

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-**

**FACULTÉ DES LANGUES ETRANGÈRES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**



**MÉMOIRE DE MASTER EN
Didactique du FLE et FOS**

**Analyse descriptive des productions écrites des
apprenants de la première année moyenne**

Présenté par

Mlle. OUAFI Hafsa

Sous la direction de

Mme. benzaza

Membres du jury

Président :

Encadreur : Mme Benzaza

Examineur:

Année universitaire : 2016-2017

Dédicace

Nous Dédions ce travail :

A ma famille et mes amis

*...pour leurs sacrifices et leurs efforts consentis, qu'ils trouvent ici
l'expression de notre profonde affection.*

A Nos Frères et sœurs

*...pour leurs compréhensions et leurs encouragements, qu'ils trouvent
ici l'expression de notre sincère fraternité.*

A ma directrice de recherche madame Benzaza

*...pour leur aide et leur encouragement durant tout le temps de notre
travail.*

Table des matières

INTRODUCTION	6
PARTIE THEORIQUE	8
Chapitre 1: Le processus rédactionnel	8
1. La tâche d'écriture	9
1.1 Le texte	10
1.2 La rédaction.....	10
1.3 La production écrite.....	10
2. La grammaire textuelle.....	11
2.1 Cohérence vs cohésion.....	12
2.2 Règles de la cohérence textuelle.....	13
2.2.1 La règle de répétition.....	13
• les organisateurs textuels.....	13
A. les connecteurs temporels.....	13
B. Les connecteurs spacieux.....	14
C. Les connecteurs énumératifs.....	14
2.2.2 La règle de progression.....	14
2.2.3 La règle de contradiction.....	14
3. Modèles de rédaction de texte (stratégies d'apprentissage de l'écrit).....	15
3.1 Le modèle linéaire.....	15
3.2 Le modèle spirale.....	16
3.3 Le modèle cognitif	16
3.3.1 Le modèle de Hyes et Flower 1980	16
3.3.2 Le modèle de Hyes et Flower 1981.....	17
3.3.3 Le modèle Hays 1996	17
3.3.4 Le modèle Baddely	18
3.3.5 Le modèle Kellogg.....	18
3.3.6 Le modèle d'interaction sociale.....	19
4. L'usage des connaissances dans la production écrite.....	19
4.1 Les connaissances déclaratives.....	19
4.2 Les connaissances procédurales.....	20
5. L'orthographe, partie intégrante de la production écrite	

Qu'est ce que l'orthographe ?.....	20
5.1 L'orthographe d'usage.....	21
5.2 L'orthographe grammaticale.....	21
5.3 Place de l'orthographe dans le processus d'écriture.....	21
6. L'erreur dans les productions écrites.....	21
6.1 Les origines des erreurs.....	22
6.2 Les types des erreurs.....	22
6.3 Quand corriger les erreurs	23
6.4 Comment corriger les erreurs.....	24
PARTIE PRATIQUE.....	25
Chapitre1 : Analyse des productions écrites des apprenants.....	26
1. Méthodologie.....	27
2. Présentation du corpus	27
2.1 La collecte des données.....	27
2.2 Justification de choix d'instrument de collecte des données.....	28
3. Méthode d'analyse des productions écrites des apprenants.....	28
Chapitre2 : Etude du corpus.....	29
1. présentation des résultats	30
• La grille numéro 1.....	30
• La grille numéro 2.....	32
• La grille numéro 3.....	35
2. interprétation des données.....	37
3. Synthèse et propositions.....	23
Conclusion	40
Bibliographie	41
Annexe	46

Introduction

Dans toute langue étrangère et en FLE particulièrement, l'écrit constitue et demeure toujours une dimension si importante dans tout processus d'enseignement/apprentissage.

En fait, comme il est généralement souligné, l'écrit est considéré comme outil de communication, occupe une place importante non seulement au plan de la réception mais aussi au plan de la production.

La production écrite, quant à elle, est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère (LE). Ceci a été attesté par la prolifération des recherches antérieures.

L'étude que nous proposons aujourd'hui portera plus précisément sur la description des caractéristiques textuelles des productions écrites rédigées par des apprenants du cycle moyen. Nous allons y recourir à des notions qui dépassent le cadre de la grammaire traditionnelle et qui relèvent du champ de la grammaire de texte.

Nous voudrions fournir une base théorique pour la discipline mentionnée car la qualité de la langue écrite est devenue une préoccupation majeure de notre système éducatif car nous assistons, depuis quelques décennies, à une régression continue du niveau des apprenants du français langue étrangère. Cette faiblesse se manifeste à l'oral, mais aussi, et avec plus d'acuité à l'écrit.

Pour ce, la question suivante a orienté notre travail :

- Quelles sont les caractéristiques textuelles des productions écrites des apprenants de la première année moyenne ?

En guise de réponse à notre question, nous formulons l'hypothèse suivante :

- Ce qui caractérise les productions écrites des apprenants de la première année moyenne c'est: l'incohérence des idées par manque d'articulateur chronologique et logiques, les erreurs d'orthographe...

Afin de procéder à la vérification de la présente hypothèse, nous avons opté pour une méthode descriptive et une autre analytique qui consistent à la description des productions écrites réalisées par les apprenants, ainsi que l'analyse qui permet de relever les erreurs commises par les apprenants.

Nous assignons à notre enquête l'objectif suivant :

- l'analyse descriptive nous permet non seulement de dévoiler les caractéristiques textuelles de ces productions écrites mais aussi de savoir les contraintes orthographiques qui empêchent par conséquent les apprenants à la production de textes plus ou moins acceptables.

La particularité du thème proposé nous conduit à diviser notre mémoire en deux parties principales : la partie théorique et la partie pratique dans lesquels nous avons organisé leur contenu en trois chapitres, un chapitre théorique et deux chapitres pratiques :

Pour commencer, le chapitre théorique dans lequel nous essayerons au début d'élucider la distinction entre l'oral et l'écrit et les définitions du texte, la production écrite et la rédaction.

Ensuite, nous parlerons de la grammaire textuelle, la différence entre la cohésion et la cohérence et les règles de cette dernière.

Dans cet enchaînement d'idées, nous allons opter pour les différents modèles de rédaction de texte, suivis de l'utilité des connaissances (déclaratives et procédurales) dans la production écrite.

Enfin, la définition de l'orthographe (grammaticale et lexicale) et nous passerons à l'erreur orthographique, son origine, type et comment la corriger.

Quant à la partie pratique, elle sera basée sur l'expérimentation afin de donner un poids à notre travail :

En premier chapitre, nous allons présenter la méthodologie du travail, le corpus ainsi que la justification du choix de l'instrument de collecte des données et la méthode d'analyse des productions écrites.

En second, nous réaliserons l'étude du corpus en présentant et interprétant les résultats et enfin une synthèse et propositions.

La fin du travail est notée par une conclusion suivie de la bibliographie et annexe.

Chapitre 1: Le processus rédactionnel

1. La tache d'écriture

En premier lieu, il est fréquent d'opposer entre l'oral et l'écrit, c'est pourquoi nous abordons par un bref éclaircissement la distinction entre ces deux concepts : « *L'oral, c'est la parole, le discours* »¹, quant à « *L'écrit c'est la langue, le code* »²

En second, l'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes. Dans ce sens, DUBOIS 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. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve* »³.

Pour DE MINIAC, le mot écriture est polysémique en français, il signale que « *ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés* »⁴.

En outre, l'écrit a un double statut dans l'enseignement : Objet et outil d'apprentissage. Son enseignement/apprentissage repose habituellement sur la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques mais selon GODENIR ce principe est plutôt remis en cause: « *Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture ce n'est pas simplement appliquer des règles, elle a un fonctionnement spécifique. 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* »⁵

Quant au groupe DIEPE , 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* »⁶.

Dans ce sens, nous pouvons dire que la tache d'écriture c'est le fait de produire un texte par l'usage d'une langue donnée afin de garantir une communication.

¹ MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE internationale, Paris, 1979, p. 08

² MOIRAND Sophie 1979, optic. p08

³ Jean DUBOIS, Mathée Giacomo , Louis Gespin, Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « *Dictionnaire de linguistique* ». Edition 2002, p. 165

⁴ Barré-De MINIAC, C. 1995. « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». In *Revue française de pédagogie* n°113, INRP, pp. 93-134.

⁵ GODENIR, TERWAGNE, 1992 « *Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite.* », p. 56

⁶ Groupe DIEPE, 1995 « *Savoir écrire au secondaire* » Pédagogies en développement, édition De Boeck université., p. 5.

1.1 Le texte

Le texte est une unité plus grande que la phrase, bien qu'il puisse y avoir des textes d'une seule phrase si la situation le permet, il correspond normalement à une séquence de phrases répondant à des règles spécifiques de textualisation ou de bonne formation textuelle⁷, comme le prononce LUNDQUIST : « *une suite cohérente de phrases* »⁸

Selon DELBECQUE, le texte peut être défini comme « *l'ensemble des expressions linguistiques utilisées dans la communication* »⁹.

C'est ainsi qu'il est défini par CHEVALIER : « *Un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* »¹⁰.

Donc, pour une communication écrite efficace, il est nécessaire d'acquérir un savoir communicatif formel et une fréquentation assidue de l'écrit.

1.2 La rédaction

La rédaction est un modèle d'écriture solidement installé dans les pratiques de l'école et du collège dès l'origine. L'apprentissage y est défini par le principe d'imprégnation par imitation, la maîtrise des normes scripturales et à commencer par les plus élémentaires des compétences: orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase et de texte¹¹.

Les lacunes des apprenants lors de la rédaction, comme l'interprète CHERVEL: « *ils n'ont pas de mots, ils ne savent pas faire une phrase* »¹², la priorité est donc donnée à la maîtrise des normes élémentaires indépendamment des usages.

1.3 La production écrite

Selon les travaux réalisés dans le cadre de la psychologie cognitive, la production écrite n'est guère réductible à un simple assemblage de mots ou une juxtaposition de phrases bien formées les unes à côtés des autres, elle est « *une tâche complexe qui mobilise de nombreuses*

⁷ GERARDO Alvarez, cohérence textuelle et didactique des langues, langues et linguistique no 18, 1992 p5.

⁸ LUNDQUIST, Lita. « *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique* », 1980. 237 p.104

⁹ DELBECQUE, Nicole. *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2002. 348 p.

¹⁰ CHEVALIER Gisèle « Pour une grammaire des opérations langagières: l'exemple de la modalisation » Les Éditions Logiques, 1995, p. 167-192.

¹¹ Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON – chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. P 1-2, 2002, éditions Delagrave/CRDP Versailles.

¹² A. CHERVEL, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...*, Paris : Payot, 1977.

activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation), leur mise en mot (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture) »¹³.

La production écrite est une activité qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à son enseignant. Cette forme de communication exige la mise en œuvre d'un grand nombre d'habiletés et de stratégies que l'apprenant doit les maîtriser au cours de ses apprentissages scolaires. C'est ainsi qu'elle est définie dans l'approche communicative: « *activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* »¹⁴

Quand à BOUCHARD, il définit la production écrite comme : « *La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* »¹⁵

En outre, Les termes de la production et de l'expression sont sémantiquement voisins et par conséquent employés comme synonymes, mais sous l'influence des grammaires textuelles, l'usage de mot expression a été remplacé par celui de production.

2. La grammaire textuelle

Quand on parle de grammaire de texte, on vise le fait que pour qu'il y ait texte, il ne suffit pas d'aligner une suite quelconque de phrases, qu'il existe des contraintes bien réelles d'organisation. Cependant, le mot grammaire est employé plutôt comme métaphore que dans son sens propre, car il laisse supposer que les règles d'organisation des textes sont aussi contraignantes que celles des phrases¹⁶.

Du point de vue historique, la grammaire de texte a commencé à se former au début des années 70 du 20^{ème} siècle. À l'époque, prédominait la grammaire générative et la différence entre le texte et la phrase n'était que quantitative jusqu'à ce que BEAUGRANDE a noté que « *ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité* »¹⁷.

Ensuite, la conception de la grammaire textuelle s'est développée selon les auteurs qui s'occupaient des phénomènes liés à la compréhension de l'unité de deux ou plusieurs phrases.

¹³ Colloque international, de la France au Québec : « l'écriture dans tous ses états » poitiers, www.google.com, consulté le 15 décembre 2016.

¹⁴ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.

¹⁵ BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde, p 160.

¹⁶ Marie-christine PARET. « La grammaire textuelle : Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes ».

¹⁷ BEAUGRANDE, R. 1990. Text linguistics through the years. *Text* 10(1/2), 9-17.

En général, l'objet de la grammaire textuelle est le texte¹⁸.

2.1 La cohérence et la cohésion

Plusieurs explications et définitions sont données à ces deux termes : la cohérence et la cohésion. Pourtant, ils sont souvent utilisés comme des synonymes.

D'une part, RIEGEL explique la cohérence comme « *une propriété de discours, qui est mise en relation avec les conditions de l'énonciation, alors que la cohésion est une propriété du texte, qui est envisagé fermé sur lui-même* »¹⁹.

Elle se classe à la véritable pragmatique²⁰ car elle considère des variations situationnelles, les intentions de l'auteur et met en œuvre une activité interprétative de l'implicite, c'est-à-dire que nous avons besoin de nos connaissances du monde pour interpréter le texte.

Ajoutant que GAGNON affirme que la cohérence est indispensable dans la construction d'un texte : « *Tout comme le recto d'une feuille ne peut s'imaginer sans son verso, ou le côté pile d'une pièce de monnaie sans son côté face, le texte ne peut s'imaginer sans cette qualité qui fait de lui un texte : la cohérence* »²¹.

D'autre part, VIGNER explique que la cohésion est: « *cette propriété du texte qui permet d'assurer de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique* »²².

Elle est basée sur des connecteurs, des temps des verbes, la syntaxe et la ponctuation et des phénomènes comme l'anaphore, dont la fonction se réalise à l'intérieur du texte. Elle relève donc indiscutablement de la linguistique.

En effet, la cohérence peut relever d'un niveau supérieur de cohésion, Comme le disent BEAUGRANDE et DRESSLER : « *la cohérence n'est pas seulement une caractéristique intratextuelle, c'est plutôt le résultat des processus cognitifs mis en œuvre par les interlocuteurs* »²³.

¹⁸ LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique..* Villandsen.Christensen A/S. København, 1980. 237 p.

¹⁹ RIEGEL, Martin. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. 1107 p.603

²⁰ CERVONI, Jean. *L'énonciation*. Paris : Presses universitaires de France, 1987. 127 p.20

²¹ GAGNON, O. 2003. Apprécier la cohérence d'un texte. *L'arrimage des énoncés. Québec français*, n° 128, p. 62-66. 53

²² VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004. 159 p.63

²³ DE BEAUGRANDE, R et W.DRESSLER 1981 : introduction to text linguistics, Londre, Longman.

2.2 Les règles de la cohérence textuelle

RIEGEL mentionne les règles de cohérence textuelle²⁴ suivantes :

2.2.1 La règle de répétition

Elle inclut les éléments qui se répètent autour d'un même sujet et qui garantissent la continuité thématique, car un texte est normalement consacré au développement d'un thème qui est annoncé dans le titre et présenté dans l'introduction, développé dans la partie centrale et ramassé en conclusion. Il est défini comme « une idée maîtresse, par rapport à laquelle une foule d'idées que j'ai notées depuis longtemps et dans une certaine direction viendront s'organiser »²⁵.

- **Les organisateurs textuels**

Une compréhension d'un texte est une conséquence du fait qu'on a saisi et interprété les relations de cohérence. Ces relations peuvent être explicitement signalées par **des connecteurs** qui fournissent des liens sémantico-logiques entre les différentes phrases et permettent en même temps de structurer le texte²⁶.

Par rapport aux caractères de ponctuation, les connecteurs représentent des éléments complémentaires²⁷.

En effet, les connecteurs participent à l'homogénéisation des unités et à l'intégration des informations en liant les éléments dans une proposition, les propositions entre elles et les séquences du texte²⁸.

D'après LUNDQUIST, on distingue les connecteurs²⁹ qui organisent le texte :

A. Sur l'axe du temps (connecteurs temporels)

Ils indiquent une suite chronologique ou linéaire. Ils sont employés principalement dans des textes narratifs ou des descriptions³⁰.

Exemples: alors, ensuite, puis, et, après, soudain...

²⁴ RIEGEL, Martin. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. 1107 p.604

²⁵ Julien BENDA cité dans J. Guilton, *Nouvel Art de penser*.

²⁶ KOZMOVÁ, J. L'importance des connecteurs dans l'enseignement du spécialiste de la langue française. Prague: Université d'Economie, 2006: p96.

²⁷ RIEGEL, op cit, p: 616-617.

²⁸ ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan, 1999. p208

²⁹ LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique...*, 1980. 237 p.49

³⁰ Riegel, op cit p :618.

B. Sur l'axe de l'espace (connecteurs spatiaux)

Ils sont utilisés le plus souvent dans les descriptions mais aussi dans des textes argumentatifs³¹.

Le positionnement est effectué par des adverbes, groupes prépositionnels et des locutions adverbiales.

Exemples: à gauche / à droite, devant /derrière, plus loin, d'un côté / de l'autre côté...

C. Les connecteurs énumératifs

L'énumération peut parfois employer des indicateurs propres, des connecteurs temporels, spatiaux ou argumentatifs³² pour ordonner et découper le texte.

Exemples: et, ou, aussi, ainsi que, avec cela (l'addition) ;

- D'une part, d'abord, premièrement, d'un côté (l'ouverture)
- Ensuite, alors, puis (la poursuite)
- D'autre part, enfin, de l'autre, pour terminer, en conclusion (la clôture)³³

2.2.2 La règle de progression

Signifie que chaque phrase, en plus d'être thématiquement reliée, doit apporter une information nouvelle car s'il n'y a pas de progression, un texte ne se développe pas. Donc pour être intéressant et informatif, le texte doit faire progresser le lecteur en organisant ses données du général au particulier ou l'inverse, l'essentiel c'est l'enchaînement logique pour que le lecteur n'éprouve pas une impression d'éparpillement.

2.2.3 La règle de non-contradiction (de relation)

« Pour qu'un texte soit cohérent, il est nécessaire que les faits du monde auxquels il se réfère soient directement reliés »³⁴. Dans ce cas, la contradiction représente l'incohérence la plus grave qui puisse menacer un texte : d'y trouver des éléments qui se contredisent, soit implicitement ou explicitement, en affirmant une chose et son contraire en même temps.

³¹ Riegel, op cit p :620

³² Riegel, op cit p: 622.

³³ ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin, DL 2008. 239p. 116-117

³⁴ CHAROLLES, M. 1978 : introduction aux problèmes de la cohérence des textes , langue française, no 38.

3. Modèles de rédaction de texte (Stratégies d'apprentissage de l'écrit)

En terme de définition, l'étymologie explique la stratégie comme « *Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis* »³⁵. En d'autres termes, c'est la manière d'organiser, de structurer l'ensemble des conduites d'une tâche en fonction d'un résultat.

En didactique des langues, Paul CYR précise que les stratégies signifient : « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* »³⁶.

Quant à WENDEN, 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* »³⁷.

Pour réussir en classe, l'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit l'apprenant à se servir de stratégies selon les modèles suivants :

3.1 Le modèle linéaire

Le modèle linéaire a marqué les années 1960 et 1970 et 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.

Il se distingue des processus d'écriture en trois opérations successives : Planification, mise en texte et Révision.

En effet, la première étape c'est de 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

³⁵ FEUILLET, Paris, 1881, p. 121

³⁶ Paul CYR, 1996, *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, p. 5

³⁷ WENDEN, A. L. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Pertinence Hall International. P.7, p. 7

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 écrivant est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives* »³⁸.

3.2 Le modèle en spirale

Le modèle se concentre sur la spirale (écriture – lecture – écriture) du texte produit, sur les interactions lecture-écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que le contexte de production.

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, ORIOL-BOYER conclut : « *si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériel langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire* »³⁹.

3.3 Le modèle cognitif

Dans les années 1980, les chercheurs ont orienté la psychologie cognitive vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels et des écrivains scolaires en particulier, en élaborant des protocoles d'observation et d'analyse de leurs brouillons 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 :

3.3.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980)

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 est de saisir les conditions d'amélioration des productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur.

³⁸ G. Rohnman (1965) «Pre-writing : the stage of discovery in the writing process». In : College composition and communication, n° 29,1965, p. 209-211

³⁹ 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

C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

-D'abord, l'environnement ou contexte de la tâche: il 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.

-Puis, la mémoire à long terme: associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison), les connaissances que le sujet possède ainsi que les types d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration) et les expériences antérieures dans lesquelles le sujet puise ses informations.

-Enfin, le processus d'écriture : il englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

3.3.2 Le modèle de Flower & Hayes (1981)

Contrairement au premier modèle, le second proposé l'année suivante par les mêmes auteurs 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.

Selon HEURLEY⁴⁰, l'idée extraite du modèle se situe au niveau du processus d'écriture. Le même auteur ajoute que le cadrage des buts constitue une opération qui s'effectue fréquemment dans une forme non rédigée. Quant à 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).

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 par la correction des erreurs repérées au moment de la lecture, la restauration des éléments nécessaires à la compréhension et enfin la réécriture du texte.

3.3.3 Le modèle de Hayes (1996)

D'après BARRE-DE MINIAC⁴¹, le nouveau modèle est une réorganisation générale qui comprend des éléments nouveaux :

⁴⁰ Laurent HEURLEY La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Université de Picardie Jules Verne 2006.

⁴¹ Barré-de Miniac Christine. (1996), Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De boeck Université.

L'environnement de la tâche, l'individu et un autre processus de résolution de problèmes et la lecture.

Selon PIOLAT⁴², 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 d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture passe pour un 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.

3.3.4 Modèle de Baddeley (1996)

Assimilé au modèle de Hayes, le modèle de Baddeley 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.

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 de garantir la conservation d'unités sémantiques indispensables à l'évolution des traitements de formulation tout en garantissant la conception du message écrit.

3.3.5 Le modèle de Kellogg (1996)

Reposant sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley, d'après beaucoup de chercheurs, le modèle de Kellogg⁴³ 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:

⁴² Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

⁴³ Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.)

- 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 produit.

3.3.6 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 le rédacteur et le lecteur.

A ce titre, ORIOL-BOYER⁴⁴ précise que lors du processus d'écriture en modèle interactionniste, le rédacteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes. Il propose trois opérations essentielles :

- Initialisation du discours écrit: sa particularité est d'organiser un cadre social de référence entre le rédacteur et le lecteur en incluant des d'indices pour l'informer rapidement du genre de texte.
- Régulation du discours écrit: à partir du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. En d'autres termes, le rédacteur doit vérifier ses informations pour qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions.
- Elaborations du rédacteur: présume des capacités de traitement de l'information au lecteur par le rédacteur qui réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes...).

4. L'usage des connaissances dans la production écrite

Dans une perspective cognitive, les connaissances s'organisent en deux catégories: connaissances déclaratives d'une part et connaissances procédurales d'autre part⁴⁵.

4.1 Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives renvoient, comme le souligne CUQ, à : « *des connaissances abstraites, qu'on peut énoncer et formaliser* »⁴⁶ : les savoirs conceptuels, encyclopédiques, les

⁴⁴ 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

⁴⁵ ANDERSON, R.C., 1983 : The architecture of cognition. Cambridge : Harvard University Press.

GAGNÉ, E.D., 1985 : The cognitive psychology of school learning, Boston : Little, Brown and Compagny

RICHARD, J.F., 1990 : Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris : Colin.

⁴⁶ CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit. p.127.

expériences, les règles (orthographe), les catégories de mots (lexique), à la manière selon laquelle ces éléments sont organisés (morphosyntaxe).

Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs socioculturels permettant l'adaptation du message à la situation de communication (attentes du lecteur, la visée de son texte).

En outre, lors de la rédaction de son texte, le scripteur doit faire appel à des connaissances référentielles à propos d'un domaine, d'un sujet particulier en fonction du thème de sa rédaction car « *On ne saurait écrire sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* »⁴⁷, comme le précise VIGNER.

4.2 Les connaissances procédurales

Comme son nom l'indique, les connaissances procédurales relèvent des procédures d'apprentissage et ont trait à la « *connaissance du comment faire quelque chose* »⁴⁸. Ces connaissances concernent les habiletés, les savoir-faire et la manière d'exécuter une tâche. Ils supposent en effet l'automatisation des savoirs déclaratifs, leur mise en œuvre effective et non seulement à la simple mémorisation de règles.

5. L'orthographe, partie intégrante dans la production écrite

Qu'est ce que l'orthographe?

Les typologies de classification des systèmes d'écriture ont bien évolué pendant le 20^{ème} siècle jusqu'à arrivé aux écritures alphabétiques. Mais une sorte de synonymie existe entre Ecriture et Orthographe et ils sont parfois utilisés l'un à la place de l'autre.

Concernant l'orthographe, CATACH rappelle que l'origine du mot vient de deux mots grecs : ortho qui veut dire droit, et graphein qui signifie écrire. C'est ainsi que l'orthographe signifie « écrire correctement ».

Elle le définit comme « *Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : morphologie, syntaxe, lexique* »⁴⁹.

⁴⁷ VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001, P.81.

⁴⁸ C. CORNAIRE et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 23.

⁴⁹ Catach, N. 1980. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan .

On peut dire que l'orthographe est la forme écrite qui accompagne la langue est c'est une des composantes de l'écrit qu'on peut considérer comme « *L'ensemble de règles d'utilisation du matériel graphique pour la transcription de la langue* »⁵⁰.

5.1 L'orthographe lexicale (d'usage)

Concerne la manière d'écrire les mots et les formes d'écriture qui ne s'expliquent pas en règles grammaticales. Elle concerne les mots ou la partie des mots dont la forme ne varie pas, les consonnes doubles, lettres muettes, homophones lexicaux, accents, traits d'union...

5.2 L'orthographe grammaticale

Renvoie plutôt à la partie du mot dont la forme varie en raison des classes de mots (nom, adjectif, verbe, etc.), les marques du genre et du nombre, de terminaison des verbes conjugués, les accords (sujet-verbe, genre et nombre, l'adjectif-nom).

5.3 Place de l'orthographe dans le processus d'écriture

Partant de l'idée qu'écrire ce n'est pas orthographier, on a considéré que l'orthographe n'occupait qu'une place accessoire dans la production écrite. Elle a été longtemps considérée comme « *un instrument de sélection sociale qui n'aurait à voir avec la compétence à manier la langue écrite pour communiquer* »⁵¹. Or, la plupart des chercheurs affirment qu'il ne faudrait pas minimiser la place de l'orthographe car le fait de penser aux fautes d'orthographe, aux accords grammaticaux et à la ponctuation lors de la production d'un texte conduit très vite à des difficultés de gestion.

En d'autre terme, plus les compétences graphiques sont automatisées, plus les scripteurs peuvent se décharger du contrôle relatif à cet aspect et donc se consacrer au texte.

6. L'erreur dans les productions écrites

L'erreur peut avoir plusieurs origines et types, le plurilinguisme: « *le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage généralement parlé et dans certains cas écrit de deux*

⁵⁰ Millet, A. 1999. Orthographe et écriture, langage et surdité : systèmes, représentations, variations. Habilitation   Diriger des Recherches, exemplaire photocopié. Grenoble 3

⁵¹ Eveleigh, H. et J. Crinon. 2006. « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », in *Cahiers pédagogiques* n 440. Paris, CRAP, p. 10.

ou plusieurs langues par un même individu ou groupe. »⁵² peut être source d'erreurs, sachant que l'apprentissage du FLE en Algérie se fait dans un contexte plurilingue.

6.1 Les origines d'erreurs

Dans la didactique des langues étrangères, les erreurs dérivent de deux origines:

Soit interlinguale : Le contact entre les langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, dans notre cas entre l'arabe qui est la langue maternelle et celle de la première scolarisation et le français première langue étrangère, constituerait la cause principale des interférences : « *On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B* »⁵³. L'apprenant en phase d'apprentissage du FLE fait appel consciemment ou inconsciemment et d'une manière inadéquate à un autre système linguistique, le plus généralement à sa langue maternelle, pour faire face à une incapacité ou une lacune lors de la transmission de son message écrit.

Ou intra linguale : Sachant que la langue arabe et le français font parties de deux familles de langues différentes l'une de l'autre. FESFES l'affirme en disant : « *l'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, le français de l'indo-européenne, cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonétique, morphologique, syntaxique, et lexical* »⁵⁴. La transposition d'un élément d'une langue vers une autre langue peut se manifester sur le plan phonétique, morphosyntaxique, sémantico-culturel et causer des erreurs.

6.2 Les types des erreurs

Selon CATACH, on peut classer ces erreurs selon des catégories :

- **Les erreurs phonétiques :** sont dues à un phonème mal prononcé, mal entendu donc mal transcrit.
- **Les erreurs des phonogrammes :** Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Phonème mal transcrit.

Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes.

Exemple: les phonogrammes en, em, an, am correspondent au phonème [ã].

⁵² André TABOUET KELLER: plurilinguisme et interférence in linguistique, guide alphabétique, sous la direction d'André MARTINER, éd : Denoël p 69

⁵³ William-Francis MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Editions Klincksieck, Paris, 1979, p.397

⁵⁴ FESFES N. *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, Université de Toulouse. 1994

- **Les erreurs des morphogrammes :** Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :
 - Marques finales de liaisons: comme la finale muette d'un mot.
 - Marques grammaticales : comme les morphogrammes de nombre : s, x.
 - Marques finales de dérivation : grand-grandeur.
 - Marques internes de dérivation : main-manuel.

Ces erreurs sont donc tantôt grammaticales (accord) tantôt lexicales (composition du mot).

- **Les erreurs des homophones (logogrammes):** Ceux-ci peuvent être lexicales (chant / champ) ou grammaticales (c'est /s'est).
- **Les erreurs des idéogrammes:** est considéré comme idéogramme tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation, apostrophe, trait d'union.
- **Les erreurs des lettres non justifiables:** On entre là, dans les anomalies de la langue française: Nid /nidifier, abri / abriter et les lettres muettes.
- **Les erreurs de segmentation :** Mots mal coupés.

6.3 Quand corriger les erreurs

De manière générale, le moment convenable de la correction des erreurs varie en fonction des besoins de l'apprenant comme le signale HENDRICKSON: « *le moment de la correction dépend du niveau de compétences des apprenants* »⁵⁵. Il n'y a donc pas de moment déterminé pour corriger des erreurs car cela change selon le contexte dans lequel l'apprenant est situé⁵⁶ : Au niveau élémentaire, il suggère de ne corriger que des erreurs qui empêchent la communication. Au niveau intermédiaire, il propose de corriger des erreurs fréquentes et au niveau avancé, les erreurs qui influencent la compréhension du message.

Il faut noter que la correction doit être focalisée sur certaines erreurs seulement pour ne pas détruire la confiance et la motivation des apprenants.

⁵⁵ HENDRICKSON, J., M. (1978), « Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice ». Lansing Community College Michigan.

⁵⁶Somaye Aghaeilindi, thèse de doctorat, « *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* », université de Toulouse , 2013, p54

6.4 Comment corriger les erreurs⁵⁷

BHATIA partage les erreurs en deux catégories⁵⁸: celles faites par beaucoup d'apprenants et celles auxquelles on est confronté moins fréquemment. Les erreurs de la première catégorie doivent être corrigées en classe en face de tous les apprenants, alors que celles de la deuxième catégorie peuvent être corrigées individuellement.

WINGFIELD énonce qu'il y a plusieurs façons de corriger les erreurs et que c'est à l'enseignant de choisir la plus appropriée à chaque apprenant⁵⁹. Par exemple, en donnant des indices suffisants à l'apprenant, l'enseignant favorise plus une autocorrection qu'une correction, ou bien il se sert des erreurs comme une illustration qui facilite l'explication de la grammaire dans le cas des exercices écrits, il peut aussi corriger des erreurs par des commentaires marginaux.

⁵⁷ Somaye Aghaeilindi, thèse de doctorat, « *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* », université de Toulouse, 2013, p55

⁵⁸ BHATIA, Aban. T. (1974), « *International Review of Applied Linguistics* », n° 12.4, pp. 337-350.

⁵⁹ WINGFIELD R. J. (1975), « *English Language Teaching Journal* », n° 29, pp. 311-313.

LA PARTIE PRATIQUE

Chapitre1 : Analyse des productions écrites des apprenants

1. Méthodologie

Pour faire un travail de recherche on ne doit pas se contenter seulement des concepts théoriques mais on doit recourir à des outils de recherches afin de donner une crédibilité au travail.

De ce fait, pour mener à bien notre recherche, nous allons adopter une analyse descriptive par laquelle nous citons les caractéristiques textuelles des productions écrites et ressortirons les différentes erreurs commises par les apprenants. Comme le souligne CATACH, la méthode analytique est « *une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble.* »⁶⁰

En suivant cette méthode, nous pouvons commenter et expliquer les résultats aboutis, pour pouvoir établir des rapports entre ces résultats et la question posée de notre problématique.

2. Présentation du corpus

Parlant de notre échantillon cible: on vise les apprenants de la première année moyenne au CEM HEMAIDIA Ahmed de Ain Tedeles MOSTAGANEM. Ces derniers forment un groupe hétérogène de sexe, de niveau et d'âge.

Ces apprenants ont des niveaux divergents en Français: moyens, faibles et parfois même bons car ils l'ont appris dès leur 3^{ème} année primaire, ce qui fait qu'ils ont 4ans de contact avec le français scolaire. Il constitue alors leur première langue étrangère.

Ils sont âgés entre 10 et 13 ans et habitant la même région Mostaganem wilaya.

2.1 La collecte des données

Pour cette épreuve, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un texte de 10 lignes qui porte sur l'internet. La consigne était la suivante: « l'internet à t-il changé notre vie ? ».

Les copies ont été recueillies la même séance de leur rédaction.

⁶⁰ Mathieu GUIDERE, méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, Paris, Ellipses, 2003, P63

2.2 Justification du choix d'instrument de collecte de données

Nous avons choisi le traitement des données par les productions écrites car selon ALLAL « *les activités de productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves* »⁶¹.

Ajoutant l'idée de BRISSAUD qui pense que « *la performance orthographique varie d'une tâche à l'autre* »⁶². En production écrite, il y a plus d'erreurs orthographiques même si souvent les apprenants en exercice de rédaction évitent d'écrire des mots dont ils ne sont pas sûrs de l'orthographe.

3. Méthode d'analyse des productions écrites des apprenants

Les copies vont être analysées selon trois grilles. La première traite en particulier les caractéristiques de la textualisation :

1. La cohérence structurelle : on vérifie l'identification du titre de la production écrite, et la mise en page par la structure en paragraphes découpant le texte en parties (introduction, développement et conclusion).
2. La cohérence de la progression thématique : on vérifie l'usage des différents connecteurs (temporels, spéciaux, énumératifs).
3. La cohérence logique (absence de contradictions).

La seconde grille regroupe en général les différents points de l'orthographe :

1. La syntaxe : on vérifie la ponctuation, la structure et les éléments de la phrase (sujet, verbe, complément).
2. la grammaire : on vérifie l'utilisation des articles, l'accord (en genre et en nombre), l'emploi de la négation, des prépositions et aussi la conjugaison des verbes.

Quant à la dernière, c'est la grille dans laquelle tous les mots comportant une erreur vont être classés selon les catégories correspondantes (type d'erreur) afin d'en faciliter l'analyse.

Enfin, ces résultats descriptifs nous permettront de réaliser une analyse qualitative qui traite les données issues des productions écrites.

⁶¹ Allal Linda : « acquisition de l'orthographe en situation de classe » : In, Des orthographes et leur acquisition, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A, Perfetti, Dalachaux et Nistlé. 1997.

⁶² Brissaud, C. (1998). L'imparfait et ses concurrents du CM2 à la troisième. Le français aujourd'hui. 122, 62-70.),

Chapitre2: Etude du corpus

1. présentation des résultats

- La grille numéro 1

Numéro de la copie	La cohérence textuelle				la progression thématique			la cohérence logique
	le titre	introduction	développement	conclusion	Connecteurs temporels	Connecteurs spatiaux	Connecteurs énumératifs	Absence de contradiction
1	✓	✓	✓	✓	/	✓	/	✓
2	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
3	/	/	✓	/	/	✓	/	✓
4	/	/	✓	/	✓	/	/	✓
5	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
6	/	✓	✓	/	/	✓	/	✓
7	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
8	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
9	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
10	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
11	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
12	/	✓	✓	/	/	✓	/	✓
13	/	/	✓	✓	/	/	/	✓
14	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
15	/	✓	✓	/	✓	✓	/	✓
16	/	✓	/	/	/	/	/	✓
17	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
18	/	✓	✓	/	✓	/	/	✓
19	/	✓	✓	/	/	/	/	✓
20	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
21	/	✓	✓	/	✓	✓	✓	✓
22	/	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
23	/	✓	/	/	✓	/	/	✓
24	/	/	✓	/	/	/	/	✓
25	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
26	/	✓	✓	/	/	/	/	✓
27	/	✓	/	/	✓	/	/	✓
28	/	✓	✓	/	/	/	/	✓
29	/	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
30	/	/	✓	/	/	✓	/	✓

• **La grille numéro 2**

Numéro de la copie	La syntaxe		La grammaire				
	La ponctuation	Structure des éléments de la phrase	Emploi des articles	L'accord en genre et en nombre	Emploi de la négation	Les prépositions	La conjugaison
1	, . -	✓	l', des,	respecté	/	dans	Présent de l'indicatif et passé composé
2	., ...	✓	L', un	respecté	/	Pour, de	Présent de l'indicatif
3	.	✓	L', un	respecté	/	De, par, à	Présent de l'indicatif
4	.,	✓	L', un, le, des	respecté	/	/	Présent de l'indicatif
5	., : « »	✓	L', d', des, un	respecté	/	Pour, à, avec, de	Présent de l'indicatif
6	.	✓	Les, l', une, le	respecté	/	à	Présent de l'indicatif
7	:.,	✓	L', un, des	respecté	/	Dans, de, pour, à	Présent de l'indicatif et passé composé
8	.,	✓	L', un	Oublie la marque du pluriel	/	de	Présent de l'indicatif
9	:.	✓	L', un, les	Oublie de la marque du féminin	/	dans	Présent de l'indicatif
10	.,	✓	L', des, un	Oubli de la marque du pluriel	/	Pour, de	Présent de l'indicatif
11	.,	✓	/	respecté	/	Pour, de	Présent de l'indicatif et passé composé
12	,	✓	un	Oubli de la marque du pluriel	/	Pour, de	Présent de l'indicatif et passé composé

La copie	La syntaxe		La grammaire				
	La ponctuation	Structure des éléments de la phrase	Emploi des articles	L'accord en genre et en nombre	Emploi de la négation	Les prépositions	La conjugaison
13	,	✓	L', les, le, un	respecté	/	De, pour, à	Présent de l'indicatif
14	,	✓	L', le	respecté	/	de	Présent de l'indicatif
15	,	✓	L', un	Oubli de la marque du féminin	/	pour	Présent de l'indicatif
16	. , :	✓	L', des, les, le, la	respecté	/	Pour, de	Présent de l'indicatif et passé composé
17	: -	✓	Les, des	Oubli de la marque du pluriel	/	pour	Présent de l'indicatif
18	. ,	✓	La, l'	Oubli de la marque du féminin	/	Pour, de	Présent de l'indicatif et passé composé
19	.	✓	Un, l'	respecté	/	De, à	Présent de l'indicatif
20	. , :	✓	L', la, des	Oubli de la marque du pluriel	/	Pour, de	Présent de l'indicatif
21	: - .	✓	L', la, les	Oubli de la marque du pluriel	/	Pour, de	Présent de l'indicatif
22	. -	✓	Une, des	Oubli de la marque du pluriel	/	Pour, de	Présent de l'indicatif et passé composé
23	...	✓	/	respecté	/	pour	Présent de l'indicatif
24	.	✓	Des, le	respecté	/	De, à	Présent de l'indicatif et passé composé
25	. ;	✓	L', de	respecté	/	de	Présent de l'indicatif, passé composé et futur simple

La copie	La syntaxe		La grammaire				
	La ponctuation	Structure des éléments de la phrase	Emploi des articles	Accord en genre et en nombre	Emploi de la négation	Les prépositions	La conjugaison
26	...	✓	L', la, les	Respecté	/	de	Présent de l'indicatif et passé composé
27	...	✓	/	respecté	/	pour	Présent de l'indicatif
28	...	✓	L', un, des	respecté	/	pour	Présent de l'indicatif
29	/	✓	Des, le, la	respecté	/	Pour, de	Présent de l'indicatif
30	.,	✓	L', une	respecté	/	de	Présent de l'indicatif

• **La grille numéro 3**

La copie	L'erreur	Le type	La correction
1	a appariel lecture l'écteur	Morphogramme Phonogramme Phonogramme Erreur de segmentation	Ont Appareil Lecteur lecteur
2	Pére prendre	Phonogramme Erreur de segmentation	Père Apprendre
3	Cominuation Sa Elle peut Savent Pay	Erreur de segmentation Logogramme Morphogramme Phonogramme morphogramme	Communication Ça Peut Souvent paye
4	Aprende Appreil Tlpone Clonsoles Quatietien Manifaque Ruyage	Erreur de segmentation Phonogramme Erreur de segmentation Erreur de segmentation Phonogramme Phonogramme Erreur de segmentation	Apprendre Appareil Téléphone Consoles Quotidien Magnifique paysage
5	Iddée Découvrire	Phonogramme morphogramme	Idée découvrir
6	Fasil Les jons Miliens Faseboug Persens Ticnoloji	Erreur de segmentation Phonogramme Phonogramme Phonogramme Phonogramme phonogramme	Facilite Gens Milliers Facebook Personnes Technologie
7	Exemple Cite Devlopper	Phonogramme Phonogramme phonogramme	Exemple Site développer
8	Connecté Done L'otre	morphogramme phonogramme phonogramme	Connecter Donne L'autre
9	Envahi	morphogramme	envahit
10	D'abort Travaille	morphogramme logogramme	D'abord travail
11	Progreition Exéllent Dernis Chainnes Chançant	Phonogramme Phonogramme Erreur de segmentation Phonogramme phonogramme	Progression Excellent Dernière Chaines chanson
12	Aplication Come En	phonogramme phonogramme logogramme	Application Comme on
13	Import	Erreur de segmentation	important

La copie	L'erreur	Le type	La correction
14	Ses Lenternet Musuk	logogramme phonogramme et de segmentation. phonogramme	Ces L'internet Musique
15	Conseil Interusans Rensiegnements	Logogramme Phonogramme phonogramme	Conseille Intéressant renseignements
16	Dévleppement Aventages Music	Erreur de segmentation Phonogramme phonogramme	Développement Avantages musique
17	Apprendre	Erreur de segmentation	prendre
18	Exellant Maintenant On	phonogramme phonogramme logogramme	Excellent Maintenant en
19	Télécommunucation	phonogramme	télécommunication
20	Necessere Précissés Intelligence	Phonogramme phonogramme phonogramme	Nécessaire Précisées intelligemment
21	Interssant	phonogramme	intéressant
22	Musice On Gratui	phonogramme logogramme morphogramme	Musique En gratuit
23	Inforuer	Erreur de segmentation	informer
24	Mikro Cour Informite	Phonogramme Phonogramme Erreur de segmentation	Micro Cœur information
25	Invontateur Metenon Travaille	Erreur de segmentation phonogramme logogramme	Inventeur Maintenant travail
26	/	/	/
27	Meme	phonogramme	même
28	Moiyin Intérnète	Phonogramme phonogramme	Moyen internet
29	Trs Banjour Interasont	Erreur de segmentation Phonogramme phonogramme	Très Bonjour intéressantes
30	Inportent Vis	phonogramme morphogramme	Important vies

2. Interprétation des données

Selon la première grille, nous avons remarqué que:

- Le titre n'est écrit que dans une seule copie.
- 5/30 d'apprenants n'ont pas commencé leurs productions écrites par une introduction.
- 3/30 copies sans développements.
- 15/30 n'ont pas de conclusions.

Signalant aussi les copies (16, 23, 27) dans lesquelles les apprenants n'ont rédigé ni introduction ni conclusion à la fois.

- 19/30 ont utilisé des connecteurs temporels (d'abord, ensuite, enfin).
- 13/5 ont utilisé des connecteurs spatiaux (dans, sur).
- 1/30 une seule copie où nous avons trouvé les connecteurs énumératifs (1, 2, 3).
- aucune copie ne souffre de contradictions de sens.

Selon la deuxième grille :

- La ponctuation varie (point final, virgule, deux points, tirés, les trois points de suspension, guillemets) mais une absence radicale des points d'interrogation et d'exclamation. La copie 29 n'a utilisé aucune.
- 28/30 ont utilisé les articles suivants : l', le, la, un, une, des. Sauf deux apprenants qui n'ont rien utilisé
- Les prépositions majoritairement utilisées sont : pour, de, à, avec.
- La conjugaison des verbes s'est appuyée sur le présent de l'indicatif suivie pas le passé composé et un rien qu'un seul apprenant (copie 25) qui a utilisé le futur simple.
- L'accord en genre et en nombre était respecté par la majorité des apprenants, sauf 2 copies dans lesquelles on note l'oubli de la marque du féminin et 6 autres pour la marque du pluriel.
- Enfin, toutes les copies des apprenants réalisent le classement normal des éléments de la phrase (sujet, verbe, complément).

Selon la troisième gille, les erreurs sont multiples et différentes dans une même copie. Nous constatons que les apprenants savent ce qu'ils doivent écrire mais pas la manière de l'écrire correctement. C'est pourquoi les erreurs phonogrammiques dominent (banjour/bonjour, lernetnet/l'internet), suivies des erreurs morphogrammiques dans lesquelles les apprenants oublient les marques de terminaisons surtout. Quant aux erreurs logogrammiques reviennent à la non distinction des classes grammaticales par les apprenants (travaille/travail, en/on).

3. Synthèse et propositions

Après la collecte des données et l'interprétation des résultats, nous pouvons citer quelques points trouvés en commun dans les copies des apprenants :

Concernant la cohérence textuelle, les apprenants éprouvent une difficulté à mettre leurs textes produits en schéma cohérents. En d'autre terme, certains sont passés directement au développement sans introduire leurs écrits, pas d'introduction ni même le titre proposé en consigne, ce qui pousse le lecteur à s'interroger sur le sujet.

D'autres ont oublié la conclusion où même si ces parties existent dans leurs écrits ils découpent mal leurs paragraphes. Leurs seuls indices étaient les connecteurs temporels (d'abord, ensuite, enfin) qui se répétaient d'une copie à autre garantissant plus ou moins une progression des idées.

Le plus intéressant dans ces expressions écrites c'est le respect de la logique, la non contradiction des idées a permis la compréhension du sens complet.

Ensuite, parlant de la syntaxe, les apprenants ne savent pas exactement quand on doit mettre un point, une virgule. La ponctuation est primordiale que le sens peut changer d'un lecteur à un autre.

Quant à la grammaire, les points étudiés étaient respectés par la majorité des apprenants sauf quelques ruptures dans les accords (du genre et du nombre).

Nous accompagnons à cette analyse des productions écrites un bref passage qui résume notre description générale « L'une des difficultés les plus signalées par certains enseignants est l'incapacité de leurs apprenants à rédiger correctement (ces derniers ont du mal à organiser et à structurer leurs productions écrites du point de vue de l'utilisation des connecteurs, de la

ponctuation, du découpage du texte en paragraphes...), à maîtriser les procédés qui concourent à faire progresser les textes et à les rendre plus cohérents »⁶³

Pour finir, nous proposons des productions écrites modèles dans lesquelles les apprenants constatent qu'il existe des normes dans la production des écrits et qui varient bel et bien selon le type des textes (argumentatif, descriptif...). Cela pourrait être un exemple parfait afin qu'ils puissent l'imiter et développer chez eux l'auto-évaluation en remarquant les écarts entre ce qu'ils rédigent et le modèle proposé et par conséquent pouvoir rédiger des productions écrites meilleures.

⁶³ Mohamed BELLAOUF, « *l'appropriation de l'écrit argumentatif en contexte universitaire à travers la notion de cohérence* », université de Mostaganem, 2016. P14

Conclusion

En guise de conclusion, c'est grâce au choix minutieux de la méthode de notre recherche, l'analyse descriptive nous a permis de répondre à notre problématique et les résultats obtenus de notre recherche nous ont permis de confirmer notre hypothèse.

Car d'après notre recherche nous avons pu constater, d'une part que les apprenants rédigent dans le propre directement sans utiliser de brouillon négligeant son utilité de révision et de détecter leur ruptures sémantiques et les erreurs orthographiques et par la suite effectuer l'autocorrection. D'autre part, concernant la textualité, les apprenants de la première année moyenne, bien qu'ils ont une expérience en FLE pendant leur scolarité, ils n'arrivent pas à mettre en schéma leurs écrits. En d'autres termes, les paragraphes sont mal coupés et nous remarquons aussi une répétition des connecteurs temporels.

Pour conclure, nous renforcerons nos résultats par les travaux antérieurs qui résument les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère (FLE) par les éléments suivants :

-Ce sont les travaux de Hall et Silva⁶⁴ qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts. Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

-Connors⁶⁵ montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter.

Les expressions écrites dans vont témoigner d'une syntaxe simple, comme le précise Carson et Scarcella : « *à l'abri des risques* »⁶⁶

-Et comme le confirme Hall, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe et des marques de cohésion.

⁶⁴ Hall, 1990; Silva, 1992. Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. pp 64.

⁶⁵ Cornaire.C et Raymond.P-M, 1999, La production écrite, Paris, CLE international. p.64.

⁶⁶ Carson : 1988, et Scarcella : 1984, (cité par Cornaire.C et Raymond.P-M, 1999, op cit p45

Références bibliographiques

- 1- Allal Linda : « acquisition de l'orthographe en situation de classe » : In, Des orthographes et leur acquisition, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A, Perfetti, Dalachaux et Nistlé. 1997.
- 2- ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan, 1999. p208
- 3- André TABOUET KELLER: plurilinguisme et interférence in linguistique, guide alphabétique, sous la direction d'André MARTINER, éd : Denoël p 69
- 4- ADAM, Jean-Michel. « *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours* ». Paris : A. Colin, DL 2008. 239p. 116-117
- 5- ANDERSON, R.C., 1983 : « *The architecture of cognition* ». Cambridge : Harvard University Press.
- 6- A. CHERVEL, Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français..., Paris : Payot, 1977.
- 7- BARRE-DE MINIAC Christine. (1996), « *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire* ». Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De boeck Université.
- 8-BARRE-DE MINIAC, C. 1995. « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche* ». In *Revue française de pédagogie* n°113, INRP, pp. 93-134.
- 8- BEAUGRANDE, R. 1990. Text linguistics through the years. *Text* 10(1/2), 9-17.
- 9- Mohamed BELLAOUF, « *l'appropriation de l'écrit argumentatif en contexte universitaire à travers la notion de cohérence* », université de Mostaganem, 2016. P14
- 10- BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in *Le Français dans le monde*, p 160.
- 11- BRISSAUD, C. (1998). L'imparfait et ses concurrents du CM2 à la troisième. *Le français aujourd'hui*. 122, 62-70.)
- 12-Carson : 1988, et Scarcella : 1984, (cité par Cornaire.C et Raymond.P-M, 1999, optic p45)
- 13- Catach, N. 1980. « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* ». Paris : Nathan

- 14-CERVONI, Jean. *L'énonciation*. Paris : Presses universitaires de France, 1987. 127 p.20
- 15- CHEVALIER Gisèle « Pour une grammaire des opérations langagières: l'exemple de la modalisation » Les Éditions Logiques, 1995, p. 167-192.
- 16- Colloque international, de la France au Québec : « l'écriture dans tous ses états » poitiers, www.google.com, consulté le 15 décembre 2016.
- 17-Cornaire.C et Raymond.P-M, 1999, La production écrite, Paris, CLE international. p.64.
- 18- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.
- 19- CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit. p.127.
- 20- C. CORNAIRE et P. M. Raymond, La production écrite, CLE International, Paris, 1999, P.23.
- 21- CHAROLLES, M. 1978 : introduction aux problèmes de la cohérence des textes , langue française, no 38.
- 22- DELBECQUE, Nicole. *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2002. 348 p.
- 23- DE BEAUGRANDE, R et W.DRESSLER 1981 : introduction to text linguistics, Londres, Longman.
- 24- Eveleigh, H. et J. Crinon. 2006. « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », in *Cahiers pédagogiques* n°440. Paris, CRAP, p. 10.
- 25- FEUILLET, Paris, 1881, p. 121
- 26- FESFES N. *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, Université de Toulouse. 1994
- 27- GAGNÉ, E.D., 1985 : « *The cognitive psychology of school learning* », Boston : Little, Brown and Compagny
- 28- G. Rohnman (1965) «Pre-writing : the stage of discovery in the writing process». In : *College composition and communication*, n° 29,1965, p. 209-211
- 29- GAGNON, O. 2003. Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés. *Québec français*, n° 128, p. 62-66. 53
- 30- GODENIR, TERWAGNE, 1992 « *Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite.* », p. 56

- 31- Groupe DIEPE, 1995 « Savoir écrire au secondaire » Pédagogies en développement, édition De Boeck université., p. 5.
- 32- GERARDO Alvarez, cohérence textuelle et didactique des langues, langues et linguistique no 18, 1992 p5.
- 33- HENDRICKSON, J., M. (1978), « *Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice* ». Lansing Community College Michigan.
- 66-Hall, 1990: Silva, 1992. Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. pp 64.
- 34- Julien BENDA cité dans J. Guitton, *Nouvel Art de penser*.
- 35- Jean DUBOIS, Mathée Giacomo , Louis Gespin, Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « *Dictionnaire de linguistique* ». Edition 2002, p. 165
- 36- Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON – chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. P 1-2, 2002, éditions Delagrave/CRDP Versailles.
- 37- Kellogg, R.T. (1996). « *A model of working memory in writing* ». In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.)
- 38- KOZMOVÁ, J. L'importance des connecteurs dans l'enseignement du spécialiste de la langue française. Prague: Université d'Economie, 2006: p96.
- 39- Laurent HEURLEY La révision de texte : « *L'approche de la psychologie cognitive* ». Université de Picardie Jules Verne 2006.
- 40- LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique..*, 1980. 237 p.49
- 41- LUNDQUIST, Lita. « *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique* », 1980. 237 p.104
- 42- LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique..* Villandsen.Christensen A/S. København, 1980. 237 p.
- 43- MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE internationale, Paris, 1979, p. 08
- 44- MOIRAND Sophie 1979, optic. p08
- 45- Millet, A. 1999. « *Orthographe et écriture, langage et surdité : systèmes, représentations, variations* ». Habilitation à Diriger des Recherches, exemplaire photocopié. Grenoble 3
- 46- Marie-christine PARET. « La grammaire textuelle : Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes ».

- 47- Mathieu GUIDERE, méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, Paris, Ellipses, 2003, P63
- 48- 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
- 49- 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
- 50- Paul CYR, 1996, *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, p. 5
- 51- Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- 52- RIEGEL, Martin. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. 1107 p.603
- 53- RICHARD, J.F., 1990 : Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris : Colin).
- 54- RIEGEL, Martin. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009. 1107 p.604
- 55- RIEGEL, op cit, p.616-617.
- 56- Riegel, op cit p.618.
- 57- Riegel, op cit p.620
- 58- Riegel, op cit p.622.
- 59-Somaye Aghaeilindi, thèse de doctorat, « *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* », université de Toulouse , 2013, p54
- 60-Somaye Aghaeilindi, op cit, p55
- 6- VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004. 159 p.63
- 64- VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris: clé international, 2001, P.81.

65- WENDEN, A, L. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Pertinence Hall International. P.7, p. 7

66- William-Francis MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Editions Klincksieck, Paris, 1979, p.397

ANNEXE

