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l'apprenant et l'enseignant de coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu'un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu'ils puissent attribuer le sens et construire eux même leurs propres connaissances.

D'après le même auteur, l'enseignant n'intervient qu'en cas d'urgence en invitant l'apprenant à s'auto-corriger pour une construction plus appropriée des connaissances, puisqu'il demeure à tout temps une référence de choix, fondée par une maîtrise assurée des savoirs, tant bien que l'apprentissage devient une expérience mutuelle pour les deux parties en question.

En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage.



### I.5.4 L'influence des études psycho-cognitives

Nous allons à présent tenter de comprendre comment opère le scripteur lors de la production écrite et quels sont les différents aspects cognitifs qui interviennent dans la production écrite.

C'est grâce à la psychologie cognitive qu'on accorde dorénavant un intérêt particulier à l'apprentissage de la production écrite et cela en rejetant toutes les représentations stéréotypées qu'on se faisait autour de cette activité et qui étaient une source de blocage pour les apprenants.

Ils n'ont plus besoin désormais d'un talent ou d'une inspiration, comme on le croyait, pour pouvoir produire de l'écrit. Dans cette perspective l'écriture s'enseigne, et pour l'enseigner on doit partir des postulats suivants : *« l'apprenant doit, tout d'abord, être capable de construire des savoirs et des compétences. Il est également capable de construire des savoirs sur des savoirs antérieurement construits. Par ailleurs, la construction des savoirs se fait en interaction avec les faits sociaux et culturels. En outre, cette construction se déroule à partir de conflits cognitifs dans une dialectique : déstructuration/restructuration. Enfin elle doit se faire dans un jeu d'erreur rectification. »* (Reuter Y, 2000: 79).

Ainsi, les recherches menées dans ce cadre montrent qu'au moment de l'activité de production, il y a un travail mental ou un processus complexe qui est à l'origine du produit écrit.

Barré-De-Miniac (2000: 33) affirme que *« pendant l'acte de l'écriture, l'apprenant mobilise des savoirs linguistiques, des souvenirs, des connaissances sur le monde, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde. Selon elle écrire suppose un travail de construction et d'élaboration de toutes ces notions suscités. »*. (C. Barré-De-Miniac, 2000: 33).

En résumé et vu la complexité des processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite, les cognitivistes et les psycholinguistes ont mis au point des modèles qui décrivent les opérations mentales qui président à la production des textes. Ces modèles sont différents les uns des autres mais présentent quelques fois des points communs. Nous ne retiendrons toutefois que deux modèles : celui de Hayes et Flowers de 1980 et celui de Hayes de 1996 parce qu'ils sont largement diffusés dans le monde pour leur impact sur les pratiques pédagogiques.

La psychologie cognitive invite tous les didacticiens et pédagogues à revoir et expliquer les pratiques pédagogiques. Elle a pris en charge de décrire la compétence rédactionnelle et sa complexité, cette compétence est une opération mentale qui passe par plusieurs étapes :

- faire appel aux connaissances qui sont emmagasinées chez le scripteur.
- ordonner des mots pour construire des phrases.
- enchaîner ses phrases pour construire un paragraphe.

Produire un texte c'est donc résoudre un problème. Selon S.Plane : « *la production écrite est une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser ses connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions.* » (S. Plane, 1994 : 44).

Lors de la réalisation de la production écrite, la psychologie cognitive, décrit, observe et interprète simultanément les différentes étapes que connaît la production. Nous présentons brièvement dans ce qui suit les différentes étapes que le scripteur enchaîne lors de la rédaction de sa production écrite :

- **La planification :** La production écrite commence d'abord par la recherche des connaissances, des idées et l'interrogation sur leur organisation et leur adaptation au destinataire. Les représentations mentales que fait le scripteur sur le destinataire, le type

du texte à produire, le contenu conceptuel vont permettre le choix des informations avant de commencer la rédaction.

- **La mise en texte :** Ou la textualisation, se fait pendant la production réelle. Elle organise le texte linéairement. Le scripteur cherche à choisir ses mots, à soigner son style. D'où la complexité de l'écrit.
- Selon Fayol, lors de cette étape de production écrite, l'erreur n'est pas exclue. A ce stade, il est nécessaire de reprendre la production une seconde fois pour l'améliorer.
- **La révision :** Ou retour sur le texte, le scripteur revoit sa production pour la vérifier en la révisant. Il doit essayer de détecter d'éventuelles erreurs de surface, seul ou aidé de son enseignant. Ensuite, il doit corriger pour diminuer les intervalles entre son but, le respect de la consigne et le texte produit.

### I.5.5 L'influence de la linguistique textuelle

Le texte n'est pas seulement une juxtaposition hasardeuse de mots ou de phrases, mais plutôt un « tout ». Pour réussir ce « tout », le scripteur doit obéir au respect des opérations de mise en texte. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'obéir aux exigences de la cohérence, cohésion et connexion.

C'est pourquoi à la fin des années 60, s'est développée la linguistique textuelle pour décrire les faits linguistiques dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire « *qu'elle prend en charge les phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* » (D. Maingueneau, 2000 :143).

L'objet d'étude de la linguistique textuelle est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles sont employées. Plus généralement, la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non

cohérent. Elle permet d'étudier le fonctionnement des temps verbaux, les repères énonciatifs, les organisateurs textuels, les relations anaphoriques....

Pour qu'un texte soit réussi, il doit suivre une progression, et ses phrases doivent avoir une relation les unes avec les autres, qu'elles se succèdent d'une manière enchaînée et constante. Le scripteur doit placer en rapport les différentes unités pour une organisation textuelle.

Nous pouvons dire que le respect de la cohérence contribue à la construction du sens d'un texte, et par conséquent aide à construire une représentation mentale chez le lecteur dont laquelle chaque énoncé, chaque phrase a sa place. La cohésion quant à elle est l'union et la continuité des parties du texte. C'est la progression référentielle dans le texte. De même que dans la méta-règle de répétition, cette continuité est assurée par des procédés linguistiques tels que : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale...

- **La pronominalisation:** dans la reprise de l'information, du thème, d'une phrase, le scripteur peut utiliser soit des pronoms personnels, ou des pronoms possessifs/démonstratifs, ou des pronoms compléments, ou des pronoms relatifs...
- **La définitivisation:** c'est l'utilisation de déterminants: articles définis et indéfinis, adjectifs démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs.
- **La substitution lexicale :** c'est l'emploi des procédés qui permettent d'éviter la répétition à l'aide des synonymes, périphrases, mots génériques.

Viens ensuite la connexion, qui est le rapport entre les paragraphes ou les phrases. Ce rapport ou cette relation d'ordre sémantico-logique est assurée à l'aide de connecteurs logiques qui marquent des rapports de cause, de conséquences, d'opposition, de concession, de but...

## I.6 Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère

L'écriture est une activité déjà complexe en langue maternelle, et l'est autant plus en langue étrangère. Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir.

Cette activité recouvre de multiples dimensions tant langagières que psychologiques et sociales qui s'influencent mutuellement. Le monde de l'écrit est donc particulièrement complexe, c'est pourquoi il nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi l'appropriation d'un certain nombre de compétences relevant de divers champs : social, culturel, cognitif et linguistique. Il n'est dès lors pas étonnant que les difficultés que rencontrent les apprenants dans la production écrite soient multiples et de natures très différentes.

Simard définit la difficulté comme « *un tout écueil qui peut gêner l'apprentissage et que tout apprenant scripteur doit surmonter.* » (C. Simard 1992 : 281). Lorsque les obstacles et les difficultés persistent de manière récurrente et que l'apprenant montre des perturbations systématiques ou une incapacité à dépasser les obstacles caractéristiques de l'apprentissage, la difficulté d'écriture devient problème d'apprentissage.

Sur le modèle de C. Simard (1992 : 72), nous pouvons distinguer sept types de sources de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture, liés à telle ou telle dimension de cette activité complexe :

- **Motivacionnelles** : il s'agit de sources associées à la canalisation des besoins de l'apprenant, la qualité et l'intensité de l'investissement dans l'écriture et le rapport entre l'effort fourni et les résultats obtenus. De ce point de vue, l'insécurité linguistique lors de l'écriture joue un rôle important comme source des difficultés.
- **Énonciatives** : ici la source de la difficulté concerne l'entrée du sujet dans le texte, la prise en compte et l'implication de l'autre dans le texte. Il s'agit de répondre à la question suivante : l'apprenant est-il capable de produire des énoncés relevant d'un modèle discursif de référence ?
- **Procédurales** : les difficultés d'apprentissage procédurales concernent les démarches, les stratégies convoquées au cours de l'écriture ainsi que les opérations appliquées pour dépasser les obstacles. On parlera souvent de surcharge cognitive pour illustrer le défi de traiter de façon simultanée les différentes composantes de l'écriture. Les procédés concernent également la gestion on line des processus de planification, la mise en texte et surtout l'ajustement lors de la relecture-révision-réécriture.
- **Textuelles** : ici les difficultés sont dues principalement à l'absence des connaissances sur le genre textuel à produire et à la non-conformité avec les conventions et les régularités qui les caractérisent. La prise en compte des modes de réalisation textuels amène à distinguer différentes sources de problème selon que l'on est dans les genres narratifs, argumentatifs, conversationnels, descriptifs....En analysant les mécanismes constituant du texte, on peut mieux cibler l'origine du problème. Parmi ces mécanismes qui nous renseignent sur les origines des difficultés, nous notons la cohérence de l'ensemble, la progression thématique, l'organisation, la segmentation et la connexion entre les parties du texte, la gestion du paratexte (titres, sous-titres, schémas, figures...), la cohésion anaphorique et verbale. L'utilisation de ces unités linguistiques donne des indications plus fines sur l'origine de la difficulté.

- **Linguistiques** : ces opérations concernent l'usage des unités linguistiques, lexicales et la composition des phrases. Il peut s'agir, par exemple, de la surgénéralisation d'une règle dominante de conjugaison par exemple ou d'une règle syntaxique.
- **Orthographiques** : différents aspects sont traités par les auteurs. Par exemple Fayol et Largy sont attentif aux conditions de productions et aux structures morphosyntaxiques. La gestion des accords intégrés dans l'écriture n'est pas facile lorsque le scripteur gère plusieurs tâches en parallèle. La reconnaissance par les apprenants des contextes qui induisent les erreurs est recommandée par ces auteurs pour améliorer les performances de l'orthographe.
- **Sensorimotrices** : la main ou l'œil ne suivent pas toujours convenablement la pensée et l'activité d'écriture. Dans les premières étapes de la conquête de l'écrit, la fatigue peut être importante et, par conséquent, constituer l'une des sources des problèmes observés. Les difficultés sensorimotrices (précision et rapidité du geste graphique, coordination Visio manuelle...) peuvent causer de lourds handicaps.

Vu l'interdépendance des dimensions de l'écrit, ces facteurs interagissent continuellement, sans que l'on puisse facilement déterminer duquel relève tel problème d'écriture particulier. Le diagnostic que l'enseignant est appelé à poser, dans la perspective d'une action pédagogique ciblée, est donc toujours délicat. Connaître la source des difficultés d'écriture permet de mieux organiser les activités d'enseignement.

Dans la même lignée F.Mangenot, souligne que l'activité de production scripturale est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère. Ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants de langue étrangère. L'auteur explique que le scripteur autochtone rencontre les mêmes difficultés en écriture que le scripteur de langue étrangère. Néanmoins ces difficultés sont largement ressenties chez ce dernier. Elles sont de plusieurs natures :

- **Linguistique** : Elles concernent la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe.....), et particulièrement celle du vocabulaire pose problème.
- **Cognitive** : L'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle (Difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle).
- **Socio-culturelle** : Chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant méconnaît par exemple une lettre de félicitations ou de remerciements revêt différentes formes d'une langue à une autre.

Pour les apprenants de langue étrangère, la complexité de l'écriture règne toujours à l'encontre de tout raisonnement qui entendrait cette tâche comme étant plus facile à réaliser en langue étrangère. En effet, il serait aisé de penser que ces apprenants acquièrent, gèrent plus facilement ce travail rédactionnel vu qu'ils possèdent déjà une base, un savoir-faire de l'écrit dans leur langue maternelle et vu que la production écrite en langue étrangère fait appel au même processus de production. Les apprenants devraient donc être conscients des compétences, des savoir-faire qu'implique écrire et ceci devrait les conduire à concevoir la production écrite comme une activité simple et facile.

Comme le signale Alarcon, « *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* ». (Alarcon 2001 :4). Au contraire, le non-natif se trouve face à un système d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s'annonce plus ardue.



Par ailleurs Wolff affirme que « *même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires que nous avons cité précédemment.* ». (Wolff, 1996 : 110).

Lorsque nous nous plaçons dans la visée cognitive, nous pouvons affirmer que ces difficultés supplémentaires énumérées par Wolff prennent place dans les deux catégories de connaissances suivantes (Tardif, 1997 : 48-50) :

- Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales ;
- Les connaissances procédurales qui correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.

A la lumière de ces définitions, nous voyons bien que les difficultés concernant les stratégies de production textuelle, et par conséquent les processus de production écrite, puisque ces derniers ne sont nommés stratégies qu'une fois conscients chez le scripteur, font partie des connaissances dites procédurales, et les difficultés linguistiques et socio-culturelles, font partie des connaissances déclaratives.

Cependant, lorsqu'il est question de production écrite, un autre domaine de connaissances déclaratives est mobilisé : il s'agit des connaissances référentielles. C'est pourquoi aux deux difficultés d'ordre déclaratif et à la difficulté relative aux connaissances procédurales annoncées par Wolff, nous ajouterons les connaissances référentielles en tant que quatrième difficulté rencontrée par le scripteur de langue étrangère.

### **I.7 L'évaluation en FLE**

« ....*Évaluer, ce n'est pas seulement noter, c'est prendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des apprenants.* » (Garcia-Debanco)

### I.7.1. Définition de l'évaluation

L'évaluation constitue un des éléments fondamentaux de la relation enseignant-enseigné. C'est une dimension intégrante du processus d'apprentissage. Elle est conçue comme le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des apprenants. C'est l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE. Synonyme de progrès, elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage. L'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi, uniquement ponctué par des notes « *elle se veut englobante et intégrée à toute démarche d'enseignement et d'apprentissage. C'est dire qu'il doit y avoir congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il faut donc savoir ce que l'on enseigne pour savoir quoi évaluer.* » (D Lussier, 1992 : 11).

C'est un dialogue particulier et permanent entre l'apprenant et enseignant. Elle permet à ce dernier de prendre des décisions de régulation indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. Elle permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses travaux, des démarches et procédures utilisées pour les réaliser.

Le terme évaluation a pris différents sens; d'attribuer une note ou appréciation (bien, assez bien, insuffisant...) à un savoir, établir le niveau de quelqu'un, à tester les connaissances d'un apprenant, un savoir-faire au terme d'une séquence ou période d'apprentissage. Il s'agit de vérifier les acquis d'un apprenant au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage.

Christine Tagliante définit l'évaluation « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* ». (Tagliante 1993 :18). Celle-ci s'est révélée être un des moyens utilisés pour construire les cours et suivre la progression des apprenants.

Louis Porcher la définit comme étant : « *l'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis.* » (Porcher, 1993 : 186). L'évaluation dans ce cas est le résultat d'une série d'objectifs définis préalablement. Elle peut porter, sur le produit réalisé par l'apprenant et/ou un processus. Elle permet de constater sa progression dans le développement de ses compétences. Elle résulte alors d'une adéquation entre les finalités proposées, les objectifs pédagogiques qui ont découlent, les contenus sur lesquels il s'appuie, les méthodes et les moyens utilisés auprès d'un public connu et visé. L'évaluation serait cette appréciation du degré de réussite d'un apprentissage en le rapportant à une norme fixée, instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre au sein d'un même niveau d'enseignement il ne s'agira plus de dévaloriser le travail de l'apprenant. Bien au contraire, il faudra s'introduire dans une nouvelle dimension d'observation qui lui permettra de situer les lacunes et les carences dans le mécanisme de la triade pédagogique.

## **I.7.2 Les différents types d'évaluation**

Il existe toute une gamme de type d'évaluations, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que nous pouvons les distinguer et les classer autour de trois prototypes.

### **I.7.2.1 L'évaluation sommative**

Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et teste le savoir acquis d'une année d'apprentissage. Elle donne le bilan d'une formation et les résultats obtenus traduits en note, certifient l'état de cette formation.

Pratiquée lors des examens, elle sert à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

### I.7.2.2 L'évaluation formative

Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. Elle aide l'enseignant à ajuster un cours et le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins afin d'améliorer l'apprentissage.

### I.7.2.3 L'évaluation Diagnostique

Appelé aussi prospective ou pronostique, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités du formé, de construire son parcours, et de définir les méthodes appropriées.

Donc ces trois grandes catégories d'évaluation se trouvent généralement dans toute formation, quelquefois séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier les acquis de l'apprenant. Mais de tous ces types, c'est l'évaluation formative, comme le signale Tagliante, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier.

Toute évaluation de production réduite à la simple correction du niveau local (syntaxe, orthographe...) ne permet aux sujets écrivains ni de s'améliorer, ni de comprendre la portée réelle de leur erreurs que l'enseignant signale ; puisqu'elles ne font pas vraiment l'objet d'un travail pédagogique.

Selon De Landsheere, *« l'évaluation des écrits des apprenants doit être formative, ayant principalement pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un apprenant éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour les apprenants et pour l'enseignant. »*. (De Landsheere, 1995: 244).

Cette forme d'évaluation est, pour les deux interactants un appui, une aide, un outil servant à *« construire l'apprentissage dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. »*. (Tagliante, 1991 :12). Moment très important dans l'apprentissage, elle permet donc aux

apprenants de s'améliorer. L'enseignant peut, en effet, exploiter les erreurs recensées pour entreprendre de nouvelles dispositions pédagogiques. Les apprenants, pour leur part prennent conscience de leurs insuffisances et s'appliquent à y remédier progressivement.

L'évaluation doit assurer une forme d'adaptation de la démarche pédagogique de l'enseignant à tout ce que l'élève manifeste en termes de progrès et de difficultés. Elle conduit donc à « *une prise de décision et à une action, elle sert à réguler, fait de l'erreur un moyen d'apprentissage.* ».(Garcia-Debanc, 1990 : 172). Dans le même ordre, Garcia-Debanc souligne que l'apprenant parvient à progresser s'il :

- sait sur quels points sont jugés les textes,
- peut localiser et analyser ses erreurs,
- peut rectifier son résultat ou sa démarche grâce à une intervention pédagogique appropriée,
- prend conscience de ce qu'il doit apprendre à faire.

Pour sa part, M.Marquillo insiste sur l'interrelation que doivent entretenir l'évaluation de la production et la réécriture. Elle soutient même qu'il est inutile d'évaluer « *si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte.* » (M. Marquillo, 1993 :92).

### **I.7.3 Les niveaux de l'évaluation en classe de FLE**

L'évaluation des productions écrite se fait généralement sur deux niveaux :

- Le syntagme et les phrases, pour prendre en charge les écarts liés à plusieurs sous plans : orthographe, lexicque, syntaxe, incorrections, impropriétés....
- Tout ce qui relève de la cohérence, de la cohésion, de l'agencement des informations, de la progression thématique.

Le premier niveau est plus facile à évaluer de façon objective parce que l'enseignant se réfère à des règles, à une norme. Dès qu'il s'agit de l'évaluation du niveau supérieur de la phrase, l'évaluateur active d'autres sources d'appréciation telles que l'intuition, l'expérience, la représentation qu'il a du texte « bien écrit ».

Les annotations sur les copies d'apprenants sont censées indiquer au scripteur ses insuffisances d'ordre divers au niveau de son écrit. Annoter les copies, c'est l'informer sur son travail en général mais surtout lui signaler des problèmes précis qu'il n'arrive pas à surmonter ; en vue d'y remédier dans le cadre d'activités d'autocorrection et de réécriture personnelle ou collective. Cette information, si elle est pertinente, oriente progressivement l'apprenant dans son apprentissage, en lui rendant à chaque fois l'erreur perceptible quelle que soit la nature de l'écart relevé.

Mais en réalité, les annotations de l'évaluateur ne portent que sur l'aspect formel du texte produit et n'indiquent pas clairement les problèmes qu'on veut signaler ; ce qui minimise leur intérêt pour l'apprenant. En effet, des annotations telles que « mal formulée » ou « mal exprimée », « idée vague », « texte mal écrit », « absence d'enchaînement »...., ne signifient rien pour l'apprenti scripteur parce qu'elles ne renvoient à rien de précis, de raisonné. Le résultat est qu'elles ne permettent pas de l'éclairer sur certaines difficultés qu'il rencontre à l'écrit.

Pour Sophie Moirand (1982), les différentes compétences à évaluer en classe de FLE sont les suivantes :

**1-La compétence linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des structures phonétiques, lexicales, grammaticales et textuelles de la langue.

**2- La compétence discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours en fonction d'une situation donnée.

**3- La compétence référentielle** qui concerne la connaissance du monde et des relations entre l'espace et le temps.

**4- La composante pragmatique**, c'est-à-dire la connaissance de l'appropriation de comportements en sociétés et des normes d'interactions.

### **I.7.4 Les grilles d'évaluation**

Pour évaluer moins subjectivement les productions écrites, il est primordial de faire la grille d'évaluation l'outil de mesure incontournable. Nous savons bien que l'on évalue une compétence (ou un degré de compétence) à travers la performance de l'apprenant, par rapport à des critères dits aussi indicateurs de compétence. Ce sont les critères de mesure qui permettent à l'évaluateur d'être objectif. Un barème détaillé accompagnera évidemment la grille adoptée. Des points seront attribués à chaque aspect évalué en fonction des critères retenus.

Sans grille, « la note ou l'appréciation attribuée à la production ne peut représenter fidèlement la valeur du travail fourni par l'apprenant ». (Tagliante, 1991 : 27). De plus l'évaluateur, sans critères, apprécie globalement le texte en ayant pour seule référence un modèle de production mythique : c'est sa représentation du « bon texte » ou du « texte parfait » qui sous-tend ses pratiques évaluatives. La part de subjectivité est donc plus importante. Nous en sommes conscients pour l'avoir vécu en tant qu'enseignant pendant de nombreuses années.

Certains spécialistes comme Bain et Schneuwly qualifient même d'arbitraires ces pratiques évaluatives.

### **I.7.5 Le rôle de l'évaluation**

Par l'évaluation, l'enseignant est en mesure de détecter les apprenants qui se trouvent en difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. Il peut encore procéder à une analyse des erreurs relevée le plus souvent de certains apprentissages. Il est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques.

L'évaluation constitue alors pour les maîtres un instrument indispensable à la conduite de leur propre enseignement de ce fait, nous distinguons deux rôles de l'évaluation :

### **I.7.5.1 Le rôle informationnel**

Le premier rôle de l'évaluation est bien le rôle informationnel, A.Bonboir souligne : « *qu'il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression. L'analyse des erreurs sera toujours la meilleure démarche...* ». (Bonboir, 1972 : 63).

Nous réalisons que l'évaluation a un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, elle demeure un moment inévitable et capital, l'unique moyen de savoir si l'apprentissage est acquis ou non.

### **I.7.5.2 Le rôle motivationnel**

Un apprenant peut être motivé à partir d'une observation, ou une appréciation orale. Si le maître donne une observation négative tel que : Non, mais c'est nul !...il en résulte un manque de motivation et une frustration chez l'élève. Le processus d'attribution des notes à la fin d'une tâche peut affecter l'état motivationnel de l'élève.

L'encouragement ou l'ignorance des erreurs sont plus efficaces que le blâme, les reproches et les sanctions répressives. Le maître intervient et le plus souvent inconsciemment pour modifier les niveaux d'aspiration de l'élève. C'est-à-dire sa possibilité de s'investir dans son travail scolaire et la confiance en lui-même. Evaluer est loin d'être jugé, il faut faire comprendre à l'apprenant que son travail ce n'est pas lui mais ce n'est qu'un aspect momentané et superficiel de ses capacités. Une erreur, peut toujours être réparée et le maître ne va pas la juger une fois pour toute.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons constaté que l'acquisition de la compétence scripturale nécessite la maîtrise d'un certain nombre de processus à différents niveaux, afin de pouvoir véhiculer un message facilement interprétable par le lecteur. Ces compétences requièrent de la part de l'apprenti-scripteur la manipulation des compétences d'ordres différents : compétences sémantique, morphosyntaxique, de connexion et de reprise anaphorique, de



ponctuation et pragmatiques. Ces compétences doivent permettre d'assurer des liens logiques à l'intérieur des phrases, entre les phrases et au niveau de l'ensemble du texte.

Ces compétences, notamment celles qui dépassent le niveau phrastique, sont rarement abordés en classe de FLE à l'université et se limitent à des exercices portant très souvent sur les connecteurs, quelques fois les signes de ponctuation, mais jamais la reprise anaphorique, la progression thématique et l'aspect pragmatique. Il semble donc primordial de mettre en place des activités pédagogiques qui offrent la possibilité de travailler les compétences macro-textuelles et pragmatiques en mettant à la portée de l'apprenant des facilitations procédurales et un étayage humain.

**Chapitre II**  
**L'erreur : Définition, Évolution et**  
**Typologie**

*« À l'école, on m'a toujours corrigé, on ne m'a jamais répondu. »*

Thomas, élève

## **Introduction**

La complexité de l'activité d'écriture explique le caractère long et ardu de son apprentissage. Développer le savoir-écrire implique une transformation des connaissances et des capacités langagières de l'apprenant. L'analyse des composantes de l'écriture aide à décrire et à anticiper les obstacles possibles. Ces obstacles et les tensions qu'ils sous-tendent participent à la dynamique de l'apprentissage : c'est en les dépassants que, petit à petit, l'apprenant construit le système de l'écrit et s'approprie les pratiques textuelles.

Notre recherche a pour objectif d'identifier et d'analyser les erreurs les plus récurrentes dans les productions scripturales des étudiants universitaires en adoptant une approche dite étiologique. Dans leurs productions textuelles, les apprenants vont essayer de donner une réponse correcte, cette réponse correcte recherchée par l'enseignant concerne la construction des phrases grammaticales, la conjugaison des verbes, le respect du plan, de la structure globale du texte et de la typologie textuelle. Ainsi que la cohérence du texte et sa cohésion.

C'est pourquoi, nous nous intéresserons essentiellement dans ce chapitre à l'erreur, sa définition, son évolution à travers les différentes méthodologies, ainsi qu'aux différents courants de recherches qui se sont intéressés à l'analyse de l'erreur, et finalement nous citerons quelques types d'erreurs et essayerons de montrer leur valeur didactique dans l'apprentissage de la production écrite.

## II.1 Définitions et distinctions

### II.1.1 Définition de l'erreur

Les méthodes d'enseignement récentes en FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage. C'est un énoncé oral ou écrit, constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

Etymologiquement, le terme d'erreur qui vient du verbe latin error, est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (Le petit Robert, 1985 : 684).

En didactique des langues, l'erreur est réputée pour être un instrument utile de la réussite et est inévitablement présente dans le processus normal d'apprentissage. Elle est considérée comme étant « *un écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de faute.* » (Cuq J.P, 2008 : 82). L'erreur ici n'est pas perçue en tant qu'empreinte de l'échec, mais en tant que signe temporaire d'une étape particulière de l'apprentissage. Elle est donc définie par rapport à une ou plusieurs normes.

D'après Corder S.P : « *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 sue la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre* ». (Corder SP cité par O'Neil Charmain 1993 : 83).

Toujours selon Corder, le terme d'erreur « *a tendance à être réservé pour la violation volontaire ou négligente du code qui est connu ou devrait l'être ou devrait être en cours d'apprentissage* ». (Corder SP, 1967 :)

L'erreur est donc une pratique jugée, grammaticalement ou sémantiquement irrecevable qui s'associe à l'indifférence et qui finit par transgresser le code de la langue.

Cette action se produit non pas à cause d'une incompetence quelconque mais en raison du niveau de connaissance accordé à un moment donné.

En pédagogie, l'erreur est le reflet d'un savoir incomplet. Elle fait « *partie du processus du traitement de l'information. C'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, o/u tout simplement un état de processus de conceptualisation....* » (Raynal F& Rieunier A, 1997 : ).

Dans le domaine scolaire, l'erreur est considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage, voire même un passage obligatoire pour se construire de nouvelles connaissances, c'est pourquoi l'erreur est inévitable dans un processus normal d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'évaluer les acquis des apprenants, et à ce dernier de progresser dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Nous remarquons qu'il y a plusieurs définitions de l'erreur, mais celle qui nous convient le plus est celle de Xu (2008), qui la définit comme « *le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant.*» (Xu J, 2008 : 35). L'erreur est donc un énoncé, dans notre cas écrit inadmissible ou sémantique de la langue.

### II.1.2 Définition de la faute

Le mot faute est un nom féminin, tiré du latin « *falsus* » qui veut dire faux, action de faillir ou manque. Selon le dictionnaire le Robert, nous pouvons dégager les définitions suivantes :

- Le fait de manquer, d'être en moins (absence, défaut, manque)
- Le manque de manquer à ce qu'on doit : manquement à la règle morale, faiblesse, infraction..., acte ou omission constituant un manquement à une obligation de se comporter avec diligence et loyauté envers autrui.

Pendant longtemps, on avait tendance à désigner les égarements lors de l'apprentissage d'une langue étrangère comme « faute ». Cette notion de faute reste utilisée jusqu'en 1970. Corder affirme qu'il serait « *commode d'appeler faute les erreurs de performances, en réservant le terme d'erreur aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire* ». (Corder, 1967 : 47).

R.Galisson et D Coste s'accordent sur le fait que toute réponse incorrecte est une faute. Ils définissent cette dernière comme suit : « *la faute désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses. La différence entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.* » (Robert Galisso, et Daniel Coste, 1976 : 215). En situation d'apprentissage, ils préfèrent employer le concept d'erreur, car selon eux, la faute est d'une valeur dépréciative à connotation morale.

### II.1.3 Distinction faute-erreur

Dans le langage courant, la notion de faute et celle de l'erreur sont considérées comme synonymes, contrairement au domaine de la didactique des langues où elles sont différentes. La faute est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, elle signale ses manquements, les ratés de son apprentissage. Car il connaît et maîtrise les règles et la structure de la langue, mais à cause de différents facteurs (stress, manque de confiance en soi, fatigue...) il n'arrive pas à utiliser la bonne forme.

L'erreur est un indicateur de processus, elle informe l'enseignant sur des capacités présentes chez l'apprenant scripteur et de leur degré de maîtrise (Astolfi, 2006). Elle relève d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Il est donc clair que les erreurs sont bien différentes des fautes, et que le terme d'erreur nous paraît beaucoup plus approprié.

On peut dire que l'erreur est un signe d'échec de l'apprenant quand il affronte un type d'obstacle donné, elle est toujours et forcément présente et transitoire dans l'apprentissage de

langues. Pour Brousseau G, « *l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée* ». (*Rapport de stage sur l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi*)

Durant l'apprentissage et dans l'emploi d'une ou de plusieurs langues, on commet souvent des erreurs et des fautes, elles sont en général inévitables. L'erreur est intégrée au système grammatical de l'apprenant, tandis que la faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence de cet apprenant.

Nous remarquons donc qu'il existe une forte analogie entre l'erreur et la faute. Selon le dictionnaire Hachette, la faute est définie comme un manquement au devoir, à la morale ou à la loi, un manquement à certaines règles. Commettre une faute apparaissait comme quelque chose de grave qu'il fallait à tout prix punir et sanctionner.

En didactique, le mot « erreur » semble le plus apprécié. La notion de faute a été remplacée par la notion d'erreur. Et depuis quelques années, le concept de l'erreur bénéficie d'une valorisation au sein du système scolaire, elle va être considérée comme un processus d'apprentissage bénéfique.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a fait une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que les erreurs sont entraînées par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une langue seconde, tandis que les fautes apparaissent quand un apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme le scripteur natif. « *Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la langue seconde. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur-apprenant est incapable de mettre ses*

*compétences en œuvre, comme se pourrait être le cas pour un lecteur natif.* ». (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2005 : 118).

La distinction entre faute et erreur est étroitement liée à la dichotomie Chomskyenne compétence/performance. Selon Chomsky, la compétence renvoie au système de règles intériorisées par l'apprenant, grâce auquel il est capable d'énoncer un nombre infini de phrases. La performance est la manifestation de la compétence du scripteur dans sa production écrite. L'erreur est donc révélateur d'une maîtrise déficitaire des règles de fonctionnement. La faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence et elle est souvent non répétitive et autocorrective.

Cette distinction importante entre erreur et faute, est liée aux notions de performance et de compétence proposées dans le cadre de la grammaire générative. Un problème de performance, c'est-à-dire un échec d'exécution lors de la mise en œuvre de savoirs linguistiques dans la production ou la compréhension d'énoncés, sera appelé *faute*, alors qu'un dysfonctionnement attribuable à une faille dans la compétence du locuteur, soit sa capacité à produire ou à reconnaître des énoncés appartenant à sa langue, sera désigné par le terme *erreur*. Bien que cette opposition semble partagée par de nombreux chercheurs, il existe certaines nuances dans la terminologie employée.

Révélateur d'une certaine distinction par rapport à l'erreur, la faute perpétrée dans l'apprentissage de l'écrit est le produit de différentes performances que l'apprenant entreprend en raison de mauvais choix du style engagé et de la stratégie optée qui, parfois, ne conviennent pas au contexte et au bon usage de la langue.

Ainsi, la faute se produit dans des circonstances particulières comme le stress, le surmenage, le doute ou l'hésitation. Parfois, elle provient même de la mauvaise planification, de la transposition d'un sujet à l'autre une fois l'apprenant s'engage dans l'énonciation.



Donc, pour un observateur peu averti, l'erreur perpétrée par l'apprenant est une faute qu'il faut impérativement sanctionner, alors que pour l'enseignant elle est considérée en tant qu'indice bienvenu d'une étape obligatoire, comme un outil rentable dans le processus d'apprentissage.

En effet, le mot *faute* véhicule, dans certaines de ses acceptions, l'idée de manquement à un engagement moral ou religieux, à une loi; il est donc plus lourdement connoté qu'*erreur*. La didactique n'ayant plus tendance à considérer l'erreur comme pathologique et comme à éradiquer, mais plutôt comme un phénomène normal du processus d'apprentissage, voire un élément central de ce processus, il est tout à fait compréhensible que l'on préfère un terme avec moins de connotations négatives. Mais au-delà de ces considérations connotatives, ces choix terminologiques cachent-ils des nuances conceptuelles ? Cette question est cruciale lorsqu'on s'intéresse à l'analyse d'erreurs, puisque les différents dysfonctionnements dénotés par ces termes n'auront peut-être pas la même pertinence du point de vue de l'analyse.

## **II.2 L'erreur à travers les différentes méthodologies**

Nous allons tenter dans ce qui suit de donner un bref aperçu sur les différentes conceptions de l'erreur dans les productions écrites à travers les différentes méthodologies qu'a connu l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

### **II.2.1. La méthodologie traditionnelle**

Selon cette méthodologie, la priorité est accordée à l'écrit, dont l'enseignement-apprentissage se basait essentiellement sur des exercices de traduction des textes littéraires et sur la mémorisation des structures linguistique (les phrases) et du lexique spécifique à chaque thème.

Dans cette méthodologie, en plus d'être passif, l'apprenant n'a pas le droit de faire des erreurs écrites dans sa réponse. Il n'a pas le droit de douter de l'efficacité du maître ou du savoir proposé, même si ce dernier n'est pas adapté à son niveau d'assimilation.

L'erreur écrite n'est pas admise, l'apprenant n'a pas le droit aux erreurs, qui sont corrigées immédiatement par l'enseignant sans aucune explication, ni analyse, ni implication de l'apprenant qui ne comprendra jamais où est son erreur.

L'erreur dans cette méthodologie est considérée comme une infraction à la langue normée. Elle est synonyme d'échec et doit être sanctionnée. L'erreur est négative et est sous la responsabilité de l'apprenant.

### **II.2.2. La méthodologie directe (MD)**

La méthodologie directe est constituée globalement en opposition à la méthodologie traditionnelle vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. L'écrit n'est pas privilégié dans cette méthodologie, il est vu comme une activité subsidiaire à l'oral. Les règles grammaticales y étaient enseignées implicitement.

Comme dans la méthodologie traditionnelle, l'erreur est sous la responsabilité de l'apprenant qui doit normalement l'éviter. Il n'a pas été assez motivé et performant et l'erreur est à sa charge. L'enseignant quant à lui a fait ce qu'il devait faire, c'est-à-dire transmettre l'information, donc l'erreur n'est pas sous sa responsabilité.

L'erreur est vue comme un signe de faiblesse, elle n'a aucune place dans le processus d'apprentissage. Elle est sanctionnée et chassée dès son apparition, sans pour autant comprendre les causes de son apparition.

### **II.2.3. La méthodologie audio-orale (MAO)**

Cette méthodologie est venue en opposition aux deux méthodologies précédentes. Elle est née dans les années 40 aux Etats Unis d'Amérique d'abord puis elle s'est répandue en France à partir de 1965.

L'apparition de la méthodologie audio-orale est purement pragmatique. Elle s'inscrit dans un contexte de guerre, et où apprendre des langues étrangères était une priorité surtout la langue anglaise.

Selon cette méthodologie, l'apprentissage d'une langue étrangère se ferait en mettant en place des habitudes et des automatismes dans un environnement programmé, et cela à travers l'imitation d'un modèle donné par l'enseignant en tant que maître détenteur du savoir.

Comme son nom l'indique, cette méthodologie a privilégié l'oral par rapport à l'écrit. L'accès à ce dernier se faisait par le biais des exercices structuraux fondés sur la transformation et la substitution. Etant donné que l'apprentissage de la langue étrangère est basé sur la répétition et l'imitation des structures linguistiques correctes, l'apprenant n'avait pas le droit à l'erreur. Elle est interdite qu'elle soit phonétique ou grammaticale.

L'erreur est assimilée à un « bogue », dont l'origine serait selon Astolfi un défaut de planification commis par l'enseignant soit une inadaptation de son cours par rapport au niveau réel de ses apprenants. L'erreur commise est grave parce qu'elle peut être apprise, donc il faut penser dès le début à l'éviter, et doit absolument être bannie.

La méthodologie audio-orale ne tente ni d'analyser l'erreur ni de la tolérer, et l'enseignant doit systématiquement la corriger.

L'apprenant est condamné dans cette méthodologie, et n'a aucune possibilité d'autonomie. Le développement de ses capacités cognitives est négligé, et quelques opérations intellectuelles sont exclues telle que la réflexion et l'analyse.

#### **II.2.4 La méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle)**

La méthodologie SGAV est née en Europe à partir des années 60. Elle s'est propagée, à peu près en même temps que temps que la MAO.

Cette méthodologie, consiste comme le précise J.P. Cuq : « *en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de*

*la langue écrite* » (Cuq JP, 2003 :221). La primauté dans cette méthodologie est donnée à l'écoute puis à la parole, il fallait créer une sorte d'automatisme et de conditionnement dans lequel l'apprenant écoute puis parle. La lecture et l'écriture venait en dernier plan pour éviter l'apparition d'erreur. Et l'importance était de ce fait donnée à l'erreur orale au détriment de l'erreur écrite.

Cependant, si l'erreur surgit pendant la phase de la répétition, l'enseignant qui est responsable de l'erreur et c'est lui qui aurait dû l'éviter. Il va reprendre les énoncés erronés et l'apprenant doit répéter l'énoncé correct afin de bien le comprendre et le mémoriser. Donc l'erreur est tolérée au début de l'apprentissage. Une fois l'énoncé mémorisé l'apprenant n'a plus le droit à l'erreur.

### **II.2.5 L'approche communicative (AC)**

Les fondements de l'approche communicative s'appuient sur plusieurs autres disciplines telles que : la sociologie, la psychologie, la didactique, la sociolinguistique, la pragmatique...Elle a connu un développement en France à partir des années 70, en opposition aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle, réputées plus dogmatiques.

L'approche communicative adopte une approche cognitiviste qui s'intéresse aux capacités intellectuelles de l'apprenant, qui devient actif, responsable et dynamique dans son apprentissage.

Ainsi l'AC prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur la description de ses besoins langagiers. La production écrite est revalorisée comme une compétence communicative à part entière. Elle se distingue aussi des autres méthodologies par le traitement de l'erreur et le statut accordée à celle-ci. L'erreur est considérée comme le signe d'un apprentissage qui se construit, un obstacle dans l'apprentissage qu'il faut analyser et surmonter, par opposition aux précédentes méthodologies qui le contournaient pour

progresser. Astofli définit l'erreur comme étant « *une difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné.* » (Astofli, J.P, 2005 : 23)

A ce moment l'apparition de l'erreur devient nécessaire et souhaitée, car elle est la preuve de l'évolution de l'interlangue. Elle donne lieu à une construction mentale d'une grammaire personnelle, donc les erreurs ressenties vont révéler des indices importants aux enseignants quant au stade du développement de la langue étrangère. Porquier précise que « *l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.* » (Porquier, 1977 : 28).

De ce fait les erreurs ne doivent pas être condamnées, au contraire, il faut les considérées comme « *des symptômes importants d'obstacles auxquels la pensée de l'apprenant est confrontée.* » (Astofli, 2011 : 23). Pour assurer un meilleur apprentissage, l'enseignant doit prendre en charge ces erreurs en proposant un traitement adéquat, en les intégrant dans le processus d'apprentissage et en les situant selon leurs différentes origines.

L'AC reconnaît donc l'importance de l'erreur et lui attribue un statut positif, et elle devient une composante nécessaire et un repère facilitateur et pertinent dans le processus d'apprentissage des langues, notamment du FLE.

Nous constatons à travers ce bref aperçu que l'erreur est passée de la notion de défaillance à celle d'indice de l'apprentissage.

### **II.3 Le statut de l'erreur**

Le statut de l'erreur a changé, elle est passée de difficulté qui doit être sanctionnée à une étape courante dans l'apprentissage. Elle est même considérée comme un indice révélateur dans le processus d'apprentissage en classe de FLE.

Elle semble inspirer plusieurs modèles d'apprentissage. J.P Astolfi évoque trois modèles concernant l'erreur : le modèle transmissif, le modèle comportementaliste et le modèle constructiviste.

Le premier modèle est le modèle transmissif, sur lequel la méthodologie active repose en partie en didactique des langues. Ce modèle suppose que l'apprenant ne sait rien et que l'enseignant est le spécialiste et le seul détenteur du savoir à enseigner. Cette méthode suppose que si l'apprenant commet des erreurs, il est responsable puisque cela viendra de son inattention, sa mauvaise écoute.....L'erreur fait donc de l'apprenant un apprenant fautif, elle est soumise à la sanction lors des évaluations.

Le second modèle est le modèle comportementaliste ou béhavioriste, qui est le modèle de référence de la méthode audio-visuelle. Il suppose que l'apprenant est apte à assimiler chaque jour des choses nouvelles y compris les choses les plus difficiles. L'enseignant est là pour se charger de décomposer les problèmes en plusieurs étapes successives afin que l'apprenant ne commette pas d'erreurs. Ce modèle a l'inconvénient d'ôter l'autonomie intellectuelle de l'apprenant, complètement pris en charge et guidé par l'enseignant. En situation de problème, l'apprenant seul, sera incapable de le résoudre et sa vision d'ensemble sera occultée. Il aura besoin que l'enseignant découpe le problème en plusieurs étapes pour qu'il puisse le résoudre.

Le troisième et dernier modèle, est le modèle constructiviste, sur lequel l'approche communicative puis la perspective actionnelle se sont adossées, consiste à ne plus considérer l'erreur comme une faute à éradiquer mais comme outil pédagogique incontestable. L'apprenant doit faire avec pour qu'elle disparaisse. L'erreur commise doit être analysée, elle a un sens caché dû à l'expérience personnelle de l'apprenant et de ses représentations. L'erreur est ici un obstacle et vient d'une conception que possède déjà l'apprenant. Il s'agit de mettre l'apprenant devant un problème devant lequel ses connaissances personnelles ne

suffiront pas à le résoudre. Ce qui provoquera un instant de déséquilibre cognitif sensé le mener vers une prise de conscience quant à l'insuffisance de ses anciennes représentations. Il pourra donc acquérir de nouvelles connaissances.

Ce dernier modèle fait de l'erreur non pas une faute mais un outil pour progresser, même si son but demeure celui d'en faire un élément qui doit disparaître.

#### II.4 La pédagogie de l'erreur

Les études effectuées dans le champ didactique, et notamment celui de langues étrangères, ont confirmé que le traitement et l'exploitation des erreurs occupaient une place importante depuis plusieurs années dans les travaux centrés sur l'acquisition des langues.

Généralement, en situation de production écrite, il est reconnu que l'enseignant évaluateur a tendance à sanctionner énormément les erreurs de type morphosyntaxique, or il est souhaitable d'évaluer selon d'autres critères. Et vu que les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme des inconvénients et/ou des faiblesses.

Cependant, les erreurs sont la preuve du fonctionnement systématique de l'interlangue qu'exteriorise l'apprenant dont le système linguistique se positionne progressivement.

Il est important d'employer les erreurs comme instrument de réaliser des activités de remédiation. Dans ce sens, elles ne seront plus ressenties négativement, mais tout au contraire comme outil d'apprendre et de progresser.

A l'écrit, il est utile de distinguer les différentes erreurs (les types d'erreurs) et de les classer pour pouvoir y remédier alors quelle est la démarche qu'il faut adopter pour corriger les erreurs commises?

Dans cette optique, Tagliante propose des « *activités de conceptualisation systématique et réemploi* » (C.Tagliante, 2001 :153-155).

**1. Conceptualisation** : C'est une sorte de conceptualisation d'ordre grammatical. Elle reflète le mieux la méthodologie de l'approche communicative, cet exercice implique le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques analytiques, réflexives, synthétiques et déductives à la portée des apprenants lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

**2. Systématisation** : Il s'agit de systématiser des règles grammaticales, ici l'objectif visé est d'amener l'apprenant à mettre l'accent de façon systématique sur son acquis déjà appris, sur ce qu'il a et vaudrait apprendre. Si on estime que l'apprenant sait les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui aide de mieux s'orienter, d'identifier le niveau d'atteinte de ses compétences, de découvrir ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

A cet égard, cela permet à l'apprenant de comprendre la nécessité que les règles grammaticales doivent être correctes pour transmettre justement le message, sinon, la transmission sera erronée. Ainsi, la compréhension sera impossible. Il est donc important de proposer des activités de reformulation des règles différemment dans des contextes variés à fin de diminuer les erreurs à l'écrit.

**3. Appropriation et fixation** : Les deux activités visant l'appropriation et la fixation des règles grammaticales découvertes dans la phase de conceptualisation, impliquent l'application d'une structure intensivement, surtout dans l'interaction écrite pour arriver à cette finalité, il est très important d'aider l'apprenant à exécuter le lexique et le thème qui entoure chaque structure de façon permanente et continue, il faut «*remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme*». (G. Niquet, 1987:15). Contrairement à ce que l'on pense, il est acceptable qu'un contact accompagné d'une structure linguistique, syntaxique ou un mot ne soit jamais suffisant pour l'appropriation de l'apprenant.



## II.5 Typologie et origines des erreurs rencontrées dans les écrits en langues

### étrangère

Les erreurs sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition. Elles permettent de décrire la connaissance de la langue de l'apprenant à un stade donné. Pour exploiter la logique de l'erreur, les enseignants devraient savoir les mécanismes psychologiques susceptibles de les induire, autrement dit leur origine, car chercher l'origine des difficultés rencontrées est la stratégie la plus efficace si l'on veut connaître les caractéristiques de l'opération mentale (l'activité cognitive). La performance selon la conception Chomskyenne, est la mise en œuvre des savoirs dans un contexte précis, elle est la composante la plus facile à cerner lorsque le sujet-scripteur accomplit une tâche. Par contre ce qui est plus difficile à déterminer c'est la compétence accompagnée de l'activité mentale, qui ne sont pas visibles immédiatement. Et c'est à ce niveau que nous avons axé notre recherche.

Selon M. Fayol (1995 : 140), il existe trois grandes sources d'erreurs qui expliquent les difficultés que rencontrent les apprenants :

- **les erreurs liées à des savoirs déclaratifs (encyclopédiques) :** Les connaissances déclaratives sous-tendent une grande part des compétences orthographiques du scripteur, en particulier en ce qui concerne l'orthographe dite d'usage.
- **les erreurs ayant comme source les savoirs procéduraux :** Ces connaissances correspondent à des « savoir-faire » de niveaux très divers. Elles renvoient à la mise en œuvre effective, et non à la simple mémorisation de règles.
- **les erreurs dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes :** Les connaissances sont considérées comme stockées en mémoire à long terme. Le problème de celui qui les utilise peut donc s'analyser aussi : repérer dans la situation des indices induisant le recours à une connaissance ; récupérer celle-ci ; la maintenir active tant qu'elle est nécessaire ; veiller à l'exécution correcte quand il s'agit d'une procédure ;

contrôler le résultat ; désactiver la connaissance désormais inutile. L'énoncé de ces « opérations » mentales fait apparaître le caractère cognitivement coûteux de la récupération et de la gestion des connaissances en temps réel, c'est-à-dire au moment même de leur utilisation.

La recherche des causes d'erreurs montre qu'elles sont étroitement en rapport à la non-prise en considération de la totalité de détails qui interviennent dans les scénarios possibles ou l'existence d'un mécanisme mental achevé ou non forme à l'espace problème, qui consiste à sélectionner des éléments illusoirs.

L'organisation des savoirs encyclopédiques revient aux procédures mobilisées. Ces dernières peuvent donner des processus erronés. L'apprenant peut connaître les faits, mais échoue soit à les activer, soit à mettre en œuvre les savoir-faire appropriés. En effet, les erreurs qui se basent sur les savoirs procéduraux proviennent de situations de résolution des problèmes.

Les erreurs liées aux problèmes de gestion de temps réel des activités complexes apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, elles sont dues au fait que l'apprenant n'arrive pas à gérer simultanément des activités cognitives appelant un certain niveau de contrôle attentionnel constant. Ce type d'erreurs est inévitable elles apparaissent même chez les experts, elles ne pourront disparaître avec la pratique de l'écriture, selon Fayol.

Le statut de l'erreur n'est plus négatif avec les nouvelles approches, au contraire, elle est devenue un moyen nécessaire dans l'évolution du processus d'apprentissage. L'erreur dans les productions écrites est donc devenue au centre de la démarche pédagogique, malgré son apparence décevante et décourageante chez les enseignants du FLE. Comme nous l'avons déjà dit auparavant, c'est à l'enseignant de la positiver, la diagnostiquer et décortiquer ses origines et ses différents types pour pouvoir y remédier efficacement.

Certains didacticiens s'accordent à répertorier les types d'erreurs selon leurs origines principales suivant des critères différents, c'est le cas de J.C Richards cité par Porquier (1977 :14), qui estime que l'erreur se divise en trois types :

- **Erreur interlinguale** : provenant de la langue source de l'apprenant.
- **Erreur intralinguale** : résultant de l'apprentissage défectueux de la langue cible de l'apprenant.
- **Erreur développementale** : problème lié à l'application abusive d'une règle.

Dans ce sens, Jean Pierre Astolfi (1997) propose une typologie composée de 08 erreurs en fonction de la nature du diagnostic et de leurs origines. Nous la présentons dans ce qui suit telle qu'elle a été développée dans son ouvrage.

### II.5.1 Origines et types d'erreurs selon J.P. Astolfi

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les apprenants ne commettent pas les mêmes erreurs, vu leur niveau hétérogène. Ces erreurs sont relatives à l'apprenant, à sa conception du savoir, ou elles sont liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement.

Les erreurs se ressentent à des niveaux différents, allant de l'erreur locale qui ne perturbe pas l'interprétation entière de l'énoncé, à l'erreur globale qui fausse la compréhension de tout l'énoncé. L'enseignant doit décoder toutes ces erreurs, les comprendre et ensuite les corriger pour qu'elles soient constructives.

Les didacticiens répertorient les types d'erreurs selon leurs origines principales suivant des critères différents. Nous citerons au départ J.C Richards, cité par R. Porquier qui estime que « *l'erreur se divise en trois types : erreur interlinguale provenant de la langue source de l'apprenant, erreur intralinguale résultant de l'apprentissage défectueux de la langue cible de l'apprenant et l'erreur développementale qui est lié à l'application abusive d'une règle* » (Porquier 1977 : 14)

Nous nous sommes également intéressés à la typologie de J.P Astofli, qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs au niveau de la production écrite.

Astofli dans sa typologie se penche sur les erreurs relatives à l'apprenant, celles relatives à sa conception du savoir et aussi à celles liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement.

Astofli (1997), propose une typologie composée de 08 erreurs en fonction de leurs origines.

## **1. Erreurs relatives à l'apprenant**

### **1.1 Erreurs concernant les démarches adoptées par l'apprenant**

En laissant le choix à l'apprenant lors de la rédaction, il va choisir le plus souvent une démarche différente à ce que l'enseignant attend de lui, ou pire encore il va en adopter une contraire à la règle commune et apprise en classe.

### **1.2 Erreurs dues à une surcharge cognitive**

Les méthodologies anciennes, se basait principalement sur la mémorisation du savoir, réduisant ainsi l'apprentissage à l'unique fonction cognitive qui est la mémoire. Cependant, les approches modernes valorisent à côté de la mémoire la réflexion, la créativité, l'intelligence....

Le fait que certaines situations scripturales exigent de l'apprenant le traitement de plusieurs informations en même temps, et le fait de se concentrer sur tous ces aspects (mémoire, réflexion, créativité,...), pourrait influencer négativement sur le rendement de la mémorisation ainsi que l'organisation des informations, et de ce fait sur le sens de la production écrite de l'apprenant. Ainsi la concentration sur un des aspects peut porter préjudice aux autres.

## **2. Erreurs liées aux conceptions de l'apprenant par rapport aux savoirs**

### **2.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes**

Avant de commencer la rédaction, l'apprenant lit la consigne à exécuter, la comprend et essaye au mieux de la respecter. Pour assurer une meilleure compréhension de la consigne, cette dernière doit être claire, précise et bien définie, afin que la performance soit à son tour bien claire. C'est souvent les consignes pas claires et pas évidentes qui conduisent à une mauvaise compréhension et donne lieu ainsi à des textes semés d'erreurs.

### **2.2 Erreurs témoignant des représentations notionnelles des apprenants**

En rédigeant un texte, l'apprenant va utiliser ses connaissances et ses acquis antérieurs en plus des nouveaux savoirs enseignés. Cependant, on constate que dans la plupart des cas ces représentations que se fait l'apprenant sont erronées.

L'enseignant doit prendre ses représentations positivement, doit les comprendre, chercher leurs significations, les faire identifier, et doit convaincre l'apprenant à remettre en cause ses représentations initiales qui sont généralement inconscientes.

Cette tâche devrait être établie dans un climat de coopération et d'interaction, pour permettre aux apprenants un meilleur développement intellectuel.

### **2.3 Erreurs liées au transfert des connaissances d'une discipline à une autre**

Il s'agit ici de transfert de compétence d'une discipline à une autre. C'est ce que les apprenants comprennent quand l'enseignant du FLE les interroge sur une notion qu'ils ont rencontrés dans une autre discipline, et qu'ils reprennent telle quelle.

Pour éviter cela, l'apprenant doit rapprocher les deux contextes afin de dégager les différences et les similitudes pour mieux adapter la notion selon chaque contexte.

## **2.4 Erreurs liées à la maîtrise des opérations intellectuelles**

Il s'agit là de la diversité des opérations intellectuelles qui ne sont pas à la portée des apprenants à tout moment. L'apprentissage se fait à long terme en passant par plusieurs étapes successives.

## **3. Erreurs liées au dispositif et méthodes d'enseignement**

### **3.1 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu**

Mis à part l'état psychologique de l'apprenant (comme le stress et la fatigue dus à l'intensification des pratiques scolaires), la complexité, la difficulté et l'ambiguïté du contenu adopté en classe de langue pourrait également être à l'origine des erreurs relevées dans la production écrite.

### **3.2 Erreurs liées à l'habitude scolaires et mauvais décodage**

Lors d'une production écrite, l'apprenant va essayer de répondre d'une part à la question posée, et d'autre part à l'enseignant qui la pose. Et c'est à ce moment que vont apparaître les difficultés des apprenants à décoder les règles implicites de la situation de communication, comment les utiliser et pour quelle finalité.

Prenons à titre d'exemple la règle grammaticale qui dit que quand deux verbes se suivent le deuxième se met à l'infinitif. C'est une règle que les apprenants connaissent par cœur depuis le primaire. Mais au moment de l'appliquer, ils ne savent pas comment. Ils n'arrivent pas à l'appliquer au bon moment, et ils sont par conséquent dans l'erreur. Dans ce cas le savoir y est, mais c'est le savoir-faire qui manque.

Vu que l'apprentissage se fait dans un contexte plurilingue, il ne va pas sans dire que le plurilinguisme pourrait être une source d'erreurs. C'est pourquoi en plus de la typologie d'Astofli que nous venons de voir, nous allons dans ce qui suit essayer de présenter brièvement la typologie des erreurs liées au plurilinguisme et à l'interlangue.

## II.5.2 Origines et types d'erreurs selon Tagliante

Autre typologie d'erreurs, celle de Tagliante (2001 :157), qui distingue cinq types d'erreurs. Il s'agit des erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques. Nous ce qui nous intéresse, ce sont les erreurs de production écrite, qui sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous conduisent à distinguer deux sortes d'erreurs : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

### 1. Erreurs de contenu

Les erreurs de contenu concernent les éléments du discours tels que le type de texte à écrire, la cohérence du texte et la cohésion entre les idées, l'organisation et les liens logiques entre les idées ainsi qu'entre les parties du texte....

**1.1 Erreur de cohésion et cohérence textuelles :** Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion :

- **La règle de progression :** La non reprise ; chaque nouvelle phrase doit porter une information nouvelle par rapport à celle qui précède.
- **La règle d'isotopie :** Coordonner les idées avec des articulateurs logiques, les idées doivent appartenir au thème commun.
- **La règle de cohérence sémantique :** Le manque d'opposition au niveau du sens ; un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire.

**1.1.2 Organisation du texte et mise en page :**

- Respect du type de texte (en tête ; formule de politesse ; de salutation ...)
- La ponctuation.
- La division en paragraphe.

### 1.1.3 Erreurs liées au type de discours :

- Registre de langue (L'utilisation d'un registre beaucoup plus oral et familier par rapport au contexte...).

## 2. Les erreurs de forme :

Voici les différentes erreurs de forme :

### 2.1 Erreurs de morphosyntaxe :

- Accord en genre et en nombre.
- Choix de mots : verbe ; adjective ; prépositions ; déterminants...
- Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait ....

### 2.2 Erreurs lexicales :

- Choix du lexique inapproprié.

**2.3 Erreurs de type phonème-graphème :** Ce type d'erreurs intervient quand l'élève n'arrive pas à transcrire certains phonèmes d'un mot malgré qu'il les prononce bien ; exemple : le son "é" peut-être transcrit de différentes façons : ait ; es ; er ; et ; est ; etc.

### 2.4 Erreurs phonétiques :

- D'élision : " je ai" au lieu de "j'ai ".
- Dues à une prononciation erronée : doux au lieu de due.

### 2.5 Erreurs d'orthographe :

- Oubli ou rajout d'une lettre : " maitenant" / "maintenant; " " manaman" / "maman."
- Inversion de lettres : " avoin" / " avion".
- Mot mal orthographié par méconnaissance : " rume" / "rhume"

## II.6 Les sources des erreurs dans les écrits

Face à ce phénomène des erreurs récurrentes des apprenants, plusieurs enseignants éprouvent un profond découragement lorsqu'ils doivent corriger année après année les mêmes erreurs en production écrite. C'est pourquoi ; plusieurs chercheurs comme Jain, Selinker,



Corder et Norris se sont penchés sur les sources de ces erreurs récurrentes pendant la rédaction.

Pour eux, les principales sources d'erreur sont multiples et elles ne concernent pas seulement l'interlangue, mais beaucoup plus elles concernent l'interférence de la langue maternelle par la formation d'habitudes, la traduction mot à mot et des stratégies de communication.

### II.6.1 L'interférence de la langue maternelle

La langue maternelle a une grande influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Si les apprenants ne maîtrisent pas l'interférence, ce processus naturel les amène à des déviations linguistiques et culturelles. Comme nous le constatons, les scripteurs laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des aspects propre au système langagier maternel (les formes et le sens ainsi que leur culture.).

L'interférence de la langue maternelle peut être positive ou bien négative ; elle est positive lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible. En revanche, elle devient négative lorsqu'elle pose des difficultés d'apprentissage. Ce côté négative peut apparaître à différents niveaux :

- **Niveau morphosyntaxique ou grammatical** : l'apprenant utilise la structure de la langue maternelle avec laquelle il a l'habitude de parler et l'applique à la langue étrangère.
- **Niveau phonétique** : c'est le cas où les sons de la langue étrangère n'appartiennent pas à la langue maternelle, les apprenants pour simplifier la prononciation en supprimant le son auquel ils ne sont pas habitués et en le remplaçant par celui du plus proche trouvant dans leur langue maternelle. Comme la confusion entre le phonème « b » et le phonème « p » (batterie/patterie).
- **Niveau sémantique** : Dans leur processus d'apprentissage, les étudiants ont recours au calque sémantique de l'arabe en français, comme une stratégie, suivie par un apprenant qui ne maîtrise bien la langue pour exprimer une signification dans une langue étrangère, en essayant

de communiquer ; par conséquent il produit des énoncés erronés. Certains de ces énoncés, sans être grammaticalement justes, sont sémantiquement compréhensibles. Les élèves, de ce fait, vont ignorer leurs erreurs lorsque l'objectif de communication est atteint. Prenons l'exemple de : il s'habille une veste au lieu de dire il porte une veste ou encore frapper un téléphone au lieu de dire donner un coup de téléphone.

### **II.6.2 La traduction mot à mot**

Contrairement à l'interférence de la langue maternelle qui est un phénomène inconscient, la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire. Généralement quand il communique, l'apprenant produit un énoncé en traduisant mot à mot, un énoncé de la langue maternelle en langue cible. La structure qu'il utilise existe dans sa langue maternelle mais ce n'est pas une structure de la langue étrangère.

### **II.6.3 La généralisation excessive des règles**

Dans ce cas l'élève crée lui-même ses propres structures de la langue cible. En effet, après avoir appris quelques règles de la langue cible l'apprenant, les généralise à d'autres règles qui ont des caractéristiques communes. Exemple l'élève a appliqué la règle de pluriel et mettre un « s » au pluriel des noms qui se terminent par -eau, -au -eu : des bateaus/bateaux, et des cheveus/cheveux.

### **II.6.4 La sur-élaboration de la langue**

C'est lorsque l'apprenant tente de pratiquer la langue étrangère soigneusement, d'une manière formelle, l'énoncé produit est grammaticalement correct mais il peut être incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte, comme par exemple « Pourriez-vous me dire quelle est la saveur de votre gâteau ? » pour demander simplement « quel goût à ce gâteau ? »

## II.7 Les théories des erreurs

Il semble bien que les erreurs aussi bien que l'inadéquation des messages ne peuvent être détectées que par des techniques de reconstitution et de comparaison. C'est cette comparaison qui constitue le terrain sur lequel l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive se rencontrent et ont souvent été confondues à cause des erreurs interférentielles.

Il est indéniable qu'il existe une relation entre les différences qui séparent deux langues en contact dans un processus d'apprentissage et la manière dont l'apprenant assimile la langue cible. Le facteur le plus important déterminant la facilité et la difficulté dans l'acquisition des structures d'une langue étrangère est leur similarité ou leur différence par rapport aux structures de la langue source. Toutefois, les ressemblances partielles peuvent se révéler dangereuses pour un apprenant débutant lorsque les langues sont génétiquement proches. Les erreurs interférentielles sont pour la plupart générées par la proximité des convergences et des divergences des deux idiomes en contact. James Reason affirmera même que l'unique raison d'être de l'analyse contrastive est précisément l'existence des erreurs interférentielles.

Mais si l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive présentent des zones communes (l'analyse des erreurs interférentielles), elles présentent également des zones de complémentarité : l'analyse contrastive entreprend de faire une comparaison systématique des deux langues pour isoler les aires des erreurs éventuelles, tandis que l'analyse des erreurs inclut aussi les erreurs qui ne sont pas dues à l'influence de la langue source, les erreurs internes.

Notons aussi, que l'analyse d'erreur est apparue en didactique à la suite de l'analyse contrastive. Elle a elle-même cédé la place à l'étude de l'interlangue et des parlars bilingues.

Nous allons à présent, donner un bref aperçu sur les différentes théories des erreurs :

### I.7.1 Analyse contrastive

L'approche contrastive a commencé aux États-Unis entre 1915 et 1933 d'abord dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle puis dans celui des langues étrangères. Il s'agissait de chercher les causes des difficultés d'apprentissage.

C'est grâce à Lado que cette théorie s'est développée en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Elle se base sur un double ancrage théorique : « *D'une part, la linguistique structurale américaine qui conduit à la comparaison de différents niveaux langagiers de la langue source et la langue cible (phonologique, morphologique, grammaticale, lexico-sémantique) et, d'autre part, la psychologie béhavioriste.* » (Marquilló, 2003 : 63).

Plusieurs solutions ont été envisagées pour essayer de déterminer ce qui faisait obstacle à l'enseignement-apprentissage. Les recherches ont pu montrer que l'acquisition d'une langue étrangère est plus ou moins conditionnée par la langue maternelle de l'apprenant. La langue maternelle fut dès lors prise en considération par rapport à la langue seconde. Plusieurs questions se sont posées : la langue maternelle est-elle un facteur facilitant l'apprentissage ou un de ses obstacles ? Quel rôle joue-t-elle dans le processus de l'enseignement-apprentissage ? De quelle façon peut-elle influencer sur l'acquisition d'une langue seconde ?

L'analyse contrastive est basée sur la linguistique contrastive. Cette dernière se définit comme une sous-catégorie de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes de langues afin de déterminer les ressemblances et les différences entre les langues en question.

Selon Galisson et Coste, l'analyse contrastive est « *une méthode fondée sur les descriptions linguistiques. Celle-ci a pour but de mettre en évidence les différences entre deux langues, en comparant la langue source à la langue cible, afin de rendre possible ainsi*

*l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population institutionnelle d'une langue maternelle donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère spécifique.* ». (Galissou et Coste 1976 :200).

Le principe de base de l'analyse contrastive a été énoncé par Fries : *«Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.»* (Fries ,1945 : 9). Cette idée a été développée et théorisée par la suite dans une époque dominée par la psychologie du comportement, par Lado (1957) et Ferguson (1962)

L'analyse contrastive a connu de bons résultats jusqu'aux années 70. Elle avait pour but essentiel de décrire des systèmes linguistiques en contact et de prédire les erreurs des apprenants. Elle fut pendant longtemps associée à la théorie behavioriste. Comme l'explique F. Debyser : *« la théorie contrastive a pour fondements le structuralisme dans le domaine de la linguistique et le behaviorisme dans le domaine de la psychologie. D'une part, elle tente de décrire les systèmes en contact et de prédire par conséquent les erreurs des apprenants, d'autre part, elle se fonde sur une vision voulant que le langage ne soit qu'un ensemble d'habitudes. Ainsi, selon cette théorie, dans l'apprentissage d'une L2, l'acquisition de bonnes habitudes et un bon conditionnement basé sur stimulus-réponse-renforcement devaient permettre à l'apprenant de ne plus produire d'erreurs, sinon d'en produire moins ».* (Debyser F 1970 : 31).

Il s'agit là, évidemment, de l'époque des méthodes audio-orales et audio-visuelles, axées principalement sur l'oral suivi de la correction systématique de l'erreur. Dans cette perspective, les pédagogues devaient chercher à identifier l'erreur et, par la suite, la corriger. Mettant l'accent sur le rôle de la langue source dans l'appropriation de la langue cible, certains postulent que cette appropriation tient avant tout dans le transfert des habitudes développées dans la première. Les travaux de Lado (1957, 1964) illustrent la tendance forte

de la théorie. Sur la base de la comparaison des structures de la langue-source et de la langue-cible, il veut démontrer qu'on peut prédire et expliquer par conséquent l'apparition des erreurs d'un apprenant en fonction de la langue-source. De ce point de vue, l'hypothèse veut que « *plus la langue-cible est proche de la langue-source, plus l'acquisition de cette dernière sera facilitée car il ne fera que des transferts positifs.* ». (Lado, 1964 :40).

Selon cette théorie, en situation d'apprentissage, quand les deux langues sont en contact, il y a automatiquement transfert, positif ou négatif, de certains aspects de langue source à la langue cible. Positif, si les deux langues présentent des structures semblables. L'acquisition de la langue seconde est ainsi déterminée par les structures de la langue que l'apprenant maîtrise déjà. Les zones où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition : il y a donc transfert négatif ou interférences de la langue maternelle sur la langue seconde. Le transfert peut se manifester à tous les niveaux, phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique. Les erreurs de l'apprenant sont expliquées par le transfert des habitudes linguistiques de la langue source à la langue cible.

La théorie de Lado (H. Besse et R. Porquier, 1984 : 202-206) peut être résumée comme suit :

- \* Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, il y a transfert des caractéristiques formelles et sémantiques de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible.
- \* La comparaison de l'ensemble des deux systèmes linguistiques permet de mettre en lumière et de prévoir tous les problèmes d'apprentissage.
- \* On peut établir des progressions sur la base des résultats tirés de ces comparaisons, compte tenu des différences et des similitudes entre la langue source et la langue cible.
- \* Ce qui est similaire est facile à transférer alors que ce qui diffère suscite de l'interférence et donc des erreurs, et fait ainsi obstacle à l'apprentissage.

\* Les méthodes de description des langues proposées par le structuralisme constituent les meilleurs outils pour l'enseignement-apprentissage de la langue cible.

L'analyse contrastive présente plusieurs avantages, qui sont la prise en considération du lien entre la description linguistique, la psychologie et la pédagogie, la mise en évidence des différences de structures phonologiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques en comparant la langue maternelle de l'étudiant avec la langue seconde qu'il apprend afin de prévoir les problèmes susceptibles d'émerger au cours de l'apprentissage.

La naissance de la théorie contrastive a répondu aux attentes les plus vives des professeurs de langues vivantes. Ayant pour ambition de départ de comparer terme à terme les deux langues, et surtout leurs différences structurales, la théorie contrastive devait permettre la réalisation de nombreuses méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants de langues étrangères entre 1945 et 1965 aux Etats-Unis.

Toutefois l'analyse contrastive ne peut à elle seule couvrir toutes les erreurs que peuvent commettre les apprenants. Car toutes les erreurs ne viennent pas de l'assimilation de deux langues. Ainsi d'autres formes d'analyses apparaissent.

### **I.7.1.1 Critique de l'analyse contrastive**

Selon la théorie contrastive, la comparaison structurale des deux langues permet de prévoir et d'identifier tous les problèmes liés à l'apprentissage. Mais il est clair que ce qui est en contact pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage n'est pas les deux systèmes linguistiques mais bien plutôt la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il acquiert, au stade où il est rendu, de la langue étrangère. Le transfert ne peut ainsi opérer qu'entre ce que l'apprenant a acquis, de sa langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles.

Il arrive en outre que certaines fautes commises par des apprenants ne proviennent pas de leurs langues maternelles mais de ce que l'apprenant a acquis en langue-cible. Il s'agit de

ce que l'on nomme erreurs intralinguales, d'ordre universel, qu'elles sont difficiles à éliminer. Prenons un exemple d'erreur fréquemment rencontrée chez les apprenants de la L2, la conjugaison erronée des verbes faire et dire à la deuxième personne du pluriel : disez, faites, la généralisation de la forme de la deuxième personne du pluriel du français est la cause de ces erreurs.

Les défauts de l'analyse contrastive sont mis en lumière par divers constats empiriques. Ils portent surtout sur ses présupposés psycholinguistiques et le mécanisme de transfert invoqué. On constate d'abord le degré variable de transfert entre une habitude déjà ancrée chez l'apprenant et une nouvelle habitude à acquérir, comme l'observent H. Besse, R. Porquier (1984 : 202). Les études sur le transfert portaient rarement sur le transfert d'un système d'habitudes hautement élaboré à un système nouveau et différent, mais plus généralement sur le transfert de conduites élémentaires à d'autres conduites comparables et/ou complexe.

En d'autres termes, c'est au niveau de la langue maternelle de l'apprenant et de sa compétence provisoire qu'a lieu le transfert, non au niveau de deux systèmes linguistiques hautement élaborés. Le transfert n'est donc pas intersystémique. Il en résulte que l'analyse contrastive ne prévoit qu'une partie des difficultés d'apprentissage, et que plusieurs erreurs pourtant prévues ne se produisent pas.

Il est difficile pour un apprenant de langue étrangère d'effacer, de remplacer ou de modifier un système préalablement acquis (sauf en cas d'acquisition précoce), comme l'observe G. Oléron, « *il est souvent difficile, au niveau de l'analyse des résultats, de dissocier les effets positifs du transfert et ses effets négatifs. C'est leur résultante seule que l'on mesure* » (G. Oléron, 1964 : 118, cité par H. Besse et R. Porquier, 1984 : 202).

Élaborée dans la perspective de la pédagogie behavioriste, l'analyse contrastive a mis l'accent plutôt sur l'enseignant et sur la méthode que sur l'apprenant. C'est pour cette raison



que les innéistes critiquent l'analyse contrastive avec stimulus-réponse. Mais, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behavioriste initial, l'approche contrastive apparaît pédagogiquement utile. Si l'enseignant connaît la langue maternelle des apprenants, il peut s'y référer pour structurer son guidage pédagogique et éclairer par la suite l'apprentissage par des informations contrastives adaptées.

Les critiques énumérées reflètent plus ou moins les insuffisances ou les défauts de la théorie contrastive, notamment de la théorie forte. L'analyse contrastive a priori prétendait prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage (R. Lado, 1957 : 10), alors que l'analyse contrastive a posteriori, visant le traitement des transferts effectivement observés chez les apprenants, entre dans le cadre empirique de l'analyse des erreurs.

### **II.7.2 Analyse des erreurs : Définition, description et principes**

En critiquant les études contrastives, de nombreux chercheurs signalent que toutes les difficultés apparues lors de l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas forcément dues à la langue maternelle, mais peuvent être dues à d'autres facteurs.

La naissance de l'analyse des erreurs au début des années 60 fut une véritable révolution. Elle marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. Elle présente un grand intérêt pour la plupart des approches pédagogiques de l'enseignement-apprentissage. Elle vise un double objectif : théoriquement, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; pratiquement, l'amélioration de l'enseignement. Elle se distingue, de ce fait, de l'analyse contrastive, en ce qu'elle part de l'apprenant et de ses productions plutôt que de modèles linguistiques comme tels. Les procédés sur lesquels l'analyse des erreurs est basée sont les suivants : identifier les productions erronées des apprenants afin de les classer et les interpréter.

L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, alors que l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'interlangue des apprenants.

En se basant sur les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue étrangère, l'analyse des erreurs ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe non seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source, mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet du niveau de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer l'analyse contrastive, mais elle offre des solutions supplémentaires que cette dernière ne met pas en lumière.

Par ailleurs, la possibilité de faire l'analyse des erreurs sans connaître la langue maternelle des apprenants est présentée comme un avantage par l'analyse des erreurs sur l'analyse contrastive. Selon Besse et Porquier : « *l'analyse des erreurs est donc un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives.* ». (Besse et Porquier 1991 :216).

En se basant sur les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue étrangère, l'analyse des erreurs ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe non seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source, mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet du niveau de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer l'analyse contrastive, mais elle offre des solutions supplémentaires que cette dernière ne met pas en lumière.

L'analyse des erreurs en production écrite s'effectue dans le cadre du contact didactique, permettant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et des apprenants et

accordant une meilleure négociation du sens. Ainsi, grâce à elle, l'enseignant et l'apprenant parviennent ensemble à réfléchir abondamment sur le pourquoi et le comment de l'erreur afin de ne plus la reproduire. Et grâce à l'analyse des erreurs, l'erreur commence à avoir une conception plus positive, elle est le reflet de la progression de l'apprentissage de l'apprenant.

En 1967, Corder publie un article qui deviendra célèbre. Il critique la façon dont on interprète les erreurs des apprenants et propose de considérer certaines d'entre elles comme des traces d'un système linguistique en développement ou stabilisé, différent de la langue source et de la langue cible. Cette conception est considérée comme révolutionnaire par rapport à celle purement négative qui caractérise la vision des erreurs dans l'approche didactique contrastive à l'époque. Ce qui est de plus important dans la théorie de Corder, c'est sa nouvelle façon de considérer l'erreur. En effet, il établit une dichotomie faute et erreur. Pour cet auteur, les fautes relèvent de la performance, l'erreur de la compétence.

Ces réflexions coïncident avec la résurgence des théories cognitivistes et innéistes et ne tardent pas à atteindre une large audience. Par la suite, de nombreux linguistes se sont attachés à la recherche des erreurs en essayant de distinguer les fautes d'interférence ou de transfert de celles qui n'auraient pas leur origine dans la langue maternelle des apprenants.

Les recherches de Richards et de Dulay et Burt ont incité les pédagogues et chercheurs à se pencher sur les techniques de l'analyse des erreurs. Avec l'analyse des erreurs, on assiste à un rejet du substrat behavioriste, par la relativisation du rôle du transfert.

L'observation des erreurs des apprenants de différents niveaux amène à supposer qu'il existe en général trois étapes dans l'apprentissage d'une langue seconde :

- ✓ l'étape présystématique, pendant laquelle les erreurs sont dues au hasard, faute de méconnaissance de règles de la langue seconde ;
- ✓ l'étape systématique, pendant laquelle l'apprenant arrive à découvrir, au fur et à mesure de son apprentissage, une règle en la mettant en application ; cependant, il construit

souvent des énoncés incorrects, et ce, en raison de l'extraction incomplète d'une règle de la langue seconde ;

✓ la dernière étape, appelée étape post-systématique, pendant laquelle l'apprenant produit des énoncés corrects, mais pas de façon régulière ; en effet, il connaît la règle mais ne l'applique pas toujours d'une manière convenable ; plus son niveau de connaissance de la langue seconde progresse, moins il commet d'ailleurs des erreurs, et s'éloigne de plus en plus de l'ancrage de sa langue maternelle.

Si l'analyse des erreurs peut expliquer, contrairement à l'analyse contrastive, des erreurs de sources différentes, elle permet également de mieux comprendre le processus psychologique de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **II.7.2.1 Méthodes d'analyse des erreurs**

Dans l'analyse des erreurs, on peut opter pour deux voies d'approche : une approche inductive ou une approche déductive.

Pour la première, le problème le plus grand qui se pose est celui du choix du corpus d'erreurs soumis à l'analyse. En dehors des conditions générales de représentativité et d'homogénéité auxquelles tout corpus doit satisfaire, le corpus d'erreurs présente des aspects spécifiques qui se manifestent dans des rapports quantitatifs entre les erreurs provoquées et les erreurs observées, entre le texte en son ensemble et les erreurs incluses dans le texte (densité des erreurs), entre les différents types d'erreurs (erreurs internes et erreurs interférentielles).

L'approche déductive implique une comparaison des systèmes des deux langues à travers une étude du système de la langue source, une étude du système de la langue cible et une étude du système mixte, de l'interlangue du bilingue débutant. En étudiant ce système mixte, on peut élaborer une grammaire générative des erreurs qui anticipe sur les états possibles, c'est-à-dire une posologie anticipative. Cette posologie anticipative peut être vérifiée grâce à des tests de provocation des erreurs.

Entre les erreurs virtuelles de la posologie anticipative et les erreurs actuelles de l'apprenant débutant, il existe un rapport susceptible de situer la grammaire des erreurs au croisement des deux voix inductive et déductive qui implique au moins deux conséquences: d'abord l'importance plus grande des erreurs à base systématique par rapport à celle des erreurs accidentelles; parmi les erreurs virtuellement possibles, seules sont retenues les erreurs qui trouvent un point d'appui dans l'un des deux systèmes en présence. Ensuite, la comparaison des deux systèmes est étayée par une analyse statistique des erreurs actualisées : la fréquence très élevée d'une erreur est un indice de sa répétabilité.

### **II.7.3 L'interlangue**

La notion d'interlangue, introduite par Weinrich en 1963 et développée par Selinker en 1972, a suscité de nombreuses reformulations : systèmes approximatifs, systèmes intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée ou encore langue de l'apprenant. L'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que, si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de la langue source, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation de la règle.

L'interlangue, est un idiolecte instable et temporel formé lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il se trouve en constante variation car elle accompagne le parcours d'apprentissage fait par l'apprenant depuis sa langue maternelle ou langue source vers la langue étrangère ou langue cible. L'interlangue est un idiolecte hétérogène formé par une syntaxe, un lexique et une phonétique spécifiques, et sera personnelle et individuelle pour chaque apprenant. En d'autres termes, chaque apprenant a sa propre interlangue ayant sa propre grammaire, son lexique parmi d'autres aspects.

Le concept d'interlangue selon Selinker est la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. L'interlangue décrit la variété de langue qui se forme chez l'apprenant et qui ne coïncide pas totalement avec la langue d'apprentissage ; c'est une variété de langue provisoire qui évolue au fur et à mesure de l'apprentissage. L'interlangue pourrait être comprise comme une ressource provisoire utilisée par l'apprenant afin de remplir momentanément les vides présents dans son processus d'apprentissage. Cependant le défi pour l'enseignant est de ne pas permettre la fossilisation de ce système, car c'est un niveau intermédiaire entre la langue maternelle et la langue cible.

L'interlangue se définit comme la langue dont se sert l'apprenant pour communiquer en langue seconde à un stade donné de l'apprentissage. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus considérées comme un signe négatif. L'apprenant doit se débrouiller avec les moyens dont il dispose à un moment donné. Ces moyens, si incomplets soient-ils au regard de la langue cible, représentent son système d'expression : son lecte. Ce lecte d'apprenant ou dialecte idiosyncrasique (Corder, 1971) ou encore système intermédiaire (Porquier, 1974), possède des traits des deux langues concernées mais aussi des caractéristiques inexistantes dans celles-ci. En d'autres termes, l'interlangue est le dialecte de l'apprenant, hybride entre la langue source et la langue cible.

Les dialectes idiosyncrasiques des apprenants ne peuvent être décrits ni à travers le système de règles de la langue source, ni à travers le système de règles de la langue cible ; ils partagent des traits de chacun de ces systèmes (Corder, 1980 :20). D'après le schéma d'interlangue de Corder, l'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes :

- une partie du système de la langue source
- une partie du système de la langue cible

- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique au dialecte idiosyncrasique de l'apprenant à un moment donné. Ce système est nommé aussi système approximatif, compétence transitoire, dialecte transitoire, système intermédiaire, système approximatif de communication ou système approché.

La théorie de l'interlangue vise à « *décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, les modalités de leur développement.* » (Besse et Porquier, 1984. Cité par Marquillo, 2003).

Cette théorie trouve son origine dans les approches cognitivistes et constructivistes en psychologie dont le grand représentant est Piaget. Le courant psychologique constructiviste est reconnu en raison de son opposition aux idées et principes du béhaviorisme de Skinner selon lesquels l'erreur est un échec dans le processus d'apprentissage et pour cette raison elle doit être évitée dans la mesure du possible. Le constructivisme ne partage pas ces idées puisqu'il considère que l'erreur est parfaitement normale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et de ce fait, c'est à travers l'erreur que l'apprenant est capable de réformer sa pensée.

## II.8 Correction et remédiation des erreurs

### II.8.1 La correction des erreurs

La correction évoque une détection des erreurs en vue d'une distinction ou d'une évaluation valorisant ou dévalorisant les sujets, c'est une activité lourde d'implication, autant du côté d'enseignant que du côté de l'apprenant qui soulève des problèmes. Veslin et Veslin nous proposent une réflexion pertinente sur la pratique de la correction : « *Corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités* ». (Veslin O&Veslin J, 1992 :63).

En partant de ce point de vue, les enseignants sont incités à prendre sérieusement en compte la correction des erreurs dans leur méthode d'enseignement.

Par conséquent, une question se pose : les enseignants sont-ils sensés corriger toutes les erreurs ? Parmi les chercheurs, certains ne distinguent pas entre les erreurs et considèrent que les erreurs commises par les étudiants sont le plus souvent des cas graves et que l'enseignant devrait les corriger en totalité. D'autres chercheurs, suggèrent de ne pas être idéalistes et ne pas prendre en compte toutes les erreurs des apprenants, car cela réduit les chances de réussite des apprenants dans leur apprentissage.

Burt et Kipasky distinguent l'erreur globale de l'erreur locale. L'erreur globale est celle qui provoque une fausse interprétation du message entier, alors que l'erreur locale est celle qui ne touche qu'une partie de l'énoncé. Pour eux, vu que la gravité de l'erreur renvoie à la compréhension, il faut donner la priorité de correction à l'erreur globale qui touche au sens global d'une énoncé et qui change ou endommage l'énonciatif.

Norrich, différencie les erreurs selon leur degré de gravité. Pour lui, par exemple, « *les erreurs grammaticales sont plus graves que les erreurs lexicales, et les erreurs d'orthographe sont moins graves que les erreurs lexicales. Une phrase déstructurée n'est pas compréhensible, alors que si un apprenant confond [la table] et [lebureau], la communication peut s'établir. Si l'étudiant écrit le mot [exercice], comme suit [exersise], l'erreur pourra même être considérée comme un lapsus.* ». (Norrich, 1981 :103).

Un autre point auquel Norrich fait allusion est la fréquence d'une erreur. Selon lui, « *une erreur qui n'est pas grave en soi mais qui se répète souvent devient grave. La gravité de l'erreur se définit par rapport aux règles et à leurs exceptions : il y a des règles majeures et des règles mineures. Les règles majeures sont celles qui apparaissent par exemple dans le cas de la formation de l'adverbe, en ajoutant -ment après un adjectif au féminin : [heureuse + ment], [vive + ment]. Quant aux règles mineures, il s'agit d'exceptions aux règles majeures,*



*auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales, par exemple les formes irrégulières de certains adverbes : [vraiment] ou [absolument] sont de ce type. ».*

(Norrich, 1981 : 103)

Norrich rapporte que la correction des erreurs des règles majeures est plus importante que celle des erreurs des règles mineures, elles doivent donc être corrigées en premier. Si l'apprenant ne peut pas appliquer correctement les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures.

Dans le processus de correction, il y a plusieurs facteurs qui interviennent ; le niveau de compétence de l'apprenant et le type de la tâche accomplie.

A ce propos, J.M. Hendrikson propose une classification hiérarchique basée sur le niveau de compétence propre à l'apprenant. Cette hiérarchie peut aider l'enseignant dans son choix concernant les erreurs à corriger. Le processus de correction proposée par J.M.Hendrikson (1993 :80-81), s'appuie sur trois niveaux de compétences :

\* Un niveau élémentaire de compétence : la correction doit être basée sur les erreurs qui empêchent la communication à l'écrit.

\*Un niveau intermédiaire : la correction doit viser les déviations les plus fréquentes.

\* Un niveau avancé : la correction doit être portée sur les erreurs qui affectent l'intelligibilité.

Cette hiérarchisation, en effet, nous donne des possibilités offertes pour évaluer les connaissances. Elle se fait à travers un processus évaluatif, c'est-à-dire au début, pendant et à la fin du parcours.

➤ **Pendant le cours :** L'enseignant doit apporter une aide ponctuelle où il corrige les activités terminées par un groupe d'apprenant avant le temps offert. Dans ce contexte, il semblerait plus utile de signaler sur le coup le résultat attendu à l'apprenant et puis lui orienter vers l'autocorrection. Mais, il faut savoir qu'il serait inutile de lui demander de refaire le travail. Le pire est de lui donner des explications vues comme superflu.

L'apprenant quant à lui est invité à s'auto -corriger et doit être motivé par l'enseignant. Il doit vérifier la validité de sa démarche et de ses résultats. Il est souhaitable de réviser le texte corrigé par l'enseignant et réinvestir les éléments soutenant la correction (grille d'évaluation, critères de révision,...)

➤ **Après le cours :** Du côté de l'enseignant, il vaut mieux qu'il souligne toutes les erreurs commises par les apprenants. Puis, il est conseillé de leur rendre les productions écrites. Enfin, il doit vérifier sérieusement la correction faite par les apprenants.

Du côté de l'apprenant, il est obligé de faire systématiquement les corrections exigées par son enseignant en s'appuyant sur les critères de réussite. Il doit analyser la nature de ses erreurs et leurs origines à fin d'y remédier.

L'approche communicative a donné beaucoup de liberté à l'apprenant en le rendant responsable de son apprentissage ; il doit être apte à découvrir par lui-même ses lacunes et ses erreurs à travers l'expérience qu'il vit réellement.

Les différentes conceptions propres à l'erreur ainsi que les diverses stratégies qui sont mises en œuvre lors la correction tout en suivant un processus bien déterminé devraient nous aider à améliorer la production écrite des apprenants à travers l'analyse de leurs erreurs.

Les travaux centrés sur l'analyse et le traitement des erreurs occupent une grande importance dans le domaine de la didactique des langues étrangères. La question qui se pose est liée de la nature des erreurs à corriger. Autrement dit, quelles erreurs doit-on corriger ? En effet, c'est difficile d'y répondre parce qu'il y a plusieurs paramètres qui interviennent lors de la correction des erreurs. Pour nous, et en se basant sur les pratiques des enseignants qui ont une longue expérience dans le domaine depuis des années, nous avons adoptés les paramètres soulevés par certains spécialistes ainsi des praticiens pour choisir les erreurs à corriger rappelons que beaucoup parmi eux acceptent une typologie générale des erreurs à corriger

selon les propos de Chapagne-Muzar et Bourdages (1993 :78) ; les erreurs qu'on doit corriger sont :

- Les erreurs qui affectent la compréhension du message (intelligibilité), il s'agit des erreurs qui influencent négativement sur l'interprétation du message. Autrement dit, celles qui nuisent au sens de façon qu'elles créent un malentendu.
- Les erreurs jugées fréquentes : en général, ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou communes à un groupe d'apprenants ; telles que les apprenants omettent fréquemment l'article, la marque de pluriel, manque d'accent, les erreurs de transfert au début d'apprentissage (généralement sont des erreurs d'ordre phonétique, les interférences,).
- Les erreurs dites irritantes : il s'agit des erreurs qui provoquent des réactions négatives de la part des personnes natives, surtout en communication écrite (ces erreurs peuvent énerver la personne à qui on adresse le message) en cas du non-respect de la formule d'appel, règles de salutation, et les règles générales d'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation, d'un e-mail et d'une invitation ainsi les règles socioculturelles. C'est pour cette raison qu'il faut, impérativement, intégrer la compétence socioculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères comme composante primordiale et inséparable de la communication. Ici le rôle de l'enseignant est central en tant que médiateur et facilitateur. Il doit identifier les besoins d'apprenants et le niveau de leur compétence, c'est lui qui décide les erreurs à corriger en adoptant la démarche qui convient.

### II.8.1.1 La démarche corrective à suivre

Evoquer l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères implique de l'associer à une démarche corrective appropriée. En didactique et en pédagogie, il existe plusieurs démarches de correction.

Premièrement, il faut expliquer aux apprenants que les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage une langue étrangère, il est très normal qu'ils commettent des erreurs en production écrite. Il est admis qu'elles sont des faits tout à fait naturels. Mais le plus important est d'accepter un avis bienveillant face à l'erreur commise. Cela pour installer chez eux la conception et la logique de l'erreur en tant que génératrice d'apprentissage.

Dans cette perspective, les enseignants ainsi les apprenants doivent être positifs. Il faut mettre l'erreur au centre de la méthode pédagogique et non pas de la sanctionner en tant que faiblesse à éviter. C'est une phase nécessaire et obligatoire dans le processus acquisitionnel concernant les connaissances langagières. Donc, comment doit-on se comporter face à l'erreur? Comment peut-on la remédier pour ne pas produire les mêmes erreurs ?

Pour ce faire, une séance consacrée à la production écrite s'impose, où l'enseignant doit :

- ✓ Faire une d'évaluation diagnostique des habiletés individuelles. C'est pourquoi il est impératif d'expliquer la visée instructive de l'erreur dans la classe pour les deux acteurs (enseignant et apprenant).
- ✓ La prise en considération de l'impact du système oral et écrit.
- ✓ Une fois, cette opération achevée, l'enseignant doit se centrer sur les erreurs commises par les apprenants tout en faisant une pratique systématique. L'enseignant doit repérer, détecter et expliquer les erreurs. Dans ce contexte, l'intégration de l'évaluation formative en tant qu'une pratique formative serait primordiale et pourrait servir à préparer les apprenants à s'auto-corriger voire s'auto évaluer.

Définir un contrat explicite devient nécessaire pour l'apprenant, il permet de vérifier l'adoption d'une stratégie pour permettre d'assurer une vigilance progressive et la responsabilité des apprenants devant leurs erreurs.

### II.8.2 La remédiation des erreurs

L'apprenant dans son processus d'apprentissage rencontre plusieurs difficultés, il commet des erreurs concernant sa réception des connaissances ou à partir du malentendu d'une information. C'est pourquoi la recherche des remédiations aux erreurs constitue l'un de nos objectifs.

Rappelons que la remédiation désigne l'action de remédier. Au sens médical du terme, il renvoie aux thérapeutiques ou soins donnés aux patients pour guérir d'une certaine maladie ou défectibilité. Dans le domaine pédagogique, le terme garde sa connotation médicale. Il désigne la mise en œuvre des moyens qui permettent de résoudre des difficultés d'apprentissage.

La remédiation est aussi la mise en œuvre de moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation. Elle est donc la suite logique de l'évaluation, si à la suite de celle-ci l'enseignant effectue un changement de sa pratique pédagogique afin de s'adapter aux besoins de ses apprenants, il se rapproche de la différenciation pédagogique « re-médiation ». Si par contre l'enseignant se penche vers une aide plus individualisée il entre alors dans le rattrapage (notion de remède).

Le terme remédiation renverrait donc à toute intervention dont le but est de venir en aide à l'apprenant présentant des difficultés d'apprentissage. Remédier, c'est intervenir en proposant une seconde « médiation », c'est-à-dire une seconde opportunité présentée sous la forme d'une seconde explication, d'une seconde réflexion, bref d'une seconde activité permettant à l'apprenant de (re)-construire un savoir, savoir-faire ou savoir-être.

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. Lors

de la remédiation pédagogique, l'enseignant doit recourir à des démarches de différenciation pédagogique autres que les procédés utilisés dans la gestion des situations d'enseignement-apprentissage et à des supports pédagogiques appropriés.

### **II.8.2.1 Les étapes de la remédiation**

Il n'existe pas de recette miracle pour une bonne remédiation, mais il y a cependant des étapes incontournables lorsqu'on entreprend un tel projet. Ce sont ces étapes que nous allons développer à présent :

#### **II.8.2.1.1 L'évaluation formative**

L'évaluation formative est le point de départ de la remédiation, l'action à partir de laquelle on pourra mettre en place le dispositif permettant de pallier aux difficultés des apprenants. Elle a pour but de vérifier si les objectifs de départ sont atteints, et permet de mettre en évidence les compétences acquises par les apprenants. Avec l'évaluation formative on inclut complètement les erreurs des apprenants dans l'apprentissage. C'est pour cela que cette évaluation est généralement binaire ou trinaire (acquis, non acquis et en voie d'acquisition). L'évaluation n'a aucun intérêt si aucun profit n'en est tiré tant par l'enseignant que par les élèves.

C'est à partir de cette évaluation que l'enseignant va pouvoir réajuster ses démarches d'enseignement, soit en les reprenant, soit en comblant les manques qui peuvent apparaître, soit en envisageant un approfondissement des apprentissages en cours. Le support est généralement une grille, comportant une liste d'objectifs (ou de compétences) en face desquels il faut cocher la case acquis ou non acquis (« je sais faire » / « je ne sais pas faire », si on propose la grille aux apprenants). On peut complexifier les items : « je réussis toujours », « j'hésite »... afin que les apprenants aient les moyens de qualifier leur travail, ils participent alors pleinement à la tâche. On ne se contente alors plus de faire le bilan des savoirs, mais on

permet aux apprenants de faire leur propre bilan, de voir leur progression, c'est une façon de les faire accéder à l'autoévaluation.

Le rôle de l'enseignant est primordial lors de l'évaluation formative, la grille est un outil, mais une observation attentive des élèves en situation permet aussi de faire des diagnostics et des rectifications directes de l'apprentissage. Dans ce cas on distingue très bien les éléments qui perturbent ou dérangent les apprenants, les situations qui engendrent des erreurs, des hésitations...

On peut trouver deux types d'évaluations formatives, ayant des visées différentes :

- **L'évaluation formative d'un point de vue néo-behavioriste** : son but est d'amener un groupe d'élèves au même niveau de compétence (le plus haut possible) malgré l'hétérogénéité qui peut toucher la classe. Ce type d'évaluation aboutit à une mesure des performances par un système de tests permettant de vérifier si l'objectif de départ est atteint. Si ce n'est pas le cas l'enseignant propose alors des activités de remédiation, de correction ou de soutien suivant les nécessités des élèves et sous différentes formes (travail de groupe ou individuel).
- **L'évaluation formative d'un point de vue cognitiviste** : l'élève est ici entièrement impliqué dans l'évaluation (c'est pourquoi on peut parfois la trouver sous le nom « d'évaluation formatrice »), il prend ainsi conscience des erreurs sur lesquelles il sera plus facile de revenir par la suite. Le mode d'évaluation est identique à celui utilisé pour l'évaluation précédente, mais dans le cas présent, l'exploitation de l'évaluation donne lieu à une situation de « réapprentissage » plus avancée, plus poussée. Et c'est l'analyse des erreurs qui permet de mettre en place la remédiation adéquate, obligeant l'enseignant à s'adapter continuellement aux apprenants.

### II.8.2.1.2 La prise en compte des différents types d'erreurs

La prise en compte des erreurs des apprenants est l'une des bases menant à leur remédiation. C'est cette prise en compte et plus précisément l'analyse des erreurs qui permettra à l'enseignant de recentrer les savoirs, et à l'apprenant de progresser, si on lui en donne les moyens. L'erreur a longtemps été considérée comme le fruit d'un manque de travail de la part de l'apprenant, d'une ignorance ou d'une négligence. Pour la corriger on faisait répéter de nombreuses fois l'exercice ou la leçon pour l'enrailler, sans se soucier réellement de l'origine de l'erreur, et de la compréhension de l'apprenant. Cette conception a évolué, au fil des courants pédagogiques.

En effet, le statut de l'erreur passe d'une faute imputable uniquement à l'enfant qu'il faut obligatoirement corriger, à un obstacle à passer. On pourra alors trouver différentes techniques permettant de le franchir.

Pour Guy Brousseau, l'erreur apparaît plutôt due à des connaissances réinvesties par l'apprenant mais qui ne sont pas (ou plus) adaptées à la nouvelle situation proposée. C'est ainsi que l'on entre dans la pédagogie de l'erreur, dans laquelle on accepte que les apprenants se trompent, allant même jusqu'à se servir de ces obstacles pour les aider à progresser.

Pour ce faire il faut analyser ces erreurs, en trouver la nature. Il existe différentes typologies des erreurs, plus ou moins détaillées et approfondies.

### II.8.2.1.3 Le choix des dispositifs

Le choix du dispositif à mettre en place n'est pas aléatoire. Dans le cas d'une remédiation au sens du second message à transmettre aux apprenants, il faut obligatoirement que la mise en œuvre de la situation de remédiation soit différente de celle de la situation d'apprentissage préalable. Ainsi si un travail en atelier a été effectué pendant la situation première, on peut envisager un système de tutorat pour remédier aux difficultés apparaissant à l'issue de l'évaluation formative.



Nous allons à présent dresser une liste des différents modes de remédiation couramment utilisés pour en décrire les principales particularités.

- **Les entretiens** : Généralement effectués de façon individuelle entre l'enseignant et l'apprenant en difficulté, il permet au premier de déterminer les conceptions, les représentations de l'apprenant. Cette discussion a pour avantages de dédramatiser les difficultés, de permettre des explications précises de l'apprenant sur ses procédures et un questionnement ciblé de l'enseignant. Cependant les entretiens restent difficiles à mettre en place au sein d'une classe, par manque de lieu adapté mais surtout par manque de temps. Ils sont plus couramment utilisés dans le cadre d'une remédiation avec un personnel particulier.
- **L'échange de procédures** : Il peut avoir lieu après une phase de recherche sur une situation problème, au sein d'un groupe ou en classe entière. Il permet aux apprenants de prendre conscience des différentes procédures existantes, de les confronter et de choisir celles qui leur conviennent le mieux. Les solutions étant apportées par les apprenants eux-mêmes, leur portée sera meilleure que si c'est l'enseignant qui les apporte directement pendant la correction ou l'explication. Il faut bien sur que ces procédures aient été validées au préalable !
- **La situation d'apprentissage** : On peut observer différentes procédures de remédiation dès la situation d'apprentissage. En effet il n'est pas rare que l'enseignant alterne les différents modes de présentation : oral, écrit, schématisation... Ceci dans le souci de permettre à chacun des apprenants d'accéder à la notion. Il en est de même pour les exercices d'application s'ils paraissent inaccessibles aux apprenants on pourra remédier à leurs erreurs avec des apports méthodologiques ou une différenciation des consignes. Cependant ces procédures relèvent plus d'une conduite de classe « normale » que d'une véritable remédiation.

➤ **Le tutorat** : Le tutorat est, avec le travail en atelier, la situation la plus couramment employée dans le cadre de la remédiation. C'est une aide individualisée permettant de remédier aux erreurs engendrées par l'enseignement simultané, le tutorat fait donc partie à part entière de la pédagogie différenciée. Dans le cas du tutorat entre pairs ce sont les élèves eux-mêmes qui apportent une aide à leurs camarades. On en distingue deux types, le premier appelé tutorat fermé (ou structuré) met en jeu des apprenants de classes différentes avec une différence d'âge de deux à trois ans. Cette pratique reste rare car elle est difficile à mettre en œuvre. En effet, il faut une organisation spécifique, des aménagements des emplois du temps des deux classes, une formation des tuteurs....La seconde forme de tutorat, que l'on rencontre plus régulièrement dans les classes est appelée tutorat spontané ou ouvert. Il a lieu dans le déroulement habituel de la classe, s'appuyant sur la qualité des relations sociales de la classe.

Cette forme de tutorat est basée sur l'entraide et la coopération, un apprenant en aide un autre à organiser son travail, les plus rapides en travail en autonomie apportent des explications pour utiliser des procédures particulières....

Le tutorat quelle que soit sa forme ne remplace en rien l'intervention du maître mais permet de la compléter, le pôle affectif y jouant un rôle important, dédramatisant les situations difficiles. Le risque de cette pratique est de voir un élève imposer son point de vue à un autre, l'empêchant de progresser à force de lui souffler les réponses, un élève trop tuteuré, risque de devenir dépendant, ne prenant plus la peine d'entrer dans la phase de recherche.

➤ **Les ateliers (groupes de niveau / de besoin)** : Elément dominant de la pédagogie différenciée, le travail en atelier peut prendre plusieurs formes. Les ateliers ont pour but de mettre en place différentes activités sur lesquelles tournent les élèves, la diversité des situations proposées apporte diverses réponses aux difficultés des élèves. L'organisation en ateliers donne une approche plus ludique, elle permet également au maître d'effectuer une

observation plus fine des démarches des élèves en leur apportant une aide plus individualisée qu'en groupe classe. La répartition des élèves dans les différents groupes est variable suivant les objectifs visés. Des groupes hétérogènes peuvent être formés pour donner une dynamique au groupe : les apprenants les plus performants motivent et aident les autres.

On rencontre souvent des groupes de besoins constitués suivant les aides spécifiques à apporter à un ensemble d'apprenants. Lorsque l'enseignant relève des erreurs ou des difficultés communes à plusieurs apprenants il peut les regrouper pour leur apporter une aide efficace. On trouve également le terme de groupe de niveau qui est parfois assimilé à celui de groupe de besoin et parfois opposé à celui-ci. J. M. Gillig nous rapporte le point de vue de P.Meirieu, qui considère que les groupes de niveau comme les groupes de besoin sont constitués par le maître après repérage de difficultés (de besoins) particulières présentées par les apprenants. Pour Meirieu des besoins particuliers n'indiquent pas forcément des niveaux différents mais plutôt des points particuliers de l'apprentissage qui demandent à être éclaircis, approfondis. Ainsi après avoir comblé les besoins le groupe peut être dissout, à l'inverse du groupe de niveau qui n'est pas limité dans le temps.

### II.8.2.3 Les différents types de remédiation

En fonction du moment où elle est proposée, la remédiation peut prendre deux formes :

- Remédiation différée lorsqu'elle est mise en place en dehors de la séquence de cours. Elle porte sur des problèmes qui requièrent une intervention plus conséquente comme le retard scolaire, le retour sur des notions antérieures non acquises, la reconstruction complète d'une séquence de cours.
- Remédiation immédiate lorsqu'elle y est pleinement intégrée. Elle porte sur des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une

intervention conséquente. Elle est un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques et/ou didactiques contribuant à apporter une aide ciblée à l'élève rencontrant des difficultés spécifiques, après un diagnostic de la part de l'enseignant.

Sur la base de ces deux distinctions (moment et objet sur lesquels elles portent), on peut déterminer d'autres critères qui permettent de définir chacune des remédiations.

La remédiation immédiate peut être externe ou interne, elle est externe lorsqu'elle est suggérée par l'enseignant ou interne quand, de façon autonome, l'apprenant choisit de remédier immédiatement à ses difficultés.

La remédiation immédiate de type externe prend deux formes : par « *diagnostic a priori* » (les difficultés ont été anticipées et la remédiation immédiate a été préalablement envisagée par l'enseignant) ou par « *inventivité régulée* » (c'est-à-dire décidée in situ en pleine séquence de cours).

### **Conclusion**

L'erreur est considérée comme un miroir qui reflète l'état du développement du système transitoire de l'apprenant (dans son processus d'acquisition ou son interlangue) ainsi, les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.

Il convient de dire que les erreurs sont considérées, à la fois, comme occasion et une opportunité pour l'adaptation et l'amélioration du programme de l'enseignant, elles reflètent donc un enseignement non efficace et lacunaire.

**Deuxième partie**  
**Cadre pratique et analytique**

# **Chapitre I**

## **Déroulement et présentation des résultats de l'enquête et de l'expérimentation**

## **Introduction**

Bien qu'il soit omniprésent dans le parcours scolaire et universitaire de l'apprenant, l'enseignement-apprentissage de la langue française et en particulier celui de l'écrit est un terrain semé d'embûches. Cela est peut être lié à la diversité des problèmes que rencontrent l'apprenant à savoir les contacts linguistiques, l'environnement, le statut de la langue enseignée et ses objectifs, l'orientation idéologique du pays... D'où la nécessité d'une focalisation sur ces différents facteurs afin d'envisager un enseignement plus performant de l'écrit.

Produire un texte, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, c'est chercher à communiquer en produisant du sens. En l'occurrence, il s'agit d'une activité complexe qui met en œuvre une série d'opérations langagières allant de la contextualisation à la textualisation, et fait de surcroît appel à des dimensions psychologiques et sociales qui dépassent le cadre linguistique. Cette complexité multiplie les écueils sur le chemin de l'apprenant scripteur.

En effet, de nombreuses études montrent que les écrits des apprenants sont souvent très peu structurés et posent de nombreux problèmes à différents niveaux. Une fois ces problèmes d'écriture identifiés, une tâche de sélection de ce qui mérite un traitement didactique s'impose. Il faudrait donc analyser les productions écrites des apprenants pour sélectionner ensuite les dimensions à privilégier dans le travail universitaire portant sur l'écrit.

Il serait donc avantageux d'examiner la question de l'écrit en traitant les lacunes et les insuffisances qui entravent le développement linguistique de l'apprenant. Car avoir des carences à l'écrit limite les chances de l'apprenant d'exposer sa pensée, voir la synthétiser et la promouvoir. L'écrit dans un autre registre libère l'apprenant de certaines appréhensions d'ordre psychologique et affectif. C'est pourquoi cette activité d'écriture s'avère nécessaire à

la construction et à la promotion des apprentissages tout au long d'une carrière scolaire et ensuite universitaire.

Afin de confirmer nos hypothèses de prédiction, nous nous sommes appuyée, dans cette étude, sur un questionnaire et sur l'analyse des écrits en s'appuyant sur une grille d'analyse pour évaluer les écrits, relever les erreurs et dégager les causes qui contribuent à l'échec de la production écrite.

Pour ce faire, nous allons adopter, dans notre recherche, l'approche dite étiologique. Elle consiste à analyser les écrits des scripteurs pour repérer les origines de toutes les erreurs commises. Elle est donc de nature analytique dans la mesure où on ne va pas seulement catégoriser les erreurs mais s'intéresser à leurs causes. Cela nous permettrait de décoder les contextes dans lesquels les erreurs ont été commises et d'en identifier les origines probables afin d'y remédier. Autrement dit, cela nous permet de prendre en compte tous les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Comme notre travail vise spécialement la didactique de l'écrit en classe de langue étrangère, notre corpus est issu de l'observation de différentes classes de français langue étrangère au département de français de l'Université Batna2 pendant plusieurs années. L'épreuve écrite des scripteurs apportent un témoignage obstiné d'une insécurité linguistique à l'écrit, marquée par la distance à la norme écrite de la langue. Que s'est-il passé pendant ces trois années d'apprentissage ? Beaucoup d'énergie déployée pour peu de résultats !

Notre corpus représentatif se constitue de 60 étudiants (18 garçons et 42 filles) de troisième année inscrits au département de français. Ces étudiants ont suivi une scolarité complète du primaire au secondaire (09 ans d'enseignement du français) avec une réussite plus ou moins satisfaisante à l'épreuve de français au baccalauréat. Sans être l'élite de l'enseignement supérieur algérien, ces étudiants représentent, cependant, une catégorie



d'individus ayant pleinement profité des possibilités de formation linguistique offertes pendant trois années par le département de français.

Dans un premier temps, nous avons soumis à notre échantillon un questionnaire d'enquête qui nous renseignera globalement et d'une manière directe ou indirecte sur ce qui pourrait être à l'origine de la déficience de leur production écrite. Notre échantillon sera représentatif du public-cible et les questions cibleront surtout les habitudes de l'apprentissage extra universitaire (lecture, émissions télé....) et les pratiques de classes. Or, leur niveau de langue et leurs lacunes qui apparaîtront dans le test orienteront nos questions.

Nous avons ensuite proposé aux étudiants d'exprimer leurs opinions dans une vingtaine de lignes sur les aspects positifs et les aspects négatifs d'internet. Les textes recueillis seront soumis à une correction afin de dégager les erreurs les plus récurrentes commises par notre échantillon, et que nous classerons à l'aide d'une grille d'évaluation.

Notre corpus sera donc les productions écrites du groupe représentatif de la population, réalisées au cours de l'année universitaire 2013/2014, dans le module de TECE (Techniques d'Expression et de Compréhension Ecrite).

Nous avons choisi de travailler sur la production écrite dans la mesure où cette dernière permettrait d'améliorer le processus d'apprentissage du FLE. Car à partir des erreurs écrites commises par les apprenants, nous allons les classer, déterminer leurs origines et le degré de leur apparition dans les productions écrites pour pouvoir ensuite remédier aux insuffisances en proposant les exercices nécessaires.

Nous avons choisi de faire produire des textes à visée argumentative dans le cadre de notre recherche, car l'argumentation est omniprésente dans tous les écrits. Le choix de ce type de texte s'appuie également sur le contenu du programme et sa progression et sur les objectifs visant à former des étudiants capables d'identifier les principales caractéristiques du texte argumentatif et son schéma. Ils doivent également être capables de pouvoir écrire un texte

argumentatif en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui peuvent l'appuyer.

Nous allons maintenant présenter le déroulement de l'enquête et de l'expérimentation, ainsi que la présentation générale des résultats obtenus.

### **I. Le questionnaire, premier outil de recueil de données**

Le questionnaire prévu pour l'enquête comprend trois parties. La première partie porte sur les renseignements de base et les usages langagiers qui nous permettraient de rassembler d'une part, des renseignements d'ordre sociologiques et sociolinguistiques, et d'autre part des renseignements sur les usages langagiers des sujets dans les différents milieux ( familial, universitaire et avec les amis) susceptibles d'influer leur pratique. Cette partie comprend neuf (9) questions à choix multiples sur une échelle de trois à quatre types de réponses. La deuxième partie centrée sur les habitudes linguistiques et culturelles, vise à recueillir des renseignements sur l'usage de la langue française. Cette partie comprend cinq (5) questions également à choix multiples. La troisième partie relative aux compétences et connaissances linguistiques en français et l'utilisation qu'ils font de cette langue dans les différents domaines (la production orale, la production écrite, la lecture...). Cette partie comprend vingt (20) questions, la plus part sont ouvertes.

Le questionnaire a été soumis aux étudiants au mois de Mai 2014 à la fin de l'année universitaire juste avant les examens finaux. Le choix de cette période tenait, d'une part, à s'assurer de la présence de tous les étudiants. D'autre part, cette même période est l'aboutissement d'un parcours annuel complet. Autrement dit, la troisième année correspond à la fin du premier palier du système LMD qui est la licence.

Le questionnaire a été soumis aux étudiants en présentiel de crainte qu'ils ne comprennent pas correctement quelques questions ou qu'ils oublient de le remettre.

Voici à présent le questionnaire d'enquête :

## **Questionnaire**

Ce questionnaire est présenté dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur l'écrit à l'université. De par ce fait, nous sollicitons votre collaboration en répondant aux questions ci-dessous.

Remarque : Veuillez cocher en mettant un X à chacune de vos réponses. Vous pouvez également, quand c'est nécessaire, cocher plus d'une réponse. Aux questions ouvertes, veuillez bien donner des réponses courtes.

### **Partie1 : Les renseignements de base et les usages langagiers.**

1. De quel sexe êtes-vous ?
  - Féminin
  - Masculin
2. Quel âge avez-vous ? .... ans
3. De quelle région venez-vous ?
  - Batna
  - La banlieue (précisez) ....
  - Une autre wilaya (précisez) ....
4. Quelle est votre langue maternelle ?
  - Arabe
  - Berbère
5. Quelle est la langue maternelle de votre mère ?
  - Arabe
  - Berbère
6. Quelle est la langue maternelle de votre père ?
  - Arabe
  - Berbère

7. Chez-vous, est ce que vous parlez français ?

- Souvent
- Rarement
- Pas du tout

8. Dans quelle langue communiquez- vous avec vos amis ?

- Arabe
- Français
- Berbère

**Partie2 : Les habitudes linguistiques et culturelles.**

9. Lorsque vous regardez la télévision, quelles sont vos chaînes favorites ?

- Chaînes arabes
- Chaînes françaises

10. Lisez- vous en langue française ?

- Oui
- Non

11. Si oui, à quelle fréquence lisez-vous ?

- Souvent
- Rarement
- Jamais

12. En dehors de ce qui vous est demandé à l'université écrivez-vous ?

- Oui
- Non

13. Si oui, qu'écrivez-vous ?

- Des récits
- Des lettres
- Du courrier électronique
- Autre : .....

**Partie3 : Les compétences linguistiques.**

14.            Que pensez-vous de votre niveau de langue en français ?

- Très bon
- Bon
- Moyen
- Faible

15. Comment trouvez-vous l'activité d'écriture en français ?

- Facile
- Très facile
- Difficile
- Très difficile

16. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors de la rédaction d'un texte en français ?

- Difficultés orthographiques
- Difficultés syntaxiques
- Difficultés lexicales
- Difficultés interférentielles
- Difficultés textuelles

17. Au moment de la production d'un écrit, à quoi faites-vous le plus attention ?

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

18. Vous arrive-t-il de relire votre production, une fois terminée ?

- Oui
- Non
- Parfois

19. Si oui, arrivez-vous à reconnaître vos erreurs ?

- Oui
- Non

20. Depuis que vous êtes à l'université, est ce que votre écriture a connu une :

- Nette amélioration
- Moyenne amélioration
- Aucune amélioration

21. A votre avis, les modules spécifiques à l'écrit durant le cursus sont-ils :

- Suffisants
- Insuffisants

22. Les modules existants vous ont-ils aidé à améliorer vos écrits de façon :

- Efficaces
- Inefficaces

23. Pensez-vous maîtriser tous les aspects d'une bonne production écrite ?

- Oui, je maîtrise
- Non je ne maîtrise pas
- Je dois faire beaucoup d'efforts

Nous avons opté pour le questionnaire comme outil d'investigation pour effectuer notre enquête, car pour obtenir des réponses, rien n'est plus naturel que de poser des questions.

Le questionnaire est un instrument qui permet de recueillir un maximum de données par le biais de questions. Les données brutes générées par le questionnaire ont fait l'objet d'une analyse quantitative à l'aide du logiciel **SPSS** (Statistical Package for the Social Science) qui a rendu le travail de dépouillement plus précis.

### **I.1 Présentation du logiciel d'analyse SPSS (Statistical Package for the Social Science.)**

SPSS est un programme informatique de saisie et d'analyse de données, habituellement utilisé en sciences humaines. En plus d'analyse statistique, la gestion des données (sélection de cas, reformatage de fichier, création de données dérivées...) et la documentation des données sont deux autres caractéristiques de ce logiciel.

SPSS permet donc principalement de réaliser la codification, la saisie, la manipulation et l'utilisation de données à l'aide des fonctions informatiques et statistiques de base disponibles dans ce programme. Dans notre recherche de type descriptif et analytique, le recours au domaine statistique s'avère le plus adéquat.

Pour chacune des questions analysées, nous avons obtenu les propositions associées aux différents choix de réponses possible.

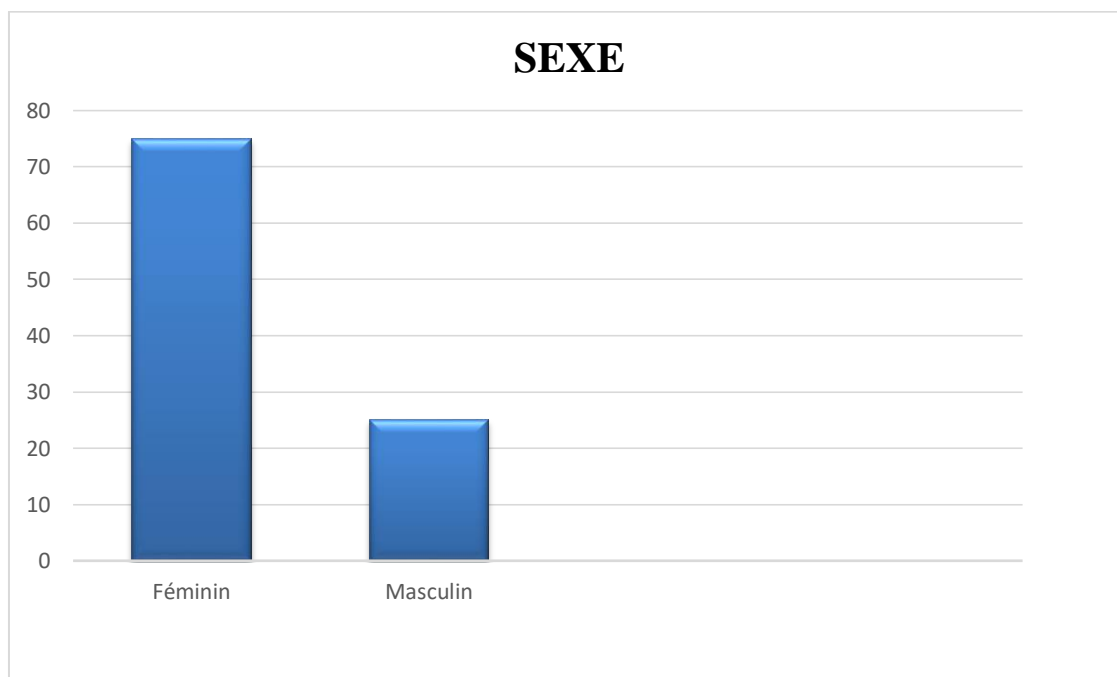
### **I.2 Analyse des résultats obtenus du questionnaire**

#### **I.2.1 Renseignement de base et usages langagiers**

Les questions de cette partie nous renseignent de façon globale sur le sexe, l'âge et l'appartenance sociale et sur la pratique de la langue française dans le milieu socioculturel de notre échantillon.

### I.2.1.1 Tableau relatif au sexe des apprenants

Sexe	Réponses	Pourcentage
Féminin	45	75.0%
Masculin	15	25.0%
Total	60	100%

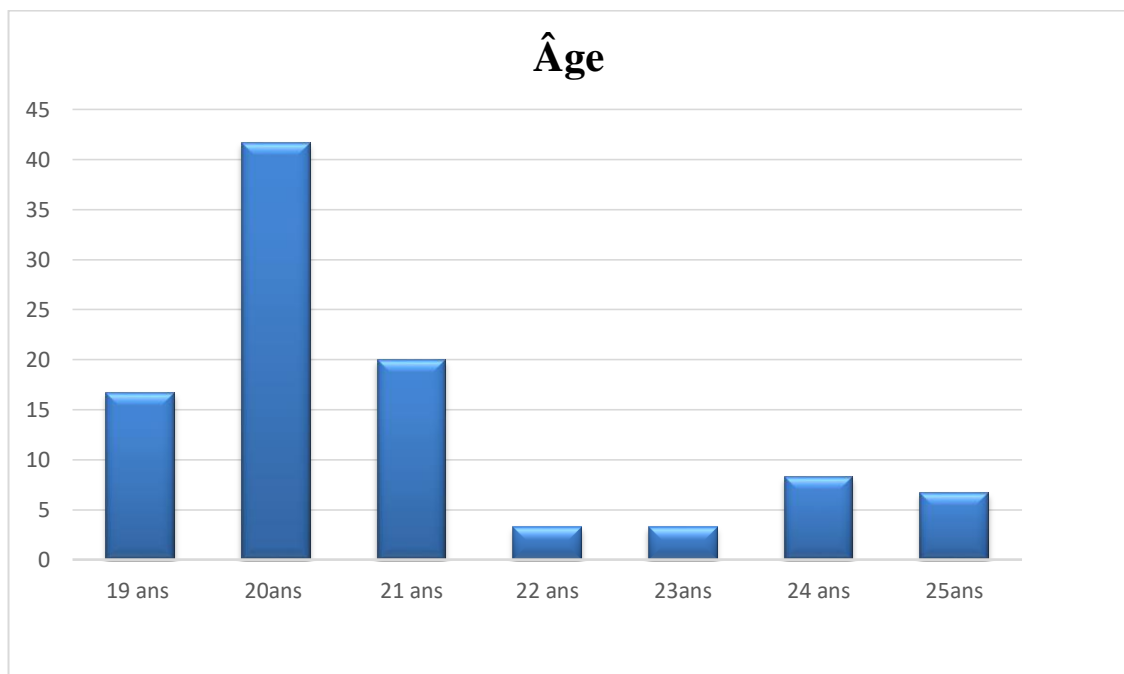


A travers ce tableau nous constatons une prédominance du sexe féminin qui représente 75%de la population interrogée contre 25%du sexe masculin. Cela peut être expliqué par le fait que les filles ont plus tendance à se spécialiser dans cette filière que les garçons. Ce constat est tiré de notre modeste et propre expérience en tant qu'enseignante au sein du département de français.



I.2.1.2 Tableau relatif à l'âge des apprenants

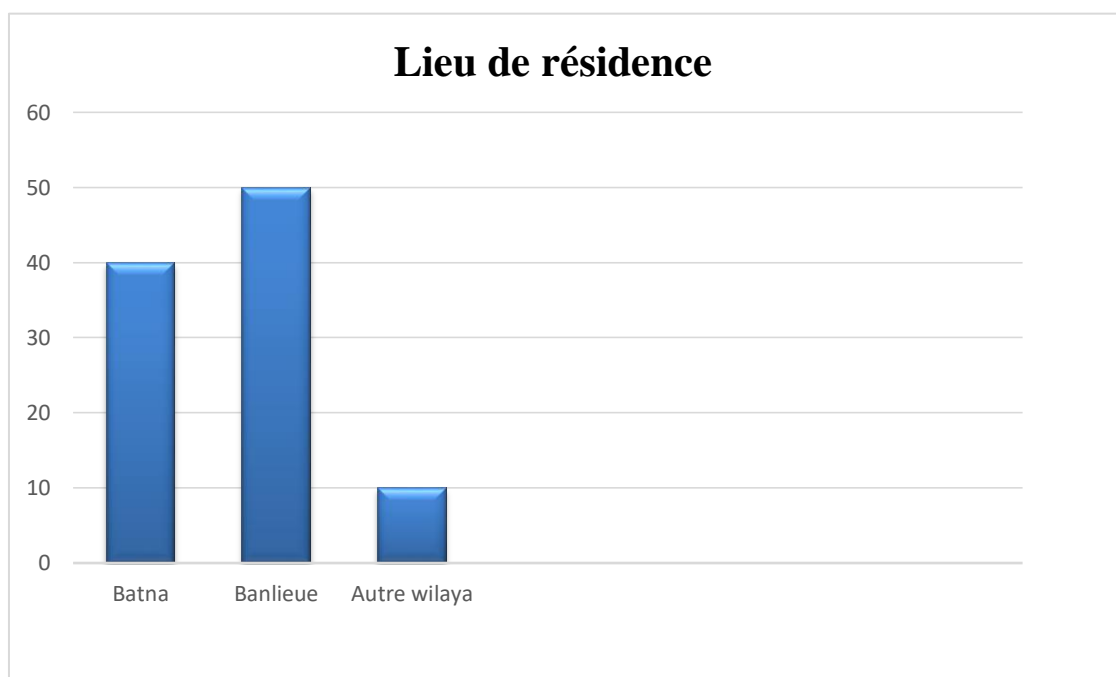
Âge	Réponses	Pourcentage
19 ans	10	16.7%
20 ans	25	41.7%
21 ans	12	20.0%
22 ans	2	3.3%
23 ans	2	3.3%
24 ans	5	8.3%
25 ans	4	6.7%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur la tranche d'âge de nos étudiants, qui varie entre 19 et 25 ans. La majorité des étudiants ont entre 20 et 21 ans, le reste entre 22 et 25 ans. Nous constatons une différence significative d'âge dans le milieu universitaire.

### I.2.1.3 Tableau relatif au lieu de résidence

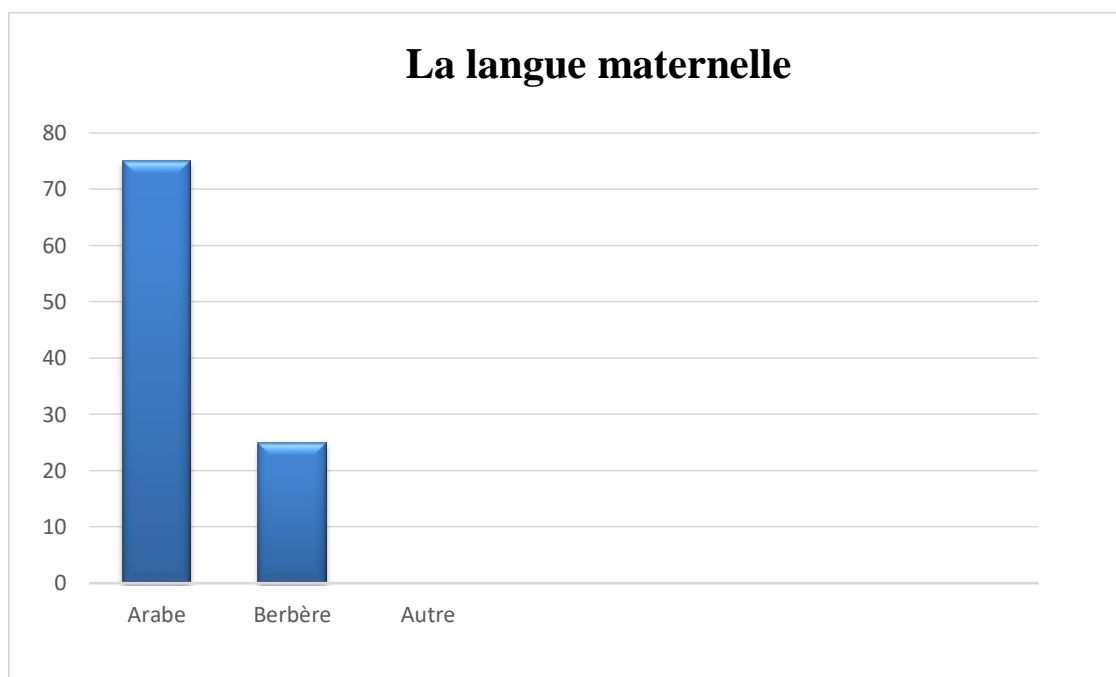
Lieu de résidence	Réponses	Pourcentage
Batna	24	40%
Banlieue	30	50%
Autre wilaya	6	10%
Total	60	100%



La majorité des étudiants constituant notre corpus provient de la banlieue de Batna ce qui représente 50% tandis que 40% sont originaires de Batna chef-lieu. Le reste 10 %, et qui constitue une minorité vient d'autres wilayas (Sétif, Ain Mlila...).

#### I.2.2.4 Tableau relatif à la langue maternelle de l'apprenant et de ses parents

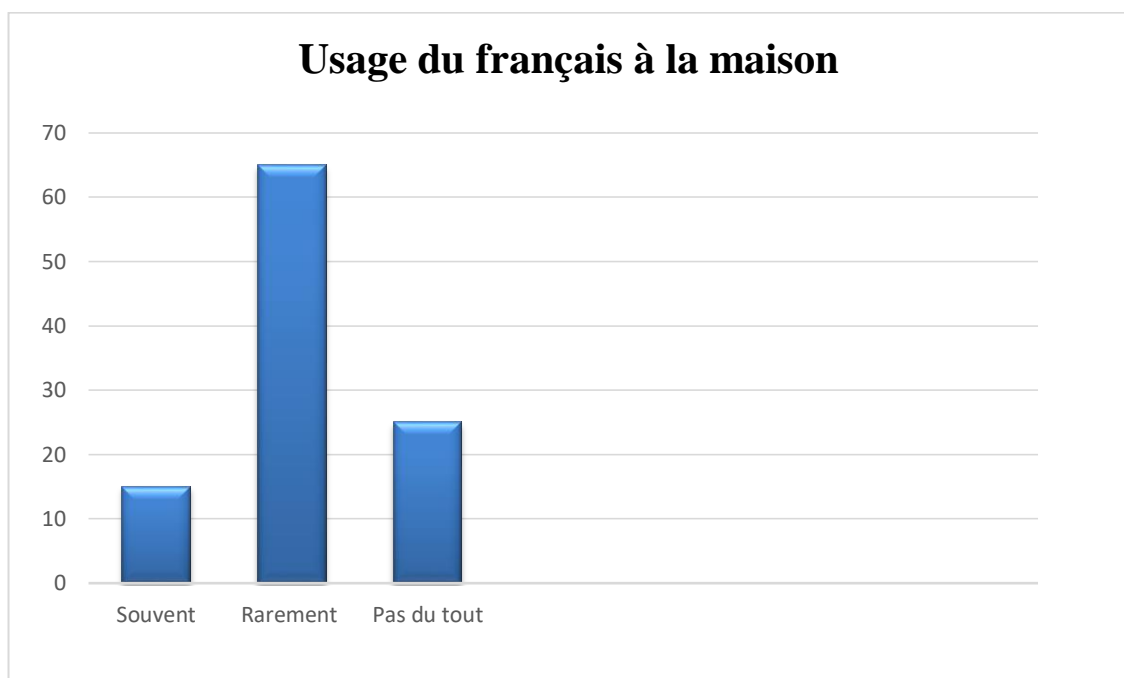
La langue maternelle	Réponses	Pourcentage
Arabe	45	75%
Berbère	15	25%
Autre	00	00%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>



Ce tableau qui regroupe les questions (4), (5) et (6), nous renseigne sur la langue maternelle usuelle de l'étudiant ainsi que celle de ses parents. L'analyse des données montre que 75% des étudiants baignent dans un milieu qui s'exprime en arabe, et 25% dans un milieu qui s'exprime en berbère.

**Tableau relatif à la fréquence de l'usage du français à la maison**

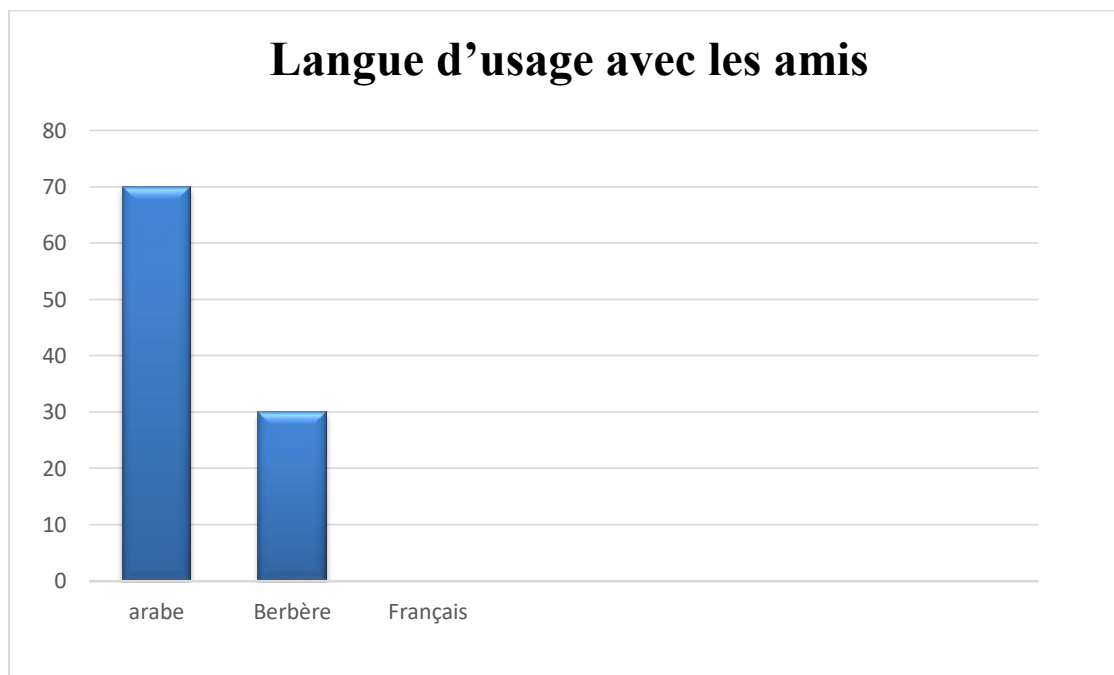
Usage du français à la maison	Réponses	Pourcentage
Souvent	09	15%
Rarement	39	65%
Pas du tout	12	20%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur la fréquence de l'utilisation de la langue française à la maison. En effet **65%** des étudiants interrogés affirment parler rarement voire pas du tout le français à la maison, et **15%** confirment l'usage fréquent du français à la maison.

### I.2.1.6 Tableau relatif à la fréquence de l'usage du français avec les amis

Langue d'usage avec les amis	Réponses	Pourcentage
Arabe	42	70%
Berbère	18	30%
Français	00	00%
Total	60	100%



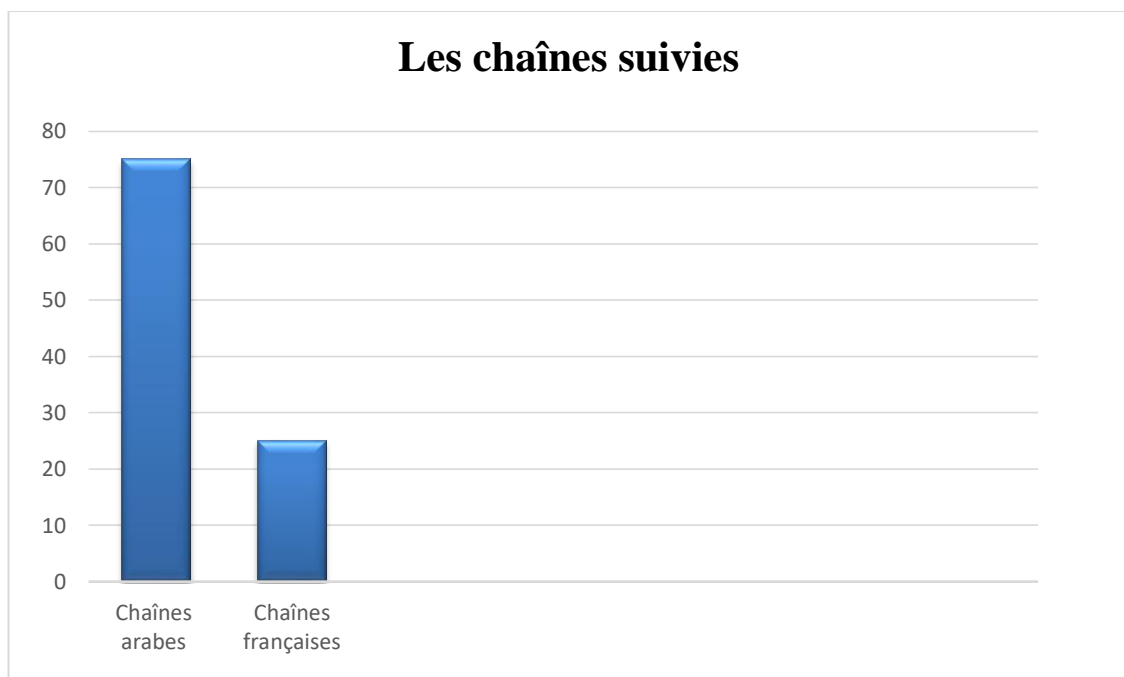
Ce tableau nous renseigne sur la question concernant l'usage de la langue française à la maison et avec les amis. 70% des étudiants affirment utiliser l'arabe avec leurs amis, 30% utilisent le berbère et aucun étudiant ne s'exprime en français.

### I.2.2 Les habitudes linguistiques et culturelles

Les questions de cette partie nous renseignent sur les habitudes linguistiques et culturelles des apprenants, elle vise à recueillir des renseignements sur les activités de lecture et d'écriture en langue française à la maison ainsi qu'à l'université.

### I.2.2.1 Tableau relatif aux chaînes de télévision favorites

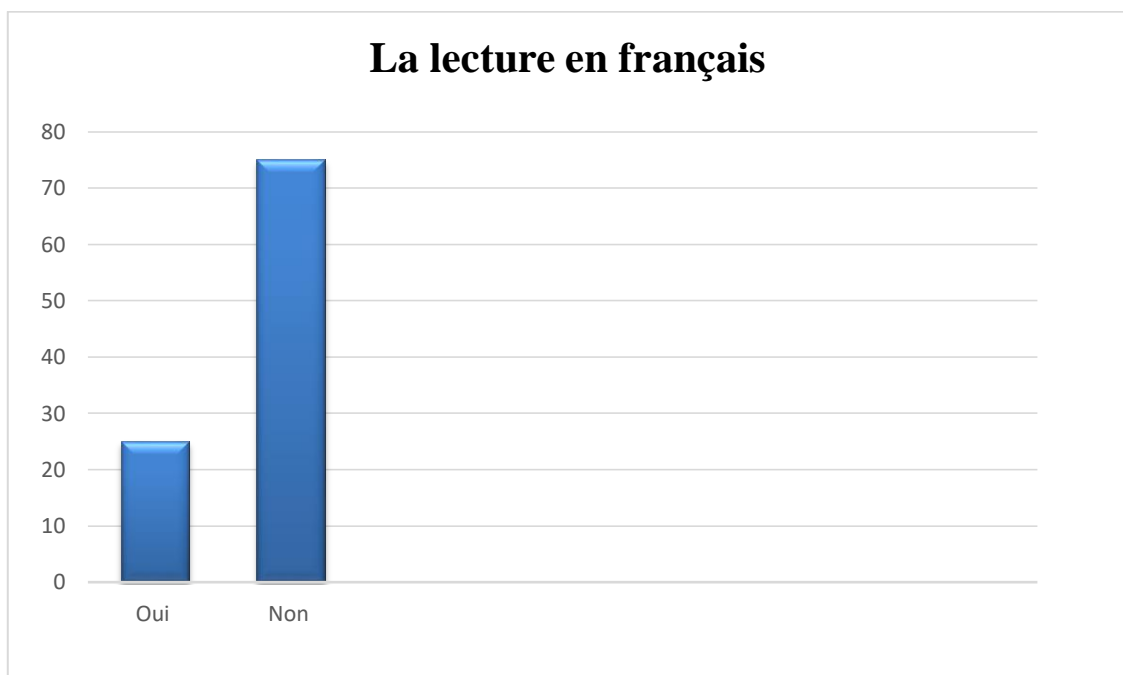
Les chaînes suivies	Réponses	Pourcentage
Chaînes arabes	45	75%
Chaînes françaises	15	25%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>



D'après ce tableau, **75%**des étudiants regardent des chaînes télé en langue arabe et **25%** des chaînes télé en langue française.

### I.2.2.2 Tableau relatif à la lecture en français

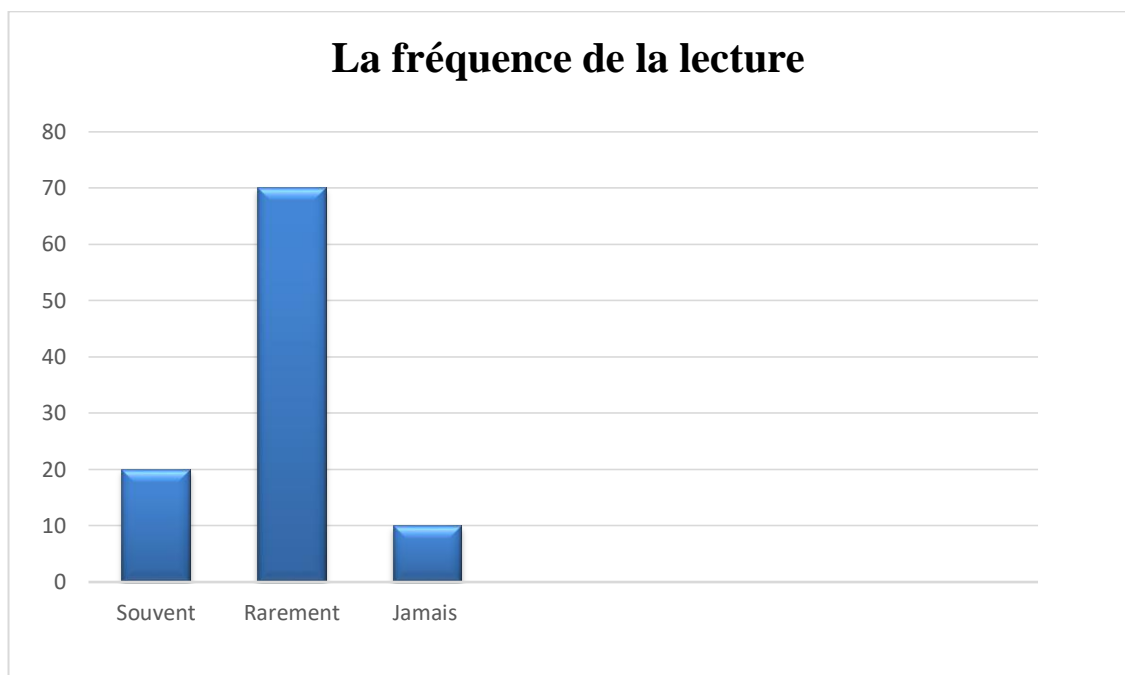
La lecture en français	Réponses	Pourcentage
Oui	15	25%
Non	45	75%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur l'activité de lecture. **75 %** du corpus affirment ne pas lire en français, et **25 %** affirment lire.

### I.2.2.3 Tableau relatif à la fréquence de la lecture en français

La fréquence de la lecture	Réponses	Pourcentage
Souvent	12	20%
Rarement	42	70%
Jamais	06	10%
Total	60	100%

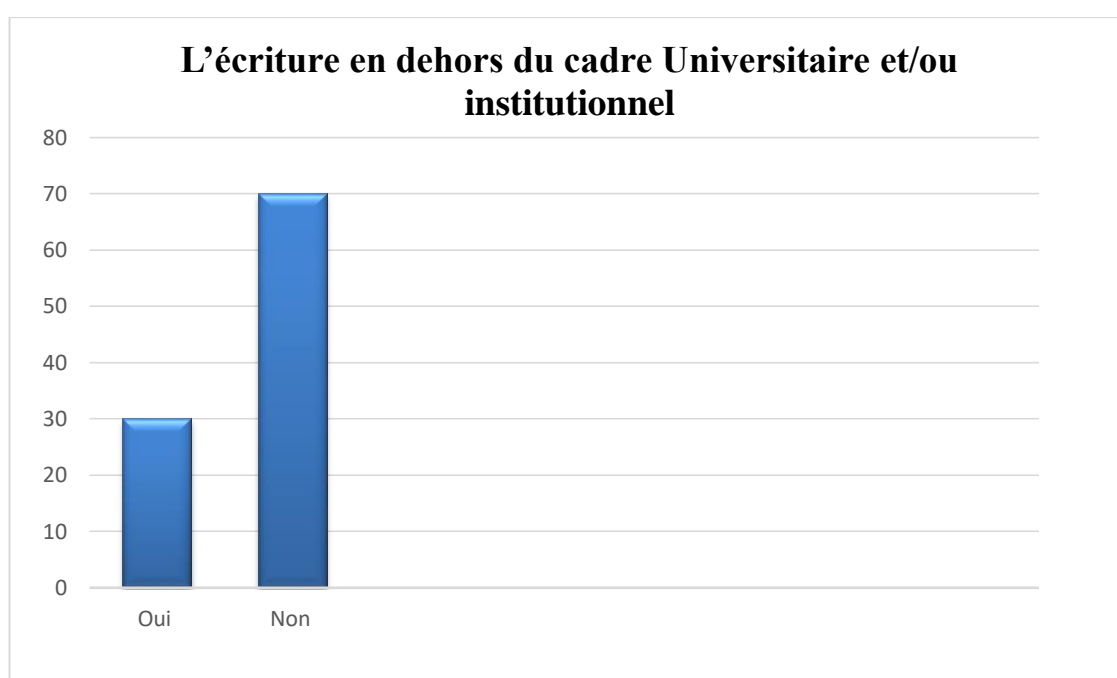


Ce tableau nous renseigne sur la fréquence de la lecture chez nos étudiants. A travers ce tableau et en comparaison avec le précédent, nous remarquons une certaine contradiction. En effet la majorité des étudiants **70%** affirme lire rarement et **20%** lisent souvent. En revanche **10%** déclarent qu'ils ne lisent jamais.



#### I.2.2.4 Tableau relatif à l'écriture en dehors du cadre universitaire

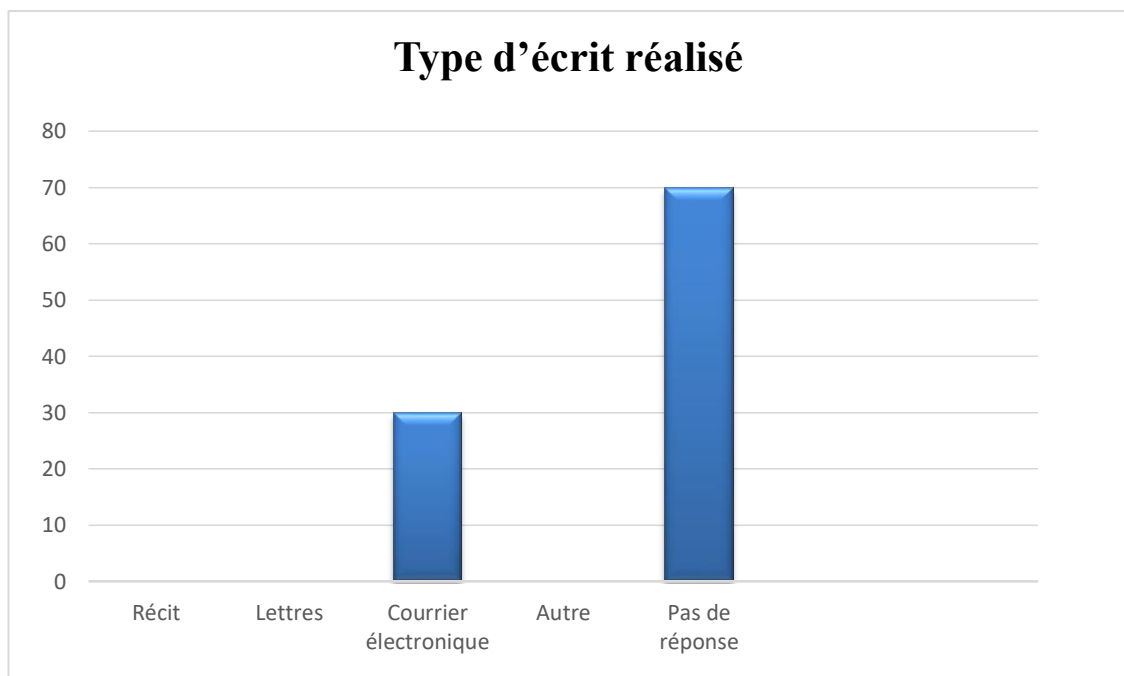
L'écriture en dehors du cadre Universitaire	Réponses	Pourcentage
Oui	18	30%
Non	42	70%
Total	60	100%



Les résultats de ce tableau indiquent que la plupart des étudiants interrogés soit **70%** n'écrivent pas en dehors des activités proposées en classe. Les **30%** qui restent affirment rédiger des écrits en langue française en dehors du cadre universitaire, ceci constitue incontestablement un facteur déterminant pour le développement des compétences scripturales. Cependant qu'en est-il de la fréquence ?

I.2.2.5 Tableau relatif au type d'écrit réalisé

Type d'écrit réalisé	Réponses	Pourcentage
Récit	00	00%
Lettres	00	00%
Courrier électronique	18	30%
Autre	00	00%
Pas de réponse	42	70%
Total	60	100%



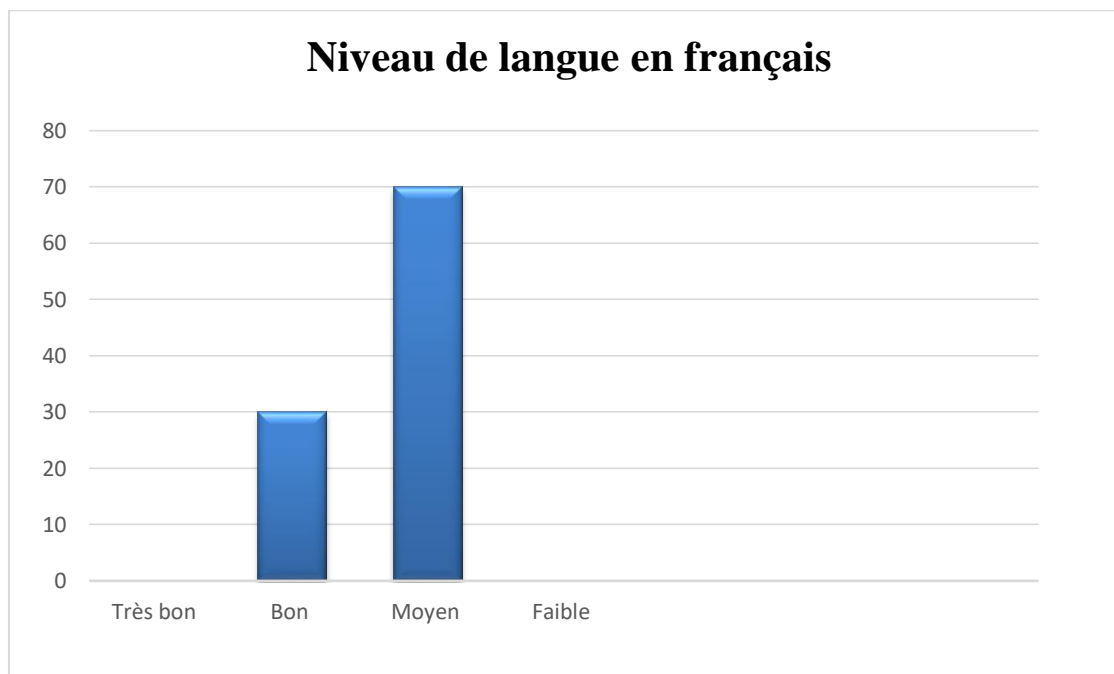
Ce tableau nous renseigne sur le type d'écrit réalisé en dehors du cadre universitaire. Nous remarquons que tous les étudiants qui ont répondu à cette question soit **70%** affirment qu'ils rédigent des courriers électroniques. Les **30%** n'ont pas répondu à la question.

### I.2.3 L'auto-évaluation de la compétence linguistique

Les questions de cette partie sont relatives aux compétences et aux connaissances linguistiques des étudiants en français.

#### I.2.3.1 Tableau relatif au niveau de langue en français

Niveau de langue en français	Réponses	Pourcentage
Très bon	00	00%
Bon	18	30%
Moyen	42	70%
Faible	00	00%
Total	60	100%

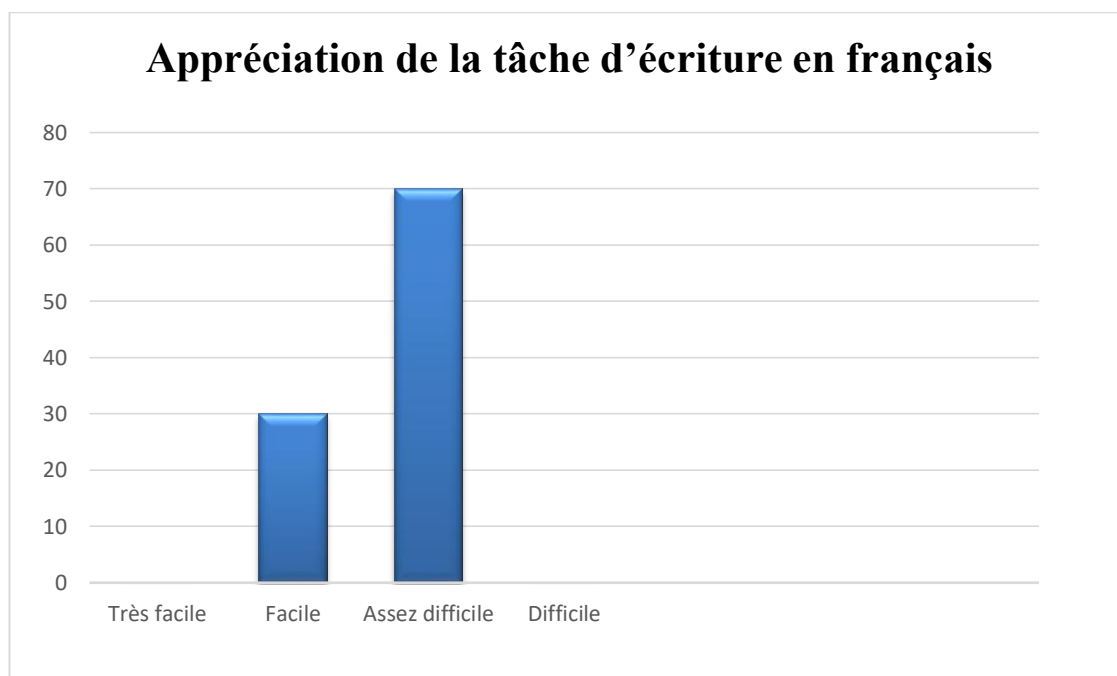


A travers cette question nous avons voulu connaître que pensaient les étudiants de leur niveau de langue en Français Langue Etrangère. Nous constatons que la majorité de nos étudiants interrogés soit **70%**estiment être moyens en français, c'est-à-dire que les différentes composantes de la

compétence scripturale sont moyennement maîtrisées, **30%** se voient bons. C'est ce que nous allons vérifier ultérieurement à travers l'analyse de leurs productions écrites.

### I.2.3.2 Tableau relatif à l'appréciation de l'activité d'écriture en français

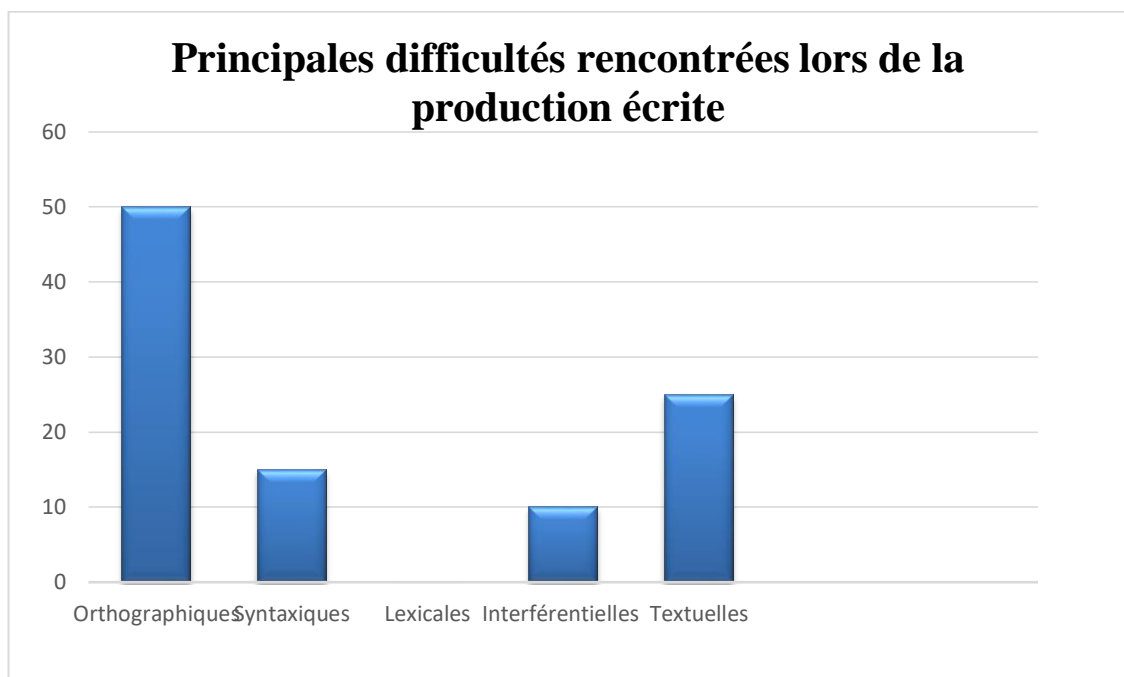
Appréciation de la tâche d'écriture en français	Réponses	Pourcentage
Très facile	00	00%
Facile	18	30%
Assez difficile	42	70%
Difficile	00	00%
Total	60	100%



L'activité d'écriture semble constituer une activité assez difficile et problématique pour **70%** de notre corpus et **30%**, la considèrent comme une activité assez facile. Là aussi nous constatons une contradiction flagrante par rapport à la question précédente.

**I.2.3.3 Tableau relatif aux principales difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un texte**

Principales difficultés rencontrées lors de la production écrite	Réponses	Pourcentage
Orthographiques	30	50%
Syntaxiques	09	15%
Lexicales	00	00%
Interférentielles	06	10%
Textuelles	15	25%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>



Force est de constater, à travers les réponses à cette question, que nos étudiants estiment qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la pratique scripturale.

Cette insuffisance scripturale se traduit comme suit :

**\*50% des difficultés sont d'ordre orthographique :** en effet l'orthographe de la langue française est difficile c'est pourquoi la graphie pose énormément de difficultés aux rédacteurs car une mauvaise transcription des mots rend leurs écrits incompréhensibles.

En effet, il importe de noter que la pauvreté orthographique semble être l'obstacle le plus important auquel se heurtent nos étudiants.

**\*25% des difficultés textuelles :** ces difficultés rencontrées par nos scripteurs constituent un handicap majeur dans la mesure où la non-maitrise de la mise en texte rend la tâche d'écriture assez difficile pour nos rédacteurs.

**\*15% des difficultés syntaxiques :** ces difficultés aussi minimes soient elles, selon les réponses obtenues, restent primordiales dans l'agencement des mots et la construction du sens.

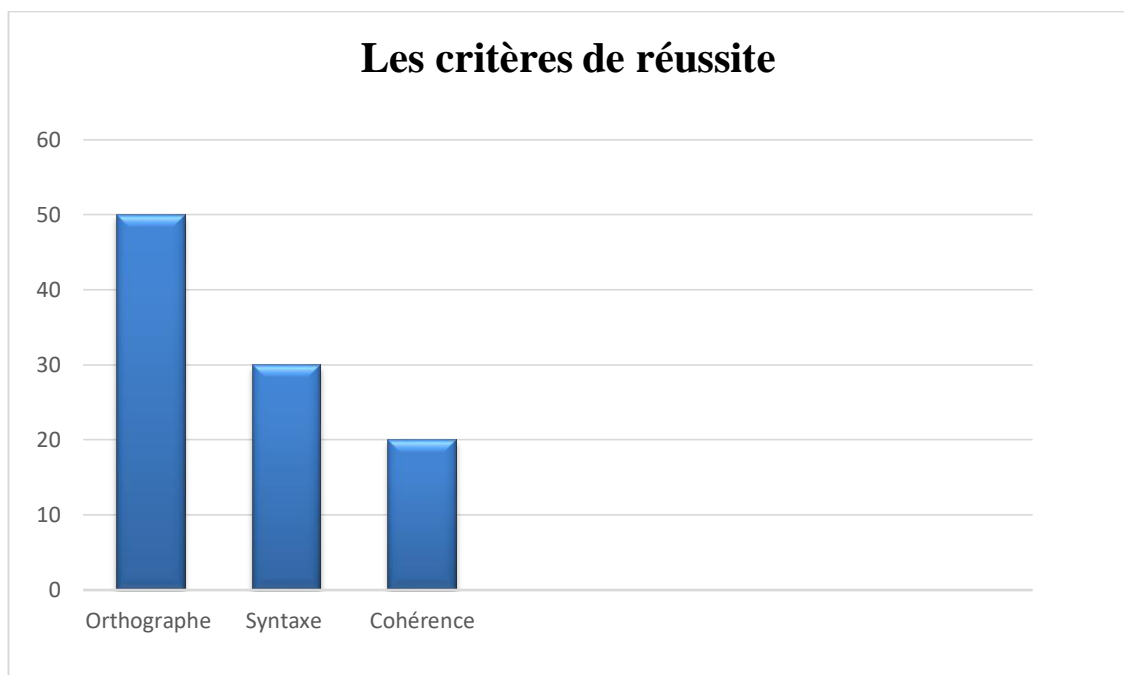
**\*10 % des difficultés interférentielles :** la majorité des erreurs dues aux interférences affectent le sens et rend le texte difficile à suivre.

**\*00%des difficultés lexicales :** nos étudiants affirment n'avoir aucune difficulté d'ordre lexical pourtant leurs écrits souffrent de pauvreté lexicale.

Ces résultats montrent que l'activité d'écriture en FLE est une tâche assez difficile et qui exige une compétence rédactionnelle à différents niveaux de la langue française.

#### I.2.3.4 Tableau relatif aux critères de réussite

Les critères de réussite	Réponses	Pourcentage
Orthographe	30	50%
Syntaxe	18	30%
Cohérence	12	20%
Total	60	100%



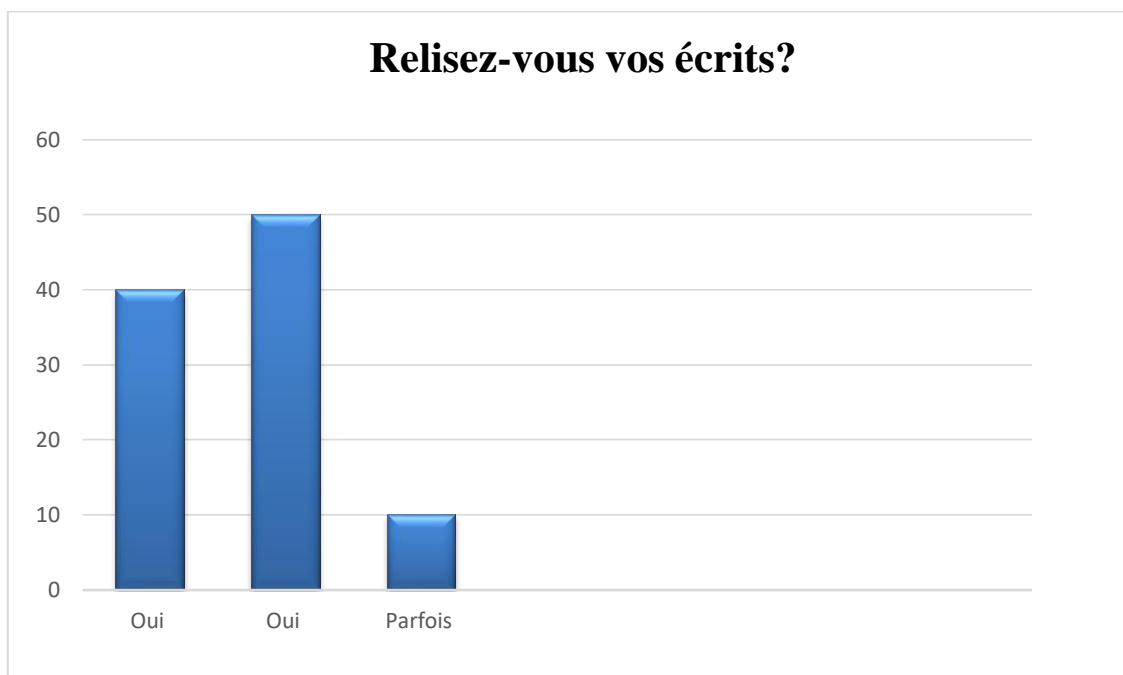
Ce tableau nous renseigne sur les stratégies et compétences scripturales qui préoccupent le plus les étudiants et auxquelles ils font le plus attention lorsqu'ils rédigent.

Les résultats des données montrent que **50%** des étudiants font plus attention à l'orthographe, **30%** à la syntaxe et **20%** à la cohérence.

Ceci montre clairement que nos rédacteurs attachent plus d'importance à l'orthographe et à la syntaxe et négligent l'organisation et la structuration du texte c'est pourquoi leurs écrits sont opaques.

### I.2.3.5 Tableau relatif à l'activité de révision des écrits

Relisez-vous vos écrits ?	Réponses	Pourcentage
Oui	24	40%
Non	30	50%
Parfois	06	10%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur l'activité de révision des étudiants de leurs écrits une fois terminés. **40%** affirment relire leur production écrite une fois terminée et **50%** affirment négliger cette opération.

La révision correspond à ce retour de l'étudiant-scripteur sur son écrit lors de la tâche de production. Elle constitue l'une des opérations les plus difficiles à maîtriser et à gérer surtout en matière de temps pour le rédacteur.



### I.2.3.6 Tableau relatif à la localisation des erreurs lors de l'opération de révision

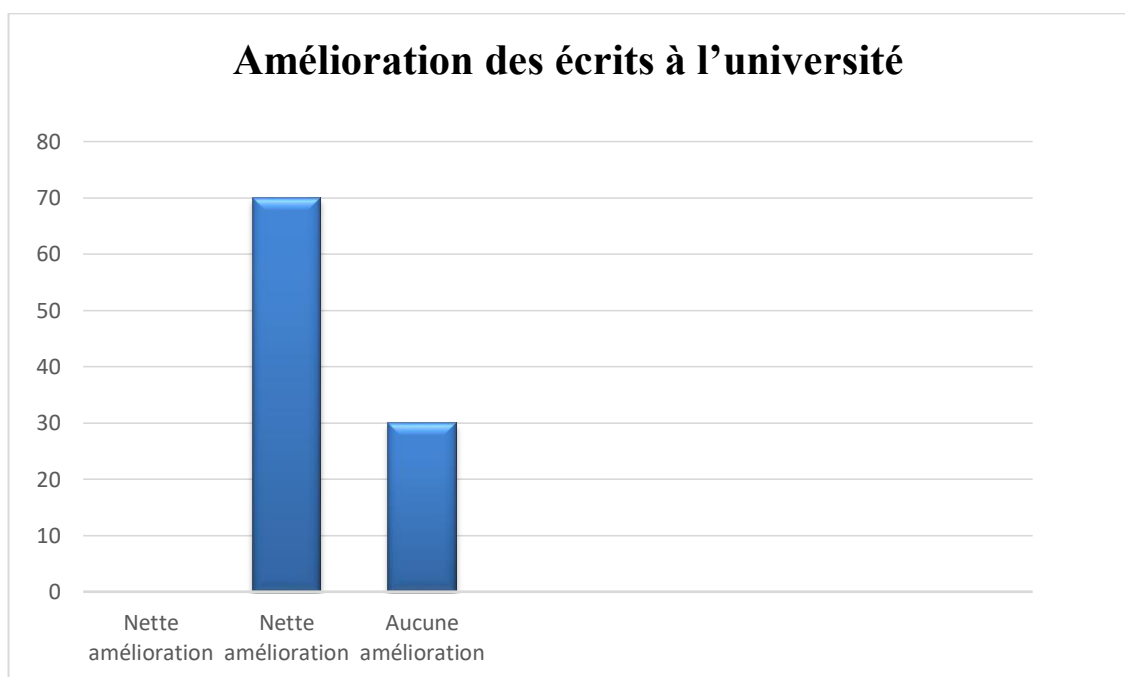
Parvenez-vous à déceler vos erreurs ?	Réponses	Pourcentage
Oui	18	30%
Non	42	70%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur la capacité des étudiants à déceler les erreurs commises lors de la tâche de révision : **70%** des étudiants affirment qu'ils ne parviennent pas à déceler les erreurs commises et **30%** déclarent pouvoir le faire.

**I.2.3.7 Tableau relatif à l'amélioration des écrits à l'université**

Amélioration des écrits à l'université	Réponses	Pourcentage
Nette amélioration	00	00%
Moyenne amélioration	42	70%
Aucune amélioration	18	30%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

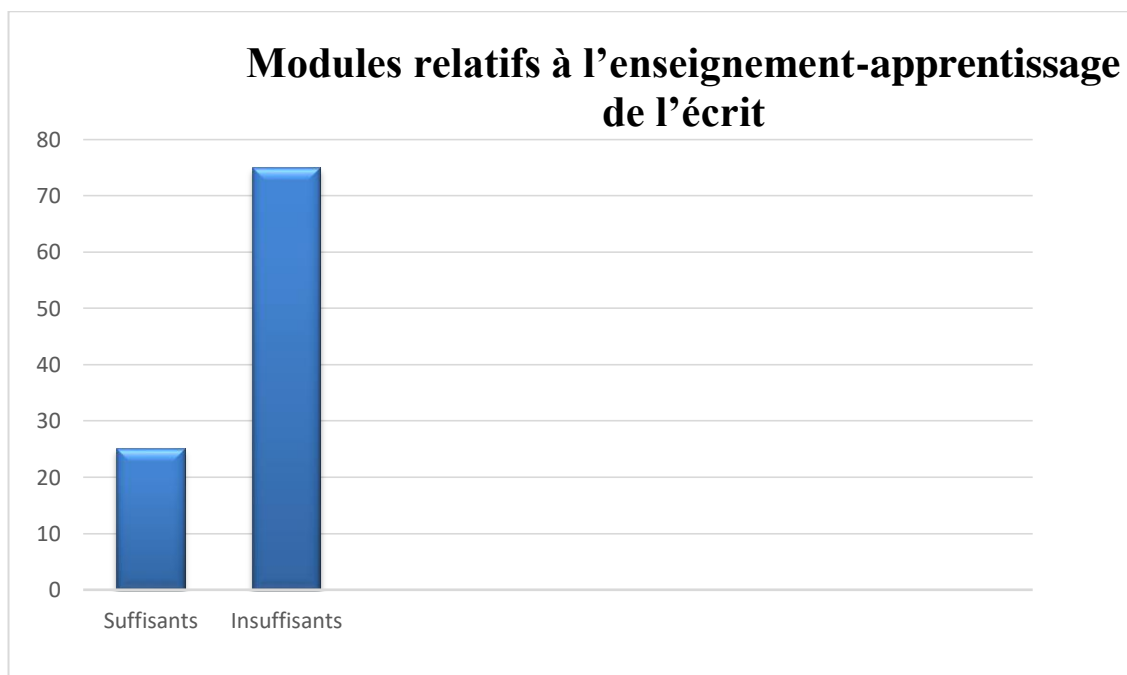


La majorité écrasante de la population estudiantine interrogée n'est pas satisfaite du niveau rédactionnel atteint. Les étudiants estiment que leurs écrits n'ont pas connu d'amélioration à l'université. En effet l'analyse des données nous montre que **70%** trouvent que leurs écrits se sont moyennement améliorés, et **30 %** affirment que leurs écrits n'ont pas connu d'amélioration.

Regrettable réalité, d'autant plus que la plupart d'entre eux seront appelés à enseigner et à transmettre des savoirs de génération en génération.

### I.2.3.8 Tableau relatif à l'enseignement-apprentissage de l'écrit

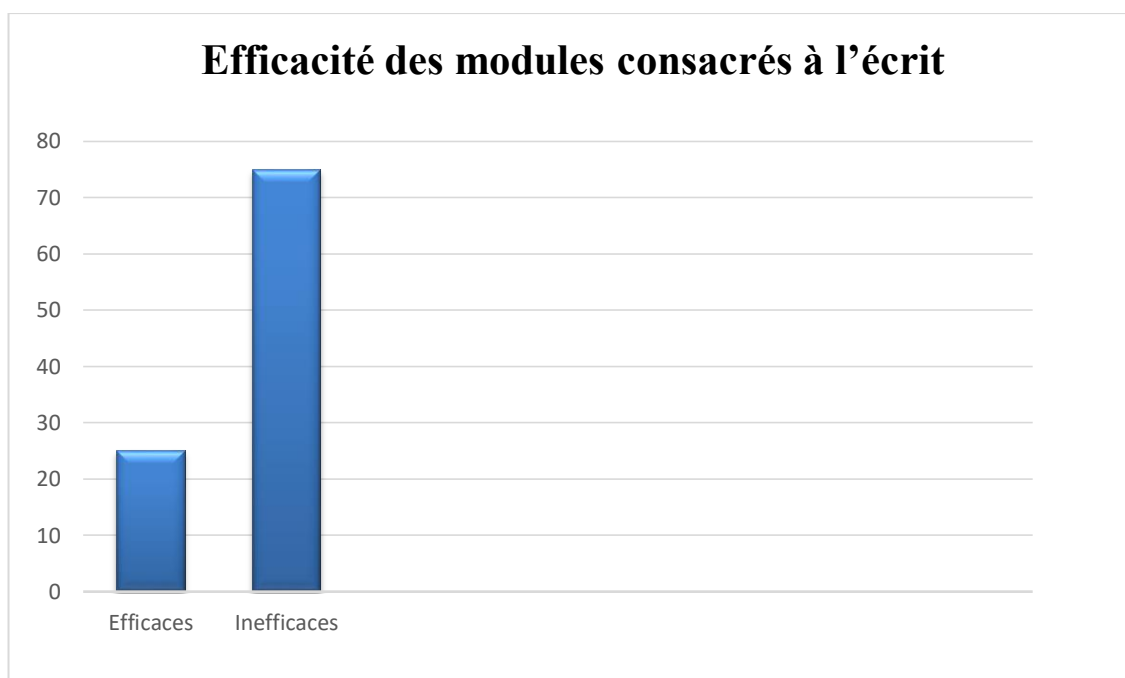
Modules relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'écrit	Réponse	Pourcentage
Suffisants	15	25%
Insuffisants	45	75%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit durant le cursus universitaire : **75%** des étudiants trouvent que l'enseignement-apprentissage de l'écrit est insuffisant et **25%** trouvent qu'il est suffisant.

### I.2.3.9 Tableau relatif à l'efficacité des modules consacrés à l'écrit

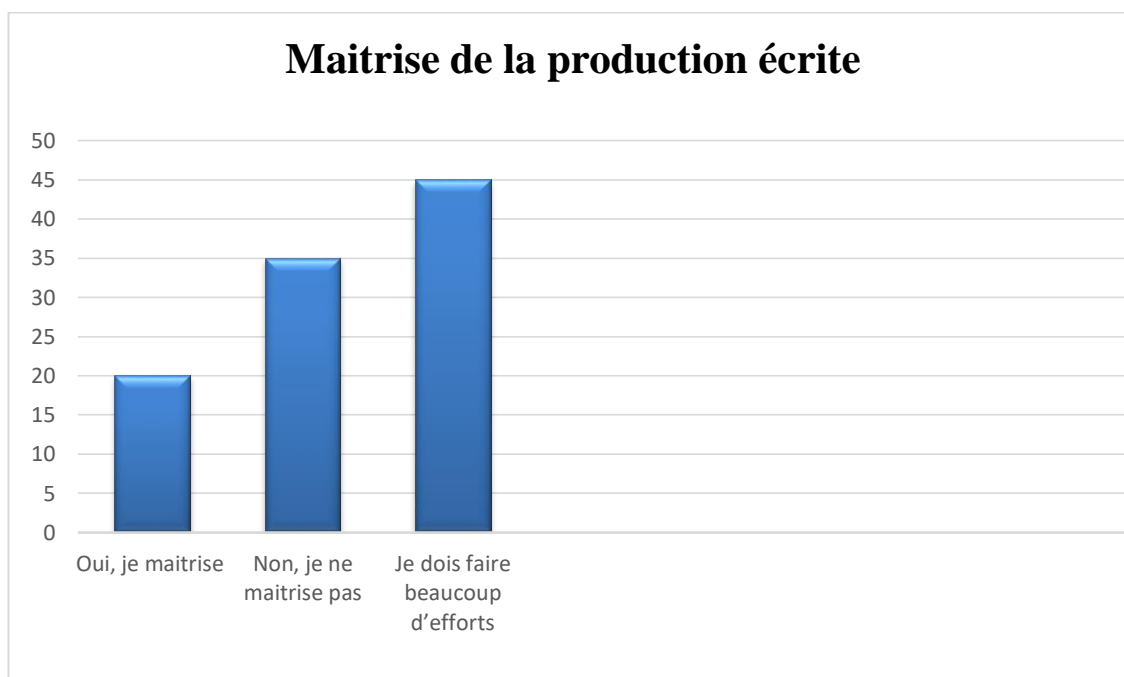
Efficacité des modules consacrés à l'écrit	Réponse	Pourcentage
Efficaces	15	25%
Inefficaces	45	75%
Total	60	100%



Ce tableau nous renseigne sur l'avis des étudiants sur l'efficacité des modules consacrés à l'écrit : **75%** des étudiants trouvent que les modules dispensés sont inefficaces et **25 %** les trouvent efficaces.

### I.2.3.10 Tableau relatif à la maîtrise de la production écrite

Maitrise de la production écrite	Réponse	Pourcentage
Oui, je maîtrise	12	20%
Non, je ne maîtrise pas	21	35%
Je dois faire beaucoup d'efforts	27	45%
Total	60	100%



**35%** de nos étudiants sont conscients du fait qu'ils ne maîtrisent pas tous les aspects d'une bonne production écrite, **20%** affirment maîtriser cette compétence scripturale et **45%** pensent devoir faire des efforts pour pouvoir rédiger un bon texte.

### **I.3. Interprétation et commentaire des résultats du questionnaire**

Etant anonyme, le questionnaire a favorisé une prise de conscience des étudiants en leur offrant pour la première fois l'occasion d'exprimer leurs difficultés et de donner leur opinion en toute liberté.

Ce questionnaire a pour objectif de préciser la situation sociolinguistique des scripteurs et de recueillir des données relatives à leurs besoins langagiers ; ce qui va nous permettre ultérieurement de connaître l'origine de leurs difficultés scripturales et de proposer des remédiations possibles.

#### **I.3.1 Les usages langagiers**

Les résultats qui se rapportent aux usages langagiers montrent que l'arabe est la langue la plus utilisée chez nos sujets, aussi bien dans le milieu familial que dans le milieu universitaire. La majorité de notre échantillonnage a déclaré utiliser l'arabe et le français n'est utilisé que par une minorité.

Nous déduisons que nos étudiants font usage du français uniquement en classe et en situation d'apprentissage, c'est ce qui explique probablement l'origine de leurs difficultés à l'écrit.

#### **I.3.2 Les habitudes linguistiques et culturelles**

Les questions se rapportant aux habitudes linguistiques et culturelles traitent plusieurs points, entre autres les langues auxquelles les étudiants sont exposés et à quelle fréquence le sont-ils au cours des activités de lecture et d'écriture ?

A travers cette rubrique, nous constatons que la plupart des étudiants ne lisent pas en français et n'écrivent pas en dehors des activités proposées en classe.

Il en ressort que leurs difficultés à l'écrit sembleraient être liées au fait qu'ils ne lisent pas et n'écrivent pas assez. Par conséquent leurs productions écrites sont défailtantes.

#### **I.3.3 L'auto-évaluation de la compétence linguistique**

Les réponses aux questions de cette partie montrent clairement que la majorité des étudiants interrogés souffrent de difficultés variées d'ordre lexical, syntaxique et textuel.

Ces difficultés rencontrées par les rédacteurs lors de la mise en texte sont à l'origine de l'angoisse ressentie face à la page blanche et de leur incapacité à produire des textes acceptables.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer à travers cette analyse que les étudiants interrogés ont d'énormes difficultés lexicales, syntaxiques et textuelles qui les empêchent de rédiger des écrits satisfaisants.

### I.4 Analyse des erreurs récurrentes de l'échantillon

Dans cette partie nous allons évaluer les compétences scripturales des étudiants à travers une tâche complexe et familière à la fois, qui est la rédaction d'un texte argumentatif.

La compétence scripturale attendue de la part de nos étudiants est liée à deux composantes :

- La composante discursive (ou textuelle), qui vise des habiletés rédactionnelles et communicationnelles ;
- La composante linguistique, qui vise la maîtrise du code linguistique supposé acquis.

C'est pourquoi, nous avons opté dans notre étude pour la classification qui répartit les erreurs en deux grandes catégories :

- **Les erreurs de contenu** qui visent la clarté, la cohérence et la structure du texte. Elles sont issues des maladresses relatives à la continuité thématique et au manque d'organisation globale du texte ainsi qu'au respect du plan du texte argumentatif,
- **Les erreurs de forme** qui affectent la langue avec tous ses aspects et qui sont relatives aux erreurs orthographiques, lexicales, interférentielles, morphosyntaxiques et de ponctuation.

Les erreurs de contenu toucheront plusieurs niveaux de l'organisation globale du texte, à savoir la progression thématique qui fait défaut dans la plupart des productions écrites et dont la continuité n'est pas assurée, la cohésion où les rédacteurs doivent produire des textes qui suivent un certain raisonnement logique facilitant ainsi la compréhension au lecteur et permettant un enchaînement phrastique et inter phrastique qui assure la fluidité des textes.

Les erreurs de formes porteront sur le plan orthographique (omission et adjonction des graphèmes, absence des signes diacritiques...), sur le plan morphologique et syntaxique (accord sujet-verbe, accord déterminant-nom, accord du participe passé, barbarisme de conjugaison...), sur le plan lexical (les confusions, choix lexical inapproprié ...).

Pour l'analyse des erreurs nous nous intéresserons aux points suivants :

- **Le lexique :** Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, et d'adéquation. Le scripteur doit donc choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.
- **L'orthographe :** L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque le plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte, il peut également poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

- **La morphosyntaxe :** Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

- **Les règles textuelles (la cohérence locale) :** La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de sa qualité. A ce niveau, sont visés les phénomènes de structuration qui assurent des rapports de types intra-phrastiques et inter-phrastiques. Autrement dit, la gestion des rapports de liage dans une successivité de phrases et/ou de propositions qui correspond à un paragraphe.

La structuration de ce plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques que nous pouvons regrouper en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la *cohésion* et la *connexion*. La première prend en charge la gestion de la continuité thématique d'un texte en



utilisant les procédés d'anaphorisation. La deuxième, en explicitant les rapports logico-sémantiques entretenus entre les phrases et/ou propositions à l'aide de connecteurs logiques et chronologiques.

Nous avons évalué le contenu du texte selon les cinq critères d'évaluation ci-après :

1. Aspect pragmatique.
2. Progression thématique et organisation des idées.
3. Structuration du texte et le plan dialectique du texte argumentatif.
4. Emploi des articulateurs logiques et l'expression de la cause.
5. Interprétation de la cohérence du texte.

Notons que le choix des copies a été fait de façon aléatoire, et que le classement d'erreurs est basé sur le critère de leur fréquence dans les différentes productions.

L'analyse des copies a été faite à l'aide de la grille d'analyse proposée par Conrad Bureau (1985), que nous avons simplifiée et adaptée en fonction de nos objectifs. Elle nous a permis d'inventorier et de classer les erreurs, et de relever un grand nombre d'obstacles s'opposant à une production écrite pertinente, claire, cohérente et bien structurée, écrite dans un français correct.

Voyons à présent l'analyse détaillée des copies de notre corpus qui comprennent les erreurs les plus récurrentes chez nos étudiants.

Nous avons calculé le pourcentage des erreurs récurrentes dans les copies comme suit :

La fréquence totale des erreurs	—————→	100%
La fréquence d'erreurs de forme et/ou de contenu	—————→	x%

## Analyse des productions écrites

### Production n°1

#### I. Sur le plan de la forme

##### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

- Omission
  - En position médiane : celule, pensés
- Adjonction
  - En position finale : internete

➤ **Les signes diacritiques**

- Accent aigu

-En position initiale : écrire

-En position médiane : « reseau », « des côte », « des cote » ; « negative », « dependant »

- Accent circonflexe

-En position médiane : « des côte », « les coutumes »

➤ **Homophonie graphique entraînant une confusion graphique ou homonyme :**

« cette toile à des côtes positive », « comme elle à des côtes negative », « atravers, son avion (sans) »

➤ **Confusion phonique dont la cause est la variante des phonèmes :**

-En position médiane : enrechie

- **Délimitation des mots :** conduit à l'a,
- **Barbarisme :** efiet (effet)

##### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Emploi inutile et/ou absence de la majuscule :** «. l'internet », « .cette toile », « .c'est là ou », « .cette nouvelle, mais à l'autre côte, je trouve aussi »

- **Accord dans le GN :** « les autre », « des côtes positive », « côte negative », « des nouvelle relation », « ces relation », « des nouvelle information », « les tradition », « d'autre pays »,

« d'autre religion », « les petit enfant », « leur pensés », « la plus grand », « leur temps (**la personne**) », « des chose », « pour eux (**la personne**) »

➤ **Emploi des modes**

- L'infinifitif : « qui rendre le monde »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « qui rendre le monde », « à des côtes positive », « à des côtes positive », « qui nous permette », « aide à enrichie »

➤ **Négation**

- Forme restreinte : « qui --savent ni lire ni écrire »

➤ **Mots invariables**

• **Préposition**

-Substitution : « les moyens à apprendre », « à l'autre côté »

➤ **Mots variables**

• **Déterminant**

-Absence : « technologie de l'information et de ---communication »

- Substitution : « **des** nouvelle information »

### **I.3 Sur le plan du lexique**

➤ **Barbarisme** : « cette étoile »

➤ **Inappropriété de sens** : « qui nous permette et facilité de contacter et de communiquer"

### **I.4 Sur le plan de l'interférence**

➤ **Sémantique portant sur** :

• **Le GP**: « tombe dans l'obscurité »

### **I.5 Sur le plan de la ponctuation**

➤ **Absence de la virgule** : « ...nous aide à enrechie notre connaissance---à faire .... »

➤ **Mauvais emploi de la virgule**: « D'abord, atraver », « ....c'est la ou la personne, tombe.... »

➤ **Mauvais emploi de la virgule à la place du point** : «...d'autre religion, c'est là ou on... »

➤ **Absence du point** : « ....ni lire ni écrire, ....pour leur pensés »

**Tableaux Récapitulatifs**

**Tableau(1) : Les différents types d'erreurs commises dans la copie (1)**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	<b>30</b>	<b>54.54%</b>
Orthographe d'usage	<b>17</b>	<b>30.90%</b>
Lexique	<b>02</b>	<b>3.63%</b>
Ponctuation	<b>05</b>	<b>9.09%</b>
Interférence	<b>01</b>	<b>1.81%</b>
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la production (1)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Absence de majuscule	<b>04</b>	<b>13.33%</b>
Accord dans le GN	<b>15</b>	<b>50%</b>
Emploi des modes	<b>01</b>	<b>3.33%</b>
Barbarisme de conjugaison	<b>05</b>	<b>16.66%</b>
Négation : forme restreinte	<b>01</b>	<b>3.33%</b>
Mots invariables (prépositions)	<b>02</b>	<b>6.66%</b>
Mots variables (déterminants)	<b>02</b>	<b>6.66%</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	03	17.64%
Signes diacritiques	08	47.05%
Homophonie graphique...	03	17.64%
Confusion phonique ...	01	5.88%
Délimitation des mots	01	5.88%
Barbarisme	01	5.88%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette première copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord est de loin le plus élevé **54.54%** (15 erreurs sur 30). Nous soulignons des problèmes d'accord principalement dans le groupe nominal citons à titre d'exemple l'absence d'accord adjectival et nominal, un certain barbarisme au niveau de la conjugaison comme l'emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe conjugué.

Nous constatons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes, des confusions et/ ou absence d'accents.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	Maladresse au niveau de la progression thématique	+ -
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

### Commentaire :

Selon les cinq critères d'évaluation retenus, il en ressort que le rédacteur a omis d'impliquer le destinataire dans son texte qui est difficile à suivre à cause des maladresses constituées au niveau de la progression thématique.

Nous avons aussi remarqué que ce rédacteur a essayé de respecter le plan dialectique en argumentant son texte mais l'absence de liens logiques entre les différentes propositions est manifeste. Ainsi l'appréciation globale du texte est insuffisante.

## Production n°2

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

##### ➤ Les graphèmes

- **Omission**

- En position médiane : « derrière »

- En position finale : « pour certain »

- **Adjonction**

- En position finale : « un peut », « globale (village) »

##### ➤ Les signes diacritiques

- **Accent aigu**

- En position médiane : « negative »

##### ➤ **Délimitation des mots** : « lorsque on »

##### ➤ **Influence de la langue maternelle orale**

- En position médiane : « peuvent (**peuvent**) », « étranges (**les pays**) », « les joux (**les jeux**) »

##### ➤ **Confusion phonique dont la cause est les variantes des phonèmes** : « sa à des influences »

##### ➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « ... l'homme à recherche... », « grâce a », « en plus en communique »

##### ➤ **Barbarisme** : « des vidoés (les vidéos) », « les pays étranges (les étrangers) », « Fb (Facebook) », « ex (exemple) », « de Internet (d'internet) », « à la (elle a) »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

##### ➤ **Emploi inutile et/ou absence de la majuscule** : « ...vivre sans L'internet... », « ...sur l'Internet... », « certains personnes, par exemplpe... »

##### ➤ **Accord dans le GN** : « tous les domaine », « deux aspects positive et negative », « l'internet est une moyen », « ces bienfait », « vos information », « beaucoup de risque », « un arme », « certains personnes »

- **Accord sujet-verbe** : « s'est répondu (internet) », « elle devenu »
- **Emploi des temps** : « elle facilité », « et simplifiée », « tchatera »
- **Barbarisme de conjugaison** : « ...on ne serait (**saurait**) », « peuvent communique », « on peut connecté », « on citer (**on va citer**) », « lorsque que on connecté », « il connaît »
- **Emploi des modes**
  - **Infinitif** : « on va commencé », « on peut connecté et bavardé », « et partage des images », « on communiquer », « et elle perdre le temps », « comment l'utilisé »

➤ **Mots invariables**

- **Préposition**

- Absence : « Dans le monde---aujourd'hui »

-Substitution: « a mon avis », « a travers »

➤ **Mots variables**

- **Pronom**

-Absence : « ...sans L'internet, --s'est répondu ...»

- Substitution : « en plus **en** communiquer (**on**) », « une moyen **qui** je trouve (**que**) », « en plus **en** communique »

-Emploi inutile : « ...pas de vie privée sur l'internet... »

- **Déterminant**

- Substitution : « on peut connecté et bavardé avec **mes** amis (**nos**) », « gagner **de** temps (**du**) »

- Absence : « grâce a –communication, et –systèmes téléphoniques »

➤ **Ordre des mots impropre** : « la technologie nouvelle »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme** : « tchatera »
- **Inappropriété de sens** : « village globale », « je passe **plusieurs temps** sur internet »
- **Forme incompréhensible** : « l'homme à recherche avec le temps pour un peut confortable sa vie., son utilisation bonne et mauvaise au même temps.... »



- **Dérivation erronée** : « un arme de double **tranche** »

#### I.4 Sur le plan de l'interférence

- **Grammaticale**
  - **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « certains personnes », « un arme »
- **Sémantique portant sur**
  - **Le GN** : « plusieurs temps »
- **Phonique** : « peuvent (**peuvent**) », « les joux (**les jeux**) »

#### 5. Sur le plan de la ponctuation

- **Absence de la virgule** : « ....dans notre quotidien---et vivre sans elle... », « ...avec mes amis et partage des images-- des vidoés », « ...sur les réseaux sociaux—sa à des influences... »
- **Mauvais emploi de virgule au lieu du point**: « ...inimaginable, l'homme...., deux aspects positive et negative », « son utilisation, ...sur mon travail, ...»
- **Mauvais emploi des deux point à la place du point** : « on va commencé par les avantages : »
- **Emploi inutile des deux points** : « ...pour gagner de temps par exemple : dans les recherches..»
- **Emploi du point au lieu de la virgule** : « ...sur l'Internet. certains personnes... »

#### Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	<b>40</b>	<b>49.36%</b>
Orthographe d'usage	<b>19</b>	<b>24.05%</b>
Lexique	<b>05</b>	<b>6.32%</b>
Ponctuation	<b>08</b>	<b>10.12%</b>
Interférence	<b>08</b>	<b>10.12%</b>
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (2)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>C</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Absence de majuscule</b>	<b>03</b>	<b>7.5%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>08</b>	<b>20%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>02</b>	<b>5%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>06</b>	<b>15%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>06</b>	<b>15%</b>
<b>Emploi des temps</b>	<b>03</b>	<b>7.5%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>03</b>	<b>7.5%</b>
<b>Mots variables (pronoms et déterminants)</b>	<b>08</b>	<b>20%</b>
<b>Ordre des mots impropre</b>	<b>01</b>	<b>2.5%</b>
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	04	21.05%
Signes diacritiques	01	5.26%
Homophonie graphique...	03	15.78%
Confusion phonique ...	01	5.26%
Influence de la LM orale	03	15.78%
Barbarisme	06	31.57%
Délimitation des mots	01	5.26%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de de morphosyntaxe/morphologie (**49.36%**) et de l'orthographe d'usage (**24.05%**) sont celles qui reviennent le plus.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxiques et morphologiques, nous remarquons des problèmes d'accord au niveau du groupe nominal, des problèmes d'emploi de modes comme l'absence de l'utilisation de l'infinitif, les problèmes d'absence et/ou substitution des pronoms et un barbarisme au niveau de la conjugaison.

Nous relevons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes, des confusions et/ ou absence d'accents,

des erreurs orthographiques dues à l'influence de la langue maternelle orale et des homophonies entraînant une confusion graphique ou homonyme.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	+
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

### Commentaire :

Nous constatons que le rédacteur a impliqué son lecteur à deux reprises (« elle serait pour certains d'entre nous », « elle devenu partie intégrante dans notre quotidien »).

Par ailleurs, son texte n'est pas du tout structuré dans la mesure où il s'est contenté d'énumérer les arguments sous forme de points et par conséquent les phrases ne sont reliées entre elles et il n'a fait usage d'aucun articulateur ou connecteur.

Globalement l'impression globale qui se dégage du texte est négative.

## Production n°3

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

##### ➤ Les graphèmes

###### • Omission

- En position médiane : « commnication », « vienent », « gider », « instaler »

➤ **Ajout sous l'influence de l'oral :** «positifes (côtés) », « négatifes », « positifes », « agrisifes », « positifes (côté) »

➤ **Délimitation des mots :** « sur tous »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « les genes (les jeunes) », « découvrir (découvrir) », « aujourd'hui », « visiter », « agrisifes », « nos permet », « famille »

➤ **Confusion phonique dont la cause est les variantes des phonèmes :** « bénéfises », « sa va », « dériger »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme :** « à des positifes côtés », « à des négatifes aussi », « à fait des réactions », « est sa va », « à une réaction », « Sa ne veut pas dire »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Emploi inutile et/ou absence de la majuscule :** « .si les parent... », « elle aidaon », « elle facilite »

➤ **Accord dans le GN :** « une moyenne », « des information », « les enfant », « ces enfant », « des visiter », « des mauvaises sites », « leurs vie », « ces action », « une réaction négatifes », « côté positifes », « un petite ville », « ces points négatives », « les côtés positives »

➤ **Mots invariables**

###### • Préposition

- Substitution : « permet les genes (**aux**) », « à faire **des** mauvaises actions (**de**) », « nos permet à connaissait (**de**) »

- Emploi inutile : « à rechercher **de** plusieurs informations »

➤ **Mots variable**

- **Pronom**

- Absence : « L'internet.comme-- à des positives »

- Substitution : « ces enfant (**ses**) », « qui **lui** gider (**le**) », « **ces** points (**ses**) »

- **Déterminant**

- Substitution : « ces action », « ces famille »

➤ **Emploi des modes**

- **Infinitif** : « elle prendre »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « des choses qui **lui font** », « ne vérifions pas », « ils **viennent** des visiter », « qui lui gider à faire des choses », « permet à connaissait », « elle nous aidaon », « faser (**faire**) »

➤ **Ordre des mots impropre** : « des positives côtés », « elle facilite la vie pour nous »

### I.3 Sur le plan du lexique

➤ **Barbarisme** : « des joyer », « famille », « les mauvaises utiles »

➤ **Inappropriété de sens** : « des joyer agrisifes », « elle est nos montre que le monde est un petite ville », « des trucs », « la question qui nous toujours poser », « les côtés positives faser les mauvaises utile »

➤ **Forme incompréhensible** : « à adapter », « qui lui font des bénéfiques », « qu'il va prendre leurs vie »

➤ **Dérivation erronée** : « l'utile de l'internet »

### I.4. Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « une moyenne », « elle (**internet**) », « elle », « elle », « elle », « elle »

- **Sémantique portant sur :**
  - **Le GP :** « permet les gens », « au niveau de sa vie »
  - **Le GV :** « prendre leurs vie »
- **Phonique :** « les genes (**les jeunes**) », « découvrir (**découvrir**) », « aujourd'hui », « agrisifes »,
- **Arabisme :** « si nous avons des famille plus loin de nous... », « facilite la vie pour nous »  
(construction de la phrase en arabe)

## 5. Sur le plan de la ponctuation

- **Absence du point:** « ...à des négatifes aussi—l'utile.. », « ...nous pouvons les contacter facilement--», « ...faser les mauvaises utiles »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse :** « sur tous pour les enfant. si les parents... », « ces enfant. ils vienent... », « ou bien au niveau de sa vie, même pour les adultes à une réaction... », « ...à une réaction négatifes. elle prendre... », « côté positifes, elle est nos montre... », « ...à connaissait tout le monde. et si nous avons.. », « ...à rechercher de plusieurs informationns,», « ...elle facilite la vie pour nous, et la question qui nous toujours poser », « et la question qui nous toujours poser. comment..... »
- **Emploi inutile du point:** « L'internet. comme a des positifes.. », « qu'il va prendre leurs vie. ou bien instaler »
- **Absence de la virgule :** « ..ca va changer l'éducation de l'enfant—et ces action.. »

## Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	36	34.61%
Orthographe d'usage	26	25%
Lexique	12	11.53%
Ponctuation	15	14.42%
Interférence	15	14.42%
Total	104	100%

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (3)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Absence de majuscule</b>	<b>03</b>	<b>8.33%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>13</b>	<b>36.11%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>07</b>	<b>19.44%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>01</b>	<b>2.77%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>04</b>	<b>11.11%</b>
<b>Mots variables (pronoms et déterminants)</b>	<b>06</b>	<b>16.66%</b>
<b>Ordre des mots impropre</b>	<b>02</b>	<b>5.55%</b>
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>



**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	<b>04</b>	<b>15.38%</b>
Ajout sous l'influence de la LM	<b>05</b>	<b>19.23%</b>
Homophonie graphique...	<b>06</b>	<b>23.07%</b>
Confusion phonique ...	<b>03</b>	<b>11.53%</b>
Influence de la LM orale	<b>07</b>	<b>26.92%</b>
Délimitation des mots	<b>01</b>	<b>3.84%</b>
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

### Commentaire

Cette copie est celle qui contient le plus d'erreurs, au total nous relevons **104** erreurs. Comme pour les deux copies précédentes, les erreurs de morphosyntaxe/morphologie (**34.61%**) et celle de l'orthographe d'usage (**25%**) sont les plus récurrentes.

Nous remarquons également :

- Des erreurs lexicales (**11.53 %**) comme des formes de phrases incompréhensibles, des dérivations de mots erronées.
- Des erreurs d'interférences (**14.42%**) grammaticales portant sur le genre, sémantiques portant sur le groupe prépositionnel et le groupe verbal, phoniques et quelques formes d'arabisme.
- Des erreurs de ponctuation (**14.42%**) comme l'absence du point et/ou de la majuscule et le mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

La copie (3) contient de nombreuses erreurs lexico-grammaticales et orthographiques qui ont rendu le texte opaque et confus. Autrement dit, ces maladroites ont eu un impact négatif sur l'appréciation des différents critères d'évaluation surtout ceux ayant trait à l'enchaînement logique et à la continuité thématique.

Ainsi ce texte n'est pas recevable.

## Production n°4

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position finale : « fait **parti** »

• **Adjonction**

-En position médiane : « cette **toille** », « moins (**mois**) »

-En position finale : « beaucoup**s** », « **chaques** », « beaucoup**s** »

➤ **Les signes diacritiques**

• **Accent grave**

-En position médiane : « **prèsque** »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « **défficile** »

➤ **La délimitation des mots** : « au **paravant** »

➤ **Barbarisme** : « **FB (facebook)** »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Accord dans le GN** : « une **petite instant** », « **chaques jours** »

➤ **Accord sujet-verbe** : « de la **trouvée** »

➤ **Mots invariables**

• **Conjonction**

-Absence : « la nouvelle technologie—**fait résoudre** »

• **Préposition**

-Substitution : « arriver **de** nous voir »

➤ **Mots variables**

• **Déterminant**

-Absence : « L'internet est –moyen de communication »

- **Emploi de l'auxiliaire** : « on est besoin »
- **Barbarisme de conjugaison** : « on est besoin », « on les reçoits », « qui sait comment l'utilise »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Improprété de sens** : « au passé il est défficile.. », « ensuite, auparavant »

### I.4. Sur le plan de l'interférence

- **Sémantique portant sur** :
  - **Le GP** : « on les reçoits peut être dans la maison »
- **Phonique** : « défficile »

### 5. Sur le plan de la ponctuation

- **Absence de la virgule** : « ...fait parti de la nouvelle technologie—fait résoudre beaucoup.... »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ...on est besoin de trouver une information, au passé il est défficile... »

### Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	<b>10</b>	<b>38.46%</b>
Orthographe d'usage	<b>10</b>	<b>38.46%</b>
Lexique	<b>02</b>	<b>7.69%</b>
Ponctuation	<b>02</b>	<b>7.69%</b>
Interférence	<b>02</b>	<b>7.69%</b>
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (4)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>02</b>	<b>20%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>03</b>	<b>30%</b>
<b>Emploi de l'auxiliaire</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Mots invariables (prépositions, conjonction)</b>	<b>02</b>	<b>20%</b>
<b>Mots variables (déterminants)</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>06</b>	<b>60%</b>
<b>Les signes diacritiques</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Délimitation des mots</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Comme pour les copies précédentes, les erreurs de de morphosyntaxe/morphologie (**38.46%**) et les erreurs de l'orthographe d'usage (**38.46%**) sont celles qui reviennent le plus dans cette quatrième copie.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	+-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

### Commentaire :

L'évaluation de cette copie fait ressortir que le scripteur n'a pas pris en considération son lecteur potentiel.

La remarque qui s'impose le plus est le non-respect du plan dialectique et le développement de l'argumentation. Vient s'ajouter à cela l'absence de liens entre les différentes propositions même s'il a fait usage d'articulateurs logiques (d'abord, ensuite, puis...)

Il en ressort donc que ce texte est irrecevable.

## Production n°5

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

- Les graphèmes
  - Adjonction

-En position médiane : « inconvéniants »

- **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « a faire des recherche »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Emploi inutile et/ou absence de la majuscule** : « ...les images, Echanger les informations... », « .mais, il faut savoir... »
- **Accord dans le GN** : « plus addictives (**les enfants**) »
- **Accord sujet-verbe** : « tout le monde peuvent », « l'internet est devenue »
- **Barbarisme de conjugaison** : « peuvent se communiquer », « nous faire perdre »
- **Emploi des modes**

-Infinitif : « comment l'utilisé »

- **Mots invariables**
  - **Préposition**

-Emploi inutile : « faire connaissance **à des** gens »

- **Mots variables**
  - **Déterminant**

-Substitution : « de la technologie **et le** développement (**et du**) », « **des** idées (**les**) »

-Emploi inutile : « voir tout ce qui est **de** nouveau »

#### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme** : « arme à double tranche »



- **Inappropriété de sens** : « l'internet est devenue **très mondial** », « cette arme a des bienfaits, faire connaissance à des gens loin de nous »

#### **I.4 Sur le plan de l'interférence**

- **Grammaticale**
  - **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

#### **5. Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence du point** : « ...à des gens loin de nous-- ainsi lire les journaux.. »
- **Absence de la virgule** : « pour les enfants—elle les rend... »
- **Absence des trois points de suspension** : « ...addictives et passifs etc »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ...perdre beaucoup de temps, pour les enfants..»
- **Emploi inutile de la virgule** : « mais, il faut savoir comment... »

#### **Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
<b>Morphosyntaxe/Morphologie</b>	<b>12</b>	<b>50%</b>
<b>Orthographe d'usage</b>	<b>02</b>	<b>8.33%</b>
<b>Lexique</b>	<b>03</b>	<b>12.5%</b>
<b>Ponctuation</b>	<b>05</b>	<b>20.83%</b>
<b>Interférence</b>	<b>02</b>	<b>8.33%</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (5)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de majuscule</b>	<b>02</b>	<b>16.66%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>01</b>	<b>8.33%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>02</b>	<b>16.66%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>02</b>	<b>16.66%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>01</b>	<b>8.33%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>01</b>	<b>8.33%</b>
<b>Mots variables (déterminants)</b>	<b>03</b>	<b>25%</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs de ponctuation**

<b>Erreurs de ponctuation</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Absence du point</b>	<b>01</b>	<b>20%</b>
<b>Absence de la virgule</b>	<b>01</b>	<b>20%</b>
<b>Absence des trois points de suspension</b>	<b>01</b>	<b>20%</b>
<b>Mauvais emploi du point à la place de la virgule ou l'inverse</b>	<b>01</b>	<b>20%</b>
<b>Emploi inutile de la virgule</b>	<b>01</b>	<b>20%</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Cette copie est la plus courte en nombre de mots, de phrases et de paragraphes. N'empêche que nous relevons **50%** d'erreurs de morphosyntaxe/morphologie, variant entre mauvais accord dans le groupe nominal, dans le groupe verbal, des barbarismes de conjugaison ainsi que des emplois inutiles et/ou des substitutions de déterminants dans les phrases.

Nous relevons également des erreurs de ponctuation, comme l'absence du point, de la virgule, des trois points de suspension et le mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	+
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	+ -
Structuration du texte et plan dialectique (thèse- transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	+ -
	-Respect du plan du texte argumentatif	+
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	+
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	+ -

### Commentaire :

En dépit des erreurs morphosyntaxiques, le plan du texte argumentatif a été respecté et cela a permis un développement de l'argumentation même si l'illustration fait défaut. Ainsi la structuration plus ou moins adéquate au plan du fond a permis au rédacteur de rédiger un texte satisfaisant.

## Production n°6

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position médiane : « qui travaille »

-En position finale : « une are (**arme**) », « toujours »

• **Adjonction**

-En position finale : « les gents »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position initiale : « **au** littéraire (**ou**) »

➤ **Barbarisme** : « doimains (**domaines**) », « qu'est (**qui est**) », « paraport »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « maifaits », « tous le monde »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Accord dans le GN** : « deux façon », « deux façon positive », « négative (façon) », « le niveau culturelle », « chaques individu », « **un** façon positive », « des traveau scientifique », « deux façon », « l'être humains », « côté positive », « négative (côté) »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « elle améliorer », « qui ont l'utilisent »

➤ **Mots invariables**

• **Préposition**

-Substitution : « à les gents (**aux**) », « perdre **de** temps (**du**) », « **en** conclure (**pour**) », « responsable **pour** l'utilisation (**de**) »

• **Conjonction**

-Emploi inutile : « **que** c'est vrai que »

➤ **Mots variables**

- **Pronom**

-Substitution : « selon **leur** utilisation (chaque individu) »

**I.3 Sur le plan de l'interférence**

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « un façon »

➤ **Sémantique portant sur :**

-**Le GP** : « des travaux scientifiques au plusieurs domaines », « faire des maléfices avec elle »

- **Phonique** : « perdre de temps », « au littéraire (ou) »

- **Arabisme** : « que c'est vrai que »

**I.4 Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence de la virgule** : « ...ou négative—mais l'être humain... »

- **Absence du point** : « ...ou négative—»

- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « et utilise cette toile, elle améliore... »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	<b>19</b>	<b>50%</b>
Orthographe d'usage	<b>10</b>	<b>26.31%</b>
Lexique	<b>00</b>	<b>00%</b>
Ponctuation	<b>03</b>	<b>7.89%</b>
Interférence	<b>06</b>	<b>15.78%</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (6)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>11</b>	<b>57.89%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>02</b>	<b>10.52%</b>
<b>Mots invariables (prépositions, conjonctions)</b>	<b>05</b>	<b>26.31%</b>
<b>Mots variables (pronoms)</b>	<b>01</b>	<b>5.26%</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>04</b>	<b>40%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>01</b>	<b>10%</b>
<b>Homophonie....</b>	<b>02</b>	<b>20%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>03</b>	<b>30%</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus, s'ajoutent à celles-ci quelques erreurs d'interférence.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord dans le groupe nominal est le plus élevé **57.89%** (11 erreurs sur 19). Nous soulignons également des problèmes de substitution de prépositions et un certain barbarisme au niveau de la conjugaison.

Pour la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage, nous relevons des confusions graphiques, des omissions, des adjonctions de graphèmes et des problèmes de barbarisme au niveau de la transcription de certains mots.

Nous remarquons également un nombre assez important d'erreurs interférentielles (**15.78%**).



## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse- transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

### Commentaire :

Dans cette copie l'agencement des phrases est mal maîtrisé. Il n'y a pas d'organisation thématique pour ainsi dire.

De plus l'emploi du connecteur « au contraire » est illogique ici car il s'agit d'une transition, par conséquent la phrase introduit une rupture totale dans la trame du discours. La phrase suivante : « ...et faire des méfaits avec elle ... » sème la confusion.

Cela étant dit, notre interprétation de la cohérence textuelle aurait été plus aisée si le rédacteur avait organisé son texte.

## Production n°7

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position médiane : « l'internt », « l'internt », « docments », « traille (travaille) », « cemerce », « dangreux », « dangreux », « conaitre », « dangreux »

-En position finale : « heurs »

• **Adjonction**

-En position finale : « effects », « effects », « effects », « pronds (**prend**) », « des effects »

➤ **Les signes diacritiques**

• **Accent aigu**

-En position médiane : « l'internèt »

• **Accent circonflexe**

-En position médiane : « **nôte** temps »

-En position médiane : « bien **sur** », « grace »

• **Accent grave**

-En position médiane : « très », « premierement », « deuxiemement »

-En position initiale : « èntre »

-En position finale : « ce monde **la** »

➤ **Barbarisme** : « tout ce **qu'**est réel »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « tout les domaines », « pronds( **prend**) », « tout les domaine », « **à** des effects » , « ce monde **la** », « inconsiamant », « ce monde la », « une arme **a** double », « elle à des bienfaits », « des maiffects », « ses maifaits »

➤ **Influence de la langue maternelle orale** : « consédierer »

## I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule :** « elle est devenue.. », « Les administrations », « L'économie, facilite la Recherche », « parfois On ne peut pas.. », « encore ce monde la »
- **Accord dans le GN :** « un grand réseaux », « télécommunications », « le monde est devenue », « tout les informations », « nos jour », « les domaine », « est devenue (**internet**) »
- **Accord sujet-verbe :** « est devenue (**internet**) », « on es devenue très attaché », « des gens qui reste »
- **Emploi des modes**

-Infinitif : « comment l'utilisé »

- **Mots invariables**

- **Préposition**

-Substitution : « chercher **sur** les livres », « dangreux surtout **sur** les enfants »

- **Conjonction**

-Emploi inutile : « **et** de nos jours »

- **Mots variables**

- **Déterminant**

-Substitution : « **tout** les domaines »

- **Omission d'un constituant obligatoire :** «...entre les gens même---il y a... », « ...et aussi –les adultes »

## I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme :** « cette toile elle a des **effects** »
- **Inappropriété de sens :** « on perd notre vie dans ce monde imaginaire et on oublie la nature et tout ce qu'est réel », « il contient des sites dangreux », « une arme a double tranches »

#### I.4. Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

➤ **Sémantique portant sur**

-Le **GV** : « on tape sur google », « on perd notre vie »

-Le **GP** : « dangreux surtout **sur** les enfants »

➤ **Phonique** : « consédiner »

➤ **Arabisme** : « ...est devenue comme le poison »

➤ **Anglicisme** : « effects »

#### I.5 Sur le plan de la ponctuation

➤ **Absence de la virgule** : « ...la distance entre eu—par exemple... », « la Recherche d'informations—seulement... »

➤ **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..de télécommunications international, et de nos jours... », « ...dans la vie quotidienne, », « . et bien sur cette toile... », « , deuxièmement... », « et pronds beaucoup de temps, aussi... », « des gens qui reste 24 heurs sur le net, »

➤ **Absence des deux points** : « tout les domaines de la vie—Les administrations.... »

➤ **Absence du point** : « ...comme le poison—», « ..on perd nôtre temps inconsiamannt—parfois »

#### Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	22	26.50%
Orthographe d'usage	37	44.57%
Lexique	04	4.81%
Ponctuation	11	13.25%
Interférence	09	10.84%
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (7)****Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de la majuscule</b>	<b>05</b>	<b>22.72%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>07</b>	<b>31.81%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>03</b>	<b>13.63%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>01</b>	<b>4.54%</b>
<b>Mots invariables (prépositions, conjonctions)</b>	<b>03</b>	<b>13.63%</b>
<b>Mots variables (déterminants)</b>	<b>03</b>	<b>13.63%</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>15</b>	<b>40.54%</b>
<b>Les signes diacritiques</b>	<b>09</b>	<b>24.32%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>01</b>	<b>2.70%</b>
<b>Homophonie....</b>	<b>11</b>	<b>29.72%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>01</b>	<b>2.70%</b>
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de l'orthographe d'usage (**44.57%**) et de la morphosyntaxe/morphologie (**26.50%**) sont les plus récurrentes, s'ajoutent à celles-ci quelques erreurs de ponctuation et d'interférence.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	+ -
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	+ -
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	+
	-Respect du plan du texte argumentatif	+ -
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	+
	-Expression de la cause	+ -
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	+ -

### Commentaire :

Même si ce rédacteur n'a pas pensé à interpeller le lecteur, l'organisation thématique de ce texte nous semble à première vue relativement claire. La seule rupture que nous constatons au début de ce texte concerne la thématisation du pronom personnel « elle ».

Toutefois, ce qui était relativement facile à suivre se gâte : « internet facilité la recherche des informations seulement on tapé... » cette phrase ne semble pas du tout liée avec ce qui viens d'être énoncé.

Nous pensons que si le rédacteur avait relu son travail, en prêtant un minimum d'attention à la question de continuité thématique, il aurait tout de suite vu les ruptures.

Par ailleurs, le rédacteur a fait un usage adéquat des connecteurs ce qui a permis une interprétation satisfaisante de la cohérence textuelle.

## Production n°8

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position médiane : « notamment »

• **Adjonction**

-En position médiane : « tappe »

- En position finale : « webe »

• **Substitution**

-En position finale : « on voix »

-En position médiane : « exenple »

➤ **Ajout sous l'influence de l'oral** : « de bonne moment »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « déplier (**dupliquer**) »

➤ **Confusion phonique dont la cause est les variantes des phonèmes**

-En position finale : « résau »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « a transmition », « en trouve (**on**) », « parce que en (**on**) », « en trouve (**on**) », « ce que en veut », « en peut acheter », « tous ce qu'en veut », « en peut télécharger », « en peut dire », « en peut pas », « en doit utiliser »

➤ **Barbarisme** : « besions (**besoins**) », « transmition, coniels (**conseils**) », « proceur (**procure**) », « parce que en », « chat (**tchat**) »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « .c'est ainsi... », « ...etc en peut », « ..c'est miracle. et en doit.. »



- **Accord dans le GN :** « de nombreuse données », « des vidéo », « plusieurs avantage », « de nombreuse information », « des informations fausse », « un forme », « des bonne moment », « plusieurs applications »

- **Accord sujet-verbe :** « les gens utilise », « sont disponible »

- **Négation**

-Forme restreinte : « en--peut pas »

- **Mots invariables**

- **Préposition**

-Substitution : « **en** voix (**on**) », « télécharger plusieurs applications **par** cette toile »

- **Mots variables**

- **Déterminant**

-Substitution : « **à** les ordinateurs (**aux**) », « **des** bonne moment (**de**) », « **tous** ce qu'en veut »,

-Absence : « en doit –utiliser (**l'**) », « d'un site à l'autre (**à un autre**) »

- **Pronom**

-Substitution : « **en** trouve (**on**) », « parce que **en** (**on**) », « **en** trouve (**on**) », « ce que **en** veut », « **en** peut acheter », « tous ce qu'en veut », « **en** peut télécharger », « **en** peut dire », « **en** doit utiliser »

- **Barbarisme de conjugaison :** « relie à les ordinateurs »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme :** « ça sera malheur », « vraiment c'est miracle»

- **Impropriété de sens :** « ...cette dernière elle a plusieurs....sourcés..», « ..ça sera malheur.. précaution»

- **Dérivation erronée :** « se conformer à leurs besoins, ne sont pas sourcés », « déplier », « en chat »

### I.4. Sur le plan de l'interférence

- **Sémantique portant sur :**

-Le GV : « en tappe le titre »

- **Phonique** : « déplier (**dupliquer**) »
- **Arabisme** : « c'est miracle »

### **I.5. Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence du point**: « ..chat avec les amis—en trouve... », « ... par cette toile --»
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..à leurs besions, cette toile... », « ...même des vidéo, cette dernière... », « ..facilement. et **en** peut télécharger... », « ...c'est miracle. Et en doit utiliser avec précaution. »

### **Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	<b>31</b>	<b>43.66%</b>
Orthographe d'usage	<b>24</b>	<b>33.80%</b>
Lexique	<b>07</b>	<b>9.85%</b>
Ponctuation	<b>06</b>	<b>8.45%</b>
Interférence	<b>03</b>	<b>4.22%</b>
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (8)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de la majuscule</b>	<b>03</b>	<b>9.67%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>08</b>	<b>25.80%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>02</b>	<b>6.45%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>01</b>	<b>3.22%</b>
<b>Forme restreinte de négation</b>	<b>01</b>	<b>3.22%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>02</b>	<b>6.45%</b>
<b>Mots variables (déterminants, pronoms)</b>	<b>14</b>	<b>45.16%</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	05	20.83%
Ajout sous l'influence de l'oral	01	4.16%
Influence de la LM orale	01	4.16%
Confusion phonique	05	20.83%
Barbarisme	01	4.16%
Homophonie...	11	45.83%
Total	24	100%

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord dans le groupe nominal est le plus élevé **25%**. En grand nombre sont les absences d'accord des noms. Nous soulignons également des substitutions de prépositions, de pronoms et de déterminants.

Pour la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage, nous relevons des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes, des problèmes de barbarisme au niveau de la transcription de certains mots, ainsi qu'un nombre assez important d'homophonies entraînant une certaine confusion graphique ou homonyme (pour cette copie il s'agit de la confusion entre les pronoms «en» et «on»).

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition- antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	+ -
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

Les nombreuses erreurs répertoriées à la surface textuelle ont rendu le texte décousu.

« De nos jours en voit que les gens utilise beaucoup l'internet pour conformer à leurs besoins, cette toile est un réseau de telecommunication internationale relie à les ordinateurs... », la phrase soulignée n'est pas du tout liée avec ce qui a été énoncé, cela dit les maladrotes liées aux enchaînements illogiques et à la continuité thématique ont rendu le texte difficile à suivre. S'ajoute à cela l'absence des articulateurs logiques et le plan du texte argumentatif.

Ainsi le tout est très décousu.

## Production n°9

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position médiane : « attque »

-En position finale : « domain », « ensuit »

- **Substitution**

-En position médiane : « aventages »

➤ **Les signes diacritiques**

- **Accent aigu**

- En position médiane : « technologie », « technologie », « problèmes », « très »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « infédelité »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « grâce a la »

➤ **Barbarisme** : « disavantages », « devenires »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « . avec l'internet »

➤ **Accord dans le GN** : « des choses incroyable », « du textes », « très proche (les famille) », « quel aventages », « des points noires », « chaque personnes »

➤ **Négation**

-Forme restreinte : « on –peu pas vivre sans l'internet »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « on vivre », « qui jouer », « les familles devenires », « les enfants apprendre », « il utilisé l'internet »

➤ **Mots invariables**

- **Préposition**

-Substitution : « au même temps », « des points négatifs et noires à l'internet »

➤ **Mots variables**

- **Déterminant**

-**Substitution** : « le mauvais utilisation », « traitement **du** textes », « **tous** ça », « **sa** utilisation »

- **Pronom**

-Substitution : « dans **se** cas »

-Emploi inutile : « par **le** facebook »

### I.3 Sur le plan du lexique

➤ **Barbarisme** : « on trouve tous ça ou l'internet... », « perdre du temps »

➤ **Impropriété de sens** : « un monde un peu avancé », « les problèmes ou domain de l'éducation », « regardé les nouvelles »

### I.4. Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « le mauvais utilisation »

➤ **Sémantique portant sur**

- **Le GP** : « un monde un peu avancé »

➤ **Phonique** : « infédelité »

➤ **Arabisme** : « on peut pas vivre sans lui (internet) », « attque presque tous les problèmes »

### I.5. Sur le plan de la ponctuation

➤ **Absence de la virgule** : « ...vivre sans l'internet—grâce à ses utilisations... », « D'abord on peut dire que... », « ...des points négatifs et noires à l'internet—par exemple... »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	21	45.65%
Orthographe d'usage	12	26.08%
Lexique	05	7.04%
Ponctuation	03	6.52%
Interférence	05	10.86%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (9)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi et/ou absence de la majuscule	01	4.76%
Accord dans le GN	06	28.57%
Forme restreinte de la négation	01	4.76%
Barbarisme de conjugaison	05	23.80%
Mots invariables (prépositions)	02	9.52%
Mots variables (déterminants, pronoms)	06	28.57%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>



**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	04	33.33%
Les signes diacritiques	04	33.33%
Influence de la LM orale	01	8.33%
Homophonie ....	01	8.33%
Barbarisme	02	16.66%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette neuvième copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont les plus récurrentes.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique (**45.65%**) nous soulignons la fréquence de problèmes d'accords principalement dans le groupe nominal, de substitution de déterminants et un certain barbarisme au niveau de la conjugaison comme l'emploi d'un infinitif ou d'un participe au lieu d'un verbe conjugué.

Nous relevons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage (**26.08%**) des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes, des confusions et/ ou absence d'accents et des barbarismes au niveau de l'orthographe de certains mots.

## II. Sur le plan du contenu

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	+--
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

### Commentaire :

En dépit du fait que le rédacteur a essayé de répondre à la consigne et de rédiger son texte selon le plan dialectique, il est difficile de dégager aisément la hiérarchisation des informations, l'agencement des différentes propositions, la structuration des parties du texte et les relations des coréférences.

A notre avis ce déficit est à l'origine de l'ambiguïté ressentie.

## Production n°10

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position finale : « represent », « Toile », « Toil », « ensuit »

• **Adjonction**

-En position finale : « trée »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position initiale : « ente **aux (eux)** »

-En position finale : « autremot (**autrement**) »

-En position médiane : « l'influence »

➤ **Barbarisme** : « trée (**très**) », « autrmot (**autrement**) »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « cette Toil », « .finalement.. »

➤ **Accord dans le GN** : « de enorme avantage », « les positive (usage) », « les négatives (usage) », « des points positive », « des connaissance », « des point négative », « des enfant », « la baleine bleu », « deux façon »

➤ **Accord sujet-verbe** : « la plus utilisé (internet) »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « ..et utilise aussi... », « perdu le temps », « et causé des maladies »

➤ **Emploi des modes**

• **Infinitif** : « comme par exemple **facilité** la communication »

➤ **Mots invariables**

• **Préposition**

-Substitution : « beaucoup **des** points », « dangereux **sur** la vie », « **à** les yeux »

➤ **Mots variables**

- **Pronom**

-Absence : « ...dans le monde—represent... »

- **Déterminant**

- Substitution : « de énorme (**d'**) », « quelles (**usages**) », « tous simplement »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Improprété de sens** : « ..cette toil elle a beaucoup.. »

### I.4. Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « un arme »

➤ **Sémantique portant sur :**

-Le GN : « des jouer ألعاب »

-Le GP : « dangereux sur la vie »

- **Phonique** : « ente **aux (eux)** », « autremot (**autrement**) », « l'influence »

### I.5. Sur le plan de la ponctuation

- **Absence de la virgule** : « Mais, elle a aussi... »

- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : «..de énorme avantage, alors. »

- **Mauvais emploi des deux points** : « des points positive comme : par exemple.. »

- **Absence du point** : « ...perdu le temps—puis il y a .. », « ...deux facon négative et positive --

### Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	23	51.11%
Orthographe d'usage	10	22.22%
Lexique	01	2.22%
Ponctuation	05	11.11%
Interférence	06	13.33%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (10)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de la majuscule</b>	<b>02</b>	<b>8.69%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>09</b>	<b>39.13%</b>
<b>Accord sujet/verbe</b>	<b>01</b>	<b>4.34%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>03</b>	<b>13.04%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>01</b>	<b>4.34%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>03</b>	<b>13.04%</b>
<b>Mots variables (déterminants, pronoms)</b>	<b>04</b>	<b>17.39%</b>
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>05</b>	<b>50%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>03</b>	<b>30%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>02</b>	<b>20%</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Comme pour les copies précédentes, les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont les plus récurrentes dans cette dixième copie.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord est encore une fois le plus élevé (**39.13%**). Nous soulignons des problèmes de substitution ou absence de prépositions, de déterminants et/ou de pronoms.

Nous relevons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des confusions graphiques, des omissions, des adjonctions de graphèmes en grand nombre (**50%**) et des erreurs dues à l'influence de la langue maternelle orale (**30%**) sans oublier quelques barbarismes de transcription de mots (**20%**).

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	----
	-Implication du destinataire	----
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	----
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	++--
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	++--
	-Respect du plan du texte argumentatif	++--
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	++--
	-Expression de la cause	++--
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	----

## **Commentaire :**

Dans cette copie, la 1<sup>ère</sup> grande difficulté est étroitement liée à la capacité du scripteur à manipuler la syntaxe de la langue. Autrement dit le rédacteur n'a pas la maîtrise syntaxique nécessaire pour exprimer ses idées correctement : « ». La deuxième grande difficulté est liée d'une part à la compétence du scripteur à prendre en compte le lectorat et d'une autre part à la dimension thématique de l'organisation textuelle.

Partant de ceci l'appréciation de la qualité textuelle est négative.

## **Production n°11**

### **I. Sur le plan de la forme**

#### **I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage**

##### ➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position finale : « obteni »

- **Adjonction**

-En position initiale : « des cites »

-En position médiane : « en tappant »

##### ➤ **Les signes diacritiques**

- **Accent aigu**

-En position médiane : « représenter », « préfèrent »

##### ➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme :**

« a l'être humain », « ..nous aide a obtenir »

##### ➤ **Barbarisme :** « efficace », « des maifais », « n'importe qu'elle », « se conaicter »

#### **I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie**

- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule :** « ..eficasse. c'est un .. », « ..qu'on veut savoir. c'est une.. », « elle peut être un danger.. », « elle éloigne.. »

➤ **Accord dans le GN :** « moyen de communication et de **recherches** », « les être humains », « de nouvelle cultures », « des inconvénient », « double tranchants »

➤ **Accord sujet-verbe :** « la personne reste fixé », « ils ne se rencontre plus »

➤ **Mots invariables**

- **Préposition**

- Substitution : « ouverture **au** monde », « a obtenir ou **d'**apprendre », « face **a** face », « arme **a** double tranchants »

### I.3 Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical :** « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

➤ **Sémantique portant sur :**

-Le **GV** : « rentrer sur des cites.. »

### I.4 Sur le plan de la ponctuation

➤ **Mauvais emploi du point :** « .Enfin,.. »

➤ **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse :** « elle peut être un danger pour les adolescents, parce qu'ils... », « elle éloigne les êtres humains, parcequ'elle.. »

➤ **Absence du point :** « ..des cites interdits aux jeunes-- », « ..en tapant sur un clavier-- »



**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	15	42.85%
Orthographe d'usage	11	31.42%
Lexique	00	00%
Ponctuation	05	14.28%
Interférence	04	11.42%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (11)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	04	26.66%
Accord dans le GN	05	33.33%
Accord sujet/verbe	02	13.33%
Mots invariables (prépositions)	04	26.66%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>03</b>	<b>27.27%</b>
<b>Signes diacritiques</b>	<b>02</b>	<b>18.18%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>04</b>	<b>36.36%</b>
<b>Homophonie...</b>	<b>02</b>	<b>18.18%</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus dans cette onzième copie.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique nous soulignons des erreurs d'accord dans le groupe nominal, des erreurs d'absence ou de mauvais emploi de majuscule et des erreurs de substitution des prépositions.

Nous remarquons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des omissions et des adjonctions de graphèmes, quelques confusions et/ ou absence d'accents et un nombre assez important de mots mal orthographiés.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+ -
	-Implication du destinataire	+ -
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	+ -
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	+ -
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	+
	-Respect du plan du texte argumentatif	+
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	+ -
	-Expression de la cause	+ -
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	+ -

**Commentaire :**

Dans le premier paragraphe de ce texte le rédacteur a posé le problème : « *De nos jours, l'internet est devenu le moyen de communication et de recherche le plus efficace. C'est un outil qui peut représenter à l'être humain des maifais ou des avantages.* ». Nous ressentons des difficultés sur le plan lexical et orthographiques.

Dans la deuxième partie de ce texte, le rédacteur commence par développer une argumentation en faveur d'internet où il a fait un usage plus ou moins correct d'articulateurs logiques (d'abord, puis enfin).

Dans la troisième partie, le scripteur a enchaîné avec des arguments contre l'internet sans aucune transition.

En guise de conclusion, il a fait un synthèse en une phrase : « Internet est une arme a double tranchants. »

Globalement l'examen de la structure thème-rhème et l'organisation intra et inetr-phrastique permet de formuler un jugement qualitatif plutôt acceptable même si les erreurs morphosyntaxiques ont déprécié la cohérence du texte.

### **Production n°12**

#### **I. Sur le plan de la forme**

##### **I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage**

###### ➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position médiane : « s'interoger », « exclusive », « développer »

- **Adjonction**

-En position médiane : « toile internationnalle », « dangeureux »

-En position finale : « degré »

- **Substitution**

-En position médiane : « descipline », « inconvinients », « réfléchissant »

-En position finale : « jeux »

###### ➤ **Les signes diacritiques**

- **Accent aigu**

-En position finale : « côte »

- **Accent circonflexe**

-En position médiane: « grace »

###### ➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « discipline », « inconvinients », « réfléchissant »

- **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme :** « ..rester son lui..(sans) »
- **Barbarisme :** « jeux », « renoverer »
- **I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie**
- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule :** « .d'un part... », « ..et nos famille en Provoquant.. »
- **Accord dans le GN :** « les différent », « un part », « toutes le desiplines », « une extra », « nos famille », « les information »
- **Accord sujet-verbe :** « plein de jeux qui nous assure... », « ..des gens..qui ne cherche.. »
- **Négation**

-Forme restreinte : « on peut pas rester... », « on peut pas ignorer »

- **Mots invariables**

- **Préposition**

-Absence : « à développer et—enrichir..»

-Substitution : « **de** renoverer »

- **Mots variables**

- **Déterminant**

-Emploi inutile : « **au** cote distraction...»

- **Barbarisme de conjugaison :** « **qu'on a sus ouvert** sur le monde », « on a pu decouvert », « nous agréables »
- **Ordre des mots impropre :** « une grave dépendance »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme :** « une extra degré de confort », « elle nous prisonne »

- **Improprété de sens :** ...decouvert les autres cultures et surtout surtout ce qui est exclusive.. », «.. internet nous agréables.. »
- **Forme incompréhensible :** « toile internationnelle », « ou bien chercher les information en réfléchissant »
- **Dérivation erronée:** « l'internet est **béni** »

#### **I.4 Sur le plan de l'interférence**

- **Grammaticale**
  - **Genre grammatical :** « elle (**internet**) »
- **Phonique :** « descipline », « inconvinients », « réfléchissant »

#### **I.5 Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence du point :** « ..rester son lui--Puisque.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse :** « .est béni et important, il est... », « ..ce qui est exclusive, aussi cette toile..», « ..qui nous intéresse, et encore au côté.. », « ..extra degré de confort, mais d'autre part.. », « ..a des inconvinients plus ou moins dangeureux, par exemple, elle nous... », « ..grave dépendance, encore concernant les études.. »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	19	34.54%
Orthographe d'usage	18	32.72%
Lexique	07	12.72%
Ponctuation	07	12.72%
Interférence	04	7.27%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (12)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	02	10.52%
Accord dans le GN	06	31.57%
Accord sujet/verbe	02	10.52%
Barbarisme de conjugaison	03	15.78%
Forme restreinte de négation	02	10.52%
Mots invariables (prépositions)	02	10.52%
Mots variables (déterminants)	01	5.26%
Ordre impropre des mots	01	5.26%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>10</b>	<b>55.55%</b>
<b>Signes diacritiques</b>	<b>02</b>	<b>11.11%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>03</b>	<b>16.66%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>02</b>	<b>11.11%</b>
<b>Homophonie...</b>	<b>01</b>	<b>5.55%</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord est le plus élevé (**31.57%**). Nous soulignons des problèmes d'accord dans le groupe nominal, des erreurs de barbarisme au niveau de la conjugaison et l'invention de nouveaux verbes comme le verbe « *agréabler* ».

Nous relevons également dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes qui sont en grands nombre dans cette copie (**55.55%**), ainsi que des erreurs dues à l'influence de la langue maternelle orale (**16.66%**).



**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	+--
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	--
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse- transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	+--
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

Nous avons constaté certaines inadéquations à la fois au niveau de la construction syntaxique et au niveau des choix lexicaux : « *Internet et beni et important* », « *on peut pas rester son lui puisque d'abord c'est grace à lui qu'on a pu s'ouvert sur le monde et on a pu decouvert les autres cultures* ».

Ces aspects ont rendu l'organisation thématique pas très claire et la perception de la cohérence du texte difficile.

Même si le rédacteur a essayé de structurer son écrit sans y parvenir.

## Production n°13

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position médiane : « deuxièment », « inconsients », « difficile »

-En position finale : « le mond », « cette toil »

• **Adjonction**

-En position finale : « beaucoup », « l'individut »

• **Substitution**

-En position médiane : « bénéfique »

➤ **Les signes diacritiques**

• **Accent circonflexe**

-En position médiane : « coté », « coté »

• **Accent grave**

-En position médiane : « une pèrte »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « bénéfique »

➤ **Barbarisme** : « parapore », « le FB », « schoping », « coutidienne », « conaixion », « bcp », « dangés », « adaulécents », « adaulécents », « exp »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme :**

« inconsiament », « en dirait »

## I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule :** « ..nous facilite les recherche Mais Elle est.. », « Ensuite, Les gens.. », « D'autre coté, L'internet.. », « Premièrement, Elle est.. », « Deuxièmement, Elle conduit.. »
- **Accord dans le GN :** « de communication et d'informations », « les recherche », « des site », « des livre », « aux être humains »
- **Accord sujet-verbe :** « cette toil est très riches », « est dangereuse (**internet**) »
- **Négation**

-Forme restreinte : « on peut pas vivre »

- **Emploi des modes**

-**Infinitif :** « comment l'utilisé »

- **Barbarisme de conjugaison :** « elle rende le monde », « est devenu », « aux gens qu'ils ne savent pas », « de ce qu'ils faire »
- **Mots invariables**

- **Préposition**

-**Substitution :** « ne trouvent pas **des** difficultés », « perte de temps **aux** gens », « ouvrir **des** faux comptes »

- **Conjonction**

-Absence : « lire des livre --des journaux »

- **Mots variables**

- **Pronom**

-Substitution : « en dirait (**on**) », « tout **se** qu'ils veulent »

- **Déterminant**

-Substitution : « acheter **tous** se qu'il veulent »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme** : « ..aux gens qu'ils l'utilise », « d'autre coté »
- **Inappropriété de sens** : « un outil très large », « elle contient beaucoup de moyens », « très riches d'informations », « l'internet est devenu comme l'aire dans notre vie », « Elle conduit les adaulécents d'entrer dans des sites.. »
- **Dérivation erronée** : « peut porter bcp de dangés »

### I.4 Sur le plan de l'interférence

- **Grammaticale**
  - **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle est dangereuse (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »
- **Phonique** : « bénéfique », « coutidienne », « bénéfique »
- **Sémantique portant sur** :

-Le **GV** : « ouvrir des faux comptes »

- Le **GP** : « d'autre coté »

### I.5 Sur le plan de la ponctuation

- **Absence du point** : « ..et aussi d'informations—Elle.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..nous facilite les recherche-- Mais Elle est.. »
- **Absence de la virgule** : « ..dans notre vie coutidienne --on peut pas vivre.. »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	25	35.21%
Orthographe d'usage	24	33.80%
Lexique	08	11.26%
Ponctuation	03	4.22%
Interférence	11	15.49%
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (13)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	05	20%
Accord dans le GN	05	20%
Accord sujet/verbe	02	8%
Barbarisme de conjugaison	04	16%
Emploi des modes	01	4%
Forme restreinte de négation	01	4%
Mots invariables (prépositions, conjonctions)	04	16%
Mots variables (déterminants, pronoms)	03	12%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

<b>Erreurs d'orthographe d'usage</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Graphème</b>	<b>08</b>	<b>33.33%</b>
<b>Signes diacritiques</b>	<b>03</b>	<b>12.5%</b>
<b>Influence de la LM orale</b>	<b>01</b>	<b>4.16%</b>
<b>Barbarisme</b>	<b>10</b>	<b>41.66%</b>
<b>Homophonie...</b>	<b>02</b>	<b>8.33%</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie, d'orthographe d'usage et d'interférence sont les plus récurrentes.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, le nombre d'erreurs d'accord est le plus élevé (**35.21%**). Nous remarquons des problèmes d'accord dans le groupe nominal et verbal et des barbarismes au niveau de la conjugaison.

Nous relevons dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage un nombre assez important d'erreurs de barbarisme (**41.66%**) et de mots mal orthographiés, des confusions graphiques d'omissions et d'adjonctions de graphèmes et des confusions et/ ou absence d'accents.

Dans la troisième catégorie, nous soulignons des interférences grammaticales portant sur le genre qui reviennent à chaque fois (« *elle* » pour parler d'Internet), phoniques et sémantiques portant sur le groupe verbal et prépositionnel.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+ -
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	+ -
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

L'immaturation morphosyntaxique et l'emploi des anaphores ont rendu le texte difficile à suivre et anarchique. Les maladresses constatées sembleraient venir du fait que le récepteur n'est pas pris en compte et le niveau de français du scripteur est dans l'ensemble incorrect.

Ainsi ce texte nous paraît mal construit et difficile à lire à cause des ruptures dans la continuité thématique.

## Production n°14

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position médiane : « suffisamment »

-En position finale : « au cour »

- **Substitution**

-En position médiane : « adolescents »

➤ **Les signes diacritiques**

- **Accent circonflexe**

-En position médiane : « coté », « coté », « coté »

- **Accent grave**

-En position médiane : « élèment »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

➤ **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « l'internet (L') », « ..à nos jours. au cour... », « ..détails quotidien. comme chaque.. », « Quant à son autre coté, Ses points.. »

➤ **Accord dans le GN** : « détails quotidien », « coté négatives », « cotés positive », « l'évolution intellectuels », « points négatives », « le comportements »

➤ **Emploi de l'auxiliaire** : « n'ont pas suffisamment mature »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « peuvent être facilement être influencer »

➤ **Mots invariables**

- **Préposition**



-Substitution : « ..indispensable **à nos jours** », « ..s'est mêlée **dans** nos moindres.. », « ..et même **aux** domaines.. »

### **I.3 Sur le plan du lexique**

- **Barbarisme** : « un heureux conséquents »
- **Impropriété de sens** : « il peut influencer négativement sur, peut être, le comportements des enfants », « si on connaît bien l'utiliser »

### **I.4 Sur le plan de l'interférence**

- **Sémantique portant sur** :

-Le GP : « s'est mêlée dans nos moindre détails »

- **Arabisme** : « quant à son autre coté », « il peut influencer négativement sur, peut être, le comportements des enfants », « si on connaît bien l'utiliser »

### **I.5 Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence de la virgule** : « au cour des années on a trouvé.. », « ..aux domaines professionnels les échanges culturels.. », « A mon avis-- l'internet.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..aux domaines professionnels les échanges culturels, il a un heureux conséquents.. »
- **Absence du point** : « ..par ce qu'ils lisent--A mon avis.. »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	15	44.11%
Orthographe d'usage	07	20.58%
Lexique	03	8.82%
Ponctuation	05	14.7%
Interférence	04	11.76%
Total	34	100%

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (14)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	04	26.66%
Accord dans le GN	06	40%
Emploi de l'auxiliaire	01	6.66%
Barbarisme de conjugaison	01	6.66%
Mots invariables (prépositions)	03	20%
Total	15	100%

**Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage**

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	03	42.85%
Signes diacritiques	04	57.14%
Total	07	100%

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont les plus récurrentes. Le nombre d'erreurs d'accord est le plus élevé (40%) dans la première catégorie.

Nous relevons dans la deuxième catégorie des omissions, des adjonctions de graphèmes et des confusions et/ ou absence d'accents.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+
	-Implication du destinataire	+
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	+ -
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	+ -
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	+ -
	-Respect du plan du texte argumentatif	+ -
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	+ -

### Commentaire :

Dans cet écrit le rédacteur a impliqué son lecteur dès le départ : « *on est tous pour l'idée que...* » après avoir posé le problème : « *Il a certainement des cotés négatives et des cotés positives* ».

La progression thématique est dans l'ensemble relativement facile à suivre, même si nous ressentons une certaine lourdeur : « *quant à sur autre coté, ses points...* ». Toutefois l'emploi des connecteurs et des exemples a fait défaut.

De toute évidence, le rédacteur maîtrise plus ou moins la langue et son texte aurait été plus clair s'il avait pris le temps de le réécrire.

### Production n°15

#### I. Sur le plan de la forme

##### I.1 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « ..surtout les étudiants, En plus, elle.. »
- **Accord dans le GN** : « cette moyen », « cette moyen », « cette moyen », « un arme », « cette moyen »
- **Barbarisme de conjugaison** : « elle utilise dans tous les domaines », « cette moyen perdre le temps »
- **Mots invariables**
  - **Préposition**

-Substitution : « un arme **de** double tranche », « **au** même temps »

- **Mots variables**
  - **Déterminant**

-Substitution : « perdre le temps des personne surtout **les** étudiants »

##### I.2 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme:** « un arme **de** double tranche »
- **Impropropriété de sens :** « ensuite est un moyen pour jouer.. », « elle fait plusieurs changements sur la personnalité»

### I.3 Sur le plan de l'interférence

- **Grammaticale**
  - **Genre grammatical :** « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « cette moyen (**internet**) »
- **Arabisme :** « chez cette moyen (**internet**) », « **il y a** des inconvénients »
- **Sémantique portant sur :**

-Le GV : « elle fait plusieurs changements »

### I.4 Sur le plan de la ponctuation

- **Absence du point :** « ..pour lire les livres et les romans --par contre.. », « ..et des inconvénients au même temps—mais je pense qu'il faut.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse :** « ..surtout les étudiants,-- En plus.. »

Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	11	47.82%
Orthographe d'usage	00	00%
Lexique	03	13.04%
Ponctuation	03	13.04%
Interférence	06	26.08%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (15)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de la majuscule</b>	<b>01</b>	<b>9.09%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>05</b>	<b>45.45%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>02</b>	<b>18.18%</b>
<b>Mots invariables (prépositions)</b>	<b>02</b>	<b>18.18%</b>
<b>Mots variables (déterminants)</b>	<b>01</b>	<b>9.09%</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

**Tableau (3) : Les erreurs d'interférence**

<b>Erreurs d'interférence</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Genre grammatical</b>	<b>03</b>	<b>50%</b>
<b>Arabisme</b>	<b>02</b>	<b>33.33%</b>
<b>Sémantique portant sur le GV</b>	<b>01</b>	<b>16.66%</b>
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et d'interférences sont les plus récurrentes.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, nous relevons un nombre important d'erreurs d'accord, ce sont des problèmes d'accord principalement dans le groupe nominal.

Nous relevons également dans la deuxième catégorie des interférences pour la plupart grammaticales portant sur le genre (« *elle* » *pour Internet*) ainsi que des arabismes.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	----
	-Implication du destinataire	----
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	----
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	----
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	----
	-Respect du plan du texte argumentatif	----
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	----
	-Expression de la cause	----
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	----

**Commentaire :**

Les difficultés des rédacteurs surgissent dès le début du texte : « *Mais chez cette moyen des avantages...* ».

Les parties rhématiques, pratiquement vides de contenu sémantique : « *les informations sur tous les sujet* », « *un moyen pour écouter* ».

Cet écrit est particulièrement décousu parce que le scripteur méconnaît la structuration de ce genre textuel (texte argumentatif). Il a présenté son texte sous forme de points et n'a pas cherché à impliquer son lecteur.

Ainsi son texte n'est ni organisé ni cohérent.

### Production n°16

#### I. Sur le plan de la forme

##### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

###### ➤ Les graphèmes

- Omission

-En position médiane : « raptisser »

- Substitution

-En position médiane : « vertuel »

###### ➤ Les signes diacritiques

- Accent aigu

-En position médiane : « inconvenients », « previligient »

###### ➤ Barbarisme : « exponentielle », « intemediare », « une journer »

##### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

###### ➤ Accord dans le GN : « double tranchants », « toute sorte d'informations », « une visite réel »

###### ➤ Accord sujet-verbe : « une partie des foyers en disposent »

###### ➤ Emploi des modes

- Infinitif : « permet aux personnes de reste en contact.. »
- Subjonctif : « pourvu qu'on sait »

###### ➤ Barbarisme de conjugaison : « Bien qu'internet ai su.. »

###### ➤ Mots invariables



- **Préposition**

-Substitution : « **au** travers des jeux »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Improprété de sens** : « Bien qu'il rapproche les gens, il contribue également à les séparer »
- **Forme incompréhensible** : « Il est un véritable outil..(qui ?) »

### I.4 Sur le plan de la ponctuation

- **Absence de la virgule** : « Tout d'abord --cet outil.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..modifie la notion du temps,-- on peut passer.. », « ..pas même un message sur facebook, -- il est donc dommage.. »

### Tableau Récapitulatif

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage %
Morphosyntaxe/Morphologie	08	40%
Orthographe d'usage	07	35%
Lexique	02	10%
Ponctuation	03	15%
Interférence	00	00%
Total	20	100%

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (16)

Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Accord dans le GN	03	37.5%
Accord sujet/verbe	01	12.5%
Barbarisme de conjugaison	01	12.5%
Emploi des modes	02	25%
Mots invariables (prépositions)	01	12.5%
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	02	28.57%
Signes diacritiques	02	28.57%
Barbarisme	03	42.85%
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Cette copie représente la meilleure production recueillie dans notre échantillon vu qu'elle comporte peu d'erreurs. Néanmoins nous relevons 08 erreurs de morphosyntaxe/morphologie et 07 erreurs d'orthographe d'usage.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+-
	-Implication du destinataire	+-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	+-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	+-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	+
	-Respect du plan du texte argumentatif	+
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	+
	-Expression de la cause	+
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	+

**Commentaire :**

Dans ce texte nous avons relevé quelques erreurs qui sont dues à un emploi erroné de la morphosyntaxe et du lexique. Cet emploi est à l'origine de quelques maladroites qui ont eu des répercussions directes sur la structuration thématique.

« Bien qu'internet ai su pleinement remplir son rôle d'intermédiaire entre l'humain et ce qu'il désire savoir ». Globalement la précision grammaticale et lexicale du rédacteur a rendu le texte recevable et la progression thématique dans l'ensemble est facile à suivre grâce à la hiérarchisation des arguments.

Ainsi la qualité textuelle globale est plus ou moins satisfaisante même si l'organisation textuelle inter phrastique et parfois défailante.

## **Production n°17**

### **I. Sur le plan de la forme**

#### **I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage**

➤ **Les graphèmes**

• **Omission**

-En position finale : « pay », « conclur »

• **Adjonction**

-En position médiane : « possitif »

➤ **Les signes diacritiques**

• **Accent circonflexe**

-En position médiane : « coté », « coté », « coté »

➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position initiale : « itudier »

-En position médiane : « déffirentes »

➤ **Barbarisme** : « nous idées (**nous aide**) », « nous idées (**nous aide**) », « chater »

➤ **Homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme** : « nous idées a connaitre plusieurs.. », « nous idées (**nous aide**) de connaitre plusieurs personnes..», « montalité », « grâce a l'intenet »

#### **I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie**

➤ **Accord dans le GN** : « un grande espace », « déffirentes..montalité », « le coté négative », « un coté mauvaise »

➤ **Négation**

-Forme restreinte : « l'internet est pas seulement un espace.. »

➤ **Emploi des modes**

-**Infinitif** : « qui peut attirer les gens »

➤ **Barbarisme de conjugaison** : « qui peut attirer les gens »

➤ **Mots invariables**

• **Préposition**

-Substitution : « nous idées (**nous aide**) de connaître plusieurs personnes.. », « un espace d'étudier », « au internet »

➤ **Mots variables**

• **Pronom**

-Substitution : « sa dépend de notre utilisation »

➤ **Ordre des mots impropre** : « une toute journée », « un côté mauvaise »

### I.3 Sur le plan du lexique

➤ **Barbarisme** : « des choses de mal éduquer »

➤ **Impropriété de sens** : « elle a un côté de jouer », « le côté négative c'est qu'elle perd beaucoup de temps »

### I.4 Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

• **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

➤ **Phonique** : « idée (**aide**) », « itudier », « différentes »

➤ **Arabisme** : « plusieurs choses de bien ou de mal », « trouver facilement les informations **avec un peu de temps** », « des choses de mal éduquer », « faire attention de notre utilisation »

➤ **Sémantique portant sur** :

-Le GP : « « elle a un côté de jouer »

### I.5 Sur le plan de la ponctuation

- **Emploi inutile de la virgule** : « L'internet est un grande espace d'informations,--qui nous idées.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..plusieurs choses de bien ou de mal,--elle est d'une part.. », « ..de chater sans faire attention au temps,-- elle a un coté mauvaise... »
- **Absence de la virgule** : « pour conclur--on.. »
- **Absence du point** : « ..faire attention de notre utilisation »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage %
Morphosyntaxe/Morphologie	13	27.65%
Orthographe d'usage	15	31.91%
Lexique	03	6.38%
Ponctuation	05	10.63 %
Interférence	11	23.40%
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2), (3) et (04) : Les erreurs récurrentes dans la copie (17)

Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Accord dans le GN	04	30.76%
Forme restreinte de négation	01	7.69%
Barbarisme de conjugaison	01	7.69%
Emploi des modes	01	7.69%
Mots invariables (prépositions)	03	23.07%
Mots variables (pronoms)	01	7.69%
Ordre des mots impropre	02	15.38%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	03	20%
Signes diacritiques	03	20%
Influence de la LM orale	02	13.33%
Barbarisme	03	20%
Homophonie...	04	26.66%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

**Tableau (4) : Les erreurs d'interférence**

<b>Erreurs d'interférence</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Grammaticale</b>	<b>03</b>	<b>27.27%</b>
<b>Phonique</b>	<b>03</b>	<b>27.27%</b>
<b>Arabisme</b>	<b>04</b>	<b>36.36%</b>
<b>Sémantique portant sur le GP</b>	<b>01</b>	<b>9.09%</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie trois catégories d'erreurs qui reviennent le plus. Des erreurs de morphosyntaxe/morphologie, d'orthographe d'usage et d'interférences.

Pour la catégorie d'erreurs de l'orthographe d'usage et qui représente les erreurs les plus élevées, nous soulignons des omissions, des adjonctions de graphèmes, des confusions et/ ou absence d'accents et des homophonies entraînant une confusion graphique ou homonyme (« *a/â* »).

Nous relevons dans la deuxième catégorie de la morphosyntaxique/morphologique des erreurs d'accord dans le groupe nominal en grand nombre.

Pour la troisième catégorie des erreurs d'interférence, nous constatons des formes d'arabisme comme « *faire attention de notre utilisation* », des interférences grammaticales portant sur le genre comme « *elle* » pour « *Internet* » qui reviennent toujours et quelques interférences phoniques comme « *défirentes* ».



**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique ( thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

Ce texte contient de nombreux problèmes d'organisation textuelle. Nous avons détecté de très nombreuses ruptures dans la continuité thématique.

De ce fait, toutes ces défaillances constatées au niveau textuel sont causées par l'inconscience morphosyntaxique et lexicale comme le montre le passage ci-après : « *le coté negative d'elle, c'est qu'elle perd beaucoup de temps, elle peut occuper une toute journée de jouer ou de chater sans faire attention au temps* ». « *Elle a un coté mauvaise qui peut attirer les gens de faire des choses de mal éduquer* ». Ces deux extraits illustrent parfaitement nos

propos par rapport aux maladresses et aux ruptures au niveau de l'organisation thématique et textuelle qui ont rendu le texte anarchique et incohérent.

## Production n°18

### I. Sur le plan de la forme

#### I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage

##### ➤ Les signes diacritiques

- Accent circonflexe

-En position médiane: « coté »

- **Barbarisme** : « n'importe q'elle », « atravert », « permetre », « son déplacement (**sans**) », « film d'ereur (**horreur**) », « baleine blue »

#### I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie

- **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « l'internet est un réseau.. », « l'internet c'est un arme.. », « l'internet nous permetre », « le coté négative », « ..sont des victime de ce jeu. le net.. », « nous fait perdre beaucoup de temps sur des choses banale --aussi l'internet.. », « l'internet est une moyen qui a... »
- **Accord dans le GN** : « de nombreuses données », « un arme », « des aspects positive », « des aspects négative », « aspects positive », « q'elle sujet », « des projet », « coté négative », « des choses banale »
- **Emploi des temps**: « en commence avec les aspects positive.. »
- **Barbarisme de conjugaison** : « internet nous permetre », « aussi nous permettre »
- **Mots invariables**
  - **Préposition**

-Substitution : « un arme **de** double tranche », « en commence **avec** les aspects.. », « internet nous aide **de** trouver.. », « transforme le monde **a** un petit village »

- **Conjonction**

-**Emploi inutile** : « surtout les yeux, **et** l'assitude, le manque de sommeil »

➤ **Mots variables**

- **Pronom**

-Substitution : «**en** commence »

-Absence : « le jeu de --baleine blue »

- **Déterminant**

-Emploi inutile : « plusieurs enfants sont **des** victimes de ce jeu »

➤ **Ordre des mots impropre** : « aussi elle transforme »

### I.3 Sur le plan du lexique

➤ **Barbarisme** : « surtout ce dernier temps »

➤ **Impropriété de sens** : «transforme le monde a un petit village atravert la communication (facebook) », « nous permettre de visiter des pays son déplacement », « le coté négative de l'internet surtout ce dernier temps l'internet devient.. », « l'internet devient un film d'ereur pour les enfants », « Il faut être prudent à son usage »

➤ **Dérivation erronée** : « surtout les yeux, l'**assitude**.. »

➤ **Forme incompréhensible** : « ..qui a des positives et des negatives. »

### I.4 Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

- **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

➤ **Sémantique portant sur** :

-**Le GV** : « acheter une terre », « l'internet touche la santé »

-**Le GP** : « le coté négative **de l'internet** », « nous fait perdre beaucoup de temps **sur des choses banale** »

### I.5 Sur le plan de la ponctuation

- **Absence du point** : « ..sur n'importe quel sujet --aussi elle transformer.. », « ..le jeu de baleine bleue --plusieurs enfants.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse** : « ..c'est un arme à double tranchant.--elle a des aspects.. »

**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage %
Morphosyntaxe/Morphologie	28	53.84 %
Orthographe d'usage	07	13.46 %
Lexique	08	15.38 %
Ponctuation	03	5.76 %
Interférence	06	11.53 %
Total	52	100%

**Tableaux (2) Les erreurs récurrentes dans la copie (18)**

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

<b>Erreurs de morphosyntaxe/morphologie</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Mauvais emploi de la majuscule</b>	<b>07</b>	<b>25%</b>
<b>Accord dans le GN</b>	<b>09</b>	<b>32.14%</b>
<b>Barbarisme de conjugaison</b>	<b>02</b>	<b>7.14%</b>
<b>Emploi des modes</b>	<b>01</b>	<b>3.57%</b>
<b>Ordre des mots impropre</b>	<b>01</b>	<b>3.57%</b>
<b>Mots invariables (prépositions, conjonctions)</b>	<b>05</b>	<b>17.85%</b>
<b>Mots variables (déterminants, pronoms)</b>	<b>03</b>	<b>10.71%</b>
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie sont celles qui reviennent le plus, elle représente **53.84 %**.

Pour cette catégorie d'erreurs, le nombre d'erreurs d'accord est de loin le plus élevé (**32.14%**). Nous soulignons des erreurs d'accord dans le groupe nominal, d'absence ou d'emploi inutile de la majuscule, de substitutions et/ou des emplois inutiles de prépositions, de conjonctions, de pronoms et de déterminants.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	+ -
	-Implication du destinataire	+ -
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

Les erreurs commises par le rédacteur au niveau de la surface textuelle se traduisent également par des difficultés pour le lecteur à organiser son texte à un niveau global.

Autrement dit, une maîtrise insuffisante du système grammatical de la langue ne se limite pas à la phrase mais s'étend également à des questions d'organisation textuelle comme le montre le passage ci-après : « *l'internet nous permettre de visiter des pays son déplacement aussi nous permettre de faire des proget comerciale comme par exemple.... aussi l'internet touche la santé : surtout les yeux, et l'assitude* ».

Ainsi la mauvaise assimilation de la grammaire de la langue est à l'origine des difficultés du rédacteur à rédiger un texte clair et satisfaisant.

## **Production n°19**

### **I. Sur le plan de la forme**

#### **I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage**

##### ➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position médiane : « atire »

- **Adjonction**

-En position médiane : « les butes »

-En position finale : « aspect »

##### ➤ **Influence de la langue maternelle orale**

-En position médiane : « quetidiene »

#### **I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie**

##### ➤ **Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « je pense.. »

##### ➤ **Accord dans le GN** : « une monde large », « l'internet est très importante », « les raison suivants », « des dossier », « une moyen »

##### ➤ **Emploi des modes**

-**Infinitif** : « ..et spécifique **baser** sur la technologie »

##### ➤ **Mots invariables**

- **Préposition**

-Substitution : « ..importante **dans** nos jours »

-Emploi inutile : « faire des recherches **avec** l'internet »

➤ **Mots variables**

• **Pronom**

-Absence : « les domaines de --vie »

-Substitution : « et **autre** négatifs »

• **Déterminant**

-Substitution : « beaucoup **des** informations »

### I.3 Sur le plan du lexique

➤ **Barbarisme** : « des malfaits »

➤ **Impropriété de sens** : « les gens d'aujourd'hui », « elle donne l'aide pour un travail vite », « malgré on trouve des malfaits sur internet.. »

➤ **Forme incompréhensible** : « internet facilite la transformation des dossier »

### I.4 Sur le plan de l'interférence

➤ **Grammaticale**

• **Genre grammatical** : « elle (**internet**) », « elle (**internet**) », « elle (**internet**) »

➤ **Sémantique portant sur**

-Le GP : « ..importante **dans** nos jours », « et avec ça », « faire des recherches **avec** l'internet »

-Le GV : « elle donne l'aide.. »

➤ **Phonique** : « quotidienne »

### I.5 Sur le plan de la ponctuation

➤ **Absence du point** : « ..faire des recherches avec l'internet --> »



**Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	12	40 %
Orthographe d'usage	04	13.33 %
Lexique	05	16.66 %
Ponctuation	01	3.33 %
Interférence	08	26.66 %
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (19)

**Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie**

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	01	8.33%
Accord dans le GN	05	41.66%
Emploi des modes	01	8.33%
Mots invariables (prépositions)	02	16.66%
Mots variables (déterminants, pronoms)	03	25%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tableau (3) : Les erreurs d'interférence

Erreurs d'interférence	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Grammaticale	03	37.5%
Phonique	01	12.5%
Sémantique portant sur le GP et le GV	04	50%
Total	08	100%

**Commentaire :**

Il ressort de cette copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et les erreurs interférentielles sont les plus récurrentes.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, nous relevons un nombre élevé d'erreurs d'accord dans le groupe nominal, de substitution, d'absence et/ou emploi inutile de propositions, de pronoms et de déterminants.

Pour la deuxième catégorie d'erreurs d'interférences, la plupart sont sémantiques qui portent sur le groupe prépositionnel, ainsi que des interférences grammaticales (« *elle* » *pour Internet*) et phoniques.

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-

**Commentaire :**

En dépit du fait que le rédacteur a essayé de respecter le plan dialectique du texte argumentatif sans y parvenir

Nous avons constaté des inadéquations à la fois au niveau de la construction syntaxique et surtout au niveau des choix lexicaux, comme dans la phrase suivante : « *internet facilite la transformation des dossiers entre les entreprises et avec ça elle donne l'aide pour un travail vite* ».

Du point de vue strictement lexical, nous trouvons du vocabulaire inapproprié « transformation » au lieu de « transfert » par exemple. ce choix lexical inapproprié est probablement dû à des confusions.

Dans l'ensemble, il s'agit vraiment d'erreurs de base et de non maîtrise de la langue française.

Ceci dit, ce texte nous semble particulièrement décousu.

## **Production n°20**

### **I. Sur le plan de la forme**

#### **I.1 Sur le plan de l'orthographe d'usage**

##### ➤ **Les graphèmes**

- **Omission**

-En position médiane : « malheureux », « adolescents »

- **Adjonction**

-En position médiane : « dangeureux »

- **Substitution**

-En position finale : « quant on veut »

##### ➤ **Les signes diacritiques**

- **Accent circonflexe**

-En position médiane : « coté »

- **Accent grave**

-En position médiane : « nécessaire », « nécessaire »

➤ **Barbarisme** : « perd de temps », « H24 », « la TV », « n'importe **qu'elle** série »

➤ **Délimitation des mots** : « tout ce qu'on veut »

#### **I.2 Sur le plan de la morphosyntaxe/morphologie**

- **\*Mauvais emploi et/ ou absence de la majuscule** : « ..sans perdre du temps aussi. -- on a aussi.. »
- **Accord dans le GN** : « des aspects négatif », « les réseau sociaux », « beaucoup d'avantage »
- **Accord sujet-verbe** : « les gens qui aime », « la cultivité...qui est devenu »
- **Emploi des temps** : « pour connecter H24 »
- **Emploi des modes**

-**Infinitif** : « qui a pu remplacé »

- **Mots invariables**

- **Préposition**

-Substitution : « tout ce qu'on veut et **par** détails », « sans perdre du temps »

- **Mots variables**

- **Pronom**

-Substitution : « les parents surveillent bien **ses** enfants »

- **Ordre des mots impropre** : « ..donc il faut que les parents surveillent.. »

### I.3 Sur le plan du lexique

- **Barbarisme** : « avec ses positives et ses négatives »
- **Impropriété de sens** : « pour ne point tomber plus tard dans les problèmes », « par détails aussi sans aucun effort et sans perdre du temps »
- **Dérivation erronée** : « **la cultivité** sur google », « n'importe qu'elle série ou **documentation** »
- **Forme incompréhensible** : « ..nécessaire pour tout le monde sauf papa »

### I.4 Sur le plan de l'interférence

- **Sémantique portant sur** :

-**Le GP** : « utilisé par les gens **dans tout le monde** »

**-Le GV :** « pour ne point **tomber plus tard dans les problèmes** »

- **Arabisme :** « H24 », « c'est très malheureux », « et par détails »

### **I.5 Sur le plan de la ponctuation**

- **Absence de la virgule :** « ..utilisé par les gens dans tout le monde-- pourtant cette toile.. », « Quant on veut savoir quelque chose ou on a une recherche on tape directement ... », « ..qui a pu remplacé la tv-- on peut regarder.. »
- **Mauvais emploi du point au lieu d'une virgule ou l'inverse :** « ..et c'est très malheureux, --il y a aussi des sites.. », « ..nécessaire dans notre vie,-- Quant on veut.. »
- **Absence du point :** « ..écouter des chansons..etc --»

### **Tableau Récapitulatif**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Morphosyntaxe/Morphologie	12	29.26 %
Orthographe d'usage	12	29.26 %
Lexique	06	14.63 %
Ponctuation	06	14.63 %
Interférence	05	12.19%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

Tableaux (2) et (3) : Les erreurs récurrentes dans la copie (20)

Tableau (2) Les erreurs de morphosyntaxe/morphologie

Erreurs de morphosyntaxe/morphologie	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Mauvais emploi de la majuscule	01	8.33%
Accord dans le GN	03	25%
Accord sujet/verbe	02	16.66%
Emploi des temps	01	8.33%
Emploi des modes	01	8.33%
Mots invariables (prépositions)	02	16.66%
Mots variables (pronoms)	01	8.33%
Ordre des mots impropre	01	8.33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tableau (3) : Les erreurs d'orthographe d'usage

Erreurs d'orthographe d'usage	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Graphème	04	33.33%
Signes diacritiques	03	25%
Barbarisme	04	33.33%
Délimitation des mots	01	8.33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

**Commentaire :**

Il ressort de cette dernière copie que les erreurs de morphosyntaxe/morphologie et de l'orthographe d'usage sont celles qui reviennent le plus.

Pour la catégorie d'erreurs morphosyntaxique et morphologique, nous soulignons des erreurs d'accord dans le groupe nominal (**25%**) et verbal (**16.66%**).

Nous relevons dans la deuxième catégorie de l'orthographe d'usage des confusions graphiques, des omissions et des adjonctions de graphèmes, des confusions et/ ou absence d'accents et des barbarismes orthographiques de certain mots comme « *H24* ».

**II. Sur le plan du contenu**

Critères d'évaluation		Appréciations
Aspect pragmatique	-Effet sur le destinataire	-
	-Implication du destinataire	-
Progression thématique et organisation des idées	-Répartition de l'information (Thème-Rhème)	-
	- Maladresse au niveau de la progression thématique	-
Structuration du texte et plan dialectique (thèse-transition-antithèse-synthèse)	-Développement de l'argumentation et emploi des illustrations	-
	-Respect du plan du texte argumentatif	-
Emploi des articulateurs logiques et de l'expression de la cause	-Usage adéquat des articulateurs logiques	-
	-Expression de la cause	-
Interprétation de la cohérence textuelle	Evaluation de la cohérence textuelle	-



### Commentaire :

Dans ce texte l'agencement des phrases apparaît mal maîtrisé. Il n'y aucune structuration textuelle ce qui est quelque peu déroutant pour le lecteur.

Nous constatons encore une fois que ce texte mal construit sur le plan thématique est difficile à lire à cause des différentes ruptures dans la continuité thématique.

De toute évidence le rédacteur ne maîtrise pas la langue pour pouvoir formuler ses phrases d'une manière qui reflète l'organisation et la clarté de son texte.

### I.5 Synthèse des résultats

L'analyse des soixante copies de notre échantillon nous a permis d'établir une typologie des erreurs les plus récurrentes commises par nos rédacteurs et de repérer leurs difficultés afin de cerner leurs besoins réels.

Au regard des différents tableaux que nous avons étudiés lors de l'analyse des copies, les remarques liminaires que nous pouvons faire sont que les erreurs morphologiques/morphosyntaxiques, orthographiques et interférentielles apparaissent comme la catégorie la plus récurrente d'erreurs au niveau de la forme. Quant aux erreurs ayant trait au contenu, elles se manifestent au niveau de la répartition de l'information, de la progression thématique et de l'organisation textuelle. Cette défaillance semble être causée par l'immaturation morphosyntaxique.

D'autres erreurs sont probablement dues au manque d'habitude de lecture et d'écriture en français et l'insuffisance des pratiques universitaires et personnelles. Car c'est en lisant que l'apprenant développe le plaisir d'écrire, de bien dire les choses à son tour. Réciproquement, en écrivant il développe l'envie de se (re)lire d'abord et de lire les autres pour s'en inspirer ensuite.

Notons également le fait que les étudiants apprennent les règles grammaticales en salle de cours sans pour autant apprendre à les manier en contextes, ce qui représente un handicap

majeur de communication. Même s'ils parviennent à former de bonnes phrases, ils ont du mal à écrire un texte cohérent.

# **Chapitre II**

## **Interprétation et analyse des résultats**

## II.1 Analyse des résultats du questionnaire

L'analyse du questionnaire mené auprès des étudiants apporte des informations importantes quant à l'identification des causes susceptibles qui ont entravé la qualité des productions écrites.

### II.1.1 L'insuffisance des pratiques personnelles

Les résultats obtenus nous ont révélé que les étudiants sont incapables de répondre aux exigences d'un texte cohérent et clair par manque de lecture et de pratique de la langue française dans leur milieu socioculturel.

En effet, l'environnement étudiantin est certes important pour la maîtrise de la langue étrangère mais l'entourage familial contribue aussi d'une façon non moins importante à cette maîtrise. Le niveau de littératie en français d'un individu dépend de la relation qu'il peut entretenir avec cette langue. Cette variante affective est conditionnée par son environnement familial et sociolinguistique qui influe sur ses prestations universitaires.

La famille est une micro-société dans laquelle évolue tout individu. C'est au sein de ce milieu qu'il côtoie pour la première fois la littératie (ce sont les parents qui préparent les enfants à affronter le monde extérieur en leur inculquant un certain savoir) et c'est toujours dans ce milieu ou grâce à ce milieu que son niveau de littératie stagne ou au contraire évolue. En effet, le niveau de littératie des étudiants dépend généralement du niveau de scolarité des parents.

### II.1.2 Pratique insuffisante de la lecture

Les résultats nous ont révélé que certaines erreurs commises sont probablement dues à une pratique insuffisante de la pratique de lecture. En effet la lecture peut renforcer l'écriture, lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres textuels.

Claudette Oriol-Boyer dit à ce sujet que : « le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des apprenants, cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'explicitier et de montrer que tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lectures antérieures ». (Oriol-Boyer Claudette 2004).

### **II.1.3 L'insuffisance des pratiques scolaires**

La majorité des étudiants interrogés, sur quelques pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de FLE qu'ils avaient suivis durant leur cursus universitaire, trouve que les activités d'écriture vues en classe sont insuffisantes et inefficaces dans la mesure où elles ne les aident pas à améliorer leurs écrits. Ils citent également les dimensions textuelles et énonciatives des textes comme problèmes dans leurs productions sans pour autant en percevoir les objectifs.

Il semblerait que ce déficit s'expliquerait par le fait que l'université met la barre trop haut dans la maîtrise de l'écrit, les attentes des enseignants et des institutions dépasseraient les compétences réelles des étudiants : plusieurs objectifs sont fixés dès le début de l'année universitaire et ce en vue de montrer la volonté d'atteindre un certain niveau d'enseignement-apprentissage de la langue française. Cette institution instaure des règles, prévoit des méthodes d'enseignement mais semble surestimer la réalisation effective de leurs « projets ». C'est pourquoi, nous estimons qu'il est utile de prendre en considération les difficultés manifestes des étudiants face à l'écrit.

### **II.1.4 La maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue**

Nous avons également identifié des problèmes liés aux règles qui gouvernent le fonctionnement linguistique.

En effet, après l'analyse du corpus, il en ressort beaucoup de lacunes tant au niveau global (macro-structural), c'est à dire au niveau de la cohérence phrastique et interphrastique qu'au niveau local (micro-structural), c'est à dire au niveau morphosyntaxique et lexical.

### II.1.5 La non-diversité des écrits extrascolaire

Un autre constat à mentionner concerne la non-diversité des écrits pratiqués dans la vie quotidienne des étudiants en dehors des pratiques scolaires.

Les écrits que les étudiants privilégient sont de nature spontanée et non imposée, ils s'adressent à des destinataires connus pour éviter toute évaluation négative.

## II.2 Analyse des erreurs récurrentes de l'échantillon

Beaucoup d'études ont été faites pour diagnostiquer les lacunes à l'écrit en FLE, les spécialistes se sont penchés sur les productions écrites des apprenants afin de déterminer la cause du mal, il faut donc constituer des corpus des erreurs des apprenants pour voir s'il y a une typologie générale et essayer de comprendre leurs causes.

Pour notre part, nous nous sommes proposée dans cette recherche d'examiner un corpus d'erreurs tirées de soixante productions écrites de nos étudiants de troisième année en FLE au département de français.

Nous avons dans un premier temps fait une lecture de surface afin de nous faire une idée du contenu des écrits. Ensuite nous les avons relus pour essayer de déceler les erreurs commises par chaque étudiant constituant notre corpus. Suite à cette relecture, nous avons constitué une classification, en choisissant les erreurs dont l'occurrence était grande. Nous avons dans un premier moment identifiées et répertorié les erreurs que nous avons classées dans des tableaux. Et dans un deuxième moment nous avons réduit le champ des erreurs à celles qui reviennent le plus. Il s'agit en l'occurrence des erreurs d'ordre morphologique/morphosyntaxique, des erreurs d'orthographe d'usage et des erreurs interférentielles.

Nous nous sommes intéressée ensuite aux erreurs globales portant sur l'aspect pragmatique et textuel que nous avons évaluées selon les critères relatifs à la progression thématique, à l'organisation des idées et à la structuration du texte argumentatif.

Au vu des résultats obtenus, nous sommes en droit de penser que beaucoup de travail reste à faire tant au niveau de la cohérence d'ensemble qu'au niveau de la correction de la langue.

Nous avons donc entrepris une étude à la fois analytique et descriptive qui se présente comme suit :

## II.2.1 Les erreurs de forme

### II.2.1.1 Les erreurs morphosyntaxiques et morphologiques

Dans cette catégorie d'erreurs, nous avons identifié les sous catégories suivantes :

**II.2.1.1.1 Les erreurs d'accord :** Concernant cette sous-catégorie, nous l'avons subdivisée en deux parties : les accords dans le groupe nominal (nom + adjectif et déterminant + nom) et les accords dans le groupe verbal.

**II.2.1.1.1.1 Accord dans le groupe nominal :** En observant minutieusement les tableaux, les écarts qui apparaissent distinctement et en grand nombre, sont les absences d'accords des adjectifs qualificatifs en genre et en nombre : sont-ils dus à une simplification par la conservation de la forme du mot au masculin singulier ou bien serait-ce parce que l'étudiant ne maîtrise pas encore cette règle, puisqu'elle n'existe pas dans sa langue maternelle?

Dans cette catégorie, figurent également de façon conséquente, les absences d'accord des noms communs avec les déterminants comme par exemple : « *une petite instant, une moyen, un arme...* »

Pour les absences d'accord en genre des déterminants il s'agit ici à la fois de la méconnaissance du genre du nom commun utilisé comme sujet, car le genre des noms n'existe pas en arabe, ou de de la méconnaissance du nombre de l'élément sujet car tous les mots en cause sont des mots qui, en arabe, sont des mots soit singuliers soit pluriels ; ces variations de nombre entre la langue première et la langue-cible pourraient donc expliquer les écarts remarqués chez les

apprenants. Nous supposons également une méconnaissance de la règle d'accord, voire l'étourderie.

**II.2.1.1.2 Accord dans le groupe verbal :** En regardant l'ensemble des erreurs de cette catégorie, il apparaît que les apprenants ont une méconnaissance de la conjugaison des verbes et des désinences correspondantes. Il nous semble ici que les apprenants n'ont probablement que la connaissance d'une seule forme du verbe et qu'ils l'utilisent indifféremment dans leurs phrases.

D'autres erreurs de désinences verbales apparaissent également, comme le montrent les exemples suivants : « *tout le monde peuvent* » ou « *internet est devenue* ». L'explication la plus probable ici est que les apprenants ont calqué le nombre du nom « *monde* » de leur langue-source qui, en arabe, est pluriel; d'où l'emploi du pluriel dans la forme verbale; hypothèse d'ailleurs confirmée par l'emploi erroné du verbe à la troisième personne du pluriel.

**II.2.1.1.2 Les formes erronées des verbes et le barbarisme de conjugaison:** Concernant cette sous-catégorie, nous remarquons l'utilisation du mauvais radical, l'emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe conjugué ou d'un participe, la mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier, l'emploi du participe passé au lieu du verbe conjugué, par exemple : « *peuvent se communiquer, il connaître, des choses qui lui font, il lui gider...* »

Le nombre d'erreurs est relativement élevé dans cette catégorie; ceci étant probablement dû à la non-maîtrise de la morphosyntaxe.

### **II.2.1.2 Les erreurs d'orthographe d'usage**

L'orthographe française est complexe c'est ce qui a été souligné par Grevisse cité par Dupriez : « Notre orthographe est donc difficile, elle est savante, trop savante ». La complexité du système graphique du français peut être la cause de ces erreurs d'orthographe.

**II.2.1.2.1 Erreurs portant sur les graphèmes et les signes diacritiques :** Les erreurs de ces deux sous-catégories portent sur l'utilisation incorrecte des accents, utilisation inutile et absence des



accents, absence de l'apostrophe, difficultés d'emploi de consonnes doubles, utilisation inutile de consonnes doubles, suppression, addition et substitution de lettres sont des erreurs fréquentes des étudiants.

Les erreurs qui reviennent le plus sont :

\*Omission de lettre muette finale ou médiane : « *fait parti, toil, ensuit, derrière, instaler, celule, vient...* »

\*Adjonction de lettre en position finale ou médiane : « *internete, beaucoup, un peut, les gents, toille, tappe, les butes...* »

**II.2.1.2.2 Erreurs relevant d'une homophonie entraînant une confusion graphique ou homonyme :** Les erreurs d'homophonie sont fréquentes chez les scripteurs, ils savent peut être communiquer oralement mais cela est moins évident à l'écrit.

Les erreurs qui prédominent dans cette catégorie sont celles relevant des homophones a/à, en/on et tous/tout.

\*L'homophone a/à porte sur l'usage erroné de la préposition au lieu du verbe « avoir » ou l'inverse.

\*L'homophone en/on porte sur l'usage erroné de la préposition et le pronom indéfini.

\*L'homophone tous/tout porte sur l'usage erroné de l'adverbe, le déterminant et le pronom.

**II.2.1.2.3 Les erreurs sous l'influence de la langue maternelle orale :** Ce genre d'erreurs existe dans la majorité des copies des rédacteurs.

**II.2.1.2.4 Les erreurs interférentielles :** Dans ce genre d'erreurs, les rédacteurs ont tendance à se référer à leur langue source pour trouver les termes et les soumettre à une traduction littérale en langue cible. Pour ce faire, ils ne prennent en compte le fait que certains mots en langue arabe n'ont pas d'équivalent en français Certains termes ou expressions n'ont de sens que dans le

contexte culturel algérien. De ce fait la cohérence serait affectée, et par conséquent ça gênerait l'enchaînement des idées, à cause de l'incompréhension de certains énoncés.

### II.2.2 Les erreurs de contenu

Concernant cette catégorie d'erreurs, nous remarquons que la majorité des rédacteurs a réussi à choisir le type de texte qui convient pour la consigne. Dans l'ensemble, nous pouvons soutenir qu'ils ont bien compris de quoi ils allaient parler. Le schéma textuel qui exige une prise de position selon un plan dialectique (thèse, antithèse, synthèse) n'a pas été respecté dans une large proportion. Les scripteurs ne sont pas parvenus à se construire une image mentale du texte attendu ce qui, faute d'avoir un « bagage linguistique » suffisant pour traduire leurs idées de façon ordonnée et cohérente, conduit certains étudiants à donner l'impression de vouloir finir à tout prix et le plus rapidement possible cette activité qui représente selon eux une tâche très ardue.

Quant à la pertinence et la cohérence de l'information, nous avons relevé beaucoup d'anomalies et d'ambiguïtés dans les enchaînements qui ont nui à la cohérence de l'ensemble du texte et ce pour la plupart des scripteurs. L'un des exemples les plus illustratifs en ce sens est celui de la troisième copie. En effet, nous y avons décelé un raisonnement très embryonnaire sur le sujet proposé et un apport en informations (arguments) très limité.

Nous avons remarqué aussi que les connecteurs logiques sont une denrée rare dans les écrits de la majorité des étudiants et lorsqu'ils sont utilisés ils le sont de façon maladroite ou imprécise.

Nous avons relevé également de nombreuses difficultés chez les rédacteurs au niveau de la progression thématique avec tous ses problèmes sous-jacents qui touchent à la pronominalisation et à l'anaphorisation en général.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons conclure que nos scripteurs allouent beaucoup plus de ressources attentionnelles au volet de la langue, c'est-à-dire au respect des normes syntaxiques, lexicales et orthographiques sans toutefois y parvenir. L'explication qu'on pourrait

avancer pour expliquer cet échec est que ces normes posent problème aux étudiants car elles n'ont pas été assimilées correctement à une phase de leur scolarité et de ce fait elles ne sont pas automatisées, c'est-à-dire que l'apprenant, en phase de mise en texte, leur accorde beaucoup d'attention, donc beaucoup d'efforts cognitifs et de temps. La planification et la révision sont des phases que la majorité des élèves pratiquent peu ou pas du tout. Pourtant, on connaît l'impact qu'une bonne planification a sur la qualité des écrits des scripteurs expérimentés.

### **III. Causes plausibles des difficultés à l'écrit en FLE et propositions de remédiation**

En procédant à cette analyse de productions écrites d'étudiants en français, nous avons été frappées par l'éventail d'erreurs auquel nous étions confrontées. Mis à part le niveau réel de départ de nos étudiants, ou profil d'entrée à l'université, en français, il y a lieu de regarder avec acuité, ce qui se pratique dans nos cours et TD, sachant que les étudiants arrivent démunis sur le plan du discours, qu'il soit oral ou écrit.

Il faut reconnaître que les enseignants, sans vouloir se l'avouer, font appel dans la plupart des cas, à des exercices désuets et dépassés, sans rapport avec la situation contextuelle, socioculturelle et socio-affective du public universitaire.

En effet, si l'exercice se focalise particulièrement sur le point de langue, sur des actions répétitives qui sont le plus souvent des procédés de manipulations orales ou écrites, abstraites, c'est-à-dire hors contexte, nous pourrions aussi l'utiliser pour qualifier les sempiternelles consignes utilisées à l'usure, en licence.

L'activité de rédaction par contre, demande à l'apprenant un investissement qui va mobiliser ses acquis, car il aura à résoudre une situation, aussi simple soit-elle, qui l'implique directement, en tant que sujet apprenant. De plus, c'est à travers l'activité que l'enseignant peut savoir si tel ou tel objectif d'apprentissage (discursif, linguistique, référentiel, socioculturel, métacognitif) a été atteint, ou non.

Ainsi donc, l'activité de rédaction permet à l'étudiant non seulement de mobiliser son savoir et son savoir-faire, mais de plus de produire du sens et non de faire ressortir des fragments de théories.

Par ailleurs, il nous faut aussi le signaler, les enseignants de langue, en général, et à plus forte raison à l'université, consacrent beaucoup plus de temps à la diffusion des données, qu'à la réalisation du FLE.

Mêmes les travaux dirigés, comme leur nom l'indique ne sont pas suivis dans leur fonction, et donc, ne jouent pas pleinement leur rôle, à savoir engager l'étudiant à mettre en pratique, s'exercer, produire en rapport avec le contenu dispensé sur le plan théorique et non pas servir encore à la répétition du cours, qui se confond dans ce cas précis, avec la simple mémorisation, qui ne fait pas appel à la réflexion.

Ce qui ne répond pas, et nous ne pouvons qu'être d'accord, au statut pédagogique des séances de travaux dirigés (TD) qui doivent être réservées à l'investissement des étudiants, par le biais d'activités et travaux les impliquant en tant qu'acteurs actifs, pour ne pas dire «petits chercheurs en action».

A ne pas oublier de noter que, c'est bien dans ces séances que ce qui particularise le comportement observable de nos étudiants, dans leurs rapports face à la langue française en tant qu'outil d'analyse et d'élaboration des discours, peut-être détecté. De même, les traces de la langue maternelle peuvent-être reconnaissables et cernées, parce que justement, elles peuvent être facilement repérées chez la plupart des étudiants, dans leurs interactions, pour peu qu'on leur donne l'opportunité d'agir et de produire du français communicatif (d'abord oralement, sachant que nos étudiants écrivent souvent comme ils parlent!) à travers des discours écrits qui s'inscrivent dans des modules littéraires, linguistiques ou didactiques.

A ce sujet précis, nous ne pouvons ignorer, que s'il est plus facile d'apprendre en groupe, d'apprendre en construisant, pour reprendre les idées de Piaget et de Vigotsky, on apprend encore

mieux en réfléchissant sur «comment on apprend »; ce que précisent les propos de Gabrielle Di Lorenzo, à travers ses propos : « Si on apprenait quelque chose sans engager sa réflexion personnelle, sans relativiser le savoir, on n'apprendrait pas, on serait seulement informé. » (Di Lorenzo, 1992 : 71.).

Force est de constater, là encore, que nos étudiants, quand il y a carence en langue française, ne peuvent que se réfugier dans la langue de la sécurité ; autrement dit la langue source qu'ils maîtrisent le mieux, qu'ils pratiquent dès les premières années scolaires, en faisant appel aux stratégies qu'ils ont l'habitude de déployer dans cette langue.

Aussi est-il nécessaire de mettre en œuvre des activités qui permettront aux étudiants algériens de licence en FLE, non seulement d'enregistrer les données, mais aussi de les traiter, de les réorganiser par des processus opérationnels qui les engageraient, en les incitant à construire pour les interioriser, en y mettant non seulement du sens, mais en s'inscrivant dans ce qui est attendu en français, par opposition à ce qu'ils ont l'habitude de convoquer et de manipuler en arabe (ou en berbère), grâce aux comportements observables qu'ils auront à élaborer (les productions écrites de spécialité) en les conduisant à s'approprier les outils indispensables (qu'ils soient d'ordre cognitif, formel et/ou procédural).

Aussi, à plus forte raison en FLE et surtout en langue appliquée, il faut mettre en œuvre la pertinente formule « Learning by doing », comprendre « apprendre en faisant », chère à John Dewey, fréquemment reprise par les partisans de l'enseignement-apprentissage et de la pédagogie du projet. Car, pour citer Olivier Reboul » (Reboul, 1984 : 62 ) : « *Enseigner, ce n'est ni inculquer, ni transmettre : c'est faire apprendre ; c'est provoquer les pouvoirs latents et porter à la conscience les concepts que chacun porte en lui.* ». Cela peut être vrai, en particulier pour ce qui concerne la compétence linguistique défaillante dans les écrits des étudiants, car la grammaire contextuelle n'est pas assurée, tout comme le signalent, à juste titre, Henri Besse et Robert Porquier : « *La grammaire est très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage*

*approprié d'une langue.* » (Besse et Porquier, 1991 : 72). Ce que nous ne devons plus négliger, sachant que chez nos étudiants, les erreurs de syntaxe entre autre, découlent de l'impact que joue le système syntaxique de la langue arabe dans leur verbalisation et la distribution des mots français sur l'axe syntagmatique, à l'image de la phrase arabe.

Au vu de ce que nous avons présenté, nous constatons que nous sommes bien loin de cette façon d'opérer, qui s'inscrit non seulement dans la pédagogie du projet, qui met du sens dans ce qu'on fait faire aux étudiants, mais aussi et surtout qui réclame le travail par objectifs intégratifs, une progression cohérente, une évaluation formative, pour que chaque étudiant sache où il en est dans son apprentissage ou sa formation, et fasse son auto-évaluation, par rapport à ce qu'il croit être juste, par rapport à ce qu'il véhicule comme appui de sa langue maternelle.

Ce qui devrait aboutir, en cas d'échec, même au stade universitaire, à la remédiation et non à une simple correction. La remédiation peut être différente d'un étudiant à un autre, chacun ayant une ou des stratégies qui peuvent être différentes de l'un à l'autre.

Nous allons à présent proposer quelques suggestions pouvant servir de pistes de remédiation au plan linguistique; toutefois le champ d'investigation étant immense, il ne peut s'agir là que d'une esquisse.

Nous entendons par « remédiation linguistique », des activités (ou séances) visant à combler les insuffisances et lacunes des scripteurs en français langue étrangère. Nous allons proposer des pistes variées dans leur forme : exercices, séquences, réflexions pour les différentes catégories d'erreurs que nous avons rencontrées. Il pourra s'agir d'exercices de réception et/ou de production comme des exercices à trous, de jeux à l'oral, d'exercices d'écoute, de production écrite...etc. Ces exercices/séquences varieront en fonction des catégories et du type d'erreurs : nous privilégierons par exemple des exercices d'écoute et de productions orales pour les erreurs de phonétique. Pour les erreurs de morphologie grammaticale, nous proposerons également des exercices d'écoute, notamment pour ce qui est du marquage du féminin des adjectifs qualificatifs.

Des exercices de production après étude d'un poème pourront être préconisés ainsi que de l'auto-correction au moyen d'un correcteur orthographique/grammatical ; ce-dernier pourrait aussi être utilisé comme exercice d'autocorrection des erreurs orthographiques bien évidemment.

Cependant, il est opportun de rappeler qu'en fonction de la fréquence et quantité d'erreurs répertoriées, certaines activités pourraient non seulement s'adresser à tous et également exploitées pour la remédiation de plusieurs erreurs comme : développer le goût de la lecture et augmenter la fréquence des activités d'écriture.

Dans le cadre des activités d'écriture, une approche analytique nous semble pertinente. Après avoir expliqué les différents types d'écarts possibles, une fiche de référence contenant la typologie des erreurs illustrées par des exemples est remise aux étudiants. Cette étape est primordiale, car elle permet de vérifier la compréhension linguistique du métalangage employé : certains concepts comme « article » et « substantif » ne sont pas identifiés par les étudiants sous les termes rénovés de « déterminant » et « nom » respectivement et vice versa selon l'enseignement reçu au cours de leurs études secondaires.

Chaque production donne ensuite lieu à un exercice systématique dont la démarche est la suivante : une première correction des écrits consiste exclusivement à signaler aux étudiants les erreurs et formules fautives de la production sans aucune annotation complémentaire. Les étudiants doivent remanier leur texte en remettant à l'enseignant une grille d'autocorrection élaborée à cet effet.

## **Conclusion**

Cette étude nous a permis de dresser un panorama global des erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites en français par nos étudiants de 3<sup>ème</sup> année LMD. Ces derniers bien souvent ont des difficultés à repérer les formules fautives et ne sont pas toujours conscients des insuffisances des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour résoudre leurs erreurs.

Elle nous a également permis de dévoiler le déséquilibre existant entre les attentes du système universitaire et les compétences scripturales dont devraient faire preuve les apprenants surtout à ce niveau d'études (3<sup>ème</sup> année d'enseignement supérieur) qui suppose une maîtrise plus ou moins exemplaire de certaines capacités.

Nous avons placé l'écrit au cœur de notre problématique et l'analyse quantitative et qualitative des productions écrites des apprenants, nous a révélé les différents aspects syntaxiques et sémantiques des erreurs qui affectent la cohérence des écrits, elle nous a permis également de procéder à des études statistiques. Nous avons classé ces erreurs en fonction de leur origine, qui se trouve tantôt dans les défaillances linguistiques de l'apprenant et tantôt dans les influence de la langue maternelle.

Il devient affirmé que la réalisation d'erreurs s'avère probable, voire inévitable, qu'il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs et que l'analyse des erreurs des apprenants est une nécessité pour tout acte d'enseignement- apprentissage langagier.

En conséquent, si l'apprenant a le droit à l'erreur, celle-ci devrait être figuré comme indice d'apprentissage dans la mesure où une démarche de réflexion sur cette erreur devrait être appliquée par l'apprenant et soutenue par l'enseignant.

D'ailleurs, une telle démarche réflexive peut avoir, à notre sens, des effets positifs sur la construction, la stabilisation et l'automatisation des connaissances, et par la suite, sur leur mise en œuvre dans des contextes variés, de plus en plus éloignés du contexte d'apprentissage et susceptibles d'aider l'apprenant à construire une réelle compétence scripturale, sur leur réinvestissement dans des tâches complexes (dictée, copie, rédaction et production de texte..) et enfin sur leur déclenchement systématique dans ces différents types de tâches.



# **Conclusion générale**

### Conclusion générale

Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la production écrite constitue un facteur déterminant pour la réussite scolaire des apprenants et un versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative.

Produire un texte en langue étrangère ne peut être réduit à une simple expression d'idées, de sentiments et/ou d'opinions à l'aide de mots et de phrases graphiquement et grammaticalement correcte.

La production d'un écrit est donc une activité complexe qui requiert de la part du scripteur une maîtrise des règles du système linguistique ainsi que des connaissances procédurales des processus et stratégies rédactionnels.

Face à cette complexité, l'apprenti-scripteur se trouve démuni pour entamer une tâche rédactionnelle. Après discussion avec nos étudiants, il se trouve qu'ils ont énormément d'idées à exprimer mais qu'ils sont bloqués par le syndrome de la feuille blanche.

En effet face à cette feuille, les étudiants ne savent pas par où commencer par peur de commettre des erreurs et de ne pas s'exprimer correctement. Généralement la grammaire et l'orthographe sont leur bête noire qui les rongent et les découragent à écrire.

Le problème des étudiants réside dans le fait qu'ils doivent mobiliser plusieurs compétences et à gérer un nombre important de contraintes scripturales diversifiées. Pour réussir un produit écrit, plusieurs paramètres doivent être satisfaits et les bons scripteurs savent réunir aussi bien des compétences linguistiques, discursives que procédurales. Cette attitude ne peut qu'avoir des répercussions négatives sur le texte produit. Il est indéniable qu'il existe des activités scripturales qui exigent plus de réflexion et d'application de la part des étudiants et auxquelles ces derniers doivent allouer plus de ressources cognitives qu'à d'autres, mais il est primordial qu'ils consacrent un certain temps à chacune d'elles, et ce dans le but d'éviter de nuire à l'équilibre du texte qui est automatiquement affaibli par ce type de comportement scriptural partiel et partial.

C'est pourquoi notre travail de recherche vise à comprendre ce malaise de l'écrit et rendre compte des capacités rédactionnelles des étudiants du département de français à l'université de Batna2, mais aussi à déceler les carences et les besoins qu'ils ont en langue française.

Il existe une relation étroite entre l'analyse des erreurs, la remédiation aux erreurs et l'amélioration de la méthodologie de l'enseignement. La première nous permet de découvrir les difficultés d'apprentissage chez les apprenants et de dévoiler la déficience de la pédagogie en vigueur, la seconde nous fait réfléchir aux remèdes pour aider les apprenants à surmonter les difficultés et toutes les deux premières nous inspirent de rechercher une meilleure méthodologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de notre département. Tous ces trois aspects se connectent et constituent les objectifs de notre thèse.

L'analyse des copies des apprenants a mis à la lumière des résultats négatifs. Effectivement, à l'aide de cette analyse qui visait la détermination des différents types de difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite, nous avons constaté que ces dernières affectent l'ensemble des compétences rédactionnelles (la composante linguistique, socioculturelle et cognitive).

Nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ, et les résultats auxquels nous avons aboutis confirment les hypothèses émises dans l'introduction générale.

Effectivement, les résultats de l'analyse des productions écrites montrent que les difficultés que les apprenants éprouvent des difficultés non seulement au niveau de la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) mais que ces difficultés concernent aussi les compétences stratégiques et socioculturelles.

Concernant les facteurs qui peuvent empêcher la mise en place et le développement de la compétence de la production écrite chez les apprenants en classe de FLE, les résultats du

dépouillement du questionnaire confirment qu'à l'origine des difficultés des apprenants, il y a d'une part, les connaissances et les représentations erronées que possèdent les apprenants sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage, et d'autre part, les pratiques mise en œuvre dans les activités d'apprentissage (pratique transmissive et focalisation sur les aspects linguistiques, etc.), ainsi que le manque de pratique de l'activité de lecture et d'écriture dans le cadre extra universitaire.

Démuni, face à cette complexité, l'apprenti-scripteur dédaigne, le plus souvent, d'entamer la tâche rédactionnelle, et, même s'il commence il est généralement soit dans l'incapacité d'aller jusqu'au bout soit il va produire un texte décousu et incompréhensible. Ceci s'explique par le fait que le scripteur malhabile rencontre des difficultés supplémentaires qui ont trait à deux types de connaissances : les connaissances déclaratives (linguistiques, socioculturelles et référentielles) et les connaissances procédurales.

Notons que l'un des objectifs de l'enseignement du français durant le cursus de la licence au sein de notre département, est le développement de la compétence écrite à travers le module de TEE, autrefois appelé TECE qui est enseigné lors des deux premières années de licence à raison de trois heures par semaine. Or en troisième année, c'est plutôt le module de didactique de l'écrit qui est assuré. C'est un module purement théorique qui ne prends pas en charge le déficit des étudiants à l'écrit, il ne répond ni à leurs besoins ni à leurs attentes.

Après avoir analysé la typologie des erreurs commises, nous avons conclu que ces erreurs sont dues :

- à l'origine sociale, à l'origine culturelle et à la langue source de l'étudiant ;
- à la particularité des plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique de la langue cible ;
- à la complexité de l'orthographe française ;
- à des difficultés d'adaptation à la syntaxe de la langue étrangère ;

- à la méconnaissance de certaines catégories grammaticales ;
- à l'absence de pratiques de lectures ;
- à l'absence d'exercices pratiques de l'écriture.

Pour améliorer les productions des étudiants, nous conseillons les pratiques suivantes :

- il faut réaliser des exercices de lecture de textes en classe ;
- réaliser d'exercices pratiques de l'écriture variée ;
- développer la capacité de lecture, chez l'étudiant, en situations authentiques ;
- regarder de plus en plus les chaînes françaises ;
- respecter les étapes de la production écrite ;
- les erreurs doivent être corrigées par l'enseignant.

Les structures incompréhensibles n'ont rien à voir avec la complexité de la tâche écrite ni avec la langue source de l'apprenant, mais il s'agit des difficultés communicatives.

L'enseignant devant ce problème n'a rien à faire, puisque ce comportement de l'étudiant en situation de production écrite témoigne des stratégies dysfonctionnelles de communication.

La complexité de l'orthographe française est souvent soulignée par les auteurs, d'où les difficultés des étudiants dans ce domaine graphique. Nous devons accepter l'erreur, car c'est un signe de progrès. Au fur et à mesure qu'elle se présente, nous cherchons la cause afin de proposer des méthodologies d'enseignement/apprentissage les plus efficaces qui feront face à ce phénomène. Les programmes de Langue et de Pratique doivent être conçus en fonction des compétences de communication à acquérir en FLE.

Nous avons affirmé qu'aucun individu ne peut maîtriser intégralement l'étendue du vocabulaire d'une langue, mais nous devons conclure que l'acquisition de l'orthographe peut être inconsciente ou consciente. Il s'acquiert soit par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, soit par l'apprentissage laborieux en classe.

La grammaire peut aussi être acquise de façon implicite ou apprise à travers les règles fournies par l'enseignant. On parle d'un côté du processus subconscient et d'autre côté du processus conscient.

La révision est très importante dans le processus de production écrite, étant donné que cette étape permet à l'étudiant de corriger et revoir son écriture.

En résumé, il est inévitable que l'apprenant fasse un certain nombre d'erreurs. Elles semblent être un passage obligatoire dans l'apprentissage des connaissances et font partie du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Notre recherche au niveau de l'écrit ne s'achève pas là, nous manifestons notre désir de l'approfondir, et il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale sur ce groupe d'étudiants pour observer et analyser les compositions de ces mêmes étudiants plus tard dans leur cursus de master, sur des sujets différents ou sur le même.

# **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## Références bibliographiques

### -Ouvrages

\***ADAM J-M**, (1990). « *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle.* ». Edition Mardaga.

\***ADAM J-M**, (1997). « *Les textes : Types et Prototypes.* », Paris, Nathan.

\***ADAM J-M**, (1999). « *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes.* " Paris : Nathan.

\***ALARCON M-H**, (Juillet-Décembre 2001). « *Proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz* ». Colleccion pedagógica universitaria n°36.

\***ALBERT M-C**, (1998). « *Evaluer les productions écrites des apprenants.* ». Le Français dans le Monde n° 299.

\***ANCTIL D**, (2010). « *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* ». (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

\***ASTOLFI J-P**, (2006). « *L'erreur un outil pour enseigner.* », Paris, ESF éditeur.

\***BARRÉ-DE MINIAC C**, (1995). « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche.* », Revue française de pédagogie n° 113.

\***BARRÉ-DE MINIAC C**, (1996). « *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche interdisciplinaire.* », Paris, Bruxelles : De Boeck.

\***BARRÉ-DE MINIAC C**, (2000). « *Le rapport à l'écriture. Aspect théoriques et didactiques.* ». Paris : Presses Universitaires de Septentrion.



- \***BARRÉ-DE MINIAC C**, (2002). « *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions* ». Pratiques, 113-114.
- \***BARRÉ-DE MINIAC C, BRISSAUD C, RISPAIL M**, (2004). « *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.*», Paris-Budapest-Torino : l'Harmattan.
- \***BERARD E**, (1991). « *L'Approche Communicative : théories et pratiques* ». Paris : CLE International.
- \***BERTRAND Y**, (1987). « Faute ou erreur ? Erreur et faute », Les Langues Modernes, n° 5.
- \***BESSE H & PORQUIER R**, (1991). « *Grammaire et didactique des langues.* ». Paris : Hatier.
- \***BONBOIR A**, (1972). « *La docimologie* ». PUF.
- \***BRIGAUDIOT M**, (2004). « *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé* ». Paris : Hachette.
- \***BRISSAUD C**, (2007). « *Acquisition et didactique de l'orthographe du français* », in Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- \***BRONCKART J-P**, (1996). « *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif* ». Paris : Delachaux & Niestlé.
- \***BRUNER J**, (1966). « *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire* ». Paris : PUF.
- \***BURFIN R**, (1991). « *Français pour tous, écrire sans fautes* ». Lyon : Chronique sociale.
- \***CATACH N**, (1986). « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Paris: Nathan.
- \***CARTER-THOMAS S**, (2000). « *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* ». Paris : L'Harmattan.

- \* **CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES**, (1993). « *Le point sur la phonétique* ». Paris : Clé international.
- \***CHARTRAND S-G**, (2001). « *Les composantes d'une grammaire du texte* ». Correspondance, volume 7.
- \* **CHAROLLES M**, (1986). « *L'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psychologiques et didactiques* ». Pratiques n°49.
- \***CHAROLLES M**, (2005). « *Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle* », *Des discours aux textes modèles et analyses*. P. Lane. (éd). Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- \***CONSEIL DE L'EUROPE**, (2005). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* ». Paris: Didier.
- \***CORDER S-P**, (1967). « *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* », in: **PERDUE C et al**, « *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*», Langages n° 57, mars 1980, (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R).
- \***CORDER S-P**, (1980). « *Dialecte idiosyncrasique et analyse d'erreurs* ». in Langages, volume 14, Numéro57.
- \***CORNAIRE C & RAYMOND M-P**, (1999). « *La production écrite* ». Paris : CLE international.
- \***CUQ J-P & GRUCA I**, (2003). « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Presse Universitaire de Grenoble.
- \***CUQ JP**, (2003). « *Didactique du français langue étrangère et Seconde* ». Paris : CLE international.
- \***DABENE M**, (1987). « *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* ». Paris : Editions universitaires.

\***DABÈNE M**, (1990). « *Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale.* ». Lidil n° 3, Des écrits (extra)ordinaires, LIDILEM, Presses universitaires de Grenoble.

\***DEBYSER F**, (1970). « *La linguistique contrastive et les interférences.*». In langue française, volume 8. Numéro 1

\***DE LANDSHEERE G**, (1992). « *Evaluation continue et examen.* ». Bruxelles : Précis de didactologie, 6<sup>ème</sup> édition. Labor.

\***DESCHÊNES A J**, (1988). « *La Compréhension et la Production de textes.* ». Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

\***FABRE-COLS C**, (2002). « *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* ». Paris :ESF.

\***FAYOL M**, (1984). « *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*». *Repères*, n° 63, 65, 69.

\***FAYOL M**, (1991). « *La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive*». *Education permanente* n°102.

\***FAYOL M**, (1996). « *L'étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment. Comment étudier l'écriture et son acquisition?*». *Études de Linguistique Appliquée*, n°101.

\***FRIES C**, (1945). « *Teaching and Learning English as a Foreign Language* ». Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

\***GAONAC'H D**, (1991). « *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* ». Paris : Didier.

\***GARCIA-DEBANC C**, (1986). « *Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture*». *Pratiques*, n°49.

\***GARCIA-DEBANC C**, (1990). « *L'élève et la production d'écrit* ». Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

\***GERMAIN C & LEBLANC R**, (1987). « *Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues* ». In P. Calvé & A. Mollica (Eds.), « *Le français langue seconde: des principes à la pratique* ». Welland, Ont.: Canadian Modern Language Review. (1993)

\***GOODY J**, (1977/1979). « *La raison graphique. La domestication de la pensée Sauvage.* », Paris : Minuit.

\***GOODY J**, (1986). « *La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines.* », Paris : Minuit.

\***HAYES J-R**, (1994). « *Modèle révisé du processus d'écriture* ». Traduit par Fortier, G., (1995). J.-Y. Boyer, **J.-P. Dionne**, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions. Logiques.

**HRIBERT R**, (1991). « *Linguistique textuelle et enseignement du français.* ». traduit et présenté par Jean-Paul Colin. Hatier.

\***JAFFRE J-P**, (2005). « *La littéracie, histoire d'un mot, effets d'un concept* », in **BARRE DE MINIAC C, BRISSAUD C, RISPAIL M**, « *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement* ». Paris :L'Harmattan,.

\***LADO R**, (1957). « *Linguistics Across Cultures* ». Ann Arbor : University of Michigan Press.

\***LADO R**, (1964). « *Language Teaching: A Scientific Approach* ». McGraw-Hill.

\***LUSSIER D**, (1992). « *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* ». Paris : Hachette FLE.

\***MAINGUENEAU D**, (2000). « *Elément de linguistique pour le texte littéraire.* ». Paris : Nathan

- \***MAINGUENEAU D.** (2003), « *Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature* », Le Français aujourd'hui n° 141, Enseigner la langue de l'école au lycée, Paris, AFEF.
- \***MARQUILLÓ LARRUY M,** (2003). « *L'interprétation de l'erreur.* ». Paris : Clé International.
- \***MOIRAND S,** (1979). « *Situation décrit, compréhension / production en français langue étrangère.* », Paris : CLE International.
- \* **MOIRAND S,** (1982). « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Paris : Hachette.
- \***NIQUET G.** (1991), « *Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?* ». Paris : Hachette.
- \***NORRISH J,** (1983). « *Language learners and their errors* ».London : Macmillan Press.
- \***NTIRAMPEBA P.** (2003). « *La progression en didactique du texte argumentatif écrit.* ». *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 6(2).
- \***ONILLON S,** (2008). « *Pratiques et représentations de l'écrit* ». Berne: Peter Lang.
- \***PAINCHAUD G,** (1992). « *Littérature et didactique de l'écrit en L2.* », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88. Paris: Didier Erudition.
- \***PERY-WOODLEY M-P,** (1993). « *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants* ». Paris : Hachette FLE.
- \***PORCHER L,** (1993). « *Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation* » in *Évaluation et certifications en langue Etrangère.Le Français dans le monde, Numéro spécial.*
- \***PORQUIER R,** (1977), « *L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives* ». *ELA*, n°25.
- \***PORTINE H,** (1994). « *La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues*». Dans *Théories, données et pratiques en français langue étrangère.* Presse universitaire de Lille.

\***PIOLAT A & PELISSIER A**, (1998). « *La rédaction de textes. Approche Cognitive* ». Lausanne : Delachaux & Niestlé.

\***PORQUIER R**, (1974). « *L'analyse des erreurs: Problèmes et perspectives.* ». Études de Linguistique Appliquée, n° 25.

\***PUREN C**, (1988). « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ». Paris: Clé international.

\***RAYNAL F & RIEUNIER A**, (1997). « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* ». Paris : ESF.

\***REASON J**, (1993). « *L'erreur humaine* ». Paris : PUF.

\***REUTER Y**, (1996), « *Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture* ». Paris : ESF.

\***REUTER Y**, (2002). « *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* ». Paris: ESF.

\***RICHER J-J**, (1996). « *Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E ?* ». Presses Universitaires de Paris Nanterre.

\***RISPAIL M**, (2011). « *Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique- enjeux sociaux et scientifiques*». Forumlecture.ch n°1.

\***SIMARD C**, (1992). « *L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques.* ». Montréal : Editions saint Martin.

\***TALEB IBRAHIMI K**, (1997). « *Les Algériens et leurs langues; éléments pour une approche sociolinguistique de la société Algérienne.* ». Elhikma.

\***TAGLIANTE C**, (1991). « *L'évaluation* ». Paris : CLE international.

\***TAGLIANTE C**, (2001). « *La classe de Langue* ». Paris : Collection Techniques de Classe. CLE International.

\***TARDIF J**, (1997). « *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* ». Québec : Logiques

\***PERDUE C**, (1980). « *L'analyse des erreurs: un bilan pratique.* ». Langages VIII. Paris : Vincennes.

\***PERY-WOODLEY M-P**, (1993). « *Les écrits dans l'apprentissage-clés pour analyser les productions des apprenants.* ». Paris : Edition Hachette FLE.

\***PORQUIER R**, (1977). « *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives* ». In *Etudes de linguistique appliquée* n°25, Didier.

\***VESLIN O et VESLIN J**, (1992). « *Corriger des copies, évaluer pour former* ». Paris : Hachette.

\***VIGNER G**, (1982). « *Ecrire : élément pour une pédagogie de la production écrite* ». Paris : Clé International.

\***VOGEL K**, (1995). « *L'interlangue : la langue de l'apprenant* ». Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

\***VYGOTSKY L-S**, (1930/1985). « *Pensée et langage.* ». Paris: Ed. Sociales.

\***WOLFF D**, (1996). « *Zur Förderung der Zweitsprachlichen Schreifähigkeit* », *Schreiben in der Fremdsprache* : 110-134. Germany: AKS-Verlag Bochum.

\***XU J**, (2008). « *Error theories and Second Language Acquisition* ». *US-China Foreign Language*, n° 5.

## **-Les dictionnaires**

\***CUQ J- P**, (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde* ». Paris.

\***CUQ J-P**, (2008). « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». Paris : Ophrys.

\* **DUBOIS J**, (1994). « Dictionnaire de linguistique ». Paris.

\***DUBOIS J 1 AL**, (1999). « *Dictionnaire de linguistique* ». Paris : Larousse

\***DUBOIS J, MITTERAND H & DAUZAT A**, (2001). « *Dictionnaire d'étymologie* ». Paris : Larousse.

\***GALISSON R & COSTE D**, (1976). « *Dictionnaire de didactique et des langues* ». Paris : Hachette.

\***RAYNAL F & RIEUNIER A**, (1997). « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* ». Paris : ESF.

\***ROBERT J-P**, (2008). « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». Paris : Ophrys.

## **-Logiciel**

\***SPSS** (Statistical Package for the Social Science).

## **-Sitographie**

\*<http://ww.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf.html>

\*<http://www.éducation.gouv.fr.html>

\*[www.acadie.com](http://www.acadie.com)

\*[http:// www.tundp./articlemotivation.htm](http://www.tundp./articlemotivation.htm)

\* <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr71/Compo.html>

\*<http://www.edufle.net>

\*<http://www.fdlm.org>



\*<http://www.educnet.education.fr>

\*<http://www.france-synergies.org>

\*[www.memoireonline.com](http://www.memoireonline.com).

\*[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim\\_v&part=137363](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137363)

\*[http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Rispail.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf)

# **ANNEXES**

## Table des matières

Introduction générale .....	07
Première partie : Cadre théorique	
Chapitre I : État des recherches sur la question de l'écrit en FLE	
Introduction .....	15
I.1 Bref aperçu sur le statut et l'enseignement du français à l'université algérienne .	15
I.1.1 Le statut du français en Algérie.....	15
I.1.2 L'enseignement du français à l'université algérienne .....	18
I.1.3 Présentation générale du programme d'enseignement au département de français de l'université de Batna.....	19
I.2 Quelques définitions .....	27
I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit et qu'est-ce que l'écriture ? .....	27
I.2.1.1 Les composantes de l'écriture et du texte à écrire. ....	30
I.2.2 Qu'est-ce que la production écrite ?.....	33
I.2.2.1 Les opérations en lien avec la production écrite .....	35
I.2.2.2 Le genre textuel comme facilitateur de l'enseignement de la production écrite.....	39
I.2.2.3 Le modèle didactique du genre textuel.....	41
I.2.3 Définition de la compétence scripturale.....	43
I.2.4 Définition du concept de la littératie. ....	46
I.2.5 Définition de la notion de rapport à l'écriture (Ré). ....	49
I.2.6 Définition du concept de l'entrée dans l'écriture .....	51
I.2.7 Définition de la notion du passage à l'écriture. ....	52
I.3 Les modèles de production écrite. ....	52
I.3.1 Le modèle linéaire de Rohmer (1965) .....	53
I.3.2 Quelques modèles non linéaires .....	54
I.3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	54
I.3.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987) .....	57
I.3.2.3 Le modèle de Deschênes(1988).....	58
I.3.3 Le modèle de Moirand pour la production en langue étrangère(1979) .....	60
I.4 La place de la production écrite à travers les méthodologies .....	61
I.4.1 La méthodologie traditionnelle .....	62
I.4.2 La méthodologie directe .....	63
I.4.3 La méthodologie Audio-Orale (MAO) .....	63

<b>I.4.4 La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) .....</b>	<b>64</b>
<b>I.4.5 La méthodologie Communicative .....</b>	<b>64</b>
<b>I.5 Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit.....</b>	<b>67</b>
<b>I.5.1 L'influence du béhaviorisme .....</b>	<b>68</b>
<b>I.5.2 L'influence du constructivisme.....</b>	<b>69</b>
<b>I.5.3 L'influence du socioconstructivisme. ....</b>	<b>71</b>
<b>I.5.4 L'influence des études psycho- cognitives.....</b>	<b>73</b>
<b>I.5.5 L'influence de la linguistique textuelle.....</b>	<b>75</b>
<b>I.6 Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère.....</b>	<b>77</b>
<b>I.7 L'évaluation en FLE .....</b>	<b>81</b>
<b>I.7.1 Définition de l'évaluation .....</b>	<b>82</b>
<b>I.7.2 Les différents types d'évaluation .....</b>	<b>83</b>
<b>I.7.2.1 L'évaluation sommative .....</b>	<b>83</b>
<b>I.7.2.2 L'évaluation formative. ....</b>	<b>84</b>
<b>I.7.2.3 L'évaluation diagnostique .....</b>	<b>84</b>
<b>I.7.3 Les niveaux de l'évaluation en classe de FLE.....</b>	<b>85</b>
<b>I.7.4 Les grilles d'évaluation .....</b>	<b>87</b>
<b>I.7.5 Le rôle de l'évaluation. ....</b>	<b>87</b>
<b>I.7.5.1 Le rôle informationnel .....</b>	<b>88</b>
<b>I.7.5.2 Le rôle motivationnel .....</b>	<b>88</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>88</b>
<b>Chapitre II : L'erreur : Définition, évolution et typologie</b>	
<b>Introduction. ....</b>	<b>91</b>
<b>II.1 Définitions et distinctions.....</b>	<b>92</b>
<b>II.1.1 Définition de l'erreur .....</b>	<b>92</b>
<b>II.1.2 Définition de la faute .....</b>	<b>93</b>
<b>II.1.3 Distinction faute-erreur .....</b>	<b>94</b>
<b>II.2 L'erreur à travers les différentes méthodologies .....</b>	<b>97</b>
<b>II.2.1. La méthodologie traditionnelle .....</b>	<b>97</b>
<b>II.2.2. La méthodologie directe (MD) .....</b>	<b>98</b>
<b>II.2.3. La méthodologie audio-orale (MAO).....</b>	<b>98</b>
<b>II.2.4 La méthodologie SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) .....</b>	<b>99</b>
<b>II.2.5 L'approche communicative (AC) .....</b>	<b>100</b>
<b>II. 3 Le statut de l'erreur .....</b>	<b>101</b>

II.4 La pédagogie de l'erreur .....	103
II.5 Typologie et origines des erreurs rencontrées dans les écrits en langues étrangère .....	105
II.5.1 Origines et types d'erreurs selon J.P. Astolfi .....	107
II.5.2 Origine et types d'erreurs selon Tagliantes .....	111
II.6 Les sources des erreurs dans les écrits. ....	112
II.6.1 L'interférence de la langue maternelle .....	113
II.6.2 La traduction mot à mot .....	114
II.6.3 La généralisation excessive des règles .....	114
II.6.4 La sur-élaboration de la langue.....	114
II.7 Les théories des erreurs .....	115
II.7.1 Analyse contrastive (AV) .....	116
II.7.1.1 Critique de l'analyse contrastive.....	119
II.7.2 Analyse des erreurs (AE), description et principes .....	121
II.7.2.1 Méthodes d'analyse des erreurs .....	124
II.7.3 L'interlangue.....	125
II.8 Correction et remédiation de l'erreur .....	127
II.8.1 La correction des erreurs.....	127
II.8.1.1 La démarche corrective à suivre. ....	131
II.8.2 La remédiation des erreurs.....	133
II.8.2.1 Les étapes de la remédiation.....	134
II.8.2.1.1 L'évaluation formative.....	134
II.8.2.1.2 La prise en compte des différents types d'erreurs.....	136
II.8.2.1.3 Le choix des dispositifs .....	136
II.8.2.2 Les différents types de remédiation .....	139
Conclusion .....	140
<b>Deuxième partie : Cadre pratique et analytique</b>	
<b>Chapitre I: Analyse du cadre expérimental de la recherche</b>	
Introduction .....	143
I. Le questionnaire, premier outil de recueil de données .....	146
I.1 Présentation du logiciel d'analyse SPSS .....	151
I.2 Analyse des résultats obtenus du questionnaire.....	151
I.2.1 Renseignement de base et les usages langagiers .....	151
I.2.2 Les habitudes linguistiques et culturelles.....	157
I.2.3 L'auto-évaluation de la compétence linguistique .....	163

<b>I.3. Interprétation et commentaire des résultats du questionnaire.....</b>	<b>174</b>
<b>I.4 Analyse des erreurs récurrentes de l'échantillon.....</b>	<b>175</b>
<b>I.5 Synthèse des résultats. ....</b>	<b>281</b>
<b>Chapitre II : Interprétation et analyse des résultats</b>	
<b>II.1 Analyse des résultats du questionnaire.....</b>	<b>284</b>
<b>II.1.1 L'insuffisance des pratiques personnelles</b>	<b>284</b>
<b>II.1.2 Pratique insuffisante de lecture.....</b>	<b>284</b>
<b>II.1.3 L'insuffisance des pratiques scolaires.....</b>	<b>285</b>
<b>II.1.4 Maîtrise insuffisante du fonctionnement de la langue .....</b>	<b>285</b>
<b>II.1.5 La non-diversité des écrits extrascolaire .....</b>	<b>286</b>
<b>II.2 Analyse des erreurs récurrentes de l'échantillon .....</b>	<b>286</b>
<b>II.2.1 Les erreurs de forme .....</b>	<b>287</b>
<b>II.2.2 Les erreurs de contenu .....</b>	<b>290</b>
<b>III. Causes plausibles des difficultés à l'écrit et propositions de remédiation .....</b>	<b>291</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>298</b>
<b>Références bibliographiques</b>	
<b>Annexes</b>	
<b>Résumé</b>	

## Résumé

Notre travail s'inscrit dans une perspective pédagogique praxéologique actionnelle dans laquelle nous ferons un état des lieux sur le déficit linguistique et textuel de nos étudiants du département de français de l'université de Batna2, confrontés à des difficultés réelles en matière de production écrite en FLE.

La problématique générale de notre travail porte sur une étude, une analyse des erreurs étiologique et les causes et les conséquences des difficultés vécues par les étudiants face à l'écrit, car l'échec en écrit est toujours l'échec majeur de l'enseignement du français.

Nous nous donnons comme objectif à notre recherche de mettre en évidence les causes principales de l'échec à l'écrit des étudiants et de permettre aux praticiens de cerner la problématique dans sa véritable dimension, d'appréhender l'ensemble de ces aspects en vue d'en tenir compte et d'y remédier.

Mots-clés : l'écrit en FLE, difficultés, erreurs

## Abstract

The general research question of our work concerns the analysis of the etiological errors and the difficulties experienced by the students in writing. Our work is part of an actional praxeological pedagogical perspective in which we will make an assessment of the linguistic and textual deficit of our students in written production in FFL.

Our research objective is to highlight the main causes of students' writing failure and to enable practitioners to identify this issue in its true dimension in order to understand the totality of this deficit in order to remedy it.

**Keywords:** Making assessment, difficulties in writing, errors analysis, remediation, FFL

## ملخص

تتعلق الإشكالية العامة لعملنا بتحليل الأخطاء المسببة والصعوبات التي يواجهها الطلاب في الكتابة. إن عملنا هو جزء من المنظور التربوي السلوكي العملي الذي سنقوم من خلاله بتقييم العجز اللغوي والنصي لطلابنا فيما يخص الإنتاج الكتابي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

يهدف بحثنا إلى إبراز الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى إخفاق الطلاب في الكتابة وتمكين الممارسين من تحديد هذه المشكلة في بعدها الحقيقي لفهم كل هذا العجز من أجل معالجة ذلك.

الكلمات المفتاحية: التقييم ، صعوبات الكتابة ، تحليل الأخطاء ، المعالجة ، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية