

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Larbi Ben M'hidi – Oum-el-Bouaghi –

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

Option : Didactique

Mémoire de Magistère

Thème :

**L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère
au secondaire :**

Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques des
erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale
lettres et philosophie

Sous la direction du :
Dr. Hanachi Daouia

Réalisé par :
Salim OUAHAB

Jury :

- **Président :** Pr. Chehad Mohamed Saleh U. Constantine
- **Rapporteur :** Dr. Hanachi Daouia U. Constantine
- **Examineur :** Dr. Guidoum Laarem U. Constantine

Année universitaire : 2009 – 2010

Remerciements

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

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

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

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

Dédicace



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

A mon fils Rami; qu'Allah le tout puissant me le garde.

Et à toutes les femmes que j'aime abondamment :

- ❖ Ma mère pour sa tendresse*
- ❖ Ma femme pour sa patience*
- ❖ Et ma fille Khawla pour son sourire*

Je dédie ce mémoire de recherche.

Tables des matières

- Introduction générale

CHAPITRE 1: Les courants et les modèles théoriques

- Introduction

1. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit

1.1. L'influence du béhaviorisme

1.1.1. L'apport du courant humaniste

1.2. L'influence du constructivisme

1.3. L'influence du cognitivisme

1.4. L'influence du socio-constructivisme

- Conclusion

2. Pour des modèles de l'apprentissage de l'écrit

- Introduction

2.1. Le modèle linéaire

2.2. Le modèle en spirale

2.3. Le modèle cognitif

2.3.1. Modèle de Hayes et Flower (1980)

2.3.2. Le modèle de Flower & Hayes (1981)

2.3.3. Le modèle de Hayes (1996)

2.3.4. Modèle de Baddeley

2.3.5. Modèle de Kellogg (1986)

2.4. Le modèle des interactions sociales

Conclusion

CHAPITRE 2 : La politique linguistique en Algérie

- Introduction

1. L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire

2. Qu'est ce que l'écrit ?

3. Dimensions de l'écrit

3.1. Dimension sociale de l'écrit

3.2. Dimension une et plurielle de l'écrit

3.3. Dimension matérielle de l'écrit

3.4. Dimension cognitive de l'écrit

3.5. Dimension des tensions de l'écrit

4. Rapports : lecture – écriture

5. Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit en 3^{ème} année A.S

- Conclusion

2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : Comment les élèves apprennent-ils ?

- Introduction

2.1. Définitions des stratégies

2.2. L'intérêt des stratégies d'écriture

2.3. Stratégies d'écriture de l'apprenant

2.3.1. Stratégies de planification

2.3.1.1. Production d'idées

2.3.1.2. Organisation des idées

2.3.1.3. Cadrage des buts

2.3.2. Stratégies de mise en texte

2.3.3. Stratégies de révision

2.3.4. Stratégies de correction

Conclusion

3. Construction des savoirs à l'aide de l'erreur

- Introduction

Qu'est ce que l'erreur ?

Distinction entre Erreur et Faute

Signification des erreurs des apprenants

Statut de l'erreur en classe

Types d'erreurs selon leurs origines

Erreur liée à la compréhension des consignes.

Erreur liée à un mauvais décodage des règles.

Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants.

Erreur liée aux opérations intellectuelles.

Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant.

Erreur liée à une surcharge cognitive.

Erreur liée au transfert des outils utilisés.

Erreur liée à la complexité du contenu.

Erreur : médiation et remédiation

- Conclusion

CHAPITRE 3 : L'analyse des erreurs

1. Définition de l'analyse des erreurs
2. Aperçu de l'analyse des erreurs
 - 2.1. Le but de l'analyse
 - 2.2. Les critères d'analyse
3. Méthode ou théorie d'analyse d'Antoine Culioli
 - 3.1. Catégorie de modalisation
 - 3.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle
 - 3.3. Catégorie de détermination et classification
4. L'Intérêt de l'analyse des erreurs
5. Difficultés liées à l'analyse des erreurs

Conclusion

CHAPITRE 4 : Analyse des données

- 4.1. Conditions de l'expérience
- 4.2. La grille d'analyse des erreurs
- 4.3. Analyse des productions écrites
- 4.4. Commentaires des données
 - 4.4.1. Sur le plan morphosyntaxique
 - 4.4.2. Sur le plan sémantique
- 4.5. Synthèse des résultats

Conclusion générale

Introduction générale

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

Ayant pour but l'investigation des erreurs en expression écrite, nous avons travaillé sur un corpus constitué de textes saisis pour l'analyse des erreurs, produits en situation réelle d'apprentissage, selon le nouveau programme de français en cours (2007).

Les textes recueillis font l'objet de productions de scripteurs en classe de 3^{ème} année secondaire lettres et philosophie qui s'appêtent à passer les épreuves de baccalauréat (session de juin 2010).

A ce propos, en tant qu'enseignant et responsable de la matière de français (P.R.M) au lycée, nous avons constaté à mainte reprises, particulièrement lors de la correction des épreuves de français au baccalauréat, que les candidats esquivent la partie de la production écrite et lui tournent carrément le dos, malgré la valeur qui lui est accordée en matière de notation et suivant le coefficient de chaque filière.

Le cas échéant, ils présentent des productions qui répondaient peu aux attentes des enseignants, souvent sont constituées de phrases assemblées et présentées sous forme d'une chaîne linéaire, selon les affirmations des enseignants correcteurs.

En effet, si nous avons choisi d'entreprendre cette étude (analyse des erreurs) c'est parce que nos apprenants continuent encore à perpétrer les mêmes infractions malgré les efforts fournis en classe, c'est le cas des erreurs liées soit à l'ensemble des connaissances et des éléments de la langue: la syntaxe, le lexique, l'orthographe et la conjugaison, soit à la compétence linguistique qui, en matière de communication exige l'application de toutes les connaissances acquises pour produire un texte sémantiquement cohérent.

Donc, notre travail de recherche part du constat d'un manque de connaissances et de compétences à la pratique de l'écrit en classe de langue, que se soit en raison d'un facteur motivationnel, tel que la situation d'écrit, de moyens didactiques ou de la scripturalité de la langue française elle-même qui, à notre connaissance, sont peu explorés en classe de français langue étrangère au cycle secondaire.

Pour tenter de dévoiler les zones d'ombre qui entourent le sujet, nous avons observé une classe de 3^{ème} A.S, lettres et philosophie, durant l'année scolaire en cours. Cela

nous a permis de constituer notre corpus de productions écrites, indispensable pour notre travail de recherche, du moment qu'il nous offre l'occasion de diriger plus tard une analyse des éléments recueillis sur une période relativement suffisante.

Notre choix de privilégier ce niveau s'est effectué de prime abord à la suite de l'évaluation des productions écrites, dans lesquelles, nous nous sommes rendu compte que les apprenants rencontrent de véritables problèmes qui relèvent de niveaux différents : Certaines rédactions sont débordantes de déviations de nature cohésive et cohérente.

D'autres sont d'ordre structural. C'est pourquoi, nous visons par le biais de notre travail de recherche, connaître les différentes déviations concrétisées à travers les écrits d'apprenants en classe de FLE, en particulier, les erreurs sémantiques de modalisation, de détermination, de localisation spatiale et temporelle et de cohérence d'après le modèle énonciatif d'Antoine Culioli.

Encore, on analysera les catégories portant sur des propositions grammaticales, les catégories de morphologie et les catégories lexicales de l'argumentation. Les quelques exemples récoltés, réputés déviants, nous permettront de mieux cerner un certain nombre de catégories d'une grammaire d'apprentissage en FLE.

D'autre part, l'observation continue de la classe nous a permis de constater à quel point l'écrit est central dans l'enseignement/apprentissage du FLE, du moment qu'il représente le point d'aboutissement de toutes les connaissances et les compétences acquises en classe.

Ainsi, nous avons envisagé dans notre problématique de concentrer toute notre attention autour des interrogations suivantes :

- Comment l'activité scripturale en FLE arrive à transformer les modalités même de l'activité cognitive ?
- Comment l'activité scripturale puisse être productrice de pensée ?
- Qu'est ce qui entrave à déclencher automatiquement et à développer un modèle mental plus riche à partir duquel l'apprenant activera des connaissances au moment de l'écrit ?

En effet, le cadre argumentatif voué à notre corpus, détermine un objectif de communication précis. Selon lequel ; inciter d'abord les apprenants à comprendre l'enjeu communicatif en choisissant le modèle le plus adéquat parmi ceux qu'on a

étudié en classe, à l'intention d'un destinataire précis, afin d'exprimer une réaction ou pour agir sur lui.

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

- Nous supposons que l'origine principale des différentes déviations dans les productions écrites, réside dans le manque de connaissances nécessaires à l'activité scripturale.
- Nous pensons aussi que les apprenants perpètrent des erreurs en raison des stratégies qu'ils développent au moment de l'écriture.

En effet, notre objectif consiste à mener nos descriptions et analyses de la langue dans le cadre de la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère. D'autre part, l'approche théorique sera celle d'une grammaire sémantique et des opérations cognitives et langagières. C'est là que nous pensons trouver des indices susceptibles de répondre à nos interrogations. Il sera alors intéressant de montrer la nécessité d'une représentation de la langue différente de celles des descriptions linguistiques qui portaient des formes pour aller au sens.

Notre démarche sera celle d'une analyse des données de corpus constitué de productions écrites d'apprenants scolarisés en 3^{ème} année secondaire, série lettres et philosophie répartie comme suit :

3 ^{ème} Lettres et philosophie 2	
Nombre	24
Filles	17
Garçons	07
Redoublants	05

Il est donc question d'une classe hétérogène équilibrée et pas trop chargée pour conduire notre analyse de brouillon et dont l'âge varie entre 17 et 19 ans. Ces élèves nous les connaissons parfaitement, puisque nous les avons suivi depuis la deuxième année secondaire au lycée Mohamed Boudiaf, à Meskiana (d'Oum-el-Bouaghi) situé dans l'est algérien.

De surcroît un public, dont la langue française est placée en second plan et n'est assurée qu'à l'intérieur de l'école. Pour la plus part, les parents sont, soit des fonctionnaires avec un niveau d'instruction limité, soit des commerçants ou des

artisans. Ce qui laisse à dire que nous connaissons parfaitement la situation socio-culturelle de chacun d'eux ainsi que leurs besoins et leurs performances en matière de français langue étrangère.

Dans ce sens, la tâche qu'ils ont à accomplir se résume dans la rédaction semi libre d'un texte entrant dans le cadre du 3^{ème} projet didactique inscrit dans le nouveau programme de français langue étrangère par le ministère de l'éducation nationale.

Le projet en question vise essentiellement à :

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

A cet effet, nous avons prévu dans un premier temps une partie théorique dans laquelle nous ferons la connaissance des méthodes et théories d'apprentissage de l'écrit, les différentes conceptions de l'erreur à travers les théories d'apprentissage, le rôle de l'erreur dans la construction des savoirs. Un second temps sera consacré à la partie pratique dans laquelle nous conduisons notre analyse du corpus.

Enfin, l'activité de production écrite est une compétence parmi d'autres et ne peut être limitée à une simple combinaison de phrases. Elle arbore une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français puisqu'elle fait référence à une compétence que l'apprenant est appelé à maîtriser tout au long de sa vie scolaire.

Chapitre 1 : Les courants et les modèles théoriques

Introduction

La didactique de l'écrit puise ses fondements théoriques, selon les didacticiens, dans les sciences cognitives, la sociologie et la psychologie. Cette diversité de champs théoriques peut être, par moment, déconcertante dans le cas où certains peuvent se retrouver dans l'embarras de plus d'un courant théorique. Ils affirment que c'est grâce aux apports de la psychologie cognitive, de la psychologie développementale et à l'emprise des théories interactionnistes que la recherche s'est balancée graduellement vers les apprenants.

Ainsi, grâce à l'appui des travaux de linguistes et psychologues comme Maslow (1943), Oxford (1990) et Wenden (1991), cet intérêt apporté à l'apprenant s'est progressivement enfoncé 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 gardons le soin de les proposer dans un résumé correspondant aux conceptions de leurs actes.

1. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit

1.1. L'influence du béhaviorisme :

Le Béhaviorisme (ou comportementalisme); une théorie pour certain et un courant pour d'autres, s'est apparu au début du 20^e siècle, il estime l'esprit en tant qu'une boîte noire et s'occupe de l'étude des comportements observables et mesurables.

La conception de ce courant a été inspirée des travaux empiriques des philosophes britanniques de l'époque et de la théorie de l'évolution qui met en cause la naturalisation des individus avec leur environnement.

Introduit par le psychologue américain John Watson, il propose de faire de la psychologie une discipline scientifique en recommandant le recours à des pratiques expérimentales objectives, pour vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. En effet, ce raisonnement le conduit à émettre la théorie psychologique célèbre du stimulus-réponse.

L'intérêt apporté au comportement humain, par Watson, laisse à croire que l'être humain naît avec des réactions émotionnelles, ce qui influe sur ce qu'il produit à l'écrit ou à l'oral. Au regard de l'enseignement, le courant béhavioriste domine la psychologie jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle et cumule une banque de données par suite d'expériences qui ont abouti à la mise au point de nouvelles théories du comportement. C'est le cas des théories néo-béhavioristes qui se sont cristallisés dans les travaux de Skinner (1969), qui, fortement influencé par les travaux de Pavlov et ceux de Watson, a conçu un programme de conditionnement plus élaboré que ses précurseurs.

Son apport théorique majeur à la psychologie est le concept de conditionnement opérant, qu'il distingue du conditionnement classique pavlovien. Dans cette optique, les comportements sont classés par leurs conséquences sur l'environnement. Pour lui, les mécanismes d'acquisition de compétences se fondent sur le concept du conditionnement opérant, selon lequel l'apprentissage consiste à instaurer un rapport solide entre la réponse désirée et les stimulus présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs.

Par exemple, une action est conditionnée de manière efficace, lorsque sa fréquence augmente dans le comportement du fait de ses retombées positives. C'est de là, que l'idée de l'erreur dans l'apprentissage a pris forme.

Toutefois, des auteurs ont pris leurs distances en démontrant l'incompétence de la théorie béhavioriste à rendre compte des caractéristiques du langage. Pour Chomsky *“l'acquisition du langage par opposition au milieu dans lequel l'individu a grandi ne rend pas compte de la production d'énoncés particuliers”*.

1.1.1. L'apport du courant humaniste :

S'inspirant de la psychologie béhavioriste, le courant audio-oral estimait au départ que l'apprentissage de l'écrit ou de l'oral nécessite une concentration sur l'acquisition d'automatismes linguistiques en prévoyant des exercices structuraux réalisés en classe. Bien qu'ils aient connu l'échec, ces chercheurs en sont arrivés au résultat selon lequel, le caractère artificiel des exercices structuraux hors contexte démotive les apprenants et s'opposait à tout transfert possible entre ce qui est appris en classe et l'environnement externe.

Puis, ce n'est qu'au début des années soixante dix, qu'on a commencé à prendre en considération les intérêts des apprenants en les associant dans la prise des décisions, et

ce grâce aux contributions du courant humaniste qui puisait directement des travaux de Maslow (1943) qui estimait que le développement “*affectif*” et “*cognitif*” de l’apprenant sont rigoureusement liés.

C’est ainsi que la théorie de Hymes (1984) qui abordait la compétence communicative a enregistré un profond retentissement sur la didactique des langues étrangères, en reprochant à Chomsky de ne pas tenir en considération des conditions sociales d’utilisation de la langue.

De ce fait, on a progressivement opté pour un enseignement plus ouvert et plus communicatif des langues étrangères, où l’interaction sociale entre apprenants est aussi importante que l’enseignement des règles grammaticales, car comme le précise Besse (1985, p.27) “*Une bonne connaissance de ces règles n’est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent*”.

L’objet d’étude de Hymes (1984, p. 20) est l’usage de la langue et ses variations à l’intérieur du groupe en tant qu’acte; il “*plaide en faveur d’une linguistique socialement constituée. La conséquence d’une telle option est de ne plus s’en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l’organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés.*”

En effet, sa réflexion du langage et de la communication le conduit choisir les enquêtes menées sur le terrain comme méthodes d’observation et d’analyse des interactions langagières chez les apprenants, au point qu’il se rapproche davantage aux rapports entre les membres de classes sociales.

1.2. 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 stockées dans son vécu.

Selon les propos de Piaget (1966) *“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, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, c'est le cas de Jérôme Bruner (1966, p. 85) qui 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.”*

Ainsi, l'apprenant développe ses connaissances sur la base d'expériences acquises et du contact avec l'entourage. Par exemple, en émettant un énoncé, le sens ne se construit pas dans le cerveau, il est donné par la culture et plus l'individu sait plus il apprend aisément.

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 ou les apprenants sont interpellés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques.

1.3. L'influence du cognitivisme :

Associant plusieurs modèles de l'enseignement et de l'apprentissage ; le cognitivisme a pour objet d'étude le traitement de la mémoire et du langage, de l'intelligence, de la perception des connaissances ainsi que des stratégies employées au raisonnement.

Se distinguant par son opposition au béhaviorisme skinnérien, l'approche cognitive revendique donc, l'accès aux processus cognitifs internes et se prolonge dans deux versions de psychologie cognitive.

La première version puise amplement dans la représentation des opérations et compare l'esprit humain à un système de gestion et de traitement des informations.

Quant à la seconde version, est fondée sur l'intérêt accordé à l'appropriation progressive de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives), considérées indispensables à une démarche structurée d'apprentissage.

En effet, ces deux interprétations psychologiques du cognitivisme mettent en évidence les limites physiologiques de la mémoire. D'une part, la mémoire n'est pas un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances, autrement dit, l'être humain possède une capacité de stockage limitée. D'autre part, le cerveau est considéré comme un système complexe de traitement de l'information qui fonctionne au moyen de structures de stockages, de la mémoire et des opérations d'analyse logique.

A ce sujet, David Ausubel, cité par Philippe Meirieu (1988) souligne qu'un enseignement communiqué conduit forcément à un échec, en revanche, grâce à l'ancrage, l'intégration des connaissances nouvellement acquises à celles qu'un apprenant connaît déjà peut s'avérer efficace. Ainsi, pour simplifier son idée, il propose de recourir au maniement des outils d'apprentissage, entre autre, les schémas, les graphiques et les représentations qui servent de lien avec les connaissances disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant.

De surcroît, la théorie cognitiviste implique une limite intéressante, relative au fait qu'un outil bien structuré ne suffit pas pour autant garantir un apprentissage efficace. L'apprenant, doit impérativement jouir de la motivation et de la soif d'apprendre.

En parallèle, la psychologie cognitive a mis en évidence la notion de « stratégie d'enseignement », du point de vue de l'enseignant, et n'hésite pas à employer

l'expression « stratégie d'enseignement apprentissage » qui prend en considération les deux aspects de la question.

Selon Weinstein et Mayer (1986) les stratégies d'apprentissage forment un tout indissociable et renferment toutes les tâches de l'apprentissage d'une langue, y compris celle de l'écrit, en voici classées dans ce tableau :

(A) Stratégies cognitives	(B) Stratégies métacognitives
<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de répétition - Stratégies d'élaboration - Stratégies d'organisation - Stratégie de généralisation - Stratégies de discrimination - Stratégies de compilation 	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies de planification - Stratégies de contrôle - Stratégies de régulation
(C) Stratégies affectives	(D) Stratégies de gestion des ressources
<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies pour établir et maintenir sa motivation. - Stratégies pour maintenir sa concentration. - Stratégies pour contrôler son anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies pour gérer son temps efficacement. - Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude. - Stratégies pour identifier les ressources et profiter de leur soutien

Pour ces deux auteurs, il existe trois stratégies (répétition, élaboration et organisation) qui oeuvrent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux autres (discrimination et généralisation) qui interviennent dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une dernière (compilation de connaissances) qui agit dans l'acquisition de connaissances procédurales.

Ils estiment toutefois, que l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives singulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées à une manière d'acquisition précise.

Enfin, ces catégories ont été mises au point pour qu'elles soient rompues aux besoins d'apprentissage de base (acquisition de connaissances et compréhension) comme aux plus complexes (mise en application d'un principe, analyse et synthèse).

Par ailleurs, on insiste pour que les stratégies cognitives et métacognitives soient réalisées en contexte d'apprentissage systématique, à l'intérieur des cours du programme en vue d'augmenter la performance des apprenants de façon significative.

1.4. L'influence du socio-constructivisme

Résultant en partie du constructivisme, le socio-constructivisme 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'ou 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, pour consentir l'évolution des savoirs, le socio-constructivisme 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.

En fait, le socio-constructivisme 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 de la théorie socio-constructiviste.

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”*.

De ce fait, la théorie socio-constructiviste 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 socio-constructiviste 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.

Conclusion :

Il est tout à fait évident qu'il est difficile de porter un choix quant au modèle d'enseignement et d'apprentissage, d'autant plus que la décision mérite longuement une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes pédagogiques appropriées.

De plus, il est indispensable pour un enseignant de saisir le temps et les moyens en sa disposition et de prendre en considération, entre autre, les caractéristiques de ses apprenants et le contenu des informations à leur transmettre.

2- Pour des modèles de l'apprentissage de l'écrit

Introduction

Nul ne peut s'en passer de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Pourtant combien les processus d'apprentissage sont fragiles, complexes, imprévisibles et subjectifs. Il peut être individuel et/ou collectif, comme c'est le cas dans la lecture et l'écriture, ou parallèlement collaboratif dans le cas de la recherche. Dans le cadre de cette fragilité, qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Pour répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1979) estime que la réflexion ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation.

Habituellement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'apprenant indépendant. Aujourd'hui, selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56) ce principe est plutôt remis en cause :

“Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.”

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

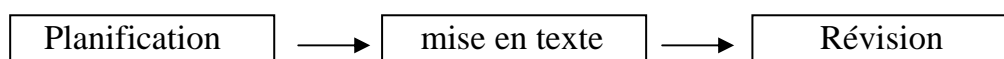
Alors comment parvient-on à écrire aisément un texte qui obéit aux normes de la communication? Qu'est ce qui garantit une production scripturale de bonne qualité ?

Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

2.1. Le modèle linéaire :

Bien qu'il soit dépassé par rapport aux recherches récentes, puisque il a marqué les années 1960 et 1970, le modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite. Si incomplet qu'il soit, ce modèle, développé par d'autres recherches complémentaires, procure un cadre de base pour de multiples applications didactiques.

Empruntant fortement des pratiques professionnelles de l'écriture, le modèle linéaire représenté par G. Rohnman (1965, p. 209-211) et cité par Christian Olivier, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :



En effet, la première étape convenue est faire l'inventaire de ce que le scripteur a à dire en sélectionnant les idées dans un premier temps, puis rassembler les connaissances nécessaires, ensuite les organiser et les structurer dans le but de les exploiter ultérieurement dans la production textuelle.

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

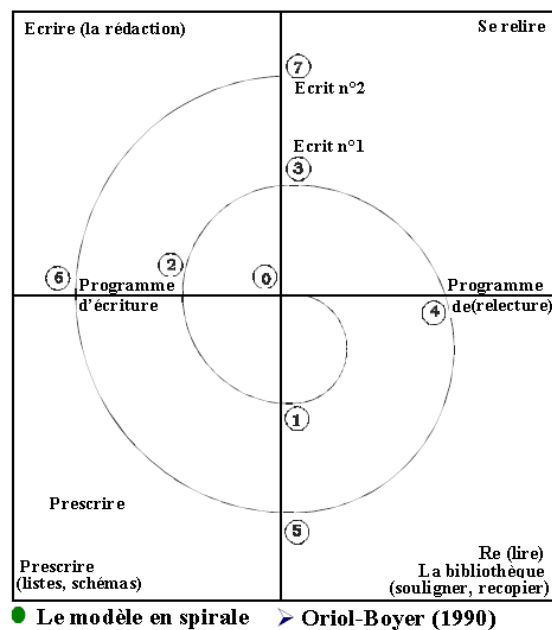
Enfin, en procédant à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

Ainsi, selon le même auteur, *“du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion du savoir dans lequel le sujet écrivain est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives”*.

En fait, les didacticiens reconnaissent à ce modèle les trois grandes étapes : une phase de préparation, une phase d'écriture proprement dit et une phase de révision qui seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques.

2.2. Le modèle en spirale

S'entremettant entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981), le modèle en spirale a été amplement développé par Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69) puis repris par ses anciens collègues, dont Alain André (2007) et Isabelle Rossignol (1997). Il se concentre sur la spirale “d’écriture – lecture – écriture” du texte produit, sur les interactions lecture – écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que le contexte de production.



Pourtant, à l’exception de la métatextualité, les ateliers de l’auteur se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu’il soit. D’autre part, le schéma du modèle en question a été proposé à la communauté scientifique au début des années 1990 par Claudette Oriol-Boyer tout en introduisant le principe de récursivité.

En effet, ce principe de répétitivité divise le processus “ écriture – lecture – écriture” en quatre opérations qu’on peut distinguer sur le schéma et qui sont représentées par les quatre secteurs du carré. Outre, le modèle nous précise aussi, qu’il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression, néanmoins, selon les critiques, “*des phénomènes de réécriture ponctuels pouvant apparaître pendant la phase de relecture ; Ce qui conduit à un échec du projet*”.

Ainsi, pour plus de précision dans l’interprétation du schéma ci-dessus ; nous proposons un résumé de lecture selon Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82)

D’abord, le secteur (1) de la spirale renvoie au circuit d’une lecture antécédente qu’un scripteur possède d’avance, ce qui permet à son projet d’écriture d’émerger.

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

En fait, ce programme permet l'apparition d'un texte initial qui va être lu lors d'ateliers d'écriture par son scripteur ou par d'autres lecteurs, notamment pour procéder à une autopsie minutieuse du texte produit.

Ensuite, le secteur à venir (4–5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui) et conduit à d'autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d'une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire. Ainsi, le parcours se poursuit jusqu'au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale.

En effet, certains spécialistes des ateliers d'écriture pensent que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d'une production autonome que l'écrivain conduit, il semble avantager l'apprentissage de l'écriture.

De plus, il permet de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément.

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

2.3. Le modèle cognitif

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

En effet, les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivains scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Ainsi, plusieurs modèles d'écriture ont été présentés à la

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

Depuis son entrée en épreuve, ce modèle a connu beaucoup de progrès, proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire, ce qui nous conduit à présenter son parcours depuis sa première apparition.

2.3.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Considérablement servi comme référence à de nombreux travaux, les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistants pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite. Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

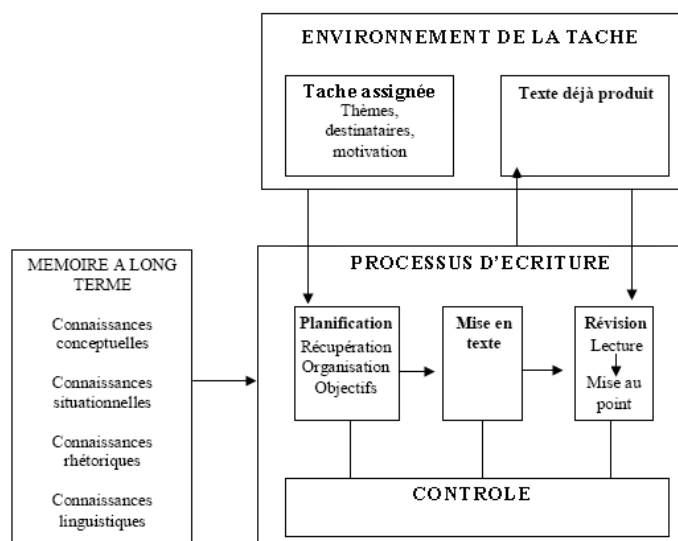


Figure 1 : Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

D'abord, il y a *“l'environnement ou contexte de la tâche”* qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte *“le texte déjà produit”*, qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

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

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

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

Selon Hayes & Flower (1980), explique qu’il n’y a pas de mode de fonctionnement hiérarchique des processus qui, à tout moment, peuvent passer au premier plan cognitif ou s’infiltrer dans les autres processus. En revanche, la mémoire de travail sera plus ou moins surchargée selon le type de processus en action, ce qui donne l’impression que ce concept joue un rôle influent dans la réussite d’une activité scripturale.

2.3.2. Le modèle de Flower & Hayes (1981)

Contrairement au premier modèle, le second proposé l’année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c’est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d’écriture, de même qu’entre ce dernier et la mémoire à long terme.

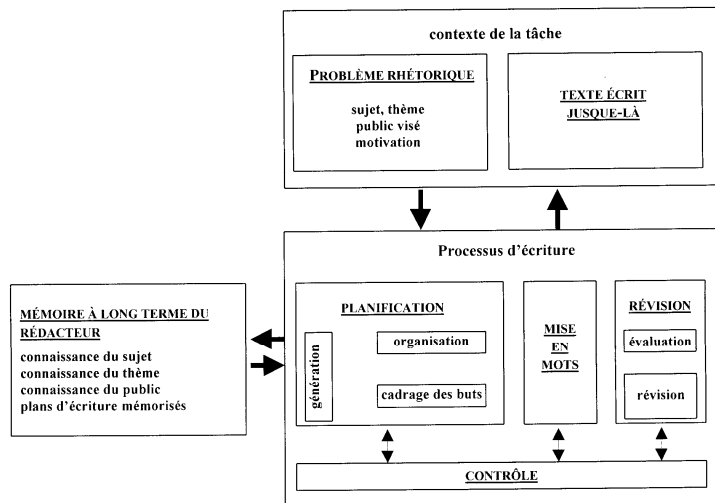


Figure 2 : Hayes et Flower (1981)

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

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

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

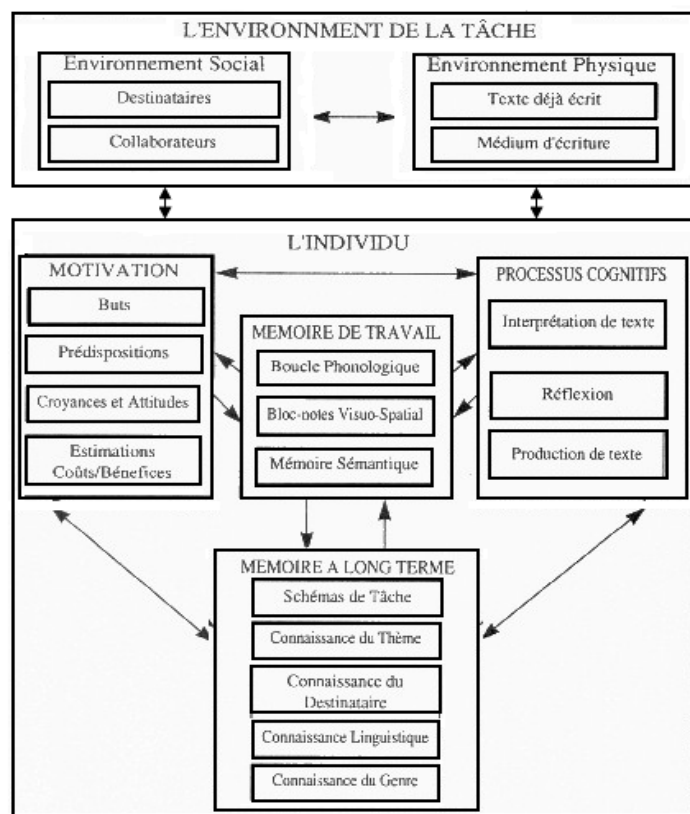
En effet, on pense que le scripteur dispose de critères naturels de sélection qu'il pourrait associer au “*cadrage des buts*” du modèle, ainsi, plus il est prêt à agir, plus il est qualifié pour trier les contenus conçus, le long du processus d'écriture. Le modèle présente ensuite, “*la révision*” qui s'effectue à la fin de la rédaction et qui a pour rôle, le perfectionnement de la qualité du texte écrit lors de “*la mise en texte*”. Pour que soit réalisé, le scripteur est contraint d'employer les ressources de la langue de manière correcte afin de repérer les lacunes du texte rédigé.

D'autre part, *“la mise au point”* se manifeste à tout instant sans forcément suspendre le processus d'écriture et accorde au scripteur une dernière révision du texte produit dans laquelle, il corrige les erreurs repérés au moment de la lecture, restaure les éléments nécessaires à la compréhension et enfin réécrit le texte.

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

2.3.3. Le modèle de Hayes (1996)

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



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

D'après Chrétine Barré-De Miniac (1996), le nouveau modèle est une réorganisation générale qui comprend deux nouveaux éléments importants :

En premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le

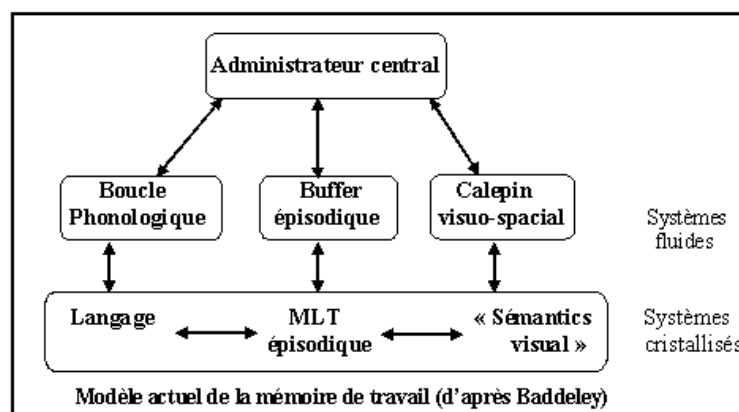
destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

Selon Annie Piolat (1998), toute la réflexion du récent modèle repose sur les représentations internes créées par l'interprétation du texte et mises en œuvre dans le contexte de la tâche écrite en vue d'en engendrer de nouvelles.

En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur. Enfin, selon le même auteur, le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, on lit pour définir la tâche, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, puis on lit pour comprendre, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et ensuite, on lit pour réviser, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

2.3.4. Modèle de Baddeley (1996)

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



Ce modèle est composé de plusieurs modules importants: au départ il était formé par un administrateur central, une bouche phonologique et un calepin visuo-spacial.

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

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

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

- La bouche phonologique : permet le stockage des informations verbales à partir d'informations visuelles et comprend d'abord, le stock phonologique à court terme qui est le réservoir dans lequel se trouve l'information verbale sous forme de sons puis, la boucle articulatoire qui accorde l'autorépétition (l'exemple de la voix intérieure). Elle n'est exclusivement activée que lorsque le textes se confirme difficile à comprendre. Par contre si le texte se révèle facile, le traitement s'accomplit visuellement en activant tout simplement la mémoire sémantique sans passer par la boucle articulatoire.
- Le calepin visuo-spacial : permet temporairement, le stockage des images mentales et surtout de conserver des informations visuelles et spatiales. D'après Catherine Monnier & Jean-luc Roulin (1994, p. 426) “le calepin visuo-spatial serait responsable du maintien des informations spatiales et visuelles, ainsi que de la formation et de la manipulation des images mentales”.

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

Peu après (1999), Baddeley a complété son modèle en joignant un quatrième élément qu'il nomme “ *Buffer episodic*” c'est-à-dire “Mémoire tampon”, qui selon lui est un système géré par l'administrateur central, ayant une capacité de stockage réduite qualifié pour le maniement des informations de nature multidimensionnelles dérivant de “*la mémoire à long terme*”.

D'autre part, le terme “*episodic*” explique Catherine Monnier (1994, p. 426) renvoie au fait que ce tampon “*buffer*” conserve des épisodes dans lesquels les données sont intégrées et assure une fonction décisive lors du transfert et de la récupération d'informations depuis la mémoire à long terme épisodique.

Le modèle de Baddeley (1996) est éprouvé dans l'état absolu de la production de textes. Il sert de référence pour décrire le processus rédactionnels (les traitements de l'écrit) selon qu'ils impliquent des représentations phonologiques et/ou visuo-spaciales.

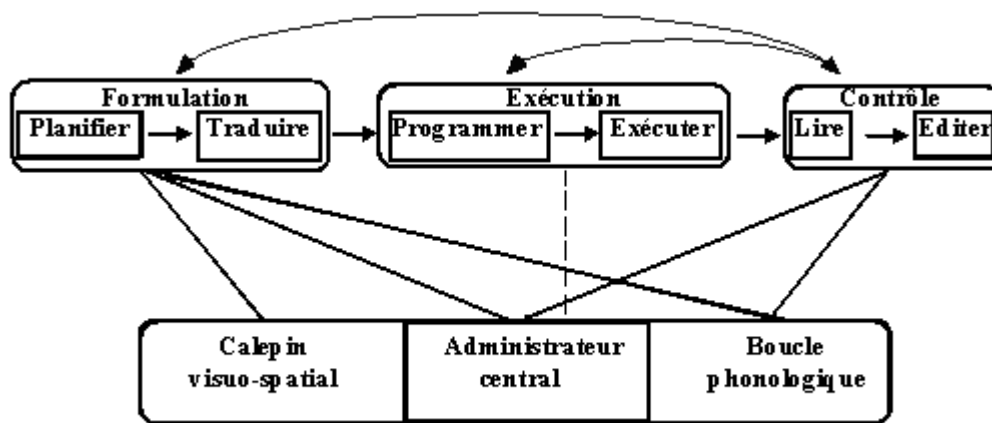
2.3.5. Le modèle de Kellogg (1996)

Reposant sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley, d'après beaucoup de chercheurs, le modèle de Kellogg (1996) semble être le seul à livrer une interprétation relative à la gestion des processus rédactionnels ayant rapport aux caractéristiques fonctionnelles et aux capacités limitées de la mémoire de travail.

Ce modèle distingue trois catégories de processus rédactionnelles garantissant des rapports étroits, considérées comme systèmes de production du langage et pouvant être activés conjointement:

- La formulation assure les traitements liés à la traduction des idées en langage et à leur gestion.
- L'exécution accorde la transcription graphique du texte.
- Le contrôle permet d'évaluer le texte semi-produit ou déjà produit.

En effet, à l'instar du modèle de Hayes & Flower, chacune de ces catégories est constituée de deux sous-catégories ou processus rédactionnels de base, regroupant eux-mêmes plusieurs sous processus.



Kellogg, R.T. (1996) ; Modèle de la mémoire de travail

De plus, l'avantage principal du modèle de Kellogg est donc de localiser et de définir avec précision la valeur de chaque traitement assuré par les systèmes et les processus rédactionnels. Pour ce faire, Kellogg suppose que :

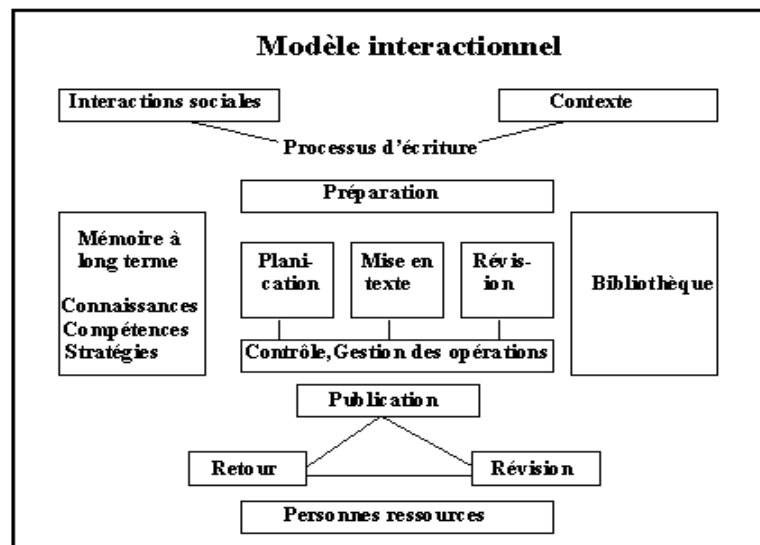
- Dans le système de formulation, le scripteur récupère les idées sous forme d'images mentales, c'est pourquoi la procédure de planification requiert le calepin visuo-spatial et l'administrateur central. Tandis que le processus de mise en texte nécessite l'administrateur central et la boucle phonologique.
- Dans le système de l'exécution, le processus de programmation sollicite l'administrateur central, néanmoins lorsque l'exécution graphique est automatisée, cela ne nécessite aucun traitement en mémoire de travail.
- Dans le système de contrôle, le processus de lecture nécessite à la fois l'administrateur central et la boucle phonologique, par contre le processus d'édition demeure onéreux pour l'administrateur central.

Ainsi, le modèle de Kellogg est proportionnellement récent et n'a été mis en oeuvre qu'en 1996, ce qui a incité les chercheurs à engager des tests, visant à estimer l'intérêt pour la mémoire de travail en production écrite.

2.4. Le modèle de l'interaction sociale :

Mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980, le modèle de l'interaction sociale considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre l'écrivain et le lecteur en vue de créer un cadre pour la signification du texte. C'est-à-dire que le sujet écrivain cherche à prendre en considération le point de vue de son lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du

texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du rédacteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié.



A ce titre, Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82) précise que le modèle interactionniste, lors du processus d'écriture, le rédacteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et, qu'à ce titre, il propose trois opérations essentielles :

- a- Initialisation du discours écrit : La particularité du début du texte fait de lui qu'au départ il organise un cadre social de référence entre les deux partenaires de la communication : l'écrivain et le lecteur. En incluant des éléments métadiscursifs il accorde au lecteur assez d'indices pour s'informer rapidement du genre de texte et comment le lire.
- b- Régulation du discours écrit : Avec l'installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. En d'autres termes, l'écrivain vérifie ses informations de façon qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions pour la réciprocité écrivain – lecteur. Par conséquent, lorsque l'écrivain ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l'interprétation de son texte, il en découle des élaborations inadéquates au niveau du genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop sur trop peu de points) ou bien au niveau du commentaire (dire trop peu sur trop de points).
- c- Elaborations du rédacteur : Lorsque les trois types d'élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de

l'information du lecteur, à ce moment, l'écrivain réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes...etc.).

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

Conclusion :

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

CHAPITRE 2 : La politique linguistique en Algérie

Introduction

A l'ère de la réforme du système éducatif, le français langue étrangère continue d'être enseigné et est introduit dès la troisième année au primaire, révélant l'intérêt que lui accorde l'institution scolaire en Algérie.

Cependant, pour faire face aux défis de la mondialisation dans les contextes internationaux, le pouvoir politique algérien décide l'adoption d'une politique linguistique et culturelle qu'on estime prometteuse dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, conduisant ainsi beaucoup de spécialistes à mieux réfléchir le chemin à suivre.

Selon l'auteur Yacine Derradji, qui était autre fois mon professeur à l'université de Constantine ; il est bon de rappeler que depuis l'indépendance *“une certaine confusion marque la visée sociale et culturelle des pouvoirs politiques en Algérie, tant influencée par l'incohérence, par l'absence de consensus du corps social, par le manque de pragmatisme et de lucidité des gouvernements qui prennent leurs décisions, essentiellement, en fonction de rapports de force et de la conjoncture politique”*.

D'après toujours le même auteur, aujourd'hui et en pleine confusion des conditions sociolinguistiques, le français est omniprésent au sein d'autres formes linguistiques. Son usage constitue ainsi, une unité qui s'ancre dans un milieu socioculturel en constante évolution et s'éternise lentement dans le langage du quotidien.

4. L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire

L'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de français en Algérie répond à deux formes parallèles :

- Un apprentissage autonome à caractère informel visant les autodidactes, assuré essentiellement par les nouvelles technologies (internet, blog, chat, forum, sms, email, facebook), la presse (journal, magazine, TV...) et centres culturels.
- Un apprentissage à caractère formel, institutionnel, qui fait d'ailleurs l'objet de notre étude, assuré officiellement par les institutions éducatives scolaires (primaire, moyen et secondaire) et universitaires ou par des centres de formation professionnelle pour le compte d'apprenants scolarisés et inscrits.

Ainsi, l'école semble l'unique espace qui convient à l'observation de la fonction scripturale des apprenants en classe de français langue étrangère.

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

Ainsi, l'évolution de l'écrit s'accroît selon un rythme très lent et varie d'un apprenant à l'autre, quoiqu'ils soient du même niveau, suscitant diverses contrariétés pour les apprenants eux-mêmes pendant un certain temps, ainsi qu'à leurs enseignants.

A ce propos, selon les objectifs et finalités de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE en 3^{ème} A.S (2007), l'apprenant aura pour finalité principale, l'usage adéquat de la langue, l'enrichissement de l'expression et la progression de la production de textes écrits qui se distingueront par leur originalité. Que ces textes lui servent à raconter des faits, rapporter des propos, exposer des données, ou à exprimer une prise de position.

Toutefois, les enseignants formateurs trouvent parfois, qu'à l'intérieur de cette sphère didactique, la situation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit est en nette confusion d'une part, avec les compétences disciplinaires à installer et d'autre part, avec les objectifs d'apprentissage fixés.

Encore, pour atteindre les objectifs visés, l'enseignant se permet de transposer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire user d'une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le « le plaisir d'écrire » qui fait que l'apprenant jauge ses capacités dormantes et découvrir une rédaction de textes à sa portée et pourquoi pas réveiller en lui « le poète en herbe ».

Alors, Comment s'y prendre pour aider les apprenants scolarisés à progresser en compétence d'expression écrite ? Qu'est ce que l'écriture pour un apprenant scolarisé ? En quoi est-elle si importante dans l'évolution des compétences linguistiques et scripturales ?

En vue de réaliser de grands exploits, l'institution scolaire algérienne, selon le curriculum officiel (2007) se veut contemporaine, prônant le recours aux méthodes didactiques les plus modernes; des méthodes dans lesquelles l'apprenant partenaire est placé au centre des intérêts pédagogiques, escomptant développer ses compétences

linguistiques et scripturales par le maniement intensif de la langue française dans un contexte socioculturel très particulier.

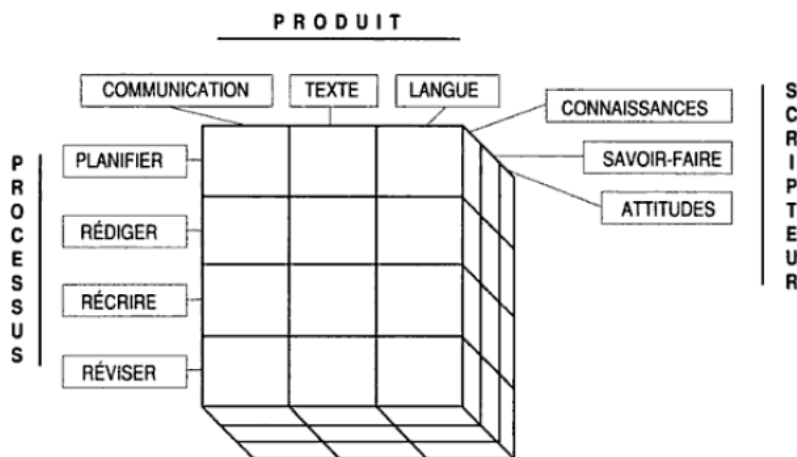
5. Qu'est ce que l'écriture ?

Servant habituellement à définir l'espace de la réflexion, l'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrits ou de formes culturellement situées sur un support.

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

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

On ajoute, dans le même sens, qu'elle repose sur trois points essentiels ; garantir une « communication » parfaite, produire un « texte » qui répond aux caractéristiques de la textualité et se conformer à l'usage écrit d'une « langue » donnée.



Composants de la compétence à écrire selon le groupe DIEPE

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

- *Ecrire c'est planifier.* Cette compétence peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissance du lecteur), l'aspect

textuel (établissement d'une structure provisoire) et l'aspect langagier (choix du vocabulaire approprié).

- *Ecrire c'est rédiger.* C'est la garantie d'une exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).
- *Ecrire c'est réécrire.* En vue d'améliorer le contenu du texte écrit, la réécriture est la progression qui porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées.
- *Ecrire c'est réviser.* En vue de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques) et en corriger les défauts résiduels (souci de clarté, précision du contenu et cohésion), la vérification systématique du texte écrit est capital.

Donc, écrire un texte c'est mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire selon des contraintes sociales et culturelles de la communication en produisant un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est ce qui fait la dimension sociale de l'écriture en tant que produit.

6. Dimensions de l'écrit

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

3.1. Dimension sociale de l'écrit

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

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

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

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

3.2. Dimension une et plurielle de l'écrit

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

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

Ainsi, Christine Barré-De Miniac (1996), estime qu'au passage sous silence de ces arguments, on risque de sous estimer les valeurs liées à l'individualité, à l'originalité et se priver de connaissances et de moyens didactiques.

3.3. Dimension matérielle de l'écrit

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

Quant aux linguistes et psychologues cognitifs, on affirme que les variations des écrits (les supports, les outils, les gestes, les positions...etc.) sont d'une portée capitale pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe, et combien même, la gestion de ces dimensions matérielles est onéreuse pour les apprenants qui présentent certaines difficultés scripturales. Ainsi, selon Yves Reuter, la prise en considération de ces dimensions matérielles, relève des représentations de l'écriture mise en place et de l'analyse des difficultés engendrées.

3.4. Dimension cognitive de l'écrit

Les recherches contemporaines menées en faveur de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, notamment les thèses de Jack Goody, attachent un grand intérêt à la notion cognitive dans la pratique d'écriture, en confirmant l'apport interprété dans la production de pensée et de savoirs.

Selon Barré-De Miniac Christine (1996, p. 51), ses recherches ont permis dans une perspective fondamentale d'avoir une vision critique de rédaction, considérée selon ses propos en tant: *“ qu'emblème de l'écriture scolaire, car elle est institutionnellement comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves, l'exercice par lequel l'écriture s'apprendrait en tant que telle”*. D'après toujours le même auteur, on parvient dans ses recherches récentes à considérer l'écriture comme :

- Une simple interprétation d'un pré pensé.
- Un outil d'expression et de communication.
- Le produit de contenus imprévus tels que les articulations entre écritures.
- Une construction de savoirs, dans le cas où cela permet de résoudre certains problèmes rencontrés par les apprenants.

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

En effet, les thèses de Jack Goody sont qualifiées par les spécialistes de la didactique de l'écriture de fondamentales à l'écrit dans la mesure où elles permettent d'offrir une certaine pertinence pour la considération de l'écriture comme *“outil cognitif”*.

3.5. Dimension des tensions de l'écrit

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

En fait, selon l'auteur l'activité scripturale est considérée comme une gestion de tensions entre les différents axes dans l'écriture. Cette gestion de tensions concerne, entre autre, les genres et les types de textes, le système graphique lui-même, les situations et les opérations d'implication et de distanciation et les dimensions cognitives et affectives du sujet.

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

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

Enfin, ce qui semble important, c'est la prise en considération de cette conception, ce qui conduit sûrement à une variation de la représentation des objets textuels et imposer un certain changement radical du regard critique.

4. Rapports : lecture – écriture

En matière de didactique de l'écriture, les rapports lecture – écriture ont constamment été soulevés par les spécialistes comme une situation difficile. Selon les thèses d'Yves Reuter (1996), les rapports lecture – écriture se montrent plus confus qu'ils en ont

l'air. Selon lui, il convient dans l'analyse des pratiques scripturales de se détacher d'une certaine conception selon laquelle l'institution scolaire est insensible vis-à-vis des rapports lecture – écriture.

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

D'après le même auteur (1996), *“La relation est univoque et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu expliqués”*. En raison des différentes variations et modalités, temporelles et techniques, la localisation de la lecture avant, pendant ou après l'écriture ne rend pas compte du projet d'écriture. On peut accorder à la situation de lecture certains objectifs qui “contribuent” au développement du projet d'écriture puis les insérer dans des situations distinctes. D'abord, avant l'écriture ;

- La lecture soutenue fournit la matière utile à l'écriture.
- La lecture constante permet de dénoncer certaines représentations qui perturbent l'activité d'écriture.
- La lecture orientée éclaircit l'objet final à obtenir.
- La lecture critique permet de mieux concevoir la situation de lecture dans laquelle sera perçu le texte écrit par le scripteur.
- Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

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

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

A ce propos, il convient de rendre compte des conditions essentielles qui offrent la réussite à cette situation :

- Accorder le temps nécessaire à la production du texte.
- Assister le développement de la compétence scripturale.
- Soutenir le scripteur dans le choix des textes à lire et dans les modalités de lecture, par le biais de l'évaluation formative.

Enfin, après l'écriture ; une pratique rentable pour perfectionner le texte écrit, malheureusement, cette situation se produit très rarement dans l'institution scolaire, puisque on demande aux scripteurs (apprenants) d'écrire sans passer par la lecture d'autres écrits.

En effet, ces modalités évoquées représentent des mécanismes de différenciation d'une grande importance dans l'interprétation des rapports lecture – écriture, qui à leur tour croisent d'autres modalités d'ordre technique.

Dans ce sens, Yves Reuter (1996) suppose que *“Les variétés temporelles évoqués sont susceptibles de variations selon des modalités techniques:*

- *Lecture de ses propres écrits ou lecture d'écrits d'autres scripteurs.*
- *Lecture intégrale ou lecture partielle.*
- *Lecture fondée sur le sens ou lecture attentive à la mise en texte.*
- *Lecture solitaire ou lecture en groupe.*
- *Lecture guidée et instrumentée ou non.*
- *Lecture plus ou moins critériée.”*

En résumé, les spécialistes de la didactique de l'écriture estiment que les fonctions des textes et les statuts qu'ils représentent sont des matériaux de travail qui contribuent à l'apprentissage et ne sont surtout pas des modèles car ils se modifient et se diversifient constamment.

5. Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit en 3^{ème} A.S

Le programme de français de 3^{ème} année secondaire, tel qu'il est rapporté dans le curriculum officiel du ministère de l'éducation nationale (2007, p. 13-14), énumère les capacités et les objectifs à atteindre en production de l'écrit. Production de texte en relation avec les différents genres étudiés (expositif, argumentatif, exhortatif, narratif), les objets d'étude et les thèmes choisis, tiennent compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé, comme l'indique le tableau suivant.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication.

	<ul style="list-style-type: none"> • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en oeuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en oeuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Enfin, la réalisation des objectifs et contenus présents dans les différents objets d'étude s'effectue par la faveur de la mobilisation de l'ensemble de savoirs et de savoir-faire. Quant aux thèmes qu'on propose aux apprenants en classe de 3^{ème} A.S, ils sont là pour les aider à mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui et comprendre les défis de demain.

Conclusion

L'enseignement/apprentissage de l'écrit est une activité délicate soulevant beaucoup de difficultés qui jaillissent sur la qualité des productions textuelles. Or, pendant la phase d'installation de cette compétence, ces lacunes apparaissent relativement dominées chez la plupart des apprenants vers la fin de l'apprentissage.

D'autre part, le fait d'énumérer les dimensions de l'écriture, les compétences, les capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit, peut sûrement rendre compte de l'importance de l'activité scripturale en classe et résoudre les diverses contrariétés que l'apprenant y rencontre au cours de sa formation.

L'écriture est un ensemble complexe d'apprentissage à gérer tout le long d'un travail qui s'étend de la planification à la révision. De plus, si les recherches conduites sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, durant les quinze dernières années, ont connu un succès sans équivalence, c'est grâce aux contributions d'une part des linguistes et des psycholinguistes, à travers des travaux concernant les types de textes, les processus rédactionnels.

3. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : Comment les élèves apprennent-ils ?

Introduction

Ces dernières années, d'importantes recherches en matière d'acquisition de compétences scripturales sont conduites par les chercheurs pour définir ce qu'ils prétendent dans un sens global comme "*stratégies d'apprentissage*". Néanmoins, le concept présente une certaine divergence et il est loin de réunir l'ensemble des visions. C'est pourquoi on trouve dans certaines études une différence de taille entre les stratégies d'apprentissage accordées par l'enseignant aux apprenants et les stratégies d'écriture développées en toute autonomie par ces mêmes apprenants à partir de connaissances antérieures ou compétences acquises.

3.1. Définitions des stratégies de l'écrit

Pour ne pas confondre les stratégies d'apprentissage des enseignants avec ceux des apprenants, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples qui répondent évidemment aux intérêts de notre travail.

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

Ce qu'on entend par actions coordonnées, c'est la manière d'organiser, de structurer un travail de recherche, d'expérimentation et d'enseignement, d'harmoniser l'ensemble des conduites en fonction d'un résultat. Quant à l'approche actionnelle, qui accorde un grand intérêt pour les stratégies dans l'acquisition des apprentissages, Jean-Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme :

- "*Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*". Cela signifie, la mise en ordre des actions conduites pour la réalisation des fonctions. En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies signifient :

- "*un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*". Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau (1993, p. 308), ils proposent la définition suivante :

- "*Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance*".

D'autre part, parmi les définitions qui investissent mieux la notion de stratégies, on présente celle donnée par Wenden. A.L (1987, p. 7), dans laquelle il avance que les stratégies d'apprentissage sont :

- *“Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication”*.

On entend dire, les apprenants qui présentent une certaine autonomie, par rapport à leurs camarades, dans le maniement de la langue, l'exploitation des savoirs et savoir-faire et qui parviennent à faire des choix qui débouchent sur une série d'opérations combinées.

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

3.2. L'intérêt des stratégies de l'écrit

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

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

Elle ajoute que les apprenants, assistés par leurs enseignants, ils ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines lacunes.

- D'abord, ils apprendront lentement à se servir de stratégies selon les besoins.
- Puis, ils parviendront à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant.
- Ensuite, ils se l'approprièrent graduellement dans le cadre de l'activité de production écrite.

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

Pour réussir en classe, l'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit l'apprenant à se servir de stratégies en contexte authentique, c'est-à-dire, reliées aux activités accomplies en cours. Ce concept est relevé dans les travaux de Jean Tardif (1992) qui prône "*l'apprentissage des stratégies dans un contexte d'acquisition de connaissances spécifiques*".

Enfin, les nouvelles stratégies que les apprenants parviennent à développer vont progressivement contribuer à "*la mise à jour*" des connaissances, des compétences et des attitudes, qui ainsi, leur permettront "*d'apprendre à apprendre à écrire*" en toute autonomie. De plus, pour qu'ils réussissent en stratégies d'écriture, ils sont appelés à évaluer constamment leurs compétences et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au passage.

3.3. Stratégies d'écriture de l'apprenant

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

En revanche, les stratégies réparties dans le présent mémoire de recherche renvoient particulièrement à la pratique d'écriture et ne doivent faire l'objet de confusion avec les autres stratégies d'apprentissage et d'acquisition. Ils se distinguent par leur obéissance aux processus d'écriture revendiqués par l'approche cognitive, à savoir ; "*la planification*", "*la mise en texte*" (textualisation), "*la révision*" et "*la correction*" (le contrôle).

3.3.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale, à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon Hayes et Flower (1981), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

Selon Préfontaine clémence (1989), cette opération permet à l'apprenant de se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes:

3.3.1.1. Production d'idées

- Se servir d'outils qui facilitent l'organisation du texte à écrire.
- Sélectionner les informations à saisir tout au long de l'écriture du texte.
- S'inspirer de modèles externes pour produire un texte original.
- Explorer les idées obtenues en consultant l'avis d'autrui.
- Paraphraser en transposant d'une langue à une autre, d'une culture à une autre.

3.3.1.2. Organisation des idées

- Se référer aux directives et consignes données.
- Classer les idées importantes selon l'ordre de priorité.
- Etablir un rapprochement entre les différentes idées produites.
- Réorganiser les contenus reçus et éliminer des idées non retenues.
- Reconstituer la notion de temps et d'espace adaptés au texte à écrire.
- Établir des structures à l'aide des informations choisies afin d'élaborer un plan.

3.3.1.3. Cadrage des buts

- Envisager les étapes de production qui conviennent.
- Déterminer les objectifs du scripteur (genre de texte à produire, message transmis, catégorie de lecteurs...etc.).
- Réajuster les objectifs pendant la production de texte.
- Limiter objectivement les finalités et objectifs à l'écrit.

3.3.2. Stratégies de mise en texte

Dans "*écrire et enseigner à écrire*" Préfontaine clémence (1989) explique que les stratégies de mise en texte visent, non seulement la production du texte, mais à "mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit".

Etant complexe, cette étape s'active dès que l'apprenant se met à noter ou entreprend la rédaction de son brouillon, en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographe d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire (lexique) pour accorder une forme linguistique au texte produit.

Enfin, l'étape de mise en texte permet à l'apprenant de :

- Activer les informations stockées dans la mémoire à long terme.
- S'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées.

- Développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.)
- Honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits.
- Sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée.
- Respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical.
- Réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales enseignées en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).
- Enrichir la mise en texte en employant la ponctuation, des synonymes, des antonymes, des figures de style (périphrases), des articulateurs logiques ou chronologiques.
- Réaliser une mise en page et un support de diffusion, appropriées.

3.3.3. Stratégies de révision

Selon Fitzgerald (1987), la révision permet de *“réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit”*. En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'apprenant des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte. A travers ces stratégies, l'apprenant interpelle constamment des processus mentaux variés:

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

3.3.4. Stratégies de correction

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

A ce niveau l'apprenant doit :

- Mobiliser ses connaissances pour effectuer des re-lectures ciblées.
- Consulter des outils de référence d'autocorrection (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données).

- S'approprier d'une formalité de correction systématique de la syntaxe.
- Coopérer avec d'autres apprenants (en classe) en vue d'améliorer le texte produit.
- Solliciter des suggestions pour en améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle.

Conclusion

Enfin, les quatre opérations arborées par les spécialistes de la didactique de l'écrit dans le présent mémoire de recherche et qui sont utilisées par l'apprenant, expliquent ce qui se passe dans la tête de ce dernier. L'intérêt qu'ils présentent accorde aux chercheurs une meilleure compréhension des erreurs par l'explication préalable des causes possibles.

Ils décrivent les différentes actions et comportements, qu'un apprenant scripteur entreprend avant, pendant et après l'activité d'écriture, ils nous permettent aussi de savoir comment l'apprenant parvient-il à développer sa conscience stratégique à l'écrit, à déclencher des actions, à conduire des opérations qui l'aideront à contrôler la gestion de l'activité scripturale.

4. Construction des savoirs à l'aide de l'erreur

Introduction

Pour beaucoup d'entre nous, le fait de passer de longues heures à corriger des paquets de copies de classes différentes, de niveaux différents, de sujets différents constitue un parcours fastidieux. Quant aux apprenants, l'erreur est perçue autrement, elle suscite leur inquiétude, anime leur stress et provoque leur échec. Mais, rien ne provoque la déception d'un enseignant qu'une rédaction d'élève, bourrée d'infractions, tout types confondus.

Néanmoins, ces dernières années, certains chercheurs sont parvenus à construire une représentation positive de l'erreur. Elle est considérée en tant qu'une étape importante et un moment ordinaire et rentable dans l'apprentissage de l'activité d'écriture en particulier.

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

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

Qu'est ce que l'erreur ?

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. C'est pourquoi certains didacticiens, à l'instar de Rémy Porquier et Uli Frauenfelder (1980, p. 36) affirment que la notion d'erreur présente une certaine complexité et qu'il est difficile de proposer une définition absolue de l'erreur. Selon leur propos, c'est le point de vue qui définit l'objet, ainsi, l'erreur peut être défini soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à la situation rencontrée, soit par rapport au contexte de l'apprenant. Ils proposent, donc comme définition provisoire de l'erreur, celle "*d'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendu*".

En effet, l'erreur ici n'est aperçue en tant qu'empreinte de l'échec, mais en tant que signe temporaire d'une étape particulière de l'apprentissage.

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

Encore selon S.P. Corder (1967), le terme d'erreur *“a tendance à être réservée pour la violation volontaire ou négligente du code qui est connu ou devrait l'être ou devrait être en cours d'apprentissage par le contrevenant”*.

C'est 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.

Quant à Guy. Brousseau (1994) cité dans la revue Echange, pense que : *“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 fautive, ou simplement inadaptée”*.

Selon ces propos, l'erreur est liée au moins à deux contextes différents. Dans le premier contexte, le sujet prend une décision incompatible avec l'ordinaire sans l'apercevoir, alors que dans le second contexte, le sujet lui-même ou un autre affirme que cette pratique est une erreur.

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

Pour démontrer à quel point la définition de l'erreur dans la vie scolaire de l'apprenant présente une difficulté d'interprétation ; R. Porquier et U. Frauenfelder (1980) affirment : *“qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Elle peut être définie soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition qui a été faite aux apprenants. Mais pas par rapport au système intermédiaire des apprenants. Si on définit l'erreur comme une “forme refusée par l'enseignant”, celui-*

ci se trouve dans une situation paradoxale où il refuse une forme inévitable pour l'apprenant et attendrait une forme inaccessible à ce dernier”.

En d'autres termes, cette insuffisance dans la définition de l'erreur avec exactitude provient essentiellement de plusieurs facteurs, qui en majorité renvoient au contrat didactique lui-même.

Pour conclure, il convient de souligner que l'erreur se fonde dans un ensemble cohérent de connaissances, de stratégies et de représentations dans lequel, elle surgit pour analyser attentivement les actions antérieures et pour comprendre ce qui fonctionne mal.

Distinction entre Erreur et Faute

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

Selon S.P. Corder (1981, p. 63) *“la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée.”*

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

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

D'autre part, Gérard Amo (1997, p. 88-89) dans sa thèse, emploie l'expression de *“violence pédagogique”* pour caractériser cette attitude incertaine des enseignants qui abordent [erreur] et [faute] tour à tour. Pour lui : *“ Le statut de l'échec dans l'acquittement de la tâche scolaire est ambigu. Pourtant c'est à partir du sens qu'il donne à l'erreur que l'enseignant oriente les attitudes qu'il aura face à l'élève.[...] Il y a trop souvent confusion entre l'erreur qui alimente l'apprentissage et la faute qui est sanctionnée”.*

Enfin, selon des chercheurs, même s'il semble parfois difficile pour un enseignant de distinguer la faute de l'erreur, cette dernière n'affiche aucun handicap ou une déviance qui peut freiner l'apprentissage de l'écriture mais demeure constamment une étape ordinaire faisant partie de la vie scolaire de l'apprenant qu'il faut dépasser, et non pas la sanctionner en tant qu'une faute.

Signification des erreurs des apprenants

En vue de retenir la diffusion des erreurs dans l'enseignement des langues étrangères et particulièrement dans l'apprentissage de l'écrit, les didacticiens s'efforcent de distinguer, du point de vue méthodologique, les différentes pensées sur l'erreur. Pour ne pas se confondre dans l'interprétation de l'erreur de l'apprenant, S.P.Corder (1981, p. 6-7) stipule qu' : *“Il y a deux écoles qui prescrivent des moyens différents pour éviter les erreurs des apprenants. La première prétend que si l'on avait pu faire une méthode parfaite d'enseignement, aucune erreur n'aurait été commise. L'occurrence éventuelle de l'erreur est simplement l'indice des techniques inadéquates de notre actuel enseignement. La philosophie de la deuxième école, c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts”*.

En d'autres termes, dans le domaine de la méthodologie on peut distinguer deux pensées sur les erreurs, ce qui présente une certaine difficulté de reconnaître ce qui constitue l'erreur.

De plus, en dehors de ce qu'ils constituent comme indices du système linguistique qu'ils emploient à un moment donné, les erreurs des apprenants peuvent faire l'objet d'une triple signification, selon le même auteur :

- Pour l'enseignant, l'erreur est un indicateur qui permet de connaître le niveau atteint par l'apprenant par rapport à l'objectif fixé.
- Pour l'apprenant, l'erreur est un outil de vérification des stratégies, des hypothèses et des actions engagées pour l'acquisition de la langue. Elle lui accorde l'avantage de comparer les deux systèmes différents ; celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère.
- Pour le chercheur, l'erreur permet de savoir comment l'apprenant parvient à apprendre une langue, la façon dont il utilise les stratégies dans le processus d'apprentissage.

Enfin, l'erreur est productrice de sens et de signification. Selon C.Marsollier (2004), elle dépend constamment de la nature de l'apprentissage et de la relation que l'apprenant est amené à entretenir avec le savoir, l'enseignant et son milieu socioculturel. D'ailleurs, un apprenant peut apprendre de ses erreurs beaucoup plus de ce qu'il apprend de son enseignant, comme un enseignant peut apprendre aussi de ses apprenants beaucoup plus de ce qu'ils apprennent de lui. Donc, on ne peut en aucun moment enseigner l'écrit aux apprenants sans que l'on sache davantage, dans quelles conditions apprennent-ils.

Statut de l'erreur en classe

Contrairement à l'école classique où l'erreur est synonyme de faute, de difficulté et finit par être sanctionnée de peur qu'elle soit associée au correct et enseignée conjointement.

S'interrogeant longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages, Jean-Pierre Astolfi (1997) arrive à un premier constat selon lequel ; l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse alors qu'en dehors de l'école, elle est davantage, source de défi dans d'autres domaines. C'est pourquoi, il convient de l'impliquer dans tout apprentissage et l'utiliser à bon escient pour l'améliorer davantage.

En effet, aujourd'hui, on considère l'erreur en tant qu'une étape courante, voire un indice révélateur dans le processus d'apprentissage en la classe et semble en fait, inspirer plusieurs modèles d'apprentissage.

- **Le modèle transmissif** : Considère le maître comme le seul détenteur du savoir et l'apprenant en tant qu'objet sur lequel va agir le maître pour lui transmettre tout son savoir sans prendre en considération les conceptions de ce dernier.
- **Le modèle béhavioriste** : Représente un apprentissage jugé trop rapide pour l'apprenant dans lequel l'erreur est à éviter dans la mesure où elle risque de laisser des traces éternelles. On propose alors, un apprentissage décomposable en sous – savoirs, guidée étape par étape, accompli par le maître.
- **Le modèle constructiviste** : Ce modèle tente inlassablement de prendre en compte l'erreur en tant qu'outil pédagogique incontestable. Incitant l'apprenant à saisir son erreur avec plus de conscience, le modèle prend en avant l'importance de l'action et des situations de conflits socio-cognitifs entre apprenants.

Visant l'objet de l'erreur, Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 102-103), estime que cette inquiétude engendrée par l'erreur scolaire répond simplement à la représentation qu'on a de l'acte d'apprendre, dans lequel on confond très souvent les prérequis (ce qui fait l'objet d'exigence pour affronter un contenu nouveau) avec les précacuis (description d'un "état des lieux" initial à prendre en compte tel qu'il est).

Il explique encore que l'erreur "*peut même être le témoin d'une évolution intellectuelle en cours, alors il nous faut moduler l'idée familière de prérequis qui seraient nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels nous devrions pouvoir compter pour enseigner avec efficacité.*"

Enfin, comme le dit Philippe Meirieu "*l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur*" c'est pourquoi, l'école doit nécessairement attribuer un sens pour chaque erreur et ne doit pas renoncer à l'étude et à l'analyse des erreurs scolaires.

Types d'erreurs selon leurs origines

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

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 R. Porquier (1977, p. 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*".

En effet, l'erreur se situe en tant qu'élément du processus didactique, dont il faut rendre clair afin de fixer les moyens d'intervention didactique, à mettre en oeuvre et à construire une connaissance correcte.

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 avons pris soin de la présenter telle qu'elle a été développée dans son ouvrage :

3.5.1. Erreur liée à la compréhension des consignes

Pour assurer une meilleure compréhension des consignes, les formules employées doivent être clairement définies, les verbes d'action bien choisis, le lexique introduit par chaque discipline est spécifique et la consigne est précise, pas forcément interrogative afin que la performance soit à son tour bien claire.

3.5.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles.

Lors de la résolution d'un problème, l'apprenant va essayer de répondre d'une part à la question posée et d'autre part à son enseignant qui la pose. A partir de là, les erreurs proviennent des difficultés rencontrées par l'apprenant dans le décodage des règles implicites de la situation.

3.5.3. Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants.

Selon G. Bachelard, cité par J.P. Astolfi (1997), la notion d'obstacle résume l'idée de représentation faite par l'apprenant sur ce qu'il connaît précédemment. *“On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle”*. Il ajoute que les obstacles apparaissent durant l'action lorsque l'apprenant emploie des moyens qui, n'étant pas certainement adéquats, ce qui le conduit à perpétrer des erreurs.

3.5.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles.

Cela concerne surtout, la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation et le réinvestissement.

Parfois, l'apprentissage de l'écrit par exemple nécessite amplement de l'effort, du temps et se construit à long terme, c'est pourquoi, certains apprenants éprouvent des difficultés à conduire correctement les opérations.

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

En confiant le choix de stratégies de résolution de problème à l'apprenant, ce dernier choisit souvent une démarche différente à ce que l'enseignant attend de lui ou contraire à la règle commune.

3.5.6. Erreur liée à une surcharge cognitive

Certaines situations–problèmes exigent à l'apprenant le traitement de plusieurs informations en même temps, ce qui influe négativement sur le rendement de la

mémorisation, en perdant le sens du problème. Ainsi, la centration sur un des aspects peut porter préjudice aux autres.

3.5.7. Erreur liée au transfert des outils utilisés.

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

3.5.8. Erreur liée à la complexité du contenu.

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

Erreur : médiation et remédiation

En matière théorique, dans la production de l'écrit, l'apprenant est sollicité pour se conformer aux contraintes d'écriture, règles grammaticales et orthographiques exigées à l'école et de bien organiser son temps.

En matière pratique, l'apprenant doit respecter certains outils et techniques scripturales ; tels que la ponctuation, la connaissance des marques du pluriel et du féminin, l'identification des formes verbales et leur relation avec le sujet.

Ainsi, nous proposons dans le tableau ci-dessous un aperçu de remédiations et suggestion d'activités qui correspondent aux types de compétences relatives essentiellement à la production de texte (2006).

Production de texte	
Compétence : Ecrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.	
Composante de la tâche	Remédiation : suggestion d'activités
<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un texte d'au moins cinq lignes. - Produire au moins deux phrases sémantiquement correctes. - Tenir compte du sujet imposé dans la consigne - Utiliser de manière correcte les temps du récit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes professionnels à mettre en place dans le cadre de la production d'écrit : Quelques pistes qui concernent : <u>La quantité :</u> - On apprend à écrire en écrivant. Les élèves doivent écrire souvent mais avec des contrats (Il faut construire dès les

premiers pas d'écrivain le rapport à la norme).

La durée et la reprise :

- L'épaississement du texte se fait par des consignes simples et appropriées lors de la réécriture.

L'accompagnement et la disponibilité du maître : Les moments d'écriture doivent se faire par groupes (au maximum en ½ groupe classe).

- Il faut développer des espaces protégés pour l'écriture et mettre les outils nécessaires à la disposition des élèves (affichage, classeurs, manuels de grammaire...).

- L'enseignant est disponible : Il observe, il prend le temps de lire ce que l'élève écrit en étant à l'écoute. Il l'aide à se servir des outils, mais il prend en charge ce qui concerne le code et la norme s'ils ne sont pas encore connus des élèves (l'enfant et l'enseignant travaillent avec un crayon à papier et une gomme pour éviter les surcharges d'encre rouge qui ne donnent pas envie de recopier son texte.).

La pratique professionnelle :

Il faut développer des espaces protégés pour l'écriture, développer la capacité à observer les élèves, institutionnaliser l'écrit, bien identifier le statut des textes, diversifier les modèles d'écriture, les finalités, les supports, objectiver l'écriture, mais aussi l'intimité de l'enfant.

- Objectiver l'écriture, c'est en faire un moment d'enseignement apprentissage en proposant aux élèves de résoudre des problèmes dans différents contextes (sociaux ou disciplinaires) afin de mettre en œuvre l'observation réfléchie de la langue (grammaire de texte et grammaire de phrase).

- Dans le processus de l'écriture, il y a un « auto apprentissage », le fait d'écrire souvent fait que l'apprentissage se développe. C'est en étant actif que l'élève apprend.

Compétence : Utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule).	
Composante de la tâche	Remédiation : suggestion d'activités
- En situation de production d'écrits, mettre la majuscule en début de phrase et le point final.	- Dans les situations problèmes liées à l'écriture de phrases ou de petits textes, faire réfléchir à l'unité de sens de la phrase et à la ponctuation. <u>Remarque</u> : les activités d'écriture fréquentes et régulières en groupes de besoins avec l'enseignant pour étayer la réflexion sont plus efficaces que des activités d'exercices répétitifs qui ne font pas sens pour l'enfant.
Compétence : En situation d'écriture spontanée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif).	
Composante de la tâche	Remédiation : suggestion d'activités
- Dans une production de phrases, marquer les accords en nombre dans le groupe nominal.	- Activités réflexives dans le cadre des activités d'écriture. - Activités de manipulation de la langue : ex : permutation sur le paradigme des déterminants pour observer la répercussion sur le nom et l'adjectif.
Compétence : En situation d'écriture spontanée, marquer les accords en nombre du verbe et du sujet dans les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.	
Composante de la tâche	Remédiation : suggestion d'activités
- Dans une production de phrases, marquer les accords en nombre du verbe avec le sujet.	- Activités réflexives dans le cadre des activités d'écriture. - Activités de manipulation de la langue : ex : permutation sur le paradigme du groupe du nom sujet pour observer la répercussion sur le verbe. - Activités réflexives sur le sens de la désinence des verbes à la 3 ^{ème} personne du singulier ou du pluriel en fonction de la chaîne référentielle du texte (un personnage ou plusieurs comme référents).

Conclusion

Enfin, il est difficile de concevoir un apprentissage sans aucune erreur, voir impossible de l'imaginer. La prise en considération de l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit commence d'abord, par l'identification de son origine. Ainsi, la confusion s'arrête au moment même où l'apprenant parvient à identifier lui-même son erreur et y

prend conscience. Pour rendre facile cette prise de conscience, l'appui de l'enseignant serait d'un apport profitable, en créant des situations de travail sociocognitives.

CHAPITRE 3 : L'analyse des erreurs

Introduction

Si l'erreur en production écrite est humaine, son analyse l'est aussi. Elle fait référence à l'explication de l'origine possible de l'erreur, des opérations conduites et des stratégies adoptées par les apprenants par rapport à une confusion entre les règles de systèmes différents.

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

1. Définition de l'analyse des erreurs

Considérée comme une branche propre à l'analyse contrastive qui oppose la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs selon S.P.Corder (1967), est une démarche qui rapproche la langue cible à celle de l'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant.

D'après Besse et Porquier (1984, p. 216) "*L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives*". Pour ces auteurs, elle offre aux spécialistes l'opportunité de s'occuper davantage des erreurs relatives à l'interférence de la langue source et aux difficultés de la langue cible.

En d'autres termes, l'analyse des erreurs accorde des réponses complémentaires, assurant ainsi un apport certain à la recherche et à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans l'ensemble, la démarche a pour objectif l'observation des connaissances qui n'appartiennent ni à la langue cible ni à la langue source et qu'on appelle "*interlangue*", mais qui sont spécifiques à l'apprenant à un moment donné.

Dans le même sens, Besse et Porquier (1984, p. 218) expliquent que : "*la connaissance et l'utilisation «non-native» d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré, c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible*

mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes."

Pour conclure, l'analyse de "l'interlangue" témoigne de la divergence existante entre la langue cible et la langue source. Dans cette perspective, nous supposons que cette divergence peut nous fournir des réponses claires sur les erreurs produites par les apprenants et nous permettre de mieux interpréter le processus psychologique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

2. Aperçu de l'analyse des erreurs

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

2.1. Le but de l'analyse

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

- La démarche implique donc, à cerner les idées permettant à l'enseignant de mieux comprendre son enseignement, saisir le "pourquoi" des erreurs, puis mettre en place un dispositif de remédiation fondé sur les lacunes des apprenants. Néanmoins, la suggestion de simples activités de remédiation pour corriger des situations lacunaires chez les apprenants peut se montrer insuffisante. En d'autres termes, avoir conscience des difficultés des apprenants ne répond pas forcément aux attentes des enseignants, mais peuvent parfois nous orienter vers le "pourquoi" des difficultés. A ce propos, l'enseignant est sollicité pour:
- Soutenir l'apprenant dans le choix de la stratégie scripturale appropriée.
- Motiver l'apprenant sans cesse par des activités de rédaction aménagées.
- Examiner les obstacles à l'apprentissage de l'écrit.
- Proposer des solutions qui puissent contribuer à faire progresser les apprenants.

Enfin, c'est dans ces conditions que l'enseignant et le chercheur parviennent à mesurer l'étendue des réponses fournies sur le "pourquoi" et le "comment" des lacunes,

montrant l'importance du champ d'application de l'analyse des erreurs qui s'intéresse énormément aux conditions dans lesquelles évoluent les situations d'apprentissage de l'écrit.

2.2. Les critères d'analyse

Pour diriger notre analyse des erreurs d'apprenants en production écrite (textes produits en classe), nous avons retenu pour critères, des sous processus relatifs à la mise en texte, c'est-à-dire des éléments devant appuyer l'étape de la rédaction du texte, à savoir: la conduite des opérations de construction de sens, l'activation des opérations cognitives et langagières et l'emploi de notions lexicales et grammaticales acquises.

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

Afin d'établir ces critères, nous engageons comme point d'ancrage le modèle théorique de « L'organisation énonciatif d'Antoine Culioli 1999 » pour décrire les rapports de l'apprenant par rapport au discours qu'il produit : (énonciateur/co-énonciateur, opérations lexicales et grammaticales, situations d'énonciations et catégories de langue).

En effet, si notre choix s'est fixé sur ce modèle théorique, c'est parce d'une part, on pense que la forme peut être un critère intéressant pour décrire le sens des phrases ou des énoncés. D'autre part, ce modèle théorique présente l'avantage de s'intéresser aussi bien au sens attribué aux opérations énonciatives qu'aux différents sous processus rédactionnels.

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

3. Méthode d'analyse d'Antoine Culioli

Connue sous le nom de « *théorie des opérations énonciatives* », cette méthode s'est développée au cours des quarante dernières années par Antoine Culioli et occupe de nos jours un rang prépondérant dans l'histoire de la linguistique énonciative. Selon Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel (1998, p. 52-63), elle a pour objet d'analyse le langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations de

communication. Un engagement lui accordant une certaine spécificité dans les courants de pensée contemporains, puisqu'il revient à l'analyse de rendre explicite les opérations d'énonciation à partir de la constitution de formes constructives de l'énoncé et des contraintes qu'elle exprime.

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

De ce fait, on peut dire que les structures d'énonciation qui fondent l'objet de l'analyse appartiennent donc à la langue et doivent être différenciés des conditions réelles qui organisent la production de l'énoncé. D'ailleurs, tout agencement de formes est de l'ordre du sujet énonciateur, qui est le produit de ces opérations.

Enfin, notre analyse pour les erreurs sera limitée aux opérations énonciatives : catégorie de modalisation, catégorie de détermination et classification et catégorie de localisation spatiale et temporelle.

Nous mènerons nos descriptions et analyses de la langue, en partant de l'étude d'échantillons relevés de textes produits par des apprenants scolarisés en situation réelle. Les divers exemples récoltés, nous permettront de cerner un certain nombre de catégories d'une « grammaire sémantique » d'apprentissage en FLE.

3.1. Catégorie de modalisation

En linguistique, l'expression est empruntée à la logique et relève de divers domaines. Sa signification s'étend des approches syntaxiques et grammaticales des langues pour modalité jusqu'aux approches énonciatives et pragmatiques des usages langagiers pour modalisation.

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

utilisés dans l'analyse de l'énonciation permet de mieux comprendre la notion de modalisation''.

En effet, en fondant son discours, l'énonciateur peut dévoiler sa position par rapport à son interlocuteur, par rapport à ce qu'il énonce ou encore par rapport au monde qui l'entoure. Ainsi, il va être amené à marquer d'une valeur relative son énoncé de base. Dans ce sens Guy Fève (2001) nous présente l'exemple suivant : l'idée de [pleuvoir] que l'on peut exprimer par des énoncés de base comme : [Il pleut], pourra devenir alors comme énoncé modalisé (*éventualité*): [Il va *peut-être* pleuvoir].

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

3.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle

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

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

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

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

3.3. Catégorie de détermination et classification

Cette catégorie renvoie essentiellement à des systèmes qui tiennent compte aux opérations portant sur le déterminant porteur de renseignement : le genre, le nombre et

la relation. La détermination tient compte aussi aux opérations d'extraction (prélèvement), de notion (énumération, quantification), de parcours (éléments d'un ensemble) et de fléchage (reprise d'un élément déjà repéré). Quant à la classification, il s'agit des opérations qui tiennent compte du général et du particulier, les ensembles, et enfin la négation de la classe ou de la collection dans les énoncés par rapport au co-énonciateur.

4. L'Intérêt de l'analyse des erreurs

Dans le cadre de sa contribution au développement de l'apprentissage de l'écrit en langues étrangères, l'analyse des erreurs fait l'objet d'un double objectif ; l'un théorique, l'autre est pratique.

Pour le premier, l'analyse des erreurs nous accorde une définition précieuse des processus d'apprentissage dévoilant leur nature au niveau psychologique.

A ce stade, l'enseignant se permet d'investir, au bon moment, le niveau de connaissances des apprenants sur la langue cible.

Pour le second, l'analyse des erreurs contribue directement ou indirectement à l'apprentissage de l'écrit dans trois domaines :

- Perfectionner les descriptions pédagogiques.
- Améliorer les attitudes et les pratiques d'apprentissage.
- La conception des programmes de formation et de recyclage d'enseignants.
- Créer un espace où se précisent les évolutions profondes de la didactique des langues.

Enfin, pour ce qui est des avantages de l'analyse des erreurs d'apprenants, S. P. Corder (1973, p. 257) cité par Porquier, explique que cette expérience est fructueuse dans trois domaines différents :

- *L'enseignant* peut évaluer les progrès réalisés chez l'apprenant et estimer ce qui reste à apprendre ;
- *Le chercheur* peut savoir comment la langue cible est apprise et acquise, et en plus, quelles sont les stratégies utilisées pour maîtriser la langue cible ;
- Les erreurs permettent à *l'apprenant* de prouver ses hypothèses sur la langue qu'il apprend.

5. Difficultés liées à l'analyse des erreurs

Selon les contacts que l'on peut avoir avec les apprenants, S.P.Corder (1981, p. 37-38) explique qu'on a deux sortes d'interprétation des énoncés qui nous permettent d'interpréter clairement les problèmes liés à l'analyse des erreurs.

- a- **Interprétation autorisée** : L'interprétation de l'énoncé se fait en présence de l'apprenant. Elle permet d'expliquer les intentions de ce dernier et comprendre clairement d'où viennent les erreurs produites.
- b- **Interprétation plausible** : L'interprétation de l'énoncé se fait durant l'absence de l'apprenant suivant la forme et le contexte linguistique et situationnel.

Ainsi, les quelques problèmes présentés ci-dessous sous forme de notes de lecture renvoient aux interprétations possibles citées:

- 1- L'apprenant peut, dans certains cas, produire un énoncé bien formulé du point de vue grammatical, mais, il arrive parfois que le sens le trahit.
- 2- L'apprenant peut produire un énoncé bien structuré et correcte, mais ayant deux interprétations possibles.
- 3- L'apprenant peut former un énoncé grammaticalement correct mais, mal expliqué à cause de certains éléments du contexte, ce qui rend difficile de prévoir ces intentions dans la production en langue cible.
- 4- L'apprenant peut produire un énoncé grammaticalement incorrect, bien que le message soit bien compris. L'interprétation se réalise grâce à l'énoncé erroné qui n'est ambigu dans le contexte.
- 5- L'apprenant peut produire un énoncé dont interprétation est difficile ou presque irréalisable car l'erreur produite peut provenir de différentes sources.
- 6- L'apprenant peut produire un énoncé mal formé et structuré dont l'interprétation peut être aussi ambiguë.
- 7- L'apprenant peut, parfois, produire un énoncé erroné trop compliqué dont-on ne parvient pas à l'interpréter correctement malgré l'élargissement du contexte.

Conclusion

Dans le but de mieux comprendre l'erreur dans la pratique de l'écrit chez l'apprenant et savoir ce que ce dernier désire exprimer, l'enseignant se voit obligé de chercher lui-même le contexte dans la langue source de l'apprenant. Ainsi, les problèmes rencontrés au cours de l'analyse des erreurs peuvent être résolus.

Enfin, les résultats qu'on récupère à partir de l'analyse des erreurs deviennent plus authentiques et peuvent être appliqués théoriquement et pratiquement, par l'enseignant, le chercheur ou par l'apprenant lui-même dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

CHAPITRE 4 : L'analyse des données

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

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

La séquence de production écrite est une étape qui fait partie du projet didactique et est proposé aux élèves selon le programme officiel de 3^{ème}A.S. Nous le présentons dans la démarche proposée comme suit :

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

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

Consigne :

« Face à l'hostilité de l'armée israélienne, des voix se sont élevées dans les quatre coins du monde en signe de solidarité avec le peuple palestinien de Gaza ». Lancez un appel de soutien dans lequel vous dénoncez le silence observé par la communauté internationale.

4.2. Conditions de l'expérience

Les élèves sont invités à l'intérieur d'une salle, aménagée essentiellement pour mener parfaitement notre expérience : une salle équipée d'outils informatiques, dotée d'une ligne ADSL (Internet) et un data show pour la projection des images téléchargées.

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

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

Dans notre analyse des erreurs, selon la grammaire sémantique, nous projetons avant tout de relever les « déviations » qui vont se rapporter au micro-système à étudier et les classer en fonction de leurs natures.

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

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

Encore, pour conduire notre analyse des erreurs dans de meilleures conditions méthodologiques, nous avons consulté plusieurs méthodes de classement des erreurs proposées par les chercheurs. Finalement, notre choix a été porté sur la grille d'André Séguéy & Catherine Tauveron (Repères, n° 4/ 1991) sur laquelle nous nous sommes appuyé pour présenter le travail.

4.2. La grille d'analyse des erreurs

La grille de classement et d'analyse comprend quatre points de vue (ou plans), que l'on peut classer de la manière suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique. Chaque plan possède trois niveaux : un niveau phrastique, un niveau interphrastique et un niveau textuel.

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

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

4.3. Analyse des productions écrites

Production n° 01

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

1.4- Au niveau textuel, le texte est aéré malgré qu'il soit écrit en masse ; c'est-à-dire sans séparer les paragraphes ou délimiter les phrases.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

2.2- Il y a aussi l'expression « isralien » au lieu de « israélien », ici l'énonciateur a produit une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif.

2.3- Dans l'énoncé « il y a beaucoup des villes palestine souffrent est ghaza c'est une grand ville contont beaucoup des juifs ». On a une erreur grammaticale entre de propositions liée à la concordance dans l'emploi de l'article contracté « des » introduit à la place de la préposition « de » pour marquer un rapport d'extraction ou de prélèvement. La cause de l'erreur est l'adverbe « beaucoup », qui est pour l'élève juste une expression du pluriel, or c'est un terme singulier ayant la valeur du pluriel.

2.4- L'emploi incorrect du nom commun « palestine » au lieu de l'adjectif « palestiniennes » pour situer « Gaza ». Il s'agit là, d'une erreur lexicale de détermination adjectivale en genre et en nombre liée à la forme, suivie d'une erreur

grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du verbe « est » au lieu de mettre la conjonction « et ».

2.5- De plus, dans le même énoncé, on remarque le manque du pronom relatif « qui » précédant le verbe souffrir.

2.6- Ignorance des règles gérant l'emploi des accents (ouvert, fermé, muet) dans la transcription des noms, soit l'énoncé « les habitants de Ghaza souffrent la pouverite », il y a erreur lexicale relative à l'oral cette fois-ci et non pas à la graphie dans la transcription de « pouverite » au lieu de « pauvreté ».

3- Sur le plan sémantique :

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

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

3.3-Le verbe souffrir est employé dans trois situations différentes, lui procurant toujours le même sens. « palestine souffre de lenmemi», au lieu d'éprouver de la peine, du dommage « des villes palestine souffrent » comme verbe transitif au lieu d'endurer et « les habitants de ghaza souffrent », ici le verbe est employé dans le sens de supporter.

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, absence des indices de l'énonciation ; les marques de présence de l'énonciateur et celles du destinataire.

4.2- Les phrases sont construites suivant une certaine forme (sujet + verbe + complément) sans tenir compte du sens de l'énoncé.

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

4.4- Absence des articulateurs ou connecteurs logiques, des modalités d'argumentation.

4.5- Absence des verbes d'opinion ou d'influence, des verbes performatifs.

Production n° 02

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

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

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

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

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

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

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

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

3.5- Au niveau textuel, il y a incohérence dans l'énoncé ci-dessus causé par l'hésitation dans l'emploi du verbe d'opinion «et une je pense et une» et l'absence d'un mot de liaison ou d'un connecteur logique. Nous estimons que l'élève voulait dire « je pense qu'Israël trouve très normal de tuer des enfants libres ».

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

3.7- Absence de connecteurs logiques et mots de liaison.

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

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

Production n° 03

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

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

2.3- Dans l'énoncé «ils sont veux masacrer la liberté et l'honneur de peuple palestinien» l'énonciateur produit deux erreurs grammaticales : l'une porte sur une proposition absolue «ils sont veux masacrer» au lieu de dire « ils veulent massacrer », l'autre porte sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition «de peuple» au lieu de mettre l'article contracté «du peuple».

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

2.5- Transgression de règles dans l'énoncé « il faux a les presidents arabiens solidaré avec palestine». D'abord une erreur de morphologie absolue liée à la graphie « il faux », ici on confond l'adjectif « faux » avec le verbe « falloir » qui exprime la nécessité et doit être suivi par « que » servant de complément au verbe qui le suit au mode subjonctif. L'expression « arabiens » est une erreur lexicale liée à l'oral et en même temps du transfert négatif (arabian en anglais) au lieu de mettre l'adjectif « arabes », quant à l'emploi du verbe « solidaré » plutôt que « solidariser », il s'agit d'erreur grammaticale portant sur une proposition absolue. Ainsi, on doit dire ; « il faut que les présidents arabes se rendent solidaire » ou bien « se solidarisent avec le peuple palestinien ».

3- Sur le plan sémantique :

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

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

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas du tout variée et les paragraphes se distinguent par l'absence des marques de modalisation, entre autre, les articulateurs logiques.

4.2- Absence des indices de l'énonciation comme par exemple les marques de présence du locuteur et co-locuteur.

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

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

Production n° 04

1- Sur le plan matériel :

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

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

1.3- Au niveau textuel, La mise en page est honorée ce qui donne au texte une bonne aération.

1.4- Absence de titre et intertitres. On signale aussi le manque de connecteurs apparents dans le texte.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

2.2- Dans l'énoncé « et je pense que set guere et contre les arabes et contre Islame » l'élève produit des erreurs multiples. On a des erreurs lexicales qui renvoient à la graphie dans «set/cette », « guere/guerre » et « et/est ». Puis, il y a erreur morphologique relative liée à la graphie dans l'oubli de l'article défini « l' » pour « Islam ».

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

« grand/grands. Puis, des erreurs lexicales de type oral « dustruction/ destruction », « crume/crime » et «famile/ famine ».

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

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

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

3.4-L'énoncé « rastera Ghaza un pays arabeins » montre qu'il y a discordance sémantique causée par le placement du verbe « rester » avant le nom « Ghaza ».

3.5-L'énoncé « ce qui mane a dustruction du Ghaza » présente un problème de détermination dans l'absence de l'article «la» et dans le placement de l'article

contracté «du» au lieu de la préposition «de» qui renvoie à la notion (énumération). Ce problème est engendré essentiellement par la structure langagière relative à l'oral de l'énonciateur lui-même.

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

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

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

Production n° 05

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Désaccord du groupe nominal dans l'énoncé «a la dernier semaine de l'année 2008 » il y a erreur de morphologie relative liée à l'oral, c'est-à-dire, les éléments doivent s'accorder en genre et en nombre.

2.2- Dans l'énoncé « l'armée israélienne fait des massacre centre les peuples palestinien de Gaza » on découvre différents types d'erreurs : erreur lexicale relative au sens « fait/perpètre ». Erreur lexicale relative à la graphie « massacre/ massacre ». Erreur

lexicale relative à la forme « centre/contre ». Erreur morphologique absolue qui renvoie à la graphie «peuples palestinien/ peuples palestiniens » présentant ici une discordance en nombre.

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

3.2- L'emploi des phrases longues influe négativement sur le maniement des verbes comme dans « 851 victime et 3500 blisés la résultat des massacre ». On remarque l'absence du verbe « est » qui relie les deux propositions.

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

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

3.5- L'énoncé « puis la conseille de sécurité mondial donnée un ordre de l'arete de feu a Gaza » présente un registre inadéquat à la situation d'écrit. Soit l'emploi de deux expressions pour exprimer l'unique information « donnée un ordre/ordonner » et « arete/arrêter ». On suppose aussi que « l'arete de feu » signifie « cesser le feu ».

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

3.7- Problème de localisation spatiale de niveau actanciel (place des actants) dans l'emploi de la préposition « à » au lieu de mettre « sur » dans « les entre attaque à les colonies israélienne ».

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

Production n° 06

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « Palestine c'est une pays arabes n'est pas liberté » l'élève reprend la même erreur systématique relative à l'oral, lorsqu'il désigne quelque chose en employant «c'est» de la définition à la place de « ce » de la démonstration. L'emploi du « s » dans « arabes » est justifié par la confusion entre deux règles de l'emploi du « s » dans « pays », il s'agit donc d'une erreur lexicale liée à la graphie. De plus, il y a erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans « n'est pas liberté ». Encore, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la subordination dans l'absence du pronom relatif « qui » est apparent afin de compléter le sens, au lieu de dire « qui n'est pas libéré ».

2.2- Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue et qui correspond à une forme inconnue dans la langue française, dans l'énoncé « a été occupation par l'armée israélienne ».

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

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

Une dernière erreur de morphologie relative liée à la graphie dans « conolisé » au lieu de « coloniser ».

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

3.2- Un problème de détermination dans l'emploi de la préposition « à » pour indiquer la direction et non la provenance dans l'énoncé « à ce qui menait à la destruction pour tués les enfants et les femmes, les grands-pères ».

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

3.4- Dans l'énoncé « et israélienne n'est pas le droit que fait comme ça » l'énonciateur se sert d'un vocabulaire inadéquat, d'abord l'expression « israélienne » telle qu'elle est prononcée en langue arabe classique, puis « que fait comme ça » du dialecte algérien au lieu de dire « de commettre cela ». Nous pensons que l'élève fait appel tantôt à la langue mère tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens.

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

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

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

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

Production n° 07

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

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

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

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

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

3.3- Dans l'énoncé « pendant 45 jours de massacres par tuer, punir » l'emploi de la préposition « pendant » au lieu de « durant » présente un problème sémantique de localisation temporelle en voulant parler de la longueur de la durée. Quant à l'emploi de la préposition adverbiale ou locution adverbiale « par » se fait seulement en parlant de lieu, de moyen, de conséquence, alors qu'ici l'énonciateur énumère les exemples « tuer, punir » qui soient liés au « massacre ».

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

3.5- Erreur de connexion dans l'énoncé « Finalement, pour tous qui aimer de vivre en liberté, voulez vous de regardé à ce que sufré les gazian ». On remarque l'emploi du connecteur « finalement » qui permet d'achever l'argumentation ou la démonstration, alors que dans cette énoncé on vient de terminer le texte par une proposition « voulez vous de regardé ». On remarque aussi, une difficulté de détermination et de classification liée à la précision du destinataire « pour tous » au lieu de « pour tous

ceux ». De plus on a enregistré un vocabulaire inadéquat ou imprécis lié au sens « regarder/voir », « sufré/ souffrir », « gazian/ Gazaoui ».

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

Production n° 08

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

2.2- Présence d'erreurs lexicales relatives à la graphie dans « hasart/ hasard », « inoçants/ innocents », « horrible/horrible », « ces/ ses » et « heur/heure ». Ce type d'erreur lexicale produit par l'énonciateur renvoie essentiellement aux difficultés

phonétiques qui n'apparaissent qu'au moment de la transcription. C'est pourquoi les élèves oublient souvent de mettre le « s » pour le pluriel et confondent « t, d, e » à la fin du nom ou du verbe.

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

2.4- Dans l'énoncé « ils détruisent les maisons, les écoles et surtout les maisons de membres de HAMESS » l'énonciateur produit une erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans l'emploi incorrect du verbe « ils détruisent ». C'est une forme inconnue due à une généralisation de règle.

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

3- Sur le plan sémantique :

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

3.2- Dans l'énoncé déjà traité au niveau morphosyntaxique « ils détruisent les maisons, les écoles et surtout les maisons de membres de HAMESS » on constate que l'absence d'un substitut grammatical et/ou pronom démonstratif « celles » a engendré une répétition inutile (asémantique) dans la même phrase, du mot « maisons ». Il y a aussi erreur de détermination dans l'emploi de la préposition « de » au lieu de l'article contracté « des ». Quant à l'emploi de l'expression « HAMESS » au lieu de

« Hamas », nous pensons que cela est dû à une mauvaise articulation ce qui a conduit à une mauvaise transcription.

3.3- Problème de coordination dans l'énoncé « c'est l'enfeu ou lieu c'est un objectifs essentiels pour nous » la fréquence de « c'est » a engendré un problème de coordination entre deux propositions opposées. Il y a eu une contradiction due à l'absence d'un second verbe à l'infinitif + de.

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

3.5- L'emploi de l'expression « les aides » dans l'énoncé « ne laisse pas passer les aides » a un double sens. D'abord, on entend le côté moral qui se présente dans cet exemple offrant un échec au sens qu'il donne, car on ne laisse pas passer quelque chose abstraite. Puis, le côté matériel puisque on parle tout de suite après de « nourritures, médicaments, sang », qui dans ce cas, il faut attribuer au nom une qualité comme par exemple un adjectif « les aides humanitaires ».

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

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

4.2- Construction de phrases longues et moins adaptées.

4.3- Absence des modalités d'argumentation.

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

Production n° 09

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Erreurs lexicales relatives à l'oral dans « tiroriste/ terroriste », « parté/partie », « lantervention/l'intervention », « communaiti/communauté », « mousillmons/musulmans », « belusur ou pelusire/blessure », « jesusqua/ jusqu'à », « applle/ appel ». De plus des erreurs lexicales liées à la graphie dans « AMAS/Hamas », et « arbe/arabe ».

Ces formes erronées localisées à l'écrit sont à l'origine des difficultés rencontrées par l'énonciateur au niveau de la transcription des sons articulés. Pour écrire un mot, nous pensons qu'il développe une stratégie transcriptive propre à lui, soit due à la confusion entre formes proches ou bien à la confusion entre termes proches, puisqu'il produit dans deux cas distincts la même erreur deux fois différentes « belusur » et « pelusire » au lieu de « blessure ».

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

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

3.2- Dans l'énoncé « mes que je vois que AMAS et combatre ... » le placement de la conjonction de subordination « que » au début de la phrase puis, entre deux propositions est sémantiquement incorrect puisque son emploi sert à relier une proposition principale avant « que » à une proposition subordonnée après « que ». Quant à l'emploi du verbe « voir », nous pensons qu'il n'a pas sa place dans l'énoncé car il présente une certaine incohérence à tout l'énoncé et puis, on ne peut l'employer que dans le sens de « juger ou trouver » et n'ayant pas la valeur d'un verbe d'opinion ni la catégorie des relations inter-sujets employée pour influencer ou convaincre le co-énonciateur. En plus, l'introduction du connecteur logique « mes/mais » est in correct au début de l'énoncé car il introduit l'opposition et non pas la proposition.

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

3.4- L'énoncé « la grond parti pour isralienne et une petit parti pour les palestine » présente d'une part, une erreur dans l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat « parti »

qui a plusieurs sens (politique, opinion ou décision) au lieu de « part ou partie » puisque on parle de « division ». D'autre part, une proposition asémantique liée à la détermination dans l'emploi de l'article « la » au lieu de l'article indéfini au féminin « une » pour désigner une chose extraite au sein d'un ensemble.

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

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

3.7- Problème de détermination dans l'énoncé « les rus du Ghaza ». Il y a erreur de détermination dans l'emploi de l'article contracté « du » à la place de la préposition « de ».

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

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

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

Production n° 10

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

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

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

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

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

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Dans l'énoncé « la crise dans la bande de Ghaza événement influents dans la nation arabe » il y a problème de localisation spatiale dans l'emploi de la double

préposition « dans » dans le même énoncé. Si la première préposition marque le rapport de la chose « la crise » à ce qui le contient « la bande de Ghaza », l'emploi de la seconde préposition devrait s'appliquer à des termes abstraits « événement », « la nation » pour désigner la situation. Dans ce cas, l'énonciateur aurait du dire « un événement influent pour la nation arabe ». De plus, il y a contradiction dans la temporalité de l'énoncé, cela apparaît dans l'utilisation de l'expression « crise » dans le sens d'un moment vécu et l'expression « événement » dans le sens d'un fait à revivre.

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

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

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

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

Production n° 11

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- L'énoncé « et l'hostilité de l'armée israéliens » présente une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du genre pour la féminisation de l'adjectif « israéliens » au lieu de « israélienne ».

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

2.3- Multiplication d'erreurs dans l'énoncé « la résistance de Hamasse est très faible contre les israélienne est très fort de matérielle ». D'abord, une erreur lexicale relative à l'oral « risistance/résistance » puis, une erreur lexicale relative à la graphie dans « Hamasse / Hamas », « faible/ faible » et « matérielle/ matériel ». Quant à l'emploi de

l'expression adjectivale « israélienne » elle correspond à une erreur lexicale liée à la forme, inadaptée au contexte.

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

3- Sur le plan sémantique :

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

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

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

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

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

3.6- Au niveau textuel, l'énonciateur montre un grand échec dans le choix du type de texte : absence de problématique, arguments, synthèse.

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

Production n° 12

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « pour quoi ce qu'il fait ? » il y a erreur lexicale relative à la graphie dans « pour quoi » au lieu de « pourquoi ». Cette erreur n'est apparente qu'au niveau de l'écrit, alors qu'à l'oral elle ne peut être repérée. Une autre erreur de morphologie relative à l'oral dans l'emploi du pronom démonstratif « ce » au lieu d'employer l'adverbe interrogatif « est-ce que ». Dans le même énoncé, on remarque de plus, une troisième erreur qui est grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du genre dans l'emploi du pronom personnel masculin « il » au lieu du féminin « elle » qui renvoie sans doute à « Israël ».

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

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

2.4- Dans la phrase « maintenant j'ai poser ma question » il y a eu erreur de grammaticale portant sur une proposition absolue dans la manipulation du verbe « j'ai

poser » qui correspond à une forme erronée. L'énonciateur aurait du dire « j'ai posé » ou bien carrément « je pose » puisqu'il a utilisé le présent au départ.

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

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

3- Sur le plan sémantique :

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

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

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

3.3- Dans l'énoncé « moi, moi le même islam comme Ben Laden », l'énonciateur, voulant établir un rapprochement entre deux faits, il commet une erreur dans l'emploi du connecteur logique approprié pour exprimer un raisonnement de comparaison « le

même ...comme » au lieu de dire « le même ...que celui » engendrant ainsi, un difficulté liée au rapport logique exprimé.

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

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

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

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

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

4- Sur le plan pragmatique :

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

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

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

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

Production n° 13

1- Sur le plan matériel :

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

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

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

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- L'énoncé « Cher arabians » présente une erreur lexicale qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « arabians ». On estime que l'énonciateur confond deux règles différentes de deux langues proches (anglais/français) et qu'il y a eu une déformation dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « arabe » du à un transfert négatif à la place de « arabian » qui signifie « un arabe d'Arabie » en anglais.

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

Enfin, une dernière erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'accord du sujet avec son verbe « vient » au lieu de « viennent ».

2.3- Dans l'énoncé « l'appareil criminel de guerre israélienne » on a produit une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance de l'adjectif « israélienne » avec le nom « l'appareil » en genre masculin. Le même cas est repéré dans l'énoncé « s'éveillent tout le monde », sauf que cette fois-ci, il porte sur une proposition absolue qui n'existe pas dans le mode impératif au présent car on dit (éveille, éveillons et éveillez). Dans le cas où il s'agit du présent de l'indicatif tout

simplement, il serait plutôt correct de placer d'abord, le sujet « tout le monde » avant le verbe à la 3^{ème} personne du singulier.

2.4- Erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'énoncé « chaque jour les cités de Ghaza détruites, aides humanités refusées ». L'absence de l'auxiliaire « être/sont » suivi par le verbe « détruire » et « refuser » a entraîné une transgression de la règle grammaticale, il fallait dire « sont détruites » et « sont refusées ». Une dernière erreur lexicale qui renvoie à l'oral et concerne le participe « refusées » à la place de « refusés ».

2.5- Dans l'énoncé « c'est pas facile de parler de souffre » on remarque une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'absence de l'adverbe de négation « ne » au début de l'énoncé explique que l'énonciateur confond de plus en plus la forme orale à celle de l'écrit. Une dernière erreur lexicale relative au sens concerne l'expression « souffre » qui est un nom invariable au lieu de mettre le nom féminin « la souffrance ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, l'énoncé « cher mes amis » est sémantiquement inacceptable. Dans cette phrase on peut remarquer facilement la structure impropre liée au placement de l'adjectif « cher » avant le l'adjectif possessif « mes » de la première personne, au lieu de dire « mes chers amis »

3.2- Encore une autre erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'énoncé « s'éveillent tout le monde pour parler de trajedie de Ghaza ». On présente du verbe transitif et pronominal « éveiller » au pluriel, alors que le sujet « tout le monde » est au singulier. Ce type d'erreur est systématique car on continue pour longtemps à considérer l'expression « monde » comme une forme plurielle.

3.3- Dans l'énoncé, déjà traité sur le plan morphosyntaxique, « écoutez moi, sevant l'horreur l'appareil criminel de guerre », on remarque l'utilisation d'un vocabulaire inadapté à la situation d'écrit dans « écoutez moi » car il fait partie du style oratoire et n'intervient pas dans l'activité scripturale. Autre forme asémantique relative à l'oral dans l'emploi d'une expression absolue, inconnue dans la langue française « sevant » au lieu de « devant ».

3.4- Dans l'énoncé « Ghaza c'est un lieu que ne besoin Ghaza c'est notre cœur » il y a un problème de localisation spatiale relatif au choix du vocabulaire. En employant le

pronom démonstratif « c' » puis l'expression « lieu » l'énonciateur se trouve en pleine contradiction relative au sens, puisque l'expression « lieu » signifie une partie, nulle part, de l'espace et non pas l'espace lui-même.

Ensuite, l'emploi du pronom relatif « que » à la place de « qui » sans le verbe « avoir » a provoqué une seconde rupture liée au sens.

Enfin, pour rattraper son erreur de sens, l'énonciateur fixe l'espace en question en localisant « Ghaza » dans l'expression « notre cœur ».

3.5- Incohérence dans l'énoncé « c'est pas facile de parler ». La négligence apportée à la négation « ne...pas » explique que l'énonciateur confond la forme orale du quotidien avec celle de l'écrit.

3.6- Dans l'énoncé « Ghaza c'est notre problème qui chacune obligé de travailler pour prendre une solutions pour elle » on remarque une certaine contradiction liée au sens à cause du choix du vocabulaire employé. D'une part, « notre » qui répond au pronom personnel pluriel « nous » et le pronom indéfini « chacune » qui répond au pronom indéfini au singulier dans le sens de « qui que ce soit ». Il s'agit ici d'un problème de détermination et de classification qui renvoie au parcours de classe. D'autre part, l'emploi de l'expression « solutions » avec le verbe « prendre » présente une incompatibilité provoquant ainsi une rupture de sens. C'est-à-dire qu'il convient d'employer le verbe « prendre » avec une autre expression telle que « mesures » ou bien garder l'expression « solutions » mais avec un autre verbe tel que « trouver ou chercher ». Dans le même énoncé, l'énonciateur aurait pu mettre « chacun de nous » suivi du verbe être et non pas d'un adjectif comme c'est le cas ici « est obligé de travailler ».

3.7- L'absence de verbes dans plusieurs énoncés est justifiée par l'usage de la nominalisation comme dans « la vie sans liberté », « c'est la mort ». Ces formes répétées portent préjudice à la sémantique de la langue, surtout quand elles n'apportent pas de sens dans les paragraphes.

3.8- Quant à l'énoncé « chaque jour les cités de Ghaza détruites, aides humanités refisées » l'énonciateur émet une erreur de détermination dans l'emploi de l'article défini « les » au lieu de mettre l'article contracté « des », ainsi, il serait plutôt mieux de dire « des cités », « des aides »...etc.

3.9- « c'est pas facile de parler de souffre » on remarque encore une fois, une erreur de détermination et d'articulation dans l'emploi répété de la préposition « de » suivi de ce qui semble comme verbes « parler, souffre » et la négligence de l'article défini « la ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases est variée mais peu adaptée. Les marques de l'énonciation ne sont pas toutes présentes : absence du destinataire surtout et du pronom indéfini.

4.2- Absence des indices spatio-temporels : adverbes de temps et adverbes d'espace.

4.3- Au niveau textuel, l'énonciateur prend en compte la situation de l'écrit en choisissant correctement le type de texte : slogan, titre, illustration.

Production n° 14

1- Sur le plan matériel :

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

1.2- On signale aussi la présence de la majuscule dans la transcription des noms communs, des noms propres et au début des paragraphes, ainsi qu'au début de phrases.

1.3- Au niveau interphrastique, les phrases sont plus ou moins délimitées et les paragraphes sont séparés uniquement sur le plan de la forme.

1.4- Au niveau textuel, la mise en texte est honorée y compris l'aération d'une manière générale. Le texte est marqué par la présence d'un titre, un sous-titre, l'utilisation des couleurs pour la transcription de « Ghaza ».

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « cœur de Ghaza vous demandez » il y a erreur de morphologie relative, liée à l'oral et spécifiquement à l'accord du sujet/verbe. L'énonciateur applique machinalement la règle de conjugaison en attribuant la terminaison de la deuxième personne du pluriel au verbe « demander » sans prendre en compte le sujet réel qui est « cœur de Ghaza ».

2.2- Dans l'énoncé « Cher arabians » que nous avons déjà traité dans d'autres productions, présente une erreur lexicale qui renvoie à l'oral entraînée par un transfert négatif dans l'utilisation de l'adjectif « arabians » d'origine anglaise et qui est lui-même la conséquence d'une confusion de deux règles différentes de deux langues proches (anglais/français).

2.3- Dans l'énoncé « les israéliennes massacres... » L'énonciateur émet deux type d'erreurs ; l'une est lexicale liée à la forme, certainement due à une confusion de termes proches, dans l'emploi de l'adjectif féminin et nom commun « israéliennes » en particulier et non pas à la notion générale au masculin. L'autre est une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi du « s » du pluriel dans « massacres » au lieu de «massacrent».

2.4- L'énoncé « 45 jours de massacres intensifiés de les indigènes de Ghaza » quant à lui, présente une confusion entre verbe et adjectif dans l'emploi de l'expression « intensifiés », il y a eu une erreur lexicale qui renvoie à l'oral. Une seconde erreur d'articulation s'est produite dans l'association de la préposition « de » et « les » en même temps au lieu d'employer l'article contracté « des » qui les remplace toutes les deux.

2.5- Le même problème se produit dans l'énoncé « c'est un rédition de les arabes ». On peut constater la présence de deux erreurs : D'abord, une erreur de morphologie relative dans l'utilisation de l'article masculin au lieu du féminin, suivi par une erreur lexicale liée à la graphie dans l'expression « rédition/ reddition ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, on remarque l'utilisation d'un vocabulaire inadapté au contexte comme dans la fréquence de termes proches dans le même énoncé « sans même parler ou bien discuter » au lieu d'employer une seule expression telle que « s'exprimer ». Un autre cas similaire se présente dans « mais pour anuler ce racisme » dans lequel on constate l'échec quant au choix du verbe « annuler » au lieu de dire « dénoncer ou interrompre ».

3.2- D'autre part, quelques énoncés qui seraient sémantiquement irrecevables sont signalés, c'est le cas de l'exemple suivant « stop cet complot, exhortons pour présenter... », Ici le locuteur essaie d'exprimer un engagement dans lequel veut agir mais on remarque bien qu'il ne parvient pas à l'achever. Un autre cas similaire, on le trouve dans « C'est notre important, ou jamie l'oublie », il s'agit là d'un énoncé incohérent comprenant deux propositions divergentes.

3.3- Dans la suite du même énoncé cité ci-dessus « c'est un rédition de les arabes qui est incompatibilité pour notre islamic unité » on constate encore une fois l'incohérence

due à l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat tels que « incompatibilité » au lieu du verbe « s'opposer », ainsi que l'expression « islamic » qui est d'origine anglaise.

3.4- Au niveau interphrastique, on relève quelques contradictions tirées parfois d'un énoncé ou d'une proposition, c'est le cas de : « de parler du Ghaza c'est pas nouveau mais nous qui lui donne autre avec notre violence ». Cette contradiction entraîne une incohérence de sens et se répond à d'autres énoncés comme dans « nous travaillons ses jours seulement pour faire notre espoirs, butes chacun seul ». Ce dernier exemple présente une information impertinente, ainsi il influe négativement sur la compréhension globale du texte produit.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, les phrases sont peu variées et adaptées au type de texte. On constate l'absence des marques de l'énonciation : absence des marques de l'énonciateur, destinataire se présente seulement au départ mais demeure imprécis dans l'ensemble du texte, verbes de modalité incorrects.

4.2- Absence des indices spatio-temporels qui situent l'énonciateur par rapport à lui-même et par rapport au destinataire.

4.3- Au niveau textuel, l'énonciateur prend en considération la situation de l'écrit en présentant un titre, un slogan mais oublie l'essentiel ; exemples, arguments, illustrations, verbes performatifs.

4.4- Au niveau textuel, on pense que malgré le choix de la situation d'écrit, l'énonciateur n'a pas atteint l'effet recherché (objectif final).

Production n° 15

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture plus ou moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des règles de l'emploi des majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est écrit en masse d'où les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues) et les paragraphes non séparés ce qui agit négativement sur la mise en page du texte produit d'une manière globale.

1.3- Au niveau textuel, l'organisation du texte marque l'absence de titres et sous-titres. Cependant, elle n'est pas aérée en raison de l'accumulation des paragraphes et la mise en page présentée.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « après de quelque jour de raide aériens, » on remarque que l'énonciateur confond l'adjectif indéfini « quelque » qui s'emploie avec la préposition « de » et l'adverbe « quelque » qui n'a pas besoin de préposition pour formuler le sens. D'autre part, on a une erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de « raide/rigide » au lieu de « raid/expédition ».

2.2- Dans l'énoncé « si la question de leur et souffrance de habitants de la bande de la Ghaza s'intensifie » plusieurs types d'erreurs se présentent en même temps : erreur lexicale relative à la graphie dans l'emploi de la conjonction « si/supposer que » au lieu de mettre le pronom démonstratif invariable « c' » qui s'élide devant les formes du verbe être « c'est ». Erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de l'adjectif possessif « leur » à la place du nom féminin « heure » précédée par l'article défini « l' ».

Le manque de la préposition « de » et l'article « la » pour le nom « souffrance » perturbe la structure syntaxique de la phrase car il s'agit d'une erreur grammaticale entre deux propositions liées à la coordination dans l'emploi d'une conjonction qui exprime l'addition, au lieu de dire « de l'heure et de la souffrance ». Dans cet exemple le manque du pronom relatif « qui » devant le verbe « s'intensifier » engendre une erreur syntaxique relative à la subordination.

2.3- Multiplication d'erreurs dans « les conditions pour les parents et les enfants à Ghaza sont dangereuses et effrayantes ». D'abord, il y a double erreur portant sur une proposition absolue dans l'emploi de la préposition « pour » est injustifié car elle n'exprime ni le but ni l'intérêt ici. Suivie d'une erreur dans l'emploi de l'article défini « les » à la place de l'article contracté « des ». Ensuite, une erreur lexicale relative à la graphie dans l'emploi du nom « condition » au lieu de « condition ».

2.4- Au niveau interphrastique on relève dans l'énoncé « la positions du toute le monde en signe de solidarité avec le peuple palestinien de Ghaza » l'absence du noyau de la phrase qui est le verbe. Nous pensons que cela est dû d'un côté à la longueur de l'énoncé lui-même et d'un autre côté à la première proposition qui n'a pas sa place dans cet énoncé, c'est une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue. D'autre part on distingue deux erreurs qui se sont glissées par négligence : Dans l'emploi du nom « la positions », il s'agit d'une erreur grammaticale relative à la

concordance (accord du nombre). Quant à l'emploi de l'adjectif « tuoute » qui ne s'accorde pas en genre avec « le monde » au lieu de dire « tout », il y a erreur lexicale qui renvoie à l'oral.

2.5- Dans l'énoncé « et des marches contre les israélienne » on note une structure morphologique absolue liée à l'oral. Il s'agit là, d'une suite de l'énoncé précédent dans laquelle on ne voit pas toujours la moindre trace du verbe.

2.6- On note aussi quelques erreurs lexicales relatives à l'oral dans l'emploi de « crase » au lieu de « écrase », « l'armi » au lieu de « l'armée », « fame » au lieu de « femmes » et « enfante » à la place de « enfants ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Problème de détermination dans l'énoncé « après de quelque jour de raide aériens, » on remarque que le double emploi de la préposition « de » engendre un problème de détermination quantitative et de classification.

3.2- Dans l'énoncé « et le face à l'hostilité de l'armi israélienne », on remarque qu'il s'agit d'un fait constaté et non pas d'une cause. Nous pensons que l'énonciateur confond la conséquence avec la cause, c'est pourquoi il y a eu une contradiction relative au sens entre la première proposition et la suite de l'énoncé.

3.3- Un autre cas similaire dans « de la bande de la Ghaza » présente un énoncé sémantiquement inacceptable en raison du problème de détermination et d'articulation qui se présente encore une fois dans l'emploi double des prépositions « de la » au lieu de dire « de la bande de Ghaza ».

3.4- Encore un autre problème de détermination se présente dans l'emploi de « pour beaucoup des gens » au lieu de dire « pour beaucoup de gens » en raison de l'adverbe « beaucoup » qui est pris au pluriel par l'énonciateur.

3.5- Dans l'énoncé « c'est une situation de vie au de mort » pour exprimer une situation difficile, l'énonciateur utilise une expression inadéquate « situation » qui signifie l'état au lieu d'employer l'expression « question ».

3.6- Au niveau textuel, on rencontre dans l'énoncé « pour sort parce qu'elle crase les fame », exemple déjà vu sur le plan morphosyntaxique, une information incohérente causée par l'emploi de préposition de cause « pour » et la locution conjonctive de cause « parce que ».

Enfin, on note que l'absence de connecteurs logiques et de substituts explicites dans le texte a engendré plusieurs ruptures consécutives et a provoqué des contradictions d'une phrase à l'autre.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues séparées par la conjonction « et » qui exprime l'addition).

4.2- Les marques de l'énonciation sont catégoriquement absentes : absence de l'énonciateur, situation du destinataire et verbes performatifs.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est désorienté en raison de l'absence de la fonction de guidage : articulateurs, substituts, chronologie et la fonction du langage (sur quoi est-il centré le texte).

4.4- Au niveau textuel, nous pensons que l'énonciateur n'a pas réussi sa prise en compte de la situation d'écrit (appel), en raison de l'absence d'une thèse, d'arguments logiques et d'exemples pertinents.

Production n° 16

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une calligraphie moyennement lisible avec quelques ratures marquée par le non respect des normes de la ponctuation, entre autre, l'absence du point d'interrogation dans les phrases interrogatives.

1.2- L'emploi des majuscules est très peu respecté, voire négligé dans certains cas.

1.3- Au niveau interphrastique, le texte est structuré sous forme de quatre paragraphes dont les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues).

1.4- Au niveau textuel, le texte est aéré marqué par l'absence de titre et sous titre et se distingue par une mise en page très peu réussie (écriture sur la marge).

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « des enfants torturus, des femme violes, tuèes enterres » on relève une forme erronée : une erreur lexicale qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'expression « torturus » au lieu de « torturés ». De plus, quelques erreurs lexicales systématiques liées à la graphie se produisent toujours dans le même contexte sans que

l'énonciateur ne puisse faire attention tels que l'utilisation des accents (grave et aigue), la marque du pluriel et du féminin (genre et nombre) dans « des femme violes, tuèes enterres » au lieu de « des femmes violées, tuées et enterrées ».

2.2- Dans l'énoncé « mais aucun des arabes a intervenue » une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'expression « aucun » devant un article contracté « des ». Alors qu'il s'agit là d'un adjectif et pronom indéfini, ayant le sens de nul et devrait être employé devant un nom au singulier. Il convient de dire « aucun arabe ».

2.3- Toujours dans le même énoncé, une seconde erreur grammaticale s'est produite portant sur une proposition absolue dans l'emploi incorrect de l'auxiliaire avoir au lieu de l'auxiliaire être, « a intervenue » au lieu de dire « n'est intervenu ».

2.4- Dans l'énoncé « tout les innocents meurent en milliers » on constate trois erreurs consécutives : D'abord, deux erreurs lexicales de type graphique l'une dans l'emploi de l'expression « tout » au lieu de « tous » et l'autre dans l'expression « innocents » au lieu de « innocents » puisqu'elles résident seulement au niveau de l'écriture et n'apparaissent pas au niveau de la prononciation. Ensuite, une autre erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « en » pour exprimer un état au lieu d'employer la préposition « par ». Il fallait dire « tous les innocents meurent par milliers ».

2.5- Dans l'énoncé « c'est par ce que sont peuple refuse la défait aux yeux des pays voisins qui l'on trahi » une erreur morphologique absolue liée à la graphie apparaît dans l'emploi du verbe être au pluriel « sont » au lieu de mettre l'adjectif possessif de la troisième personne « son ».

Suivie d'une erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de l'adjectif « défait » dans le sens de « troublé » au lieu d'employer un nom simple « défaite » ayant le sens de « échec ». Enfin, une dernière erreur morphologique absolue liée à la graphie s'est produite dans l'utilisation du pronom indéfini singulier « on » à la place de l'auxiliaire avoir au pluriel « ont ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, l'énonciateur emploie un vocabulaire inadéquat tels que « Ghaza a subit des jours inoubliables complètement détruite par les ennemies ».

Le verbe transitif « subir » dans le sens de « supporter » ou « être soumis à une force » ne peut être accompagné du nom « jours ». Nous pensons que l'énonciateur aurait du utiliser un verbe transitif simple comme « vivre » et lire la phrase ainsi ; « Ghaza a vécu des jours ». Quant à l'adjectif « inoubliables » il s'emploie généralement pour exprimer des choses fameuses et pas terribles comme c'est le cas d'ailleurs.

3.2- Problème de détermination dans l'énoncé « c'est le massacre pour le peuple palestinien ». L'utilisation de la préposition « pour » est incorrecte car l'énoncé n'exprime aucun des rapports suivants : but, destination, intérêt, cause et condition, au lieu d'employer l'article contracté « du » pour enfin dire « le massacre du peuple palestinien ».

D'autre part, on lisant la suite de l'énoncé, on constate qu'il y a une contradiction liée au sens, puisque l'introduction de l'adverbe « complètement » dans la seconde proposition est injustifiable. On ignore qu'est-ce qui est « complètement détruite » ? Cette structure est inacceptable du point de vue sémantique, l'énonciateur aurait du utiliser un autre élément typographique (virgule) ou introduire un substitut grammatical (elle) qui renvoie à Ghaza suivi du verbe (être) pour séparer les deux propositions de l'énoncé.

3.3- L'énoncé « l'ennemi a mit Ghaza en four » présente un problème de localisation spatiale de niveau actanciel (place des actants, d'après Patrick Charaudeau) dans l'emploi erroné de la préposition « en » pour exprimer l'occupation d'un lieu. Nous estimons que l'énonciateur voulait exprimer la situation dans laquelle vivent les habitants de Ghaza et l'emploi inadapté de l'expression « four » au lieu de « l'enfer » a bouleversé le sens de la phrase vise à vis du co-énonciateur surtout.

3.4- Quant à l'énoncé « mais aucun des arabes a intervenue » il présente une difficulté de détermination qui renvoie à la catégorie de « parcours » c'est-à-dire passer fictivement les éléments d'un ensemble (ici négation de la classe) dans l'emploi de l'adjectif et pronom indéfini « aucun » qui nécessite l'utilisation d'un nom au singulier suivi par l'adverbe de négation « ne ». Pour transmettre correctement l'information, il faut dire « aucun arabe n'est intervenu ».

3.5- Problème de localisation spatiale dans l'énoncé « si Ghaza existe toujours c'est parce que... » déclenché par l'emploi de l'adverbe « toujours » dans le sens de « sans fin » ou « en toute circonstance » qui ne répond pas à la situation puisqu'il est précédé

par le connecteur logique « si » de supposition au lieu d'employer l'adverbe « encore » ou « davantage » dans le sens de « plus longtemps ».

3.6- Au niveau interphrastique, l'absence de connecteurs logiques et de substituts explicites a provoqué quelques ruptures liées à l'enchaînement comme dans l'énoncé.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, le texte est dominé par les phrases nominales qui sont plutôt longues et moins adaptées au type de texte.

4.2- Les marques de l'énonciation sont quasiment absentes, entre autre, les indices de personnes (l'énonciateur, le destinataire), l'action ou l'engagement exprimé et verbes performatifs.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est désorienté en raison de l'absence de connecteurs logiques et le choix du type de phrases.

4.4- Au niveau textuel, la situation d'écrit n'est pas prise en compte (la consigne n'est pas respectée) puisqu'on ne trouve ni titre, ni verbes de modalité ni arguments pertinents susceptibles d'enrichir la thèse de l'énonciateur.

Production n° 17

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture lisible mais peu honorée (particulièrement les voyelles), marquée par le non respect de l'emploi de la ponctuation et des majuscules.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est présenté sous forme de trois paragraphes moins équilibrés dont les phrases sont délimitées par des virgules, sans tenir en compte de la cohérence du texte.

1.3- Au niveau textuel, le texte produit se distingue par l'absence de titre et intertitres, aération et surcharge (écriture sur la marge).

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « madame et monsieur, je parle et appelé à tous » il y a erreur grammaticale portant sur une proposition absolue liée à l'emploi de deux temps différents. L'emploi du présent « parle » et le participe du verbe « appelé » au passé composé sans mettre l'auxiliaire avoir.

Quant à l'emploi de la préposition « à » dans ce cas est incorrect car elle porte sur proposition relative et puis, elle ne s'accorde pas avec le verbe « appeler », dans le

sens d'« interpellé » mais plutôt avec « s'adresser ». En effet, en introduisant la conjonction de coordination « et » qui relie deux verbes différents, nous pensons que l'énonciateur s'accorde à leur céder la même valeur.

2.2- Dans l'énoncé « c'est vraiment intonirable le mieux de dire c'est que les photos parle d'elle-même » on constate la présence de plusieurs erreurs : d'abord, il y a double erreur lexicale, l'une renvoie à la graphie dans l'emploi de l'adverbe « vraiment » au lieu de « vraiment » puisque l'énonciateur transcrit l'expression telle qu'il la prononce et l'autre renvoie directement à l'oral dans l'utilisation de l'adjectif « intonirable » au lieu de « intolérable ». Nous estimons que ce genre d'erreur est la conséquence soit d'une articulation erronée de la part de l'enseignant soit d'une réception parasitée de la part de l'apprenant lui-même.

Ensuite, dans « les photos parle d'elle-même » il y a eu une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la concordance du nombre au niveau de la terminaison du verbe « parler » à la 3^{ème} personne du pluriel « ent » et le pronom personnel pluriel au féminin « elles » plus l'adjectif « mêmes ».

2.3- Dans l'énoncé « dans le qu'elle nous voyons le soufrage et tuerie » on relève une erreur grammaticale entre deux propositions relative à la subordination dans l'emploi du pronom relatif masculin « le qu'elle », au lieu d'écrire « lequel ». Quant à l'expression « soufrage » du « souffre », nous pensons qu'il s'agit d'une erreur lexicale qui renvoie à la forme sans doute déclenchée par une confusion avec un autre terme proche, probablement de l'expression « souffrance ».

2.4- Dans l'énoncé suivant « le sang ci tous, ... » On relève en outre, une erreur lexicale qui renvoie à l'oral dans l'emploi de l'adverbe de lieu « ci » au lieu d'employer le pronom démonstratif « c' » qui s'élide devant la forme du verbe être « c'est », d'ailleurs les deux prononciation se diffèrent.

2.5- La suite du même énoncé « nous on choque c'est que le monde est resté insensible de l'agression de les imposteur israélienne » compte plusieurs erreurs : d'abord, il y a erreur grammaticale entre deux propositions dans l'utilisation de deux pronoms distincts, relative à la concordance dans « nous on » plutôt que « nous choque ». Une autre explication de l'erreur nous conduit à penser que l'énonciateur confond le pronom indéfini « on » avec la préposition « en » et dans ce cas l'erreur portera sur une proposition relative, car le verbe « choquer » est transitif et n'a pas besoin d'être

précédé par une préposition ou un adverbe. D'autre part, il y a eu erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « de l'agression » au lieu de mettre la préposition « envers ».

2.6- Toujours dans le même énoncé, on note la présence de deux erreurs de morphologie l'une est absolue liée à la graphie « les imposteur » en oubliant la marque du pluriel, l'autre est relative (existe mais inadaptée au contexte) pour « israélienne », liée à l'oral, au lieu de dire « des imposteurs israéliens »

2.7- Au niveau interphrastique on relève dans l'énoncé « Ghaza il était arabe, il resté arabe », une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance des temps (imparfait) dans la première proposition et seulement le participe du verbe « rester » dans la deuxième proposition. Quant à la présence du sujet « Ghaza » et du pronom personnel « il » dans la même proposition, nous pensons qu'il s'agit là d'une erreur de morphologie absolue liée certainement à l'oral de l'énonciateur.

2.8- Dans l'énoncé « qu'on parle de misaire de Ghaza, on ne peut pas oublier les enfants d'elles ». Nous remarquons la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la locution « qu'on » au lieu de « quand » suivie du pronom indéfini « on ». Puis, une erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription erronée du nom « misaire » au lieu de « misère ». Ensuite, on a une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans le verbe « oublier » au lieu d'« oublier » car tout verbe à l'infinitif ne prend ni la marque du genre ni la marque du nombre.

Enfin, le même énoncé présente une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel de la troisième personne du pluriel « elles » à la place du substitut grammatical et adjectif possessif de la troisième personne du pluriel « ses ». L'énonciateur aurait dû écrire « quand on parle de la misère de Ghaza on ne peut pas oublier ses enfants ».

2.9- Dans l'énoncé « c'est les spicious victime de gèrre qui mort avec un grand pourcentage » on relève une expression absolue (inexistante) « spicious ». Nous pensons qu'il s'agit dans ce cas d'une erreur morphologique liée soit à l'oral soit à la culture. Une seconde erreur lexicale mais cette fois-ci, liée à la graphie dans la transcription du nom « gèrre » au lieu de « guerre » et dans le nom « pourcentage » au lieu de « pourcentage ». Ensuite, une troisième erreur quoiqu'elle est grammaticale

entre deux propositions liée à la subordination dans l'emploi du pronom relatif « qui » suivi du nom « mort ». La règle stipule que le pronom relatif « qui » ou la conjonction de subordination « que » servant à relier une proposition principale à une proposition subordonnée doit être suivi d'un verbe et non pas d'un nom comme c'est le cas ici.

2.10- Dans un autre énoncé « elle est tréstéricole par ce que elle défend à son droit », on relève une autre expression absolue (inconnue dans la langue française) dans « tréstéricole », certainement de type morphologique absolue liée à l'oral.

Encore, une erreur morphologique liée à la graphie dans l'utilisation du pronom personnel du pluriel « elles » au lieu du pronom personnel du singulier « elle ».

Quant à la présence de la préposition « à » dans cet énoncé, nous pensons qu'elle est infondée.

2.11- Dans l'énoncé « elle on fait le choix de mort et ne pas choisir le rédition jamais... » On parvient à relever plusieurs difficultés, d'abord, une première erreur morphologique relative liée à la graphie dans l'emploi du pronom indéfini « on » au lieu de l'auxiliaire avoir « ont ». Une autre difficulté de négation, une erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'emploi de l'adjectif « né » à la place de l'adverbe de négation « n' » suivi de l'auxiliaire avoir et du participe du verbe « choisir/choisi ». Il s'agit là d'une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance. Enfin, une dernière erreur lexicale liée à l'oral pour avoir masculinisé un nom féminin « le/la », puis une autre liée à la graphie dans la transcription de « rédition » au lieu de « reddition ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, nous avons relevé quelques énoncés qui comprennent des expressions inadéquates, comme dans le cas suivant « les photos parle d'elle-même » au lieu de dire « les images parlent d'elles-mêmes ». Mauvais choix du verbe qui convient à l'énoncé comme dans « nous voyons le soufrage » au lieu de dire « nous constatons la souffrance ».

3.2- Des phrases inacceptables du point de vue sémantique comme dans l'énoncé « il choque qu'on regarde le » au lieu d'écrire « elles nous choquent quand on les regarde » ou bien « elles choquent ceux qui les regardent ». Nous pensons que cela est certainement dû au manque de vocabulaire nécessaire à la construction du langage (adverbe, locution, pronom, article, adjectif, substituts... »).

3.3- Problème d'incohérence dans certains énoncés où cela nous a permis de relever des verbes d'énonciation et de modalisation inadaptés à la situations d'écriture comme dans « je parle et appelé à tous » au lieu de dire « je m'adresse à tous et j'appelle chacun d'entre vous à... » Puisqu'il n' y a aucun engagement exprimé de la part de l'énonciateur en parlant.

3.4- Au niveau interphrastique, nous avons relevé quelques contradictions comme dans l'énoncé « le sang ci tous, et le plus maiter nous on choque » d'abord, parce que l'énonciateur voit tout dans le sang puis il évoque ce qui le choque dans tout ça.

Un autre énoncé présente une contradiction dans « c'est leur terre, de leur liberté », dans ce cas on se demande à qui renvoie la liberté ? à leur ? à la terre ? ou à la liberté ? Nous pensons que l'énonciateur aurait du répéter le nom « terre » et non pas l'adjectif possessif « leur » pour dire « c'est leur terre, la terre de la liberté ».

3.4- On relève aussi quelques formes sémantiquement inacceptables dans l'utilisation d'articulateur logique et préposition comme dans le cas de « mais malgré de tous... », On remarque la présence du connecteur d'opposition « mais » suivi d'un autre connecteur et préposition « malgré » dans la même proposition au lieu de dire « malgré que/tout » pour la concession (constater des faits opposés à la thèse en maintenant l'opinion).

3.5- On relève aussi la présence de quelques ruptures thématiques comme dans le cas de l'énoncé « ce qui se pass dans Palestine est sour tous pouple de Ghaza ». D'une part, l'emploi de la préposition « dans » a provoqué une difficulté de localisation spatiale de niveau actancier (place de l'actant) au lieu de mettre la préposition « en ». D'autre part, il y a eu difficulté de détermination relative à la relation d'appartenance dans la négligence de la préposition « pour » dans (sour tous pouple de Ghaza ». on estime que l'énonciateur distingue deux espace différents pour un même peuple, alors que c'est tout à fait incorrect.

3.6- On relève aussi quelques formes sémantiquement rejetées comme dans le cas de « on song, on esprit, nous avons avec Ghaza pour toujours ». L'absence de la préposition « par » dans le sens de « au moyen de » donne l'impression que l'énonciateur fait appel à sa langue maternelle, qui est l'arabe dans notre cas, pour transposer vers la langue cible (français). Il est plus convenable d'énoncer comme suit « par le sang, par l'esprit, nous sommes avec Ghaza pour toujours ».

3.7- Structure sémantique inadéquate dans l'énoncé « j'adress à tous qui avait un peut de humanité à son cœur » en raison de l'absence de plusieurs éléments indispensables. D'abord, le manque d'un pronom personnel de la première personne du singulier « m' » au verbe « s'adresser » dans « j'adress » rend tout l'énoncé imprécis, au lieu de dire « je m'adresse ». Puis, l'absence du pronom démonstratif « ceux » essentiel pour que l'énonciateur puisse préciser son destinataire et enfin, la préposition « dans » pour la localisation spatiale. Quant à l'expression « humanité », nous pensons que le sens porté est indivisible et désigne le genre humain lui-même. Alors, il convient de dire, tout en gardant les mêmes expressions de l'énonciateur ; « je m'adresse à tous ceux qui sentent de l'humanité dans leur cœur ».

3.8- Problème de détermination et d'articulation dans l'énoncé « nous on choqe c'est que le monde est resté insensible de l'agression de les imposteur israélienne ». D'abord, une difficulté de détermination qui renvoie à la relation du sujet avec son complément, dans l'emploi de la préposition « de » pour marquer le rapport de liaison dans « de l'agression » au lieu de mettre la préposition « à ». Puis, difficulté d'articulation dans l'utilisation de la préposition et l'article défini ensemble « de les imposteur » au lieu de placer l'article contracté « des ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'obéit à aucune variation et n'est pas adaptée à ce genre de texte. Il convient d'utiliser des phrases courtes tout en respectant les marques de l'énonciation, entre autre les pronoms personnels (vous, tu, te..), les déterminants possessifs (votre, vos, notre..) pour la désignation du destinataires, les indices spatio-temporels (adverbes, locutions...) pour situer l'énoncé par rapport à l'énonciateur.

4.2- Au niveau interphrastique, la fonction du guidage du lecteur est déstabilisée en raison surtout de l'absence des connecteurs adéquats qui facilitent la cohérence du texte et des marques de jugement (adverbes modalisateurs, verbes et auxiliaires modaux, vocabulaires appréciatifs ou évaluatifs) qui accordent au lecteur une bonne nuance de la véracité de l'énoncé en exprimant par exemple le doute, le souhait, et la certitude.

4.3- Au niveau textuel, la situation d'écrit n'est pas prise correctement en raison de l'insuffisance du vocabulaire emprunté par l'énonciateur. Quant au type de texte, nous

pensons que l'énonciateur est loin de ce qu'on lui a demandé (absence d'exemples pertinents et d'arguments forts).

Production n° 18

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est plus ou moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation dans tout le texte et le non respect des règles qui gèrent l'emploi des majuscules, particulièrement pour les noms propres.

1.2- Au niveau interphrastique, les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues et absence de ponctuations) par contre, les paragraphes sont séparés.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est prise en considération par l'énonciateur tout en respectant la marge, l'aération du texte. Néanmoins, l'absence de titre et intertitres est confirmée.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « l'affaire phaléstinienne c'est un affaire intré national » on remarque d'abord, la présence d'une erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de « phaléstinienne » au lieu de « palestinienne ». Puis, une seconde erreur de morphologie relative liée à l'oral dans la configuration du genre du nom « un affaire » au lieu de « une affaire ». Ensuite, une dernière erreur lexicale qui renvoie à la graphie dans l'emploi de l'adjectif et mot composé soudé « intré national » au lieu d'écrire « internationale ».

2.2- Dans la suite de l'énoncé on lit « sur tout les arabes musulment », là on constate la présence d'une erreur lexicale relative à la graphie dans la transcription de l'adverbe « sur tout » plutôt que « surtout » et dans l'adjectif « musulment » plutôt que « musulmans ».

2.3- Dans l'énoncé « a mon avie tout qui diroule a Ghaza c'est un massacre c'est une gravie contre les fammes et les enfants » on relève une première erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi correct de la préposition « à » dans « a mon » et dans « a Ghaza ». Une triple erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi des noms suivants : « avie/avis », « massacre/massacre » et « fammes/femmes ». Puis, une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'emploi du verbe « diroule » au lieu de « déroule » et une autre erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans

l'emploi de l'adjectif « gravie » au lieu de « grave ». L'énonciateur emploie une stratégie propre à lui dans la formation des mots de la même famille.

2.4- Dans l'énoncé « le conseille de sucurité fait la roude tué le rusullta » on relève une erreur lexicale liée à la graphie dans l'utilisation du nom masculin sous forme verbale dans « le conseille » au lieu de « le conseil ». Une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription des noms « sucurité » au lieu de « sécurité » et « rusullta » à la place de « résultat ».

2.5- Dans l'énoncé « toujours nigatif la roud de conseille de la tiante arabe plusieurs des prident arabe refure de pireuté à la table de conseille » on relève plusieurs erreurs qui handicapent tout le sens de la phrase. Comme la consonne « s » n'est pas prononcée dans la plupart des mots au pluriel, nous avons pu soulever d'abord, des erreurs lexicales liées à la graphie dans l'emploi de l'adverbe « toujours », de l'adjectif « plusieurs » aussi. Le même type d'erreur dans l'application du nom masculin « conseille » plutôt « conseil ». Puis, il y a eu erreurs lexicales liées à l'oral dans la transcription de l'adjectif « nigatif » au lieu de « négatif » et du nom masculin pluriel « prident » au lieu d'écrire « présidents ».

2.6- Dans l'énoncé cité ci-dessus on relève une dernière erreur de type morphologique absolue liée à l'oral dans l'absence d'un verbe dans les deux propositions relevées.

On le signale le même type d'erreur dans l'énoncé suivant « tout les conseilles créision rouge, conseille de securtie, conseill le soumet arabe mesulment ». D'abord, on a une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi de l'expression « conseilles » comme verbe à la deuxième personne du singulier puis comme nom féminisé « conseille » au lieu de mettre le nom masculin « conseil ». Encore, dans l'emploi du nom « créision/ crise », « securtie/sécurité », « soumet/sommet » et « mesulment/musulman ».

2.7- Dans l'énoncé « reste croisi les bra et pointe le nombre des victimes et la calite disarmes etulise dans la gaire » on compte trois types d'erreurs: d'abord, il y a eu erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin « calite » au lieu de mettre « qualité », « gaire » au lieu de « guerre », « disarmes » au lieu d'écrire « des armes » et « bra » sans le « s » au lieu de mettre « les bras ». Puis, une erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi de l'adjectif « croisi » au lieu d'écrire « croisés ».

Ensuite, une erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans l'emploi du participe du verbe « etulise » à la place de « utilisées ».

Enfin, il y a eu erreur lexicale qui renvoie au sens dans l'emploi erroné du verbe « pointe » au lieu de « comptent » et par la même occasion, il y a erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance du nombre.

Pour conclure, l'énonciateur aurait pu écrire « ils restent les bras croisés et comptent le nombre des victimes en appréciant la qualité des armes utilisées dans la guerre ».

2.8- En plus des erreurs relevées précédemment, on note quelques expressions absolues correspondant à des formes inconnues dans la langue française du genre « roude, intre, refure, pirement ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, nous avons pu enregistrer l'utilisation d'un lexique inadapté, parfois même est confus comme dans le cas de l'énoncé suivant :

- « L'affaire phaléstinene... », au lieu de « la crise palestinienne ».

- « la table de conseil... », au lieu de dire « le conseil » tout court, car cette expression prend comme sens (l'opinion exprimée, la décision, la résolution, l'assemblée, les personnes, le temps et l'espace).

- « crise rouge... » Pour décrire l'ampleur de la crise, l'énonciateur emploie l'adjectif « rouge » non pas pour parler de crimes, de tueries et du sang mais pour désigner l'extension de la tension au lieu d'écrire tout simplement « la crise tragique ».

Dans la plupart des cas, nous pensons que l'énonciateur se réfère à la langue source (sa langue maternelle) pour se construire un système intermédiaire à mi-chemin entre la langue maternelle et la langue française.

3.2- Au niveau interphrastique, on a relevé quelques exemples comprenant des contradictions flagrantes, c'est le cas des énoncés suivants où l'emploi de l'adjectif « musulmans » présente une problématique d'ordre sémantique.

- « sur tout les arabes musulment... » et « soumet arabe musulment... ». En associant les deux adjectifs et en leur donnant la même valeur, l'énonciateur suppose que tous les arabes sont des musulmans et vice versa ; or nous savons que tous les arabes ne sont pas forcément des musulmans. Alors, nous pensons que cette contradiction est la conséquence de la culture de l'énonciateur lui-même.

3.3- On relevé aussi quelques erreurs dans l'absence et utilisation des articulateurs logiques comme dans le cas déjà vu :

- « toujours négatif la roud de conseille de la tiante arabe (...) plusieurs des präsident arabe refuse de pureté à la table de conseille » où le manque d'un articulateur logique d'enchaînement entre les deux propositions a provoqué une rupture du sens de l'énoncé lui-même.

3.4- Formes sémantiques rejetées dans l'énoncé: « à mon avis tout qui diroule a Ghaza... », ainsi que dans « alors tout qui passe a Ghaza ... ». L'absence du pronom démonstratif « ce » précédant un pronom relatif « qui » avant le verbe pour désigner la chose dont on parle, peut porter préjudice à la morphologie et au sens de tout l'énoncé. Cette absence du pronom démonstratif « ce » est expliquée par le fait que l'énonciateur confond le pronom relatif « qui » avec le pronom interrogatif « qui ». De plus, l'utilisation de l'articulateur « alors » dans le second passage est incorrecte puisqu'il n'y a aucun résultat à énoncer (conséquence).

3.5- Au niveau textuel, l'absence de la conjonction de coordination « et » ne peut être justifiée par la présence des signes typographiques comme par exemple la virgule qui n'exprime ni le sens ni la gradation. C'est le cas de l'énoncé suivant : « tout les conseilles création rouge, conseille de sécurité, conseil le soumet arabe mesulment... ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues, absence de verbes, de locutions, de conjonctions, de pronoms et de prépositions).

4.2- Absence des marques de l'énonciation comme par exemple les verbes modaux, pour exprimer l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé et du vocabulaire spécifique pour mettre en évidence les jugements de valeur du locuteur.

4.3- Au niveau interphrastique, le lecteur est parfois désorienté pendant la lecture du texte en raison de l'absence de plusieurs éléments clés, tels que les indices spatio-temporels et les marques de présence du locuteur et du destinataire.

4.4- Au niveau textuel, le choix du type de texte est raté en raison de l'absence des marques de modalisation : mode impératif, verbes performatifs, l'action et l'enjeu de l'appel.

Production n° 19

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est peu lisible marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'utilisation des majuscules.

1.2-Au niveau interphrastique, la mise en page est plus ou moins respectée dont les paragraphes sont séparés, par contre les phrases sont longues et non délimitées.

1.3- Au niveau textuel, le texte est aéré d'une manière globale et se distingue par le manque de titre et intertitre.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « il a toujours était le but des juifs malgré que la terre leur appartient depuis l'antiquité » on note une double erreur grammaticale portant sur une proposition absolue, d'abord, dans l'emploi du participe du verbe « être » au passé composé « il a ...était » au lieu de « il a ... été » puis, dans la transcription du verbe « appartient » au lieu d'écrire « appartient » ou « appartienne », tout dépend du mode à employer.

Enfin, une dernière erreur lexicale qui renvoie à la graphie dans l'emploi de la préposition « malgré » au lieu de « malgré » qui est transcrite telle qu'elle est prononcée sans la marque du pluriel « s ».

2.2- Dans l'énoncé « sous les bombardement, les fusets, le phosphore ces gens qui ne possèdent pas le moindre choses de vie » on relève une erreur de morphologie liée à la graphie dans la transcription du nom masculin « bombardement » sans la marque du pluriel « s ». Puis, une erreur lexicale relative à l'oral dans le nom féminin « fusets » au lieu de « fusils », il s'agit d'une forme erroné aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'accord du genre et du nombre de l'adjectif « le moindre » suivi d'un nom féminin « choses » au lieu de « la moindre chose ». Quant à la structure sémantique de la phrase nous la verrons plus tard dans le plan suivant.

2.3- Dans l'énoncé « les avions d'en ont détruit les maisons, les établissements et tout les edifices avec des centaines de morts innocents » on constate une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du pronom personnel de la 3^{ème} personne « en » au lieu de mettre le pronom relatif « qui » suivie d'une erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif « tout » au lieu de « tous » dans le sens de la totalité, ne laissant rien en dehors.

2.4- Dans l'énoncé « ces bombardements on touchés les habitant » on relève une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du pronom indéfini « on » au lieu de « ont ». L'ombre de l'oral est toujours présente dans ce genre d'erreurs produites.

2.5- Dans l'énoncé « ils sont tout ce qui ils peuvent » il y a eu une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi impropre du verbe « être/sont » à la troisième personne au lieu du verbe « faire/ont ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, on relève l'emploi d'un vocabulaire inadéquat qui détourne le sens entier de l'énoncé comme dans « il a toujours était le but des juifs ». L'utilisation du nom « but » c'est-à-dire le point qu'on vise, ne convient pas à la situation, on pense qu'il est mieux d'employer le nom « objectif » dans le sens d'un point qu'on veut atteindre. De plus, l'emploi du substitut grammatical masculin « il » au lieu de « elle » rend la confusion plus importante.

3.2- Expressions inconvenables à la situation d'écrit dans l'énoncé « ces gens qui ne possèdent pas le moindre choses de vie » cela comprend l'adjectif « moindre » qui est superlatif (degré de l'adjectif) et signifie le moins important de ce qui est déterminé, alors que l'expression « chose » est indéterminée et signifie « tout ce qui est ». Quant à la détermination qui renvoie à la notion dans l'emploi de la préposition plus nom « de vie », nous pensons qu'elle s'oppose à ce qui précède déjà et qu'il est mieux d'employer le nom « survie ».

3.3- D'autre part, on a relevé des phrases sémantiquement inacceptables, c'est le cas de l'énoncé suivant « mais les solents étaient toujours présents la a leur devoir et leur rôle » dans lequel on constate le placement d'un adjectif « présents » entre deux adverbes qui se suivent « toujours » et « la ». Encore, l'utilisation de la préposition « a » qui indique le lieu est incorrect car elle ne s'accorde pas avec le nom « devoir » et « rôle » au lieu d'employer la préposition « pour » qui exprime l'intérêt ou la cause. Il serait plus correct de dire « toujours là présents pour leur devoir et jouer leur rôle ».

3.4- Au niveau interphrastique, quelques contradictions ont été enregistré notamment dans l'énoncé « ils sont l'intervention des pays arabes et tourner une solution au plus vite possible ». L'énonciateur parle soudain de l'intervention arabe, alors que précédemment il expliquait que les habitants étaient seuls face à leur destin.

3.5- De plus, on note quelques problèmes liés au rapport logique dans l'utilisation des articulateurs logiques comme dans l'exemple « mais les solents étaient toujours présents ... ». D'abord, l'expression employée « mais » au lieu de « ainsi, alors » peut jouer le rôle d'une conjonction de coordination de transition ou d'un connecteur logique qui exprime la relation d'opposition qui a pour fonction d'opposer deux faits, souvent pour mettre l'un deux en valeur. Or, l'énoncé ci-dessus n'exprime pas l'opposition. Au contraire, il exprime la conséquence puisque on a introduit l'articulateur « en effet » pour permettre d'énoncer le résultat d'un fait.

3.6- Ainsi, dans l'énoncé « la phlaslique est un pays aussi triste qu'on peut le voir et le sentir » on constate la présence de l'articulateur logique « aussi...que » qui permet d'établir un rapprochement entre deux faits (comparaison). Cependant, on trouve le comparé qui est « la phlaslique », nous supposons qu'il s'agit là de « la Palestine » et pas la moindre trace du comparant. L'énonciateur aurait pu s'exprimer ainsi, « la Palestine est un pays si triste qu'on ne peut pas imaginer », tout en gardant les mêmes expressions employées.

3.7- Au niveau textuel, quelques incohérences ont été enregistrées en raison du vocabulaire employé comme dans l'exemple suivant « malgré que la terre leur appartient ». L'emploi de l'expression « la terre » nous oblige à se demander à qui revient la terre en question ? À qui renvoie « leur » dans l'énoncé ? Nous pensons que le remplacement de l'adjectif possessif « leur » par l'adjectif et pronom personnel « lui » peut résoudre le problème.

3.8- Les mêmes remarques sont faites pour l'énoncé suivant « ils sont l'intervention des pays arabes et tourner une solution au plus vite possible ». L'utilisation de verbes impropres peut engendrer un sens embarrassant. D'abord, l'emploi du verbe « être » de la troisième personne du pluriel qui n'a pas sa place dans tout l'énoncé puis, le verbe « tourner » au lieu de « trouver ».

D'autre part, on signale la présence de vocabulaire absurde dont les expressions ne sont pas appréciées de type « phlaslique, d'obriond, solents », nous pensons qu'il s'agit de fautes absolues car elles correspondent à des formes inconnues dans la langue française, probablement dues à une confusion entre formes voisines ou de termes proches.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas variée et n'obéit pas aux exigences de la production. A ce propos, on note la présence de phrases longues dont les verbes sont absents ou sont donnés à l'infinitif. Quant aux marques de l'énonciation, on relève l'absence des marques de présence de l'énonciateur et co-énonciateur (pronom personnel, pronom indéfini, déterminant possessif), les indices de temps et d'espace.

4.2- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur est perturbée en raison de l'absence de connecteurs logiques d'un paragraphe à l'autre, de verbes d'opinion ou de jugement (juger, croire, penser, affirmer...) et d'arguments recevables.

4.3- Au niveau textuel, la prise en compte de la situation est plus ou moins réussie par contre, le choix du type de texte est incorrect (centré sur une fonction référentielle).

De plus, le mode verbal utilisé dans ces circonstances d'écriture (appel) est impropre ce qui nuit à la cohérence du thème.

Production n° 20

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est plus ou moins lisible marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des règles d'emploi de majuscules.

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

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est respectée, aérée, marquée par l'absence de titre et connecteurs logiques.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « Ghaza est un village coloniser par israélienne à cause de la triter de balfor » on constate d'abord, la présence d'une double erreur lexicale liée la forme, causée par une confusion de termes proches, dans l'emploi du verbe « coloniser » au lieu de mettre l'adjectif « colonisé » et dans le second adjectif « israélienne » au lieu d'employer le nom commun « Israel ». Une seconde erreur lexicale, mais liée à l'oral cette fois-ci, dans la transcription du nom masculin « triter » au lieu de « traité » puis, dans l'emploi du nom propre « balfor » plutôt que « Belfort » en majuscule.

2.2- Dans l'énoncé « et tout le monde à solidarité les aides à Ghaza » on constate une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du nom féminin « à solidarité » au lieu de mettre le verbe transitif et pronominal « se solidariser ».

2.3-Dans l'énoncé « et la mieieur_possition_la présédent_chafise à obliger le ambassadeur de Israélienne ». Il y a eu plusieurs erreurs lexicales liées à l'oral, d'abord, dans la transcription erronée de l'adjectif « mieieur » au lieu de « meilleur » et dans le l'utilisation du nom féminin « possition » plutôt que « position ».

Nous pensons que cette erreur est la conséquence d'une confusion entre deux règles, l'une stipule qu'un « s » entre deux voyelles se prononce « z » et l'autre spécifie une double consonne « s » entre deux voyelles. Puis, dans la transcription du nom « présédent » au lieu de « président » et dans le nom propre « chafise », comme ça se prononce en langue arabe, au lieu d'écrire « Chavez ». Pour conclure, une prononciation erronée engendre une transcription erronée.

Enfin, une dernière erreur lexicale liée à la forme causée par la confusion de termes proches dans l'emploi de l'adjectif « Israélienne » au lieu de mettre le nom propre commun « Israel ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, on signale la présence de phrases sémantiquement inacceptables, comme dans l'énoncé « et il n'a pas droit le massacre des enfants ». L'introduction du substitut grammatical « il » provoque une problématique car on ignore à quel sujet il renvoie (Ghaza ou israélienne). Quoique le nom « droit » soit considéré ici par l'énonciateur comme verbe « a droit » du complément « le massacre des enfants », c'est pourquoi on ne trouve pas la trace du verbe réel.

D'autre part, on a une erreur de détermination engendrée par l'absence de l'article défini « le » du nom « droit », ainsi que l'emploi du nom « massacre » au lieu du verbe « massacrer » précédée par la préposition « de » constitue une atteinte au noyau de la phrase qui est le verbe lui-même.

3.2- Structure sémantique inadapotée dans l'énoncé « et devenu la souffrance de l'ingustice, bombardement les énoson ». Pour exprimer un rapport de liaison, l'énonciateur emploie des noms comme « l'ingustice » et « bombardements » et néglige la valeur du verbe d'action « souffrir ». Dans ce cas, il vise essentiellement « l'injustice et le bombardement » et non pas « la souffrance », pour lui, cette dernière expression signifie l'action du verbe. L'énonciateur aurait pu dire « Ghaza souffre de l'injustice et des bombardements des innocents ».

3.3- Au niveau interphrastique, on relève une contradiction dans l'énoncé « Ghaza est un village ». Or, « Ghaza » est un territoire palestinien de plus d'un million d'habitants, occupé par Israël et non pas un village comme il prétend l'énonciateur.

3.3- Au niveau textuel, on relève une information qui porte atteinte à la cohérence comme dans l'énoncé « et tout le monde à solidarité les aides à Ghaza ». En voulant parler de la solidarité du monde envers Ghaza, exprimée à travers les aides envoyées, l'énonciateur utilise une double préposition « à » plus un nom « solidarité » au lieu d'un verbe expressif (d'action). Il serait plus correct d'écrire « tout le monde se montre solidaire en envoyant les aides à Gaza ».

3.4- Dans la suite de l'énoncé, on lit « coloniser par israélienne à cause de la triter de balfor », nous avons noté une information impertinente due certainement à la culture de l'énonciateur, puisque le traité de Belfort a donné lieu de naissance à l'état hébreu sur le territoire palestinien. Nous estimons qu'il s'agit d'une confusion liée au sens.

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas variée et adaptée, il s'agit plutôt de phrases longues, informatives centrées principalement sur le nom et l'adjectif.

4.2- Les marques de l'énonciation sont pratiquement absentes, entre autre, les indices de présence du locuteur et du destinataire, les indices spatio-temporels et les verbes de jugement.

4.3- Au niveau interphrastique, le manque des modes verbaux claires et d'articulateurs logiques est flagrant, ce qui désorganise la fonction de guidage du lecteur et agit négativement sur la cohérence du thème d'une manière générale.

4.4- Au niveau textuel, la prise en compte de la situation est mal réussie en raison de l'absence de plusieurs éléments clés du texte (titre, mots de liaison, adverbes, verbes modalisateurs...). Quant au choix du type d'écrit, nous jugeons qu'il est incorrect, car le texte construit est privé de la problématique, de thèse et d'arguments.

Production n° 21

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible et se distingue par le non respect de la ponctuation et des règles d'utilisation de la majuscule, le long du texte produit.

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

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est honorée y compris la marge et l'aération du texte. Néanmoins, le texte se distingue par le manque de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « aujourd'hui tout le monde parlent avec le massacre de Ghaza » on note la présence d'une double erreur lexicale relative à la graphie. D'abord, une dans la transcription de l'adverbe et indicateur de temps « aujourd'hui » au lieu d'écrire « aujourd'hui ».

Plus une autre erreur du même type figure dans la transcription du nom masculin « massacre » au lieu de « massacre ». On peut aussi considérer cette erreur comme étant une erreur systématique, qui se reproduit toujours dans le même contexte puisque on la trouve dans un autre énoncé « le massacre de l'enfant ».

Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'accord du verbe à la 3^{ème} personne du pluriel « parlent » au lieu de « parle » avec le sujet singulier masculin « tout le monde ».

2.2- Dans l'énoncé « cette peuple qui souffrit d'opprimer et la violence » on constate une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif démonstratif féminin « cette » au lieu de mettre l'adjectif démonstratif masculin « ce ».

Suivie d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du verbe « souffrit » sous la forme du passé simple au lieu de mettre « souffre » au présent de l'indicatif. Enfin, on a eu une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi du verbe « opprimer » à la place du nom « oppression » ou de l'adjectif « opprimé ».

2.3- Dans l'énoncé « cette pays qui colonisé avec israélienne » on constate la même erreur de morphologie relative liée à l'oral se reproduit dans l'utilisation de l'adjectif démonstratif féminin « cette » pour le nom masculin « pays » au lieu de mettre l'adjectif démonstratif masculin « ce ». Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du participe du verbe « colonisé » sous la forme du passé composé sans mettre l'auxiliaire « être », alors que le sujet « pays » subit l'action du verbe « coloniser ». De plus, il y a une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « avec » au lieu de mettre la préposition « par » pour introduire le complément d'agent du verbe passif.

D'autre part, on note une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « israélienne » au lieu d'utiliser le nom « Israël ».

2.4- Dans l'énoncé « ce pays souffre de bombardement de l'armée israélienne » on souligne la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi l'adjectif et nom masculin « souffre » au lieu de mettre le verbe « souffre ». Puis, une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom masculin « bonbaromon » à la place du nom d'action masculin « bombardement ». Le même type d'erreur on le rencontre dans l'énoncé « et l'indipandance de Ghaza » au lieu de « indépendance ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, nous pensons que le lexique employé pour la rédaction couvre les besoins de la consigne, excepté quelques phrases, sémantiquement rejetées, comme dans l'énoncé est déjà qui, on peut lui attribuer plusieurs lectures à la fois : « cette peuple qui souffrit d'opprimer et la violence » dans lequel, l'énonciateur n'a pas fait le bon choix quant à l'introduction de deux verbes « souffrit », « opprimer » ayant le même sens dans une même proposition. Il convient de proposer autrement « ce peuple opprimé qui souffre de violence ».

3.2- Dans l'énoncé « nous savons que le peuple de Ghaza souffre de l'injustice, la famine et la violence » nous relevons une structure phrastique inacceptable en raison du manque de la préposition « de » pour le nom « famine » et « violence » ayant des sens différents, ce qui agit négativement sur le rapport de gradation employé dans l'énoncé.

3.3- Au niveau interphrastique, on note une contradiction dans l'énoncé « il faut souffrit plusieurs ». Nous pensons que cette phrase impersonnelle est introduite de manière anarchique puisqu'elle n'accorde pas de sens, ni à l'énoncé qui précède, ni à celui qui suit. De plus, l'emploi inadéquat du verbe « falloir » qui signifie être indispensable et utile, associé ici au verbe « souffrir » explique que la « souffrance » est une chose dont on ne peut se dispenser. Ainsi, l'emploi de l'adjectif invariable « plusieurs » qui exprime la quantité au lieu de l'adverbe « beaucoup » a laissé entendre qu'il s'agit de personnes, or, dans l'énoncé précédant on parle surtout du « pays ». Cette difficulté liée à la détermination a provoqué une rupture de cohérence et de cohésion.

3.4- En fait, ce qui fait la particularité de la présente rédaction, c'est bien l'absence totale de connecteurs logiques, remplacés soit par des pronoms relatifs, soit par des adverbes, soit par des conjonctions.

3.5- Au niveau textuel, on a enregistré une information impertinente dans l'énoncé « le massacre de l'enfant » dans lequel on constate un problème de détermination. L'emploi de la préposition « de » associé à l'article « l' » laisse entendre qu'il s'agit dans cet énoncé d'un enfant connu au lieu d'employer l'article contracté « des » pour « de les ».

3.6- Forme sémantique rejetée dans « je me demande a tout les pays arabe » on remarque l'utilisation incorrecte du verbe performatif « je me demande » au lieu de dire « je demande ». Dans cet énoncé, nous avons l'impression que l'énonciateur s'adresse à lui-même plutôt qu'à un destinataire précis et puis il n'exprime aucun engagement. Il fallait écrire « je demande aux pays arabes de... ».

3.7- Dans un autre exemple, on retient une information contradictoire quand l'énonciateur confond des termes proches en employant « peuple » à la place de « habitants » ou bien « pays » plutôt que « territoire », comme dans l'énoncé « cette peuple qui souffrit », « cette pays qui colonisé », « la peuple de Ghaza » ou « l'indipandance a Ghaza ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, il s'agit dans la plus part des cas de phrases nominales exprimant plusieurs propositions à la fois.

4.2- Quant aux marques de l'énonciation, elles sont plutôt négligées entre autre, les verbes de jugement, d'opinion, les marques de présence du locuteur et du destinataire.

4.3- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur est brouillée en raison de l'absence d'articulateurs logiques et d'indices spatio-temporels.

4.4- Au niveau textuel, le type du texte est mal choisi par l'énonciateur, en raison de l'absence d'une problématique précise, d'un engagement ou d'une action exprimée.

Production n° 22

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, l'écriture se montre moyennement lisible et se distingue par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'utilisation de la majuscule.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en masse sans qu'on puisse délimiter les phrases (phrases longues) ou séparer les paragraphes.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page n'est pas respectée, notamment l'aération du texte. Tout au plus, le texte se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « parce qu'il coloniser par le israélienne » on relève d'abord, une erreur grammaticale portant sur proposition absolue liée à l'absence de l'auxiliaire « être » du verbe passif « coloniser » puis, une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'introduction erronée de l'article défini « le ». Ensuite, une erreur lexicale liée à la forme pour l'adjectif « israélienne » au lieu de mettre le nom commun « Israël ».

2.2- Dans l'énoncé « dans ce temps Ghaza vivre le tuel et la famine surtout les enfants » il y a eu d'abord, une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de la préposition « dans » au lieu de mettre la préposition « pendant ou durant ». Puis, on a une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans la transgression de la règle de l'emploi du verbe à l'infinitif « vivre », ensuite, une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom « le tuel » au lieu de mettre le nom féminin « la tuerie ».

2.3- Dans l'énoncé « en télévision en regarde comment le israélienne bombardement les inoson par les arme fosforie » on constate d'abord, la présence d'une double erreur grammaticale, la première porte sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « en » à la place de la préposition « à » et la seconde erreur porte sur une proposition absolue dans l'utilisation de la préposition « en » à la place du pronom indéfini singulier « on ». Puis, nous avons une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « le israélienne » au lieu de mettre « les israéliens » ou bien le nom commun « Israël ». Ensuite, une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du nom « bombardement » au lieu de mettre le verbe « bombardent » pour l'adjectif et nom « les israéliens » ou « bombarde » pour le nom « Israël ». De plus, on a une erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription de l'adjectif et nom commun « inoson » au lieu d'écrire « innocents » au pluriel. Enfin,

une erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif « fosforie » au lieu de mettre « phosphoriques » plus une autre morphologique absolue liée à la graphie de l'accord du pluriel dans l'emploi du nom féminin pluriel « arme » sans la marque du pluriel « s ».

2.4- Dans l'énoncé « Ghaza devenu la sufrence de l'injustice » on remarque qu'il y a une erreur grammaticale portant sur proposition absolue liée à l'absence de l'auxiliaire « être » du verbe « devenir ». De plus, on a une double erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom féminin « sufrence/souffrance » et dans l'emploi du nom féminin « injustice/injustice ».

2.5- Dans l'énoncé « les pats arabes regarde surtout » on a une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi du verbe « regarde » en négligeant la marque du pluriel de la troisième personne du pluriel.

2.6- Dans l'énoncé « toute le monde fait la ménéfistation » on relève une erreur morphologique relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif féminin « toute » à la place de l'adjectif masculin « tout » puis, une erreur lexicale liée l'oral dans l'emploi du nom féminin « ménéfistation » au lieu d'écrire « manifestation ».

2.7- Dans l'énoncé « le millieur possition lorsque le présédant chafaise a obligé le ambassadeur de Israélienne » on note quatre erreurs lexicales liées à l'oral d'abord, dans l'emploi de l'adjectif masculin « millieur » au lieu de l'adjectif féminin « meilleure » puis, dans le nom féminin « possition » au lieu de « position » encore, dans le nom masculin « présédant » au lieu de « président » ensuite, dans le nom propre « chafaise » au lieu d'écrire « Chavez ». Enfin, une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « Israélienne » au lieu de mettre le nom commun « Israël ». Quant à l'emploi de l'article masculin « le » au début de la phrase au lieu de mettre l'article féminin « la », il s'agit d'une erreur morphologique relative liée à l'oral de l'énonciateur lui-même.

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, on a relevé quelques phrases sémantiquement inacceptables soit sur le plan de la forme, soit sur le plan du lexique utilisé, comme dans l'énoncé déjà traité sur plan morphosyntaxique « Ghaza devenu la sufrence de l'injustice » dans lequel on constate une tournure absolue qui ne correspond à aucune forme existante dans la langue française. L'énonciateur s'est contenté seulement du participe

« devenu », qui ne convient pas à la situation pour exprimer l'action en négligeant le verbe réel de la phrase. D'autre part, il y a un problème de détermination et de classification qui renvoie à la notion dans l'emploi du lexique suivant « la souffrance de l'injustice ». On aurait pu utiliser tout simplement sujet + verbe + préposition + nom « Ghaza souffre de l'injustice » pour marquer le rapport d'origine.

3.2- Le même cas d'erreur sémantique on le constate dans l'énoncé suivant : « toute le monde fait la ménéfistation pour solidarité avec Ghaza ». L'introduction du verbe « faire » dans cet énoncé est employé dans le sens de réaliser, or la « manifestation » ne se réalise pas toute seule, c'est une action, une expression, un témoignage ou une protestation exprimée. Nous pensons qu'il est plutôt mieux d'employer le verbe « participer » dans le sens de prendre part à un événement, ou bien dériver un verbe à partir du nom « manifestation/se manifeste ». Vu l'utilisation de la préposition « pour », nous s'attendions à un rapport logique exprimé, à sa place, l'énonciateur utilise un nom féminin « solidarité ». La structure de la phrase laisse dire que l'énonciateur confond le nom « solidarité » avec le verbe « solidariser ». Il serait plus correct si l'énonciateur s'exprime ainsi « tout le monde participe à la manifestation pour se montrer solidaire avec Ghaza ».

3.3- Au niveau interphrastique, on a relevé quelques formes contradictoires à l'instar de l'énoncé suivant « Ghaza est un village qu'il reste le nom ». L'énonciateur use d'un vocabulaire inapproprié pour dimensionner Ghaza en tant qu'« un village », or Ghaza, est tout un territoire occupé. D'autre part, dans la suite de l'énoncé « qu'il reste le nom » on entend par là que Ghaza n'est que ruine. Cependant, la forme empruntée explique que l'énonciateur s'est fait assisté par la langue source (arabe dialectale).

3.4- Dans l'énoncé déjà traité sur le plan morphosyntaxique « et les pays arabes regarde surtout et toute le monde fait la ménéfestation... » On a un problème de connexion, à travers lequel on constate la présence de la conjonction « et » au début de l'énoncé puis au milieu, entre deux propositions. Nous pensons que ceci constitue une erreur sémantique vu que le « et » joue plusieurs rôles en même temps et dans le même énoncé. Si la première conjonction de coordination « et » exprime l'addition, la seconde joue plutôt le rôle d'articulateur d'opposition pour exprimer ce qui se passe au même moment. Il serait plus correct d'employer à la place de la conjonction un connecteur tel que « alors que, tandis que ou pendant que ».

3.5- Au niveau textuel, on relève un exemple qui traite la pertinence de l'information dans le texte. Ainsi, dans l'énoncé « le millieur possition lorsque le présedant chafaise a obligé le ambassadeur de Israélienne » on constate qu'il y a un problème de détermination et d'articulation lié à la forme de la phrase elle-même. D'abord, l'utilisation de l'article défini masculin « le millieur » au lieu de l'article défini féminin « la meilleure » ensuite, l'emploi de l'article défini masculin « le » au lieu de mettre l'article contracté masculin « du » pour « président ». Enfin, une double erreur de forme liée à la négligence de l'apostrophe dans « le ambassadeur » plutôt que « l'ambassadeur » et dans l'emploi de la préposition « de Israélienne » à la place « d'Israël ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues, absence de verbes de noyau, confusion d'adjectifs).

4.2- Quant aux marques de l'énonciation, elles sont entièrement absentes (absence du locuteur et du destinataire, absence des indices spatio-temporels et des marques de jugement).

4.3- Au niveau interphrastique, il y a un manque de cohérence et le lecteur se sent désorienté au moment de la lecture du texte produit.

4.4- Au niveau textuel, le choix du type de texte est imparfait (absence d'arguments, thèse, synthèse, verbes performatifs, engagement précis).

Enfin, nous pensons que l'énonciateur n'a pas réussi de prendre en main la situation d'écrit.

Production n° 23

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture moyennement lisible marquée par la présence de la ponctuation (en rouge), néanmoins elle est peu respectée. Quant à la majuscule, on signale qu'elle est honorée dans l'emploi des noms propres et au début des paragraphes.

1.2- Au niveau interphrastique, le texte est structuré en deux paragraphes visibles et séparés dont les phrases sont longues et peu délimitées.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page est modestement honorée particulièrement l'aération du texte. Néanmoins, la production se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « les evenement qui ce passe dans Ghaza » on relève d'abord, la présence d'une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'emploi du nom masculin « evenement » sans la marque du pluriel « s ». Puis, une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du verbe « ce passe » ; l'utilisation du pronom démonstratif invariable « ce » au lieu de mettre le pronom personnel réfléchi de la troisième personne « se », plus l'emploi du verbe à la 3^{eme} personne du singulier alors que l'article défini est au pluriel.

2.2- Dans l'énoncé « cette peuple soufre tout ces annés » on relève une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif démonstratif féminin « cette » plutôt que l'adjectif démonstratif singulier « ce » puis, dans l'emploi de l'adjectif « tout » au lieu de mettre l'adjectif féminin pluriel « toutes ». Une seconde erreur lexicale liée au sens dans l'emploi de l'adjectif invariable et nom masculin « soufre » au lieu de mettre le verbe « souffre » à la 3^{eme} personne du singulier. Ensuite, on a une autre erreur lexicale liée à la graphie dans l'utilisation du nom « annés » au lieu de « années ».

2.3- Dans la suite de l'énoncé « en plus de ça l'opprimé et, le massacre d'enfant, et des femme avec de l'armée israélienne » on a une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « opprimé » à la place du nom (1) féminin « oppression ». Une triple erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom (2) masculin « massacre/massacre » suivie par la préposition « de » + nom (3) et adjectif invariable « enfant/enfants » au pluriel, puis, du nom féminin (4) « femme/femmes ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, nous avons localisé des exemples qui comptent des formes sémantiquement rejetées, comme dans l'énoncé « les evenement qui ce passe dans Ghaza devenu parlent-ils dans tout le monde ». Le verbe intransitif employé dans cet énoncé « passe » n'a pas besoin de pronom réfléchi, il s'emploie classiquement quand on veut exprimer un certain mouvement. Néanmoins, l'énonciateur l'utilise ici, dans le

sens de « dérouler » qui s'emploie dans ces conditions avec le pronom réfléchi « ce/se ».

3.2- D'autre part, on constate l'utilisation de la forme interrogative positive avec inversion du sujet/verbe dans « parlent-ils » ; une forme impropre à la situation.

Nous pensons que l'énonciateur s'est égaré quant au choix du vocabulaire importé, pour parler d'événements survenus à Ghaza et exprimer ce qu'elle est devenue, alors, il introduit le pronom personnel « ils » qui renvoie aux « événements » et le verbe « parler » dans « parlent-ils » pour désigner « sujet, thème ou objet de discussion ».

D'autre part, on constate une dernière formule erronée dans l'emploi de l'adjectif + nom « tout le monde » pour exprimer l'ensemble de ce qui existe au lieu de mettre nom + adjectif « le monde entier ».

3.2- Au niveau interphrastique, on a relevé des cas de localisations spatiales incorrectes comme dans l'énoncé précédent « les événement qui ce passe dans Ghaza ». L'emploi de l'indicateur d'espace et préposition « dans » accorde le sens d'un point précis se trouvant à l'intérieur, par contre la préposition « à » peut résoudre le problème dans la mesure où elle bénéficie d'un double sens à savoir le lieu et le temps.

3.3- Le même problème de localisation on le constate dans l'énoncé suivant « cette peuple souffre tout ces annés ». Cet énoncé se distingue par l'absence d'un indicateur de temps qui détermine avec exactitude le moment où s'est déroulé l'événement. Nous pensons que la formule « ces années » a besoin d'une autre expression qui la précède pour compléter le sens et jouer en même temps le rôle d'indicateur de temps, d'articulateur logique et de préposition, comme par exemple « pendant ou durant ».

3.4- Nous avons également enregistré quelques exemples présentant structures qui provoquent des ruptures thématiques comme dans l'énoncé « ...qui ce passe dans leur pay de famine et maladies ».

L'emploi de la préposition « de » est introduit pour signaler le rapport de liaison, alors qu'ici, on estime une contradiction qui renvoie au sens lorsque l'énonciateur désigne « Ghaza » comme « pays de famine et de maladies » en essayant de présenter des cas de « souffrance ». Il serait plutôt sémantiquement correct d'écrire « ce peuple souffre durant toutes ces années, que de famine, que de maladies... ».

3.5- Au niveau textuel, l'exemple suivant (déjà traité) qui est la suite de l'illustration précédente, présente des informations impertinentes qui nuisent à la cohérence du texte lui-même « en plus de ça l'opprimé et, le massacre d'enfant, et des femme avec de l'armée israélienne ». Nous avons relevé d'abord, une formule absolue quant à l'utilisation massive de la préposition « de » relevant du langage quotidien au lieu d'employer la virgule. Puis, l'emploi de la préposition « avec » dans « avec de l'armée israélienne » qui modifie le sens entier de l'énoncé plutôt que la préposition « par ».

L'énonciateur aurait du écrire « en plus de l'oppression, c'est le massacre des enfants et des femmes par l'armée israélienne ».

3.6- D'autre part, on a relevé aussi une incohérence dans l'utilisation du verbe performatif (de modalisation selon le modèle de Culioli) dans l'énoncé « je me demande à tout les pays pour solidarité avec le peuple palestinien ». D'abord, l'emploi du verbe « demander » à la forme pronominale en employant le pronom personnel réfléchi « me » au lieu de dire « je demande ». Quant à l'emploi de l'expression de but et préposition « pour », elle doit être suivie par un verbe d'action et non pas par un nom « solidarité » comme c'est le cas dans cet exemple au lieu de dire « se montrer solidaires ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, puisque il s'agit de phrases longues centrées sur le nom, l'adjectif et la préposition.

4.2- Les marques de l'énonciation sont absentes, entre autre, les indices de présence de l'énonciateur et du destinataire, les indices spatio-temporels et les marques de jugement (vocabulaire et verbes modaux).

4.3- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur n'est pas respectée en raison de l'absence d'articulateurs logiques qui connectent les phrases ainsi que les paragraphes, ce qui influe négativement sur la cohérence du texte d'une manière générale.

4.4- Au niveau textuel, l'énonciateur n'a pas fait le bon choix quant au type d'écrit en raison de l'absence de problématique, verbes de jugement et arguments puissants (non distinction entre arguments et exemples). Pour conclure, nous estimons que le texte produit ne répond pas à la consigne donnée pour la rédaction d'un appel.

Production n° 24

1- Sur le plan matériel :

1.1- Au niveau phrastique, le texte produit se distingue par une écriture lisible marquée par l'absence de la ponctuation et des majuscules dans l'ensemble du texte.

1.2- Au niveau interphrastique, la structure du texte n'est pas honorée dans la mesure où les paragraphes ne sont guère séparés (texte écrit en masse) et les phrases sont longues et moins délimitées.

1.3- Au niveau textuel, la mise en page n'est pas respectée du moment que le texte présenté n'est pas aéré et se distingue par l'absence de titre et intertitres.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

2.1- Dans l'énoncé « devant la machine de guerre esraélienne qui amis ghazza en feu pendant 75 jours » il y a eu erreur lexicale liée à la graphie d'abord, dans l'emploi du nom féminin « guerre » en mettant l'accent grave ce qui introduit une confusion entre deux mots proches « guerre et guère » puis, dans l'emploi du nom commun « ghazza » sans majuscule au lieu de « Ghaza ou Gaza ». Ensuite, une autre erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi de l'adjectif et nom commun « esraélienne » plutôt que « israélienne ». Enfin, une dernière erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans la transcription du verbe « mettre » au passé composé « amis » au lieu d'écrire « a mis », (l'auxiliaire avoir + participe du verbe « mettre »).

2.2- Erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif « publique » plutôt que « public » dans l'énoncé « plus de massacre en plein publique ».

2.3- Dans l'énoncé « en tête tout les présidents des pays arabes » on relève la présence d'une erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi de l'adjectif « tout » plutôt que « tous ». D'autre part, on parle d'un problème de détermination lié au parcours de classe.

2.4- Dans l'énoncé « il faut le protégé de sortir de cette mauvaise et salle guerre » on constate la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du deuxième verbe « protégé » à la forme du participe, or la règle consiste à ce qu'il soit à l'infinitif « le protéger ». Puis, une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin « salle » au lieu de l'adjectif « sale ». Ensuite, on a une

erreur systématique (revient souvent) et lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin « guèrre ».

2.5- Dans l'énoncé « j'espère que ponsieur mahmoud abbese ce préssident la sois courageux d'aider son... » On constate la présence d'une double erreur de morphologie absolue l'une liée à l'oral au niveau des accent appliqués dans la transcription du verbe « espère », ce qui modifie entièrement sa prononciation. L'autre liée à la graphie au niveau de l'expression absolue employée, « ponsieur » au lieu de mettre le nom masculin « monsieur ».

Puis, encore une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom « préssident » plutôt que « président », suivie d'une erreur lexicale liée à la forme dans la transcription du nom propre « abbese » dans le sens d'une supérieure au lieu d'écrire « Abasse ». Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel féminin « la sois » au lieu de mettre le pronom personnel masculin « le sois ».

2.6- Dans l'énoncé « de finir cette machine de guèrre de ses ennemis et ce cette salle rasse israélienne » on relève une erreur lexicale liée au sens dans l'utilisation du verbe « finir » à la place du verbe « arrêter », puis, une double erreur lexicale liée à la graphie dans la transcription des noms féminins suivants : « guèrre/guerre » avec accent grave et « rasse » plutôt que « race ». De plus, on a une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'emploi de l'adjectif possessif « ses » au lieu de l'adjectif démonstratif « ces » qui joue aussi le rôle de substitut grammatical. Enfin, une dernière erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin « salle » plutôt que l'adjectif « sale ».

3- Sur le plan sémantique :

3.1- Au niveau phrastique, nous avons enregistré quelques énoncés comprenant un lexique inadéquat comme dans l'exemple « cette salle rasse israélienne ». L'emploi de l'expression « salle rasse/sale race » peut s'offrir une image de xénophobie c'est pourquoi on ne l'utilise presque jamais dans les traces scripturales.

Cependant, on ne se sent pas heurté par l'expression, quand elle est rencontrée dans l'énoncé suivant : « cette mauvaise et salle guèrre ». En effet, l'énonciateur généralise l'utilisation de l'expression « sale » et l'applique dans toutes les circonstances.

3.2- D'autre part, nous avons pu relever quelques phrases inacceptables du point de vue sémantique comme dans l'exemple « de finir cette machine de guerre de ses ennemis ». Nous pensons que l'emploi du verbe « finir » avec le nom « machine » n'accorde pas le sens exact que l'énonciateur voulait transmettre s'il avait employé le verbe « arrêter » ou « stopper » qui signifie empêcher la continuation d'une action.

3.3- Encore, dans un autre énoncé on lit « j'annonce mon appels à tout le monde » dans lequel l'introduction du verbe « annoncer » se montre incompatible avec l'emploi du nom « appel » du moment qu'on peut obtenir le verbe « appeler » dans « j'appelle tout le monde » ou le verbe « adresser » dans « j'adresse mon appel à tout le monde ».

3.3- Au niveau interphrastique, on a pu constaté la présence de contradictions dans quelques énoncés comme dans l'exemple « il faut le protégé de sortir de cette mauvaise et salle guerre » dans lequel l'emploi de deux verbes « le protéger de sortir » n'ayant pas la même visée plus la préposition « de » trouble l'orientation du sens de l'énoncé au lieu de mettre la préposition et articulateur logique exprimant la finalité de l'argument présenté « pour ».

3.4- Encore, l'emploi de formules lexicales proches telles que « public, monde entier et tout le monde » peut donner lieu à une rupture de sens comme dans l'énoncé « plus de massacre en plein publique devant le monde entier ». On constate combien l'utilisation de ces deux formules sont identiques, celle qui précède explique celle qui devance.

3.5- Au niveau textuel, on a relevé des incohérences dans certains énoncés qui présentent des informations soit imprécises ou inachevées comme dans l'exemple suivant « j'espère que ponsieur mahmoud abbese ce préssident la sois courageux d'aider son... ». D'autres présentent un vocabulaire inadéquat comme dans l'énoncé « et en tête tout les présidents » plutôt que « et à leurs têtes tous les présidents ».

4- Sur le plan pragmatique :

4.1- Au niveau phrastique, les phrases employées sont construites de façon anarchique, centrées pratiquement sur le nom, l'adjectif et la conjonction « et ».

4.2- On a pu relevé aussi l'absence de quelques marques d'énonciation essentielles tels que les indices spatio-temporels, les marques de jugement (de modalisation) qui permettent au locuteur de nuancer la véracité de son énoncé et qui relèvent de sa subjectivité. Quant aux marques de présence du locuteur et du destinataire, elles sont

présentes et moyennement maîtrisées : « j'espère que, j'annonce, mon appel, tout le monde, le monde entier »

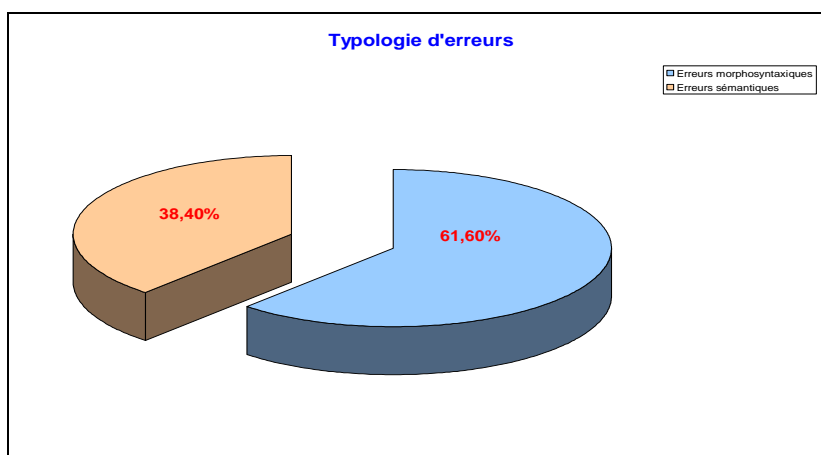
4.3- Au niveau interphrastique, l'absence de connecteurs logiques a perturbé la fonction du guidage du lecteur, ils sont remplacés dans la plus part du temps par la conjonction « et ».

4.4- Au niveau textuel, la situation d'écrit est mal gérée par l'énonciateur du moment que le texte est privé de problématique précise, de thèse, d'arguments et de verbes de jugement. Pour achever, l'énonciateur n'a pas réussi son choix quant au type du texte écrit (appel).

4.4. Commentaires des données

Au cours de notre analyse des erreurs en productions écrites chez les apprenants en 3^{ème} A.S. Lettres et philosophie, nous nous sommes rendu compte qu'au moment du développement de l'activité rédactionnelle, les apprenants se heurtent à une immense difficulté pour garantir toutes les dimensions morphosyntaxiques et sémantiques du langage. C'est pourquoi, nous ne tenons pas à les juger à travers cette présentation, au contraire, nous essayons seulement de déterminer pourquoi ces erreurs persistent encore, malgré les efforts engagés ? Ainsi, comprendre comment ils produisent de la pensée et du sens au passage à l'écrit.

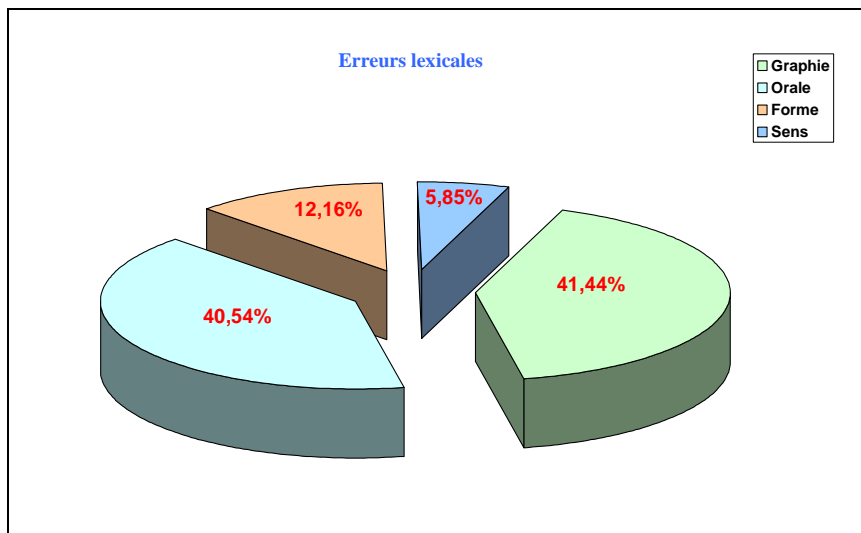
En effet, nous avons prévu une présentation autour de deux plans essentiels en regard des résultats obtenus, à savoir le plan morphosyntaxique qui regroupe 385 erreurs soit 61.60 % et le plan sémantique qui réunit 240 erreurs correspondant à 38.40 %, comme il est indiqué dans le graphe ci dessous.



Ainsi, les textes produits ont été analysés du point de vue quantitatif, c'est-à-dire nous avons noté l'essentiel des erreurs portant préjudice à la langue et qualitatif en l'absence d'éléments devant constituer la cohérence et la cohésion du texte produit.

4.4.1. Sur le plan morphosyntaxique

Sur ce plan on présentera les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs morphologiques. Ainsi, les résultats obtenus ont montré que maillon faible de la pratique scripturale est bel et bien le trésor de la langue, en l'occurrence le lexique, qui lui seul, récolte 57.66 % soit 222 erreurs sur l'ensemble de 385 erreurs morphosyntaxiques enregistrées, figurant dans le graphe ci-dessous.



On constate que le taux des erreurs lexicales le plus élevé concerne particulièrement l'oral et la graphie.

Pour la graphie qui en compte 41.44 % des cas avec 92 erreurs, il est question généralement d'erreurs portant sur l'orthographe des mots, des erreurs qui résident sur le plan de l'écriture mais n'apparaissent jamais au niveau de la prononciation, comme dans l'exemple du « s » qui ne s'articule pas dans « les enfant », il n'est pas pris en compte car il n'est pas aussi pris en considération à l'oral. C'est ainsi qu'il est souvent abandonné par l'apprenant ou même introduit soit par ignorance à la règle grammaticale des accords, soit par négligence personnelle, due certainement à une stratégie que l'apprenant adopte lui-même pour transcrire les mots en généralisant la règle d'emploi comme dans l'exemple « plutard » sans le « s », identique à la transcription de « plupart » et confusion de « t, d, e » à la fin du nom ou du verbe.

Pour l'oral, enregistrant 40.54 % des cas et correspondant à 90 erreurs, cela concerne surtout des formes erronées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En fait, il s'agit d'altération de formes scripturales comme dans les exemples pris dans notre analyse « dustruction/destruction », « crume/crime » et « lugitim/légitime ». Pour l'apprenant, le mot s'écrit comme il se prononce et il n'y a aucune transgression dans la transcription de ces expressions puisque c'est ainsi qu'il les a appris. D'ailleurs, c'est l'idée que bon nombre d'apprenants l'applique dans ses moindres détails.

Nous estimons que ces formes erronées sont provoquées soit par une transmission – réception imparfaite entre le maître et l'apprenant, soit par une confusion entre formes proches comme dans l'emploi du verbe « entendre » au lieu d'écrire « entendra ».

Quant aux erreurs lexicales liées à la forme, elles sont estimées à 12.16 % soit 27 erreurs et concernent essentiellement la création de formes erronées et confusion de termes proches. Ces confusions tiennent lieu en raison des connaissances déficientes des unités lexicales, comme dans l'exemple ; « la grise de Ghaza » (la crise) ou « un territoire large » (vaste).

Nous estimons que l'apprenant use de stratégies propres à lui pour former un mot, c'est pourquoi il crée des formes lexicales inconnues dans la langue plutôt que des formes visées¹. De telles erreurs sont courantes même dans les expressions orales des apprenants et c'est à partir de là qu'elles se projettent dans leurs productions écrites et témoignent de leur niveau lexical insuffisant. De ce fait, Laniel, D. (2005, p. 80) constate que “ *les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexicale de la langue cible*”. Pour conclure, les erreurs lexicales liées à la forme se définissent comme étant l'incapacité d'employer correctement le vocabulaire de la langue cible, c'est pourquoi, l'apprenant éprouve beaucoup de difficultés à former l'adjectif, l'adverbe, le nom ou le nom d'action.

Enfin, pour en ce qui concerne les erreurs lexicales liées au sens, elles sont estimées à 05.85 % soit 13 erreurs au total et se rapportent particulièrement à l'utilisation par l'apprenant de termes inadéquats qui nuisent à la visée de l'énoncé lui-même.

Nous estimons que ces erreurs constatées marquent un écart considérable quant au choix de la lexie désignant le mot pour exprimer un sens visé. C'est-à-dire que l'apprenant emploie un mot dont le sens visé diffère du sens du terme qu'il a choisi comme dans les exemples suivants :

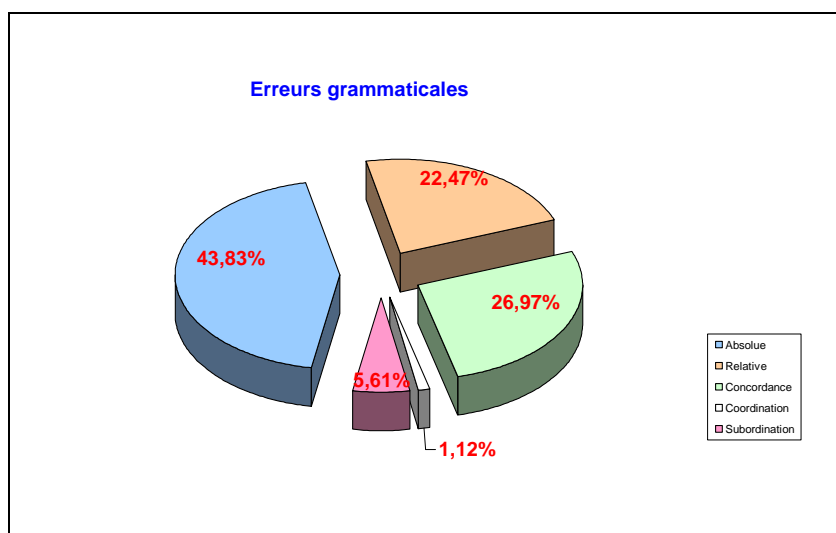
- l'armée israélienne fait des massacre » (commet ou perpète)
- tout cela afin de prendre à Ghaza ». (occuper, envahir ou s'emparer)

A ce propos, dans le premier exemple donné les deux termes “ *fait* ” et “ *perpète* ” ont en commun les composantes de sens, mais ne sont pas substituables dans le même contexte, pareille aussi pour le deuxième exemple. Donc, il y a une incompatibilité entre le terme choisi par l'apprenant et la situation réelle que le terme est censé décrire.

¹ [linguistique] Terme générique désignant une unité lexicale, un mot.

D'autre part, nous avons constaté que les erreurs lexicales liées à la forme et celles liées au sens se croisent très souvent et présentent une difficulté importante quant à leurs identifications.

Quant aux erreurs grammaticales, elles sont évaluées à 23.11 % des cas correspondant à 89 erreurs au total sur 385 erreurs enregistrées, portant sur deux divisions que chacune d'entre elle comprend des subdivisions, en l'occurrence l'erreur absolue, relative, de concordance, de coordination et de subordination comme il est indiqué dans le graphe suivant :



Pour les erreurs grammaticales portant sur une proposition absolue, elles sont estimées à 43.82 % soit 39 erreurs sur 89 au total. Ce qui constitue pour nous un pourcentage plus ou moins élevé par rapport à l'ensemble des erreurs grammaticales enregistrées jusqu'à présent. Ces erreurs absolues portent essentiellement sur la déformation de formes verbales, les accords en genre et en nombre et les auxiliaires comme dans les exemples suivants :

- « les presidents arabiens solidaré avec palestine ».
- « les bombardements isralien ».
- « ils sont veux masacrer ».

On estime que ces types d'erreurs se produisent en raison de connaissances de base imparfaites ou insuffisantes chez l'apprenant relatives à la morphologie verbale. En conséquences, aucune stratégie n'est employée quant à la structure phrastique, au contraire, pour couvrir ses besoins, il confond souvent le nom avec le verbe ou l'adjectif et l'auxiliaire avec le participe.

Quant aux erreurs grammaticales portant sur une proposition relative, elles sont estimées à 22.47 % soit 20 erreurs au total, ce qui constitue un pourcentage moyen par rapport au type absolu. En effet, ces erreurs concernent principalement l'emploi de formes inadaptées au contexte et la confusion entre formes différentes.

Au cours de l'analyse de certains cas, nous avons constaté que les apprenants se contentent d'assembler les mots pour construire le sens sans tenir compte de la morphologie verbale et des structures grammaticales. On constate par exemple des confusions qui se rapportent à la préposition, aux adverbes, aux articles et aux pronoms personnels. On estime que l'apprenant procède à ces erreurs d'une part, en raison d'un manque de connaissances suffisantes quant à l'utilisation adéquate des unités signifiantes (morphèmes) de base et le rôle de chacune d'entre elles dans l'énoncé et d'autre part, à cause d'une certaine confusion entre deux niveaux distincts en l'occurrence l'oral et l'écrit.

Pour les erreurs grammaticales portant sur deux propositions, elles sont présentées en trois sous catégories à savoir la concordance, la coordination et la subordination.

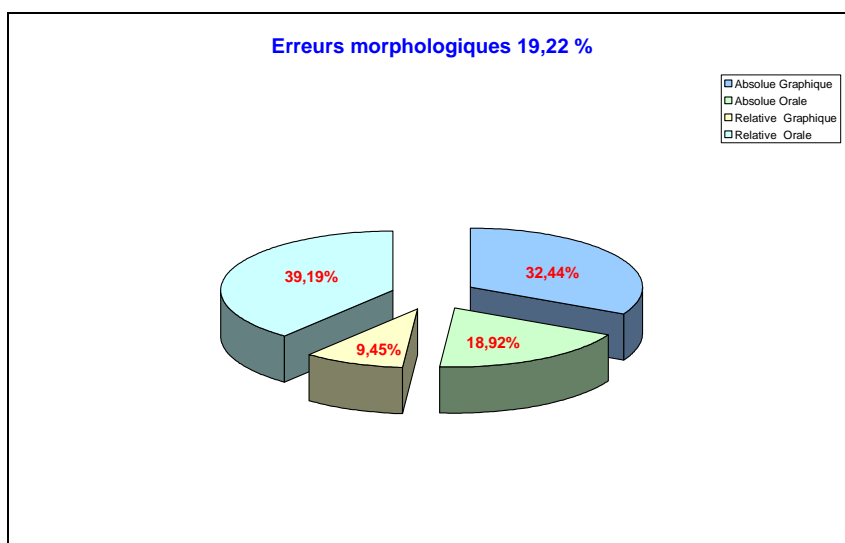
Les erreurs liées à la concordance sont évaluées à 26.96 soit 24 erreurs sur 89 représentant le pourcentage le plus élevé de cette sous catégorie. Nous avons constaté une confusion des articles contractés avec les prépositions comme dans l'exemple : « a ce qui men au destruction pour tués les », confusion de sujets différents en genre et en nombre dans un même énoncé tel que « les israélienne, il a bombardé les rus du Ghaza », confusion en nombre tel que « la crise dans la bande de Ghaza événement influents », confusion fréquente du genre (féminin) de l'adjectif tel que « l'hostilité de l'armée israéliens », confusion de pronoms personnels tel que « pour quoi ce qu'il fait ? » et confusion de pronoms possessifs tel que « des hommes comme més frère qui morts chaque jours ».

Quant aux erreurs liées à la coordination elles ne constituent aucun déficit pour les apprenants puisqu'elles sont estimées à 01.12 % ce qui représente pour nous un résultat très positif pour nos apprenants. Nous estimons qu'ils maîtrisent l'emploi des conjonctions de coordination, l'exemple repris se rapporte à une confusion entre de conjonctions.

Les erreurs liées à la subordination sont évaluées à 05.61 % des erreurs grammaticales, et ne représente aucune difficulté pour les apprenants puisque les quelques exemples

enregistrées concernent soit la confusion de la conjonction de subordination « que » avec le pronom relatif « qui » ou avec la conjonction « et » soit entièrement l'absence de la subordination comme dans l'énoncé. Nous estimons que ces erreurs se produisent soit en raison de la morphologie verbale erronée soit au connaissances insuffisantes quant à l'emploi de la subordination.

Pour ce qui est des erreurs morphologiques, nous avons deux types d'erreurs ; erreurs morphologiques absolues et erreurs morphologiques relatives. Chaque type se rapporte soit à la graphie soit à l'oral. L'ensemble des erreurs est estimé à 19.22 % soit 74 erreurs en tout, comme il est montré dans le graphe ci-dessous.



Premièrement, les erreurs absolues liées à la graphie sont évaluées à 32.43 %, ainsi les 24 cas que nous avons pu enregistrer se rapportent à des cas qui apparaissent uniquement à l'écrit et concernent la terminaison et la conjugaison des verbes comme dans l'exemple « il faux », ici on confond l'adjectif « faux » avec le verbe « falloir » ou dans l'exemple « 821 victime et 3500 blisés » pour la marque du pluriel. Ou encore la confusion de l'article avec le nom sujet comme dans l'exemple « un objectifs essentiels ».

Nous estimons que l'apprenant transcrit seulement les caractères apparents qu'il prononce, en raison d'une part, de la non application des règles grammaticales et d'autre part, à cause de la confusion des opérations qui changent d'un niveau à l'autre. Prenons l'exemple « les palestiniens » dans lequel le pluriel est signalé deux fois à l'écrit mais, seulement une fois à l'oral « les ».

Pour les pronoms « il chante, ils chantent », le pluriel est signalé deux fois à l'écrit mais, zéro fois à l'oral. Ces deux exemples peuvent expliquer la raison pour laquelle la

marque du pluriel est ignorée par l'apprenant. En d'autres termes, l'ombre de l'oral est présent même dans les opérations scripturales.

Quant à l'erreur absolue liée à l'oral, elle est estimée à 18.91 % soit 14 erreurs et se rapportent à des erreurs qui ne correspondent à aucune forme connue en langue française. On parle plutôt de déformations de la langue au niveau de l'oral et qui soient transposées à l'écrit comme dans les exemples suivants :

- « israéle entouragé Ghaza »
- « a la dernier semaine de l'année 2008 »

Nous pensons que les apprenants commettent ce type d'erreurs d'une part, en raison de confusions de formes proches enregistrées et d'autre part, à cause de stratégies personnelles d'écriture que ces derniers ont opté.

Deuxièmement, les erreurs morphologiques relatives liées à la graphie sont évaluées à 09.45 %, ce qui constitue pour nous le taux le plus faible (encourageant) par rapport aux erreurs absolues liées à la graphie, comme on peut le constater ici dans le tableau ci-dessous :

Morphologiques 74 = 19.22%			
Absolue		Relative	
Graphique	orale	Graphique	Orale
32.43 %	18.91 %	09.45 %	39.18 %

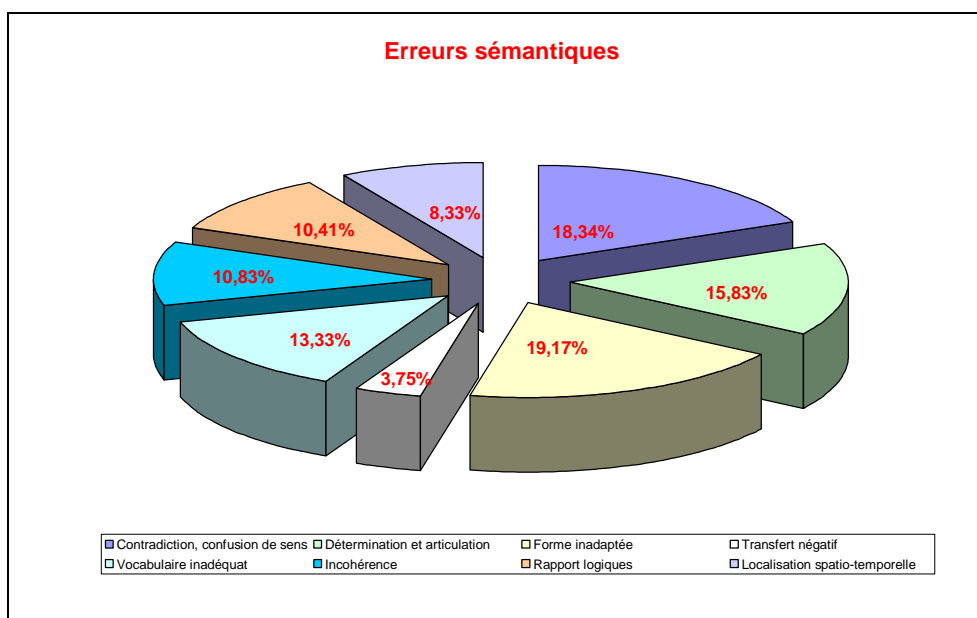
Les quelques cas enregistrés se rapportent exclusivement au niveau de l'écriture et ne sont pas repérables au niveau de l'oral. En d'autres termes, ces erreurs sont à l'origine d'une part, de l'oral de l'apprenant lui-même, qui une fois il passe à l'écrit, ses lacunes se dévoilent comme formes inadaptées au contexte comme dans cet exemple « pour conolisé la terre du palestine » dans lequel on constate une confusion du verbe avec l'adjectif. Et d'autre part, liées au manque de connaissances suffisantes pour l'exécution de la tâche scripturale, ce qui explique la présence de confusions banales comme dans l'exemple suivant « c'est un rédition de les arabes » qui présente une confusion dans l'emploi de l'article.

Enfin, les erreurs morphologiques relatives à l'oral sont estimées à 39.18 % soit 29 erreurs au total, constituant le pourcentage le plus élevé de cette sous catégorie d'erreurs. Les quelques cas signalés présentent des confusions au niveau de l'articulation tel que « ... milliers des femmes et des enfants », du genre « a la dernier semaine de l'année 2008 », de la négation « est ce que nous avons pas des hommes »,

de l'accord du verbe « cœur de Ghaza vous demandez ». Ces exemples représentent des confusions de formes courantes en arabe algérien, nous pensons que l'apprenant puise de la langue source (langue maternelle) pour servir la langue cible (langue française).

4.4.2. Sur le plan sémantiques

Au départ, nous avons prévu l'étude de cas comprenant des erreurs de modalisation, de détermination et de localisation spatio-temporelle selon le modèle énonciatif d'Antoine Culioli. Or, les modèles obtenus nous ont incité à élargir l'analyse vers d'autres sous catégories estimées riches en informations. Les erreurs sémantiques sur lesquelles nous nous sommes appuyé sont estimées à 38.40 %, soit 240 erreurs au total et regroupent 8 sous catégories comme il est indiqué dans le graphe suivant.



La sous catégorie de contradiction et confusion de sens est estimée à 18.33 % et se rapporte à des confusions d'expressions et de verbes ce qui engendre un détournement entier de la signification des énoncés, comme par exemple attribuer plusieurs sens à la même expression dans le même énoncé ou accorder un maniement inapproprié des verbes. Nous estimons que ces erreurs se déclenchent en raison du statut culturel de l'énonciateur lui-même qui une fois il s'engage dans le processus d'écriture il transpose d'un niveau à l'autre ou bien il puise complètement de la langue source pour servir la langue cible.

Puis, la sous catégorie de détermination et articulation est évaluée à 15.83 % et concerne surtout la confusion dans l'emploi de déterminants et articles, l'absence des

pronoms et la reprise d'éléments déjà connus. Nous pensons que ces erreurs se rapportent beaucoup plus à l'oral, surtout lorsque l'apprenant confond le féminin avec le masculin (très courant en langue source), et à la confusion de formes proches, exclusivement dans l'utilisation de l'article contracté « des » pour « de les ».

Pour les formes inadaptées, elles sont estimées à 19.16 % soit 46 erreurs, ce qui représente pour nous le pourcentage le plus élevé sur le plan sémantique. Ce taux concerne l'ordre des mots dans la phrase, la discordance des expressions employées, l'absence de substituts ou pronoms démonstratifs, provoquant ainsi, une certaine contradiction vis-à-vis du discours. Nous estimons que cette sous catégorie d'erreurs ne renvoie ni aux stratégies employées par l'apprenant ni à l'installation des compétences mais se rapporte plutôt à la pratique insuffisante des connaissances acquises.

Quant au transfert négatif, il est estimé à 03.75 % soit le pourcentage le plus faible sur le plan sémantique. Ce type d'erreurs se rapporte à l'emploi des mots et expressions empruntés soit à la langue maternelle ou à une seconde langue étrangère (anglais). Les quelques exemples enregistrés nous laisse croire qu'ils renvoient au concept culturel de l'apprenant lui-même.

Encore, le vocabulaire inadapte est évalué à 13.33 % et se rapporte surtout à l'emploi d'expressions et de verbes inadaptés au contexte, ce qui influe négativement sur la visée du sens de l'énoncé. Les cas signalés sont engendrés par la confusion de termes ou formes proches liées à l'oral, comme par exemple introduire un adjectif à la place d'un adverbe ou placer un nom au lieu de mettre un verbe.

Pour l'incohérence, nous avons enregistré un pourcentage estimé à 10.83 % soit un taux moyen par rapport à l'ensemble des erreurs sémantiques. Dans notre cas d'analyse des erreurs, la sous catégorie de l'incohérence se rapporte particulièrement aux ruptures de sens, à l'absence de mots de liaison et aux idées inachevées causés certainement par la fragilité du registre de langue utilisé par l'apprenant.

Quant à la sous catégorie des rapports logiques, estimée à 10.41 % elle se croise souvent avec la sous catégorie de l'incohérence. Les quelques erreurs enregistrées se rapportent aux expressions de liaison employées et aux connecteurs d'enchaînement. On estime que l'emploi des connecteurs connaît une certaine déficience, puisqu'ils ne sont pas parfaitement maîtrisés par les apprenants, d'une part, en raison du manque de

connaissances suffisantes à leur application et d'autre part, à cause de leurs emplois inadéquats dans le texte produit, ce qui donne lieu à des confusions inattendues liées aux rapports logiques exprimées.

Enfin, la sous catégorie de la localisation spatio-temporelle est évaluée à 08.33 % et se rapporte essentiellement à la spatialité de niveau scénique (aspectuel), de niveau actanciel (détermination des actants) et de niveau modal et à la temporalité (détermination de l'espace de l'action, la logique de l'énoncé) ainsi que l'emploi correct des prépositions dans les énoncés. Nous estimons que les cas enregistrés montrent combien nos apprenants font appel tantôt à la langue maternelle tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens et se construire un système intermédiaire à mi-chemin entre la langue source et la langue cible, on parle encore plus de transfert culturel et négatif.

4.5. Synthèse des résultats

D'abord, nous tenons à préciser que nos hypothèses n'ont pas été proprement validées, étant donné que l'origine principale des erreurs, perpétrées par les apprenants de 3^{ème} A.S Lettres et philosophie en expression écrite, ne réside pas dans l'absence de connaissances indispensables à l'activité scripturale, mais plutôt dans le renforcement des compétences scripturales (sous ensemble de la compétence langagière) et non pas dans les stratégies que l'apprenant développe au moment de l'écriture, mais plutôt dans l'installation des processus d'écriture (planification, mise en texte, révision).

A ce propos, les résultats obtenus ont révélé qu'ils ne prêtent aucune considération quant aux étapes de l'activité d'écriture, en particulier celle de la planification (pré-écriture), préférant s'engager instantanément dans la mise en texte sans aucune planification précédente. Au cas où cela arriverait, ils recopient le contenu du brouillon au propre tel quel sans révision.

D'autre part, on estime que l'autre facteur qui bénéficie d'une certaine emprise sur l'acte d'écriture est l'oral, il interprète en partie l'existence des écarts, quant aux confusions, de systèmes différents (transfert négatif), de formes proches, de règles orthographiques et grammaticales, puisque le langage parlé ne prévoit pas constamment une démonstration parfaite sur les contenus à faire parvenir. En d'autres termes, nos apprenants progressent à l'écrit au même rythme qu'à l'oral, et c'est ce qui

explique une bonne partie des erreurs systématiques que ces derniers auraient pu bien les éviter.

Conclusion générale

L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au secondaire est un acte déterminant qui traduit une volonté précise, à partir de laquelle les apprenants s'attachent à exprimer leurs idées et communiquer leurs pensées. Pour parvenir au contrôle de la compétence scripturale qui est elle-même un sous ensemble de la compétence langagière, l'apprenant est contraint d'appeler l'autre sous ensemble étant la compétence orale, ainsi, les deux aspects du langage se développent en parallèle et en dépendance réciproque. Selon Michel Dabène “... *Lire-écrire suppose évidemment un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite. [...] Savoir lire-écrire ... c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable*”. En d'autres termes, savoir comment lire, permet de mieux comprendre comment bien écrire pour être bien lu et bien compris.

D'autre part, la production écrite est une activité réursive qui intègre plusieurs phases allant de la pré-écriture à la post-écriture : la planification, la mise en texte, la révision et la correction, ce qui laisse à dire qu'il ne s'agit pas d'un processus simple mais plutôt d'un point d'aboutissement de compétences et de connaissances acquises auparavant en classe ou issues de stratégies personnelles.

Cependant, le passage par ces étapes ne se réalise pas sans laisser quelques empreintes. Il est évident que l'apprenant qui conduit une communication claire et précise d'un texte écrit fasse un certain nombre d'erreurs, de telles erreurs peuvent être interprétées de manière positive, dans la mesure où elles sont utilisées à bon escient pour améliorer la qualité de l'écrit.

De ce fait, l'analyse des erreurs en expression écrite ne doit faire l'objet d'aucune critique, du moment qu'elle s'effectue dans le cadre du contrat didactique, consentant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et des apprenants, en s'informant mutuellement du diagnostic de l'erreur, en expliquant son origine possible et en définissant son mode de traitement.

Pour conclure, l'enseignement - apprentissage contemporain accorde un grand intérêt à l'erreur en l'exploitant et en essayant d'apprendre quoique ce soit d'elle, ne serait-ce

qu'à ne plus la reproduire. Et l'analyse des erreurs en a la possibilité d'octroyer des réponses complémentaires à l'apprentissage de l'écrit, tout en rapprochant l'oral à l'écrit, la compétence à la stratégie et la langue cible à celle de l'apprenant.

Références :

- 1- Albert Boulet & Lorraine Savoie Zajc ; *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, 1996, Presse de l'université du Québec
- 2- Weinstein, C. et Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*, dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e éd. New York: Macmillan.
- 3- Patrick Lemaire, *Psychologie cognitive*, Boeck université, 2005. disponible sur internet. (page consultée le 13/03/2009)
- 4- Tardif Jean. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : logiques.
- 5- Jérôme Bruner. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* (1966), PUF, Paris, 1981
- 6- Besse, H. 1985 *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.
- 7- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing.
- 8- Hymes, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Crédif.
- 9- Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- 10-Oriol-Boyer, Claudette. A propos de la lecture, le parti pris de l'écriture. In Collectif : lecture. Paris : SNES/ ADAPT, janvier 1990, p : 69-82
- 11-Lucie Chanquoy et Denis Alamargot. Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année psychologique* (2002), volume 102, numéro 2, p : 263 – 398
- 12-Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale: Erlbaum.

- 13-Queffélec, A., Derradji Y., Debov V, Cherrad-Benchefra Y. 2002. Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- 14-Jean Dubois, Mathée Giacomo , Louis Gespín,Christiane Marcellési, Jean-Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « *Dictionnaire de linguistique* ». Edition 2002
- 15-Yves Reuter. Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions, Université Charles de Gaule – Lille III équipe THEODILE- EA 1764.
- 16-Yves Reuter. Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture. Edition ESF, 1996, Paris
- 17-Barré-de Miniac Christine. (1996), Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De boeck Université
- 18- Charaudeau P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.
- 19- Cuq J.-P., Gruca I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.
- 20- Goody J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. Ethnologies.
- 21- Fayol M., 1997 : *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. le psychologue.
- 22- Paul Cyr, 1996, *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC
- 23- Jean-Pierre Robert, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Collection l'essentiel français, Ophrys. Paris.
- 24- Henri Holec, David Little1996. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Edition du conseil de l'Europe.
- 25- Wenden, A, L. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Pertinence Hall International.
- 26-Guy. Brousseau, l'erreur du point de vue didactique. Avril 1994.

- 27-G. Marcel, apprendre à raisonner, apprendre à penser, Hachette, collection pour demain, 1994
- 28-O'Neil. Ch, les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Editions Didier, 1993
- 29-Corder, S.P. "la signification des erreurs d'apprenants". Revue internationale de linguistique appliquée, N° 5, 1967
- 30-Corder, S.P. (1981) "Error Analysis, interlanguage and Second language Acquisition", in language Teaching and linguistics: surveys, ed. By Valery Kinsella, Cambridge: Cambridge University Press,
- 31-Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, (1980). "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre coté du miroir", FDM, n°154, Paris.
- 32-Amo Gérard, "La violence pédagogique : De l'erreur à la faute", Psychologie et Education, n° 31, 1997.
- 33-Porquier, R. (1977), " L'analyse des erreurs : Problèmes et perspectives" Etudes de linguistique appliquée 25
- 34-Astolfi, Jean-Pierre (1997), "L'erreur, un outil pour enseigner", Paris. ESF, Editeur.
- 35-Antoine Culioli, 1999. Pour une linguistique de l'énonciation : formalisation et opérations de repérage, tome 2
- 36-Guy Fève, (2001) grammaire de l'énonciation – exercices pour le français langue étrangère. Irkoutsk, Editions de l'université de linguistique et de langues d'Irkoutsk.
- 37- S.P. CORDER, (1973, b), *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- 38-Moirand Sophie, Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère, ed. Clé International, Paris, 1997
- 39-Marie-Paule Péry-Woodley, *les écrits dans l'apprentissage - clés pour analyser les productions des apprenants*, ed, Hachette F.L.E, Paris 1993
- 40-Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies –Evaluer pour former-*, ed. Hachette Education, 1998
- 41-Corder, Pit, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants », dans *Langages* n° 57, p. 9-15.

- 42-Roubaud, Marie-Noëlle, 2002. « Mieux analyser les erreurs des élèves », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 403, p.60-61.
- 43-Roubaud, Marie-Noëlle, 2005. « *Reconsidérer l'erreur* », dans *Cahiers pédagogiques* n° 438,
- 44- Godenir, Terwagne, 1992 “*Au pied de la lettre : Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite.*”
- 45-G. Rohnman (1965) «Pre-writing : the stage of discovery in the writing process». In : *College composition and communication*, n°29,
- 46- Alain ANDRÉ, *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, 2007
- 47- Isabelle ROSSIGNOL, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, réécriture d'une thèse de Lettres Modernes, L'Harmattan, 1997.
- 48- HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes.
- 49- Laurent Heurley La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Université de Picardie Jules Verne article consulté le 20/07/2009
- 50- Gaonac'h, D (1991), théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier.
- 51- Catherine Monnier, Jean luc Roulin ; A la recherche du calepin visuo-spatial en mémoire de travail, L'année psychologique, 1994, volume 94.
- 52-Yacine, Derradji. Sociolinguistique de l'Algérie. Document disponible, sur internet consulté le : 02/09/2009.
- 53-Groupe DIEPE, 1995 « Savoir écrire au secondaire » *Pédagogies en développement*, édition De Boeck université.
- 54- Ministère de l'éducation nationale (2007). Commission nationale des programmes. Curriculum officiel de français, 3^{ème} année secondaire.
- 55-Dictionnaire Lexis en ligne. Consulté le : 31/12/2009
- 56-Jean-Pierre Robert, 2008, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Collection l'essentiel français, Ophrys, Paris, p.190, chapitre 2 §2.1
- 57- Paul Cyr, Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, Montréal, CEC, 1996, p.5

- 58- Mireille, F. Michel, L. Le choix des stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire, *Revue Canadienne de l'éducation*, (1993) p. 308
- 59- Wenden, A, L. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Pertinence Hall International. P.7
- 60- Sylvie Cartier (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. Article, Volume 5, n°3
- 61- Tardif Jean. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec.
- 62- Document élaboré par les membres de la mission départementale « Evaluation » de Seine-Maritime 2006
<http://www.ia76.ac-rouen.fr/evaluation/documents>
- 63- Denis Paillard, Jean-Jacques Franckel *Langages* Année 1998 Volume 32 Numéro 129 pp. 52-63
- 64- MARSOLLIER C. (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette Education.

Webographie :

<http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3>

<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

<http://www.acamiens.fr/pedagogie/arrivants/accueillir/fle>

http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0087_springer_c/doc0087.pdf

<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/courslicenceglossaire.htm>

<http://plessner.u-strasbg.fr/dess/projet01/>

<http://www.vifax-francophone.net/ressources/biblio3.html>

<http://www.chass.utoronto.ca/french/res/didactique/03>

1. Systèmes éducatifs et documentation générale

<http://www.coe.int>: Le Conseil de l'Europe

<http://www.ciep.fr/> : Centre international d'études pédagogiques

<http://www.fdlm.org/>: Le français dans le monde

<http://www.fipf.org/>: Fédération internationale des professeurs de français

2. Sites disciplinaires

<http://www.cndp.fr/secondaire/>: programmes et accompagnements

<http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/poles.php>

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/apeda2k.htm>

<http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/discip/>: sites présentant toutes les disciplines

<http://ac-besancon.fr/siteaca/internet/apercu.php3>

<http://www.dicofle.net/>: activités pour le français

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/seaseq3c.htm>: activités de français

- Oxford, R., *Language Learning Strategies—What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990.
- Wenden, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall International, 1991.
- Maslow Abraham (1943) «*A Theory of Human Motivation* » article
- Skinner *L'Analyse expérimentale du comportement*, 1969
- Critique du *Verbal behavior* (Comportement verbal) de Skinner en 1959
- Dell H. Hymes 1984, *Vers la compétence de communication*, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.
- Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier – Crédif, 1985.
- Hymes, D. H, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984.
- Jean Piaget *La psychologie de l'enfant*", Jean Piaget et Bärbel Inhelder, 1966, PUF.
- Jean Piaget *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926
- Jérôme Bruner *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire* (1966), PUF, Paris, 1981.
- Ausubel D.P. (1969), *School learning. An introduction to educational psychology*, HRW, New York,
- Meirieu Ph. (1988), *Apprendre... oui, mais comment?* , ESF éditeur, p 129.
- Weinstein et Mayer : *L'enseignement de stratégies d'apprentissage*, 1986
- Lev Vygotski *Pensée et langage* (1933) (traduction de Françoise Sève), *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski* Éditions Sociales, Paris, 1985

