

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettres et langues étrangères **Filière** : Langue française
Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par

BRAHMIA Hadia
HABBECHÉ Meryem

Dirigé par

ABU-ISSA Sami

Intitulé

**La cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves dans le contexte du
FLE : Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM Fisli Rabah**

Soutenu le : 07/07/2019

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

M. NACEUR CHERIF Lamine

M.A.A

Univ. de 8 Mai 1945 Guelma

Président

M. ABU-ISSA Sami

M.A.A

Univ. de 8 Mai 1945 Guelma

Encadreur

M. ABDLATIF Soufiane

M.A.A.

Univ. de 8 Mai 1945 Guelma

Examinateur

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre gratitude.

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à notre directeur de recherche, **Monsieur ABU-ISSA SAMI** pour avoir accepté d'adopter ce modeste travail et pour tout le soutien et l'orientation qu'il nous a apporté tout en long de notre recherche.

Nous tenons à témoigner notre profonde gratitude à **Monsieur le professeur BAHLOUL NOUREDDINE** pour ses précieux conseils, et qui nous a guidés et nous a très gracieusement fourni les documents nécessaires à l'aboutissement de ce travail.

Nous tenons également à exprimer nos vifs remerciements à **Monsieur MOUASSA ABDELHAK** pour ses aides si précieuses et gratuites, pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués et pour sa gentillesse, sa patience et ses encouragements constants.

Nous remercions aussi **les membres du jury** qui nous font grand honneur d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Une mention particulière à l'équipe pédagogique et tout le staff du collège « **05 JUILLET** » de Guelma.

Un merci tout spécial à notre chère amie **RYM BACHTARZI** pour toute l'aide qu'elle nous a apportée.

Et enfin, nous ne saurons oublier nos **famille**, nos **amis** et nos **collègues** qui nous ont beaucoup encouragés, écoutés et soutenus et tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Dédicace

*Je dédie cet humble travail à ma **chère mère** « **FATIHA** » et ma **chère sœur** « **FOUDI HAYET** » à qui je dois toute reconnaissance et gratitude pour tout le soutien et les sacrifices dont elles ont fait preuve à mon égard.*

*A mon **père** qui a été à l'origine de tout*

*A mes **sœurs** et à mon petit **frère**.*

*Particulièrement, à mon cher binôme «**BRAHMIA HADIA**», mon adorable amie et collègue qui a été toujours à mes côtés tout au long de ce chemin.*

*Je le dédie également à tous mes **proches** pour leur présence constante et leur soutien chaleureux et indéfectible.*

H. Meryem

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

- **A mes très chers parents** « Brahmia Rachid » et « Hammouchi Malika », qui souhaitent toujours à leurs enfants d'aller le plus loin possible sur le chemin du savoir, je suis très ému et je n'arrive pas à trouver de mots forts, suffisamment fort pour que je puisse exprimer le degré de ma gratitude, de ma reconnaissance, d'amour et d'affection que j'éprouve pour vous .vous avez su m'inculquer le sens de la responsabilité, de la bravoure, de l'optimisme et de la confiance en soi face aux difficultés de la vie. Vos conseils ont toujours guidé mes pas vers la réussite. votre patience sans relâche, votre compréhension et votre encouragement sont pour moi le soutien indispensable que vous avez toujours su m'apporter . Je vous dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain, et je ferais toujours de mon mieux pour que je reste votre fierté et ne jamais vous décevoir. Que Dieux le Tout Puissant vous préserve et vous accorde de la santé, le bonheur et vous protège de tout mal.
- **A mes deux frères** « Abdel-Ghafour » et « Mouhammed Raouf », pour leur encouragement et leur soutien moral.
- Je tiens à présenter mes reconnaissances et mes remerciements à **ma grande famille** qui n'a jamais cessé de me soutenir.
- A la mémoire de ma **grand-mère paternelle** et **mon oncle**, vous resterez toujours dans mon esprit et mon cœur ; je vous dédie ma réussite d'aujourd'hui et que Dieux le Miséricordieux vous accueille dans Son éternel Paradis.
- **A mon binôme** « Habbeche Meryeme » et mes adorables **amies et collègues** qui ont toujours été à mes côtés.

A tous ceux qui m'aiment et ceux qui me sont chères.

BRAHMIA HADIA

Résumé

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit jette de la lumière sur les causes qui empêchent les élèves de 4^{ème} année moyenne à produire un texte (argumentatif) à la fois cohérent et cohésif.

Notre enquête se base sur l'analyse des copies plus précisément des productions écrites d'élèves afin de dégager les erreurs les plus récurrentes et sur l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants en vue de connaître leurs représentations relatives au concept de la cohérence textuelle.

Les mots clés : Erreur, Cohérence textuelle, Cohésion textuelle, Production écrite.

Résumé arabe

يرتكز بحثنا عن الكشف على الأسباب التي تشكل مجموعة من العقبات والصعوبات التي تمنع طلاب الصف المتوسط للسنة الرابعة من إنتاج نص منسجم و متناسق، وبشكل خاص النص الحجاجي. يقوم بحثنا بناء على تحليل نسخ التلاميذ وبشكل أكثر تحديداً على التعابير الكتابية الخاصة بهم ، وكذلك تحليل اجوبة المعلمين على مجموعة الاسئلة الموجهة اليهم لإظهار مختلف آرائهم و تمثيلاتهم.

بعد تحليل الأنواع المختلفة من الأخطاء ، ومنهجيات التدريس المتبعة، يبرز تحقيقنا المهارات التي يحتاج التلميذ حقاً إلى احتوائها و اتقانها من أجل بناء وتنظيم كتابات متماسكة شكلا و مضمونا. و في الاخير يقوم على اقتراح علاجات وحلول لهذه العيوب.

الكلمات المفتاحية . الخطأ. الاتساق النصي. الانسجام النصي. التعبير الكتابي

Abstract

Our research focuses on the causes that are a set of obstacles and difficulties that prevent middle-grade students from producing a text that is both coherent and cohesive, and more particularly the argumentative text.

Our survey implements the analysis of copies more specifically the written productions of students, and the analysis of the questionnaire intended for teachers to demonstrate their representations.

After analyzing the different types of errors, and the methodologies of teaching in the field, our investigation highlights the skills that students really need to contain and master in order to build and organize coherent writings and finally propose remedies and solutions to these shortcomings.

Keywords : Error, Textual Coherence, Textual Cohesion, Written Production

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Résumé

Introduction générale

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET DIDACTIQUE

Chapitre 01 : Apprivoiser l'erreur à l'écrit

Introduction

1. L'histoire de l'erreur

2. le statut de l'erreur

Selon le modèle transmissif

Selon le béhaviorisme (comportementalisme)

Selon le constructivisme

3. La distinction faute /erreur

L'erreur

La faute

4. Typologie et sources des erreurs

4.1. Erreur par manque de compétence

▪ **Définition**

4.1.1. L'interlangue

4.1.2. L'interférence de la langue maternelle

4.1.3. La généralisation abusive des règles

4.1.4. Le phénomène de fossilisation

4.2. Erreur par manque de performance

4.3 Erreurs de cohérence et cohésion textuelle

4.3.1 Au niveau de l'organisation spatiale du texte et mise en page

4.3.2 Le non-respect des trois règles de Cohérence/Cohésion

5. Les théories d'erreur

5.1 L'analyse contrastive

5.2 L'analyse des erreurs

6. La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE au collège (niveau 4^{ème} AM)

Au niveau de la séquence

Au niveau du projet

Conclusion

Chapitre 02 : Suivre la cohérence et la cohésion textuelle dans l'écrit

Introduction

1. La grammaire textuelle

1.2. La cohérence textuelle

1.2.1. Les règles de M. Charolles

1.2.1.1. La métarègle de répétition

1.2.1.2. La métarègle de progression

1.2.1.3. La métarègle de non-contradiction

1.2.1.4. La métarègle de relation

1.2.1.4.1. La hiérarchisation

1.2.1.4.2. L'intégration

1.3. La cohésion

1.3.1. Les principes de la cohésion

1.3.1.1. Les règles syntaxiques

1.3.1.2. L'emploi des connecteurs logiques

1.3.1.3. L'emploi de l'anaphore

1.3.1.4. La création d'un champ lexical

1.2.1. Les typologies de moyens cohésifs

1.2.1.1. Les indispensables de la cohésion grammaticale

1.2.1.2. Les indispensables de la cohésion lexicale

2. Distinction Cohérence / Cohésion

3. la typologie textuelle

3.1. Texte argumentatif

Conclusion

DEUXIEME PARTIE PRATIQUE : ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Introduction

Chapitre 01 :L'analyse des copies

I. la phase descriptive

1- Lieu et temps de réalisation de cette étude

2- la collecte des données

2.1- outils méthodologiques utilisés

2.2-L'échantillon (Les élèves de la 4^{ème} année moyenne)

2.3-Le corpus

3. Méthodologie et démarche

I. Analyse des copies

II. Résultats obtenus de dépouillement

Chapitre 02 : L'analyse du questionnaire

- 1. Présentation du questionnaire**
- 2. L'analyse des questions**
- 3. Bilan d'analyse des questionnaires**
- 4. Remédiations**
 - 4.1 L'autoévaluation**
 - 4.2 La révision et la réécriture**
 - 4.3 Le brouillon**
 - 4.4 L'enseignement explicite**
 - 4.5 La motivation**

Le travail en groupe

L'utilisation des TIC

La méthode d'évaluation

- 5. Considérations pratiques**

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Introduction générale

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, particulièrement du FLE, l'erreur et son traitement se pose dès le début comme un point crucial et fréquent dans le champ didactique et pédagogique. De nos jours, l'erreur est considérée comme un passage à la fois obligatoire et normal pour assurer l'acquisition des savoirs, elle est devenue comme un bon indicateur qui prouve le fonctionnement de processus enseignement/apprentissage. Comme le fait constater (Porquier, 1977) : « *L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* ». (Porquier, 1977 : 28)

Elle constitue un facteur de progrès et une excellente source d'information pédagogique : elle donne des informations sur le niveau de l'apprenant et aussi sur les difficultés qu'il peut rencontrer.

Le choix de ce thème n'est pas le fruit du hasard, mais découle d'une réflexion ancrée dans une constatation empirique. En effet, dans l'enseignement /apprentissage de la langue française en Algérie, l'écrit (production écrite) reste l'une des compétences à mettre en place et à développer chez l'apprenant comparativement aux autres compétences (compréhension /production orales).

Nous avons estimé que l'écrit et plus particulièrement les productions écrites d'examen est le moyen le plus adéquat pour cerner les erreurs des apprenants. Il nous a paru très intéressant parce qu'il comporte des erreurs plus que dans les autres activités.

Des recherches menées dans le contexte scolaire algérien ont révélé la réalité de l'activité de production écrite telle qu'elle est pratiquée dans nos classes. Ces mêmes recherches ont prouvé que les élèves rencontrent des difficultés énormes lors de la rédaction. L'une des réalités qui ont sous-tendu la mise en œuvre d'une réforme qui a apporté des changements affectant tous les niveaux de l'enseignement.

Pour mener à bien notre étude, nous avons décidé d'assister dans trois classes de 4^{ème} A. M., au collège FISLI RABAH à BELKHEIR- Guelma. L'intérêt porté pour ce niveau s'explique par le fait que la classe de 4^{ème} année représente la phase charnière pour l'élève ; ce dernier est censé maîtriser certaines compétences relatives à la production écrite qu'il développerait au lycée.

Nous avons également consulté quelques copies des devoirs d'élèves sur lesquelles des productions écrites ont été rédigées. Ainsi, nous avons remarqué que leurs écrits sont pleins d'erreurs marquées par des annotations en rouge et que ces erreurs touchent à différents niveaux : orthographique, phrastique et morphosyntaxique. Mais, nous étions également attirées par d'autres types d'erreurs, se situant au plan textuel ; nous avons déploré le manque de cohérence des textes produits. En fait la cohérence et la cohésion constituent un vrai obstacle aux pratiques rédactionnelles de bonne qualité.

Ainsi, pour mieux connaître ces deux concepts et en nous basant sur les nouvelles données de la réforme (les finalités du cycle moyen sont centrées sur la typologie textuelle), nous nous sommes intéressées aux erreurs de cohérence textuelle chez les élèves de 4^{ème} AM.

Pour les enseignants, la question de cohérence n'est pas nouvelle ; son utilisation dans la correction non plus. L'une des difficultés les plus signalées par eux révèle une incapacité de leurs élèves à organiser les informations dont ils disposent. En effet, même s'ils sont capables de produire des phrases correctes, les apprenants restent incapables de rédiger ce qu'on appelle un tout, un ensemble unifié, c'est-à-dire un texte cohérent. Une fois corrigées, les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques, à un niveau local ou superficiel, le texte est souvent « correct » mais dans l'ensemble il reste étrange.

Pour ce fait, notre travail, tentera de répondre à la question suivante : Quelles sont les raisons qui font que des élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM de FISLI RABAH n'arrivent pas à rédiger un texte à la fois cohérent et cohésif ?

On peut donc supposer que la difficulté à former cet ensemble cohérent, résulte du fait que la quasi-totalité des enseignants se soucie de corriger le texte à un niveau phrastique ou sur le plan linguistique en négligeant la notion de cohérence et l'organisation textuelle globale. Qu'ils sont moins sensibilisés aux problèmes inhérents à la mise en texte et aux difficultés issues de « la cohérence et de la cohésion » et qu'ils sont encore inadéquatement formés à identifier les critères sur lesquels ils s'appuient pour juger dans quelle mesure le texte est cohérent, et qui paraissent difficiles à établir et ainsi à évaluer.

Suite à cette question de recherche, nous proposons deux outils méthodologiques qui nous semblent convenir aux objectifs escomptés par cette étude :

- Des copies d'apprenants seront analysées afin de dégager les erreurs les plus fréquentes dans leurs productions écrites, en nous référant à une grille d'analyse critériée.
- Un questionnaire sera adressé aux enseignants du moyen dans le but de savoir comment se fait l'enseignement de la cohérence et de la cohésion textuelle et de comprendre également les conceptions qu'ils ont à propos de cela et la démarche qu'ils suivent lors de correction des productions écrites d'élèves.

Alors, notre corpus sur lequel nous nous basons pour effectuer notre recherche, nous permettra d'expliquer les causes de l'incohérence textuelle qui conduit à la mauvaise pratique de l'écriture chez les élèves du moyen et de proposer, par la suite, des pistes de remédiations servant à l'amélioration des écrits des élèves.

Notre travail se compose de deux parties : théorique et pratique.

- La première partie contient deux chapitres : dans le premier, nous présenterons les notions globales relatives à notre thème de recherche telles que les notions d'« erreur » et de« l'écrit ». Alors que, la deuxième portera sur un type particulier d'erreur : « l'incohérence », nous

aborderons les concepts clés de notre thème de recherche dans lequel nous allons définir la cohésion, la cohérence textuelle et la grammaire textuelle, qui vont nous servir dans notre partie pratique.

- Dans la deuxième partie, nous effectuerons une analyse des copies d'élèves et nous soumettrons un questionnaire aux enseignants de collège. Les résultats obtenus nous permettront de déterminer la nature des difficultés rencontrées par les apprenants et leurs origines. A la fin, nous proposerons quelques pistes de remédiation.

Donc, ce présent travail s'inscrit dans le domaine de « la didactique de l'écrit ». Son objectif est, d'une part, de rendre compte de la situation inquiétante des élèves au niveau de l'écrit. Et de l'autre, d'identifier les origines des difficultés liées à la production d'un texte cohérent.

Notre thème de recherche s'appuie sur trois concepts clés : erreur, écrit et cohérence. A cet effet dans le cadre de notre recherche nous accordons une place très importante à la grammaire textuelle, qui permet à l'apprenant de produire un texte avec un raisonnement logique et une cohérence textuelle.

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 :
concepts d'erreur et de faute dans
l'écrit

Introduction

Dans ce chapitre qui représente la première partie du cadrage théorique nous aborderons les deux notions suivantes d'erreur et de faute et nous essayerons de dégager les traits caractéristiques de chacune d'elles.

Ensuite, nous allons dégager le statut de l'erreur dans l'ensemble théorique et méthodologique de l'enseignement du FLE.

Après nous allons essayer de clarifier les différentes causes et sources de l'erreur notamment dans l'activité de l'écriture qui représente pour les enseignants la vitrine de l'élève.

Enfin, nous allons faire ressortir la place de l'écrit au collège et plus précisément au niveau du programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne et mentionner les typologies textuelles et les différents points de langue qui les traite.

5. L'histoire de l'erreur

C'est dans l'ouvrage intitulé « Manières de langage » de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et al, 2004 : p.86) qui s'intéresse à la grammaire de la langue française, qu'apparaissent les premières approches qui se basent sur la place et le statut accordés à l'erreur.

Après c'est dans les travaux des deux chercheurs, le premier est John Palsgrave en 1532 (Ibid., p.86) pour une première grammaire qui a été préparée pour les Anglais et l'autre de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle, qui ont pour objectif de faire la comparaison entre les micro-systèmes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles.

Ensuite, le linguiste suisse Henri Frei en 1929 (Id., p.86) met en lumière l'analyse de la production et le mécanisme de changement des langues dans son ouvrage « La Grammaire des fautes ». C'est à travers les travaux de ce dernier que Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (Id., p.86) ont inspiré l'analyse des erreurs d'après les principes de régularisation des micro-systèmes grammaticaux et d'analogies.

Concernant les manières d'enseignement et le statut de l'erreur dans le domaine de la didactique des langues apparaissent des recherches qui s'intéressent à l'acquisition des langues, parmi ces recherches, les « trois repères fondamentaux » (cité par Marquilló Larruy, 1993 : p. 56,57) qui ont été suggérés :

- L'erreur est considérée comme une marque de faiblesse et de l'incapacité, depuis la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle.
- L'erreur est complètement négligée dans le processus d'apprentissage, de 1940 à 1960.
- L'erreur est devenue un moyen et un outil qui aide à la progression de l'apprentissage, depuis 1960 jusqu'à nos jours.

6. le statut de l'erreur

Dans l'apprentissage scolaire, et plus précisément, des langues étrangères, l'erreur est nettement présente. Avec le temps, vis-à-vis du développement des recherches en didactique, le statut de l'erreur dans l'apprentissage a évolué. Il prend à chaque fois un visage différent en fonction des conceptions théoriques du modèle pédagogique en vigueur. Dans cette perspective, Jean Pierre Astolfi s'interroge profusément sur les représentations de l'erreur en constatant que :

- **Selon le modèle transmissif :** L'erreur commise est perçue, à la fois, comme une faute condamnable, un échec d'apprentissage ou un signe d'une incompetence du côté de l'élève et un échec du côté de l'enseignant. Elle est considérée, une source d'angoisse pour les deux et un dysfonctionnement didactique absolument à éviter qui risque de créer de mauvais réflexes.

L'explication qu'on en a donné est que l'élève n'est pas assez investi, attentif aux explications (écoute insuffisante) ; il n'a pas appris les règles ou bien il n'a pas mis en œuvre toutes ses compétences ; c'est l'élève donc qui assume la responsabilité. Dans ce cas, l'erreur doit être soulignée ou barrée, elle devait nécessairement être sanctionnée en vue de disparaître.

Ainsi, l'enseignant est contraint de réexpliquer les règles ou de faire redoubler l'élève pour de nouvelles explications. L'apprenant de son côté, perçu comme une personne qui absorbe des savoirs, doit faire un grand effort d'attention et de concentration.

- **Selon le béhaviorisme (comportementalisme):** l'erreur est vécue comme synonyme de bogue à éviter, dont l'origine serait surtout la non-maitrise/disponibilité des connaissances indispensables résultant de l'inadaptation des contenus de la formation au niveau réel des élèves, ce qui remet l'enseignant en question à travers l'inefficacité de son enseignement ; c'est-à-dire L'erreur est due à une méthode qui n'est pas bien conçue ; si toutefois l'erreur est survenue, c'est l'enseignant qui en est responsable.

Cette conception vise donc un apprentissage sans erreur qui peut s'accomplir par la correction immédiate et systématique, la répétition et le resserrement des bonnes réponses et le renforcement positif par récompense. Dans ce contexte, Skinner propose un enseignement inductif qui vise un "apprentissage programmé "fondé sur "le découpage des connaissances". C'est que l'apprentissage, même si assez compliqué, est toujours possible si seulement on procède à une programmation didactique en petite démarche ou l'élève doit être guidé à la réalisation des activités ; autrement dit, éviter de reprendre l'erreur consiste à ce que l'enseignant réenvisage la stratégie adoptée pour modifier la progression en décomposant suffisamment les connaissances visées en petites unités élémentaires plus simples et limitées pour assurer d'obtenir des réponses le plus possible exactes.

Donc avant les années 70, l'erreur était dévalorisée ; elle avait un statut négatif, celui de "faute blâmable" ou bien de " bogue désagréable ». Ces deux mauvaises interprétations ont fait que les erreurs soient situées hors du processus d'apprentissage.

- **Selon le constructivisme** : c'est à partir des années 80 que l'erreur est considérée positivement et prise en compte comme un élément faisant partie intégrante du processus didactique et un outil de formation.

Cette conception est liée à l'idée que, selon les propos de Bachelard, l'erreur traduit la présence et la résistance d'un obstacle à franchir qui devient le but visé de l'acte d'enseignement. Elle est le signe et la preuve que se fait chez l'apprenant un apprentissage. Un indicateur du processus didactique de l'élève et des tâches intellectuelles qu'il réalise (G. Brousseau). L'erreur est liée au processus d'apprentissage où l'acquisition des connaissances nouvelles s'appuie sur celles anciennes. Cela consiste donc à ne plus évacuer l'erreur mais plutôt la laisser apparaître, chercher son origine pour la comprendre et s'efforcer ensuite de la traiter.

A cet effet, cette nouvelle théorie a valorisé le paradigme de l'erreur, elle l'a mise au cœur du processus d'apprentissage en lui donnant un statut beaucoup plus positif.

Pour résumer ce qui a été dit, le tableau suivant regroupe les statuts divers que peut prendre l'erreur selon les modèles pédagogiques que nous avons explorés.

| L'erreur | La faute | La bogue | L'obstacle |
|---------------------|---|--------------------------------------|--|
| Le statut | L'erreur déniée | | L'erreur positivée |
| L'origine | Responsabilité de l'élève | Défaut dans la planification | Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné |
| Mode de traitement | Evaluation a posteriori pour la sanctionner | Traitement a priori pour la prévenir | Travail en situation pour la traiter |
| Modèle de référence | transmissif | béavioriste | constructiviste |

Figure 1 : Tableau résumant les différents statuts de l'erreur selon J.P.ASTOLFI

7. La distinction faute /erreur

La didactique des langues étrangères a valorisé la compétence d'écriture surtout avec l'apparition de l'approche communicative, l'écriture est vue comme l'une des meilleures formes de communication et une activité dans laquelle l'apprenant utilise un ensemble de processus mentaux et ses connaissances mentales dans différentes situations de communication ; ce dernier passe du domaine de la consommation des connaissances au domaine d'utilisation de manière efficace dans le cadre de ses activités langagières qu'elles soient orales ou écrites .

Sans oublier que la condition de base de la communication est le transfert du message qui se diffère de l'écrit à l'oral ; le message à l'oral peut être communiqué par un seul mot, la gestuelle, ou par la mimique. Alors qu'à l'écrit le message doit être juste et correcte grammaticalement et sémantiquement pour être transféré.

Durant les activités écrites l'apprenant découvre ses difficultés et ses erreurs, là l'analyse des erreurs joue un rôle très important pour trouver le remède à ces obstacles, qui consiste à distinguer entre les deux notions « erreur » et « faute » où certains croient qu'ils ont le même sens, mais du point de vue pédagogique et éducatif nous tenterons de distinguer entre ces deux notions.

❖ L'erreur

D'après l'étymologie du mot, la notion « erreur » est l'emprunt du verbe latin « error » dérivé du verbe « errare », il est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (Le petit Robert, 1985 : p.684). Selon Le petit Larousse, c'est « *un jugement contraire à la vérité* » (Le petit Larousse, 1972 : p.390).

D'un autre point de vue, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : p.86). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'erreur est considérée comme un état de connaissance incomplète résultant d'un malentendu ou d'un déséquilibre dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, sans oublier l'impact des connaissances antérieures de l'apprenant « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée* » (G. Brousseau, la revue Echanger, 1994).

❖ La faute

Selon les règles de l'étymologie, le terme « faute » mot du fond primitif issu du latin populaire fallita signifiant « manqué », participe passé féminin de fallire, « manquer » ; du latin classique fallere, « dissimuler ».

Elle est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins. » (Le petit Robert, 1985 :p.763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (Id., p.684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420).

La faute n'a pas forcément de connotation religieuse, elle a un sens dans le cadre de la didactique des langues étrangères qui se base sur la performance immédiate de l'apprenant ; quand il sait qu'il y a une faute, il est capable de la corriger lui-même car il connaît parfaitement les règles.

Cependant, malgré la disparité qui existe entre eux, les deux concepts se recoupent.

8. Typologie et sources des erreurs

Apprendre une langue étrangère consiste à formuler et à vérifier des hypothèses sur les structures de cette langue ; l'erreur sera donc obligatoirement et fortement présente. Les recherches sur les origines des erreurs à l'écrit mettent en jeu beaucoup de facteurs humains et pédagogiques. D'après les recherches de plusieurs linguistes tel que Jain (1975), Selinker (1980), Richards (1980), Corder (1981) et Norrish (1983), concernant la question des sources des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères, la plupart des erreurs provient du phénomène d'interlangue, d'interférence, de surgénéralisation et du phénomène de fossilisation qui sont explicables au niveau de compétence (erreurs systématiques). On distingue aussi les erreurs par manque de performance (erreurs non systématiques) qui sont moins importants. Corder affirme que :

« Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou, comme on pourrait l'appeler " sa compétence transitoire". Les erreurs de performance seront par définition non- systématiques, et les erreurs de compétence systématiques ». (Ibid. p.13).

Cette vision de la dichotomie « compétence / performance » a été utilisée pour la première fois par N. Chomsky. Selon lui, la compétence représente la connaissance

permettant à un interlocuteur idéal de produire et de comprendre un nombre illimité d'énoncés ; tandis que, la performance est l'emploi de cette connaissance.

4.1 Erreur par manque de compétence

▪ Définition

Il est d'abord indispensable de définir la notion de « compétence »:

- Selon le dictionnaire français la rousse, la compétence est : "l'ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance). De même, La compétence est une qualification professionnelle réunit l'ensemble de : savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques, capacités) et savoir-être (comportements, attitudes), acquis et mis en œuvre pour accomplir des tâches.
- Le Robert (2002, p.30) définit la compétence comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.
- Contrairement à ces définitions, Chomsky, en grammaire générative, l'a considérée comme "une compétence implicite, innée ; comme celles que tout individu possède de sa langue maternelle".

4.1.1L'interlangue

Selon les théories générales de l'acquisition du langage, LADO considère les erreurs des élèves L2 comme des conséquences de l'influence de la langue source ("interlingual errors").

Le concept d'interlangue, introduit par Weinrich (1963) et développé par SELINKER (1972), est un système linguistique intermédiaire propre à l'apprenant issu du fait de la confrontation de deux systèmes linguistiques : la langue cible et sa langue maternelle. Il porte un mélange des caractéristiques entre ces deux langues. Il s'agit donc d'une invention d'une langue provisoire ayant une structure spécifique dont l'élaboration résulte de différents processus tels que le transfert, la surgénéralisation, le phénomène de la simplification et la complexification et les fossilisations, etc. qui fourniraient un biais d'erreurs. J.P. QUQ souligne qu'« on désigne par l'interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue

cible et celle de la langue source ». (Dictionnaire de didactique du FLE/FLS, 2005 : p.139).

De même, H. BESSE, R. PORQUIER, B. PY (2004) affirment que :

« L'interlangue est la connaissance et l'utilisation non native d'une langue quelconque par un sujet non natif système que celui de la langue cible, mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons ici : interlangue ».

D'après le schéma d'interlangue de Corder (1980), l'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes : une partie du système de la langue source, une partie du système de la langue cible et un système spécifique de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, nommé aussi « système approximatif ».

4.1.2. L'interférence de la langue maternelle

Durant les années cinquante et soixante, avec les travaux de C.C. Fries, R. Lado, B. Py et C. Noyau, s'inspirant de la linguistique structurale distributionnelle de L. Bloomfield et du béhaviorisme de B. F. Skinner (la langue comme un système d'habitudes), l'analyse contrastive, fondée sur l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est la mise en place de nouvelles habitudes en éliminant les anciennes enracinées, a connu un essor considérable. Celle-ci a lieu lorsque deux ou plusieurs langues se mettent en présence lors d'un processus d'apprentissage. Elle implique une comparaison rigoureuse et systématique entre la langue source et la langue cible, basée sur une description scientifique de ces deux dernières, dans le but d'identifier leurs différences et similitudes. Elle est fortement reliée à la théorie de l'interférence de F. Debyser (1971) qui prétend que lors d'un apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a tendance, dans le langage réceptif comme le langage expressif, d'utiliser ou transférer les éléments et les caractéristiques formelles et sémantiques de son système linguistique natif dans le nouveau système linguistique. Cook (1992 : 589) affirme que « la L1 est toujours présente dans le cerveau de l'apprenant de L2. » Dans ce contexte, Robert Lado, dans son livre « Linguistics Across Cultures (1957) » pose que : « les éléments qui sont similaires à la langue maternelle de [l'apprenant] lui seront faciles, et les éléments qui sont différents lui seront difficiles ». Par conséquent, pour Debyser (1970, pp. 115-117) quand il y a des convergences, un simple transfert positif est opéré, facilite l'apprentissage : on parle de « facilitation proactive », par contre, les divergences, c'est-à-dire ce qui est particulier, le rendent difficile ; elles suscitent un transfert négatif : on parle d' « interférence proactive ». En outre, cette

différence est source d'erreurs interlinguales ou d'interférence. En effet, cette théorie de l'interférence traduit et explique des difficultés inhérentes à la maîtrise de certaines caractéristiques et structures d'une langue étrangère. En effet, ce transfert positif ou négatif ne s'effectue pas entre deux systèmes linguistiques entrant en contact, mais plutôt entre ce que l'apprenant connaît à la fois de sa langue maternelle et de la langue étrangère et les nouveaux éléments à acquérir dans une situation d'apprentissage donnée, sous l'appellation : "la grammaire intériorisée".

4.1.3. La généralisation abusive des règles

Contrairement à la théorie d'interférence et recourir à la langue source pour expliquer le phénomène, les erreurs de surgénéralisation sont issues de la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification des règles, les régressions et les fossilisations.

D'après, Richards (in Hamers et Blanc, 1984 : 361), DULAY et BURT (1982), certaines erreurs sont dues à des généralisations incorrectes des règles de fonctionnement de la langue cible et le non-respect des restrictions. Cela s'explique du fait que, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, le langage se développe progressivement. L'élève débutant commence à utiliser un vocabulaire de plus en plus étendu et ainsi à construire des phrases de plus en plus complexes. Par ailleurs, l'apprenant lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation d'apprentissage, il tend souvent d'émettre des hypothèses sur la langue cible à partir d'une base de données linguistiques limitée de celui-ci, visant de compenser son incompetence linguistique. Ainsi, il essaie de réduire la complexité et la difficulté de ce système : il généralise des phénomènes complexes et mal maîtrisés et les applique de façon systématique à des structures ou des formes irrégulières (prenons par exemple le modèle de content/malcontent sur le modèle de heureux/ malheureux ou l'exemple de l'élève qui se trouve hésitant devant la forme du pluriel de « gâteau », et il ne connaît que la règle générale de l'accord avec « s », va donner évidemment le pluriel de ce mot avec « s » → « des gâteaux »; des surgénéralisations concernant l'emploi de l'auxiliaire « avoir » dans la conjugaison composée avec des verbes du 1G qui se terminent par (er) et qui s'emploient normalement avec l'auxiliaire « être », comme « j'ai arrivé » au lieu de « je suis arrivé ». Mais Il ne connaît pas les exceptions de certains cas comme le verbe rester, arriver, aller (3G), les verbes pronominaux et d'autres verbes qui s'emploient avec les deux auxiliaires dont le choix dépend du sens de la phrase, etc.). Il s'agit donc de l'utilisation d'une règle à des situations particulières dont l'emploi reste inadéquat. Ces généralisations incorrectes sont aperçues dans les différents plans de la langue, aboutissent à des erreurs dites intralinguales qui sont explicables en termes de

compétence. « *Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère.* ». (Öztoğat, 1993 : p.70)

Nous pouvons trouver donc : Erreurs de simplification (la non application ou l'application incorrecte de règles grammaticales), erreurs de généralisation (l'application de règle dans des cas d'exception) et erreurs de production successive (répétition excessive d'un mot ou d'une expression déterminée, dans un même contexte.)

4.1.4. Le phénomène de fossilisation

Selon Gass et Selinker (1994) :

« *Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées* ». (In Germain Claude & Séguin Hubert : 1998).

Ainsi, la fossilisation est une fixation, implantation ou un ancrage de certains microstructures et éléments qui cohabitent avec d'autres qui se modifient et se progressent.

Le phénomène de La fossilisation désigne généralement un blocage dans le processus d'apprentissage d'une langue. Ce terme de fossilisation est utilisé pour décrire une forme de stagnation des erreurs dans l'esprit de l'apprenant et qui se reproduisent indéfiniment et inconsciemment. Ces erreurs stables se manifestent à travers les mauvaises habitudes de l'interlangue de l'apprenant. Elles résultent de la méconnaissance ou l'oubli de certaines règles de fonctionnement de la langue cible, ou les tentatives à faire des hypothèses fausses sur une structure élémentaire du système de l'interlangue concerné.

4.2. Erreur par manque de performance

La performance est la capacité à faire passer efficacement un message en exploitant les compétences. D'après SIOUFFI et RAEMDONCK : « *la performance désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique* ». (MARQUILLÓ LARRUY : 2003). Elle peut être définie comme la manifestation de la compétence d'un individu.

Les erreurs de performance sont occasionnelles et passagère, résultant de l'inattention, des distractions, de la limitation de la mémoire, de la fatigue ou du stress lors de l'application d'une règle.

4.3 Erreurs de cohérence et cohésion textuelle

JEAN-MICHEL DUCROT a proposé un classement des erreurs dans lequel il donne la priorité à la cohérence et la cohésion textuelle qui représentent une donnée prioritaire pour acquérir une compétence textuelle.

4.3.1 Au niveau de l'organisation spatiale du texte et mise en page

Il est important de soigner la mise en page d'un texte pour ses deux fonctions : l'une esthétique et l'autre fonctionnelle, puisqu'elle facilite la lecture et la compréhension du texte. Elle s'organise autour des éléments suivants : le titre, les paragraphes (alinéa), le texte et la ponctuation.

- Ponctuation : un ensemble de conventions typographiques guidant tout lecteur, même inconsciemment, et facilitant la lecture des lignes au fil du texte et mettant en lumière sa structure : points, virgules, majuscules et l'alinéa (division en paragraphes).
- Respect du type de texte : lettre (en tête, formules de salutations, date, ...), texte argumentatif (thèse, arguments, exemples), texte narratif : situation initiale (cadre spatio-temporelle + personnages), élément perturbateur, péripéties (ou actions), élément de résolution, situation finale... etc.

Donc, l'absence de la ponctuation dans un texte et le non-respect de ses caractéristiques (type donné) mettent l'élève en difficultés à l'écrit et cela ouvre la voie aux erreurs.

La forme du texte doit servir sa lisibilité et sa compréhension auprès du lecteur. En fait, un texte de bon fond peut ne pas être lu et/ou compris s'il est mal ponctué et mal présenté, il est considéré donc comme mal organisé. Ainsi, il est important de bien garder ces règles supplémentaires de mise en page pour assurer un texte de bonne forme.

4.3.2 Le non-respect des trois règles de Cohérence/Cohésion

- Concernant la règle de progression et répétition : il s'agit d'apporter des informations nouvelles, inutiles, impertinentes ou/et sans lien logique avec celles qui les précèdent.

- Pour la règle d'isotopie : cela touche au niveau de l'enchaînement des idées et l'unité de sens ; c'est lorsque les différentes idées ne sont pas liées entre elles par un thème commun ou par des connecteurs (manque/mal emploi des articulateurs logiques).
- Au niveau de cohérence sémantique : C'est la contradiction au niveau du sens à l'intérieur du texte sur le plan phrastique ou entre les phrases ou les séquences. Un texte qui affirme une chose et son contraire, il est considéré comme illogique auprès de lecteur.

5. Les théories d'erreur

Dans le domaine de l'acquisition du langage, l'erreur occupait une place primordiale, cela se voyait à travers deux études très importantes : l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs, avec lesquelles le statut de l'erreur change et devient positif. Il y a encore les travaux sur les parlars bilingues touchant aux phénomènes de métissage linguistique.

5.1 L'analyse contrastive

Aussi dite linguistique contrastive fondée par des linguistes américains spécialisés dans l'analyse des langues modernes. Dès la fin du XIX^{ème} siècle et au cours du XX^{ème} siècle, l'influence de la langue maternelle (apprentissage antérieur) sur la langue seconde (apprentissage nouveau) justifie le recours à une analyse contrastive, idée ultérieurement développée par Robert Lado qui souligne que :

« La linguistique contrastive dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison "terme à terme, rigoureuse et systématique" de deux langues et surtout de leurs différences structurales était possible et devait permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée ». (Debyser (F), 1970 : p.31).

C'est une étude analytique, descriptive, comparative et systématique de L1 et L2 pour décrire leurs similarités et leurs différences en utilisant la linguistique structurale et la linguistique comparée ; cette méthode servant à expliquer les problèmes que les apprenants d'une même L1 auraient à l'apprentissage de L2. R. Lado, dans son livre « *Linguistics Across Cultures* (1957) » a formulé l'hypothèse de cette théorie selon laquelle :

« *Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle [...] ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage* ». (Besse (H.) & Porquier (R) ,1984 : p.201)

Cela nous fait comprendre que l'acquisition d'une langue étrangère dépend des structures linguistiques de la langue maternelle et les aspects ou les points par/en lesquels elles diffèrent constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue.

4.2 L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs (version "forte") présente une nouvelle dimension complémentaire ou substitutive de l'analyse contrastive (version "faible") par laquelle on est passé d'une conception prédictive à une conception explicative en voyant que les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage, développée à partir des années 60 comme une compensation de la déficience de l'analyse contrastive. De même, Besse et Porquier (1984) soulignent que:

« *Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits* ». (Stevens (P.) :1964)

Cette étude a servi à expliquer les prédictions contrastives après avoir identifié et décrit les erreurs produites : « *D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur* ». (Perdue (C.),1980 : p.87)

Par ailleurs, l'analyse des erreurs a pour objectif de mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère (côté théorique) et d'améliorer l'enseignement (côté pratique). Elle repose sur l'idée que les erreurs constatées chez

l'apprenant d'une langue étrangère ne sont pas dues à l'influence de la langue maternelle, mais plutôt à d'autres facteurs «les erreurs internes ».

La possibilité de faire l'analyse des erreurs sans connaître la langue maternelle des apprenants est présentée comme un avantage. Elle compare la langue cible à l'interlangue des apprenants.

6. La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE au collège (niveau 4^{ème} AM)

Le cycle moyen s'inscrit dans la pédagogie du projet, dans laquelle les apprentissages sont organisés en termes de séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents mais l'objectif est le même, et qui convergent vers une production écrite. Cette dernière activité constitue l'une des activités d'apprentissage les plus difficiles pour les élèves dans la mesure où elle exige la mise en œuvre simultanée de plusieurs compétences. De plus, Les contenus de programmes sont focalisés sur les typologies textuelles

L'enseignement du français au cycle moyen a pour objectif la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit. Il s'appuie sur l'approche par compétence. Les finalités de l'enseignement de français au collège servant le développement des compétences discursives de l'élève par l'étude de textes variés. Les objectifs d'enseignement attribués pour chaque année se réfèrent aux types de texte étudié. Les objectifs du niveau de la 4^{ème} AM se fondent sur ceux déjà atteints en 1^{ère}, 2^{ème} et en 3^{ème} AM, mais essentiellement sont en relation avec le type de texte étudié à savoir l'argumentatif. Ce choix est principalement dû à la place qu'occupe le texte argumentatif dans les contenus

L'enseignement de l'argumentation au cycle moyen sert à installer chez l'élève, à sa sortie du collège, des compétences argumentatives orales et écrites qui ne demanderont qu'être développées dans le cycle secondaire.

Après avoir consulté les contenus du programme de 4^{ème} AM, nous avons remarqué que chaque séquence se compose d'activités complémentaires qui convergent toutes vers une production écrite. Cette dernière activité constitue l'axe central au niveau de la séquence ainsi qu'au niveau du projet.

- **Au niveau de la séquence** : il s'agit d'une simple complétion de texte à l'aide d'articulateurs ou d'une production d'un texte argumentatif. Les activités sont systématiquement présentées en quatre rubriques suivantes : « outils de la

langue pour dire, lire et écrire », « atelier d'écriture », « évaluation bilan » et « les stations-projets ».

1. La première rebiqie présente des activités permettant d'apprendre à construire les règles structurelles de la langue française en cinq étapes : je lis et je repère/j'analyse /faisons le point/je m'exerce/j'écis.
 2. La deuxième est constituée de deux phases : l'une intitulée « je me prépare à l'écrit » propose des activités d'entraînement à la production, et l'autre intitulée « j'écis » qui vise la production d'un écrit qui englobe tous les acquis précédents
 3. La troisième sous le titre « je me prépare à l'écrit » propose une grille d'autoévaluation qui permet de vérifier les connaissances acquises et ainsi déterminer les difficultés à travers un sujet type brevet à la fin de chaque projet, en vue d'une remédiation.
- **Au niveau du projet :** elle se trouve à la fin de la 1^{ère} séquence de chaque projet. Elle indique ce que les élèves doivent faire au cours des séquences pour réaliser leur projet.

Conclusion

La recherche que nous avons effectuée nous a permis de bien saisir le sens de « l'erreur » et celui de « faute » et de bien connaître la différence entre ces deux notions. L'erreur est considérée comme un état de connaissance incomplète à cause d'un malentendu ou d'un problème au niveau du processus de l'enseignement apprentissage, alors que la faute n'est pas due à un manque de règles mais à une difficulté au niveau de la performance.

Concernant le statut de l'erreur, nous avons remarqué que dans l'approche transmissive et l'approche comportementaliste l'erreur est considérée comme négative de la part de l'élève comme de l'enseignant, pour eux c'est une marque de faiblesse et d'incompétence, alors qu'elle est considérée comme positive dans l'approche constructiviste. Elle représente un outil d'apprentissage et un indicateur de progression, selon CUQ, J-P. et GRUCA (2005) : « *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* ».

Ensuite nous avons réalisé qu'il existe deux sources d'erreur, l'une à cause d'un manque de compétence et l'autre à cause d'un manque de performance.

Enfin, nous avons réalisé que l'écrit occupe une place importante au collège et notamment dans le programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne et qu'il existe plusieurs types de textes qui tournent surtout autour du texte argumentatif et que plusieurs points de langue traités et enseignés ont pour objectif d'aider l'élève à réaliser sa rédaction.

Chapitre 2:
La cohérence et la cohésion textuelle
dans l'écrit

INTRODUCTION

« Le cerveau humain travaille en principe de façon cohérente, alors un texte devient incohérent pour le lecteur lorsqu'il est impossible de trouver une relation entre des informations fournies. Cette situation peut se produire quand des liaisons entre des informations, qui étaient évidentes pour l'auteur lors de la rédaction, sont déjà manquantes dans le texte. En plus, c'est parfois l'auteur lui-même qui n'est plus en mesure de comprendre ».

Selon Riegel (2009 : 603)

Afin de bien cerner notre travail de recherche dans le champ de la cohérence textuelle en classe de 4^{ème} année moyenne, nous allons nous baser, dans ce chapitre, sur la définition des concepts clés pour montrer l'importance de la cohérence textuelle dans la production d'un texte et pour l'enseignant et l'élève.

Dans ce chapitre, nous définirons premièrement la notion de la grammaire du texte, son histoire, ses origines et ses composantes fondamentales. Puis, nous allons aborder les notions de cohérence et cohésion ; et pour mieux les circonscrire, nous identifierons leurs principes, règles et leurs moyens. Dans cette perspective, nous allons mettre en relief aussi la distinction et /ou la relation entre cohérence/cohésion.

Enfin, nous allons aborder la typologie textuelle en nous basant sur le type du texte argumentatif.

2. La grammaire textuelle

La grammaire textuelle, terme utilisé pour la première fois par le linguiste roumain E. Coseriu, dans un article paru en 1955 dans une revue allemande, généralement considéré comme synonyme de « linguistique textuelle », « théorie de texte » ou bien « grammaire textuelle ». Une approche théorique de la langue provenant du problème d'insuffisance de la grammaire générative et transformationnelle et dérivée de la linguistique énonciative d'E. Benveniste. Son analyse qui vise le texte et non les phrases isolées est apparue dans les années 1960-1970 du XX^{ème} siècle dans les pays anglo-saxon, s'est développée surtout avec Benveniste et Greimas ; mais s'est propagée dans les pays francophones dans les années 1980-1990 sous l'influence des travaux de Combettes et Adam.

C'est une discipline riche et vaste et sur laquelle se fonde l'analyse de discours. Elle s'occupe de tout ce qui est cohérence et cohésion d'un texte. Elle prend en compte non seulement des aspects mal ou insuffisamment traités dans le cadre de la phrase, mais aussi ceux qui relèvent spécifiquement de la compréhension et l'organisation du texte et les articulations entre les différentes phrases. De ce fait, Jean-Michel Adam(2008) « place leurs travaux sous l'intitulé de linguistique textuelle».

¹Il s'agit en particulier : du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques et du rôle des différents connecteurs temporels, logiques, etc. Autrement dit, la grammaire du texte ne s'intéresse pas seulement aux phénomènes qui dépassent le cadre de la phrase, mais envisage également d'étudier tous les éléments linguistiques à partir de textes. En effet, la présence et la valeur d'un élément linguistique (son sens) s'établit dans ces relations avec d'autres éléments qui le précèdent et/ou le suivent. Dans cette perspective, Adam (2008 :18) souligne que cette discipline vise « à *décrire et de théoriser une compositionnalité qui doit être approchée par niveaux d'organisation et de complexité*». ²

En général, Lita Lundquist (1980 :1) affirme que : « *la linguistique est l'étude du langage humain. Mais comme les gens ne communiquent pas en phrases isolées, l'objet de la linguistique textuelle est le texte* ». ³

Elle aide à produire plus d'un texte à la fois cohérent et cohésif, en particulier au niveau de l'organisation des phrases et ses composants selon une progression thématique du sujet et une organisation textuelle.

La grammaire textuelle s'infiltré peu à peu l'enseignement de la langue au collège: « *L'enchaînement des phrases et la cohérence du texte : mots de liaison, notamment les adverbes et les conjonctions ; mots de reprise (pronoms, déterminants, substituts lexicaux) ; emploi des temps du verbe ; éléments repris et éléments nouveaux d'une phrase à l'autre ; thème et développement ; relation entre l'ordre des mots et l'enchaînement des phrases.* ». (Instructions et Programmes pour la classe de seconde, 1987 : p. 51).

Elle préconise de :

« *relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle* ». (Le français aujourd'hui, n° 96, 1992).

2.2. La cohérence textuelle

L'apparition de ce concept était dans les années 70 et 80. Selon Van Dyke, la condition de base de la cohérence textuelle nécessite un lien logique et non contradictoire entre les phrases constructives du texte ce qui assure un enchaînement renouvelé tout au long de la rédaction pour qu'elle soit cohérente.

D'après Jacqueline Lemieux (1998), cette notion repose sur deux règles de base qui sont : d'abord la cohérence du texte s'intéresse à la relation logique qui relie tous les éléments de ce dernier et ensuite le développement de la cohérence de la pensée qui consiste à améliorer chez l'apprenant la capacité de relier les idées du texte en combinant sa formulation linguistique conformément au contexte sémantique.

Concernant la définition de cette notion selon le Robert, il la considère comme : « *rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles* » et aussi comme un objet de la linguistique textuelle qui a pour objectif de mettre en évidence « [...] *les propriétés de*

cohésion et de cohérence qui fait qu'un texte soit irréductible à une simple suite de phrases » (Charolles Michel, 1960/ 1980, p55.)

Une autre définition de ce concept est que « *la cohérence constitue l'objet de la linguistique textuelle, laquelle cherche à mettre en lumière les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases* » (Rastier, 1989).

Autrement dit, les critères de la linguistique textuelle sont nécessaires pour que l'élève puisse produire un texte cohérent et cohésif à la fois.

Le français Charolles Michel lance dans la revue « langue française » un article qui essaye de mettre en harmonie la cohérence et la pédagogie ; il propose aux enseignants d'appliquer les critères de la cohérence d'un texte pendant de la correction des rédactions de leurs élèves. Il a remarqué que ceux-là, lorsqu'il s'agit de la correction au niveau de la phrase, mentionnent des remarques plus précises, mais quand il s'agit de la correction au niveau du texte, ils utilisent de moins en moins d'expressions techniques et ne commentent que par des annotations ambiguës et incompréhensibles.

2.2.1. Les règles de M. Charolles

La notion de cohérence textuelle fait allusion à cette caractéristique intrinsèque au texte : c'est un ensemble de phrases écrites, cohérentes et bien structurées.

Dans le domaine de la cohérence, Il n'existe pas un ensemble limité de règles préétablies dont l'application soigneuse garantirait le succès. Cela veut dire que ces règles ne réussissent jamais à évaluer la cohérence d'un texte parce que cette dernière n'est pas seulement dans le texte, mais aussi établit essentiellement par le destinataire lui-même. De ce fait, la cohérence est évidemment relative.

Néanmoins, Michelle Charolles (1978) arrivait à dégager quelques grandes règles, qui permettent qu'un texte soit cohérent. Selon lui, pour qu'un texte soit jugé cohérent par son lecteur, il faudra qu'il obéisse à quatre règles que nous résumons ainsi:

2.2.1.1. La métarègle de répétition

Pour qu'il y ait une continuité thématique, le texte doit comporter un ou plusieurs éléments qui se répètent d'un passage à un autre, par l'emploi de substituts lexicaux, grammaticaux ou pronominaux, et les reprises totales ou partielles de l'information.

L'emploi incorrecte ou abusif de la répétition, peut mener à des écarts à la cohérence (réfèrent absent ou ambigu, mauvais choix du déterminant, etc.).

2.2.1.2. La métarègle de progression

Complétant la première règle dans la mesure où, pour avoir un fort intérêt communicatif, il est insuffisant de répéter de différentes façons la même chose, faut-il faire progresser le thème en y apportant des informations nouvelles.

Pourtant, un beau texte assure un certain équilibre entre le principe de continuité et celui de progression de l'information.

2.2.1.3. La métarègle de non-contradiction

Stipule qu'un énoncé ne peut être vrai s'il a été posé, explicitement ou implicitement, comme étant faux. Il ne peut pas comporter des informations en contradiction avec ce qui est exprimé dans le même texte. Il peut y avoir des contradictions au niveau phrastique (entre les éléments de la phrase) ou celui qui dépasse le cadre de la phrase (entre les syntagmes ou les paragraphes), relatives à l'insertion de discours rapportés, au choix des pronoms et celles relatives au système des temps verbaux.

Donc, toute contradiction nuit à la cohérence d'un texte. (Méta car non formulées dans les termes d'un modèle de description des textes).

2.2.1.4. La métarègle de relation

Elle sert à établir une relation de congruence entre les actions, les faits, les événements d'un texte et leur contexte, pour le lecteur. Ainsi, Charolles affirme :
« *Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérent, il faut que les faits qu'ils dénotent*

dans le monde représenté soient directement reliés ». (Cohésion-cohérence : et désaccord, p.32).

Charolles indique ici des rapports comme : la cause, la condition ou la conséquence, sur lesquels se base les études sur la cohérence. Il s'agit de relations sémantiques et pragmatiques, dites aussi relations de discours.

La première règle est exprimable en termes de propriétés de la langue, alors que les autres demandent une considération des connaissances sur le monde.

De plus, Lorraine Pepin (1998) s'est intéressée, elle aussi, à l'étude de la cohérence textuelle, dans son livre « Renforcer la cohérence d'un texte » annonce que pour que le texte soit cohérent, il doit réunir deux principes fondamentaux : la hiérarchisation et l'intégration des énoncés.

2.2.1.4.1. La hiérarchisation

Pour qu'une chaîne de phrases soit cohérente, il faut encore attribuer un rang hiérarchique (étagement) aux énoncés servant leur ordre de présentation et la coordination des informations compétitives selon leur importance relative.

2.2.1.4.2. L'intégration

C'est la condition principale selon laquelle « tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur » (p.5).

Pepin (1998) explique dans son ouvrage que la cohérence textuelle s'établit entre l'effort que fait le lecteur sur le plan inférentiel pour comprendre le texte à partir de ses connaissances encyclopédiques et les deux caractéristiques textuelles évoquées ci-dessus.

2.3. La cohésion

Lorsque nous disons un texte de qualité ce n'est pas parce qu'il contient beaucoup d'informations. C'est-à-dire pour produire un bon texte il ne suffit pas d'accumuler les connaissances, sans aucun sens logique, dont la mise en œuvre des règles de cohérence et de cohésion textuelle sont indispensables, pour garantir le bon fond et la bonne forme du texte que l'élève a produit et pour que le processus de correction soit bénéfique pour les deux acteurs de la classe ; l'enseignant observe les lacunes de ses élèves et les mentionne sous forme de commentaires sur les rédactions de ces derniers, pour qu'ils puissent corriger leurs représentations négatives.

Selon l'étymologie du mot, le terme « cohésion » vient du latin cohaesum qui signifie un acte qui a pour objectif de réunir un ensemble d'unités, en appliquant des liens entre elles.

D'une part, Jeandillou J.-F. a donné une signification de sa part concernant ce concept de cohésion dans son ouvrage « l'analyse textuelle », ce qui est résumé comme suit :

« la cohésion du discours repose sur les relations sémantiques, et plus largement, linguistiques qui s'instaurent entre les énoncés, les enchaînements syntaxique, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués qui donnent au texte une forte dimension cohésive » (2011 :82)

D'autre part la cohésion est considérée comme le moyen qu'utilise le scripteur pour réaliser un enchaînement entre les unités constructives du texte à travers des moyens linguistiques qui construisent des liens inter et intra phrastiques qui apparaissent tout au long de la rédaction en formant une unité textuelle (Halliday & Hasan, 1976).

Nous disons donc que la cohésion d'un texte s'intéresse à deux niveaux à la fois : grammatical et textuel, accompagnés de moyens linguistiques qui réalisent des liens et des relations entre les éléments constructifs de la phrase, entre les phrases et même entre les paragraphes.

2.3.1. Les principes de la cohésion

C. Vandendorpe (1995) a proposé un ensemble de principes fondamentaux, que le scripteur doit respecter pour pouvoir obtenir un texte cohésif et qui sont :

2.3.1.1. Les règles syntaxiques

La syntaxe est définie par Riegel, Pellat et Rioul :

« La syntaxe décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. En français, l'existence d'une dimension syntaxique est d'emblée confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots. La combinatoire proprement syntaxique, loin de se réduire au seul ordre linéaire des mots, détermine leur regroupement en syntagmes qui fonctionnent comme des unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui de la phrase. C'est la phrase qui constitue le cadre naturel de ces regroupements, dans la mesure même où elle représente le niveau supérieur de l'organisation hiérarchique des énoncés, un niveau au-delà duquel il n'y a plus de regroupements syntaxiques. » (2009, p. 39).

Donc les règles syntaxiques font partie de la grammaire parce que ce sont des règles qui organisent les mots et qui construisent des propositions dans les phrases.

2.3.1.2. L'emploi des connecteurs logiques

Ils sont appelés aussi des articulateurs logiques ; ils ont pour objectif de marquer un rapport de sens entre les phrases et les propositions telles que, la cause, la conséquence, l'opposition, et donc pour montrer les coordonnants et les subordinants, ce qui aide à construire des relations entre les idées d'un texte. Selon la grammairienne S. Chartrand, les connecteurs sont des « organisateurs textuels ». Autrement dit, ils servent à créer des relations entre les unités du texte pour qu'il soit cohérent.

2.3.1.3. L'emploi de l'anaphore

L'anaphore est un procédé par lequel nous reprenons un élément ou un groupe d'éléments précédemment énoncé pour garder une certaine continuité du texte. Elle est définie comme : *« un segment d'énoncé (le plus souvent un pronom ou un syntagme nominal défini ou démonstratif) dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment, précédemment actualisé dans la chaîne discursive » (Reichler-Béguelin, 1988c).* Ce qui explique que l'anaphore est indispensable au niveau de la contiguïté sémantique.

2.3.1.4. La création d'un champ lexical

Un champ lexical est un groupe de mots qui ont un rapport logique avec une seule notion ; elle peut être un objet, un lieu, une activité, une perception, une sensation, un sentiment ou une idée. La nature grammaticale des mots d'un même champ lexical peut être des noms, des adjectifs qualificatifs ou même des verbes.

2.3.2. Les typologies de moyens cohésifs

D'après les deux linguistes (Halliday et Hasan), il existe deux types de moyens cohésifs :

2.3.2.1. Les indispensables de la cohésion grammaticale

Sont des grammèmes qui font partie des mots de classe fermée, c'est-à-dire des mots que nous ne pouvons pas les rajouter facilement dans la phrase, ils servent à relier les unités de cette dernière sont : les pronoms personnels, possessif, démonstratif, indéfini et certains adverbes.

2.3.2.2. Les indispensables de la cohésion lexicale :

Sont des lexèmes qui font partie de la classe ouverte des catégories grammaticales, c'est-à-dire ils peuvent être élargis et empruntés en leur rajoutant des suffixes et des préfixes comme : les substantifs, les verbes et les adjectifs.

3. Distinction Cohérence / Cohésion

La cohérence et la cohésion sont deux notions fondamentales de la linguistique textuelle. Puisqu'elles ont une certaine forme de confluence et interdépendance, il apparaît difficile de les distinguer dans leur champ d'application.

La première vise la globalité du texte, alors que la deuxième exécute les relations locales du texte. Cela veut dire que « *la cohésion textuelle n'est que l'un des éléments contribuant à l'interprétation de la cohérence* » (Shirley C_ T ,1994 :63).

Mais cette appartenance ne signifie pas que tout texte cohésif doit être forcément cohérent. Donc la distinction faite n'est pas toujours pertinente.

M. Charolles (1988) a établi, depuis la fin des années 70, la distinction entre les notions de cohésion et de cohérence, il souligne que :

« (...) tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interopérabilité des textes, et, de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion. » (M. Charolles 1988, p.53).

La problématique de cohérence se pose en deux niveaux d'articulation :

- A un niveau local : la microstructure porte sur les relations qui s'établissent entre les phrases d'une séquence.
- A un niveau global : la macrostructure s'appuie sur les rapports qui se produisent entre les séquences successives.

Le premier vise la cohésion, par contre le deuxième vise la cohérence. Evaluer la cohérence d'un texte doit se faire au point de vue local et global, car un texte peut, fort bien, être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement.

Nous constatons donc qu'il y a une étroite solidarité entre la cohésion et la cohérence.

3. la typologie textuelle

La typologie apparaît comme la plus utilisée aujourd'hui en didactique du FLE au collège. Il existe de nombreuses typologies qui ont pour ambition de classer les textes. Jean-Michel ADAM, dans sa propre typologie, distingue essentiellement cinq grands types d'activité textuelle : le texte narratif, descriptif, expositif, dialogal et argumentatif. Cette classification est fondée sur les différents usages du langage (la fonction de communication). Un certain mélange de ces fonctions peut rendre compte de la réalité textuelle.

J.M. Adam adopte la notion de séquence pour simplifier la théorie de l'hétérogénéité textuelle. Il défend l'idée que : dans un texte donné, plusieurs types de séquences peuvent intervenir, ainsi se trouve un ensemble mais généralement un seul qui le domine.¹

Selon E. Roulet, chaque séquence présente un ensemble de traits spécifiques. Vu que notre échantillon représente les élèves de la 4ème AM, nous nous intéressons dans notre étude au dernier type, en l'occurrence « le texte argumentatif ».

Constatant que l'application de la grammaire de texte a développé, à quoi bon de relever les marqueurs de cohérence d'un texte si nous ne pouvons pas déterminer si elles sont en quantité suffisante et ont été utilisées à bon escient ou non. Il manque donc les règles et les procédés de cohérence établis par cette approche.²

3.1. Texte argumentatif

Toute argumentation développe une prise de position. Le texte argumentatif s'inscrit dans le domaine du débat d'idées. Il a pour objectif de transmettre une opinion et de changer celle du lecteur. Il s'agit donc de défendre la justesse d'une thèse, d'en rejeter une autre, à l'emploi d'« une assertion utilisée dans un raisonnement »², appelée « argument ». (Driss Maria, 2007/ 2008)

Il a pour fonction de convaincre, persuader, défendre un point de vue ou faire en sorte que le lecteur partage notre point de vue.

Pour ce qui en est de sa structure textuelle, il est constitué de :

A- Le thème : correspond au groupe de mots ou l'ensemble des idées, servant de répondre à la problématique du sujet donné (adéquation au sujet).

B- La thèse : l'idée principale exprime la position de l'auteur et son point de vue sur un sujet donné, auxquels il veut que son lecteur adhère, et qui s'oppose implicitement à une antithèse.

C- Les arguments : ce sont les idées avancées par le lecteur, sur lesquelles il s'appuie pour soutenir sa thèse, pour convaincre son lecteur. Les arguments peuvent souvent comporter : une explication, l'examen des conséquences (Avantages et inconvénients), ou la formulation d'hypothèses.

D- Les exemples : ce sont des renvois à la réalité qui illustrent et authentifient les arguments avancés, des faits concrets qui prouvent une affirmation.

Parmi d'autres caractéristiques qui lui sont propre, nous citons : la présence de liens logiques, l'utilisation d'une stratégie argumentative, parfois présence d'un temps catégorique et / ou d'un avis personnel (je).

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons abordé la notion qui englobe le premier point de notre sujet de recherche et qui est la cohérence textuelle. Nous avons présenté les différents concepts relatifs à cette notion fondamentale : la grammaire textuelle et ses composantes, la cohérence, la cohésion et la textualité, qui fourniront d'assises théoriques à notre travail de recherche.

La deuxième partie sera consacrée à la pratique. Dans cette partie, nous analyserons des copies d'élèves de 4ème année moyenne et un questionnaire destiné aux enseignants du même cycle.

DEUXIEME PARTIE

CADRE PRATIQUE

Analyse et interprétations des résultats

Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de présenter les résultats de notre enquête qui est basée sur l'analyse des copies d'élèves où la cohérence textuelle est le critère majeur de cette analyse, et cela dans le but de proposer des solutions aux difficultés que rencontrent les élèves et les enseignants : Ceux-là surtout lors de la rédaction d'un écrit cohérent et ceux-ci pendant la correction des copies.

Notre objectif est d'analyser les erreurs les plus récurrentes dans les productions d'élèves selon une grille d'analyse inspirée de la grille de M. CHAROLLES et d'élaborer un dénombrement des différents types d'erreur chez les élèves de notre échantillon. Nous avons jugé que l'écrit, plus particulièrement, est le moyen le plus adéquat pour cerner les erreurs des apprenants parce qu'il est un moyen où l'élève est obligé de traduire ses idées dans un contexte linguistique en formant des mots, des phrases et des structures. Puis, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants ; d'une part pour connaître leurs représentations à propos de ces erreurs et d'autre part pour savoir comment ils réagissent pour améliorer la capacité d'écrire de leurs élevés.

Pour cela certains éléments de notre travail de recherche sont à clarifier : le lieu et le temps de réalisation de notre étude, la méthodologie suivie, l'échantillon, les outils méthodologiques utilisés et enfin les conditions et les résultats de notre analyse de notre corpus (les copies de 5 classes + 40 questionnaires.)

Après avoir cerné les différents types d'erreurs, nous allons déterminer les compétences dont les élèves ont besoin à maîtriser pour qu'ils puissent produire des écrits cohérents et à la fin nous allons proposer des remédiations et des solutions.

II. la phase descriptive

1- Lieu et temps de réalisation de cette étude

Notre expérimentation a eu lieu dans deux établissements scolaires : CEM « FESLI RABAH », Cité SEHILI MOHAMED-BELKHEIR, et CEM « 05 JUILLET », cité 140 logements dans la wilaya de Guelma. Ce sont d'anciens établissements, le premier est construit en 1999, il comporte 20 salles et un laboratoire, 09 bureaux administratifs, une salle d'enseignants et une bibliothèque. 652 élèves fréquentent cet établissement (310 garçons / 342 filles) sous la supervision de 38 enseignantes dont 06 sont chargés d'enseigner la langue française, assistés par 18 administrateurs et ouvriers.

Alors que la réception du deuxième était en 1998. Il comporte 23 salles et un laboratoire, 07 bureaux administratifs, une salle d'enseignants et une bibliothèque. 572 élèves fréquentent cet établissement (253 garçons / 319 filles) sous la supervision de 29 enseignantes dont 05 sont chargés d'enseigner la langue française sous la direction de 22 administrateurs.

Le choix de ces deux établissements est motivé par le fait que :

Pour le premier, nous y avons étudié (nous connaissons pas mal de gens qui y travaillent); à cela s'ajoute la proximité de son emplacement. Pour le deuxième, La plupart de ses travailleurs jouissent d'une bonne réputation dans leurs relations avec les stagiaires (ils sont serviables et gentils). Ce qui nous permet d'assurer de bonnes conditions de travail pour une meilleure enquête.

Notre recherche s'est étalée sur environ deux mois. Mais l'origine de notre recherche remonte au début de février 2019. À cette époque commence un travail de sondage auprès des établissements cités ci-dessus.

2- la collecte des données

2.1- outils méthodologiques utilisés

Afin de recueillir les données de notre recherche, nous avons recouru à deux outils méthodologiques qui nous semblent adéquats aux objectifs escomptés de cette étude :

D'une part, nous avons recouru à l'analyse des productions écrites d'élèves de 4^{ème} année moyenne dans le but d'identifier les difficultés rencontrées lors de la

rédaction d'un texte cohérent et cohésif, de dégager les erreurs les plus récurrentes, en se basant sur une grille d'analyse inspirée de la grille de M. CHAROLLES.

Ils devaient rédiger un texte argumentatif à partir des consignes suivantes :

- **Sujet 1 :**

Le sujet de la production proposé par l'enseignant portant sur la disparition des animaux était le suivant :

« Certaines espèces animales et végétales disparaissent de plus en plus vite si bien que la situation est devenue grave. Préservons donc les animaux ! C'est le devoir de tout le monde ».

-Rédige un petit texte argumentatif dans lequel tu expliqueras les causes de la disparition des animaux et l'importance de leur protection.

Ton texte doit comporter au moins trois arguments, trois articulateurs logiques et trois procédés d'énumération.

Utiliser le présent de l'indicatif.

- **Sujet 2 :**

Parmi les moyens techniques les plus modernes, le téléphone portable devient de nos jours une nécessité dans notre vie.

-rédige un texte argumentatif dans lequel tu expliqueras à tes camarades son utilité dans la vie et dans tes études.

Respecte la structure du texte argumentatif.

Avance trois arguments convaincants.

Utilise des connecteurs et des verbes au présent de l'indicatif.

D'autre part, un questionnaire a été adressé aux enseignants du FLE de collègues, afin de dégager leurs représentations vis-à-vis de la cohérence textuelle et la manière dont ils la prennent en charge lors de l'évaluation certificative.

2.2-L'échantillon (Les élèves de la 4^{ème} année moyenne)

Notre travail de recherche vise d'une part, les apprenants de la 4^{ème} année moyenne du « FISLI RABAH » et du CEM «05 JUILLET », de l'année scolaire 2018-2019. Pour pouvoir réaliser notre étude, nous avons mené une enquête auprès d'un groupe de 50 élèves (29 filles et 21 garçons) de différentes classes (trois classes du 1^{er} établissement) et (deux classes du 2^{ème}) dont l'âge varie entre 15 et 17 ans, choisis au hasard (un échantillonnage aléatoire simple) d'une part. D'autre part, une quarantaine d'enseignants de langue française de collèges de différentes régions de la wilaya de Guelma, âgés entre 27 et 45 ans.

Nous avons opté pour des classes de 4^{ème} année moyenne parce qu'à l'issue de cette année, les apprenants subiront les épreuves du BEM ; c'est une étape charnière pour eux.

2.3-Le corpus

Notre corpus est constitué de 50 copies de production écrite d'élèves de 4^{ème} année moyenne, rédigées lors de l'examen du 2^{ème} trimestre (deux sujets différents), et dans lesquelles nous avons relevé et constitué un corpus d'erreurs. Cette collecte a été effectuée dans deux établissements comme mentionné précédemment et sélectionnée selon des critères, telles que la clarté et la lisibilité des copies et sans aucune distinction faite entre le niveau d'éducation, le sexe, l'âge ou l'état civil des apprenants et des enseignants. De cette façon, nous avons été en mesure de collecter suffisamment de données et de garantir de mettre en place une recherche valide, fiable et pertinente.

3. Méthodologie et démarche :

Pour mettre en œuvre notre recherche, nous avons appliqué la méthode de l'enquête sur le terrain. Nous avons effectué dans nos sondages une étude complémentaire à la fois quantitative et qualitative pour obtenir des résultats à la fois détaillés et à large portée.

Une étude quantitative nous fournit des chiffres qui valident les points généraux de notre étude, par la collecte des données brutes et concrètes, principalement sous forme numérique et statistiques qui nous aident à tirer les conclusions générales de notre étude.

Une étude qualitative pour apporter les détails et le contexte pour comprendre toutes les implications, et recueillir des informations destinées à décrire et approfondir notre sujet.

L'analyse que nous menons s'inscrit dans le cadre de la linguistique textuelle et la linguistique générative de N. CHOMSKY et le constructivisme de J. PIAGET (l'analyse des erreurs) qui cherche à décrire et à expliquer la nature et les causes des erreurs identifiées. Notre méthode donc est descriptive en suivant les différentes démarches d'investigation qui sont par ordre chronologique : analyser, décrire et finalement interpréter en nous appuyant sur un corpus.

III. Analyse des copies

Dans cette activité, nous analysons les productions écrites d'examen durant la 2ème séquence du deuxième projet pour la 4ème année moyenne afin de déterminer les difficultés rencontrées par les élèves au niveau de la cohérence textuelle. Pour le faire, nous n'avons pas choisi de typologie préétablie, mais décidé d'en élaborer une en regroupant les erreurs présentant des caractéristiques communes, tout en nous inspirant des lectures et observations d'auteurs faites à ce sujet. De ce fait, nous allons nous servir de la grille d'analyse inspirée de la grille de MICHEL CHAROLLE ET ALL, légèrement modifiée. Elle se compose de six critères qui se composent à leur tour de plusieurs indicateurs qui nous aideront à évaluer le degré de conformité des copies aux normes de la cohésion textuelles, en mettant une croix face à chaque proposition énoncée dans :

- ✓ La colonne « oui » pour le respect des critères.
- ✓ La colonne « non » pour le non-respect des critères.
- ✓ Ou dans la colonne « parfois » pour une présence faible des critères.

Notre grille d'analyse sera donc celle présentée ci-dessous :

| compétences | Critères | oui | Non | Parfois |
|------------------------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion. • Le découpage en paragraphes. | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter. | | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs | | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | de relation. <ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement des idées. • Lien entre énoncé et contexte. | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphors. | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correcte des déictiques. • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux. | | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas. | | | |

Grille d'analyse inspirée de la grille de MICHEL CHAROLLE ET ALL

L'analyse s'effectue principalement en fonction de six niveaux présentés dans la grille ci-dessus. Cette analyse par le biais des critères et procédés, offrira également une technique d'évaluation de la cohérence textuelle qui prend en considération les problèmes inhérents à la mise en texte, dans la perspective d'une didactique de l'écrit. Voici donc la définition des différents indicateurs sur lesquels nous nous appuyons pour juger de la cohérence d'un texte d'élève.

La structure du texte

Dans un premier lieu, l'élève doit répartir son texte de manière que l'on distingue ses trois parties :

- Dans l'introduction, il doit annoncer son opinion à propos du sujet traité.
- Ensuite, dans le développement, il doit renforcer cette opinion par des arguments et des exemples.

- Enfin, dans la conclusion, il doit la mettre en valeur.

Dans un deuxième lieu, il s'agit d'examiner si l'élève parvient à présenter clairement ses idées et les organiser en paragraphes.

Adéquation à la production

Il s'agit de vérifier si l'élève a réussi à cerner le sujet traité sans dévier. Son texte doit présenter une logique argumentative selon laquelle on peut suivre la progression et l'enchaînement des idées tout au long du texte. Aussi, il doit exprimer son opinion à propos du sujet, à travers le choix pertinent d'arguments et la pertinence des idées auxquelles il doit trouver au moins trois arguments et deux exemples et prendre en compte son destinataire.

Les procédés de la cohésion

La cohésion est la qualité d'un texte dont les phrases paraissent reliées entre elles par des procédés d'énumération et des articulateurs logiques (cause, conséquence, ... etc.)

Cette chaîne de phrases cohésives ne forme pas nécessairement un texte cohérent. Il faut encore donner une hiérarchie aux énoncés (leur ordre de présentation). Nous nous intéressons aussi au lien entre énoncé et contexte.

La métarègle de répétition

On parle de la progression du texte par l'introduction d'informations nouvelles et la reprise d'information donnée avant. Par ailleurs, cela doit être maintenu par l'unité, la continuité à travers l'emploi d'éléments stables récurrents qui contribuent à intégrer l'information nouvelle à l'ensemble. Il s'agit de l'utilisation des substituts grammaticaux (les pronoms, les anaphores, etc.) et lexicaux.

La correction de la langue

Il s'agit de l'usage que fait l'élève des moyens linguistiques dont il dispose. A ce niveau, nous nous intéressons à l'appropriation des temps et modes des verbes et à l'emploi correcte des pronoms.

Le non contradiction

Cet aspect est étroitement lié au choix des idées en fonction de l'opinion défendue. Les idées de l'apprenant ne se contredisent pas dans ses pensées : il ne peut pas donner son assentiment en même temps à deux thèses adverses ou à deux arguments opposés. Il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé. Et même entre les éléments de la phrase (contradiction sémantique).

On a résumé cette analyse dans les tableaux qui suivent, ces tableaux nous aident à dégager les niveaux sur lesquelles les élèves ont commis plus d'erreurs liées à la cohérence textuelle.

Premier établissement

➤ Classe 1

Copie N°1

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|------------|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none">• La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion• Le découpage en paragraphes | ✓ | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none">• La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none">• L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation• Enchaînement des idées• Lien entre énoncé et contexte | ✓ ✓ | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| | | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | | | ✓ |

Copie 02 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------------|---|-------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ ✓ | ✓ ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ ✓ ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| | • | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie03 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé | | | ✓ |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> et contexte | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> L'emploi correct des déictiques L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | ✓ | | |

Copie04 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------------|--|-----|-----|------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation Enchaînement des idées | ✓ | | ✓ ✓ |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre énoncé et contexte • | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie05:

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------------|--|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées | ✓ | | ✓ |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

-Copie N°6 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------------|--|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité d'argumenté | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre énoncé et contexte | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts les : grammaticaux pronoms, les ,anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correcte des déictiques • L'emploi correcte des temps modèles verbaux | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | | ✓ | |

CopieN°7:

| Compétences | Critères | oui | non | parfois |
|------------------------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité d'argumenté | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|
| | <p>de relation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts les : grammaticaux pronoms, les anaphores, les cataphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correcte des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps modèles verbaux/ | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les des éléments phrases ne se contredisent pas | | ✓ | |

CopieN°8 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité d'argumenté | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts les : grammaticaux pronoms, les anaphores, les cataphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correcte des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps modèles verbaux/ | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les des éléments phrases ne se contredisent pas | | ✓ | |

CopieN°9:

| Compétences | Critères | oui | non | parfois |
|------------------------------|---|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de | | | ✓ |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|---|
| | <p>l'introduction, la thèse et la conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité d'argumenté | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts les : grammaticaux pronoms, les anaphores, les cataphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correcte des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps modèles verbaux/ | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les des éléments phrases ne se contredisent pas | | ✓ | |

Copie N°10 :

| Compétences | Critères | oui | non | parfois |
|----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • capacité La d'argumenté | | | ✓ |
| Les procédés de cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts les : grammaticaux pronoms, les anaphores, les cataphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correcte des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps modèles verbaux/ | | | ✓ |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les des éléments phrases ne se contredisent pas | | | ✓ |
|-----------------------------|--|--|--|---|

Commentaire 1

D'après l'analyse faite des 10 copies de la première classe du premier établissement (Voir les tableaux ci-dessus), nous avons noté ceci :

La structure du texte : le texte doit être organisé. Il doit présenter une logique argumentative pour que le lecteur puisse suivre la progression et l'enchaînement des idées. Notre grille nous offre deux sous critères permettant le repérage de cet enchaînement : La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion et le découpage en paragraphes.

A ce niveau, deux élèves parmi les dix ne respectent pas les deux sous critères précités (absence totale). Le reste se divisent en deux : les uns, nous pouvons facilement répartir leurs textes en trois parties (introduction, thèse et conclusion) ; ils ont réussi de les présenter nettement en paragraphes. Ces élèves sont évidemment conscients que leurs textes doivent progresser de manière logique (copie N°4, 5, 8 et 10). Les autres, deux d'entre eux n'ont pas observé le premier sous critère (absence de conclusion) comme le montrent les copies N°2 et 3, alors que les deux autres ont négligé totalement le découpage en paragraphes (copie N°1 et 9).

Dans l'ensemble des textes produits, 08 textes ont été introduits par une courte introduction descriptive, explicative ou par une opinion.

Exemples :

- « certaines espèces animales et végétales disparaissent de plus en plus vite si bien que la situation est devenu grave ». copie N°3
- « la chasse illégale est l'une des principales causes de la disparition des animaux ». copie N°5
- « A mon avis, les animaux a en dangé à cous de les action et les geste simpl de l'home ». copie N°4

Contrairement à ces derniers, dans les textes N°6 et 7, les élèves ont eu des difficultés à entamer leurs textes comme le montre l'extrait suivant : « d'abord, toutes les animaux en danger parce que cette danger menacent toute la planète ». Copie N°6

En effet, les élèves de la première classe n'ont pas réussi à produire le texte demandé. Certains ont écrit des textes désorganisés. Les élèves sont incapables de produire le type de texte demandé (argumentatif).

L'adéquation à la production : Seulement deux élèves ont su comment attirer l'attention du lecteur dès le début du texte. Ils ont réussi à réunir des idées pertinentes dans une logique argumentative ; ils ont annoncé leurs opinions explicitement à l'aide d'arguments et d'exemples comme le montre l'extrait suivant :

- « D'abord, des espèces ont disparu à cause de réchauffement climatique comme lours blanc ». copie N°2
- « Ensuite, les animaux disparaissent toujours à cause de déséquilibre naturel : par exemple les animaux végétales ».

Contrairement à ce dernier, dans les textes N° 1, 3, 4, 8 et 10, les élèves ont eu des difficultés à argumenter à cause de l'usage inadéquat des arguments comme le montre l'exemple ci-dessus :

- « D'abord, la population et l'installation des poissons et des oiseaux ». copie N°1
- « Enfin, l'homme sait aujourd'hui que la vie sur terre est une vaste chaîne dont chaque être vivant ».
- « D'abord, il faut protéger l'animaux ». copie N°4
- « Ensuite, les animaux est un être vivant, est protégé il fous protégés par seque mange les animaux , est le monte sur la pous des animaux ».

Alors que, les textes N° 6, 7 et 9 montrent que leurs auteurs n'ont pas cette capacité d'argumenter pour traiter le sujet donné. Exemple :

- Copie 6 : un seul argument n'est pas introduit par connecteur logique : « Les animaux ont disparu parce que l'homme en chasse toujours... ».
- Seulement deux élèves ont pu justifier leurs points de vue à l'aide de trois arguments comme le montre l'exemple de la copie N°3 et 5.

Les productions des élèves qui restent ne comportent qu'un seul ou deux arguments ou ils ne comportent aucun (copie N°9).

- Illustrer les arguments par des exemples : 02 élèves ont respecté cela même s'ils n'ont pas utilisé des arguments, les 6 autres élèves ont illustré leurs arguments par des exemples, comme le montrent les passages suivants :
- « Ensuite, pour éviter cette grand effet qui menaçant toute les animaux comme :le panda ». copie N°1

- « D'abord, des espèces ont disparu à cause de réchauffement climatique comme lours blanc ». Copie N°2
- « Ensuite, les animaux disparaissent toujours à cause de de déséquilibre naturel : par exemple les animaux végétales ».

Les autres n'ont pas illustré leurs textes par des exemples. (Copie N° 9 et 10)

Les « procédés de cohésion » : Concernant l'utilisation des connecteurs logiques et des marqueurs de relation, presque dans toutes les productions, les arguments et les exemples utilisés par les élèves sont principalement introduits par des articulateurs logiques exprimant la cause, la conséquence et le but (tels que : parce que, à cause de, car) et des procédés d'énumération organisant l'enchaînement des idées dans le corps du texte comme : « d'abord, ensuite, en conclusion, enfin, donc ».

Ils ont utilisé les mêmes articulateurs exprimant la cause et la conséquence et les mêmes procédés d'énumération. Mais l'usage de ces connecteurs, dans certaines copies, est anarchique et inadéquat comme l'illustrent les exemples suivants tirés de la copie N°5 :

- « Donc, la disparition des animaux causes la chasse illégale est l'une des principale et l'environnement car l'homme ».

Le texte figurant sur la copie N°7 est dépourvu d'articulateurs logiques et de marqueurs de relation.

Pour l'enchaînement des idées et le lien entre énoncé /contexte : la majorité des textes se conforme à ces deux critères ; sauf le texte des copies N°3, 6 et 7 que nous avons citée précédemment. Pour les deux exemples suivants, il n'y a aucun enchaînement entre les idées ou les arguments :

- « la population mondial....avancés dans les espèces sauvage.de nombreux oiseaux ont disparu.la population et l'installation des lignes électriques, ont également tué des poissons et des oiseaux.la chasse intensive destiné au commerce ».copie N°3 (aucun enchaînement entre les idées).copie N°3.
- « ensuite, pour évité cette grand efét que menaçant toute les animaux comme le ponda et surtout les poissons et les oiseaux, il faut protégé la nature,les feut de les foret que provoquant les animaux, la disparation de la nature ».copie N°6.
- « Rédige un petit texte argumentatif dans lequel tu expliqueras les causes de la disparition des animaux et l'importance de leur protection ». Copie N°7. Il est clair ici que cet élève a réécrit une partie de la consigne. Donc il n'y a pas de lien entre cet énoncé et le contexte.

De manière générale, il n'y a que deux productions qui ont utilisé à bon escient les trois sous critères avancés dans ce niveau. Un seul texte les a ignorés totalement, alors que les autres ont tant bien que mal respecté ces critères. De ce fait, la plupart des élèves n'arrivent pas effectivement à former des textes à la fois cohérent et cohésif, dans lesquels les idées forment une hiérarchie (l'ordre logique des idées).

La métarègle de répétition : La majorité des élèves a ignoré complètement ce procédé de cohérence, ils n'ont utilisé aucun élément de reprise (les substituts grammaticaux ou lexicaux, la pronominalisation, les anaphores, etc.) pour assurer la continuité d'une idée à travers la reprise de certains éléments se rapportant à cette même idée et qui permettent de comprendre le message véhiculé.

Trois élèves uniquement ont employé quelques pronoms ou substituts lexicaux pour remplacer certains mots, comme par exemple :

«comme le rhinocéros dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes naturels ». Copie N°7. (P. Relatif)

« Enfin, les animaux estdans cette vie, il faut cache cette trésore en dangé et du tout efet méchante ». Copie N°6

« La vie est une vaste chaine dont chaque être vivant... »

Parfois, nous trouvons des répétitions (substituts lexical) inutiles comme le montre l'exemple suivant :

« Les animaux est un être vivant, est obligé il faut ». Copie N° 4

Ou incorrecte comme : « le feu des foret que provoquant es animaux ». Copie N°10

La correction de la langue : A ce niveau, nous nous intéressons à l'emploi des temps et modes des verbes utilisés dans l'ensemble des textes et à l'emploi correct des déictiques.

A partir de notre analyse, 04 élèves ont utilisé principalement le présent de l'indicatif, ainsi que l'utilisation adéquate du passé composé. Copie N°(1, 2, 3 et 5)

Dans l'ensemble des textes produits, les principaux temps utilisés par les élèves sont les suivants: présent et passé de l'infinitif. La majorité des apprenants ne connaît pas l'orthographe et/ou la terminaison correcte des verbes qu'ils utilisent. 05 élèves ne sont parvenus ni à conjuguer les verbes en mode et temps qui conviennent, ni à employer correctement les pronoms personnels, les prenos possessifs et les adjectifs démonstratifs. Exemples :

- « ...cette danger menacent... ». Copie N°10
- « Cette grand effet..... ». Copie N° 10
- «les animaux a en danger..... ». Copie N°5
- «Il fous protégés..... ». Copie N°5
- « L'originec'es l'homme ». Copie N°1
- « ...pour évité... ». Copie N°10

L'usage de la langue : les résultats des tableaux montrent que : 04 élèves, seulement, ont réussi le choix de leur langue comme c'est le cas dans les copies N°1, 2, 3 et 5. Cela a pour conséquence la production d'un texte cohérent par rapport aux autres. Alors que le reste, nous semble, rencontre certaine difficulté.

Dans l'ensemble, chaque texte comporte des erreurs. Les règles de conjugaison et de l'accord ne sont pas maîtrisées.

Pour le dernier critère, plus que la moitié des textes analysés respecte le critère de « non contradiction ». Alors que quatre textes contiennent certaines contradictions entre les phrases et/ou leurs éléments, comme le montre les exemples suivants :

- « DONC, la disparition des animaux causes la chasse illégale est l'une des principale et l'environnement car l'homme ». Copie N°5
- « d'abord, la population et l'instalation des animaux ». copie N°1
- « la disparation de la nature ». Copie N°10
- « les feut de les forets que provoquant les animaux, la disparation de la nature !! ». Copie N°10.

➤ **Classe 2**

Copie 01:

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-------------------|----------|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | <p>✓</p> <p>✓</p> | <p>✓</p> | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|---|--|
| | | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte • | ✓ | ✓ | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | ✓ | | |

Copie02 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|----------------|
| | | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 03 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|---|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion | ✓ | ✓ | |
| | ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|
| | | | | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> | | <p style="text-align: center;">✓</p> <p style="text-align: center;">✓</p> |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 04 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|---|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion | ✓ | | |
| | ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|--|
| | | | | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | ✓ | |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 05 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|------------|--|----------------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|
| | | | | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | ✓ |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | ✓ |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | | | ✓ |

Copie 06 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|--|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | ✓ | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|---|
| | | | | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | |

Copie 08 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|---|---|---------|
| La structure du texte | ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|--------|
| | conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | ✓ | |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 09 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|------------|------------|----------------|
| La structure du texte | ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la | ✓ | ✓ | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|----------------|----------------|----------------|
| | conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ ✓ | ✓ ✓ | ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 10 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|------------------------------|--|------------|----------------|----------------|
| La structure du texte | ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la | | ✓ ✓ | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ | ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Commentaire 02

Tout d'abord, pour la structure du texte : Il y a seulement trois élèves qui ont bien organisé et présenté leurs textes. Ils sont les scripteurs des textes N° 2, 4 et 7. Le reste qui représente (7 élèves/10) a parfois observé les trois sous critères avancés dans l'organisation du texte.

On a remarqué l'absence de l'introduction dans les copies N° 6 et 10, et aussi de conclusion dans la plupart des productions (copies N° 1, 3, 5, 8, 9 et 10). Uniquement 04 élèves ont donné leurs points de vue comme le montre les exemples :

- « la chasse illégale est l'une des principales causes de la disparition des animaux ». Copie N°3
- «les actions de l'homme sur terre est en train de mettre les animaux en danger ». Copie N°4

- Pour le deuxième critère, tous les textes sont découpés en paragraphes sauf ceux des copies N° 5 et 9.

Pour ce qui est de la compétence de l'adéquation à la production : en général, nous avons remarqué que la moitié des élèves de cette classe possède la capacité d'argumenter pour convaincre le lecteur, ils utilisent des arguments simples et pertinent et bien illustrés comme le montre les textes N°1, 2 , 4, 6 et 8. Le reste a prouvé une faible capacité à argumenter. Les textes de ces élèves ne comportent que deux ou un seul argument, comme dans l'exemple :

- « d'abord, l'homme est un meuront (veut dire meurtrier) pour les animaux...les animaux ont disparu car leur territoire est détruit. Enfin, une nouvelle chasse destinée au commerce, ont également tué des poissons et des oiseaux ». Copie N°2.

Cependant, un seul texte (copie N°5) ne montre aucune compétence argumentative à cause de l'usage inadéquat des arguments comme le montre l'exemple ci-dessus :

- « -Il faut chasse a saison de l'été »
- « -Il faut pas chasser illégale ».

Concernant l'utilisation des procédés de cohésion : Dans toutes les productions, les arguments sont introduits par les connecteurs logiques suivant : d'abord, ensuite, enfin, sauf le texte de la copie N° 5 dont l'élève n'a utilisé aucun articulateur de numération, comme le montre le passage suivant :

- « la chasse illégale estpour stope cet chasse :
-Il faut chasse à saison de l'été
-Il faut pas chassé illégale.
Cet causes il protégé les animaux on danger ». Copie N°5.

Nous trouvons aussi un certain respect de l'emploi des marqueurs de liaison dans tous les textes sauf le premier. Les marqueurs les plus utilisés sont : pour, car, si

bien que, pourquoi, parce que, c'est-à-dire. Mais leur emploi est parfois inadéquat, ils sont mal placés et parachutés dans le texte sans aucun enchaînement logique entre les phrases, comme c'est le cas dans les copies N° 2 et 7. Exemple :

- « Ensuite, le fumé de voiture , de zuzune parce qu'il pollué l'air, ligne électrique, elle danger a oiseaux ». Copie N°2
- « Ensuite, au2015 le poursontage des animaux sont étientes 65% car la chasse illégale ». Copie N°7

Pour le deuxième sous critères, il y a certaines productions écrites dont les idées sont parfois enchainées (copie N°10, 4, 5,7,8 et 9) ; dans d'autres, on ne remarque aucun enchaînement entre les idées. Exemple :

- « d'abord, il y'a beacoup des mamifère sont mort acause de les hommes qui chasse dans la mère.ensuite, les animaux comme lourse blans qui vivait dans le sud nord sont mort jour à jour acause de le réchauffement climatique.enfin, les animaux mort acause de les mauvase action de l'homme quomme la chasse illégale ».Copie N°8
- D'abord, l'homme coupe les arbres pour faire de ses bois beaucoup choses,done les animaux ne trouvent pas la nourriture, si bien que il disparaissent ». Copie N°7
- Manque d'enchaînement entre les phrases : « la chasse illégale estpour stope cet chasse :
-Il faut chasse à saison de l'été
-Il faut pas chassé illégale.
Cet causes il protège les animaux on danger ». Copie N°5.

Tous les textes de cette classe respectent le lien entre l'énoncé et le contexte. Comme le montre les exemples suivants :

- « de nombreux animaux ont disparu car leur territoire était détruit ». Copie N°10
- « Pour éviter la disparition des animaux, sende pas les fortet, ne jate pas les déchet de danger ». Copie N° 2
- « l'homme chasse les animaux pour faire des vêtements ». Copie N°4
- « le problème c'est l'homme parce que il allume le feu dans les forêt ». Copie N°6

Dans ces exemples, n'a pas le lien :

- Entre l'énoncé et l'argument duquel fait partie et même entre cette énoncé et l'introduction : « la disparition des animaux pour la pollution de l'air et de l'eau.

Ensuite, le fumé de voiture, de zuzine parce que il pollué l'air, ligne électrique ont également tué des oiseaux ». Copie N°2 !!

La métarègle de répétition, elle est presque négligée dans la plupart des productions, cependant nous trouvons un emploi limité de quelques pronoms « il, elle et qui » dans certains productions (copies N°9, 10, 8,3, 4, 5 et 2). Exemple :

« ...c'est il trou chasse est qui est à l'origine de ce problème ». Copie N°3.

« Le fumé de voiture et des zuzine parce que il pollué l'air ». Copie N°2

« le problème c'est l'homme parce que, il allumé.... ». Copie N°6

«comme lourse blan qui vivait..... ». Copie N°8

«..... ligne électrique, elle a danger a oiseaux ». Copie N°2

La correction de la langue : dans la plupart des productions, les règles de conjugaison et de l'accord ne sont pas maîtrisées, la majorité des verbes sont mal conjugués comme le montre le texte N° 5, 7 et 8. Aussi, nous remarquons parfois l'emploi incorrecte de certains pronoms comme c'est le cas dans les copies N°5 et 4. Exemple :

- « ...cet causes il protège les animaux en danger ». Copie N°5
- « ...les animaux ne trouve pas la nourriture c'est bien que il disparaissent... ». Copie N°4.

Alors que les productions N° 1, 4 et 10 sont marquées par l'emploi correcte des pronoms et des modes verbaux. Exemple :

- « Les animaux se sont....., alors il faut les protéger ». Copie N°4
- « L'homme construire....., il avancés dans..... ». Copie N°4.
- Verbes sont mal conjugués : « les animaux morts », « l'homme construire ». Copie N°7
- « Il faut chasse ». Copie N° 6
- « Les animaux disparition ». Copie N°8

Le non contradiction : Une compétence est presque respectée dans tous les textes, par exemple :

- « Les actions de l'homme sur terre est entrain de maitre les animaux en danger.
D'abord, l'homme coupe les arbres pour.....
Ensuite, l'homme chasse les animaux pour.....
Enfin, l'homme construit des villes.... , il avancé dans les espaces sauvages..... ». Copie N°4.
- « la chasse élligale est l'une des prncipales cause de la disparition des animaux. D'abord, pourquoi il y a beaucoup d'animaux disparu ? si bien que la chasse illégale.
Ensuite, le poursentage des animaux sont étientes car la chasse éligalle.
Finalement, la chasse éligalle est trop danjeureuse a la vie des animaux ». Copie N° 7.

Sauf dans les copies N°5, 6et 9 où nous remarquons une certaine contradiction comme le montre les exemples suivants :

- « La chasse illégale est l'une des principales cause la disparition des causes ». copie N°6
- Entre l'introduction et la conclusion :
« La chasse élligale est l'une des prncipales cause de la disparition des animaux.
Cet cause il protège les animaux en danger ». Copie N°5.
!! !!
- Entre l'introduction et le deuxième argument : « La disparition des animaux pour la pollution de l'air et de l'eau.
Ensuite,ligne électrique, elle a danger a oiseaux ». Copie N°2.
!!!

➤ **Classe 3**

Copie 01:

| compétences | Critères | oui | Non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|--|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | ✓ |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Copie 02 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|------------|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | ✓ |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ ✓ | | ✓ |
| La métrarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | ✓ | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se | ✓ | | |

| | | | | |
|--|------------------|--|--|--|
| | contredisent pas | | | |
|--|------------------|--|--|--|

Copie 03 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | ✓ | ✓ |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ | ✓ | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des | ✓ | | |

| | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|--|
| | phrases ne se contredisent pas | | | |
|--|--------------------------------|--|--|--|

Copie 04 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|-----|--|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |
|----------------------|--|---|--|--|

Copie 05 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|-----|--|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | ✓ | | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |
|----------------------|--|---|--|--|

Copie 06 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |
|----------------------|--|---|--|--|

Copie 07 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|--|---|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| | | | | |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 08 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| | | | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 09 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|--|---|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ | ✓ |
| La métrarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| | | | | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Copie 10:

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion ✓ Le découpage en paragraphes | ✓ | | ✓ |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation ✓ Enchaînement des idées ✓ Lien entre énoncé et contexte | ✓ | ✓ | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'emploi correct des déictiques ✓ L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |

| | | | | |
|----------------------|--|---|--|--|
| | | | | |
| La non contradiction | ✓ Les phrases et les éléments des phrases ne se contredisent pas | ✓ | | |

Commentaire 3

La structure du texte : présence et clarté de l'introduction, de la thèse et de la conclusion et découpage en paragraphes dans les textes N°3 et 5. Les informations progressent de manière logique.

Quelques élèves ont eu quelques difficultés à introduire le sujet (thème) traité comme le montre l'extrait suivant :

➤ « les animaux c'est chose important pour la vie de l'homme ». Copie N°9
Cette phrase est insuffisante pour introduire le thème (la disparition des animaux)

- Nous avons remarqué aussi l'absence de l'introduction dans la copie N°7, et de conclusion dans les productions N° 1, 3, 6 et 8.
- Comme le montrent les copies N°1,2 et 3, le découpage en paragraphe est insuffisant, contrairement aux autres textes qui ont bien respecté ce critère.

Alors, la majorité des élèves de cette classe a différentes difficultés se rapportant à différentes compétences.

Pour le deuxième critère, nous constatons que les élèves n'ont pas la capacité d'argumenter pour pouvoir convaincre, la majorité des écrits contient des arguments faibles. Exemple :

- « Ensuite, la population mondial a tellement augmenté que ?. Enfin, les rhinocéros dont on utilise les cornes pour fabriquer les remèdes traditionnels ». Copie N°1. pour cette exemple : le premier argument est inachevé, le sens est incomplet. Le deuxième est mal formé, il n'est pas présenté comme une cause de la disparition des animaux.
- « l'homme est provoqui les animales sauvages et les oiseaux ; et le chat et pousse des lignes electriques ». Copie N°8

- « Ensuite, la population et l'installation des lignes électriques, de nombreux animaux ». Copie N°7
- « D'abord, le problème que causes provoquant l'extention des animaux. La population et l'intensive distiné au commerce ». Copie N°1
- Un seul élève a eu la capacité à argumenter qui l'aide à bien traité le sujet (copie N° 3). Il a réussi à présenter ses idées dans une logique argumentative. Contrairement à ce dernier, dans les textes N° 1, 3, 4, 8 et 10, les élèves ont eu des difficultés pour argumenter leurs textes à cause de l'usage d'arguments mal formé comme le montre l'exemple ci-dessus :
- « l'homme est provoqui les animales souvages et les oiseaux ; et le chat et pousse des lignes electriques ». Copie N°8
- Pour l'usage d'exemples, deux élèves ont utilisé deux exemples pour illustrer leur texte. Pour plus d'illustration, nous proposons les exemples suivants :
- « ...par exemple, les oiseaux ont disparu chaque année ». copie N°10
- «comme les forets... » Copie N°9
- les autres n'ont pas illustré leurs textes par des exemples.

Donc la plupart des élèves de cette classe n'arrive pas à bien cerner le sujet donné par le biais de l'argumentation, car ils ont une capacité d'argumenter trop limitée.

Le troisième critère se rapportant aux « procédés de cohésion » : Concernant l'utilisation des connecteurs logiques et des marqueurs de relation, presque dans tous les textes, les arguments et les exemples utilisés par les élèves sont introduits par les articulateurs logiques suivants : d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part.

- Ils ont utilisé les mêmes marqueurs de liaison exprimant la cause et la conséquence. Mais ils sont parfois mal employés, comme c'est le cas dans les exemples suivants :
- « La nature est la source puisque elle ». copie N°3
- « l'homme il provoque pour les actions négatives ». copie N°7
- Les textes des copies N°7 et 1 sont dépourvus de marqueurs de relation.
- « Ensuite, la population et l'installation des lignes électriques, de nombreux animaux ». Copie N°7

- « D'abord, le problème que causes provoquant l'extention des animaux. La population et l'intensive destiné au commerce ». Copie N°1

Contrairement aux :

- « on va Préserver et protéger la nature pour vivre tout les animaux ». Copie N°10
- « les animaux sont menacés quand une espèce disparaît ». Copie N°10
- « l'être humain consomme tout espèces végétal ou animaux, malgré que ce exercice est nocif ». Copie N°3
- « les espèces sont atteintes à cause de la chasse ». Copie N°2

Pour l'enchaînement des idées, la majorité des textes se conforment parfois à ce critère sauf les textes des copies N°1, 9 et 10. Exemple :

- « Ensuite, la population et l'installation des lignes électriques, de nombreux animaux ». Copie N°7
- « D'abord, le problème que causes provoquant l'extention des animaux. La population et l'intensive destiné au commerce ». Copie N°1
- « l'homme est provoque les animales sauvages it leoiseaux ; et le chat pousse des lignes electrique.
Et les toute fille provooque le chien mais vous andanges ». tout ça c'est du charabia ». Copie N°4

Dans tous les textes, il y a le lien entre énoncé /contexte, sauf dans la copie N°2
Exemples :

- « présenter la problématique ranfa ???(des mots illisibles) introduire tes arguments par des connecteurs ». Cette partie est copiée de la consigne. elle n'a aucun lien avec les propos de l'élève (sa production).

La métarègle de répétition : Dans l'ensemble des textes, 3 élèves négligent complètement ce procédé de cohérence ; ils n'ont recouru à aucun procédé de répétition pour assurer la reprise de l'idée. Contrairement aux autres qui ont parfois employé quelques pronoms pour remplacer certains mots, comme par exemple « ce dernier, qui, dont », ou des substituts lexicaux, comme :

- « d'autre part, l'être humain consomme tout espèces végétal ou animaux, malgré que ce exercice est nocif ». Copie N°3
- « et l'origine de cette problème c'est 100% l'hommr ».

Renvoie à la
disparition
des animaux

La correction de la langue, à partir de notre analyse, 03 élèves ont utilisé principalement le présent de l'indicatif, ainsi que l'utilisation adéquate du passé composé. Copie N° (4, 5, 6 et 8).

-Dans l'ensemble des textes produits, les principaux temps utilisés par les élèves sont les suivants : présent, passé et l'infinitif. La plupart des apprenants ne maîtrisent pas suffisamment les règles de grammaire et de conjugaison. Exemple :

- « il faut de protéger Et créé... ». copie N°3
- « L'homme est provoqué les animales... ». copie N°4
- « il provoqué ». copie N°7
- « les espèces sont éteinter ». copie N°9

Des difficultés d'ordre syntaxique ont été observées chez deux ; ces derniers ne parviennent ni à conjuguer les verbes en mode et au temps qui conviennent, ni à employer correctement les pronoms personnels. Copies N° (7 et 9).

Pour l'usage de la langue, les résultats des tableaux montrent que la majorité des élèves semble avoir de grande difficulté à rédiger en recourant à une langue correcte.

Pour le dernier critère, nous avons remarqué l'absence de la contradiction dans plus de la moitié des textes analysés. Alors que quatre textes contiennent certaines contradictions entre les phrases et/ou ses éléments, comme le montre les exemples suivants :

- « les forets est distiné au commerce ... a supprimé les espèces come le rhinocéros». Copie N°9, les forets suppriment les espèces !!!le verbe ne convient pas avec e sujet de cette phrase.
- «l'homme ne cesse pas de détruire par exemple, il chasse illégale et sans autorisation, alors se cause de la disparition ». Copie N°3. L'expression soulignée peut provoquer une mauvaise interprétation que les actions de l'homme lui font disparaître.

- **Le deuxième établissement**

- **Classe 01**

Copie N°1 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les | | | ✓ |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|--|
| | éléments des phrases se contredisent | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|--|

Copie N°2 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |

| | | | | |
|----------------------|---|--|---|--|
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |
|----------------------|---|--|---|--|

CopieN°3 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |

| | | | | |
|----------------------|---|--|---|--|
| | | | | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°4 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|--|
| | | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°5 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les | | | ✓ |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|---|
| | anaphores | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°6 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : | | ✓ | |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|--|
| | les pronoms, les anaphores | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°7 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | | ✓ |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts | | ✓ | |

| | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|--|
| | grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correct des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°8 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des | | | ✓ |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|---|
| répétition | substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°9 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | ✓ | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|---|
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°10 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|--|
| | | | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Commentaire 4

Après l'application de la grille d'analyse sur les copies de cette classe nous avons constaté qu'il y a des productions qui ne respectent pas les critères de la cohérence et la cohésion textuelle d'un texte argumentatif, alors qu'il existe des productions qui respectent dans une certaine mesure quelques critères et d'autres qui les ignorent totalement.

Commençons par le premier critère de notre grille qui est la structure du texte : certaines productions sont mal structurées : il y a des élèves qui débutent leur rédactions par une thèse sans qu'il y ait d'introduction (copie N°5) et d'autres qui rédigent pas de conclusion (copie N°7).

Passons au deuxième critère qui est l'adéquation à la production : nous constatons que la majorité des élèves a la capacité d'argumenter : ils ont illustré leurs arguments par des exemples, comme dans(la copie N°1) « le portable on peut utiliser pour connecte sur l'internet avec nos amis , les camarades de la classe par exemple le Facebook ,vibre » et dans (la copie N°3) « le téléphone portable aide tous les enfants

pour contacter avec ses parents pour le secours : l'enfant tombe malade dans la classe ». Ainsi ils ont utilisé des verbes d'opinion comme « j'affirme, je pense, je crois » pour montrer leur point de vue. Mais ce n'est pas suffisant pour convaincre l'énonciataire ; parfois ils n'utilisent que des arguments faibles alors que dans un texte argumentatif il faut aller de l'argument le plus faible à l'argument le plus fort (copie N°10).

Pour ce qui est des procédés de cohésion : nous trouvons que certains écrits ont moyennement respecté ce critère : nous avons remarqué l'utilisation des connecteurs logiques et parfois quelques marqueurs de relations comme (d'abord, ensuite, de plus, en conclusion, pour, car, également, ainsi, donc ...) mais dans la majorité des cas nous les trouvons mal placés et parachutés dans le texte sans aucun enchaînement logique entre les phrases et les paragraphes. Par exemple dans (la copie N°1) « le téléphone portable nous permet de contacter nos parents dans les rassurer comme les accidents » dans ce cas-là le rapport est mal exprimé (le but), dans la (copie N°2) : « cet objet contient beaucoup des applications pour cultivé également que les jeunes seront bon cultivé ». et dans (la copie N°10) « le téléphone portable, il jeux, lire le livre sur le téléphone portable » il y a une contradiction entre l'énoncé et le contexte comment le téléphone portable peut-il lire ?

En ce qui concerne la métarègle de répétition : elle est presque ignorée dans la plupart des productions à l'exception de l'emploi de quelques pronoms personnels dans certaines productions tels que : (je, nous, il, on, me), comme dans (la copie N°1) « le téléphone portable nos permet de contacter nous parents » et dans (la copie N°2) « on ne doit pas acheter les livres chaque semaine ». Les élèves négligent ce procédé de cohérence ; ils n'ont pas fait recours à aucun procédés de répétition (grammaticaux, lexicaux ou pronominaux) pour assurer la reprise des idées, ainsi la continuité thématique. Ce qui explique qu'ils ne savent pas où et comment les employer lors de la rédaction.

Passons maintenant au critère de la correction de la langue : les pronoms sont mal employés comme dans (la copie N°1) « nos parents de contacter nous parents », la majorité des verbes sont mal conjugués ou des fois mal utilisés ainsi . Comme par

exemple :dans la (copieN°1) « nos permet a contactez nous parents » , « les informations est gratuit »dans (la copie N°2), « le téléphone portable bien fini par l'homme » dans (la copieN°2).l'emploi incorrect du verbe finir (peut-être, il veut dire que le téléphone portable est bien utilisé par l'homme). cette erreur est due des mauvaises pratiques de l'interlangue de cet élève , mais il existe aussi des copies contiennent des verbes et des pronoms bien placés comme(les copies N°3 ,4,6).

Le dernier critère qui est la non contradiction entre les phrases et les éléments de la phrase, ce critère est parfois respecté parce que en lisant les productions des élèves nous avons pu saisir le sens voulu et leur point de vue et leurs arguments ne sont pas contradictoires (copies N°1 ,2,3,4,...) , mais dans certains cas nous ne sommes pas arrivées à trouver le lien entre les phrases et les éléments ce qui les rend intelligibles. Par exemple « le téléphone portable bel et bon fini par le gens et l'homme) »dans (la copie N°5), et dans (la copie N°10) « le téléphone portable, il jeux, lire le livre sur le téléphone portable » il y a des contradictions entre les éléments des phrases cela les rend incompréhensibles et dans(la copie N°8) « le téléphone portable la plupart de mes enfants se connectent sur le facebook et instagram » il y a une contradiction entre l'énoncé et la réalité ,comment un élève de son âge peut-il avoir des enfants ?

➤ La classe 02

Copie N°1 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|----------------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| La non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°2 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | | ✓ | |
| Adéquation à la | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| production | argumenter | | | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°3 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | | ✓ |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°4 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en paragraphes | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | | ✓ |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°5 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion • Le découpage en | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| | paragraphe | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Copie N°6 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°7 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la thèse et la | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | <p>conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°8 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|--|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de l'introduction, la | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | <p>thèse et la conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°9 :

| compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la clarté de | ✓ | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | l'introduction, la thèse et la conclusion <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | | ✓ |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | ✓ | | |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | | ✓ |

Copie N°10 :

| Compétences | Critères | oui | non | Parfois |
|-----------------------|---|-----|-----|---------|
| La structure du texte | <ul style="list-style-type: none"> • La présence et la | | ✓ | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| | <p>clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le découpage en paragraphes | | | |
| Adéquation à la production | <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à argumenter | | ✓ | |
| Les procédés de la cohésion | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation • Enchaînement des idées • Lien entre énoncé et contexte | | | ✓ |
| La métarègle de répétition | <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des substituts grammaticaux : les pronoms, les anaphores | | ✓ | |
| La correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi correct des déictiques • L'emploi correcte des temps /modèles verbaux | | ✓ | |
| Le non contradiction | <ul style="list-style-type: none"> • Les phrases et les éléments des phrases se contredisent | | ✓ | |

Commentaire 5

Durant l'analyse des copies de cette classe et selon la même grille, nous avons remarqué qu'il y a des écrits qui ne prennent pas en considération les critères de cohérence et cohésion textuelles d'un texte argumentatif, alors que d'autres écrits respectent quelques-uns.

En nous référant au premier critère de notre grille qui est la structure du texte, nous trouvons que certaines productions sont mal structurées : il y a des élèves qui commencent leurs rédactions par un point de vue pour annoncer le sujet traité (copie N°4) et d'autres laissent leurs rédactions ouvertes sans conclusion (copie N°2).

Concernant le deuxième critère qui est l'adéquation à la production, nous remarquons que les élèves ont certaines capacités d'argumenter par l'illustration des exemples, comme dans (la copie N°1) « le portable est un moyen de distraction et de loisir, je peux écouter la music et même porte des photos de souvenir avec mes amis, voir des films... » et dans (la copie N°3) « je peux utiliser le téléphone portable comme une dictionnaire, de même pour traduire des mots ». Aussi ils ont utilisé des verbes d'opinion comme « j'affirme, je pense, je crois » pour montrer leur point de vue mais parfois ils n'utilisent que des arguments faibles qui ne leur permet pas de convaincre leurs énonciataires, la majorité des écrits contient des arguments faibles (copie N°5).

Pour ce qui est des procédés de cohésion, nous constatons un certain respect de ce critère à travers l'emploi de connecteurs logiques et parfois de quelques marqueurs de relations comme (en somme, ensuite, aussi, de plus, parce que...) accompagnés des points et des virgules comme (la copie N°1) « d'abord, grâce au téléphone portable je peux contacter avec mes parents pour les rassurer et même les rappeler pour demander l'aide.... » , mais dans la plupart des copies, ils sont mal placés et les élèves n'arrivent pas à exprimer le rapport logique qui convient, par exemple dans (la copie N°2) « il faut que utilise le téléphone portable par plusieurs raisons » dans ce cas-là le rapport est mal exprimé.

Concernant le critère de la métarègle de répétition : les élèves ont trouvé des difficultés à l'appliquer; certains d'entre eux ont quand même essayé d'utiliser quelques pronoms : (je, nous, il, on, me). comme dans (la copie N°7) « le téléphone

portable on peut utiliser pour loisir , ...» et dans (la copie N°5) «j'utilise le téléphone pour avoir bagage linguistique » . Nous pouvons conclure que les élèves ne savent pas comment assurer la reprise du thème tout au long de leur texte à travers l'emploi des substituts par exemple. Cela nuit énormément à sa qualité.

En ce qui concerne le critère de la correction de la langue : les pronoms sont mal employés comme dans (la copie N°2) « il faut que utiliser il dans les adolescents » et la majorité des verbes sont mal conjugués et mal placés. Par exemple « pour contacte mes amis » dans (la copie N°4), « je peut contacté avec mes amis », « pour demandent les leçons » dans (la copie N°6) ,cette erreur est due à des mauvaises pratiques de l'interlangue de l'élève. Il existe aussi des copies qui contiennent des verbes et des pronoms bien placés comme(les copies N° 1,3,6,9).

Nous constatons que le critère « la non contradiction entre les phrases et les éléments de la phrase » est moyennement respecté car les productions des élèves contiennent un certain enchaînement entre les phrases et leurs éléments, c'est-à-dire en lisant le texte nous pouvons comprendre l'idée avancée comme dans (les copies N°1, 3,6.7, 9), mais dans d'autres écrits non car nous ne sommes pas arrivées à bien identifier le lien entre les phrases et leurs éléments ce qui a rendu les phrases ambiguës. Comme par exemple (le meilleur utilisation de portable s'est par les jeune , il faut les utilisent) dans (la copieN°4) (le téléphone portable est un élément dangereuse) dans (la copieN°5), (je peut utilisé le portable parce que il j'aime les jeux dans la Play store) dans (la copie N°6).

Résultats obtenus de dépouillement

Dans un premier temps, nous effectuons une analyse quantitative pour nous renseigner sur la différence de niveau existante entre les élèves, ensuite, en interprétant les résultats du tableau, nous essayons de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les élèves.

Dans le tableau suivant, nous synthétisons l'analyse quantitative effectuée.

| Critères d'analyses | OUI | | NON | |
|--|--------|-----|--------|-----|
| | nombre | % | nombre | % |
| La structure du texte : | | | | |
| 1. la clarté de l'introduction, la thèse et la conclusion. | 24 | 48% | 26 | 52% |
| 2. Le découpage en paragraphes. | 30 | 60% | 20 | 40% |
| Adéquation à la production : | | | | |
| 1. La capacité à argumenter. | 21 | 42% | 29 | 58% |
| Les procédés de la cohésion : | | | | |
| 1. L'utilisation des connecteurs logique, marqueurs de relation. | 36 | 72% | 14 | 28% |
| 2. Enchaînement des idées. | 18 | 36% | 32 | 64% |
| 3. Lien entre énoncé et contexte. | 38 | 76% | 12 | 24% |
| La métarègle de répétition : | | | | |
| 1. L'utilisation des substituts grammaticaux et lexicaux : les pronoms, les anaphores. | 18 | 36% | 32 | 64% |
| La correction de la langue : | | | | |
| 1. L'emploi correct des déictiques. | 25 | 50% | 25 | 50% |
| 2. L'emploi correcte des temps /modèles verbaux. | 22 | 44% | 28 | 56% |
| La contradiction : | | | | |
| 1. Les phrases et les | | | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|----|-----|----|-----|
| éléments des phrases se contredisent. | 11 | 22% | 39 | 89% |
|---------------------------------------|----|-----|----|-----|

Interprétation des résultats

Le tableau ci-dessus montre que les élèves de 4ème AM éprouvent des difficultés en expression écrite. Ces difficultés sont généralement liées à la cohérence textuelle.

D'abord, 64% des élèves ont des difficultés au niveau de la métarègle de répétition. Dans la plupart des productions, il y a un manque d'éléments qui reprennent ou qui renvoient à la thématique traitée. Ensuite, 58% n'arrivent pas vraiment à produire un texte argumentatif en respectant ses caractéristiques. Le troisième point qui pose problème aux apprenants lors de la rédaction est le niveau de correction de la langue avec 53%, notamment le critère des temps verbaux. Et à un degré moins viennent les deux critères suivants : l'organisation et la structure textuelle et les procédés de cohésion avec un taux de 46% pour le premier et 38% pour le deuxième. Et en bas de l'échelle, c'est le critère de la non contradiction (22%) qui n'est pas respecté.

Cette analyse, nous a permis de constater que la majorité des élèves de la 4ème AM sont incapables de produire le type de texte demandé. Ils ne possèdent pas les moyens linguistiques nécessaires à la production de leurs textes. Donc, incapables de cerner le sujet traité, un texte argumentatif qui soit à la fois cohérent et cohésif. Cette incapacité est due selon les résultats les résultats obtenus à ceci :

- 50 % des élèves ne s'intéresse pas principalement à la présentation du texte, à sa forme. Nous pouvons dire qu'au niveau de la présentation matérielle des textes, les élèves n'accordent pas une grande importance à l'aspect formel de leurs productions. Cependant, cet aspect du texte joue un rôle important dans la cohérence du texte. Un texte mal présenté, mal organisé et illisible, ne peut être reconnu comme cohérent. Un point qui était ignoré dans l'enseignement de l'écrit est l'importance de l'aspect matériel du texte dans l'interprétation du sens. L'élève doit apprendre à soigner son texte sur un double plan : le fond c'est-à-dire le contenu de son texte, et la forme c'est-à-dire sa présentation matérielle. Ces élèves ne connaissent pas les caractéristiques et les critères formels de chaque type des textes.
- Certains textes sont, dans l'ensemble, ambigus à cause du vocabulaire utilisés, des phrases hachées et des arguments qui ne sont pas pertinents ; cela

s'explique par le fait que le « réservoir » duquel ils puisent est pauvre ce qui rend la maîtrise de la thématique difficile.

- La Majorité des élèves, avec 58%, n'ont pas la capacité d'argumenter pour convaincre l'énonciataire. En fait, cette incapacité d'apporter les arguments nécessaires à l'étayage de leurs textes est due à leur incapacité de cerner le sujet traité. Ils ne sont pas parvenus à exprimer leurs opinions à propos du sujet, à travers le choix impertinent des arguments (ils n'utilisent que des arguments faibles alors que dans un texte argumentatif il faut aller de l'argument le plus faible à l'argument le plus fort), au manque d'exemples pour les illustrer.
- Le choix inadéquat des articulateurs pour exprimer tel ou tel rapport logique est un autre facteur qui vient s'ajouter aux premiers et qui explique pourquoi les textes produits par les élèves ne sont pas cohérents : seulement 22% d'entre eux utilisent parfois quelques marqueurs de relations (exprimant la cause, la conséquence et le but) mais dans la majorité des cas, il y a mauvaise application de ces articulateurs.
- 50% des élèves ont des difficultés à comprendre les règles relatives à l'emploi des pronoms, à leurs emplacements. Ils ne savent pas également conjuguer les verbes au temps et mode qui conviennent, malgré l'importance accordée aux activités de langue dans les programmes d'enseignement (le manuel scolaire de 4ème AM offre aux élèves un tableau de conjugaison comportant les principaux verbes, temps et modes employés en de toute une panoplie d'exercices se rapportant à la conjugaison). De plus, les règles de l'accord sont souvent négligées. Cela est dû aux savoirs erronés qui se sont accumulés chez l'élève durant les années passées et qui deviennent difficiles de les changer. Dans ce contexte, M. Charolles, Gass et Selinker et d'autres parlent du phénomène de fossilisation de formes déviantes et erronées, ils affirment que :

« Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées ». (Gass et Selinker, 1994)).

- 64% des élèves ne respectent pas la règle de répétition. Ce procédé de cohésion est absolument absent dans la plupart des écrits. Dans l'ensemble des productions, il s'agit d'emploi insuffisant « 36% » des pronoms personnels (il, elles, ils), possessifs (son, ses, leur), démonstratifs (ce, cette, ces, cet) et des pronoms relatifs (qui, que, dont) sont mal choisis ou placés.

- Pour ce qui est des annotations portées sur les copies des élèves, nous avons remarqué que les enseignants se limitent à mettre uniquement des observations concernant seulement les points de langues (les erreurs au niveau linguistique) en négligeant totalement le plan textuel (cohérence, cohésion et structure). Ce qui ne permet pas à l'élève de prendre conscience de ses erreurs pour les corriger.

II. Analyse du questionnaire

1- Présentation du questionnaire

Le questionnaire est notre deuxième outil méthodologique utilisé pour réaliser notre enquête dans le but d'une part recueillir des informations et des données qui vont nous aider à répondre à la question : Qu'en est-il de l'enseignement de la cohérence textuelle ? Mais aussi à savoir comment se font les stratégies de son enseignement et leur efficacité. Et d'autre part, d'analyser les difficultés ou les obstacles que pourraient rencontrer les élèves du moyen dans la production écrite et étudier les représentations d'enseignants de FLE, qui représentent notre échantillon, interrogés sur leurs conceptions et leurs attitudes concernant les erreurs commises ou rencontrées et les normes qui leur servent de référence. À un second stade, nous verrons à quels niveaux se manifeste leur « conscience linguistique ».

Nous avons élaboré un questionnaire composé de 12 questions (Nous avons opté pour des questions fermées et des questions à choix multiples, dans le but de connaître les représentations des enseignants et leurs démarches concernant la cohérence textuelle. Le questionnaire a été soumis à 40 enseignants de la 4^{ème} AM dont six des deux collèges où nous avons réalisé notre expérimentation ainsi que d'autres travaillant dans des collèges de la wilaya de Guelma. Sur les quarante (40) questionnaires qu'on a adressés aux enseignants, nous n'avons pu récupérer que 34 vu que certains d'entre eux se sont excusés de n'avoir pas répondu.

Les questions sont classées en cinq catégories:

- ❖ La première qui contient une seule question «N°1» a pour objectif de voir si le nombre d'années passé à l'enseignement présente ou non un facteur expliquant certains aspects qui sont en relation avec notre sujet de recherche.
- ❖ La deuxième regroupe les questions «2 ,3,5,6 et 11» qui portent sur l'évaluation de la part d'enseignants pour connaître les critères sur lesquels ils se basent lors de la correction d'une rédaction d'élève.
- ❖ La question «N°4» représentant la troisième catégorie, cherche à dégager les conceptions des enseignants sur les causes qui mettent les scripteurs en difficultés.
- ❖ La quatrième comporte les questions «N° 7, 8, 9 et 10» qui s'intéressent à la flexibilité de la performance des enseignants sur terrain concernant la remédiation des erreurs rencontrées par leurs élèves.

- ❖ Alors que la dernière (la question « N°12 »), nous permet de savoir si le lecteur partage avec le scripteur la responsabilité ou non de l'intelligibilité de sa rédaction.

La rédaction finale du questionnaire a été le fruit de plusieurs essais préalables. Nous avons essayé d'éviter de guider ou d'influencer les enseignants lors d'explication de certains détails.

NB : Le questionnaire figure dans les annexes.

2. L'analyse des questions

Après avoir présenté le questionnaire et ses objectifs, nous allons maintenant présenter l'analyse des questions.

1. Depuis quand enseignez-vous ?

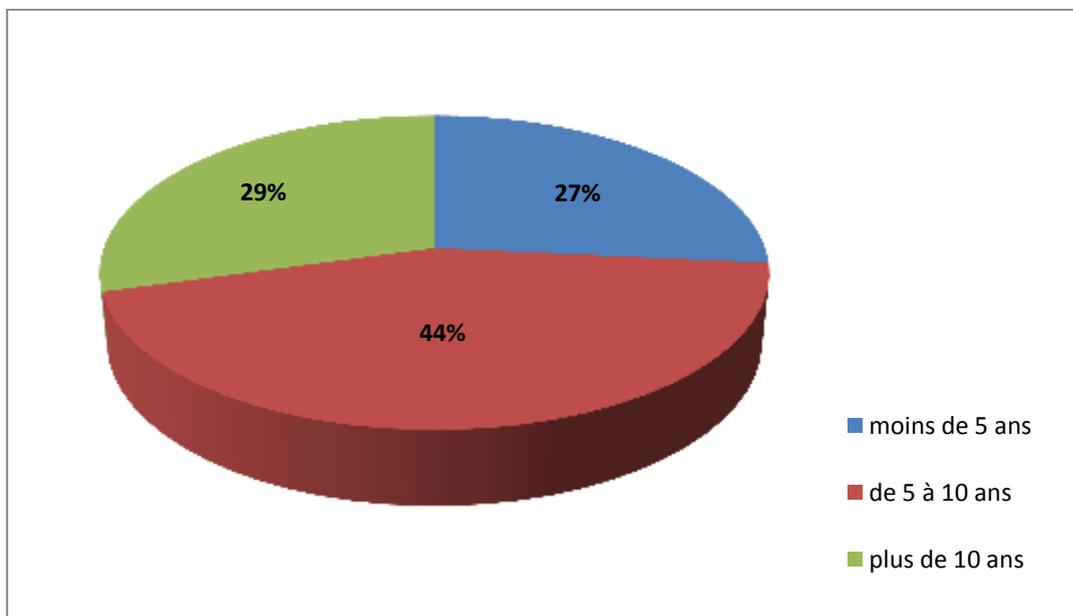


Figure 1 : nombre d'années d'expérience professionnelle

Commentaire :

Comme le montre bien la figure ci-dessus, 44 pour cent des enseignants qui ont accepté d'assister à l'expérimentation ont une expérience professionnelle qui varie entre cinq et dix ans, 29 pour cent plus de dix ans alors que 27 pour cent d'entre eux

ont moins de cinq ans. Le but, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, est de voir s'il y a un lien quelconque entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et son performance sur terrain.

2. Qu'est-ce que, pour vous, une production réussie ?

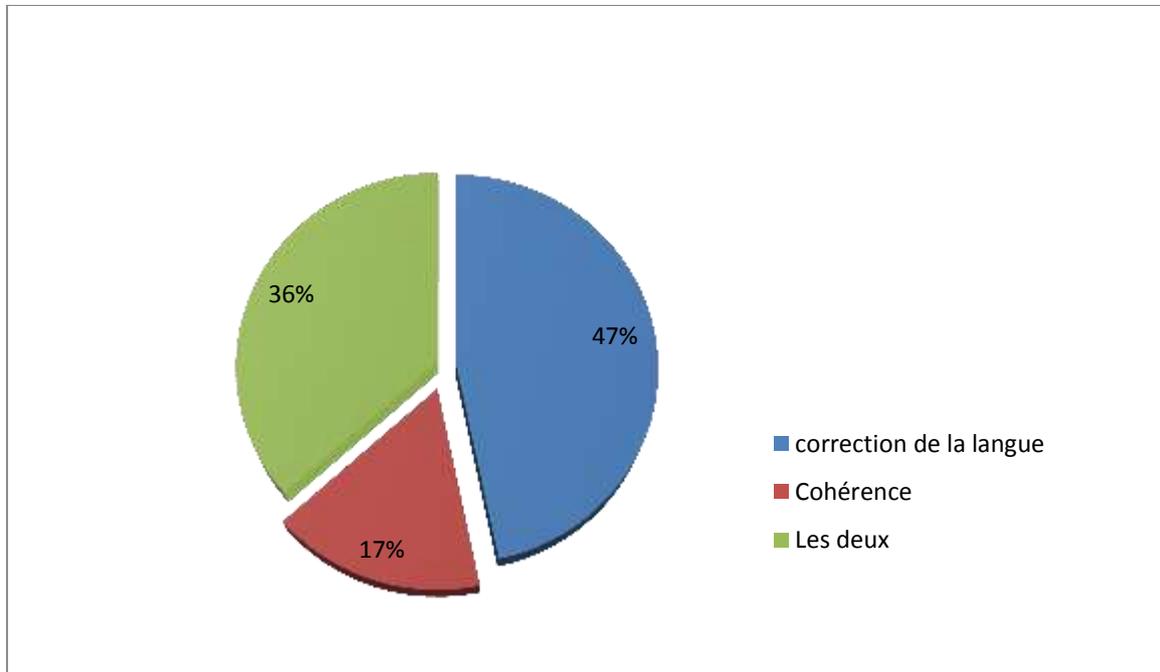


Figure 2 : représentations des enseignants à propos de ce qu'est une rédaction réussie

Commentaire :

Il y a beaucoup de critères sur lesquels les enseignants se focalisent pour juger de la réussite ou de l'échec de la production écrite d'un élève que nous pouvons regrouper sous trois niveaux touchant à des aspects différents :

- **Au niveau de la langue :** la plupart des enseignants défendent l'idée qu'une bonne production écrite, c'est lorsque l'élève arrive à appliquer la consigne à la lettre (respecter le thème) avec bien entendu les critères de réussite avancés et les attentes d'enseignant. C'est la preuve qu'il a bien assimilé les points de langue étudiés pendant la séquence et leur mise en œuvre. Cette idée que les enseignants se font est donc le fruit des acquis et des lacunes de l'apprenant en fin de séquence.
- **Au niveau de la cohérence :** une minorité trouve que c'est lorsque l'apprenant réussit à rédiger un court texte en répondant à la tâche d'écriture

avec une touche personnelle (la compréhension du sujet, plus la capacité à narrer, décrire, ou à expliquer et argumenter. C'est une production dont les idées sont claires et cohérentes, bien ponctuée, lisible et riche en un vocabulaire.

- **Les deux** : Les autres enseignants affirment qu'une production réussie est celle où l'élève applique tout ce qu'il a vu pendant les séquences ; c'est celle qui contient des phrases courtes et simples et bien structurées.

➤

3. Quelles sont les erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites de vos élèves ? Sont-elles d'ordre :

- **Lexicale**
- **Syntaxique**
- **Orthographique**
- **De ponctuation**
- **Autres, lesquelles ?**

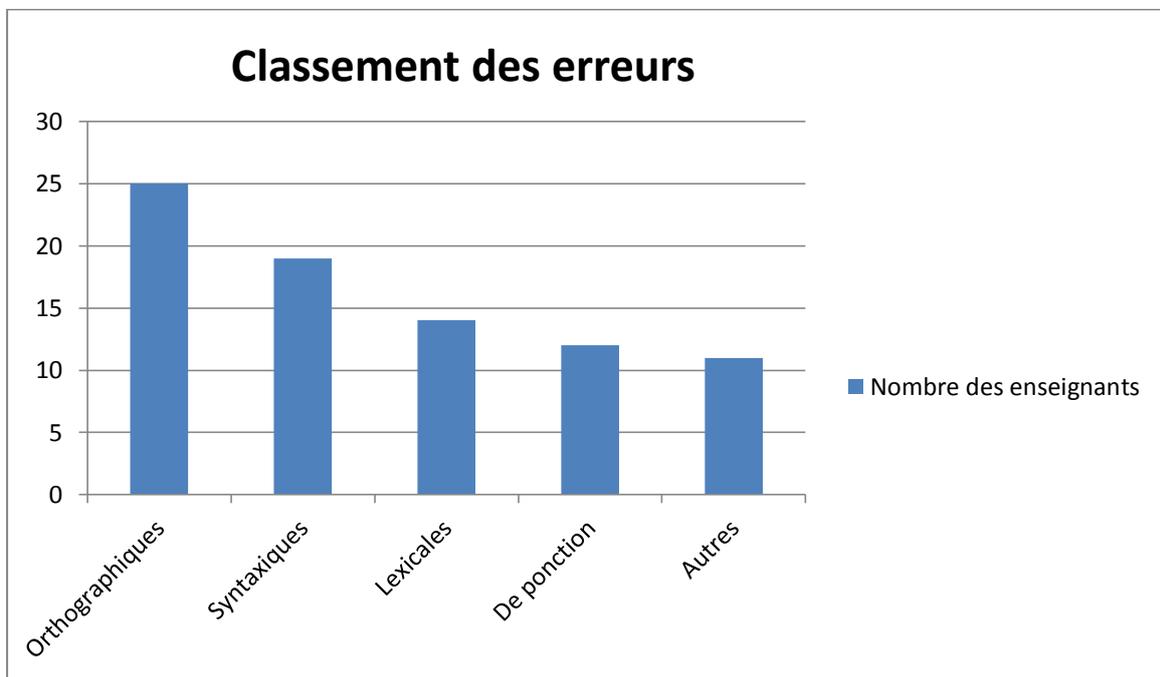


Figure 3 : histogramme résumant le degré de fréquence des erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites

Commentaire :

A travers les résultats du questionnaire, La plupart des enseignants affirment que les erreurs faites par les élèves à l'écrit touchent plus à l'orthographe des mots puis à la syntaxe. Ensuite, viennent les erreurs lexicales. Et à la fin les erreurs de ponctuation

Quant aux autres types, dix enseignants ont laissé la case vide. Parmi donc les réponses proposées par les autres, nous avons également regroupé les erreurs suivantes:

- Les erreurs d'interférence (transferts, traduction, glissement).
- Les impropriétés.
- Des erreurs de conjugaison et de grammaire.
- Des phrases inachevées.
- Au niveau de la cohérence textuelle et l'enchaînement des idées.
- Le non-respect de la structure textuelle (type du texte, alinéa, présentation du texte).
- le non-respect de la consigne(Le hors sujet, nombre des lignes), ce dernier inclut tout plusieurs d'autre types d'erreur.
- Ecriture manuscrite illisible.

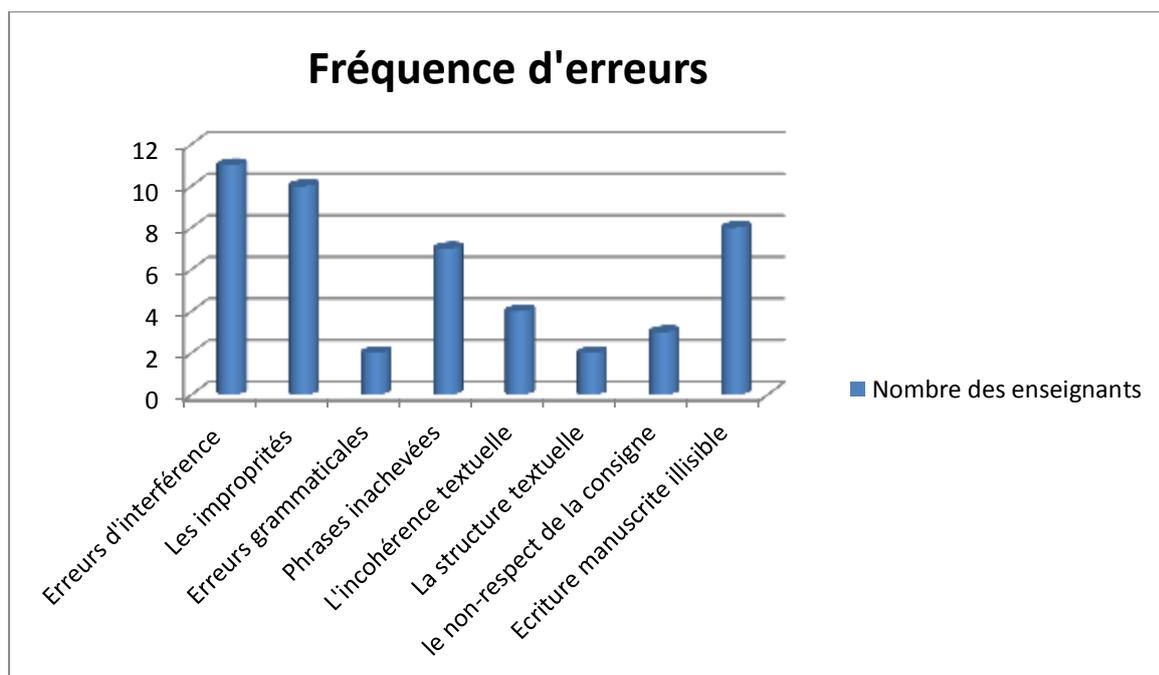


Figure 4 : histogramme résumant le degré des autres types d'erreurs

4. Selon vous, quelles sont les causes qui mettent vos élèves en difficultés à l'écrit ?

Commentaire :

Les raisons avancées par les enseignants sont les suivantes : certaines compétences se rapportant à l'écrit ne sont pas installées chez les élèves et manque de de motivation chez ces derniers.

5. Dans quel(s) cas, considérez-vous que la production écrite d'un élève est difficile à corriger ?

Commentaire :

Parmi les cas qui mettent les enseignants devant une situation difficile lors de la correction d'une production écrite d'un apprenant nous citons :

- Ne pas savoir quelle mention mettre sous l'erreur
- Phrases mal construite asémantiques ou agrammaticales
- La lisibilité
- L'interférence
- Non-respect du sujet (Des idées incorrectes)
- Beaucoup d'erreurs

- Texte mal structuré

6. Lorsque vous corrigez une production écrite, vous donnez de l'importance :

- **A la forme**
- **Au fond**
- **Aux deux**

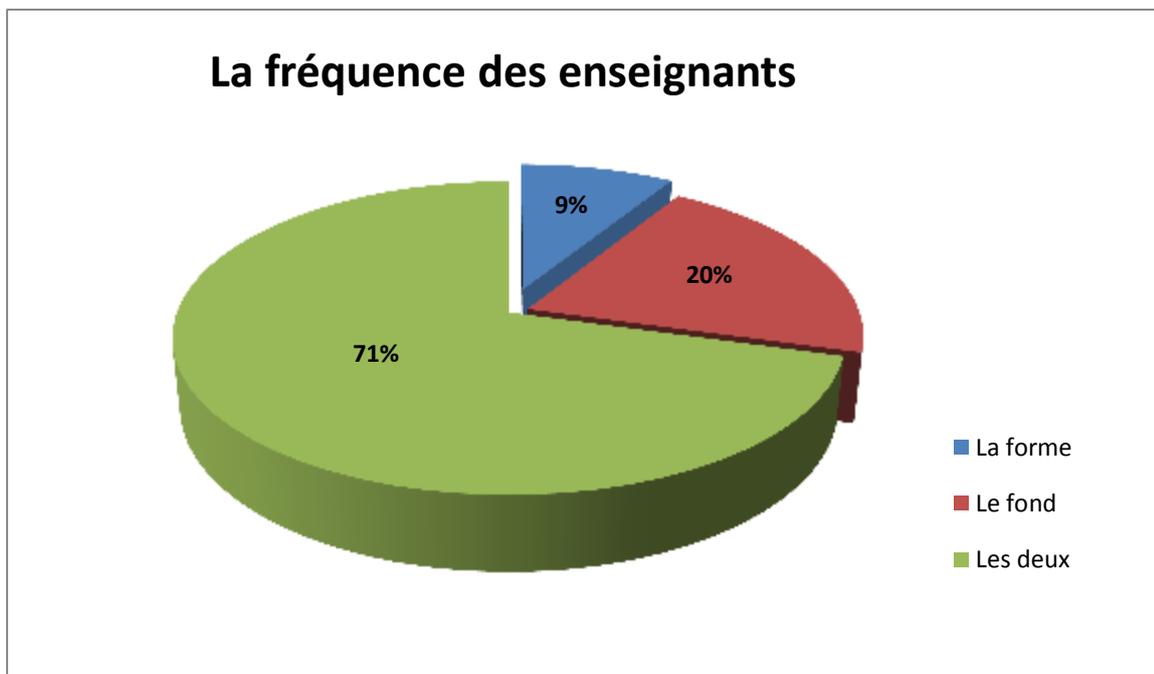


Figure 5 : secteur résume la fréquence des enseignants selon le degré de l'importance

Commentaire :

D'après le secteur la majorité des enseignants ont confirmé que lors de la correction des productions écrites ils prennent en considération les deux critères à la fois (le fond et la forme), cependant que le reste de la communauté des enseignants est divisé entre le fond avec 20% et la forme avec 9% d'enseignants.

7. Consacrez-vous des séances pour montrer aux élèves comment rédiger une expression écrite ?

Oui

Non

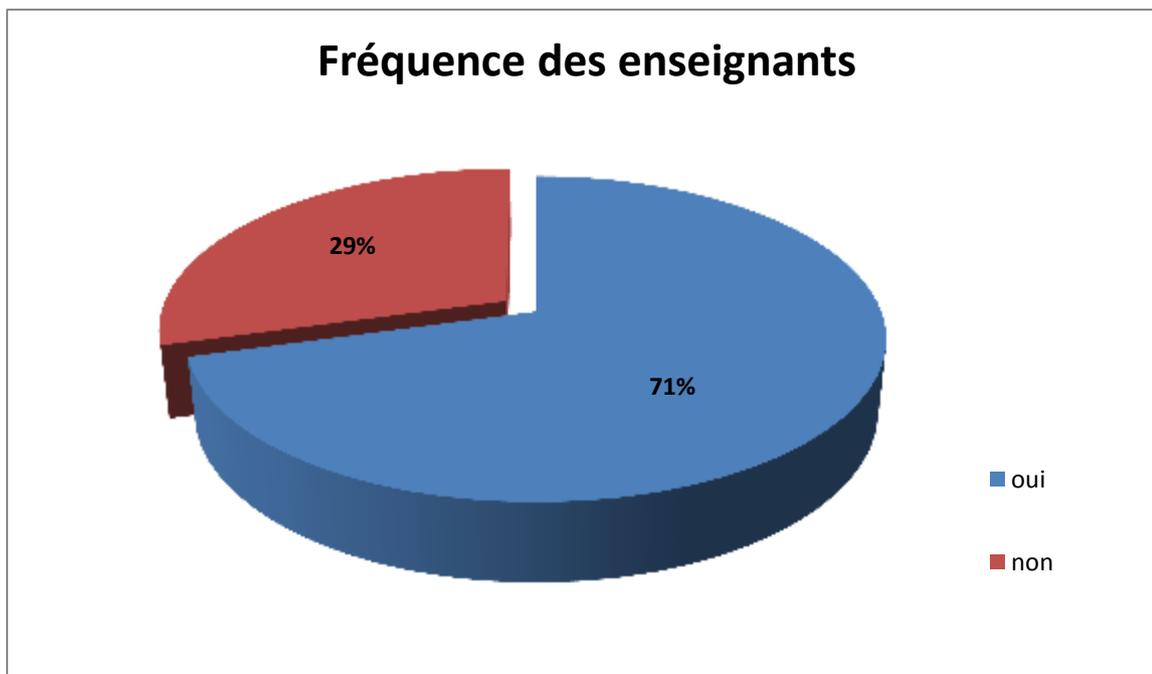


Figure 6 : secteur résumant la fréquence des enseignants qui consacrent ou pas des séances pour montrer aux élèves comment rédiger une expression écrite

Commentaire :

La majorité écrasante des enseignants consacre des séances pour montrer aux élèves le comment-faire d'une production écrite lors des séances de compte rendu et les ateliers d'écriture. Alors que le reste les négligent totalement à cause de l'insuffisance du temps vue que la surcharge du programme.

8. Enseignez-vous les procédés et les techniques d'écriture à vos élèves ?

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

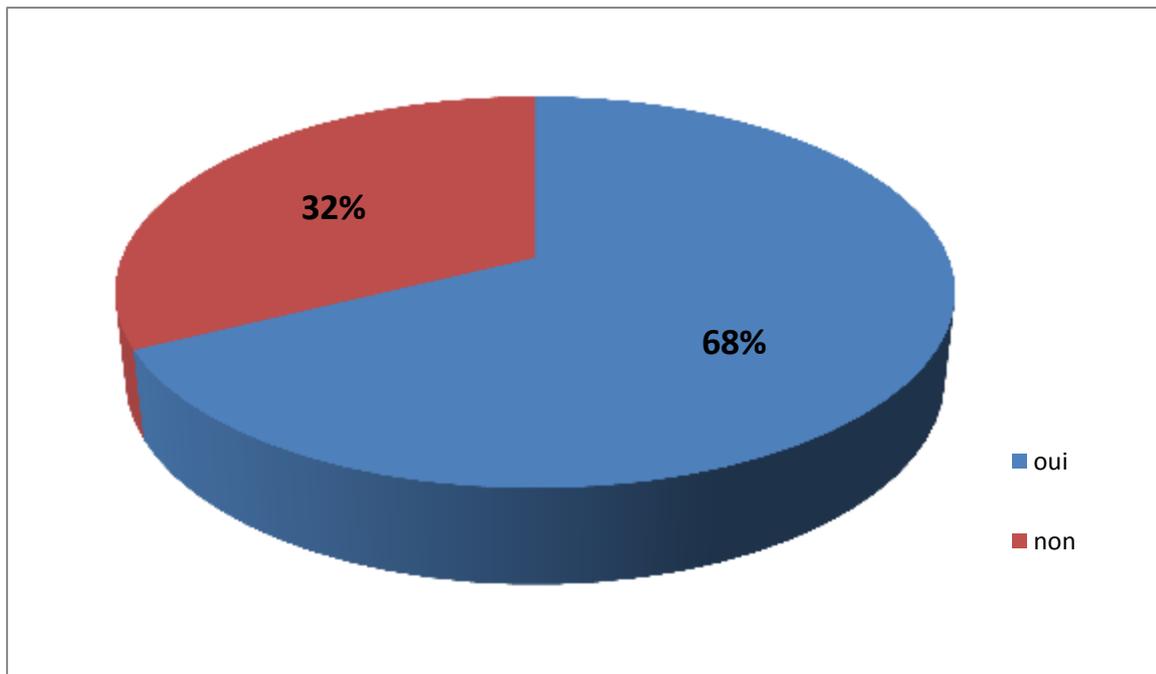


Figure 7 : secteur résumant le degré de fréquence des enseignants qui enseignent les procédés rédactionnels

Commentaire :

D'après les résultats obtenus dans ce graphique, près des trois quarts du nombre total d'enseignants affirment qu'ils enseignent tous les différents procédés et techniques d'écriture à leurs élèves, comme nous l'avons dit précédemment, soit lors des séances consacrées à la production écrite ou lors de celles de compte rendu (si le temps leur permet bien sûr) et même pendant les autres séances consacrées aux points de langue.

Près d'un quart du nombre total ignore l'enseignement des techniques rédactionnelles.

Voici donc les techniques rédactionnelles enseignées :

- Le compte rendu et le résumé.
- Compréhension et reformulation de la consigne.
- Le lexique approprié à la production.
- Respecter le déroulement de l'atelier d'écriture : D'abord repérer les mots clés de la consigne (type du texte, thème, etc.) ensuite, rédiger au brouillon les mots et les idées liées au thème.

- La structure du texte étudié : Comment écrire en respectant le canevas du texte, la ponctuation, la majuscule, les trois parties (introduction, développement, conclusion) et leurs paragraphes...etc.
- Les types et formes des textes et leurs caractéristiques : Apprendre aux élèves des schémas narratifs (objet, personnages, lieu, temps, etc.) ou argumentatifs (verbes d'opinion, les articulateurs, classification, etc.)
- La cohérence : En insistant surtout sur comment arriver à écrire un texte cohérent et bien structuré, et comment respecter l'ordre logique et la progression thématique
- Utiliser ce qu'a été vu durant la séquence ou le projet : c'est la mise en séquence. La construction des phrases, conjugaison, orthographe, etc.

8. Sur quoi attirez-vous l'attention de vos élèves pendant et /ou après le compte rendu d'une expression écrite ?

- La clarté des idées
- La richesse du vocabulaire
- Sur le fait que le texte rédigé soit cohérent
- Sur la construction des phrases
- Sur l'orthographe
- Autre, citez-le ?

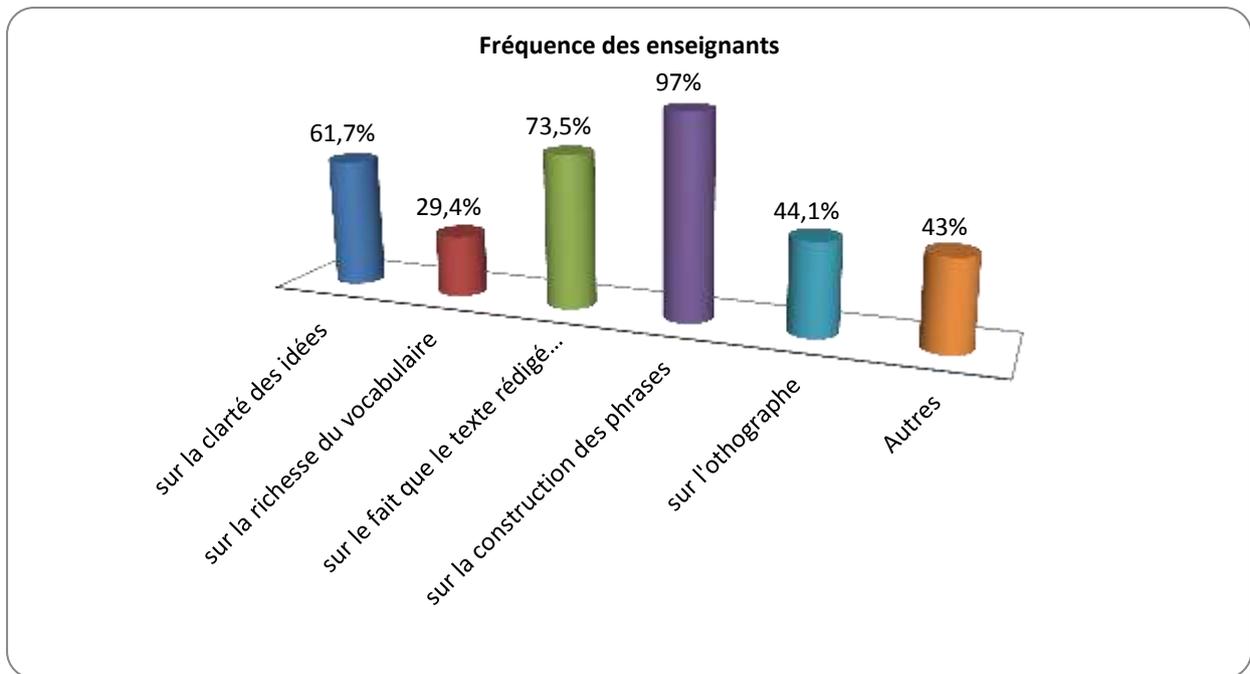


Figure 8 : histogramme présentant le degré de fréquence des points sur lesquels se focalisent les enseignants

Commentaire :

D'après ce graphique, les enseignants attirent l'attention des élèves beaucoup plus sur la construction des phrases (97 %). Puis, sur la cohérence textuelle et la clarté des idées 73,5 % et 61,7%. Ensuite, sur l'orthographe avec 44,1 %. La richesse du vocabulaire approprié à la production est parfois choisie par les enseignants, puisque son pourcentage ne dépasse pas 43 %. Arrivent en dernier lieu les points suivants :

- La capacité d'argumenter.
- L'organisation du texte.
- L'intégration des points de langue.
- La Lisibilité.
- La ponctuation.

10. Comment intervenez-vous face à des productions écrites que vous considérez mal formée ?

Commentaire :

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que les enseignants agissent différemment face à une production écrite mal formée. La plupart de leurs interventions servent, d'une façon ou d'une autre, à améliorer l'expression écrite.

Nous proposons ci-dessous un survol général de l'aide offerte aux élèves ayant des productions mal formées par le biais d'interventions des enseignants regroupées en trois catégories :

❖ **Ceux qui se focalisent sur la note**

Face à une production mal formée, ils essaient de la déchiffrer et la corriger pour être plus claire. Ensuite, évaluer la moindre compétence. Tout d'abord, Ils essaient de l'organiser étape par étape : séparer les trois parties, comprendre les idées, puis essayer de rendre le texte cohérent. Ensuite, ils essaient d'évaluer d'autres critères tels que la langue (Saisir toutes les incorrections lexicales, grammaticales, orthographiques), et aussi la forme textuelle (lisibilité et présentation de l'écrit).

Ceux qui se focalisent sur l'amélioration de la production et la remédiation

Les enseignants essaient au fur et à mesure d'initier leurs élèves à certaines techniques même s'il faut parfois leur faire apprendre par cœur des phrases correctes.

Ils essaient d'améliorer le contenu présenté par l'élève en recourant à l'autoévaluation grâce à une grille critériée. Ils donnent à leurs élèves une série d'activités de remédiation (concernant les erreurs les plus récurrentes), ils font une analyse constructive qui cible les lacunes rencontrés par l'élève au cours de sa production écrite. Ils reprennent le sujet mot à mot, phrase par phrase pour amener l'élève à comprendre le contexte (aboutir à une situation d'écriture référentielle) ou ils obligent l'élève à refaire le travail en classe en lui donnant quelques conseils

❖ **Ceux qui la prennent comme modèle**

Ils la prendraient tout simplement comme exemple lors du compte rendu en la corrigeant sur le tableau pour attirer l'attention des élèves sur les différentes erreurs.

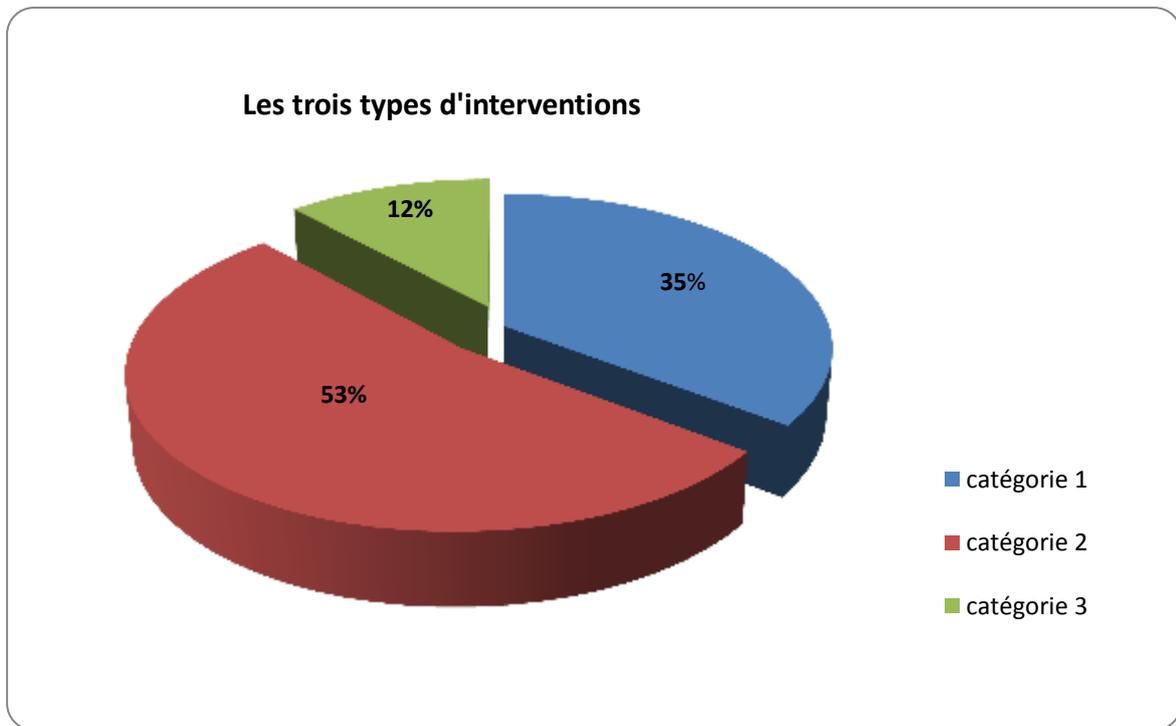


Figure 9 : secteur résumant le degré de fréquence d'enseignants recourant aux trois types d'interventions

Plus de la moitié des enseignants interviennent de la même façon devant les expressions écrites mal formées. Ils cherchent juste à les corriger après qu'ils tentent de les comprendre. Alors que plus du quart d'eux s'intéressent à leur amélioration en suivant des remédiations différenciées. Le reste (12%), les prennent comme exemple pendant le compte rendu, pour faire la correction en attirant l'attention sur les lacunes les plus récurrentes.

Q11-Sur quoi vous appuyez- vous pour évaluer la cohérence d'une production écrite d'élève ?

- Sur le rôle des marqueurs (connecteurs) qui assurent la transition entre les phrases.
- Sur l'organisation globale et la pertinence des idées.
- Sur l'agencement des mots formant les phrases.
- Sur l'organisation linguistique (grammaire et lexique) de l'écrit.

- Sur la présence ou non d'erreurs phrastiques (orthographe, conjugaison, etc.).
- Sur la mise en relation des informations nouvelles avec les informations antérieures.
- Autres

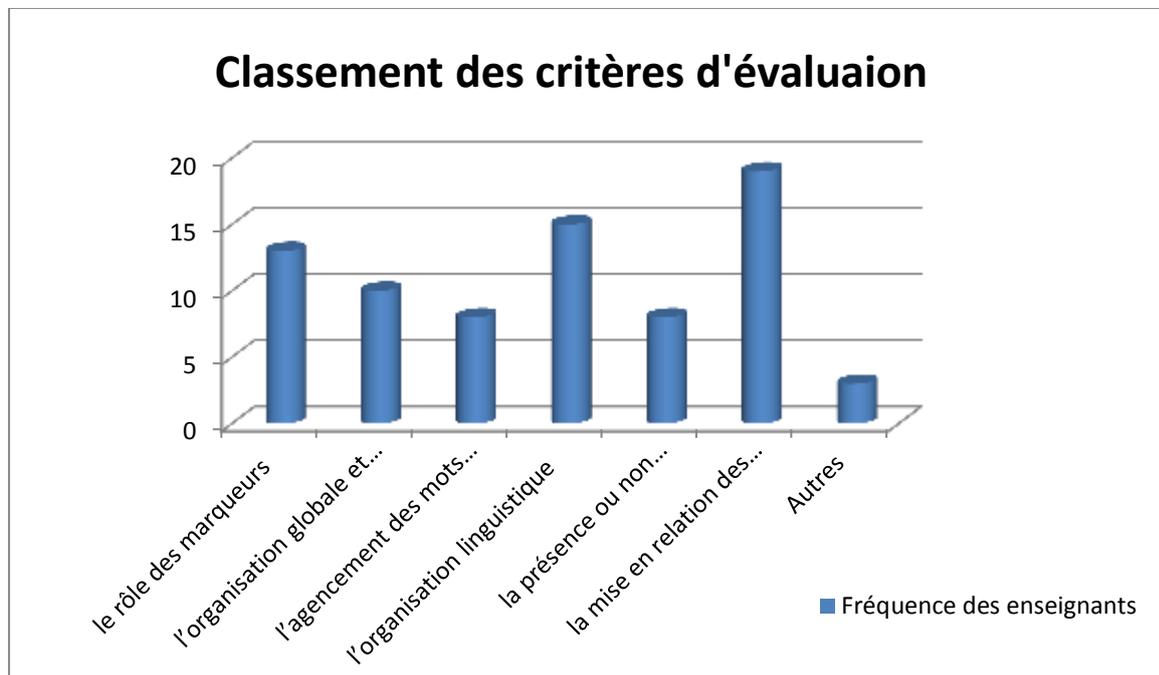


Figure 10 : histogramme résume le classement des critères d'évaluation

Le commentaire :

D'après l'histogramme nous avons constaté que plus de la moitié des enseignants prennent en considération le critère de la mise en relation des informations nouvelles avec les informations antérieures lors de l'évaluation des écrits, ensuite un bon nombre d'enseignants s'intéressent aussi aux critères de l'organisation linguistique (grammaire et lexique) de l'écrit, le rôle des marqueurs (connecteurs) qui assurent la transition entre les phrases et le critère de l'organisation globale et la pertinence des idées. Le nombre commence à diminuer avec les deux critères de l'agencement des mots formant les phrases et le critère de la présence ou non d'erreurs phrastiques (orthographe, conjugaison, etc.), alors qu'il y a une minorité d'enseignants qui ont proposé d'autres critères d'évaluation et qui sont : la présentation du travail de l'apprenant, le respect du plan proposé dans la consigne et la

cohérence textuelle en ce qui concerne l'enchaînement des idées entre les parties du texte (introduction, développement ,conclusion) .

Q12- Pensez-vous que l'intelligibilité d'un écrit (production écrite dans notre cas) est uniquement du ressort du scripteur (celui qui l'a écrit) ? Justifiez.

REMARQUE : la question étant ambiguë, les enseignants ont répondu de manière évasive.

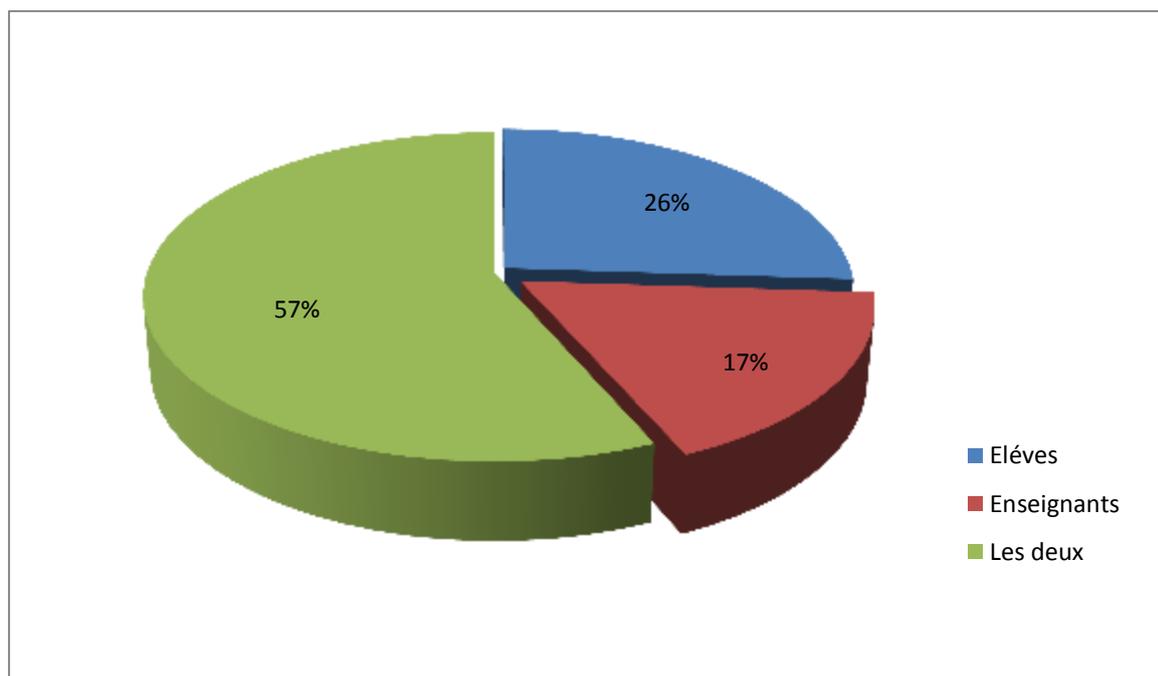


Figure 11: Secteur résumant le degré de responsabilité

Le commentaire :

D'après les résultats du secteur nous avons remarqué qu'un grand nombre d'enseignants qui ont répondu à cette question déclare que l'intelligibilité de l'écrit est du ressort des deux acteurs de la classe (enseignant-élève) à la fois, cependant les 26% de cette communauté accusent l'élève et les autres 17% accusent l'enseignant

Concernant le reste des enseignants, il y a ceux qui n'ont pas répondu à la question et d'autres qui ont répondu de manière vague et évasive

3. Bilan d'analyse des questionnaires

Après l'analyse des copies des enseignants (les remarques et les résultats obtenus), nous avons recensé les résultats suivants :

En effet, la plupart des apprenants de collègue éprouvent des difficultés lors de leurs écrits scolaires concernant la cohérence textuelle. Autrement dit, un apprenant n'arrivera jamais à produire un texte cohérent et cohésif sans respecter les normes grammaticales, linguistiques et rédactionnelles.

- les enseignants proposent à leurs apprenants des techniques et des procédés pour qu'ils puissent produire un texte cohérent et bien structuré avec la moindre proportion d'erreurs, consacrant des séances plus que celles du compte rendu et des ateliers d'écriture.

□ En général, la plupart des enseignants prennent en considération tous les critères de cohérence lors de l'évaluation (marqueurs assurant la transition entre les phrases, l'organisation globale et la pertinence des idées, l'agencement des mots formant les phrases, l'organisation linguistique de l'écrit, la présence ou non d'erreurs phrastiques, la mise en relation des informations nouvelles avec les informations antérieures) qui sont des principes fondamentaux qui garantissent la production d'un texte cohérent et cohésif. En outre, les exercices qu'ils proposent à leurs élèves se limitent à la grammaire de la phrase et du texte.

□ D'après l'analyse du questionnaire, nous avons déduit que l'expérience professionnelle, dans notre cas d'étude, n'influence pas sur la performance de l'enseignant (leurs méthodes et stratégies d'enseignement). Malgré la variation entre les expériences des enseignants, la majorité applique sur la cohérence textuelle (ses critères, ses procédés et techniques, son évaluation et aussi son traitement) et de bonnes interventions qui servent à aider l'élève à améliorer son écrit, à l'aide de conseils ou l'exploiter pour faire une correction stratégique.

- D'après les réponses de la majorité des enseignants nous avons constaté que pour eux la forme et le fond d'un texte sont des critères à prendre en considération lors de la correction d'une production écrite : ils sont en relation de complémentarité. Et une évaluation correcte doit inclure et respecter tous les critères d'un texte, pour connaître le degré de réussite et de développement dans la réalisation des objectifs et pour montrer les points de faiblesse afin de les améliorer.

- Tous ces résultats assurent la bonne qualité d'enseignement des enseignants sondés.

Nous pensons que les causes qui mettent les élèves à produire un texte cohérent sont issues de :

- A partir des observations faites sur les copies des élèves (sur les annotations), nous avons constaté que les enseignants négligent de mentionner des remarques indiquant l'incohérence globale et locale d'un texte. De ce fait, les apprenants ne sont pas sensibilisés à ce genre de problèmes leurs erreurs, donc comment peuvent-ils les éviter ?!
- D'après l'analyse des réponses du questionnaire nous avons trouvé que les enseignants ont attesté que les élèves rencontrent des difficultés au niveau du choix du lexique, d'où un vocabulaire restreint, cela les amène à produire des impropriétés qui peuvent causer des écarts à la cohérence, à ne pas comprendre la consigne et ainsi à s'écarter complètement du sujet.
- Aussi la non maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques, orthographiques et de ponctuation. Toutes ces défaillances ont un impact négatif sur la performance d'écriture chez les élèves ; ils ne peuvent pas organiser les mots et les phrases
- Ils ont affirmé aussi que la non utilisation de l'auto-évaluation est l'une des raisons qui empêche les élèves à améliorer leurs écrits, parce qu'ils ne peuvent pas corriger leurs erreurs s'ils ne les reconnaissent pas.

4. Remédiations

Nous avons remarqué que les erreurs de cohérence font perdre la fonction sémantique, communicative et formelle de la production écrite. Ce qui nous a poussées à proposer des solutions pour résoudre le problème de l'incohérence textuelle.

De nombreuses stratégies et techniques différentes peuvent être bénéfiques. Il importe par-dessus tout que l'enseignant choisisse une méthode fondée adéquate à la situation d'apprentissage en question (le type de difficultés résultant la situation de blocage).

Ainsi, nous proposons quelques pistes qui peuvent faire prendre conscience aux élèves leurs façons d'écrire:

4.1 L'autoévaluation

L'autoévaluation est considérée comme le moyen le plus efficace pour le traitement des erreurs, surtout à l'écrit. Elle offre un double avantage, un outil d'apprentissage et un bon moyen d'évaluation.

Elle aide l'élève à réfléchir à nouveau ainsi à réorganiser ses idées et vérifier si son texte répond ou non aux critères donnés. De ce fait, l'élève devient capable d'identifier à la fois ses points forts et ses lacunes (il parvient à prendre conscience de ses erreurs et de les classer pour qu'il puisse corriger ses mauvaises représentations). Plus précisément, la grille d'autoévaluation dans notre cas " visant la cohérence textuelle" permet à l'élève de mesurer la proportion de la cohérence et la cohésion de sa rédaction : l'organisation du texte (la mise en forme), l'adéquation à la consigne donnée, l'utilisation des connecteurs logiques et des marqueurs de relations qui aident à l'enchaînement des idées, la métarègle de répétition et l'usage d'une langue correcte. Ces critères sont indispensables pour produire un texte de bon fond et forme.

Elle lui permet de s'approprier son apprentissage "assumer l'autonomie".

Ainsi nous proposons l'usage de la grille d'auto-évaluation inspirée du celle présentée dans le deuxième projet dans le manuel scolaire de 4ème AM dans la rubrique « Evaluation certificative », p36. Elle comporte un nombre de critères selon lesquels l'élève peut évaluer son texte. Notre grille sera donc celle présentée ci-dessous :

| Dans mon introduction | Oui | Parfois | Non |
|---|------------|----------------|------------|
| J'ai annoncé le thème | | | |
| J'ai formulé la thèse ou la problématique en | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| basant sur le développement | | | |
| Dans mon développement | | | |
| J'ai choisi des arguments pertinents introduits à l'aise de connecteurs d'énumération | | | |
| J'ai les classer du moins important au plus important | | | |
| | | | |
| Dans ma conclusion | | | |
| -J'ai utilisé un connecteur pour introduire ma conclusion. | | | |
| -J'ai récapitulé les idées exposées dans le développement. | | | |
| -J'ai confirmé la thèse. | | | |
| -J'ai proposé une solution (mettre en valeur le sujet). | | | |
| En langue | | | |
| -J'ai employé le présent de l'indicatif. -J'ai utilisé un vocabulaire pertinent au thème. -J'ai employé des phrases de type déclaratif. | | | |
| Le contenu de ma production est cohérent et bien organisé | | | |
| -J'ai enchainé mes idées par l'emploi des marqueurs de relations | | | |
| -J'ai utilisé les procédés de cohésion : progression, répétition. | | | |
| Présentation | | | |
| -J'ai respecté les caractéristiques formelles du type du texte demandé. | | | |
| -J'ai soigné la présentation de mon texte : <ul style="list-style-type: none"> ✓ J'ai laissé un alinéa et mis une majuscule au début de chaque paragraphe ; un espace entre les paragraphes. ✓ j'ai soigné mon écriture, mon orthographe, la ponctuation, la construction de mes phrases. | | | |

Grille d'autoévaluation pour la production d'un texte argumentatif

a. la réécriture

Le processus de réécriture a une fonction cognitive qui sert à modeler le fil de la pensée. Il s'opère en plusieurs étapes successives. Réécrire c'est non seulement procéder à des révisions locales qui n'engagent ni la macro ni la superstructure du texte, mais aussi retravailler la matière, réorganiser le texte, en garder l'essence.

4.3 Le brouillon

Le brouillon est un moyen de réécriture traditionnelle très utilisé par les scripteurs aux différents niveaux d'apprentissage et qui fait appel à quatre opérations fondamentales : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

Concernant l'ajout et la suppression, lorsque l'élève relit ce qu'il a écrit sur son brouillon, il fait attention aux défauts de son texte (en cas d'idées incomplètes, il fait recours à l'ajout des illustrations, des explications, des exemples, des expansions à l'aide d'arguments...etc.) ou à la suppression (éliminer des mots ou des idées déjà illustré(e)s ou même annuler des fragments).

b. L'enseignement explicite

La meilleure façon d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés pour améliorer leurs écrits, c'est de donner un enseignement quotidien qui leur apprend directement la formulation des mots et des phrases, la grammaire, l'organisation des idées, les rappels de stratégies, l'évaluation et la révision, les procédés de cohésion, etc. Les enseignants doivent donc proposer à leurs apprenants des exercices systématiques favorisant l'acquisition des outils de cohérence textuelle : envisager des activités concernant les rapports logiques, la progression thématique, les répétitions, la mise en séquence, les types et formes des textes et leurs caractéristiques, etc. Qui sont des principes fondamentaux qui garantissent la production d'un texte à la fois cohésif et cohérent.

L'enseignant est appelé donc à adopter la pédagogie différenciée qui consiste à donner à chaque groupe d'élèves des exercices qui conviennent à leurs niveaux.

4.4 La motivation

Ce n'est pas facile d'enseigner aux élèves, mais les motiver à apprendre est plus difficile, c'est pour cette raison qu'il existe de nombreuses façons de rendre l'apprentissage plus amusant pour les élèves :

-Le travail en groupe : il est l'un des moyens que beaucoup de pédagogues et didacticiens ont convenu de son efficacité et son importance, s'il est utilisé de manière pédagogique pour atteindre des objectifs prédéfinis,

5. Considérations pratiques

Il faut souvent beaucoup de temps pour mettre en place et mener une recherche sur le terrain. Il est même évident de faire face à des difficultés et des obstacles. Comme c'était le cas pour nous, ce qui peut également causer des problèmes :

- Cette année a connu une révolution politique accompagnée des grèves ouvertes et à long terme qui ont eu un impact négatif sur le mode de travail et à la mise en pratique de notre recherche.
- De plus, concernant notre pratique, deux enseignantes parmi les trois avec lesquelles c'était prévu de faire les séances d'observations et la remédiation, ont refusé de coopérer avec nous sous prétexte qu'elle manque de temps à cause de la situation de grève qu'a connu le système éducatif ou pour des raisons personnels (l'une a été en congé de maternité), car elles ont remplacé les séances de production écrite par d'autres activités notamment de grammaire (pour terminer le). En effet, cette expérience nous a montré ce que représente cette activité dans notre réalité scolaire.

De ce fait, nous avons été obligées de revoir la partie pratique pour qu'elle soit compatible avec les conditions de travail et les contraintes de temps ; ainsi, nous avons changé complètement notre problématique (de comment ? au pourquoi ?).

- A la disponibilité des échantillons et des données : l'établissement dans lequel nous avons mené notre enquête a connu une période instable sans directeur. Cela a amené à nous refuser l'accès aux copies d'examen qui nécessite une autorisation du directeur.

Nous avons ramené trente copies ; un nombre qui nous a semblé peu représentatif. Ainsi, nous avons demandé de l'aide d'un autre enseignant se trouvant

dans un autre établissement non seulement pour l'enrichir, mais aussi pour diversifier le thème proposé vu que le sujet d'examen du premier établissement était uni.

- Pour le premier établissement, nous avons changé plusieurs fois les copies des élèves. Nous avons retourné les copies des devoirs de maison parce que la plupart des élèves ont fait des copier/coller sur net ou sur leurs camarades, donc leurs écrits étaient sans erreurs, cela était incompatible avec notre étude.

Le même problème avec le deuxième établissement, mais la cause c'était que les enseignants demandaient à leurs élèves de faire un travail de groupe en classe, alors que nous cherchons l'autonomie pour une étude plus fiable.

- Concernant notre thème de recherche, nous avons difficilement (vers la fin d'avril) arriver à bien préciser notre champ d'étude (choix de type d'erreur sur lequel nous allons travailler).
- C'était très difficile de trouver suffisamment d'enseignants, dont nous avons (40 dans notre cas) du fait que nous avons réalisé et distribué notre questionnaire pendant la semaine des examens, et à partir de la semaine suivante, la plupart des enseignants ont arrêté de venir aux établissements.

Conclusion partielle

C'est à partir des résultats obtenus de cette investigation qui se base sur l'analyse des productions écrites des élèves à travers une grille critériée et sur un questionnaire destiné aux enseignants que notre remédiation a été établie.

Ainsi, notre hypothèse de départ a été bien infirmée. La majorité des enseignants accordent une grande importance à la cohérence textuelle pendant l'évaluation d'une production écrite. Ils sont bien sensibilisés aux difficultés inhérentes à la mise en texte et aux lacunes issues de la cohérence textuelle. Ils savent identifier les critères indispensables pour juger dans quelle mesure un texte est cohérent et encore sont bien formés à faire apprendre à leurs élèves les procédés et les techniques rédactionnelles.

Conclusion générale

Dans le cadre de cette étude, nous avons tenté d'analyser les lacunes et les obstacles rencontrés par les élèves de la 4^{ème} année moyenne au niveau de la production écrite qui font l'objet de notre recherche dans le but de trouver des solutions et des pistes de remédiations pour développer la compétence du savoir-écrire chez les élèves.

Nous avons traité un type d'erreur très fréquent qui est le manque de cohérence et de cohésion textuelle au niveau de la production d'un texte argumentatif.

Notre cadrage théorique se divise en deux chapitres. Dans le premier nous avons traité le concept de l'erreur et son histoire, après nous avons dégagé le statut de l'erreur dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE, ensuite nous avons identifié les différentes causes et sources de l'erreur que rencontrent les élèves lors de la rédaction ; à la fin, nous avons montré l'importance de l'écrit au collège et plus précisément au niveau du programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne avec tous les typologies textuelles et les différents points de langue. Dans le deuxième chapitre, nous avons montré l'importance de la cohérence textuelle, dans la production d'un texte, pour les deux pôles de classe, l'enseignant et l'élève, en nous basant sur la définition de la grammaire textuelle, son histoire, ses origines et ses composantes fondamentales ; ensuite, nous avons bien encadré les notions de cohérence et de cohésion, leurs principes et leurs règles. Puis nous avons montré la distinction entre cohérence/cohésion ; enfin, nous avons traité les typologies textuelles notamment le texte argumentatif.

Dans la partie pratique, nous avons présenté les résultats de notre investigation en nous appuyant sur l'analyse des copies selon une grille d'analyse inspirée de la grille de M. CHAROLLES, pour saisir les erreurs et les difficultés rencontrées par les élèves ; après, nous avons expliqué les résultats du questionnaire destiné aux enseignants, qui reflètent leurs représentations sur ces erreurs. Ensuite, nous avons présenté, le lieu et le temps de réalisation de notre étude, la méthodologie suivie, l'échantillon, les outils méthodologiques employés. Les conditions et les résultats de notre analyse de copies des 5 classes et 40 questionnaires était l'étape suivante. Lors de la dernière, nous avons déterminé les compétences que les élèves devraient

maîtriser pour qu'ils puissent construire des écrits cohérents. Des solutions et pistes de remédiation ont été proposées à la fin pour venir à bout ce problème.

Les résultats auxquels nous sommes arrivées nous a permis d' **infirmer** notre **hypothèse** de départ qui s'appuie sur l'idée que la majorité des enseignants s'intéressent seulement à la correction du texte au niveau phrastique ou sur le plan linguistique et ils négligent le critère de la cohérence et l'organisation textuelle globale, c'est parce qu'ils sont moins formés aux problèmes et aux difficultés liés aux traits internes au texte et qui empêchent leurs élèves de produire un écrit de qualité et aussi moins formés à identifier les critères sur lesquels ils s'appuient lors de l'évaluation.

A partir des résultats obtenus, **il s'est avéré que** les enseignants proposent à leurs apprenants des techniques et des procédés pour qu'ils puissent produire un texte cohérent et bien structuré, ils consacrent des séances pour faire le compte rendu et des ateliers d'écriture pour que les élèves puissent identifier leurs erreurs et les corriger.

Donc, nous avons constaté que le problème est du côté de l'élève : la majorité des élèves de la 4ème AM est incapable de produire le type de texte demandé pour plusieurs raisons : Ces élèves ne possèdent pas les moyens linguistiques nécessaires à la production de leurs textes ce qui les rend incapables de cerner le sujet traité. Cette incapacité est due aussi à l'incompréhension de la consigne, aux représentations négatives qu'ils ont à propos de l'écriture. A cela s'ajouté d'autres facteurs comme la non maîtrise des règles grammaticales et surtout des techniques rédactionnelles.

Références Bibliographiques

Ouvrages

- Astolfi (J.P).1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF.
- Beagrande,R .linguistique textuelle au cours des années ,1990.
- Besse, Henry & Porquier, Rémy, 1984. Grammaires et didactique des langues, Paris : Hatier Credif.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et al.(1999) :Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, Editions Graficor, Boucherville, p.400.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. Langue française, 1978.
- ---, 1978, « Introduction au problème de la cohérence des textes. », Langue Française, n° 38, p. 7-41.
- ---, 1986a, « La gestions des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. », Pratiques, n° 49, p. 3-21.
- ---, 1988, « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. », Modèles linguistiques, 10 (2), p. 45-66.
- Claude GERMAIN (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International : cité par Martine MARQUILLÓ LARRUY (2003) : Op. Cit., pp.56, 57 p.
- Connor, Ulla M. (1996), Contrastive Rhetoric : Cross-cultural Aspects of Second-language Writing, Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Corder, Pit, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants », dans Langages n° 57, p. 9-15.
- ---, (1981), « Error Analysis and Interlanguage ». Oxford University Press.

- DEBYSER, F., (1970). La linguistique contrastive et les interférences, Langue française. N, 8. P, 31-32.
- DECOMPS, Daniel, « la dynamique de l'erreur», Hachette, Paris,1999, p 18.
- Demirtas, L. et al. 2009. « De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE ». Synergies Turquie n° 2, p. 125-138.
- Descomps, Daniel, 1999. La dynamique de l'erreur dans les apprentissages. Paris : Hachette.
- Fayol, Michel, 1995, La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive in Intelligences, scolarité et réussites, Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.
- [H. RINGBOM), The Encyclopedia of Language and Linguistics, Ed. R.E. ASHER, Pergamon Press, 1994].
- In Germain Claude & Séguin Hubert. (1998). Le point sur la grammaire. CLE international.
- La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Shirley Carter-Thomas ;(L'Harmattan 5-7, Paris-France.
- Lado, R. (1957). Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers. University of Michigan Press : Ann Arbor.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. L'interprétation de l'erreur. Paris, CLE International, 2003.
- PEPIN, L., 1998, La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner, Laval (Québec), Groupe Beauchemin.
- Pionniers : Uriel WEINREICH "Languages in contact (1953), LADO (1957).
- PORQUIER, R. BESSE, H. PY, B., (2004), apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours.Dédier, Paris, p, 185.
- Préfontaine, Clémence. Carbonneau, Céline. "Enseigner et évaluer la cohérence textuelle." Québec français 138 78–81 ,2005.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988c). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. Pratiques, 57, 15- 43
- RIEGEL, M, PELLAT, J-C et RIOUL, R. (2009). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF,p39.

- Selinker, L. (1972), « Interlanguage ». IRAL.
- Shirley C, T, langue de spécialité, cohésion culture et cohérence, Paris, l'harmattan, 1994.
- Stevens (P.) 1964 " Recherche linguistique et enseignement des langues". in: tendances nouvelles en matière de recherche linguistique. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Mémoires / Thèses doctorat

- Djouimàa. Nabila, problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.
- Dris Maria dans, Le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Batna, 2007- 2008.
- Grammaire textuelle Présenté par : M. El hachimi Abdelhak 2008-2009, Université Ibn Tofail Faculté des lettres et De sciences humaines Kénitra Filière de langue française et diversité linguistique Master 1 Professeur : Mme : H. BOUARICH.
- MANNANI Safia, l'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la cohérence textuelle dans la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire
- Luzar, N. 2006. "Fossilisations et zones d'instabilité chez des apprenants hispanophones". Travaux de didactique du français langue étrangère, n° 56, pp. 63-90. Montpellier : I.E.F.E. Université Paul-Valéry

Articles

- G. Brousseau, cité dans la revue Echanger, avril 1994.

- CUQ. J-P. et GRUCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Presse universitaire Grenoble, 2005, p 349.
- Debyser, J. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». Le Français dans le monde, n° 81, 51-57.
- Lorraine Pépin, Renforcer la cohérence d'un texte, 7, rue du plat- 69002 Lyon (France).
- [13] Porquier, Remy, Frauenfelder, Uli, 1980, Enseignants et apprenants face à l'erreur, in Le Français dans le Monde 154.
- [3]. « Projet pour l'évolution du Collège », Le français aujourd'hui, supplément au n° 96, janvier 1992.
- Suzanne-G. Chartrand, CORRESPONDANCE, NUMÉRO 1 SEPTEMBRE 2001.
- VANDENDORPE, Christian. « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte » dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, coll. sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, p. 83-105.
- Vogel, K. 1995. L'interlangue : la langue de l'apprenant. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Dictionnaires

- CUQ, J, P., (2005). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : C.L.E International, p, 139.
- Dictionnaire encyclopédique, Larousse.
- Dictionnaire universel francophone. In <http://www.francophonie,hachette-livre.fr>.
- Encyclopédie universalisé informatisé, (2010).
- Jean Pierre CUQ et alii (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International/Asdifle, 86,303 p.
- Le petit Larousse illustré (1972) : 390,420 p.
- Le petit Robert (1985) : 684,763 p.

- Le Robert (2002, p.30)
- QUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE international.

Sitographie

- Roubaud, Marie-Noëlle, 2005. « Reconsidérer l'erreur », dans Cahierspédagogiques n°438, http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3?id_article=2010

(Consulté le 24.11.2018).

Programmes et manuels scolaires

- [2]. « Instructions et Programmes pour la classe de seconde », février 1987, in Français, classes de seconde, première et terminale, brochure C.N.D.P., réédition 1992, p. 51.

- MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, 2016, Programme de Français (2^{ème} Langue), niveau 4ème année moyenne.

Références Bibliographiques

Ouvrages

- Astolfi (J.P).1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF.
- Beagrande,R .linguistique textuelle au cours des années ,1990.
- Besse, Henry & Porquier, Rémy, 1984. Grammaires et didactique des langues, Paris : Hatier Credif.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et al.(1999) :Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, Editions Graficor, Boucherville, p.400.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. Langue française, 1978.
- ---, 1978, « Introduction au problème de la cohérence des textes. », Langue Française, n° 38, p. 7-41.
- ---, 1986a, « La gestions des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. », Pratiques, n° 49, p. 3-21.
- ---, 1988, « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. », Modèles linguistiques, 10 (2), p. 45-66.
- Claude GERMAIN (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International : cité par Martine MARQUILLÓ LARRUY (2003) : Op. Cit., pp.56, 57 p.
- Connor, Ulla M. (1996), Contrastive Rhetoric : Cross-cultural Aspects of Second-language Writing, Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Corder, Pit, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants », dans Langages n° 57, p. 9-15.
- ---, (1981), « Error Analysis and Interlanguage ». Oxford University Press.
- DEBYSER, F., (1970). La linguistique contrastive et les interférences, Langue française. N, 8. P, 31-32.

- DECOMPS, Daniel, « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris, 1999, p 18.
- Demirtas, L. et al. 2009. « De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE ». Synergies Turquie n° 2, p. 125-138.
- Descomps, Daniel, 1999. La dynamique de l'erreur dans les apprentissages. Paris : Hachette.
- Fayol, Michel, 1995, La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive in Intelligences, scolarité et réussites, Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.
- [H. RINGBOM), The Encyclopedia of Language and Linguistics, Ed. R.E. ASHER, Pergamon Press, 1994].
- In Germain Claude & Séguin Hubert. (1998). Le point sur la grammaire. CLE international.
- La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Shirley Carter-Thomas ;(L'Harmattan 5-7, Paris-France.
- Lado, R. (1957). Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers. University of Michigan Press : Ann Arbor.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. L'interprétation de l'erreur. Paris, CLE International, 2003.
- PEPIN, L., 1998, La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner, Laval (Québec), Groupe Beauchemin.
- Pionniers : Uriel WEINREICH "Languages in contact (1953), LADO (1957).
- PORQUIER, R. BESSE, H. PY, B., (2004), apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours. Dédier, Paris, p, 185.
- Préfontaine, Clémence. Carbonneau, Céline. "Enseigner et évaluer la cohérence textuelle." Québec français 138 78–81 ,2005.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988c). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. Pratiques, 57, 15- 43
- RIEGEL, M, PELLAT, J-C et RIOUL, R. (2009). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF,p39.
- Selinker, L. (1972), « Interlanguage ». IRAL.

- Shirley C, T, langue de spécialité, cohésion culture et cohérence, Paris, l'harmattan, 1994.
- Stevens (P.) 1964 " Recherche linguistique et enseignement des langues". in: tendances nouvelles en matière de recherche linguistique. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Mémoires / Thèses doctorat

- Djouimàa. Nabila, problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.
- Dris Maria dans, Le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna, université de Batna, 2007- 2008.
- Grammaire textuelle Présenté par : M. El hachimi Abdelhak 2008-2009, Université Ibn Tofail Faculté des lettres et De sciences humaines Kénitra Filière de langue française et diversité linguistique Master 1 Professeur : Mme : H. BOUARICH.
- MANNANI Safia, l'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de la cohérence textuelle dans la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire
- Luzar, N. 2006. "Fossilisations et zones d'instabilité chez des apprenants hispanophones". Travaux de didactique du français langue étrangère, n° 56, pp. 63-90. Montpellier : I.E.F.E. Université Paul-Valéry

Articles

- G. Brousseau, cité dans la revue Echanger, avril 1994.
- CUQ. J-P. et GRUCA. I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Presse universitaire Grenoble, 2005, p 349.

- Debyser, J. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». Le Français dans le monde, n° 81, 51-57.
- Lorraine Pépin, Renforcer la cohérence d'un texte, 7, rue du plat- 69002 Lyon (France).
- [13] Porquier, Remy, Frauenfelder, Uli, 1980, Enseignants et apprenants face à l'erreur, in Le Français dans le Monde 154.
- [3]. « Projet pour l'évolution du Collège », Le français aujourd'hui, supplément au n° 96, janvier 1992.
- Suzanne-G. Chartrand, CORRESPONDANCE, NUMÉRO 1 SEPTEMBRE 2001.
- VANDENDORPE, Christian. « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte » dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, coll. sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, p. 83-105.
- Vogel, K. 1995. L'interlangue : la langue de l'apprenant. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Dictionnaires

- CUQ, J, P., (2005). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : C.L.E International, p, 139.
- Dictionnaire encyclopédique, Larousse.
- Dictionnaire universel francophone. In <http://www.francophonie,hachette-livre.fr>.
- Encyclopédie universalisé informatisé, (2010).
- Jean Pierre CUQ et alii (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International/Asdifle, 86,303 p.
- Le petit Larousse illustré (1972) : 390,420 p.
- Le petit Robert (1985) : 684,763 p.
- Le Robert (2002, p.30)

- QUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE international.

Sitographie

- Roubaud, Marie-Noëlle, 2005. « Reconsidérer l'erreur », dans Cahierspédagogiques n°438, http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3?id_article=2010 (Consulté le 24.11.2018).

Programmes et manuels scolaires

- [2]. « Instructions et Programmes pour la classe de seconde », février 1987, in Français, classes de seconde, première et terminale, brochure C.N.D.P., réédition 1992, p. 51.
- MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, 2016, Programme de Français (2^{ème} Langue), niveau 4ème année moyenne.

II - production écrite :

- La origine de problème disparition les animaux car l'homme.

D'abord, la population et l'installation des poissons et des oiseaux.

Ensuite, la population mondiale a tellement augmenté que, pour trouver de nouvelles terres, pour trouver de nouvelles villes, des routes.

Enfin, l'homme sait aujourd'hui que



Mêryēm Hābbēchē

En ligne il y a 10 minutes

III - production écrite :

1) Les avantages de téléphone portable.

De nos jours le téléphone portable devient une nécessité dans notre vie.

Je suis sûr (e) que le téléphone portable une meilleure communication dans le monde - il faut que utilisent il dans les adolescents.

D'abord, avec le téléphone portable je peux connecter mes parents, des les moments difficile. Aussi - je peux connecter mes amis qui habitent très loin.

Ensuite, je peux utiliser le téléphone portable comme un dictionnaire. De même pour traduire des mots.

De plus, le téléphone portable aide à enrichir les connaissances, et être cultivé. Aussi aide à résoudre un bagage linguistique complexe: apprend à lire et à écrire.

En conclusion, le téléphone portable est très indispensable à les adolescents, donc il faut que les adolescents utilisent le téléphone portable avec modération.



Plus



Modifier

II Production écrite :

« quelques causes qui provoquent l'extinction des animaux »

- D'abord, toutes les animaux en danger parce que cette danger, menacent toute la planète.
- Ensuite, pour éviter cette grand effet qui menacent toute les animaux comme: le panda et surtout les poissons et les oiseaux, il faut protéger la nature, les forêt et les forêt qui provoquent les animaux, la disparition de la nature.
- Enfin, les animaux est un trésor très précieux dans cette vie, il faut cacher cette trésor en danger et des tout effet méchant.

Production écrite : Cite : 0

Certaines espèces des animaux et végétales disparaissent de plus vite, si bien que la situation est devenue grave grave.

La cause provoque l'extinction des animaux est trouver de nouvelles terres pour construire des villes des route, car certains les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages abattus d'immenses forêts de nombreux animaux ont disparu car leur territoire était détruit.

egare on 9

Production écrite:

Le téléphone portable.

pour moi, je suis d'accord avec les méfaits ~~pour~~ de le téléphone portable.

D'abord, le téléphone portable la plupart des mes enfants se connectent sur le facebook et instagrem.

Ensuite, le téléphone éloignées amis d'enfance et vieux camarades

Production écrite ^{relatée} la disparition des animaux certaines espèces animales et végétales disparaissent de plus vite si bien que la situation est devenue grave la population mondiale a tellement augmenté que pour trouver de nouvelles terres pour construire des villes des routes les hommes se sont avérés dans les espaces sauvages une nouvelle chasse intensive destinée au commerce a supprimé les espèces comme le rhinocéros dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels.

vaste chaîne proposition subordonnée
(COB)

II / production écrite

D'abord : Ainsi au 17^{ème} siècle, une espèce de mammifère s'éteignait - elle tous les cinq ans.

Ensuite, De nombreux animaux ont disparu car leur levatoire était détruit

05
L'importance de le
téléphone portable.
à mon avis, je suis sûre que le téléphone portable est très important dans la vie de chaque adolescent.

D'abord, le téléphone portable nous permet de contacter nos parents dans les rassures comme les accidents, un malaise

Ensuite, le portable on peut utiliser pour connecter sur l'internet avec nos amis, les camarades de classe par exemple le facebook, Viber.... etc

De plus, le téléphone on peut utiliser en discussion et pour rechercher à quelque chose : les questions de professeur.

En conclusion, le téléphone portable est très nécessaire et aussi dangereux. il faut que fait attention quand utilise

Production écrite :

M

Je pense que l'icooligia avec

le telephone portable. ~~par~~ parce que
le telephone portable me ~~etilisat~~
etilisat en sur la monde.

D'abord le telephone portable
etilisat ~~par~~ ~~sur~~ ~~la~~ ~~monde~~
e - la monde

Ensuite le telephone portable il peut
lire le livre o sur le telephone
portable

Production écrite :

04/17

Je suis d'accord avec le telephone portable,
A mon avis (le téléphone) c'est indispensable. le meilleur
utilisation de le portable n'est par les jeune. Il faut les
utiliser.

D'abord, utilise le telephone portable pour
contacter mes parents, et pour connecte mes amis.

Ensuite, le telephone portable c'est un élément
précieux dans la vie, on peut utiliser le comme un
desionner pour la traduction, également, ~~car~~ il donne moi
des information, Aussi on peut utiliser comme un réseau.

2) 7 La phrase est également - Incroyablement
 8 A la rapport logique exprimé dans cette
 phrase est : simultanéité / temps
 0.50 B. les animaux et les plantes sont menacés
 1) lorsque une espèce disparaît
 9 Si nous protégeons notre environnement,
 nous préservons l'avenir de l'homme
 1) 10 l'homme sait que la vie terre est une vaste
 chaîne.
 proposition subordonnée
 II Production écrite : relative
 La chasse illégale est l'une des principales
 causes de la disparition des animaux :
 1) 0.50 D'abord, pourquoi il ya beaucoup des
 animaux disparaît si bien que la chasse
 illégale.
 0.50 Ensuite, au 2015 le pourcentage des
 animaux sont éteintes 65% car la
 0.50 chasse illégale et beaucoup des chasse comme
 les hommes se sont avancés dans les espaces

Production écrite :
 les avantages de téléphone portable
 Amen ami, je suis sûr que le téléphone portable est
 le meilleur moyen de communication dans la vie sociale
 de chaque adolescent pour plusieurs raisons.
 D'abord, grâce au téléphone portable je peux contacter
 avec mes parents pour les rassurer et même les rappeler
 pour demander de l'aide aussi je peux connecter avec
 mes amis qui habitent loin avec des appels vidéo en quelques minutes
 Ensuite, avec cette invention je peux l'utiliser comme
 un dictionnaire pour faire la traduction aussi je peux l'utiliser comme
 un réveil pour faire un rappel aussi je peux avoir des nouvelles informations
 journalières.
 De plus, le téléphone portable est un moyen de distraction et
 de loisir. Je peux écouter la musique et même prendre des photos de souvenirs
 avec mes amis, voir des films aussi télécharger des applications de jeux.
 Personnellement, En somme, je trouve que cette nouvelle
 technologie est très utile pour les adolescents mais il faut l'utiliser
 avec modération.

II/ Production écrite :

Cite : 0

①

La chasse illégale est l'une des principales causes de la disparition pour stoppe cet chasse illégale. ~~il faut~~
- il faut chasse a raison de l'été
- il ne faut pas chassé illégale
Cet causes il protège les animaux en danger.

A mon avis, je pense que le téléphone est dit ne fait et des bien fait. il faut que a être un portable simple

D'abord, le téléphone portable est un moyen technologique nécessite dans notre vie.

Ensuite, le téléphone est des bien fait comme contacte avec mes parent ou mes amis de classe.

De plus, Les méfaits de portables :
Facebook, youtube, instagram et

En Somme, A mon avis, le portable est un arme a double tranchant

Les bénéfices de portable

0,50

J'affirme que le portable est le premier moyen de communication nécessaire à nos jeunes, et surtout dans ces temps. Il faut que les parents acceptent d'avoir un à ses fils et ses filles.

D'abord, grâce à le portable, les parents doivent être en confortable car si ils veulent de savoir où est ses enfants ils les appelleraient.

Ensuite, cet objet contient beaucoup des applications pour culture également que les jeunes seront bon culture, ainsi ces informations est gratuite donc on ne doit pas acheter les livre chaque semaine, et même les journaux.

De plus, les jeunes hommes doivent être responsable et indispensable dans la société, car le téléphone ouvre le portable pour savoir et même grâce à le portable, il peut trouver une métier par des publicités comme un chauffeur chauffeur chauffeur.

Production écrite

0,50

La disparition des animaux pour la pollution de l'air et de l'eau.

0,50 D'abord, pour éviter la disparition des animaux ^{pendez} la forêt.

0,50 ne jete pas les déchets de danger

0,50 Ensuite, le fumée de voiture, de gazoline parce que il pollue l'air, ligne électrique, elle danger à animaux

0,50 Enfin, pour vivre à belle vie éviter cette disparition des animaux

Questionnaire adressé aux enseignants

Dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche et en vue de l'élaboration d'un mémoire de fin d'études en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

Remarque : votre identité ne sera en aucun cas communiquée ou divulguée.

Questionnaire

1- Depuis quand enseignez-vous ?

2- Qu'est-ce que, pour vous, une production écrite réussie ?

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

3- Quelles sont les erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites de vos élèves ?

Sont-elles d'ordre :

Lexicale.

Syntaxique.

Orthographique.

De ponctuation.

Autres,

lesquelles ?.....
.....
.....

4- Selon vous, quelles sont les causes qui mettent vos élèves en difficultés à l'écrit ?

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

.....
.....
5- Dans quel(s) cas, considérez-vous que la production écrite d'un élève est difficile à corriger ?

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

6- Lorsque vous corrigez une production écrite, vous donnez de l'importance

A la forme.

Au fond.

Aux deux.

7- Consacrez-vous des séances pour montrer aux élèves comment rédiger une expression écrite ?

Oui

Non

8- Enseignez - vous les procédés et les techniques d'écriture à vos élèves ?

Oui

Non

Si oui,

lesquels ?.....
.....
.....

9- Sur quoi attirez- vous l'attention de vos élèves pendant et/ou après le compte-rendu d'une expression écrite ?

Sur la clarté des idées.

Sur la richesse du vocabulaire.

Sur le fait que le texte rédigé soit cohérent

Sur la construction des phrases

Sur l'orthographe.

Autre, citez-le.

10- Comment intervenez- vous en face de productions écrites que vous

considérez mal formées ?

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

11- Sur quoi vous appuyez- vous pour évaluer la cohérence d'une production écrite d'élève ?

- Sur le rôle des marqueurs (connecteurs) qui assurent la transition entre les phrases.
- Sur l'organisation globale et la pertinence des idées.
- Sur l'agencement des mots formant les phrases.
- Sur l'organisation linguistique (grammaire et lexicale) de l'écrit.
- Sur la présence ou non d'erreurs phrastiques (orthographe, conjugaison, etc.).
- Sur la mise en relation des informations nouvelles avec les informations antérieures.

Autres,

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

12- Pensez-vous que l'intelligibilité d'un écrit (production écrite dans notre cas) soit uniquement du ressort du scripteur (celui qui l'a écrit) ? Justifiez.

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

Liste de figure

| figure | titre | page |
|---------------|---|-------------|
| 1 | nombre d'années d'expérience professionnelle | |
| 2 | représentations des enseignants à propos de ce qu'est une rédaction réussie | |
| 3 | histogramme résumant le degré de fréquence des erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites | |
| 4 | histogramme résumant le degré des autres types d'erreurs | |
| 5 | secteur résume la fréquence des enseignants selon le degré de l'importance | |
| 6 | secteur résumant la fréquence des enseignants qui consacrent ou pas des séances pour montrer aux élèves comment rédiger une expression écrite | |
| 7 | secteur résumant le degré de fréquence des enseignants qui enseignent les procédés rédactionnels | |
| 8 | histogramme présentant le degré de fréquence des points sur lesquels se focalisent les enseignants | |
| 9 | secteur résumant le degré de fréquence d'enseignants recourant aux trois types d'interventions | |
| 10 | histogramme résume le classement des critères d'évaluation | |
| 11 | Secteur résumant le degré de responsabilité | |

Liste de tableau

| Tableau | Titre | page |
|----------------|---|-------------|
| 1 | résumant les différents statuts de l'erreur selon J.P.ASTOLFI | |

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Résumé

Introduction générale

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET DIDACTIQUE

Chapitre 01 : Apprivoiser l'erreur à l'écrit

Introduction

- 1. L'histoire de l'erreur**
- 2. le statut de l'erreur**
 - Selon le modèle transmissif**
 - Selon le béhaviorisme (comportementalisme)**
 - Selon le constructivisme**
- 3. La distinction faute /erreur**
 - L'erreur**
 - La faute**
- 4. Typologie et sources des erreurs**

4.1. Erreur par manque de compétence

- **Définition**

4.1.1. L'interlangue

4.1.2. L'interférence de la langue maternelle

4.1.3. La généralisation abusive des règles

4.1.4. Le phénomène de fossilisation

4.2. Erreur par manque de performance

4.3 Erreurs de cohérence et cohésion textuelle

4.3.1 Au niveau de l'organisation spatiale du texte et mise en page

4.3.2 Le non-respect des trois règles de Cohérence/Cohésion

5. Les théories d'erreur

5.1 L'analyse contrastive

5.2 L'analyse des erreurs

6. La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE au collège (niveau 4^{ème} AM)

Au niveau de la séquence

Au niveau du projet

Conclusion

Chapitre 02 : Suivre la cohérence et la cohésion textuelle dans l'écrit

Introduction

1. La grammaire textuelle

1.2. La cohérence textuelle

1.2.1. Les règles de M. Charolles

1.2.1.1. La métarègle de répétition

1.2.1.2. La métarègle de progression

1.2.1.3. La métarègle de non-contradiction

1.2.1.4. La métarègle de relation

1.2.1.4.1. La hiérarchisation

1.2.1.4.2. L'intégration

1.3. La cohésion

1.3.1. Les principes de la cohésion

1.3.1.1. Les règles syntaxiques

1.3.1.2. L'emploi des connecteurs logiques

1.3.1.3. L'emploi de l'anaphore

1.3.1.4. La création d'un champ lexical

1.2.1. Les typologies de moyens cohésifs

1.2.1.1. Les indispensables de la cohésion grammaticale

1.2.1.2. Les indispensables de la cohésion lexicale

2. Distinction Cohérence / Cohésion

3. la typologie textuelle

3.1. Texte argumentatif

Conclusion

DEUXIEME PARTIE PRATIQUE : ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Introduction

Chapitre 01 :L'analyse des copies

I. la phase descriptive

1- Lieu et temps de réalisation de cette étude

2- la collecte des données

2.1- outils méthodologiques utilisés

2.2-L'échantillon (Les élèves de la 4^{ème} année moyenne)

2.3-Le corpus

3. Méthodologie et démarche

I. Analyse des copies

II. Résultats obtenus de dépouillement

Chapitre 02 : L'analyse du questionnaire

1. Présentation du questionnaire

2. L'analyse des questions

3. Bilan d'analyse des questionnaires

4. Remédiations

4.1 L'autoévaluation

4.2 La révision et la réécriture

4.3 Le brouillon

4.4 L'enseignement explicite

4.5 La motivation

Le travail en groupe

L'utilisation des TIC

La méthode d'évaluation

5. Considérations pratiques

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes