

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L' ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MENTOURI. CONSTANTINE.
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISE

N° d'ordre :.....

Série :.....

Mémoire

*En vue de l'obtention du diplôme de magistère
en linguistique et didactique*

**Problème de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème}
palier de l'école fondamentale.
Etude de travaux réalisés dans un établissement
de la ville de Batna.**

Présenté et soutenu publiquement par :

M^{me} NABILA DJOUIMÂA.

Sous la direction du docteur **GAOUAOU MANAA**

Devant le jury :

Président :

Rapporteur : Gaouaou MANAA

Examineur :

Année universitaire : 2005/2006

Table des matières

Introduction générale.....	1
1^{ère} partie : Le cadre théorique.	
Chapitre I : La didactique de l'écrit : les différents concepts.....	4
1-La situation de communication écrite.....	5
2- la grammaire textuelle.....	6
2.1-Le texte.....	7
2.2-Le discours.....	8
2.3-La typologie des textes.....	9
2.3.1- La typologie séquentielle.....	10
a- La séquence descriptive.....	11
b- La séquence narrative.....	12
c- La séquence argumentative.....	13
d- La séquence explicative.....	14
e- La séquence dialogale.....	15
2.3.2- La typologie énonciative.....	17
a- Le récit " l'histoire ".....	18
b- Le discours.....	19
c- Distinction récit / discours.....	19
2.4 -La cohérence textuelle.....	20
2.5- Les différents outils contribuant à la cohérence textuelle.....	22
2.6- La cohésion.....	23
2.7- La progression thématique.....	23
2.7.1-Définition des deux notions : thème / rhème.....	24
2.7.2- Les différents types de progression thématique.....	24
a- La progression à thème constant.....	24
b- La progression linéaire.....	25
c- La progression à thèmes dérivés (éclatés).....	25
3- Les approches cognitivistes de la production écrite : « le processus rédactionnel ».....	26
- Le modèle de Hayes et Flower.....	27

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite au 3 ^{ème} palier de l'école fondamentale.....	31
1- Définition de l'unité didactique.....	32
2- Organisation et fonctionnement de l'unité didactique.....	33
2.1-Compréhension de l'écrit.....	33
2.2- Lecture entraînement.....	33
2.3- Vocabulaire.....	33
2.4- Grammaire.....	34
2.5- Conjugaison.....	34
2.6- Orthographe.....	34
2.7- Exercices de consolidation.....	36
2.8- Lecture poésie.....	36
2.9- Préparation à l'écrit.....	36
2.10- Production écrite.....	37
2.11- Lecture suivie et dirigée.....	37
2.12- Compte rendu de la production écrite.....	37
2.13-Travaux pratiques.....	38

2^{ème} partie : L'enquête et la proposition d'une didactique de l'écrit

Chapitre I : l'enquête.....	39
1- Description de l' enquête et démarche de l'analyse.....	40
1.1-Objet de l'enquête.....	40
1.2-La pré-enquête.....	40
1.3-Détermination de l'échantillon.....	40
1.3.1- Les apprenants.....	40
1.3.2- Les enseignants.....	41
1.4-Le lieu de l'enquête : " Ecole fondamentale « Les Frères Lombarkia ...	42
1.5-Les enregistrements.....	42
1.6-les conventions de transcription des enregistrements.....	42
1.7-présentation du corpus.....	43
1.7.1- choix du corpus.....	43
1.7.2- la nature de la tâche exigée des apprenants.....	43

1.8- démarche d'analyse.....	43
2- Analyse des copies.....	45
<u>Sujet 1.</u>	45
<u>Sujet 2.</u>	62
<u>Sujet 3.</u>	77
<u>Sujet 4.</u>	92
3 - Bilan de l' analyse des productions écrites.....	108
3.1- Plan pragmatique.....	108
3.2- Plan textuel.....	108
3.2.1- Structuration.....	108
3.2.2-Cohérence du système des temps.....	109
3.2.3-Progression thématique.....	109
3.3- Cohérence énonciative.....	110
3.4-Cohérence sémantique.....	110
3.5-Lexique.....	111
3.6- Plan morpho- syntaxique / Orthographe.....	112
4- Remarques sur l'unité didactique.....	113
4.1-organisation et démarche pédagogique.....	113
4.2-Les activités.....	114
4.2.1- Vocabulaire.....	114
4.2.2- Grammaire.....	114
4.2.3- Conjugaison.....	115
4.2.4- Orthographe.....	115
4.2.5- Production écrite.....	115
4.2.6- L'évaluation de la production écrite.....	116
<u>Chapitre II:</u> Le " Chantier " , une démarche pédagogique pour amener les apprenants à écrire des textes.....	118
1- Définition d'un " chantier"	119
2- Les objectifs d'apprentissage ciblés à travers un" Chantier ".....	119
2.1- Objectifs premiers.....	120
2.2- Pour chaque élève , construction d'une représentation positive de son interaction avec l'écrit.....	120

2.3- Les compétences / connaissances liées à la production d'un texte donné dans une situation précise.....	120
2.4- Des objectifs pragmatiques : apprendre à travailler.....	121
2.5- Connaissances socio- économiques de l'écrit.....	121
3- La démarche générale des chantiers.....	122
3.1-Les assises d'un chantier.....	122
3.2-Cerner les paramètres de la situation de communication.....	125
3.3-Premier jet d'écriture.....	125
3.4- Confrontation pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte.....	126
3.5 -Réécriture.....	126
3.6 - Activités de systématisation linguistique.....	126
3.7- Production finale : maquette et chef-d'œuvre.....	127
3.8- Evaluation.....	127
4- Le conte , un type textuel en " chantier ".....	128
Conclusion générale.....	134
Bibliographie.....	136

Introduction générale :

L'appartenance de l'apprenant à un monde qui évolue de jour en jour, la multiplication des échanges culturels, scientifiques et politiques entre les diverses nations, le développement des moyens de communication (Internet, télétexte, fax, etc) n'ont pas tardé à attribuer à l'écrit un rôle déterminant dans la socialisation et la réussite scolaire des élèves.

Dès lors, on a assisté à une réhabilitation de l'écrit qui était longtemps relégué au second rang, en faveur de l'oral auquel on accordait une importance démesurée ,dans le cadre des méthodes audio-orales et audio-visuelles.

L'enseignement de l'écriture est devenue la préoccupation majeure des enseignants , notamment les professeurs de français de l'école algérienne dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit, " *un écrit à définir en terme de primauté et d'objectif terminal vers la réalisation duquel toutes les activités doivent converger.*" ⁽¹⁾

En fait, les réaménagements opérés en 1998 par le Ministère de l'Education Nationale, au 3^{ème} palier de l'école fondamentale , et particulièrement au niveau de la 9^{ème} année ont fait ressortir les insuffisances et les faiblesses de l'enseignement du français par dossiers.

Cet enseignement était centré sur la grammaire de la phrase et caractérisé par une incohérence interne des dossiers de langue constitués d'activités non adéquates au type discursif étudié. Une importance capitale était également accordée à l'oral auquel on consacrait une heure au début de chaque dossier et avant la séance de la production écrite.

Partant de ces insuffisances, les concepteurs des nouveaux programmes de 9^{ème} année ont effectué des changements au niveau des objectifs, de la méthode et des contenus. Les apprentissages sont organisés en unités didactiques prenant appui sur des textes (séance de compréhension de l'écrit), associés à des activités métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) qui sont

(1) Ministère de L'Education Nationale,1998, Programme de français première langue étrangère, p 13.

censés être sélectionnés en fonction du type de texte étudié et des compétences que l'on veut développer chez les apprenants.

L'objectif visé est de faire découvrir aux apprenants un type textuel en observant son organisation ainsi que son fonctionnement afin de l'imiter par la suite, c'est-à-dire en phase de production écrite car " *le travail de l'écriture prend également en compte le fait que l'élève rédacteur est par ailleurs lecteur d'autres textes. Il y puise des contenus, des formes et des stratégies d'écriture, il imite et transforme.*" (2)

Chaque élève doit être capable à la fin de l'unité didactique de passer du stade de la connaissance des formes et des caractéristiques des textes à leur rédaction. Or la question que l'on se pose, dans notre travail de recherche est de vérifier si cette entrée par types de textes permet réellement aux apprenants d'acquérir une compétence à l'écrit ?

Dans la mesure où la réponse serait négative, nous essaierons de déterminer les causes de cette incapacité, et de vérifier éventuellement l'hypothèse selon laquelle les problèmes de l'écrit seraient dus d'une part à l'unité didactique, ses contenus et son organisation, et d'autre part à la démarche pédagogique suivie consistant à enfermer d'abord les apprenants dans une analyse grammaticale avant de les inciter à s'exprimer par écrit (passer des règles apprises à leur réinvestissement lors de la rédaction).

Pour examiner la compétence des apprenants à l'écrit nous nous sommes appuyés sur deux outils d'investigation : des enregistrements de cours de production écrite et l'analyse de copies d'élèves de 9^{ème} année . Le choix du 3^{ème} palier de l'école fondamentale n'est pas délibéré . Le collège constitue pour nous une étape charnière entre l'école primaire dont le rôle est de donner les instruments linguistiques de base et le lycée où l'on demande aux lycéens de produire des textes plus élaborés et une plus grande liberté .De plus le choix des apprenants de 9^{ème} année était motivé par le fait que cette catégorie présentait la particularité d'être habituée depuis la 7^{ème} et la 8^{ème} année à l' unité didactique et à son fonctionnement.

(2) Académie de Nancy Metz, Objectifs et enjeux du français en classe de 3^{ème} , www.ac-nancy-metz.fr

Dans le but de nous procurer les copies de la production écrite, nous nous sommes trouvés dans l'obligation de visiter plusieurs écoles fondamentales de la wilaya de Batna et par la suite, de sélectionner l'une d'entre elles pour mieux cerner l'objet de notre étude. C'est pourquoi, nous n'avons choisi que l'établissement des " Frères Lombarkia " afin de pouvoir suivre l'enseignement / apprentissage de toutes les activités de l'unité didactique durant une année scolaire.

Nos rencontres et nos discussions avec les enseignants et les inspecteurs de français ont été pour nous une autre source d'information, qui n'a fait qu'éclairer notre réflexion sur la question de la production écrite au niveau de la 9^{ème} année fondamentale.

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous avons consulté les travaux de didacticiens et de linguistes tels que : Sophie Moirand, Jean Michel Adam, Claudine Garcia, Christine Barré De Maniac, etc. Le travail comporte deux parties :

La première partie est constituée de deux chapitres :

Le premier chapitre est consacré à la définition de certains concepts de base à notre recherche comme : le texte, la grammaire textuelle, le processus rédactionnel, etc.

Le deuxième chapitre consiste à décrire l'unité didactique, son fonctionnement et son organisation.

Quant à ***la deuxième partie*** de notre recherche, elle s'articule aussi en deux chapitres :

Le premier chapitre décrit d'une manière détaillée le déroulement de notre enquête, sur terrain. C'est une occasion également pour nous afin d'analyser les copies des élèves.

Dans ***le deuxième chapitre***, nous proposerons une démarche pédagogique que nous jugeons plus efficace pour améliorer les compétences des apprenants au niveau de l'écrit.

Introduction :

Depuis quelques années , l'enseignement de l'écrit est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. La prise en compte des évolutions de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage ont entraîné un changement inévitable dans la didactique de la production écrite. Ces transformations ont été vite ressenties au niveau de l'objet d'étude (le texte) aussi bien que du côté du sujet apprenant .

Il est reconnu actuellement, que l'apprentissage de l'écriture ne peut se réaliser hors situation de communication .Chaque jour, nous sommes appelés à produire et à interpréter plusieurs types de documents écrits engendrés par diverses situations (lettres, affiches publicitaires, articles de presse, etc). Maîtriser des compétences écrites exige désormais de la part du sujet écrivant non seulement , des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, mais aussi des savoirs contextuels, et l'acquisition de certains processus mentaux .

Ce constat, nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de ces éléments en démontrant le rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage de l'écrit .

1-La situation de communication écrite

Pour bien expliquer cette notion , nous avons jugé utile de commencer par la définition de F.François qui précise que « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extra- linguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* »⁽³⁾. Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio – temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire .

Sophie Moirand, de son côté, a expliqué la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit . Pour elle, le scripteur lors de l'écriture, est influencé par son passé socio – culturel et ses connaissances . Il a un projet, un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, faire rire, etc).Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui . Par conséquent, l'auteur a fixé sept questions qu'un rédacteur doit se poser avant de produire un texte ⁽⁴⁾ :

A propos de quoi ?

Quel est le « je » qui parle ?

Qui est le « tu – vous »

Où ?

à qui " je " écris ?

Quand ?

Pourquoi " je" écris ?

Pour quoi (faire) ?

Autrement dit, il faut s'interroger sur certains éléments de la situation de communication afin d'avoir des informations qui seront nécessaires à la rédaction

(3) F.François cité dans Sophie Moirand ,1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère , Paris Hachète, P 19.

(4) Sophie Moirand ,1979, Situation d'écrit Compréhension / Production en français langue étrangère, Paris CLE International, p9.

de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est – il destiné ?, quel est l'effet que je souhaite obtenir ?, quel type de texte dois –je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quelles autres informations et de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

En plus du fait de prendre en compte, lors de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande . Ces règles ont été traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous abordons dans l'élément qui suit .

2- La grammaire textuelle :

La grammaire textuelle est une branche de la linguistique qui s'est développée à la fin des années 60, dans les pays anglo-saxons sous le nom de " Text-linguistic" . Ce n'est que vers la fin des années 80 , que cette linguistique textuelle est apparue dans le milieu francophone en réaction contre la grammaire phrastique.

La linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire, qu'elle prend en charge « *des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* »⁽⁵⁾

Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel, elles sont employées. Ce qui est primordial est d'étudier la progression de l'information dans un texte et la manière avec laquelle les ressources de la langue (pronoms, temps verbaux, subordination ,etc) sont exploitées par le scripteur afin d'apporter de nouvelles informations ou reprendre des éléments déjà connus.

Plus généralement, la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

(5) D. Maingueneau, 2000, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, p14 3

Avant d'aborder d'une manière détaillée ces éléments nous avons jugé important de définir d'abord la notion de texte.

2.1- Le texte :

Pour Gérard Vigner : " *Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* ". ⁽⁶⁾ Cette dernière est assurée par la transmission d'un message, c'est-à-dire un " *contenu de sens à transmettre à quelqu'un*" ⁽⁷⁾ , dans l'intention d'informer, d'agir sur ou de faire part d'un sentiment. Ce message est traduit par un système de signes qui fonctionne selon un code connu par les deux interlocuteurs.

Selon Gerard Vigner, au moment de la rédaction de son texte, le scripteur élabore un discours monologue. Il doit faire appel uniquement à la forme graphique de la langue, expliquer tous les éléments de son message et anticiper sur la réaction de son lecteur.

De son côté Jean Michel Adam s'est beaucoup intéressé au texte. Il a défini cinq plans d'organisation de ce dernier⁽⁸⁾. Le premier est la visée illocutoire, c'est-à-dire l'intention de l'auteur (agir sur les représentations, les croyances et les comportements du destinataire). Le second est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une énonciation de discours actuelle écrite, une énonciation de discours actuelle orale, une énonciation non actuelle " l'histoire" , une énonciation du discours logique et finalement une énonciation du discours poétique.

Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et l'absence de contradiction). L'autre plan d'organisation qu'a souligné Jean Michel Adam est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphes et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morpho-syntaxe).

(6), (7), G. Vigner, 1979, Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, CLE international, p10

(8) J. M. Adam, 1997, Les textes, types et prototypes, Paris, Nathan, p22,34.

Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon Jean Michel Adam, une séquence narrative est différente d'une séquence descriptive. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

Hjelmslev donne une autre définition plus large du mot " texte" en le désignant comme étant : « *un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau* ». ⁽⁹⁾ Ainsi, stop !, oui, et non sont considérés comme des textes.

N.E.Enkviste considère que n'importe quel texte qui parvient à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi ;

« *Any text that succeed in triggering off the desired process of interpretation in a given situation is communicatively a success in that situation* » ⁽¹⁰⁾

2.2- Le discours:

Ce mot reçoit différentes définitions. Les auteurs du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage en exposent quatre ⁽¹¹⁾. Dans la première, le discours est considéré comme le synonyme de parole. C'est : " *le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant*".

Dans la seconde, c'est l'équivalent de l'énoncé. On le définit comme étant : " *une unité égale ou supérieure à la phrase, il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture*". En rhétorique, on désigne par discours tout développement oratoire organisé ayant pour fonction d'agir sur autrui. C'est " *une suite de développement oratoire destinée à persuader ou à émouvoir et structurée selon des règles précises*". Dans son acception moderne, le mot représente tout énoncé constitué d'un ensemble de phrases régies par des règles de cohérence. Le discours est défini alors comme " *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases*."

(9) J.Dubois , 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p 482

(10) N.E.Enkvist cité par S.C.Tomas,2002, La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'Harmattan, p17

(11) J. Dubois, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p150

C. Fuchs associe le discours aux conditions de sa production en le définissant comme : " *objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociale, idéologique)* " ⁽¹²⁾.

Jean Michel Adam a lui aussi souligné l'importance du contexte dans la réalisation du discours. Il parle de discours scientifique, discours religieux, discours administratif,...etc.

D'après lui, le discours est caractérisé par son ancrage dans une situation de communication réelle, en plus de ses propriétés textuelles. Pour mieux définir le terme, il propose les formules suivantes ⁽¹³⁾ :

« *Discours = texte + conditions de production* »

« *Texte = discours – conditions de production* »

Todorov définit différents types de discours ⁽¹⁴⁾. Un discours centré sur le locuteur (orateur qui ne connaît pas son public) opposé à celui adapté aux auditeurs. Le discours explicite (scientifique) par opposition au discours implicite (la conversation). Sans oublier, le discours pauvre en indication sur son énonciateur comparé au dernier caractérisé par la présence des marques du locuteur.

2.3- La typologie des textes :

La typologie des textes a depuis longtemps suscité l'intérêt des théoriciens et des praticiens. Elle est fondée sur un ensemble de critères explicites qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que " *la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.*" ⁽¹⁵⁾

Les bases de classification des textes sont variées, d'où la diversité des typologies qui se fondent sur des critères comme l'intention fonctionnelle, l'aspect situationnel et pragmatique de la communication, le contenu thématique, ou l'organisation formelle.

(12) C. Fuchs cité dans J. M. Adam, 1997, Les textes : types et prototypes, Paris, Nathan, p15.

(13) J.M. Adam cité dans S. C. Thomas, 2000, La cohérence textuelle, Paris L' Harmattan, p150.

(14) Todorov cité dans, C. Baylon – P.Fabre, 1990, Initiation à la linguistique, Paris, Nathan, pp 46-74

(15) D.Maingueneau, 2000, Elément de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, p144.

Parmi un échantillon divers , nous avons sélectionné deux typologies : la typologie séquentielle de Jean Michel Adam et l'énonciative de Benveniste .

2-3-1 La typologie séquentielle :

Jean Michel Adam a souligné le caractère hétérogène des textes en déterminant les différentes séquences que peuvent renfermer ceux-ci. Sa typologie est fondée sur la séquence qu'il définit comme étant :

" - *un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;*

- *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.*" ⁽¹⁶⁾

En avançant cette définition, Jean Michel Adam considère la séquence comme une constituante du texte et en même temps une entité constituée de macro - propositions qui comportent N propositions .

Pour le linguiste, les textes homogènes qui comportent une seule séquence ou plusieurs du même types sont rares. Il cite l'exemple du récit où des propositions descriptives s'ajoutent aux propositions narratives.

Concernant les textes hétérogènes, il en distingue deux. Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre (dialogue dans un récit, description dans une argumentation).Il cite l'exemple du roman :[*séq narrative, séq descriptive , séq narrative*] ⁽¹⁷⁾. Le second cas est celui où diverses séquences sont mélangées. La relation entre ces dernières est alors dominante, et le texte est du type de la séquence qui prédomine. La structure peut être décrite de cette manière :

[*séq dominante > séq dominée*] ⁽¹⁸⁾

Jean Michel Adam retient cinq types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal.

(16) J.M.Adam, 1997, Les textes : types et prototypes, Paris, Nathan, p28

(17) , (18) J.M.Adam, op.cit.p32.

a- La séquence descriptive :

Selon Adam, la description peut être une simple proposition descriptive ou bien une séquence qui est toujours dominée par d'autres (dans un récit la séquence descriptive est au service de la narration).

Pour parler des divers types de descriptions, le linguiste a cité Fontanier qui les a résumés ainsi ⁽¹⁹⁾ : La topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), la prosopographie (description des qualités physiques d'un être animé réel ou fictif), l'étopée (description des qualités morales d'un personnage réel ou fictif), le parallèle (description de deux être animés ou deux objets pour montrer les ressemblances et les différences) , le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif) , et le tableau (description vive et détaillée d'actions et de qualités physiques ou morales).

La séquence descriptive est régie par différentes opérations. D'abord l'opération d'ancrage qui consiste à mentionner ce dont on parle à l'aide d'un nom (propre ou commun) appelé le thème – titre qui pourrait être donné au début, à la fin ou bien repris au cours de la description par la reformulation . Ensuite l'opération d'aspectualisation qui est une exposition des qualités des différentes parties d'un tout. Puis la troisième opération qui est la mise en relation d'un objet avec d'autres à travers la comparaison et la métaphore. La sous-thématisation est enfin, une opération au niveau de laquelle, n'importe quelle partie sélectionnée par aspectualisation pourrait devenir un nouveau thème – titre considéré à son tour sous ses divers aspects. Comme exemple, parmi tant d'autres, nous avons choisi un passage qui illustre une séquence descriptive dans un roman :

*" C'était l'hiver sur Belleville et il y avait cinq personnages . Six , en comptant la plaque de verglas . Sept , même , avec le chien qui avait accompagné le Petit à la boulangerie . Un chien épileptique , sa langue pendait sur le côté .
la plaque de verglas ressemblait à une carte d'Afrique et recouvrait toute la surface du carrefour que la vieille dame avait entrepris de traverser. Oui , sur la place du verglas, il y avait une femme , très vieille, debout, chancelante . Elle glissait une charentaise devant l'autre avec une millimétrique prudence . Elle portait un cabas d'où dépassait un poireau*

(19) Ibid., p79

de récupération , un vieux châle sur ses épaules et un appareil acoustique dans la saignée de son oreille. A force de progression reptante , ses charentaises l'avaient mené , disons , jusqu'au milieu du Sarah, sur la plaque à forme d'Afrique . Il lui fallait encore se farcir tout le sud , les pays de l'apartheid et ça . A moins qu'elle ne coupât par l'Erythrée ou la somalie , mais la mer Rouge était affreusement gelée dans le caniveau ."

La fée carabine , Daniel Pennac , Ed. Gallimard

b- la séquence narrative :

D'après Jean Michel Adam, la séquence narrative peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogales. Il ajoute également que le genre narratif renferme plusieurs sous-genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, l'épopée, le roman, le récit théâtral, l'histoire drôle, le récit journalistique, etc.

Pour qu'il y ait récit proprement dit, l'auteur a fixé six conditions que nous avons résumées ainsi :

- a- une succession d'événements qui surviennent dans un temps T et qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin T+ n (situation finale).
- b- une unité thématique, c'est-à-dire la présence d'un sujet animé ou inanimé placé dans un temps T puis T+ n , et qui est l'acteur des transformations dans le récit.
- c- des prédicats d'être, d'avoir et de faire d'un sujet d'état S au moment T (début de la séquence) transformés au moment T+ n (fin de la séquence).
- d- une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale (un début qui expose l'état initial des personnages) , le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment, et la situation finale.
- e- une causalité narrative d'une mise en intrigue ou une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin (le récit n'est pas une addition d'événements successifs).
- f- une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens.

L'exemple que nous proposons concernant la séquence narrative est le suivant :

Grain d'aile

S. initiale	<p>" Un beau jeudi que grain d'aile était installée dans son sapin ,elle se prit à pleurer . Tous les oiseaux volaient à travers la campagne ...Elle était seule . Grain d'aile pleurait , pleurait ...</p>
Elément Modifi- cateur	<p>Soudain elle sentit sur ses joues une petite langue râpeuse et une petite patte soyeuse essuyer ses larmes .Levant les yeux , elle vit ,tout contre elle, le plus gentil écureuil qui soit . son pelage brillait comme le feu, sa queue était ébouriffante, et ses yeux vifs parlaient plus vite qu'aucune bouche bavarde .</p>
Trans- Formation	<p>" Veux- tu vraiment voler, voler comme les oiseaux, comme la pie et comme la mésange ?... Veux- tu avoir des ailes ? Mais tu n'aura plus de bras , tu ne seras plus une vraie fille d'en bas... -Oh ! monsieur l'écureuil, donnez – moi des ailes ! -Bien, dit l'écureuil, mais si tu le regrettes , viens me trouver demain, Au coucher du soleil ; il sera encore temps pour que tu redeviennes comme avant."</p> <p>Alors , l'écureuil dit des mots très doux , très savants. Grain d'aile sentit aussitôt de longs chatouillements dans ses bras : ils se recouvraient d'un fin duvet blanc, puis des plumes blanches apparurent :Grain d'aile avait des ailes .</p>
S.Finale	<p>Folle de joie, elle partit comme une flèche vers la forêt voisine.</p>

Grain d'aile, Paul Eluard ,GP . Rouge et Or

c- La séquence argumentative :

Les textes argumentatifs sont aussi variés que les textes narratifs. L'argumentation n'implique pas une forme textuelle bien précise. Une fable, une description, un texte publicitaire et même un poème peuvent renfermer des séquences argumentatives.

L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse. Elle vise notamment à intervenir " sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument /

donnée / raison)"⁽²⁰⁾. Pour ce faire, il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

Jean Michel Adam souligne deux modes de composition des propositions argumentatives. Un ordre progressif consistant à partir des données (prémisses) pour aboutir par inférence à la conclusion (données \longrightarrow donc \longrightarrow conclusion) et un ordre régressif qui vise à avancer d'abord une affirmation qui sera expliquée et justifiée par la suite à travers des données (données \longleftarrow car \longleftarrow conclusion)

Le texte qui suit par exemple est destiné à confirmer empiriquement une idée avancée au départ, dans les premières lignes (l'importance du travail) :

"L'extraordinaire importance du rôle que joue le travail dans la vie de l'individu peut être confirmé empiriquement, en observant les comportements de celui-ci lorsqu'il en est privé . Dans l'ensemble, on a pu constaté qu'après une première période de choc, où la personnalité résiste et demeure à peu près inchangée, après une seconde, caractérisée par une plus ou moins active recherche du travail (accompagnée de prétentions toujours décroissantes jusqu'à l'acceptation de n'importe quelle tâche rémunérée), s'installe une phase de dépression, la privation du cadre assuré par l'activité professionnelle et ses routines quotidiennes, une acuité décriée et une sorte d'hébétéude dans la perception du temps qui passe, se doublant de complications familiales pour créer chez le chômeur, un complexe croissant d'infériorité à l'égard des membres de sa famille ."

Georges Friedman, *Le travail en miette* , Gallimard(1964).

d- La séquence explicative :

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

Pour Jean Michel Adam, le texte explicatif diffère de l'expositif qui est considéré comme un genre descriptif fondé sur des séquences descriptives et explicatives.

(20) Ibidem, p 104.

Il précise également que la séquence explicative a une structure bien particulière au niveau de laquelle, un premier opérateur (pourquoi ? ou comment ?) permet de passer de la schématisation initiale (présentation de l'objet) à la première macro-proposition explicative. Le second opérateur (Parce que) conduit à la deuxième proposition explicative (réponse) et c'est ainsi qu'une troisième macro-proposition explicative est introduite pour conclure la séquence.

Les deux opérateurs (Pourquoi ?) et (Parce que ?) peuvent ne pas être formulés d'une manière explicite. Le premier opérateur peut même, se placer après le contenu de la question qu'il pose.

Nous avons choisi comme exemple le texte suivant :

Le chat se lave pour oublier

" Beaucoup de gens se demandent pourquoi le chat domestique passe tellement de temps à sa toilette. Le chat se lèche quand il n'a rien de mieux à faire . A la maison, nourri par ses maîtres, il n'a pas besoin d'aller à la chasse et a tout son temps . La toilette est aussi une activité de substitution : lorsqu'il " rate"un oiseau, le chat s'assoit et se lèche pour faire passer l'humiliation."

Extrait de " Nous, les mammifères ", Collection " les yeux de la découverte ",

e- La séquence dialogale :

Jean Michel Adam pense que le dialogue est fortement utilisé dans les productions littéraires afin de donner plus de vie aux personnages. Il doit être pris en charge par plusieurs locuteurs (au moins deux qui parlent à tour de rôles).

Le linguiste considère comme dialogue " *aussi bien le produit textuel des interactions sociales que les échanges des personnes d'un texte de fiction (pièce de théâtre, nouvelle ou roman)*"⁽²¹⁾. Ce produit textuel selon Jean Michel Adam, est comparé dans son hétérogénéité au récit.

Un texte dialogal comporte deux types de séquences. Le premier renferme les séquences phatiques d'ouverture et de clôture alors que le second, englobe

(21) Ibidem, p 149.

des séquences transactionnelles qui contiennent des échanges constitués de réaction verbale accompagnée de réaction mimo-gestuelle.

Le changement des séquences transactionnelles est cerné par le critère thématique (changement de sujet). L'auteur a donné comme exemple sur cette séquence une fable de la fontaine :

Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure : Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure ;

Un loup survient à jeun, qui cherchoit aventure,

Et que la fain en ces lieux attiroit.

- Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant

Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

- Comment l'aurois-je fait si je n'étois pas né ?

Reprit l'agneau, je tôte encor ma mère.

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

- Je n'en ai point.- C'est donc quelqu'un des tiens ;

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts

Le loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Fables, livre premier, X

2.3.2- La typologie énonciative :

La typologie énonciative se fonde sur l'acte d'énonciation défini par Benveniste comme " *La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'actualisation* " ⁽²²⁾ . Les concepteurs de cette typologie classent les textes en se basant sur certains éléments caractéristiques de la situation d'énonciation.

Cette dernière est étudiée selon Sophie Moirand : " *Lorsqu' 'on cherche à retrouver dans le linguistique les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire des indices renvoyant aux (co) énonciateurs et aux dimensions spatio-temporelles (circonstances)* " ⁽²³⁾ . Ainsi, est mis en évidence le choix énonciatif sur les marques linguistiques du texte.

De nombreux linguistes se sont intéressés aux divers indices textuels d'une situation d'énonciation en fixant deux axes de recherche. Le premier est l'étude des embrayeurs (déictiques) qui constituent une classe de mots renfermant (les pronoms, les indicateurs spatio-temporels et les temps verbaux).

Le second axe de recherche vise à étudier la manière dont l'énonciateur prend position par rapport à son interlocuteur, son énoncé et au monde extérieur. Ce qui implique de sa part une certaine manière de formuler le contenu de son énoncé. Dans ce cas là, Sophie Moirand parle de " *modalité d'énonciation* " ⁽²⁴⁾ (assertion, interrogation, injonction) et de " *modalité d'énoncé* " ⁽²⁵⁾ qui renferme les éléments linguistiques traduisant dans un texte, les relations que le scripteur entretient avec son énoncé, et qui se subdivise en deux types : les modalités appréciatives (jugements, appréciations et opinions de l'énonciateur exprimés par rapport à ce qu'il écrit) par le biais de divers types d'adverbes, ou d'adjectifs ; les modalités logiques permettant au scripteur de considérer son énoncé comme

(22) E.Benveniste cité dans, D.Maingueneau,2000, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, p1

(23) S.Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, p13

(24),(25) S.Moirand ,1979, Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, Paris, CLE International, p14.

probable ou non probable, important ou non important et cela à travers des expressions verbales, adverbiales...etc. L'auteur avance les exemples suivants :

<i>modalité d'énonciation</i>	<i>modalité d'énoncé</i>
-Tu viens manifester ce soir ?	-Il faut venir manifester (modalité logique)
-Venez tous, manifestez.	-vous devez venir manifester (modalité logique)
	- Cette manifestation est très importante. (modalité appréciative).

Pour Emile Benveniste qui est à l'origine de ces recherches, on peut rencontrer deux modes énonciatifs. L'un dissocié de la situation d'énonciation que le linguiste appela « récit » ou « énonciation historique », l'autre rapporté à son instance d'énonciation (je, tu, ici, maintenant) qu'il désigna comme étant le « discours ».

a- Le récit « l'histoire » :

Emile Benveniste définit le récit comme étant : " *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique auto-biographique* "(26). Réservé à la langue écrite, ce type textuel rapporte les événements comme ils se sont réalisés dans le passé, sans aucune intervention de l'énonciateur. D'où l'absence des traces du narrateur dans le texte.

Pour le linguiste, sont classés dans cette catégorie de récit historique : le conte merveilleux, le roman réaliste, la chronique historique, ...etc. Dans tous ces écrits, les faits doivent être énoncés dans une expression temporelle historique.

Trois principaux temps sont alors retenus : le passé simple (l'aoriste), l'imparfait et le plus-que parfait. Parfois, on assiste même à un emploi rare du pseudo-futur (le prospectif (allait ou devait + infinitif du verbe), et du présent atemporel (le présent de définition).

L'historien n'utilisera jamais « je » ni « tu ». Il n'emploie que les formes impersonnelles de la 3^{ème} personne (il, le, cela) qui ne jouent que le rôle de

(26) E.Benveniste, 1972, Problème de linguistique générale, Gallimard, p239.

substituts reliant les différents éléments d'un énoncé. De ce fait, nous constaterons l'absence d'embrayeurs et de modalisateurs dans le récit.

b- Le discours :

Pour Emile Benveniste, le discours représente : " *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur ; et chez le premier l'intention d'influencer l'autre.*" ⁽²⁷⁾

C'est également, l'ensemble des ouvrages didactiques, des mémoires, des correspondances, des recettes de cuisine, des tracts politiques,...etc, où un locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit.

Le temps fondamental du discours est le présent auquel s'ajoutent deux temps du passé (l'imparfait et le passé composé) ainsi que le futur simple et le futur périphrastique (le prospectif). Toutes les formes personnelles du verbe sont employées. « Je » indique la personne qui parle, « tu » est celle qui est désignée par « je » quant à « il », c'est la forme de la non personne qui s'oppose aux deux premières.

De ces pronoms dépendent d'autre éléments appartenant à différentes classes : adverbes, locutions adverbiales, pronoms démonstratifs. Ces formes appelées « déictiques » ne renvoient pas à la réalité mais à l'instance du discours qui les a produites. Nous pouvons citer comme exemple : « ceci, ici, maintenant » qui ne se définissent qu'en référence à la situation d'énonciation et au « je » énonciateur.

c- Distinction récit / discours :

Pour mieux démontrer la distinction « récit / discours », Dominique Maingueneau a élaboré le tableau suivant⁽²⁸⁾ :

(27) Ibid, p241.

(28) D. Maingueneau, 2000, éléments de linguistique pour le texte littéraire, Nathan, p37.

<i>Discours</i>	<i>Récit</i>
Passé composé / imparfait ↑ Présent ↓ Futur simple / futur périphrastique	Passé simple / imparfait ↓ (Prospectif)
Oral et écrit	Ecrit
Usage non spécifié	Usage narratif
Embrayeurs	Absence d'embrayeurs
Modalisation	Modalisation « zéro » = (assertion)

Selon le linguiste , le récit ne comporte aucune référence à l'instance d'énonciation. Il est dépourvu d'embrayeurs et de modalisation. Par contre, le discours est caractérisé par la présence de modalisateurs et de marques de l' énonciateur (je / tu, ici, maintenant, présent,etc).

Il ajoute également que dans certains textes , on peut associer les deux plans énonciatifs. On assiste souvent à une intrusion du « discours » dans le « récit » lorsque le narrateur rapporte les paroles d'un personnage.

2.4- La cohérence textuelle :

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production.

Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré , il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui le constituent doivent entretenir entre eux des relations " *sémantico-syntaxico-pragmatiques* " ⁽²⁹⁾. Autrement dit, l'organisation textuelle obéit à des règles. Charoll en a fixé quatre. Ce sont les " *métarègles de cohérence*" ⁽³⁰⁾ que nous

(29) H.Ruch,1980, Linguistique textuelle et enseignement du français, paris, Hatier,p27.

(30) Charoll cité dans B.Combettes,1983,Pour une grammaire textuelle, la progression thématique, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp 75,76

expliquerons à l'aide d'exemples sur des textes d'élèves tirés du document du CEPEC international⁽³¹⁾ :

La règle de répétition : pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux autres :

" Il était une fois une petite fille dans un magasin. Elle chantonnait. La sorcière était très méchante " .

La règle de progression : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles. C'est pourquoi dans l'exemple que nous citons, l'élève n'a pas respecté cette règle, car il allonge le texte sans apporter d'information nouvelle.

" Le forgeron est vêtu d'un pantalon noir et d'un chapeau clair et d'une veste grise et marron foncé. Il tient à la main le piquet de la pioche et il tape dessus avec un marteau sur le piquet de la pioche. Les gestes qu'il a fait , il a le piquet de la pioche et avec son marteau, il tape sur le piquet de la pioche."

La règle de non contradiction : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase , les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé. Le paragraphe suivant par exemple, pourrait être qualifié d'incohérent sur le plan sémantique si la sorcière ne s'était pas retransformée :

" La sorcière se transforme en grenouille. Elle saute dans la mare et elle attrape le crapaud. Elle le ramène chez elle".

La règle de relation : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés. Autrement dit ,les informations apportées doivent avoir un lien de sens entre elles. Par exemple dans ce qui suit :" *La licorne lance une poudre magique. Le prince et l'ogre deviennent amis. "*, le lecteur ne comprendra pas forcément que c'est la poudre magique qui transforme le prince et l'ogre en amis.

Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart a classé les textes en trois catégories⁽³²⁾. La première renferme les textes « explicitement cohérents » qui

(31) CEPEC international, 1999, Didactique du français, Crapone, p 32.

(32) Reinhart cité dans C.C.Tomas, 2000, La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'Harmattan, pp33-34.

facilitent la tâche interprétative du lecteur en respectant trois règles : la cohésion, la non-contradiction, et la pertinence.

La cohésion sous-entend que les phrases d'un texte doivent être reliées. La non-contradiction implique que chaque phrase ne doit pas être en contradiction avec ce qui a précédé. Quant à la règle de pertinence, elle sert à vérifier les rapports entre les phrases et la situation d'énonciation.

La seconde catégorie que Reinhart nomme les textes « *implicitement cohérent* » ne respectent pas ces trois règles. Pour établir la cohérence d'un texte, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires.

La dernière catégorie de textes qualifiés d'« *incohérents* » regroupe tous ceux que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme "cohérents".

2.5-Les différents outils contribuant à la cohérence textuelle :

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de l'information nouvelle tout en maintenant un lien de sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, le scripteur a recours à " *divers moyens*" ⁽³³⁾ que nous résumons ci-après :

- Ø **Les substituts lexicaux :** ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte donné un même personnage ou un objet (Le prince Henri, le jeune garçon, Henri, le petit prince).
- Ø **Les substituts syntaxiques :** ce sont tous les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs (Le prince, il, lui, sa,...).
- Ø **Les articulateurs :** bien sélectionnés, ils organisent le texte et assurent des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases. Cette classe de mots regroupe : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes, et les prépositions(parce que, mais, pour,...).
- Ø **La sélection de vocabulaire :** elle concerne le choix de mots se rapportant à une même réalité concrète ou abstraite. Par exemple :

La rivière

Plage, flottait, l'eau, trempait, pêcher,....etc.

(33) Nicolas Lacoste-Marie Noël Simonard, 2000, Lire, écrire au cycle 2 et 3 et en sixième, Dossiers CEPEC N°44, Craponne, pp 33-38

Le choix des temps verbaux : il ne s'agit pas uniquement de savoir conjuguer correctement les verbes, mais de choisir le système de temps adéquat au type d'écrit (choix dans le récit de l'imparfait (dans les passages descriptifs) et du passé simple (dans les passages narratifs).

2. 6- La cohésion :

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Elle décrit les liens inter- et intra-phrastiques perceptibles à la surface textuelle qui permettent une certaine unité textuelle.

Pour Halliday et Hassan (1976)⁽³⁴⁾, la cohésion est une cause de la cohérence. Un texte qui est reconnu comme cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion. Ces derniers sont selon les deux auteurs, de nature linguistique et peuvent être grammaticaux ou lexicaux. Toutefois, Connor (1984) et Hartnett (1986)⁽³⁵⁾ considèrent que la présence de lien cohésif ne peut être une garantie pour rendre un texte cohérent. Les marques de cohésion ne sont, en fait que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte donné.

Brow et Hule⁽³⁶⁾ pensent qu'il n'y a pas de relation entre les liens de cohésion et la cohérence textuelle. Ils affirment qu'à partir des relations sémantiques établies entre les phrases, le lecteur peut conférer une cohérence à un texte sans qu'il y ait de marques formelles explicites de cohésion.

2.7- La progression thématique :

La progression thématique occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. La respecter, permet au scripteur de relier les éléments connus " le (s) thème (s) " assurant la cohésion dans un texte, et les éléments nouveaux " le (s) rhème (s) " qui font progresser l'information.

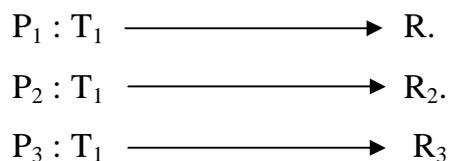
Plusieurs schémas de la progression thématique ont été élaborés par les chercheurs. Avant de les aborder de manière détaillée, nous avons jugé utile de définir d'abord, les deux notions de thème et de rhème.

(34) C.C.Tomas, op. cit, p37.

(35) Ibid, p41

(36) Ibidem, p42

Qu'il s'agisse de description ou de narration, ce type de progression peut être représenté ainsi ⁽⁴¹⁾:

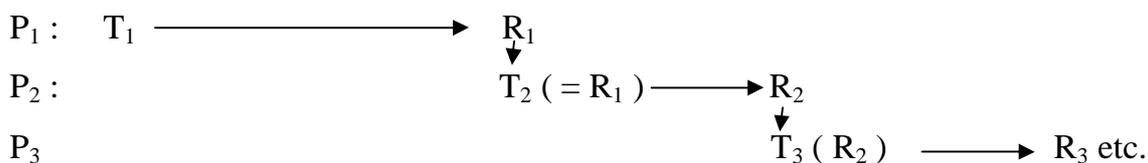


b- La progression linéaire :

Le rhème d'une phrase est la source du thème de la phrase suivante. Ce type de progression est fréquent dans une description au cours de laquelle, un élément décrit donne lieu à un autre qui sera repris comme thème d'une nouvelle phrase. Cette progression peut être illustrée à l'aide de l'exemple ⁽⁴²⁾ :

" Pierre promène son chien dans le parc. L'animal poursuit un chat. La pauvre bête se réfugie dans un arbre."

Ce qui peut être représenté par le schéma qui suit ⁽⁴³⁾ :



c- La progression à thèmes dérivés (éclatés) :

Les thèmes proviennent d'un " hyperthème " ⁽⁴⁴⁾. Celui-ci peut désigner le thème de la première phrase du passage aussi bien que le rhème d'une phrase précédente. On rencontre cette progression dans les descriptions où l'on prend comme point de départ de chaque phrase l'une des différentes parties d'une réalité. Elle est également fréquente, dans les textes argumentatifs et explicatifs dans lesquels on développe plusieurs exemples.

Les phrases suivantes expliquent bien ce type de progression :

(41) B. Combette, op.cit, p91.

(42) CEPEC international, op.cit p 34.

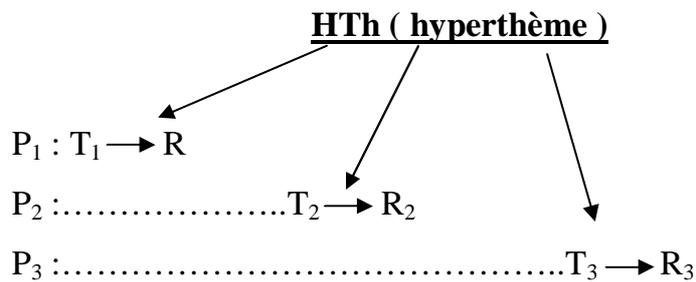
(43) B. Combette, op.cit, p91.

(44) ibid, p 92.

T : thème \longrightarrow indique la relation thème / rhème dans la phrase
R : rhème \downarrow indique la relation contextuelle.
P : phrase

" Pierre a deux animaux domestiques, Son chien aime le confort de la maison. Son chat préfère les courses folles à travers la campagne." ⁽⁴⁵⁾

Ce qui peut être schématisé ainsi ⁽⁴⁶⁾ :



Combette reconnaît qu'il est possible dans un même texte, de combiner ces trois schémas. Selon lui, on peut passer par exemple d'une progression linéaire à une progression à thème constant (arrêt sur un thème précis durant tout un passage), puis retourner à la première progression.

Le lecteur peut se retrouver également, face à des ruptures ou des « omissions », quand un nouveau thème introduit dans une phrase ne peut être relié au contexte précédent. C'est ce que certains chercheurs comme Adam et Danès appellent la progression à saut qui consiste par exemple, à passer du rhème d'une seconde phrase au thème de la quatrième sans qu'il y ait de liens impliqués par le contexte.

Après avoir exposé les différentes théories relatives à la grammaire textuelle, nous essaierons dans le point suivant d'aborder le deuxième type d'approches dominantes dans le domaine de l'analyse de la production écrite, à savoir celles qui étudient le processus rédactionnel : les approches cognitivistes.

3- Les approches cognitivistes de la production écrite « le processus rédactionnel » :

Depuis les années 80, les psychologues et les psycholinguistes se sont intéressés à l'étude du processus rédactionnel. Cette étude leur a offert la possibilité d'observer et d'analyser directement le comportement du sujet écrivant grâce à divers moyens et procédés : enregistrement vidéo, questionnaire, et démarches incitant le scripteur à réfléchir à haute voix lors de la rédaction.

(45) CEPEC international, op.cit, p34.

(46) B. Combette, op.cit, p92.

Dans le cadre de ces approches, la production écrite est considérée comme le souligne Christine Barré De Miniac ⁽⁴⁷⁾ : " *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances.*" Les adeptes de ce courant traitent le texte écrit du point de vue du scripteur (rédaction, révision, reformulation) et non pas comme produit fini (étude de son organisation, de sa grammaire, etc). En classe, l'enseignant, sans imposer trop de contraintes à ses élèves, accomplit le rôle d'un guide qui les oriente à organiser puis à améliorer leurs écrits.

La principale approche de la psychologie cognitive qui a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite, en milieu scolaire est celle de Hayes et Flower.

Les modèles Hayes et Flower :

Hayes et Flower axent leur recherche sur le fonctionnement du système cognitif. La démarche qu'ils proposent est la verbalisation à haute voix du scripteur de ce qu'il réalise au moment de la rédaction. Dans le premier modèle élaboré en 1980, représentant l'acte d'écriture ,ils distinguent trois composantes de ce dernier :

- Ø le contexte de production renfermant tous les facteurs extérieurs susceptibles d'influencer le scripteur (consignes d'écriture, texte déjà produit).
- Ø la mémoire à long terme du scripteur (connaissance sur le thème, le genre de texte, le destinataire).
- Ø les opérations relatives à l'écriture qui sont subdivisées en trois catégories⁽⁴⁸⁾ :

- ü la planification qui se résume dans la construction du texte selon un plan. Elle comporte trois opérations : la conception (recherche des idées), l'organisation (regroupement de ces idées et des informations), et le recadrage (réajustement de cette organisation en fonction du destinataire).

- ü la mise en texte qui consiste à rédiger le texte.

(47) C. B. De Miniac, 2000 , Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, Paris, Press Universitaire du Septentrion, p33

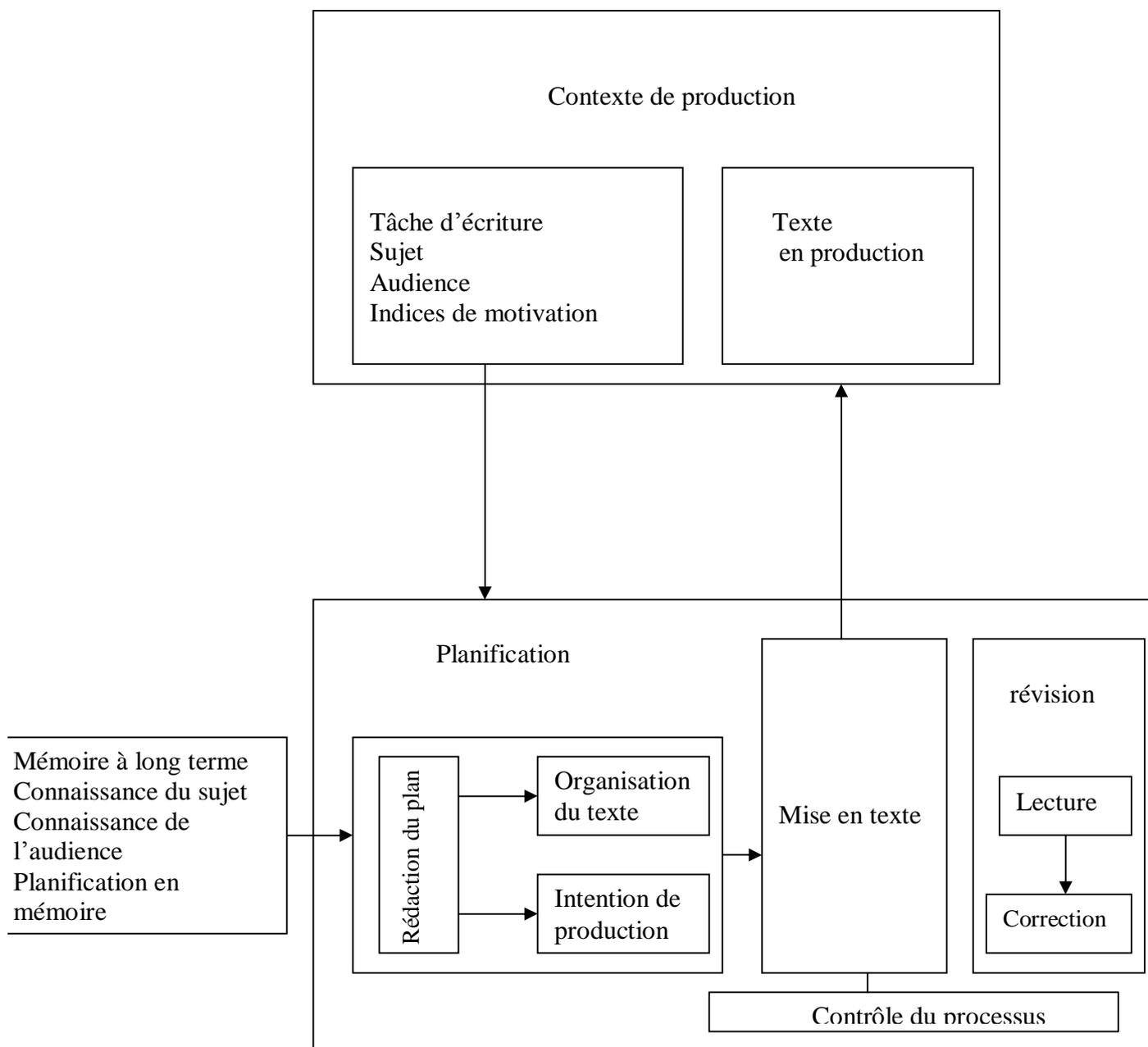
(48) B. Courbon, 1996, Concours de professeur des écoles, l'épreuve de français, Paris, Vuibert, p174.

Ü la révision qui correspond d'abord, à une lecture critique du texte pour vérifier le respect des règles de cohérence avant d'apporter les retouches nécessaires.

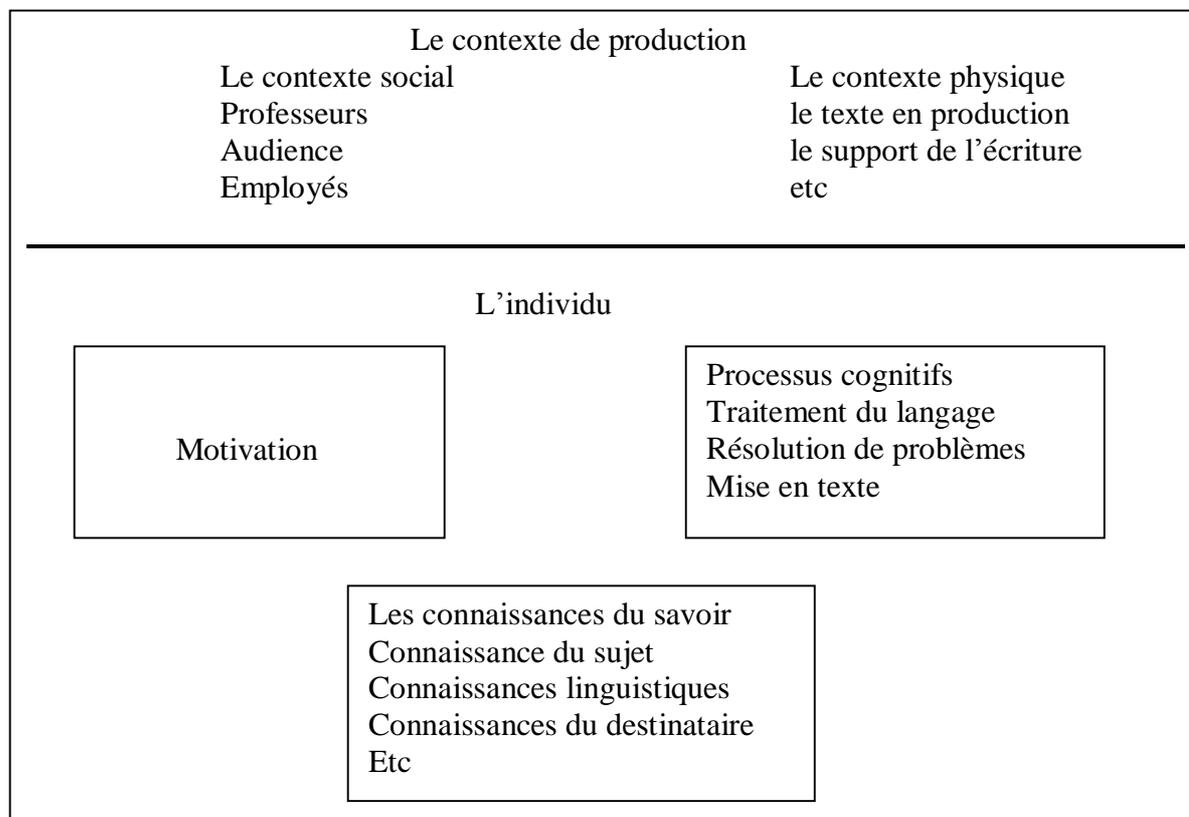
Ces trois opérations ne se succèdent pas d'une manière linéaire. Elles sont récursives et leur enchaînement dépend du scripteur qui peut interrompre n'importe quelle étape du processus pour revenir ou passer à une autre.

En 1995, Hayes et Flower ont proposé un second modèle qui complète le premier. Dans le nouveau, les opérations d'écriture dépendent de deux composantes⁽⁴⁹⁾ : l'individu et le contexte de production. La première renferme l'affectivité (motivation du scripteur), les connaissances (linguistiques du sujet, du destinataire), et les processus cognitifs (traitement du langage, résolution du problème, mise en texte). Quant à la seconde, elle regroupe le contexte social et physique.

(49) C.B. DE Miniac, op.cit, p37.



Le modèle de Hayes et Flower (1980)



Le nouveau modèle de Hayes et Flower (1995)

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter l'évolution de l'apprentissage de l'écriture . Nous avons défini les différents concepts qui serviront de base à notre étude . C'est ainsi que la situation de communication, la grammaire textuelle, et le processus rédactionnel ont fait l'objet d'une étude particulière .

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une présentation détaillée de l'unité didactique comme démarche d'enseignement utilisée dans les classes du fondamental, et destinée surtout à améliorer les productions écrites des élèves .

Introduction :

Depuis plusieurs années, l'unité didactique est mise en pratique au 3^{ème} palier de l'école fondamentale afin de doter l'apprenant d'une compétence à l'écrit. Etant donné que notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de la production écrite en milieu scolaire, et plus particulièrement au niveau de la 9^{ème} année, nous nous sommes interrogés dans ce chapitre sur le fonctionnement d'une unité didactique, son efficacité et le rôle que peuvent jouer ses diverses activités.

1-Définition de l'unité didactique :

Selon le dictionnaire de didactique des langues, l'unité didactique est " *un ensemble cohérent d'activités pédagogiques qui conduit l'élève à la découverte d'éléments nouveaux, à leur appropriation et à leur fixation.*" ⁽⁵⁰⁾ Sa pratique varie selon les choix méthodologiques, les techniques utilisées et le niveau d'apprentissage du français.

En Algérie, l'unité didactique, comme unité de base de l'enseignement / apprentissage, a été imposée en 1975, au secondaire, et ce n'est qu'en 1998 qu'elle est venue succéder au 3^{ème} cycle au dossier de langue. Elle rassemble plusieurs activités dont le choix est en principe effectué en fonction du type discursif étudié et de la compétence de communication écrite visée. Les contenus de ces activités sont proposés et organisés dans des répartitions annuelles préétablies accompagnant les programmes officiels. Cette manière de procéder ne laisse ainsi, aucune initiative à l'enseignant. Une particularité est à souligner : en fonction des besoins de l'unité didactique, deux séances peuvent être jumelées lorsqu'elles sont complémentaires (exemple : préparation à l'écrit + production écrite).

Le travail s'organise et se déroule en trois phases. La première dite phase d'imprégnation, a pour objectif la présentation d'un type de texte. La seconde est un moment d'analyse et d'explication des règles d'organisation du type discursif ciblé à travers l'étude de la conjugaison, du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe . Enfin, la production écrite ou la phase de réinvestissement métalinguistique qui vise l'expression écrite personnelle des apprenants.

Le volume horaire d'une unité didactique variera de 9h à 12h et cela en fonction des leçons enseignées.

(50) R. Galisson, D. Coste, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, p578.

2-Organisation et fonctionnement d'une unité didactique :

2.1- Compréhension de l'écrit :

C'est une activité qui a pour objectif d'amener les apprenants à une autonomie en lecture leur permettant de produire du sens et de recueillir des informations véhiculées par un texte.

Il appartient au professeur de choisir le support en fonction du type discursif étudié. La vérification de la compréhension se réalise par le biais d'un questionnaire à choix multiple (QCM) qui doit faire l'objet d'une photocopie (Chaque élève doit avoir un exemplaire). Ce questionnaire n'a pour seul critère d'évaluation que la vérité ou la fausseté des réponses. L'enseignant évite de cette manière à ses apprenants tout problème d'expression.

2.2- Lecture entraînement :

Cette activité constitue un moyen d'évaluation du niveau de maîtrise des mécanismes de lecture et de leur perfectionnement. Elle a pour objectif d'amener les apprenants à lire correctement, sans hésitation et rapidement pour soi et pour les autres afin de communiquer des informations, se distraire, s'instruire et comprendre un texte.

Le support est le texte exploité en compréhension de l'écrit. Durant cette séance de lecture, l'enseignant procède à une révision des sons non maîtrisés et recourt à des exercices de prononciation, de discrimination visuelle et auditive de sons et de mots voisins. Il prépare également l'apprenant à la lecture expressive par l'acquisition des règles prosodiques (lignes mélodiques des phrases, enchaînement, liaison, détermination des groupes de souffle, intonation).

2.3-Vocabulaire :

Selon l'objectif de communication, cette séance contient trois types d'activités : le vocabulaire thématique dont le but est d'élaborer des champs thématiques, morpho-sémantiques et morphologiques, le lexique relationnel qui est abordé en fonction du type discursif étudié, enfin la formation des mots qui se réalise lors de la partie destinée au vocabulaire systématique.

2.4- Grammaire :

Les concepteurs des programmes favorisent l'étude de la phrase simple, la phrase complexe, et les différents rapports (cause, conséquence, but,...). L'approche privilégie le fonctionnement de la langue passant d'une pratique intuitive à une réflexion sur des modèles tirés de phrases. Les règles trouvées feront l'objet d'exercices d'application oraux et écrits.

2. 5-Conjugaison :

L'actuel programme accorde beaucoup plus de temps à l'apprentissage systématique de la morphologie verbale. Le temps doit être maîtrisé impeccablement à l'oral et à l'écrit. Par exemple, au niveau de la première unité didactique, en 9^{ème} année on propose uniquement l'étude du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe + être et avoir négligeant de cette manière l'enseignement de la valeur d'emploi de ce temps .

2. 6- Orthographe :

Cette activité est facultative . Elle est enseignée en relation avec le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Par exemple : particularités orthographiques des verbes en " oir " au présent de l'indicatif, pluriel des noms complexes, formation et accord des participes passés, etc . Les difficultés morphologiques sont ciblées et ne constituent plus comme avant un moment sans contenu laissé à l'initiative de l'enseignant.

L'exercice de langue privilégié est la dictée considérée comme moyen permettant le perfectionnement de la graphie , ainsi que l'entraînement des mémoires visuelles et auditives .

	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
UD1 : Raconter des faits . 12h Support : Texte narratif.	La substitution lexicale et grammaticale liée au personnage.	La phrase simple : rappel des constituants fondamentaux (GN+GV) - La proposition indépendante.	Le présent de l'indicatif (les trois groupes + être et avoir)	Particularités orthographiques des verbes en " oir" au présent de l'indicatif. -Accord sujet / verbe.
UD2 : 12 h Décrire un paysage, un lieu. Support : Texte descriptif.	-Etude d'un champ lexical : situation dans l'espace, décors, formes, dimensions.	-La phrase complexe. - Relative par qui / que / dont / où.	- L'imparfait de l'indicatif + - Le plus-que parfait de l'indicatif	-Accord de l'adjectif avec le nom.
UD3 : Condenser l'information. 09h Support : télégramme, petites annonces, curriculum vitae (C.V)	Les abréviations	L'expression de la condition	Le conditionnel présent.	
UD4 : Prendre des notes à partir de textes documentaires. 09h. Support : texte explicatif portant sur la pollution, l'ordinateur, la démographie.	- La nominalisation à base : verbale / adjectivale. - Etude des verbes et des expressions introducteurs dans le texte explicatif.	-L'expression de la cause.	-Le futur simple / le futur antérieur (morphologie verbale).	
UD5 : 11h Apprendre à résumer.	Les familles de mots.	L'expression de la conséquence.	-Le présent de l'indicatif (révision) - Le passé composé.	-Formation et accord des participes passés.
UD6 : 11h Expliquer un fait, une notion. Support : texte de vulgarisation scientifique.	- Formation des adjectifs en able / ible, les verbes d'action en iser , ifier	-L'expression du temps : simultanéité. - antériorité -postériorité.	-La conjugaison passive.	Le pluriel des noms complexes.
UD7 : Raconter des événements réels ou fictifs. Support	Champ lexical de la solidarité - des sentiments.	L'expression du temps : datation, époque, durée.	La passé simple de l'indicatif.	

un récit. 11h				
UD8 Justifier un choix Support : texte argumentatif. 11h	Etude et réemploi des verbes d'opinion	L'expression du but.	Le subjonctif présent.	
UD9 : Caractériser un personnage. Support : texte descriptif, le portrait. 09h	-Vocabulaire thématique. -Antonymie. -préfixes -Anti et Mé....	-L'expression de l'opposition.		
UD10 : Correspondre. Support : lettre administrative. 10h	-Vocabulaire relatif : -En tête. -Formule d'ouverture. -Formule finale.	-Le style direct / indirect. -verbe introducteur au présent et au futur de l'indicatif.	-La concordance des temps dans le discours indirect.	

2. 7- Exercices de consolidation :

C'est un moment de mise au point, de renforcement et de consolidation des activités métalinguistiques. Les leçons sur lesquelles porteront les exercices sont proposées dans les répartitions annuelles des cours. Cependant le choix des exercices est laissé à l'appréciation de l'enseignant qui les sélectionnera en fonction de la difficulté des leçons.

2.8-Lecture poésie :

Cette séance a pour objectif d'entraîner les apprenants à la lecture expressive. Elle constitue un moyen agréable afin d'enrichir leur vocabulaire, fortifier leur mémoire, développer leur qualité d'écoute et de sensibilité aux sonorités.

Les poèmes étudiés doivent d'une part comporter les caractéristiques du modèle discursif étudié ,et d'autre part être adéquats au niveau des élèves (poème en vers faciles à comprendre et à mémoriser).

2.9-Préparation à l'écrit :

L'objectif de cette séance est de proposer aux apprenants un certain nombre d'exercices afin de les entraîner à écrire.

La séance sera jumelée avec celle de la production écrite lorsqu'on n'attend de l'élève qu'une reconstitution de textes lus ou écoutés, une remise en ordre de

phrases ou un exercice de transposition. Mais elle constituera une séance autonome quand on exige de lui un travail personnel de création, c'est-à-dire une production écrite libre.

2.10- Production écrite :

Partant du principe que l'objectif final d'une unité didactique est d'amener l'apprenant à écrire, cette séance est considérée, en 9^{ème} année comme une activité de synthèse.

C'est une phase de réinvestissement et d'exploitation de l'ensemble des acquisitions en vue de l'expression personnelle spontanée des apprenants qui sont d'année en année incités à la production libre. Les enseignants lors du choix des sujets de production écrite doivent suivre la répartition des cours.

L'horaire consacré à cette séance est d'une heure .

2.11-Lecture suivie et dirigée :

Son objectif est de développer le goût de la lecture chez l'apprenant. Elle vise également à l'habituer à se concentrer et à suivre chapitre par chapitre une histoire et la comprendre . L'œuvre retenue en 9^{ème} année et celle du romancier algérien Mohamed Dib « La grande maison ».

2.12-Compte rendu de la production écrite :

C'est un moment important car il représente pour l'ensemble de la classe l'occasion d'un bilan et d'une mise au point. Le professeur commence par donner des remarques d'ordre général (présentation de la copie, nom, prénom, écriture lisible, etc), puis il passe à la correction des fautes relevées des copies d'élèves (il ne doit pas en corriger plus de deux par séance). Donc, il convient de les choisir en fonction de leur gravité et de leur fréquence.

L'enseignant proposera ensuite un ou deux exercices de remédiation portant sur les lacunes et les déficits notés dans la majorité des rédactions des apprenants pour passer en dernier lieu ,à l'amélioration d'un paragraphe porté au tableau, sans fautes d'orthographe.

Le travail se réalise à partir de la production écrite d'un élève moyen. Il ne s'agit pas de transformer totalement son texte mais plutôt de corriger les erreurs de conjugaison et d'ordre syntaxique.

2.13- Travaux pratiques :

Ce sont des activités proposées et contrôlées par l'enseignant. Elle peuvent consister en des devoirs faits à la maison (exercices portant sur les leçons de l'unité didactique) ou bien des activités libres (écrire un poème, correspondre avec des amis, élaboration d'un questionnaire d'enquête, etc....). Ces activités doivent être en relation avec l'objectif de l'unité didactique.

Conclusion partielle :

En décrivant l'unité didactique, son organisation, et son fonctionnement, nous avons essayé d'apporter un éclairage sur une démarche pédagogique utilisée dans le 3^{ème} cycle de l'école fondamentale destinée en principe à doter les élèves de certaines compétences à l'écrit .

Dans la 2^{ème} partie de notre travail, qui va suivre, nous allons essayer de montrer à partir des résultats d'une investigation menée sur le terrain, son efficacité ou ses limites comme méthode pédagogique permettant aux apprenants de produire un discours cohérent sur tous les plans .

Introduction :

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique suivie afin de recueillir et de traiter des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur terrain. Cette dernière a été réalisée à travers l'exploitation d'enregistrements de cours de production écrite d'élèves de 9^{ème} année ainsi que l'analyse de leurs copies.

Nous commencerons notre chapitre par une définition de l'objet de l'enquête. Nous tenterons par la suite de décrire de la façon la plus précise qui soit , le public concerné , les lieux et la grille d'analyse des copies. Finalement, nous serons appelé après la réalisation de l'enquête proprement dite à exploiter les résultats obtenus.

1- Description de l'enquête et démarche de l'analyse :

1.1-Objet de l'enquête :

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser des copies d'élèves de 9^{ème} année afin d'examiner leur compétence à l'écrit. Nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant, sans omettre d'apporter des réponses aux interrogations posées tout au long de la recherche.

1.2-La pré-enquête :

Avant le lancement de notre enquête sur terrain, nous avons effectué une pré-enquête dont l'objectif était de déterminer les hypothèses jugées indispensables pour notre recherche. Pour cela nous nous sommes appuyés sur l'analyse des programmes de l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale ainsi que la lecture des directives officielles et de documents se rapportant à notre travail de recherche.

Nos discussions avec les inspecteurs et les enseignants de français à propos de la qualité des programmes et des productions écrites des apprenants ont été pour nous une autre source d'information.

1. 3- Détermination de l'échantillon :

Au départ, nous avons mené l'enquête avec des apprenants et des enseignants appartenant aux régions rurales et urbaines de la wilaya de Batna . Mais après l'analyse des copies et des enregistrements, nous avons constaté que les productions écrites des apprenants étaient les mêmes puisque les sujets proposés étaient identiques . Cela est tout à fait normal étant donné que les enseignants sont obligés de suivre pas à pas la répartition annuelle suggérée, les inspecteurs et les documents officiels . C'est pour cela que nous avons jugé utile de limiter notre enquête à un échantillon représentatif de 20 copies d'élèves appartenant à un établissement situé dans le chef lieu de la wilaya .

1. 3.1-Les apprenants :

Dans un soucis d'assurer la comparabilité des résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les apprenants soient d'un niveau de scolarité équivalent. Donc, notre choix s'est porté uniquement sur des élèves de 9^{ème} année fondamentale qui sont âgés de 14 ans (15 à 16 pour les redoublants).

Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français en 4^{ème} année fondamentale, par conséquent ils ont eu trois années d'enseignement de cette langue au primaire. Après leur passage au 3^{ème} palier, ils en sont à leur sixième année.

Les apprenants ont été sélectionnés au hasard, dans cinq classes différentes .

Palier	Primaire		Moyen
	1^{er} palier	2^{ème} palier	3^{ème} palier
Nombre d'années Dans chaque palier	De la 1 ^{ère} à la 3 ^{ème} année	De la 4 ^{ème} à la 6 ^{ème} année	De la 7 ^{ème} à la 9 ^{ème} année
Horaires consacrées A l'enseignement du français		05 heures de cours et une demi heure de rattrapage	7 ^{ème} : 5 heures 8 ^{ème} et 9 ^{ème} : 4 heures.
Age	06 à 08 ans	09 à 11ans	12 à 14 ans

Nous constatons donc que les heures d'apprentissage du français sont nettement insuffisantes pour la réalisation d'un programme ambitieux, qui nécessite un volume horaire plus important, en particulier au 2^{ème} palier qui est destiné à donner aux élèves les rudiments nécessaires pour un apprentissage de base de bonne qualité.

1. 3 .2-Les enseignants :

C'est un groupe hétérogène constitué de 04 enseignants hommes et une femme. Ils sont âgés de 30 à 50ans et leurs expérience dans l'enseignement varie entre 07 et 30 ans. L'un d'eux est titulaire d'une licence de langue française ; les autres ont eu une formation initiale d'une année ou deux à l'I.T.E.

Nombre d'enseignants	04
Hommes	03
Femmes	01
Age	De 30 à 50 ans
Diplômé(s) de l'I.T.E	03
Licencié (s)	01

1.4-Le lieu de l'enquête : « Ecole fondamentale des Frères Lombarkia »

L'établissement est situé dans la ville de Batna. Il a été inauguré en septembre 1996. On y trouve 20 salles de classes, 02 ateliers de physique et 03 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants qui y sont inscrits est de 1026 élèves dont 528 garçons et 428 filles.

L'enseignement est assuré par 48 professeurs. Parmi eux, on peut compter six enseignants de français. Un seul d'entre eux est licencié en langue française, les autres sont titulaires du diplôme de l'institut technologique de formation des enseignants.

1.5 -Les enregistrements :

L'objectif de ces enregistrements consiste à avoir une idée d'une part, sur le déroulement du cours de la production écrite au 3^{ème} palier de l'école fondamentale, et d'autre part sur les méthodes utilisées par les professeurs afin d'amener leurs élèves à produire un texte cohérent.

Quatre classes de 9^{ème} année ont fait l'objet d'enregistrements. Ces derniers ont été réalisés durant le mois de Février 2004. Le magnétophone était posé sur le bureau de l'enseignant et nous n'avons imposé aucune contrainte aux professeurs.

1.6-Les conventions de transcription des enregistrements :

Nous n'avons pas employé des transcriptions phonétiques difficiles à lire, mais des transcriptions orthographiques pour l'ensemble des enregistrements.

1- Les enseignants et les apprenants sont désignés par des initiales en majuscules :

P : Professeur.

E1, E2 : élèves (dont la numérotation suit l'ordre de leur prise de parole).

2- Les pauses :

+ pause courte.

++ pause moyenne.

+++ pause longue.

3-Les pauses entre les prises de paroles des élèves et du professeur : (silence).

4- Les parties d'énoncés prononcés au même moment sont soulignés avec un trait : _____

5- Interruption : /...../

6- Suite de syllabes incompréhensibles : [×××].

1. 7-Présentation du corpus :

1.7.1-Choix du corpus :*

Dans le choix de notre corpus, nous avons tenté de sélectionner des productions écrites qui reflètent le niveau général des apprenants de 9^{ème} année sur le plan de l'écrit.

1.7.2-La nature de la tâche exigée des apprenants :

Les copies que nous allons analyser sont celles d'élèves auxquels on a demandé de produire un texte narratif. Cinq sujets leur ont été proposés :

Sujet 1 : raconte en quelques lignes un récit réel que tu as vécu .

Sujet 2 : raconte un événement réel que tu as vécu récemment .

Sujet 3 : raconte un récit réel en quelques lignes.

Sujet 4 : écris un récit réel en quelques lignes .

Les deux premiers sujets sont contraignants puisqu'on demande aux apprenants de raconter une histoire vécue . Pour les deux derniers, on laisse le choix aux élève d'écrire n'importe quel récit réel (vécu ou non), ce qui leur permet d'avoir une certaine liberté, au moment de la rédaction .

1. 8- Démarche d'analyse :

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité la grille d'analyse proposée par le groupe E .V. A, " Evaluer les écrits à l'école primaire, hachette, 1991. (version simplifiée).

La grille :

1-Plan pragmatique :

Le type de texte produit correspond – il à la consigne ?

2-Plan textuel : cohérence formelle :

a-La structure du texte est-elle respectée ?

-Les organisateurs textuels contribuent-ils à la percevoir ?

-mise en page (paragraphe).

-ponctuation (découpant le texte en parties).

-connecteurs.

b-Cohérence de la progression thématique.

c-Cohérence du système des temps (temps verbaux et marqueurs de temps)

3-La cohérence énonciative :

- a- Pertinence des choix énonciatifs.
- b- Permanence du régime énonciatif choisi.
- c- Intégration des dialogues.
- d- Présence des marques de la subjectivité de l'auteur.

4-Cohérence sémantique :

- a- Cohérence du « genre » (respect des lois du genre littéraire).
- b- Cohérence du monde représenté : cohérence entre les personnages, les actions, les événements, le cadre.
- c- Cohérence logique (absence de contradiction de phrase en phrase).

5-Morpho-syntaxe :

- a- Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ?
- b- L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?

6-Orthographe :

- a- Lexicale.
- b- Grammaticale (accord nom – adjectif au sein du groupe nominal, etc).
- c- Phonétique (mauvaise maîtrise des relations phonème-graphème).

2-Analyse des copies :

Sujet1 : raconte en quelques lignes un court récit réel que tu as vécu.

Texte1.

Dans la blage

L'année dernière. J'avais aller avec mes parents par la voiture, à la plage de Annaba. Sur la route de cette vile je regardais des beaucoup et belles chauses.

Tout à coup, nous regardions des animaux ixtra ordinaire. et les singes mangaeient les banane, des belles oisent. Jusqua entrée à la ville nous regardions la à la ville, nous regardions la plages, les enfant courait le sable et le soleir d'or. Ils est très belles comme le reve.

Enfin, nous retournions à la maison, et je suis très eueux et fièrès et très contante de voyage.

1- Plan pragmatique :

L'élève a respecté la nature du type de texte demandé.

2- Plan textuel.

a- Structuration

Pour l'essentiel, on peut dire que l'élève possède théoriquement la structure du récit. Il a produit une situation initiale et une situation finale. Seulement, il n'y a pas de mise en intrigue qui entraîne une dynamique dans le texte. L'apprenant s'est contenté de faire uniquement une description du voyage sans introduire d'élément perturbateur suivi d'une série d'événements.

Le découpage du texte en trois paragraphes ainsi que l'utilisation des connecteurs " *tout à coup, enfin* " soulignent la structure du récit. La ponctuation cependant n'est pas respectée comme on peut le constater dans la phrase qui suit : " *L'année dernière. J'avais aller avec mes parents par la voiture à la plage de Annaba*". Après l'indicateur de temps " *l'année dernière*" , l'élève a employé un point au lieu d'utiliser une virgule. L'autre exemple que nous avons tiré de la copie sur le non respect de la ponctuation est l'utilisation du point à la place d'une virgule avant la conjonction de coordination "et" dans la phrase :

" *nous regardions des animaux ixtra ordinaire. et les singes mangaeient les banane*

b- Cohérence du système des temps :

Nous constatons un emploi approprié du plus que parfait et de l'imparfait pour exprimer l'arrière plan et les passages descriptifs. Or, l'utilisation de l'imparfait après le connecteur " *tout à coup*" et à la fin dans " *nous retournions à la maison*" est un indice sur la non maîtrise de la valeur d'emploi de ce dernier. p

L'utilisation du présent de l'indicatif dans les deux phrases " *Ils est très belles comme le reve*" , et " *je suis très heureux et fières.....*" n'est autre qu'un indicateur sur le passage de l'élève du système du récit à celui du discours.

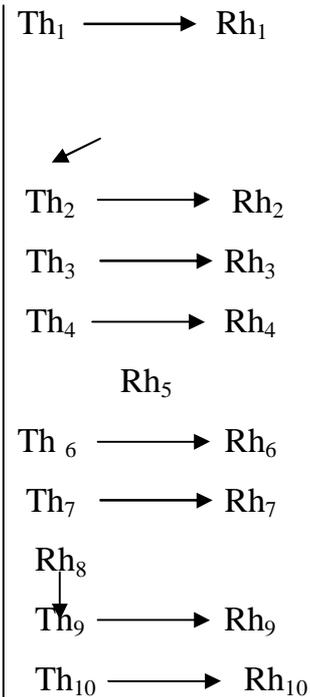
c- La progression thématique :

L'année dernière. J'avais aller avec mes parents par la voiture, à la plage de Annaba. sur la route de cette vile je regardais des beaucoup et belles chausures.

tout à coup, nous regardions des animaux ixtra ordinaire. et les singes mangeaient les banane, des belles oisent. Jusqua entrée à la ville nous regardions la plage, les enfants courait, le sable et le soleil d'or.

Ils est très belles comme le reve.

enfin, nous retournions à la maison, et je suis très heureux et fières et très contante de voyage.



*Th₁
↓
progression à thème constant.

* Th₁
↙
Progression à thèmes dérivés.
Th₂

* Rh₁
↓
progression linéaire
Th₂

L'élève utilise une progression à saut où les thèmes en question ont été précédemment mentionnés dans le texte (Th₃, Th₆, th₁₀). Il recourt également à une progression à thème dérivé (Th₂) et une autre à thème linéaire (Th₉). Toutefois, nous remarquons deux ruptures thématiques quand l'apprenant utilise deux propositions rhématiques (Rh₅, Rh₈) apportant ainsi, de nouvelles informations sans introduire de thèmes, ce qui gêne le lecteur et entrave la compréhension du texte.

Nous remarquons aussi une répétition dans le premier paragraphe quand l'élève écrit " *J'avais aller avec mes parents à la plage de Annaba. sur la route de cette vile.....*" . Le groupe prépositionnel " *sur la route*" fait référence à la plage de la ville de Annaba donc, il est inutile d'ajouter le groupe nominal " *cette vile*" qui ne fait que répéter ce qui a été déjà dit auparavant.

3- La cohérence sémantique :

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée. Seulement , l'interprétation du 2^{ème} paragraphe est difficile en raison de la rupture thématique dont nous avons parlé précédemment et qui est probablement due à une non maîtrise des règles syntaxiques.

4- La cohérence énonciative :

Le texte est caractérisé par la présence des embrayeurs " *l'année dernière, je, mes, nous*" qui indiquent une forte implication du sujet écrivant dans son récit alors qu'aucun indice formel renvoyant au destinataire n'a été relevé.

L'autre point qui a attiré notre attention est l'utilisation des modalités appréciatives qui montrent que l'élève porte un jugement positif sur son voyage. On peut citer comme exemple ce qui suit :

- Ø *je regardais des beaucoup et belle chauses.*
- Ø *Nous regardions des animaux ixtra ordinaire.*
- Ø *des belles oisent.*
- Ø *Je suis très eureux et fières et très contante de voyage.*

5- Lexique :

Le vocabulaire employé dans ce texte est courant.

6- Plan morpho-syntaxique :

erreur

- *Dans la blage*

- *J'avais aller avec mes parents par la voiture*

- des beaucoup de chausures.

- *Les enfants courait.*

- des belles oisent.*

- Jusqua entrée à la ville nous regardions la plage.*

- *le sable et le soleil d'or.*

- *Ils est très belles comme le reve.*

- et je suis très eueux et fières et très contante de voyage.*

interprétation

- emploi faux de la préposition " dans "

- emploi incorrect de l'infinitif : " aller"
 - choix inapproprié :
 - * de l'auxiliaire " avoir" .
 - * de la préposition " par" .

- emploi erroné de l'article indéfini " des " avant l'adverbe de quantité " beaucoup ".

- erreur sur la terminaison de la troisième personne du pluriel de l'imparfait de l'indicatif.

- phrase incomplète.

- structure de la phrase : ordre des mots.

- phrase incomplète.

- structure de la phrase.

- emploi excessif de la conjonction de coordination " et " .

- Omission de l'adjectif possessif " ce" qui doit être placé avant le mot : voyage.

7- Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots " *vile, chausés, ixtra ordinire, oisent, jusquà, soleir, reve, eureux, contante, plages.*

-Erreur d'ordre prapho-phonétique : *blage.*

- L'élève a comis des erreurs d'acord :

Ø non —————> adjectif : " *animaux ixtra ordinaire*
-belles oisent.

- je suis très eureux."

Ø Sujet —————> verbe : " *les enfants courait*
Ils est très belles".

- Emploi de lettres minuscules :

> au début du paragraphe : "*tout à coup, enfin*".

> après un point " *.....à la plage de Annaba . sur la route.* "

Texte 2 :

j'allais an Bejaia dont les vaconse de 3^{ème} trimestre avac mamau, papa et mon frère et ma soeure que je passe par la routes de setif vers laner je vois le barragr de Kerrata et lés amimant, je joeus avec mi ami dont la mer et je mange beucaup des fishes.

1-Plan pragmatique :

L'apprenant raconte comment il a passé ses vacances, donc il a respecté la consigne en rédigeant un récit réel vécu.

2-Plan textuel :

a- Structuration :

L'élève s'est contenté uniquement de produire une situation initiale qui

Lui a permis de parler des personnages (dont il fait partie), du temps et du lieu de son histoire. Le reste du récit, n'est qu'une description de son voyage et de ses vacances.

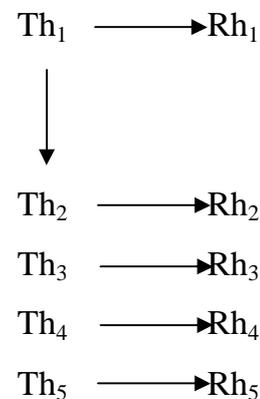
Son texte est constitué d'un seul paragraphe qui n'a pas été organisé à l'aide des connecteurs ni des signes de ponctuation dont l'utilisation n'est soulignée que trois fois dans le texte.

a- La cohérence des temps :

L'apprenant a eu recours dans son récit au présent de narration " *je passe, on vois, je joeus, je mange.*" Mais nous avons pu relever aussi un emploi impropre de l'imparfait de l'indicatif dans la première phrase du texte : " *j'allais an Bejaia*" alors que l'élève aurait dû plutôt conjuguer son verbe au plus que parfait.

b- La progression thématique :

*j'allais an Bejaia dont les
vaconse de 3^{ème} trimestre avac mamau,
papa et mon frère et ma soeure que
je passe par la routes de setif vers laner
je vois le barragr de Kerrata et lés amimant,
je joeus avec mi ami dont ma mer et
je mange beucaup des fishes.*



Etant donnée que l'apprenant raconte ses vacances à travers ce texte, nous remarquons donc une progression à thème constant où le " je " prend en charge le récit. Cependant, nous avons remarqué que l'élève passait d'une idée à une autre sans assurer d'enchaînement ni de relations contextuelles, d'où l'impression qu'a le lecteur de lire des phrases indépendantes et non pas une histoire cohérente bien développée.

3- La cohérence énonciative :

Bien que le texte soit caractérisé par l'emploi des embrayeurs " je, ma, mon, mes" , aucun indice formel renvoyant à un destinataire précis n'a été dégagé du récit.

4- La cohérence sémantique :

Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.

5- Lexique :

Le vocabulaire employé par l'apprenant est courant. Toutefois, nous avons noté l'utilisation du mot " fishrs " à la fin du texte auquel nous n'avons pu attribuer aucune signification.

6- Orthographe :

-Erreurs dans l'orthographe des mots : " avac, setif, Kerrata, lés, animant, mi, beaucoup, vaconce, soeure."

-Omission de la marque du pluriel dans : " les vaconse, mi ami "

7- Plan morpho-syntaxique :

<u>Erreur</u>	<u>Interprétation</u>
- j'allais au Béjaia dont les vaconse	-Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- avac maman, papa et mon frère et ma soeure.	- Emploi récurrent de la conjonction de coordination " et "
- que je passe par la routes de setif.	- Emploi erroné de la conjonction " que "
- je joeus avec mi ami dons la mer	-Erreur au niveau de la structure de la phrase et de la terminaison du verbe.

Texte 3 :

Les vacons

L'année dernier j'passé les vacons par la plage a anaba.

J' passé de bons monont ma famille et moi je veux moi et mai frère, soudin nous regardons le baton a la plage est ton père j'ais des : demain je reviene a la maison.

Con nous revions a la maison ma mère j'ais des : en a passé du bon temps.

et moi passé le nuit 15 jours et peindre et je fait beaucau images avec le perroquet.

1- Plan pragmatique :

En essayant de raconter ses vacances à Annaba , l'élève a respecté la consigne.

2- Plan textuel :

c- Structuration :

Le texte comporte une situation initiale et une situation finale mais l'apprenant n'a pas introduit d'élément perturbateur qui fait bouleverser la situation du départ et entraîner une série de conséquences et d'événements qui feront avancer le récit.

Bien que ce dernier soit constitué de trois paragraphes, l'élève pour organiser son texte, n'a pas eu recours aux connecteurs, mis à part l'emploi de " *soudain* ". De plus, la ponctuation n'a pas été respectée.

b-Cohérence du système des temps :

Nous avons noté une incohérence totale dans le système des temps qui marque un dysfonctionnement dans le texte reflétant le non respect des temps du récit. En effet, l'apprenant commence d'abord par employer des participes passés " *j' passé, moi passé* " , puis il a eu recours au présent de l'indicatif " *je veux, nous regardons, je fait* " et du passé composé " *j'ai des* " . Nous assistons même à l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif " *nous revions* "

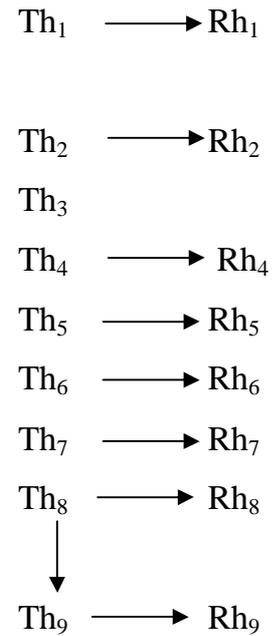
c-La progression thématique :

L'année dernière j'ai passé les vacances par la plage à Anaba.

J'ai passé de bons moments ma famille et moi je veux moi et mon frère, soudain nous regardons le ballon à la plage est ton père j'ai des : demain je reviens à la maison.

Comme nous reviens à la maison ma mère j'ai des : en a passé du bon temps. et moi j'ai passé la nuit 15 jours et peindre

et j'ai fait beaucoup d'images avec le perroquet.



Le texte est caractérisé par une progression à saut due à des ruptures thématiques. En effet, l'apprenant introduit à chaque fois de nouveaux thèmes sans assurer de liens contextuels. De plus les contenus rhématiques sont pauvres en informations. Par exemple dans la phrase " *J'ai passé de bons moments ma famille et moi* " l'élève ne donne pas plus de détails au lecteur en décrivant ses vacances, et quand il écrit " *soudain nous regardons le ballon à la plage,* " il n'explique pas ce qui est arrivé par la suite.

Dans un autre cas (Th₃), l'apprenant utilise même un thème sans rhème. Ce qui donne lieu à une coupure au niveau de la progression et entrave la compréhension du texte.

3- la cohérence énonciative :

Le récit est effectué à la 1^{ère} personne du singulier avec emploi des embrayeurs " l'année dernière, ma, moi, nous " qui marque l'implication de l'énonciateur dans son histoire. Ce régime énonciatif est maintenu durant tout le texte mais nous n'avons dégagé aucun indice formel renvoyant à un destinataire déterminé.

Les dialogues employés par l'apprenant ne sont pas bien gérés. Les signes de ponctuation n'ont pas été respectés (tirets, guillemets) , et les marques de l'énonciation n'ont pas été correctement employées comme on peut le constater

dans l'exemple " *demain je revienne à la maison* " où l'élève a utilisé un adverbe de temps indiquant le futur sans le faire suivre d'un verbe conjugué au même temps d'où le sentiment de gêne ressenti lors de la lecture.

4-La cohérence sémantique :

L'ambiguïté relevée au niveau sémantique est due à l'emploi erroné du pronom personnel " *je* " dans " *j'ai des* " qui fait référence au père puis à la mère ainsi que l'utilisation erronée de l'adjectif possessif " *ton* " pour désigner le père de l'élève . De plus l'absence de cohésion entre les différentes phrases et le dysfonctionnement constaté au niveau du système des temps employé ont affecté le sens du texte .

5- Lexique :

L'apprenant a employé un vocabulaire courant mais pas assez riche pour les besoins de l'histoire .

6-Orthographe :

-Erreur sur l'orthographe des mots : " *vacons, anaba, momont, mai, soudin, baton, beaucoup, con* " .

-Erreur sur l'accord de l' adjectif qualificatif avec le nom dans - " *l'année dernier-de bon momont* "

-Confusion entre : 1- la préposition " *à* " et le verbe avoir dans " *a anaba* "

2- la conjonction de coordination " *et* " et le verbe " *être* " dans
" *est ton père* "

7-Plan morpho-syntaxique :

<u>erreur</u>	<u>interprétation</u>
- <i>j' passé les vacons par la plage</i>	- Omission de l'auxiliaire " avoir " .
- <i>Je veux moi et mai frère.</i>	- Erreur sur le choix de la prépositionpar
	- Phrase incomplète.
	- ordre des mots.
- <i>soudin nous regardons dons</i>	-Emploi inapproprié de l'imparfait de l'indicatif.
- <i>et moi passé la nuit 15 jours et peindre.</i>	-Erreur au niveau de la structure.

- *je fait beaucoup images avec le
perroquet*
- *j'ai des.*

-Erreur sur la structure de la phrase.
-Erreur sur la terminaison du verbe.
-erreur au niveau du participe passé .

*ma sœur aînée poussa un grand hurlement
et moi j'ai caché sur mon lit
Ma mère précipita vite en disant
n'ayez pas peur sa va s'arrêter, après
cet événement ma mère accrocha ma
sœur, puis on a discuté avec nos
voisins de séisme et à la fin
cet événement est vraiment marquer
et qui est le premier dans ma vie.*

Th₆ —→ Rh₆
Th₇ —→ Rh₇
Th₈ —→ Rh₈
↓
Th₉ —→ Rh₉
Th₁₀ —→ Rh₁₀

Th₁₁ —→ Rh₁₁

Dans ce récit, l'apprenant a eu recours à une progression linéaire (Th₂) et une autre à thème constant (Th₃). Mais dans l'ensemble du texte, on assiste à l'utilisation d'une progression à saut où l'élève n'introduit pas de segments thématiques nouveaux mais plutôt des thèmes préalablement mentionnés dans le texte (Th₃, Th₇, Th₁₀).

La désignation des personnages est claire, cependant, nous avons constaté la répétition du groupe nominal " *ma mère* " que l'élève aurait pu remplacer par un pronom personnel.

3-La cohérence énonciative :

L'élève a produit un récit réel . Il s'est servi des embrayeurs " *L'année dernière, je, me, moi, mon, nos.* " . Il a employé en plus une modalité appréciative " *a la fin et événement est vraiment marquer et qui est le premier dans ma vie.* "

Le texte est caractérisé également par l'emploi d'une modalité d'énonciation illustrée par " *n'ayez pas peur, sa va s'arrêter.* " qui traduit les paroles de la mère de l'apprenant quand elle s'adresse à ses enfants.

4- La cohérence sémantique :

Nous n'avons souligné aucune contradiction sur le plan sémantique. Cependant le texte contient une phrase : " *j'étais jusqu'à d'avoir 5ans* " à laquelle nous n'avons pu attribuer aucun sens.

5-Lexique :

Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de l'histoire racontée. Or nous avons souligné l'emploi inapproprié du verbe " *accrocha* " dans la phrase : " *ma mère accrocha ma sœur.* "

6-Orthographe :

- Confusion entre le pronom "ça " et l'adjectif possessif " sa " dans " *sa va s'arrêter.*
- Emploi inexact d'une minuscule au début de la phrase : " *tout à coup* "
- Erreur sur l'orthographe du mot " *evenement* " .

7-Plan morpho-syntaxique :

<u>erreur</u>	<u>interprétation</u>
-j'étais dans ...	-erreur sur la terminaison du verbe.
-le tremblement du terre	-erreur au niveau de l'emploi de l'article partitif " du " .
- j'ai caché sur mon lit	-erreur sur le choix : du temps du verbe. -de la préposition " sur " . - du verbe " cacher " à la place de " se cacher " .
- ma mère précipita	-erreur sur l'emploi du verbe " précipita " à la place de " se précipita " .
- a la fin cet evenement est vraiment marquer et qui est le premier dans ma vie.	- erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte5 :

-L'année dernnière je suis allar a laplage de Anaba mon père et ma mère et deux fillls et Lenfants

- soudain Lenfant s'éloigné dans la plage et s'est noigne

-Enfin et moi père je suis sauvé L'enfant a la parassole

1- Plan pragmatique :

L'élève a produit un texte qui correspond à la consigne.

2- Plan textuel :

a-Structuration :

L'apprenant a essayé de respecter la structure narrative . Son texte comporte une situation initiale et une situation finale. Mais la deuxième étape du récit n'a pas été bien développée .Le passage d'une phase à une autre du récit est assuré par l'emploi des connecteurs : "*soudain, enfin.*"

L'élève cependant, n'a pas employé les signes de ponctuation , et aucun découpage en paragraphe ne vient souligner la structure du texte.

b- Cohérence du système des temps :

L'enfant n'a pas employé les temps du récit à savoir l'imparfait de l'indicatif pour exprimer l'arrière plan et le passé simple pour les actions soudaines, brèves qui se succèdent .Ce qui témoigne d'une non maîtrise de la caractéristique temporelle du texte narratif .

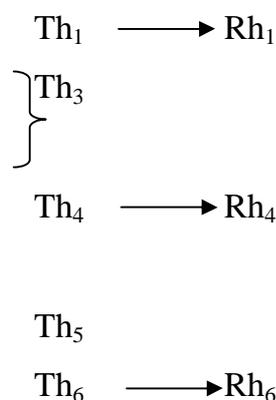
Exemple : " *s'eloigné, s'est noigné, suis sauvé* " .

c- La progression thématique :

*-L'année dernnière Je suis aller a
laplage de Anaba . mon père et
ma mère et deux fillls et Lenfants*
*-soudain Lenfant s'eloigné dans
la plage et s'est noigné.*

-Enfin et mon père

Je suis sauvé L'enfant a la parassole.



Ce texte est qualifié d'incohérent. Il n'y a aucun enchaînement des idées. L'apprenant a utilisé une progression à saut où les thèmes employés ne pourraient être reliés au contexte précédent sauf pour (Th₆) qui a été déjà mentionné dans le 1^{er} paragraphe.

L'élève introduit parfois même des thèmes (Th₃, Th₅) sans apporter de nouvelles informations (absence de contenu rhématique). Ce qui pose problème au niveau de la compréhension du texte.

3- La cohérence énonciative :

Le récit est produit à la 1^{ère} personne du singulier d'où la présence de certaines marques formelles de l'énonciateur comme les embrayeurs " *l'année dernière, mon et ma* " et l'utilisation du passé composé " *s'est noigné, suis sauvé, suis aller* ". Toutefois, il n'y a aucun indice renvoyant à un destinataire précis dans le texte.

L'utilisation du groupe nominal " *L'enfant* " engendre des problèmes au niveau de la compréhension car il ne peut renvoyer à un référent que pour un destinataire qui a partagé la même expérience avec l'énonciateur. Ce qui n'est pas le cas ici dans ce récit.

4- La cohérence sémantique :

Un emploi inapproprié de l'auxiliaire " être " a engendré une contradiction sur le plan sémantique. L'élève parle d'un enfant qui s'est noyé puis, il dit à la fin " *je suis sauvé* ". Ce qui crée une certaine incohérence au niveau sémantique.

5-Lexique:

L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour raconter son histoire. Ce qui a affecté le texte . Le lecteur a l'impression de lire un résumé et non pas un récit.

6- Plan morpho-syntaxique :

erreur
*-L'année dernière Je suis aller
a laplage de Anaba mon père
ma mère et deux fills et Lenfants*

interprétation
-erreur sur le participe passé du verbe
" aller "
-Omission de la préposition " avec " qui
devrait être placée avant le GN" mon père"

-soudain Lenfant s'éloigné dans la plage et s'est noigné.

-Enfin et mon père je suis sauvé L'enfant a la parassole.

- emploi récurrent de la conjonction de coordination " et " .

- Structure de la phrase.

- Erreur sur le choix du temps des verbes.

-Structure de la phrase.

- Choix inapproprié de l'auxiliaire " être "

- Emploi incorrect de la conjonction de coordination " et".

7- Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots : " *Anaba, fills, lenfants, noigné, parassole* " .

- Confusion entre le verbe avoir et la préposition " a " dans : " *a la plage de Anaba, a la parassole.*"

-Emploi des majuscules au milieu des phrases : " *L'année dernnière Je suis....., et L'enfant* " .

- Utilisation du " s " du pluriel pour un mot singulier : " *Lenfants* "

Sujet 2 : raconte un événement réel que tu as vécu récemment.

Texte1 :

Les vacances

Pandon les vacances mon grand Père et ma grand mère ronz visit a toute la famill.

Chaque matin mon grand père et ma grand mère jouet avec mois dans les montange, puis nous allons chez nous pour manger

Et l'aprèr midi ma grand Mère Nous racontez des histoire sur le Jour de l'indipondances.

Et ma grand père jout avec mon papa le domino.

Soudin paraître un chien sauvage a prer mon grand père venis et ronvoyer le chien.

Enfin mois et ma famill entrer dans la ville.

1- Plan pragmatique :

L'élève a produit un texte qui correspond à la consigne .

2- Plan textuel :

a- Structuration :

L'élève a essayé de respecter la structure du récit. Cependant, nous avons constaté l'utilisation d'un événement perturbateur " *soudin paraitre un chien* " introduisant un problème et juste après la résolution " *mon grand père est venis et ronvoyer le chien* " sans parler de la chute et des conséquences que cet élément a pu entraînées. D'où l'impression d'une certaine coupure au niveau de la 2^{ème} phase du récit (le déroulement des événements).

Le découpage du texte en paragraphes, et l'emploi des connecteurs (chaque matin, puis, soudin, enfin) aident le lecteur à identifier les étapes du récit. Or, nous avons souligné l'absence des signes de ponctuation excepté le point à la fin de chaque paragraphe.

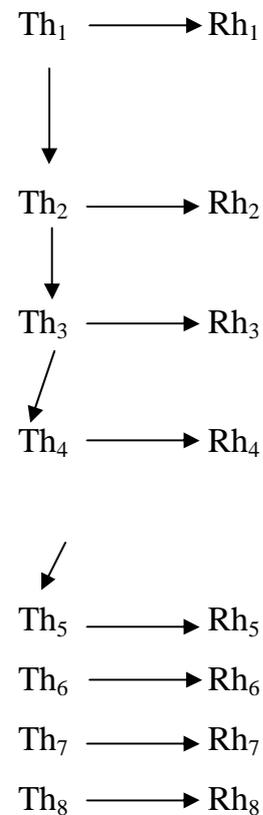
b-Cohérence du système des temps :

Le passage de l'imparfait " *rondais* " au présent " *jouet, raconte, allons* " , au niveau de la situation initiale ; ainsi que l'emploi de l'infinitif dans les autres étapes

du récit témoignent d'une incohérence totale du système des temps employé par l'élève.

c- La progression thématique :

*Pandon les vacances mon grand
Père et ma grand-mère rondez visit a
Toute la famill
Chaque matin mon grand père et
ma grand-mère jouet avec mois dans
les montange, puis nous allons chez
nous pour manger
Et l'aprer midi ma grand Mère
Nous racontez des histoire
sur le Jour de l'indipondoces.
Et ma grand père jout avec mon papa le domino.
Soudin paraître un chien sauvage
a prer mon grand père venis et ronvoiyer le chien.
Enfin mois et ma famill entrer dans la ville.*



La progression se fait dans l'ensemble du texte par thèmes dérivés avec emploi de deux propositions à thèmes constants. Néanmoins, nous constatons qu'au niveau des deux dernières phrases du récit, l'apprenant introduit de nouveaux thèmes " Th₅, Th₆, Th₇ " sans apporter des informations suffisantes sur le plan rhématique. Il parle de l'apparition du chien sans décrire sa réaction à ce moment là. Il n'explique pas aussi au lecteur comment le grand père a-t-il fait pour faire fuir le chien. Sans oublier le manque de précision concernant son retour avec sa famille chez eux. Ce qui donne l'impression au lecteur de lire un résumé et pas un récit développé.

L'autre remarque qui a attiré notre attention est la répétition excessive des deux groupes nominaux " *mon grand père* " et " *ma grand mère* " alors que l'élève aurait pu les remplacer par des substituts lexicaux ou grammaticaux.

3- La cohérence énonciative :

Le texte comporte des marques formelles impliquant l'énonciateur dans son récit. Ces indices se traduisent dans l'emploi des pronoms personnels " *je, nous, moi* " et des adjectifs possessifs " *mon, ma* " . Cependant, nous remarquons que l'émetteur ne porte aucun jugement sur les personnages du texte ou les événements relatés. Le destinataire n'est pas impliqué . De plus, l'utilisation de l'indicateur de temps " *pendant les vacances* " sans préciser de quelles vacances s'agit-il, pose des problèmes au niveau de la compréhension. Ce terme ne peut renvoyer à un référent que pour un récepteur partageant la même situation.

4- Cohérence sémantique :

Nous avons soulevé une incohérence entre le premier et le dernier paragraphe. En premier lieu l'apprenant annonce dans la situation initiale que son grand père et sa grand-mère ont rendu visite, pendant les vacances, à toute la famille puis, il dit à la fin que sa famille et lui sont rentrés chez eux. Ce qui donne lieu à une contradiction sur le plan sémantique.

5- Lexique :

Nous avons noté dans ce texte, l'emploi inapproprié du verbe " *renvoyer* " dans la phrase " *mon grand père venus et renvoyer le chien* " . Le reste du texte est cependant caractérisé par l'utilisation d'un vocabulaire courant .

6- Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots : " *visit, famill, mois, aprer midi, des histoire, les montagne, l'indipondonces, soudin, aprer, grand mère , grand père* "
- Une confusion entre la préposition " *à* " et le verbe avoir " *a* " dans : " *mon grand Père et ma grand mère rendez visit à toute la famill* " .
- Une erreur relevant du domaine grapho-phonétique : " *soupage* " à la place de " *sauvage* " .
- Emploi erroné des majuscules : " *grand Père, Et, Grand-mère, Jour, Aprer.* "

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur

- *ma grand père*

- *ma grand-mère rondais*
- *nous racontais*

- *ma grand père jout*
- *ma grand père venis*

- *Enfin moi et ma famill entrer
dans ville*

- *Et l'aprer midi*
- *Et ma grand père*

Interprétation

- Emploi erroné de l'adjectif possessif.

- Terminaison incorrecte des verbes

- Erreur sur les marques du présent de l'indicatif.

- Erreur syntaxique au niveau de la construction de la phrase.

- Utilisation incorrecte de la conjonction de coordination " et " au début des phrases.

Texte 2 :

*Un jour Je sorti a la maison et don la rout Je voi la circulation et les stop parceque
Il ya la neige et la route glessé et je obserfai un voiture qui doublé un troi voiture et
sorti a la route parceque la route gléssé et je voi la voiture cassé et vi un relate
Un nome plécii et un nom more la cause*

1- Plan pragmatique :

L'élève en essayant de produire un récit réel, a respecté la consigne.

2- Plan textuel :

a-Structuration :

l'apprenant n'a pas respecté la structure malgré sa tentative de production d'un récit réel vécu . Son texte ne comporte pas les éléments nécessaires à la production de toute histoire à savoir une situation initiale, un élément perturbateur entraînant une série d'événements et une situation finale.

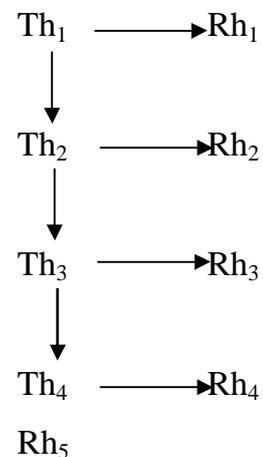
Il n'a pas découpé son texte en paragraphes, et aucun recours aux connecteurs ni aux signes de ponctuation n'a été souligné.

b-Cohérence du système des temps :

La lecture du texte a fait ressortir un dysfonctionnement dans le système des temps employés par l'apprenant. En effet, il utilise dans la première phrase un participe passé " *Je sorti* " puis le présent de l'indicatif " *Je voi , Il ya ,*" ensuite un verbe au passé simple " *Je obserfai* " pour passer à l'emploi de deux participes passés " *qui doupli, sorti* " avant de terminer avec un verbe au présent de l'indicatif " *Je voi* ". Ce qui marque une incohérence avec le genre du texte demandé.

c-La progression thématique :

*Un jour Je sorti a la maison et
don la rout Je voi la circulation et
les stop parceque Il ya la neige
et la route glissé et
je obserfai un voiture qui doupli un troi
voiture et sorti a la route parceque
la route glessé et je voi la voiture cassé
et vi un relate*



Un nome plécu et un nom more		Rh ₆
la cause		Rh ₇

Dans ce texte, on assiste à l'emploi de trois progressions à thèmes constants (Th₂, Th₃, Th₄) où l'élève reprend le même sujet " Je " qui prend en charge le récit. Cependant, nous avons remarqué des ruptures thématiques qui sont illustrées par l'utilisation de contenus rhématiques sans thèmes (Rh₅, Rh₆, Rh₇) dues sans doute à des maladresses d'ordre syntaxique.

L'exemple le plus évident reste le dernier passage quand l'élève écrit " Un nome pléci et un nom more la cause " à travers lequel, l'apprenant voulait certainement dire que l'accident a eu pour conséquence un blessé et un mort.

L'autre exemple est (Rh₅) que nous considérons comme une information introduite par l'élève dans le texte, à laquelle nous n'avons pu attribuer aucun sens en raison d'une erreur au niveau de la structure de la phrase.

3- La cohérence énonciative :

L'étude de ce récit nous a permis de constater l'emploi de l'embrayeur " je " tout au long du texte. Or, aucun autre indice formel indiquant l'implication de l'énonciateur ou d'un destinataire précis n'a été relevé.

4- La cohérence sémantique :

Les diverses maladresses que nous avons notées dans ce récit, ont eu pour effet des ambiguïtés sur le plan sémantique surtout les passages caractérisés par des ruptures thématiques que nous avons citées comme exemple lors de notre analyse de la progression du texte.

5-Lexique :

L'analyse du récit a fait ressortir l'emploi inapproprié du groupe nominal " la cause " pour exprimer une conséquence ainsi que l'utilisation du mot " relate " auquel nous n'avons pu attribuer aucune signification.

6- Orthographe :

- Confusion entre le verbe " avoir " et la préposition " à " dans : " Je sorti a la maison "
- Erreur dans l'orthographe des mots : " don, rout, parceque, glessé, troi, plécii, more, nom."

- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *obserfai, doublé, plécii.*"
- Emploi d'une majuscule au milieu du paragraphe " *Il y a la neige....*"
- Erreur sur l'accord des adjectifs qualificatifs avec les noms " *la route glesé, la voiture casé* "

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur

- *Je sorti a la maison*

- *don la rout Je voi la circulation et les stop parceque*

- *un voiture qui doublé un troi voiture et sorti a la route*

- *parceque la route glésse*
- *Je voi la voiture cassé*

- *Un nome plécii et un nom more.*

Interprétation

- Erreur sur la terminaison et le choix du temps du verbe.

- Erreur sur le choix de la préposition " don "

- Emploi inapproprié du GN " les stop "
- Erreur sur la terminaison de la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif du verbe " voir "

- Erreur sur la terminaison et le choix du temps du verbe.
- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- Emploi erroné de l'article indéfini " un " avec un nom féminin singulier " la voiture"
- omission du verbe " être ".
- Erreur au niveau :
 - du choix du temps du verbe.
 - de la structure de la phrase.
 - de la terminaison du verbe.

- Erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte 3 :

en 25. 01. 2004 a 2 heur en classe de 9AF3 dans le C.E.M de Lambese en science de fraincé Le calme dans la classe. Le proffesseur expliqua la lessons, l'Inspecteur écrit le roppor, les élèves calmest. Tout a coup un nilave tomber avec la chese, et la chese cassi pas. mais Ahmed casse pas Finalement sé très belle science est très belle proffesseur qui J'aime tous les élèves.

1- plan pragmatique :

L'apprenant a écrit un récit réel donc il a produit un texte adapté à la demande.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

Le texte comporte bien une situation initiale, un événement perturbateur et une situation finale. Cependant, l'élément modificateur n'a pas été suivi d'une série de faits qui devraient en principe faire progresser l'histoire.

L'organisation des différentes étapes du récit a été assurée à travers l'emploi des connecteurs " *Tout à coup, Finalement.*" Mais aucun découpage du texte en paragraphes n'a été souligné, et la ponctuation n'a pas été respectée.

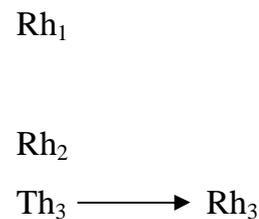
b-Cohérence du système des temps :

L'analyse du récit a fait ressortir une incohérence du système des temps employés par l'apprenant. En effet, dans les rares cas où il conjugue les verbes, nous assistons à un dysfonctionnement. Emploi du passé simple " *expliqua* " puis du présent de l'indicatif " *écrit* " dans la situation initiale. Ajoutons à cela l'utilisation d'un verbe à l'infinitif " *tomber* " après l'élément modificateur.

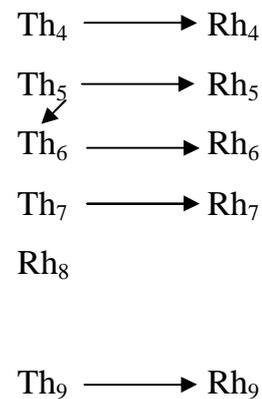
Quant à l'emploi du présent de l'indicatif à la fin du texte, cela marque le passage de l'élève du récit au discours.

c-La progression thématique :

*en 25. 01. 2004 a 2 heur en classe
de 9AF3 dans le C.E.M de Lambese
en science de fraincé
Le calme dans la classe.
Le proffesseur expliqua la lessons,*



*l'Inspecteur écrit le rapport
 les élèves calmest. Tout à coup
 un élève tombe avec la chaise
 et la chaise casse. mais Ahmed cassi pas
 Finalement sé très belle science
 est très belle professeur qui
 J'aime tous les élèves.*



La progression du texte, en général est une progression à saut (Th₃, th₄, Th₅, Th₉) même si le récit contient une à thème dérivé (Th₆) suivie d'une autre à thème constant. Concernant les propositions rhématiques (Rh₁, Rh₂, Rh₈), elles ne sont pas considérées comme des ruptures thématiques car il s'agit de passages descriptifs dans lesquels l'élève donne des détails.

Pour les substituts lexicaux et grammaticaux dont le rôle est en principe d'assurer la reprise de thèmes et d'informations déjà mentionnés dans le texte, nous n'avons souligné que l'emploi du nom " Ahmed " pour reprendre le groupe nominal " un élève ". D'autres groupes nominaux ont été répétés deux fois dans le texte tels que " le professeur, la chaise, les élèves ".

3- La cohérence énonciative :

L'énonciateur ne se manifeste qu'à la fin du récit à travers l'emploi du pronom personnel " je " et la modalité appréciative " *sé très belle science est très belle professeur.*" Cependant, aucun indice formel impliquant explicitement un destinataire déterminé n'a été relevé du texte.

4- Cohérence sémantique :

Nous avons noté une ambiguïté sur le plan sémantique, sans doute due à une maladresse d'ordre syntaxique au niveau de la phrase suivante : " est très belle professeur qui j'aime tous les élèves." En lisant cette dernière, on n'arrive pas à comprendre si c'est le professeur qui aime tous les élèves de sa classe ou par contre, ce sont eux qui l'aiment.

5- Lexique :

Il y a un emploi inapproprié du verbe " casser " à la place de " se blesser " dans la phrase " *mais Ahmed cassi pas* ". Le reste du vocabulaire employé dans le texte est courant.

6- Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots : " *heur, Lombese, sience, fraiñcé, lessons, rappor, sé, chese, cassi, finalement, professeur.* "
- Emploi d'une lettre minuscule au début du texte : " *en 25 . 01 . 2004* " .
- Emploi d'une lettre majuscule au milieu de la phrase : " *Le proffsseur explique....., l'Inspeteur écrit....., qui J'aime.....* "
- Problème d'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom : " *les élèvent calmest* " .
- Erreur d'ordre grapho-phonétique " *un nilave.* "
- Confusion entre le verbe " être " et la conjonction de coordination " et " dans " *est très belle professeur.* "

7-Plan morpho-syntaxique :

<u>erreur</u>	<u>interprétation</u>
- <i>en 25.01.2004</i>	-erreur sur le choix de la préposition " en " à la place de l'article défini " le " .
- <i>en sience de.....</i>	-erreur sur le choix de la préposition " en " à la place de " pendant " .
- <i>Le calme dans la classe</i>	-erreur au niveau de la structure de la phrase.
- <i>Tout à coup un nilave tomber avec la chese</i>	-erreur sur le choix du temps du verbe. -emploi erroné de la préposition "avec " .
- <i>sé très belle sience est très belle professeur qui J'aime tous les élèves.</i>	-erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte 4:

*le 15 janvier je étais en la maison
 brusquement Je vois la voiture frapper
 le garson apporter aide à lospital
 comme ce fait malleuraux à laissé
 de choses négatifs sur beacoup de gens.*

1- Plan pragmatique :

L'élève a essayé de raconter un événement réel mais il n'a pas su respecter les caractéristiques de ce type de texte.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

Bien que l'apprenant ait tenté de respecter la structure du récit, il n'a pas développé ses idées. Son texte n'a pas été organisé sous formes de paragraphes et aucun usage des signes de ponctuation n'a été signalé. Concernant les connecteurs, nous avons enregistré l'emploi unique de " *brusquement* ".

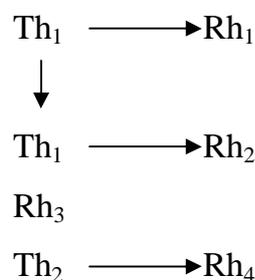
b- Cohérence du système des temps :

Le passage de l'emploi de l'imparfait " *étais*" dans la situation initiale à celui du présent " *vois*" à la place du passé simple au niveau de l'élément modificateur marque un dysfonctionnement dans le récit.

L'utilisation cependant, du passé composé dans le dernier passage " *ce fait malheureau à laissé de choses...*" ne constitue pas une rupture mais plutôt un changement du système du récit à celui du discours dans lequel l'élève porte un jugement sur l'événement.

c- La progression thématique :

*le 15 janvier je étais en la maison
 brusquement Je vois la voiture frapper
 le garson apporter aide à lospital
 comme ce fait malleuraux à laissé
 de choses négatifs sur beacoup de gens.*



L'élève a employé une progression à thème constant (Th₁) et une autre à saut (Th₃). Or, nous avons pu dégager du texte une proposition entièrement rhématique (Rh₃) qui constitue une rupture thématique dans le récit et entrave la compréhension.

3- La cohérence énonciative :

Ce texte est caractérisé par l'emploi de l'embrayeur " je " et de la modalité appréciative " *ce fait malheureux à laissé de choses négatifs sur beaucoup de gens* ". Aucune marque formelle renvoyant à un destinataire déterminé n'a été notée cependant.

4-Cohérence sémantique :

Mis à part le passage " *le garson apporter aide à hospital* " auquel nous n'avons pas pu attribuer de sens à cause d'une maladresse sur le plan syntaxique, nous n'avons dégagé aucune contradiction au niveau sémantique.

5-Lexique :

L'élève emploie un vocabulaire courant mais pas assez riche pour les besoins du récit.

6-Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots : " *garson, hospital* ".
- Confusion entre le verbe " *avoir* " et la proposition " *à* " dans " *ce fait malheueux à laissé* ".
- Erreur sur l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom : " *choses négatifs* ".
- Emploi d'une lettre minuscule au début du texte : " *le 15 janvier* ".

7-Plan morpho-syntaxique :

Erreur

- *Je états en la maison*
- *la voiture frapper le garson*

Interprétation

- Erreur sur le choix de la préposition " *en* ".
- interférence au niveau de l'emploi du verbe " *frapper* " due à une confusion entre l'arabe dialectal et le français.

Texte 5 :

Un jour, je 'allais à la fête de ma tante. La fête belle les filles chantaient et riraient tout à coup la fête changa les enfants couraient, les filles créaient La grand-mère de ma voisine temba dans la terre.

La grand-mère de ma voisine morra.

1- Plan pragmatique :

L'apprenant a rédigé un récit ce qui est conforme à la consigne.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

Le texte comporte bien une situation initiale, des événements et une situation finale. Ce qui indique que l'élève possède théoriquement la structure du récit. Cependant, il ne maîtrise pas suffisamment la mise en cohérence des différentes phases entre elles et ne donne pas assez de détails au lecteur pour rendre son récit plus riche .

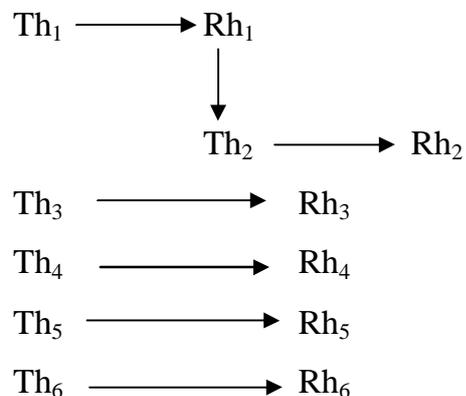
Aucun découpage en paragraphes n'a été remarqué et la ponctuation n'a pas été respectée . Quant aux connecteurs nous n'avons souligné que l'emploi de " *tout à coup* " au niveau de la deuxième phase du récit.

b- Cohérence du système des temps :

L'apprenant a respecté le système des temps du récit en employant le passé simple " *changa, tomba, mora* ", et l'imparfait de l'indicatif " *chantaient, couraient, créaient*". Or l'utilisation de ce dernier à la place du plus-que-parfait, au niveau de la première phrase " *Un jour, je'allais à la fête...*" marque un dysfonctionnement car le verbe exprime ici une action achevée, qui ne dure pas dans le passé.

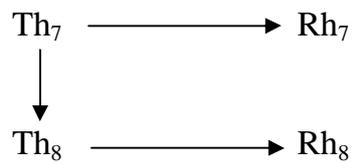
c- La progression thématique :

*Un jour, je 'allais à la
fête de ma tante.
La fête belle
les filles chantaient et riraient
tout à coup la fête changa
les enfants couraient,
les filles créaient*



*La grand-mère de ma voisine
temba dans la terre.*

La grand-mère de ma voisine morra.



Excepté la progression linéaire (Th₂) et celle à thème constant (Th₈), le récit est caractérisé dans l'ensemble, par une progression à saut où l'apprenant introduit de nouveaux thèmes (Th₃, Th₅) et reprend d'autres qui sont antérieurement mentionnés dans le texte (Th₄, Th₆).

Il faut signaler également que les contenus rhématiques ne sont pas suffisamment développés. En effet, l'apprenant ne donne pas le lieu de la fête, et il n'explique pas aux lecteurs ce qui est arrivé après la mort de la grand-mère. De plus, la deuxième phase du récit (le déroulement des événements) est constituée d'un ensemble de propositions indépendantes qui ne sont pas reliées à l'aide d'articulateurs.

L'analyse du texte a fait ressortir aussi la répétition des groupes nominaux " *la fête, les filles, la grand-mère de ma voisine* " alors que l'apprenant aurait pu recourir à la place, aux substituts lexicaux et grammaticaux.

3- La cohérence énonciative :

Ce récit est caractérisé par l'emploi de déictiques renvoyant à l'énonciateur " *je , ma* " ainsi que la modalité appréciative " *La fête belle* " par laquelle l'élève émet son jugement et son appréciation sur la fête. Mais le destinataire éventuel du texte n'apparaît pas à travers les indices formels de l'énonciation.

4- La cohérence sémantique :

Aucune contradiction ni ambiguïté au niveau sémantique n'ont été soulignées dans le texte.

5- Lexique :

Le vocabulaire employé dans ce texte est courant.

6- Orthographe :

- Omission du " e " dans " *changa* ".
- Erreur sur l'orthographe des mots : " *créaient, temba.*"
- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *morra* "

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
<i>-La fête belle</i>	-Omission du verbe " être "
<i>-les filles chantaient et riraient</i>	-Erreur au niveau du radical du verbe "rire"
<i>-La grand-mère de ma voisine temba dans la terre</i>	-Erreur sur le choix de la préposition " dans "
<i>-La grand-mère de ma voisine morra</i>	-Erreur au niveau de la terminaison du verbe.

Sujet 3 : Raconte un récit réel en quelques lignes.

Texte 1 :

Les vacances au Tizi ouzou

pondon Les vaconçe de Lété, jété aller avec ma mère, et ma tonte, et mon frère, a Tizi Ouzou.

nou nou somme boucou a musé laba, nou rongon véseté toute Lalefamé. Touta coup Jété allé avec mé samé a la montanneux qui trouvé un réviare et des fleure J' quie qellque sune.

1- plan pragmatique :

L'élève raconte ses vacances donc il a respecté la consigne.

2- Plan textuel :

a- structuration :

Le découpage du texte en deux paragraphes ne souligne pas la structure du récit qui n'a pas été respectée par l'apprenant. En effet, il y a une situation initiale (1^{er} paragraphe) mais nous n'avons remarqué ni élément modificateur suivi d'une série d'événements ni situation finale.

Tout le deuxième paragraphe n'est qu'une description de ce qu'a fait l'élève avec sa famille et ses amis une fois arrivés à Tizi- Ouzou. De plus, le récit n'a pas été organisé à l'aide des connecteurs, excepté l'emploi de " tout à coup ". La ponctuation n'a pas été respectée.

b- Cohérence du système des temps :

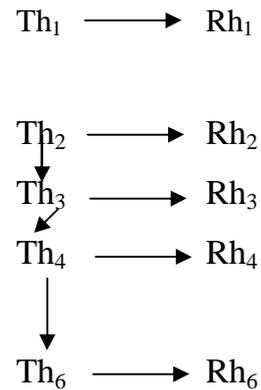
L'élève a eu recours au plus que parfait au niveau de la situation initiale, ce qui est cohérent avec le genre du récit. Cependant, un dysfonctionnement a été relevé à partir du deuxième paragraphe car l'apprenant passe d'un temps à l'autre, ce qui maque le non respect d'un système bien déterminé. Il commence par le passé composé " *somme boucou a musé* ", puis le présent de l'indicatif " *nous rongon* " ensuite il fait usage du plus-que-parfait après le connecteur *tout à coup* alors que ce dernier normalement fait appel au passé simple. Finalement, il emploie un participe passé seul " *qui trouvé* " avant de revenir au présent de l'indicatif " *J' quie* ".

c- La progression thématique :

*pondon Les vaconçe de Lété, jété aller
avec ma mère, et ma tonte, et mon frère, a Tizi Ouzou.*

*nou nou somme boucou a musé laba,
nou rongon véseté toute Lalefamé.*

*Touta coup Jété allé avec mé samé a la
montanneux qui trouvé un réviare et des fleure
J' que qellque sune.*



La progression du texte se fait dans l'ensemble à thème constant (ce qui est courant pour ce genre textuel). Mais la lecture du récit a fait ressortir des problèmes de transition d'une phrase à l'autre chez l'apprenant dus à l'absence des articulateurs qui sont censés en principe organiser le texte en mettant en évidence des relations entre des paragraphes , des phrases ou des éléments de phrases.

Ce problème constaté au niveau du 2^{ème} passage du texte a affecté la compréhension de ce dernier auquel on n'a pas pu accorder une interprétation cohérente. Le lecteur a l'impression d'avoir sous les yeux des propositions indépendantes et non pas un paragraphe structuré véhiculant des idées bien enchaînées.

3- La cohérence énonciative :

L'apprenant s'implique explicitement dans le texte , ce qui est traduit par l'emploi des pronoms personnels " je, nous " et des adjectifs possessifs " ma, mon, mé ". De plus, nous avons remarqué l'utilisation d'une modalité appréciative " nous nous somme boucou a musé " exprimant le jugement de l'élève vis-à-vis de ses vacances. Cependant, aucune trace formelle de l'énonciation renvoyant à un destinataire quelconque n'a été relevée du texte.

4- La cohérence sémantique :

L'apprenant n'a pas réussi à maintenir un lien de sens entre les informations véhiculées par les diverses phrases du deuxième paragraphe. En effet, l'emploi inapproprié de " touta coup " dans la phrase " Touta coup jété avec mé samé a la montanneux qui trouvé un réviare et des flaure " a engendré une incohérence sur le plan sémantique avec ce qui a précédé. De même pour le choix du pronom relatif

" qui " dont l'utilisation ,de cette manière, a donné lieu a une ambiguïté sur le point de vue du sens et de l'interprétation de la phrase.

5- Lexique :

L'analyse du texte a fait ressortir l'emploi erroné des deux mots " *rongon, Lalefame* " , à la place de (rendons et la famille) ce qui montre que l'élève ne possède pas un vocabulaire assez riche et suffisant pour les besoins de l'histoire racontée.

6- Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots : " *pondon,, vaconçe, Lété, boucou, a musé, laba, véseté, tout a coup, montanneux, réviare, fleure, qiue*".
- Omission de la marque du pluriel dans : " *Les vaconçe, mé samé, fleure, qellque*".
- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *vaconçe, tonte, boucou, samé, qellque sune*".
- Erreur au niveau de l'accord du participe passé avec le sujet dans : " *nou nou somme boucou a musé* ".
- Confusion entre la préposition " à " et le verbe " avoir " dans : " *a Tizi Ouzou* ".
- Emploi d'une lettre minuscule au début du texte " *pondon* " et d'une autre majuscule au milieu d'une phrase " *J'qiue* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>Les vaconçe au Tizi Ouzou</i>	- Choix erroné de la préposition "au" à la place de " à ".
- <i>jété aller avec ma mère et ma tonte, et mon frère,</i>	- Confusion sujet / verbe. - Erreur sur la terminaison du verbe. -Redondance de la conjonction de Coordination " et ".
- <i>nou nou somme</i>	- Erreur sur la terminaison de l'auxiliaire.
- <i>nous rongon véseté</i>	- Emploi inapproprié du temps du verbe.
- <i>Touta coup jeté allé</i>	- Confusion sujet / verbe.

- *jeté allé avec mé samé a la
montanneux qui trouvé un réviare.*

- *J'giue quellque sune.*

- Erreur sur la terminaison du verbe.

- Emploi inapproprié du temps choisi

- Erreur au niveau de la structure de la
phrase.

- Emploi inapproprié du temps du verbe.

La progression du texte est en général à thème constant . L'élève a employé également, une progression linéaire où " serpent " qui était rhème est devenu thème de la dernière phrase.

Concernant les reprises pronominales, nous avons noté l'emploi correct des pronoms personnels "il" pour ne pas répéter le nom "karim" et "le" pour remplacer le serpent .

3- La cohérence énonciative :

Le récit s'effectue à la 3^{ème} personne, c'est cohérent avec le genre, et le régime est maintenu durant tout le récit. Ceci dit, il n'y a aucun indice formel renvoyant à l'énonciateur ou au destinataire. Nous avons souligné une modalité appréciative " un homme très gentil " qui exprime l'appréciation de l'apprenant sur le héros de son histoire. Le reste " *une petite maison* " et " *les rochers très froids* " ne sont que des détails caractéristiques.

4- la cohérence sémantique :

Nous avons noté dans le texte une ambiguïté sur le plan sémantique due à une erreur d'ordre syntaxique au niveau de la construction de la phrase suivante : " *Il trouva un serpent sous les rochers très froids.*" Le lecteur en lisant cette phrase ne sait pas si c'est le serpent qui est froid ou les rochers

5- Lexique :

Nous avons dégagé un choix hasardeux du verbe " *piquer* " à la place de " *mordre* " dans la phrase " *le serpent le piqua* ". Le reste du texte est caractérisé cependant, par l'emploi d'un vocabulaire courant .

6- Orthographe :

- Emploi d'une majuscule au milieu de la phrase " *Soudain, Il trouva....*".
- Erreur dans l'orthographe du mot : " *froids* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>Karim étais</i>	- erreur sur la terminaison du verbe.
- <i>Tous les jours , il va à ...</i>	- erreur sur le choix du temps du verbe.

- *Il trouva un serpent sous les rochers très froids*

- Structure de la phrase.

- *Il le lève et le pose*

- erreur sur le choix du temps du verbe.

Texte 3 :

En été passé le fils de notre cousin marriait et faisait une grande gala. tous les invités venaient pour félicissitaient le marié.

Dans le soir, les invités allait au famille de cette marriée au route deux voitures faisait une tragique accident.

1- Plan pragmatique :

L'élève a produit un texte conforme à la demande.

2-Plan textuel :

a- Structuration :

Le texte comporte bien une situation initiale et un événement perturbateur tenu par " *au route deux voitures faisait une tragique accident* " au niveau duquel l'apprenant termine son histoire. Ce qui fait que son récit ne contient ni suite d'événements qui font progresser le récit ni de situation finale.

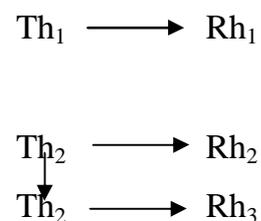
L'absence de découpage du texte en paragraphes montre qu'il n'y a pas de maîtrise de la structure du récit . L'élève n'a pas eu recours aussi aux connecteurs pour organiser son texte, et la ponctuation n'a pas été respectée.

b- Cohérence du système des temps :

l'élève a employé l'imparfait de l'indicatif ce qui témoigne d'une imprégnation juste de l'utilisation de ce temps comme temps du récit. Cependant, il ne maîtrise pas suffisamment la valeur de son emploi. Citons comme exemple : " *le fils de notre cousin mariait et faisait une grande gala, tous les invités venaient pour....*", " *les invités allait au famille* " et finalement " *deux voitures faisait une tragique accident.*" Dans ces trois exemples, il aurait été plus correct d'utiliser le plus que parfait à la place de l'imparfait de l'indicatif.

c- Progression thématique :

*En été passé le fils de notre cousin
marriait et faisait une grande gala.
tous les invités venaient pour félicissitaient le marié.
Dans le soir, les invités allait au famille
de cette marriée*



*au route deux voitures
faisait une tragique accident.*

Th₃ → Rh₄

L'apprenant a eu recours à une progression à thème constant (Th₂) au niveau de laquelle le groupe nominal " les invités " a été répété deux fois dans le texte, alors que l'élève aurait pu le remplacer par un pronom personnel.

Quant à l'emploi de (Th₁ et Th₃) cela entraîne une progression à saut où l'apprenant introduit de nouveaux thèmes sans assurer de rapport contextuel, d'où l'impression d'avoir sous les yeux une succession de phrases et non pas un texte cohérent.

3- La cohérence énonciative :

Dans ce texte, nous n'avons pu dégager aucune marque formelle renvoyant à un destinataire quelconque. Or, l'emploi de " *En été passé , notre* " est considéré comme une trace de l'énonciateur. De plus , l'utilisation de la phrase " *deux voitures faisait une tragique accident* " ne peut être interprétée que comme une modalité appréciative.

4- La cohérence sémantique :

Nous n'avons pu tirer du texte aucune incohérence sur le plan sémantique.

5-Lexique :

La lecture du texte a fait ressortir l'emploi impropre du mot " gala " qui ne trouve pas sa place dans ce contexte mais ailleurs. Comme il s'agit de mariage, on parle plutôt de " fête " et non pas de " gala ".

6- Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots " *marriée, félicitaient* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>En été passé</i>	- Choix inapproprié de la préposition " En"
- <i>marrait</i>	-emploi erroné du verbe " marier " à la place de " se marier ".
- <i>pour félicitaient</i>	-emploi faux d'un verbe conjugué après une préposition.

*-les invités allait en famille
de cette mariée*

*- au route deux voitures faisait
une tragique accident.*

- erreur sur : la terminaison du verbe.
- le choix de la préposition.
- le choix de l'adjectif démonstratif " cette"
à la place de l'article défini " la ".
- emploi erroné de la préposition " au "
A la place de " sur "
- erreur sur la terminaison de la 3^{ème}
personne du pluriel de l'imparfait de
l'indicatif

Texte4:

*Il était une fois un fait Très belle, Jentil, serieu, calme, sprte overt,....
sa famille pouvre, mé fatima Il etait travaillé pour son Famille pour changé la
plasse.*

1- Plan pragmatique :

L'élève n'a pas respecté tout ce qui caractérise ce type de texte.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

La structure du récit n'a pas été respectée. Il n'y a pas d'élément perturbateur qui fait renverser la situation initiale donnant lieu à une série d'événements et à une situation finale par la suite.

Dans le seul paragraphe qui constitue le texte, l'élève s'est contenté de décrire la fille . De plus, l'absence des connecteurs n'a pas permis l'organisation de ce dernier.

b-La cohérence du système des temps :

Le texte ne contient qu'un seul verbe conjugué au plus que parfait " *était travaillé* " alors que l'apprenant aurait dû le conjuguer à l'imparfait de l'indicatif puisque cela exprime une action longue qui dure dans le passé.

c- La progression thématique :

*Il était une fois un fait Très belle,
Jentil, serieu, calme, sprte overt,....
sa famille pouvre, mé
fatima Il etait travaillé pour son
Famille pour changé la plasse.*

Th₁ —→ Rh₁

Th₂ —→ Rh₂

Th₃ —→ Rh₃

Nous considérons que la non maîtrise de la langue française est la seule explication logique du recours de l'apprenant à une progression à saut où il emploie des thèmes avec des contenus rhématiques, sans assurer d'enchaînements entre les phrases du texte (Th₁, Th₂). Cela explique également, l'utilisation à la fin du récit, du nom " Fatima " sans mentionner auparavant que la petite fille s'appelle ainsi.

Il a utilisé deux fois le mot " famille " alors qu'il aurait pu éviter cette répétition en employant un substitut .

3- la cohérence énonciative :

Mis à part la présence dans le texte de modalité appréciative " *un fait Très belle, Jentil, serieu, calm, spret overt,...*", nous n'avons pu dégager aucune autre marque formelle impliquant l'énonciateur ou un destinataire précis.

4- cohérence sémantique :

Nous n'avons noté aucune contradiction sur le plan sémantique.

5-Lexique :

L'histoire commence par " *Il était une fois* ", ce qui est incohérent avec le genre demandé. En effet, cette formule d'ouverture qui est utilisée dans le conte fait référence à une période non déterminée dans le passé alors que le récit exige l'emploi d'indicateurs de temps précis.

6-Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots " *Jentil, sereiu, spret overt, mé, plasse* ".
- Erreur sur l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom " *un fait Très belle, jentil, serieu* ".
- Emploi d'un participe passé après une préposition : " *pour changé* ".
- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *pouvre* ".
- Emploi d'une majuscule au milieu de la phrase : " *Très, Jentil, Il* ".

7-Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>un fait Très belle</i>	- Erreur sur l'emploi de l'article indéfini " un " à la place de " une ".
- <i>sa famille pouvre.</i>	- Omission du verbe " être ".
- <i>Fatima Il était travaillé.</i>	- Emploi erroné du pronom personnel " il " et de l'auxiliaire " être ".
- <i>pour son Famille pour changé la plasse.</i>	- Erreur sur l'emploi de l'adjectif possessif " son " à la place de " sa ".
	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte 5 :

Le 11 novembre 2003 quand rontornais de l'école Je remarque l'absence de ma mère J demandais ma sœur ou la maman.

Elle ma repand ma mère dans l'hôpital et elle me dait ausser Ne t' inquieter pas c'est un accouchement.

Après deux heures mon père arrivait et il me dait c'est un garçon

1-Plan pragmatique :

L'élève a produit un récit réel donc il a respecté la consigne.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

Le texte qui est constitué d'un seul paragraphe n'a pas été organisé à l'aide des connecteurs. En outre, l'apprenant n'a pas fait usage des signes de ponctuation excepté les deux cas où il a employé un point à la fin des phrases.

Il faut signaler également que la structure du récit n'a pas été entièrement respectée. En effet, le texte contient bien une situation initiale et une situation finale mais il n'y a pas d'élément perturbateur qui bouleverse la situation de départ, entraînant une série d'événements donnant lieu à un conflit suivi d'une résolution.

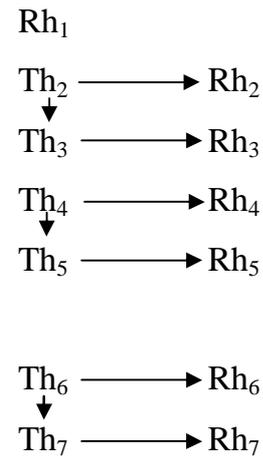
b- La cohérence du système des temps :

L'analyse du récit a fait ressortir un dysfonctionnement dans le système des temps employé marquant la non maîtrise par l'apprenant de la valeur de leur emploi. En effet, dans le premier passage du texte, nous avons pu relever un emploi erroné du présent de l'indicatif " *je remarque* " après un verbe à l'imparfait de l'indicatif " *quand rontornais* " qui témoigne du non respect de la concordance des temps.

De plus, le choix de verbes à l'imparfait de l'indicatif au lieu du passé simple dans les phrases " *J demandais ma sœur, mon père arrivait et il me dait* " ainsi que le passage du présent de l'indicatif " *Elle ma repand* " à celui de l'imparfait " *Elle me dait* " montrent que l'apprenant n'a pas eu recours à un système bien précis.

c- la progression thématique :

Le 11 novembre 2003 quand rontornais de l'école
Je remarque l'abcense de ma mere
J demandais ma sœur ou la maman.
Elle ma repand ma mere dans l'hopital
et elle me dait ausser Ne t' inquieter
pas c'est un acouchement.
Après deux heur mon pere arrivait
et il me dait c'est un garçon



L'apprenant commence son texte par un contenu rhématique sans thème en raison de l'absence du sujet dans la phrase " *Le 11 Novembre 2003 quand retournais de l'école* ". Il introduit également dans son récit de nouveaux thèmes (Th₂,Th₃, Th₅) qui représentent "le je de l'énonciateur, la sœur et le père ", donnant ainsi lieu à une progression à saut.

La reprise des thèmes tout au long du texte est assurée par l'emploi des substituts grammaticaux (il, elle) qui remplacent " *le père et la sœur* ".

3-La cohérence énonciative :

Le texte ne comporte aucun indice formel renvoyant à un destinataire précis. Cependant, nous avons souligné l'emploi des déictiques " je, ma, me, mon " que nous considérons comme des marques indiquant l'implication de l'énonciateur dans son récit.

Les dialogues du texte ne sont pas correctement gérés. Les marques de ponctuation ne sont pas utilisées (les deux points et les deux guillemets) . Pour l'énonciation, nous remarquons l'emploi d'un verbe à l'infinitif à la place de l'impératif dans la phrase " *Ne t'inquieter pas c'est un acouchement* " qui est considérée comme une modalité d'énoncé.

4- La cohérence sémantique :

L'absence du sujet dans la phrase " *Le 11 Novembre 2003 quand routornais de l'école* " a engendré une ambiguïté sur le plan sémantique. Pour le reste du texte il n'y a aucun élément qui entrave la compréhension du récit.

5- Lexique :

Le vocabulaire employé est courant et suffisant pour les besoins du récit.

6- Orthographe :

-Erreur sur l'orthographe des mots : " *ecole, mere, hopital, répand, acouchement, ausser, heur, arraivait, pere* ".

- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *routornais* ".

- Emploi erroné d'une majuscule : " *Novembre* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>Je demandais ma sœur ou la maman.</i>	-omission : -de la pré position (à). – du verbe être
- <i>Elle ma répand</i>	- Erreur sur l'emploi du pronom " <i>ma</i> " à la place de " <i>me</i> ".
- <i>ma mere dans l'hopital</i>	- Omission du verbe " être ".
- <i>elle me dait</i>	-Erreur sur le radical du verbe " <i>dire</i> " à l'imparfait de l'indicatif.

Sujet 4 : écrit un récit réel en quelques lignes.

Texte 1 :

Le événement réel vécu Le Jour de jeudi a midée nous sortés de l'école pour aller à la maison où cours de route l'un des camarade mé pousser où milieu de la route tout a coup une voiture. mais camarade me louvé transportés vert la voiture me jetais a terre donte mon cartable se trouve loi de moi.

1- Plan pragmatique :

L'élève a respecté la consigne en rédigeant un récit réel.

2- Plan textuel :

a- Structuration :

Aucun découpage du récit en paragraphes n'a été souligné. La ponctuation n'a pas été respectée et l'emploi des connecteurs comme moyen assurant l'organisation temporelle de l'histoire s'est limité à l'utilisation de " tout à coup."

Le texte comporte bien une situation initiale mais une coupure est ressentie à partir de l'élément perturbateurs " *tout a coup une voiture* " car l'apprenant et cela sans apporter d'explication introduit juste après, des événements sans qu'il y ait de cohésion entre ces derniers. Le récit ne finit pas aussi par une situation finale.

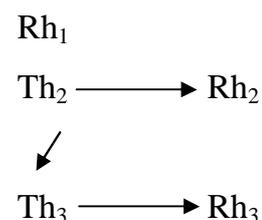
b- La cohérence du système des temps :

L'apprenant a eu recours une seule fois à la conjugaison d'un verbe à l'imparfait de l'indicatif " *la voiture me jetais* " . Le texte est donc caractérisé par l'emploi erroné de participes passés employés seuls (*nous sorté, me louvé, transportés*) et par l'utilisation d'un verbe à l'infinitif (*me pousser*) que l'élève devait conjuguer .

Toutes ces remarques relevées lors de l'analyse du texte témoignent d'une non maîtrise des règles morpho-syntaxiques et du système des temps du récit.

c- La progression thématique :

*Le évènement réel vécu
Le Jour de jeudi a midée nous
sortés de l'école pour aller à la maison
où cours de route l'un des camarade
mé pousser où milieu de la route*



tout a coup une voiture.

mais camarade me louvé transportés

vert la voiture me jetais a terre

donte mon cartable se trouve loi de moi.

Rh₄

Th₅ —————> Rh₅

Th₆ —————> Rh₆

D'une manière générale, on peut dire que la progression du texte est une progression à saut car l'apprenant reprend parfois des thèmes déjà mentionnés dans le texte (Th₅) ou en introduit d'autres (Th₂, Th₆). Concernant (Rh₁, Rh₂) nous sommes devant une réelle rupture thématique engendrée par l'introduction de propositions entièrement rhématiques. Ce qui entrave la compréhension chez le lecteur et crée une incohérence au niveau de l'interprétation du texte.

3- La cohérence énonciative :

Le texte ne comporte aucun indice formel de l'énonciation renvoyant à un destinataire déterminé. Cependant, nous pouvons remarquer l'emploi des embrayeurs " nous, me, mon, mes " qui indiquent l'implication de l'énonciateur dans son récit.

4- La cohérence sémantique :

Les nombreuses ambiguïtés relevées du texte sur le plan sémantique sont dues au manque d'informations et précisions apportées par l'apprenant constatées au niveau de deux propositions. La première est " *Le évènement réel vécu* " qu'il place au début du texte, sans préciser qu'il est concerné par cet événement et que l'histoire qu'il va raconter et la sienne. Quant à la seconde, c'est celle où il écrit " *tout a coup une voiture* " que nous considérons comme incomplète. De plus, les maladroites d'ordre syntaxique telles que " *mais camarades me louvé transportés vert la voiture* " et " *me jetais a terre dont mon cartable se trouve loi de moi* " ne peuvent être considérées que comme des éléments favorisant la non compréhension de certains passages du récit.

5-Lexique :

Le vocabulaire employé est courant.

6- Orthographes :

- Emploi faux d'une majuscule au milieu de la phrase : "le *jeudi*."
- Erreur sur l'orthographe des mots : " *midée, ou, tout acoup, mais, vert, loi* " .
- Confusion entre le verbe avoir et la préposition " a " dans " *a midée,à terre* " .

- Omission de la marque du pluriel " s" dans " *des camarade, mais camarade* ".
- Erreur d'ordres grapho-phonétique " *louvé* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>Le jour de jeudi</i>	- Erreur au niveau de la structure.
- <i>où cours de route</i>	- Choix inapproprié de la structure de la phrase.
- <i>mais camarade me louvé transportés vert la voiture</i>	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- <i>je jetais a terre donte mon cartable se trouve loi de moi.</i>	- Erreur au niveau de la structure de la Phrase. - choix inapproprié de la préposition "à"

Texte 2 :

Il était une fois, un navire qui avançait dans l'océan. Avec 1500 passagers à bord.

Soudainement une tempête surgit une tempête très forte le capitaine ne sait quoi faire, il appela les secours avec la radio mais c'était trop tard le bateau à couler il ne restait plus que 500 passagers les secours arrivent évacua les blessés.

1- Plan pragmatique :

L'élève a rédigé un texte adapté à la demande.

2-Plan textuel :

a-Structuration :

L'élève a respecté la structure narrative en produisant une situation initiale, des événements et une situation finale. On peut lui reprocher néanmoins de ne pas avoir développé suffisamment la deuxième étape du récit. Certes, il a introduit un élément modificateur tenu par " *Soudainement tempête surgit* " suivi d'une série de faits mais il n'a pas expliqué au lecteur comment le bateau a-t-il coulé.

L'élève dans son texte qui est constitué de deux paragraphes séparant la situation initiale du reste du récit, ne respecte pas la ponctuation. Quant à l'emploi des connecteurs, nous n'avons souligné que l'utilisation de " *Soudainement* " pour introduire l'événement perturbateur.

b-La cohérence du système des temps :

L'élève a fait usage de l'imparfait de l'indicatif pour exprimer l'arrière plan " *était, avançait* " et le passé simple au niveau de quelques phrases de la deuxième étape du récit (le déroulement des événements) comme " *surgit, appela* " , ce qui est cohérent avec le genre de texte rédigé. Or, un dysfonctionnement est noté quand il emploie le présent de l'indicatif dans " *le capitaine ne sait quoi faire* " et " *les secours arrivent* " ainsi que l'utilisation de du passé simple quand il écrit " *les secours arrivent évacua les blessés* " . On peut signaler aussi le recours à l'infinitif dans " *le bateau à couler* " .

c-La progression thématique :

*Il était une fois, un navire qui avançait
dans l'océan. Avec 1500 passager à bord.*

*Soudainement une tempête surgit
une tempête très forte*

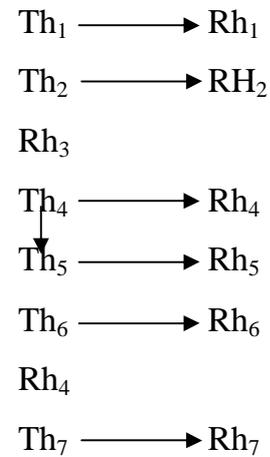
le capitaine ne sait quoi faire,

il appela les secours avec la radio

mé s'était trop tard le bateau à couler

il ne restait plus que 500 passagers

les secours arrivent évacuent les blessés.



Nous avons relevé une seule progression à thème constant . Le récit est caractérisé par une progression à saut, mais il ne s'agit pas dans ce cas là de ruptures thématiques car l'apprenant était appelé à introduire de nouveaux thèmes (Th₂, Th₄, Th₇) ou comme pour (Th₆) reprendre un segment thématique déjà mentionné dans le texte. Le rôle des deux propositions rhématiques (Rh₃, Rh₄) est d'apporter plus d'informations sur la tempête et les conséquences du naufrage.

Au sujet des moyens de reprise assurant la progression d'un texte, nous avons pu noter l'emploi d'un substitut lexical " le bateau " pour reprendre le groupe nominal " un navire ". Cependant, le récit comporte une répétition consistant dans l'utilisation du groupe " une tempête " deux fois de suite.

3- La cohérence énonciative :

Il n'existe dans ce récit aucune marque formelle de l'énonciation renvoyant à l'énonciateur ou à un destinataire visé.

4-La cohérence sémantique :

Hormis les ambiguïtés sémantiques dues au dysfonctionnement du système des temps employés par l'apprenant, nous n'avons relevé du texte aucune contradiction sur le plan sémantique.

5-Lexique :

L'analyse du texte a fait ressortir l'emploi inapproprié de " *Il était une fois* " qui est une formule d'ouverture du conte alors que l'apprenant a rédigé un récit réel historique qui exige l'utilisation d'une date précise.

6-Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots : " *océant, tempête, tré, coi, fair, mé, tro, pasager* ".

- Confusion entre le pronom réfléchi " *se* " et l'adjectif démonstratif " *ce* " dans " *s'était tro tard* ".

- Omission de la marque du pluriel dans : " *1500 passager, les blessé* ".

- Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *soucours* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>une tempête surgit une tempet tré forte</i>	- Erreur au niveau de la structure de la phrase
- <i>les secours arrive évacua les blessé.</i>	- Erreur sur la terminaison du verbe " <i>arrive</i> " - Erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte 3 :

à la plage

L'année passe nous , et , étions allés Moi et Ma petite famille à la plage pour pasé les vacances, à skigda comme dabé tonde Nous étions alles par la voiture de ma père Nous passion des bon momons en route on plus de sa nous prandre des belle photous ou bon paysage Ala plage nous nagion avec nous s'amais et de temps on tomps nous jouons avec le dore saple a lapré midi et nous faisons la sieste, au soir nous retournions à la maison.

Elle est vremon une bonne vaconsse.

1-Plan pragmatique :

En racontant ses vacances, L'élève a respecté la consigne.

2- Plan textuel :

a-Structuration :

Aucun découpage du texte en paragraphes n'a été souligné. La ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant n'a pas eu recours aux connecteurs pour structurer chronologiquement son histoire. La structure narrative n'est pas bien maîtrisée par l'élève. Son récit comporte bien une situation initiale et une fin mais il n'y a pas d'élément perturbateur qui fait bouleverser l'équilibre du départ entraînant une série de conséquences (événements) qui conduisent à un rééquilibre retrouvé à la fin.

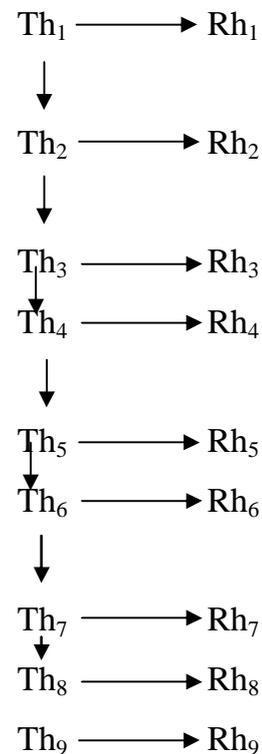
En effet, ce récit est constitué d'une juxtaposition de faits sans qu'il y ait une mise en intrigue .

b-Cohérence du système des temps :

L'apprenant a employé le plus que parfait " *étions allés* ", et l'imparfait de l'indicatif " *nous passions, nous nagion, nous faisons, nous retournions* " ce qui est adapté au genre de texte demandé. Nous avons constaté cependant, un dysfonctionnement au moment où l'élève fait usage du présent de l'indicatif quand il écrit " *nous prand, nous jouons*", ce qui est incohérent avec le système des temps choisi par l'apprenant au départ.

c-La progression thématique :

*L'année passe nous , et , étions allés
 Moi et Ma petite famille à la
 plage pour pasé les vaconces, à skigda
 comme dabé tande Nous étions alles
 par la voiture de ma père
 Nous passion des bon momons en route
 on plus de sa nous prandre des belle
 photous au bon paysage
 Ala plage nous nagon avec nous s'amais
 et de temps on tomps nous jouons
 avec le dore saple a lapré midi
 et nous faisionsla sieste,
 au soir nous retournions à la maison.
 Elle est vremon une bonne vaconsse.*



La progression se fait à thème constant car le pronom personnel " nous " prend en charge tout le texte, sauf la dernière phrase " *Elle est vremon une bonne vaconse* " à travers laquelle, l'apprenant se détache du récit pour donner son avis sur les vacances. Ce qui explique l'introduction d'un nouveau thème (Th₉) qui marque une rupture thématique.

Concernant les rhèmes, nous avons remarqué qu'ils n'étaient pas suffisamment développés, parce que l'apprenant n'a pas eu recours à la description qui est nécessaire dans tout récit afin de l'enrichir et d'apporter plus de détails aux lecteurs.

3-La cohérence énonciative :

Aucune marque formelle de l'énonciation renvoyant à un destinataire précis n'a été relevée du texte. Cependant, nous avons remarqué l'emploi des embrayeurs " *L'année passé, moi, ma, nous* " qui indiquent l'implication de l'élève dans son récit. De même, nous avons pu dégager deux modalités appréciatives servant à exprimer les jugements et les appréciations de l'apprenant. La première est " *Ma*

petite famille " quant à la seconde n'est autre que la dernière phrase du texte " *Elle est vremen une bonne vaconsse.*"

4-La cohérence sémantique :

Le texte ne comporte aucune contradiction ni ambiguïté au niveau sémantique.

5-Lexique :

Excepté l'emploi erroné de " *dabé tonde* " à la place de " d'habitude ", le vocabulaire employé par l'apprenant dans ce récit, est courant.

6- Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots : " *skigda, on plus, lapré midi, vremen, vaconsse, pasé*".

-Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *momons, photous, nous s'amais, saple*".

-Erreur d'accord dans : " *L'année passé, des belle photous* ".

-Emploi erroné d'un participe passé après la préposition " pour " dans " *pour pasé* ".

- Emploi d'une majuscule au milieu de la phrase dans :

- " *nous étions allés Moi et Ma petite famille*".

- " *comme dabé tonde Nous étions allés* "

- " *Nous passions de bon momons..* "

-Confusion entre l'adjectif possessif " sa " et l'adjectif démonstratif " ça " dans : " *on plus de sa* ".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>de ma père</i>	- Choix inapproprié de l'adjectif possessif " ma "
- <i>Nous passion des bon momons</i>	- Erreur dans : - la terminaison du verbe. - le choix de l'article " des ".
- <i>Nous prand des belle photous au bon paysage</i>	-Erreur au niveau du choix : * du temps du verbe, et* de l'article "des ".
- <i>A la plage nous nagion avec</i>	- Erreur dans la terminaison du verbe

nous s'amais.	- choix inapproprié du pronom personnel " nous "
- nous jouons avec le dore	à la place de l'adjectif possessif ' nos ".
saple a lapré midi	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- au soir	- Choix inapproprié du temps du verbe
- Elle est vremon une bonne	- Choix inapproprié de la préposition " au ".
vaconsse.	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.

Texte 4 :

Conne le rêve devien couchmar, une voiture de passager marchait dussement ou milieu de la nuit.

Tout à coup elle dérapa dans la rue et elle heurter une grande pière, les passages sans comême bien, un seul mort et Cinque survivons le chofeure dit que la médites fait ce acsidans uncroyable.

1-Plan pragmatique :

La consigne a été respectée puisque l'apprenant a produit un récit .

2- Plan textuel :

a- Structuration :

L'élève a découpé son texte en deux paragraphes. Le premier renferme la situation initiale, quant au second, il l'a exploité afin d'introduire l'élément perturbateur tenu par " *Tout à coup elle dérapa dans la rue* " suivi d'un autre événement traduit par la phrase " *elle heurter une grande pière* " , pour passer par la suite, à la situation finale qui décrit les conséquences et la cause de l'accident.

L'apprenant a eu recours à une ponctuation qu'il n'a pas appliquée convenableme. L'usage des connecteurs comme moyen organisant temporellement le récit était strictement limité dans l'emploi de " *Tout à coup* " pour introduire l'élément modificateur.

b- Cohérence du système des temps :

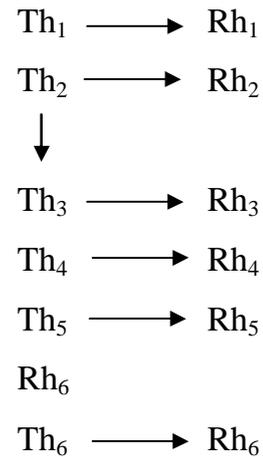
L'apprenant commence son texte par l'emploi du présent de l'indicatif dans la phrase " *Conne le rêve devien couchmar* " qui marque son implication dans le récit. De plus, il a utilisé l'imparfait de l'indicatif pour exprimer l'arrière plan et le passé simple au niveau de l'élément modificateur " *Tout à coup elle dérapa* " ce qui est cohérent avec ce genre textuel.

Le dysfonctionnement que nous avons constaté cependant dans ce récit, consiste dans le recours à l'infinitif au niveau de la phrase " *elle heurter une grande pière* " , ainsi que l'usage du présent de l'indicatif quand l'élève écrit " *le chofeure dit que la médites fait ce acsidans* " .

c- La progression thématique :

*Comme le rêve devien couchmar,
une voiture de passager marchait
dussement ou milieu de la nuit.*

*Tout à coup elle dérapa dans la rue
et elle heurter une grande pière,
les passages sans comême bien,
un seul mort et Cinque survivons
le chofeure dit que la médites
fait ce accidans uncroyable.*



Ce récit comporte une progression à thème constant (Th₃, Th₄) représentant la voiture qui est remplacée dans le texte deux fois de suite par le pronom personnel " elle " , donnant ainsi lieu à une répétition. Nous avons également, une progression à saut (Th₁, Th₅, Th₆) mais il ne s'agit pas dans ce cas d'une rupture thématique car l'apprenant introduit de nouveaux thèmes. La proposition rhématique (Rh₆) représente des informations ajoutées par l'élève afin d'apporter plus de détails sur l'état des passagers et les conséquences de l'accident.

3- La cohérence énonciative :

A part la modalité énonciative " *Comme le rêve devien couchmar* " à travers laquelle, l'élève donne son avis sur l'accident, nous n'avons remarqué aucun indice formel de l'énonciation renvoyant à l'énonciateur ou à un destinataire précis.

4-Cohérence sémantique :

Nous avons dégagé du texte une ambiguïté sur le plan sémantique due à l'emploi du mot " *médites* " auquel nous n'avons pu attribuer aucun sens.

5-Lexique :

Mis à part l'utilisation du mot " *médites* " dont nous avons parlé précédemment, nous avons noté aussi l'emploi inapproprié du verbe " *marchait* " dans la phrase : " *une voiture de passager marchait* ". Le reste du vocabulaire cependant, est courant.

6- Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots : " *dussement, passges, Conne, Cinque, survivons, chofeure, acsidans, uncroyable* ".

-Erreur d'ordre grapho-phonétique : " *couchmar, ou milieu*".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- <i>le rêve devien</i>	- Erreur dans la terminaison du verbe.
- <i>elle dérapa dans la rue</i>	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- <i>les passages sons</i>	- Erreur dans la terminaison du verbe.
- <i>ce acsidans</i>	- Emploi inapproprié de l'adjectif démonstratif " ce ".

Texte 5 :

Il était un fin dens enfant en quelques de peut que était. Le titanic c'est un grend bataux, il cola lannée 1912 atlantic nour est paut les voyajour du tout les monde. c'est un grend bataux est Amirca. dans Amirca dans éngltra il ne regard pas le chéfur de batux montanye de la glasse je touche la montanye il cola.

1- Plan pragmatique :

En racontant l'histoire du Titanic, l'apprenant a respecté la consigne car il a produit un récit réel.

2-Plan textuel :

a- Structuration :

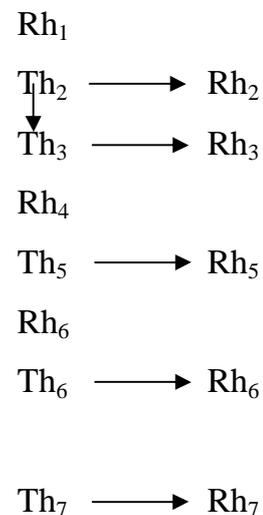
La structure du texte n'apparaît pas dans cette rédaction car l'apprenant ne maîtrise pas la mise en cohérence des différentes étapes du récit. Aucun découpage du texte en paragraphes n'a été souligné. La ponctuation n'a pas été respectée et l'élève n'a pas eu recours aux connecteurs pour structurer son histoire qui est constituée d'une série d'idées non organisées.

b-La cohérence du système des temps :

Etant donné que l'apprenant a rédigé un récit réel historique, on peut considérer que l'emploi du présent de l'indicatif dans " *c'est un grend bataux est Amirca, il ne regard pas, je touche* " comme incohérent avec ce genre de texte. L'élève ne maîtrise donc pas le système des temps exigé.

c- La progression thématique :

*Il était un fin dens enfant
en quelques de peut que était.
Le titanic c'est un grend bataux,
il cola lannée 1912 atlantic nour
est paut les voyajour du tout les monde.
c'est un grend bataux est Amirca.
dans Amirca dans éngltra
il ne regard pas le chéfur de
batux montanye de la glasse
je touche la montanye*



il cola.

Th₈ —→ Rh₈

Ce récit est qualifié d'incohérent vu les moult propositions rhématiques auxquelles l'apprenant a eu recours sans employer de thèmes (Rh₁, Rh₄, Rh₆) . La progression à saut caractérisant ce texte, a elle aussi affecté l'interprétation de ce dernier puisque l'élève introduit de nouveaux segments thématiques sans assurer d'enchaînement dans les idées.

Nous avons noté aussi une répétition au moment où , l'apprenant fait usage, dans la même phrase du pronom personnel "il" et du groupe nominal que ce dernier désigne . Il y a également, un emploi inexact du pronom "je" pour remplacer le bateau dans "*je touche la montanye*".

3-La cohérence énonciative :

L'histoire du Titanic est un récit historique. C'est pourquoi, le texte ne comporte aucun indice formel de l'énonciation renvoyant à l'énonciateur ou à un destinataire déterminé. Les phrases "*Le titanic c'est un grand bataux*" et "*c'est un grand bataux est Amirca*" ne peuvent être considérées comme des modalités appréciatives car l'adjectif " grand " n'est qu'un qualifiant qui décrit le bateau.

4- La cohérence sémantique :

L'analyse du récit nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. L'apprenant avance des idées et emploie des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres. Ce qui a affecté la compréhension du texte et a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique. L'exemple le plus évident est celui de la première phrase du texte à laquelle nous n'avons pu attribuer aucun sens.

5- Lexique :

l'analyse du texte a fait ressortir l'emploi inexact du mot "*chéfur* " pour désigner le commandant du bateau . Nous avons constaté aussi l'usage des mots "*Amirca, engltra, montanye, de la glâsse* " qui est du à une influence de l'arabe classique. Le reste du vocabulaire cependant, est courant.

6-Orthographe :

-Erreur dans l'orthographe des mots : "*dens, grend, atlantic, voyajour, bataux, montanye, glâsse, lannée*".

-Erreur d'ordre grapho-phonétique : "*cola, nour, voyajour, chéfur* " .

-Erreur au niveau de l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom " *grend bataux*".

7- Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
<i>-Il était un fin dens Enfant en quelques De peut que était</i>	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
<i>- il cola l'année 1912 atlantic nour est peut les voyajour du tout les monde</i>	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Emploi inapproprié des articles " du " et " les "
<i>- c'est un grend bataux est Amirca</i>	- structure de la phrase.
<i>- il ne regard par le chéfur de batux montanye de le glâsse.</i>	- Ordre des mots dans la phrase. - Erreur sur la terminaison du verbe " regarder ".

3-Bilan de l'analyse des productions écrites :

L'analyse de récits d'apprenants de 9^{ème} année fondamentale a fait ressortir les moult difficultés rencontrées par ces derniers au moment de la rédaction. Leurs productions écrites ne sont d'aucune manière satisfaisantes voire incohérentes. C'est pourquoi, nous avons consacré cette partie à un bilan général résumant les réussites des élèves et leurs carences .

3.1-Plan pragmatique :

Malgré que le apprenants n'aient pas respecté les caractéristiques d'organisation propres à tout type de discours et plus précisément le narratif, leur tentative de produire des récits réels témoigne de leur capacité de produire un écrit adapté à la demande puisqu'il s'agissait dans les quatre sujets de rédiger un événement réel vécu ou non vécu.

Il suffit seulement de les motiver, les doter des outils, des stratégies et surtout du temps nécessaire à la production de n'importe quel texte car il serait vain de croire qu'un collégien pourrait au terme d'une seule séance aboutir à une production écrite cohérente au niveau du fond et de la forme en même temps.

3.2- Plan textuel :

3.2.1- Structuration :

L'analyse des copies a fait ressortir une maîtrise insuffisante de la structure narrative : déroulement des événements non développé (absence de conflit suivi d'une série de conséquences entraînant une résolution finale), et mise en cohérence non satisfaisante des différentes phases du récit entre elles en raison des recours limité aux connecteurs comme moyens garantissant l'organisation temporelle d'un texte. Excepté, les cas où l'on a employé (tout à coup, soudain, brusquement, et soudainement). Les textes qui ont révélé ces carences sont : (sujet 1 : texte2, texte3) / (sujet 2 : texte2, texte4) / (sujet 3 : texte1, texte3, texte4, texte5) / (sujet 4 : texte 3, texte5).

La lecture des rédactions des apprenants nous a permis de constater également, l'usage incorrect des signes de ponctuation dans toutes les copies. De plus, le découpage des textes en paragraphes contribuant à la cohérence textuelle en organisant les différentes phases du récit et facilitant son interprétation n'a été

respecté que dans six textes. Certains élèves ont remplacé les alinéas par des tirets : (sujet 1 : texte5) / (sujet 2 : texte5) / (sujet 3 : texte2) / (sujet 4 : texte1, texte3).

3.2.2- la cohérence du système des temps :

Pour assurer la cohérence textuelle, il ne suffit pas uniquement de savoir conjuguer correctement les verbes, mais de choisir le système des temps approprié au type d'écrit visé et de le maintenir tout au long du texte. Faire alterner l'imparfait de l'indicatif (dans les passages descriptifs) et le passé simple (dans les passages narratifs) n'était pas évident pour les apprenants. Toutes les copies que nous avons analysées étaient caractérisées par une incohérence totale du régime choisi.

En effet, dans les rares rédactions où l'on a exprimé l'arrière plan avec l'imparfait de l'indicatif : (sujet 1 : texte1, texte5) / (sujet 3 : texte4, texte5) / (sujet 4 : texte1, texte3, texte4), un dysfonctionnement a été constaté dans le reste du récit même si certains élèves ont eu recours au passé simple pour introduire l'élément perturbateur.

3.2. 3-La progression thématique :

Les apprenants n'ont pas fait preuve d'une grande imagination. Leurs récits ne sont pas assez développés. La lecture de certains textes nous a donné l'impression d'avoir lu un résumé. C'est dû sans doute aux rhèmes qui sont pauvres en informations et parfois même inexistants lorsque l'élève introduit des thèmes sans y apporter d'informations nouvelles (sujet 1 : texte3, texte5).

Beaucoup de productions écrites ont été qualifiées d'incohérentes, en raison des nombreuses ruptures thématiques qui s'y trouvent . En effet, les élèves tout en racontant leurs histoires introduisent de nouveaux contenus rhématiques (nouvelles informations) sans qu'il y ait de thèmes qui reprennent ce qui a été déjà donné précédemment (sujet 1 : texte1) / (sujet 2 : texte2, texte4) / (sujet 3 : texte5) / (sujet 4 : texte1, texte5). La majorité des rédacteurs n'ont pas eu recours aux moyens de reprise qui assurent la progression de l'information de phrase en phrase tout en respectant convenablement les informations connues . Ce qui a eu pour conséquence les nombreuses répétitions dans les écrits suivants : (sujet 1 : texte4) / (sujet 2 : texte1, texte3, texte5) / (sujet 4 : texte2, texte4, texte5).

D'autres élèves, dont les textes ont été considérés aussi comme incohérents, n'ont pas fait usage des articulateurs afin de mettre en évidence des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases (sujet 1 : texte2, texte3) (sujet 2 : texte5) / (sujet 3 : texte1, texte 3, texte4).

3.3- La cohérence énonciative :

Beaucoup de récits ont été produits à la 1^{ère} personne montrant ainsi l'implication de l'apprenant dans ce qu'il raconte. Ce régime énonciatif a été maintenu dans leurs écrits jusqu' à la fin.. Six textes (sujet 3 : texte2, texte3, texte4) / (sujet 4 : texte 2, texte4, texte5) sont caractérisés cependant, par le détachement du narrateur par rapport à ce qu'il raconte. Il n'est qu'un témoin rapportant des faits concernant d'autres personnages ou relatant un événement historique (l'histoire du Titanic).

Hormis le statut de l'énonciateur, l'analyse des copies nous a permis de constater, l'absence de marques formelles de l'énonciation renvoyant à un destinataire déterminé auquel s'adressent les textes. La gestion des dialogue n'a pas été correcte, dans les rares cas où ils ont été introduits : (sujet 1 : texte2, texte3, texte5) . Les signes de ponctuation " tirets et guillemets " n'ont pas été respectés et les marques de l'énonciation n'ont pas été correctement employées.

3.4- La cohérence sémantique :

Veiller à la cohérence sémantique, c'est créer et maintenir un lieu de sens entre les diverses informations véhiculées par un texte, et s'assurer qu'elles ne soient pas en contradiction . Pour qu'un récit soit cohérent sémantiquement, un vocabulaire assez riche est certes nécessaire, mais il existe aussi des outils syntaxiques pour y arriver.

Les productions écrites que nous avons analysées ont révélé des ambiguïtés sémantiques et parfois même des contradictions qui sont principalement dues au choix inadéquat du système des temps utilisé, à l'emploi rare et incorrect des articulateurs, aux ruptures thématiques constatées ainsi que la sélection inappropriée du vocabulaire.

Pour illustrer cela nous nous sommes contentés de citer trois exemples . Le premier est l'ambiguïté sémantique relevée du troisième texte (sujet1) qui est due à l'utilisation erronée du pronom personnel " je " pour désigner "le père" et "la mère " du narrateur. Le second est une contradiction constatée dans le 5^{ème} texte (sujet1) engendrée par un emploi inappropriée de l'auxiliaire être qui a eu pour effet le changement du sens de la phrase. En fait, au lieu d'écrire " j'ai sauvé l'enfant ", l'élève a mis " je suis sauvé " . Ce qui a donné lieu à une incohérence sur le plan sémantique avec ce qui a précédé. Le dernier exemple est celui du 5^{ème} texte (sujet4) que nous avons qualifié d'incohérent car l'apprenant n'a pas organisé les phrases et ne les a pas reliées à l'aide des articulateurs, d'où une mauvaise compréhension et une interprétation difficile du récit.

3. 5- Lexique :

Un emploi judicieux du lexique facilite la lecture du récit et favorise aussi la cohérence textuelle . les récits que nous avons analysés comportent de nombreuses erreurs relevant de ce domaine que nous pouvons résumer ainsi :

1- Emploi de mots insignifiants auxquels nous n'avons pu attribuer aucun sens :

Ø Sujet 1 :

Texte 2 " *fishrs* "

Ø Sujet 2 :

Texte 2 : " *relate* "

Ø Sujet 4 :

Texte 4 : " *médites* "

2-Influence de la langue arabe.

Ø Sujet 4 :

Texte 5 : " *America, engltra, montanye de la glâsse* ".

3- Emploi inapproprié de certains mots ou expressions :

Ø Sujet 1 :

Texte 4 : " *ma mère accrocha ma sœur* "

Ø Sujet 2 :

Texte 1 : " *mon grand père venis et renvoyer le chien* "

Texte 3 : " *Ahmed cassi pas* "

Ø Sujet 3 :

Texte 3 : " *gala pour un mariage* ".

Ø Sujet 4 :

Texte 4 : " *une voiture de passager marchait* ".

4- Emploi de la formule d'ouverture du conte " *Il était une fois* " dans un récit réel dans le 4^{ème} texte (sujet 3) et le 2^{ème} texte (sujet 4).

3. 6- Plan morpho-syntaxique / orthographe :

Les nombreuses erreurs constatées au niveau morpho-syntaxique et morphologique sont un indice révélateur des difficultés diverses rencontrées par les élèves quant à l'application et au réinvestissement des règles de la langue française lors de la rédaction. Ces moult problèmes constatés au moment de l'analyse des copies, ont eu un impact majeur sur la cohérence textuelle . La compréhension du texte en a été affectée à cause surtout des ambiguïtés sémantiques caractérisant ces derniers.

La première catégorie d'erreurs concernant la morpho-syntaxe se résume dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux , de l'accord sujet / verbe , de la structure des phrases, du choix des déterminants ainsi que l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination . L'orthographe lexicale(erreurs dans l'orthographe des mots) , l'orthographe grammaticale (accord nom / adjectif, homonymes, etc) et phonétique (mauvaise maîtrise des relations phonème-graphème) constituent la 2^{ème} catégorie.

Pour conclure notre bilan de l'analyse des récits des élèves, nous pouvons dire que les erreurs décelées indiquent leur manque de compétence dans le domaine de la production écrite. La grille d'analyse que nous avons exploitée nous a permis de passer en revue tous les plans envisageables pour aboutir à un texte cohérent. Il est donc primordial que tout enseignement de l'écrit les prenne en charge.

En nous basant sur les résultats de notre investigation sur terrain, et en nous référant aux différentes théories se rapportant au domaine de la didactique de l'écrit, nous avons constaté aussi que l'unité didactique comme démarche pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit révélait un certain nombre d'insuffisances touchant à

son organisation, à la démarche pédagogique suivie, à ses diverses activités ainsi qu'aux modalités de son évaluation.

Ces éléments que nous aborderons dans ce qui va suivre, constituent pour nous des réponses aux interrogations que nous nous sommes posées sur les aptitudes et les performances des apprenants lors de leur passage à la production écrite.

4-Remarques sur l'unité didactique :

4.1- Organisation et démarche pédagogique :

L'organisation d'une unité didactique en trois phases (phase d'imprégnation, phase analytique et phase de production écrite) impose à l'enseignant une progression peu souple, voire rigide qui le guide en classe. Les activités sont planifiées pour l'ensemble des professeurs. Elles se succèdent les unes après les autres selon un ordre figé, sans aucun retour en arrière, ne laissant ainsi aucune initiative au professeur qui est souvent esclave d'une répartition pédagogique pré-établie.

Tout est imposé à l'apprenant, on ne lui offre aucune possibilité de négociation de ce qu'il veut apprendre. La tendance actuelle (pédagogique centrée sur l'apprenant) vise surtout à " rejeter les méthodes où tout est prévu et organisé de la leçon 1 à la leçon x"⁽¹⁾. L'élève n'est pas uniquement en situation d'écoute et d'application , il doit participer aussi à la construction de son savoir.

L'étude d'un seul texte support durant trois semaines finit par ennuyer l'enseignant et ses apprenants dont il diminue l'intérêt . La séparation des activités de langue de la production écrite (placée à la fin de l'UD), est une démarche qui " se borne aux règles de fonctionnement au niveau de la phrase sans expliciter les règles de fonctionnement au niveau textuel." ⁽²⁾

L'accumulation des connaissances notionnelles sur la phrase, ne permet pas leur réinvestissement lors de la production écrite . l'objectif en 9^{ème} année n'est pas

(1) E. Bernard, 1991, L'approche communicative : Théorie et pratique, CLE international, pp44.

(2) C. G. Delanc citée dans, B.Courbon, 1996, concours des professeurs des écoles, Paris, Librairie Vuibert, p192.

la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe mais plutôt la formation d'apprenants capables de produire des discours en fonction des diverses situations de communication. Ces activités décrivent le fonctionnement de la langue et ne s'intéressent pas à leur emploi .

4.2- Les activités :

4.2.1-Vocabulaire :

les séances de vocabulaire sont souvent une juxtaposition d'activités hétérogènes, n'ayant aucun lien entre elles. Les leçons étant nombreuses, et la séance trop chargée, l'élève a peu d'occasions d'apprendre la manipulation des structures lexicales ,au cours même de la leçon et surtout leur emploi dans différents contextes . La 4^{ème} unité didactique , en 9^{ème} année par exemple, renferme : la nominalisation à base verbale et adjectivale ainsi que l'étude des expressions et des verbes introducteurs dans le texte explicatif . Ce qui est chargé pour des élèves de ce niveau.

4.2.2- Grammaire :

L'examen des répartitions des cours nous conduit à partager le point de vue de Tayeb Bouguerra au sujet de l'unité didactique, au secondaire lorsqu'il dit que : "*le choix d'objectifs syntaxiques limités en général à l'étude d'un point de langue s'avère inopérant en regard de l'objectif cardinal qu'est la technique d'expression retenue.*"⁽³⁾ Un genre textuel comme le récit par exemple, ne mobilise pas au niveau grammatical uniquement la phrase simple (leçon suggérée dans la répartition annuelle de 9^{ème} année au niveau de la 1^{ère} UD) mais également, la proposition relative, l'expression de la comparaison, de la cause, de la conséquence, etc.

(3) T. Bouguerra, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire, Alger, Office des publications universitaires, p96

4.2.3- Conjugaison :

L'étude des tournures verbales est insuffisante pour que l'élève puisse employer correctement les temps verbaux dans un texte . Heribert Ruch souligne que : "*les formes temporelles fonctionnent toujours dans des relations textuelles. On ne peut les étudier dans des phrases ou des parties de phrases isolées, car ce n'est que la totalité de la texture relationnelle qui leur donne leur juste place et rend possible , au bout du compte, leur maîtrise par les élèves.*" ⁽⁴⁾

L'enseignement de la valeur d'emploi des temps aux apprenants, la maîtrise impeccable des temps oralement et par écrit sont nécessaires pour un apprentissage correcte de la conjugaison .

4.2.4-Orthographe :

En analysant les répartitions pédagogiques proposées, nous avons constaté qu'il n'y a pas une prise en charge sérieuse de cette discipline. C'est souvent une activité accessoire dont le choix de réalisation est laissé à l'appréciation du professeur. Elle figure dans 5 UD. Nous avons remarqué aussi qu'une seule dictée est prévue. Ce qui est nettement insuffisant. Beaucoup de spécialistes ont montré l'inefficacité de cet exercice lorsqu'on ne lui accorde pas toute l'importance voulue (nombre varié d'exercices, choix des textes, etc.....). Jean Guion ⁽⁵⁾, par exemple a pu calculer que pour apprendre l'orthographe à coup de dictée, il faudrait six ans à un excellent élève qui retiendrait l'orthographe de chaque mot du premier écrit.

4.2.5-Production écrite :

Peu d'importance est accordée à cette séance. La plus grande partie de l'unité didactique est consacrée à l'enseignement des activités métalinguistiques alors que l'objectif n'est pas l'accumulation des connaissances sur la langue, mais la maîtrise pratique de cette dernière.

L'enseignant n'offre pas à ses apprenants (en dehors de la séance de production écrite placé à la fin de l'UD) de multiples occasions d'écriture, d'auto-évaluation, et de remédiation afin de les conduire progressivement à prendre

(4) H. Ruch, 1980, Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier, p27.

(5) J.Guion, cité dans, M.Flash, 1980, « 300 trucs d'orthographe », Belgique, Verviers, pp 15-16

conscience de leurs carences, au niveau de l'écrit. Une seule heure consacrée à la production écrite n'est pas suffisante. Veiller à la fois, à la structuration syntaxique, à la correction orthographique, tout en cherchant le vocabulaire adéquat et en gardant dans l'esprit l'enjeu du texte, n'est pas une tâche aisée pour un élève de 9^{ème} année. De plus, l'analyse des enregistrements des cours de production écrite réalisés dans quatre classes différentes a démontré que lors de cette séance les professeurs négligeaient certaines caractéristiques d'organisation du texte et plus précisément du narratif.

Un seul d'entre eux (sujet 1) a essayé de balayer tous les plans (titre, découpage du texte en paragraphes, structure du récit, indicateurs spatio-temporels, temps verbaux, expression de la cause et de la conséquence). D'autres éléments nécessaires à la rédaction n'ont pas fait l'objet d'explication de la part de l'enseignant. Ce sont les outils garantissant la cohérence sémantique et la progression du texte (les différents moyens de reprise, les champs lexicaux, et les articulateurs).

4.2.6- L'évaluation de la production écrite :

Lors de la correction des copies de la production écrite, ou durant la séance du compte rendu, le professeur corrige les écrits de ses élèves en ne s'intéressant qu'au côté linguistique. Les idées des apprenants et leur organisation, ainsi que la répartition de l'information dans un texte sont négligées.

L'évaluation des rédactions consiste à contrôler la maîtrise du vocabulaire et des règles morpho-syntaxiques plutôt qu'à vérifier l'acquisition d'une véritable compétence textuelle. De cette manière, l'enseignant ne dote pas ses élèves de tous les moyens nécessaires afin d'améliorer leurs productions écrites . Il n'y a pas d'auto – évaluation et les exercices de remédiation sont parfois inexistants .

Un texte cohérent n'est pas une suite de phrases grammaticalement correctes. Il y a d'autres règles qui garantissent la cohérence textuelle. De nombreux apprenants réussissent les exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe mais restent dépourvus de moyens face à une situation d'écriture.

Avoir seulement des connaissances sur la langue n'assure d'aucune manière leur réemploi lors de la production écrite.

Conclusion partielle :

Notre investigation sur le terrain, nous a donc permis de faire un constat critique sur l'efficacité de l'unité didactique . Les performances des apprenants au niveau de la production écrite sont très insuffisantes . Il réinvestissent souvent et maladroitement tout ce qu'ils ont vu lors des activités de langue . Ceci nous a amenés à proposer, dans le chapitre qui va suivre, une démarche pédagogique destinée surtout à amener les collégiens à mieux écrire et surtout à communiquer par écrit avec autrui .

Introduction :

Pour former des apprenants rédacteurs de textes et faire face aux multiples problèmes rencontrés par les enseignants et leurs élèves au niveau de l'écrit, nous avons tenté dans ce chapitre de proposer une démarche pédagogique qui doit être adaptée, suivant la classe, le type de texte et surtout les contraintes de programmation.

Cette démarche est celle proposée par Josette Jolibert et son groupe de recherche dite : " la démarche du chantier" par référence à son livre : Former des apprenants producteurs de textes, Hachette, 1988 .

1- Définition d'un chantier :

La démarche du "chantier" met en œuvre certains principes renvoyant à des théories dominantes en matière d'apprentissage (grammaire de phrase, grammaire textuelle, opérations psychologiques de mise en texte, pédagogie active et évaluation formative).

Sa pratique en classe, devrait permettre aux apprenants de produire seuls des écrits sociaux variés bien adaptés aux diverses situations de la vie quotidienne. Elle constituerait également, une aide aux enseignants pour rénover leurs méthodes d'enseignements et se lancer à la recherche d'une nouvelle pédagogie de l'écrit.

Un " chantier " comporte diverses séances préparées minutieusement par le professeur en fonction du type textuel ciblé et des nécessités de la classe. Sa durée varie d'un texte à l'autre car les élèves sont engagés dans des projets d'écriture différents, au cours desquels l'enseignant définit la tâche d'écriture, ses étapes et ses critères de réussite. Il favorise également, les échanges entre les élèves et sollicite leurs acquis ainsi que leurs esprits de recherche afin qu'ils aboutissent à une représentation du texte visé.

Dans le cadre du " chantier ", chaque élève est actif. Il est au courant des objectifs, choisit, décide, assume des responsabilités et se construit des stratégies lui permettant de produire un texte pertinent. Pour cela, il appartient au professeur de concevoir une progression de type spiralaire, en articulant entre les activités de lecture et celles dites de structuration (grammaire de texte et de phrase).

Deux types de chantiers sont retenus. Des chantiers longs qui s'étalent sur un trimestre (les récits de fiction, les contes, etc), ou bien des chantiers d'une semaine ou d'un mois (affiche publicitaires, lettre, fiche prescriptive, etc).

2- Les objectifs d'apprentissage visés à travers un " chantier " :

Josette Jolibert et son groupe de recherche ⁽⁶⁾ ont fixé des objectifs d'apprentissage auxquels tout enseignant et ses élèves doivent aboutir à la fin d'un chantier efficace. Ces objectifs sont résumés ainsi :

(6) J.Jolibert, 1994, Former des apprenants producteurs de texte, Paris, Hachette, pp11,17

2.1-Objectifs premiers :

L'écrit, outil de communication et moyen assurant la socialisation de l'apprenant ne doit plus être perçu par l'élève comme une corvée mais plutôt comme une activité qui procure du plaisir (plaisir de découvrir le fonctionnement d'un texte, d'inventer, de construire, etc).

2.2- Pour chaque élève, construction d'une représentation positive de son interaction avec l'écrit.

Il est crucial pour chaque élève de savoir qu'un écrit est un texte, une " matière à travailler " ⁽⁷⁾ inscrite dans un projet d'écriture. Pour le réussir, il est primordial d'avoir une représentation positive de soi, de la tâche d'écriture et surtout de savoir comment s'y prendre (faire appel à une stratégie, apprendre à élaborer et à utiliser des outils pour améliorer son travail et s'auto-évaluer).

2.3- Les compétences / connaissances nécessaires à la production d'un texte précis dans une situation précise.

Pour arriver à produire un texte pertinent dans une situation de communication écrite, l'apprenant doit d'abord, avant d'entamer le travail d'écriture, identifier les paramètres de la situation et par conséquent, avoir une représentation du type textuel ciblé (choix du texte, silhouette, outils dont il a besoin, etc).

Ces deux opérations lui permettront par la suite, lors de la production de faire appel à ses connaissances et ses compétences (ou en chercher d'autres, au cours du projet, si c'est nécessaire) afin d'ajuster les divers niveaux linguistiques indispensables à la production d'un texte.

Ces niveaux sont présentés comme suit par Josette Jolibert ⁽⁸⁾ :

(7) J.Jolibert, op.cit.p13

(8) Ibid, p15

- " Superstructure :
 - " blocs de texte " (silhouette) ;
 - schéma typologique (dynamique interne de l'ouverture à la clôture).
- Linguistique du texte.
- fonction (s) dominante (s) organisatrice (s) du langage ;
 - énonciation (marques d') : personnes, espace / temps, modalisation ;
 - cohérence du texte :
 - cohérence sémantique et progression ,
 - les " substituts " (anaphoriques),
 - le système des temps et adverbes de temps,
 - les connecteurs ;
- Linguistique de la phrase
- ordre des mots et des groupes de mots,
 - relations syntaxiques,
 - gestion des phrases complexes,
 - microstructures orthographiques....."

2.4- Des objectifs pragmatiques (apprendre à travailler) :

Chaque élève doit apprendre à gérer son projet en ayant une stratégie de travail. Il doit être donc capable de chercher des outils et d'en faire usage d'une manière autonome afin d'aller jusqu'au bout d'une tâche d'écriture.

2.5- Connaissance socio-économique de l'écrit :

Il est important que les apprenants connaissent le monde de l'écrit. Un écrit qui n'existe jamais sous forme de feuille double (à laquelle sont habitués les élèves) mais plutôt comme des produits sociaux qui prennent divers aspects ayant chacun ses particularités, et ses caractéristiques (livres, journaux, affiche publicitaire, revue, etc).

L'enfant doit faire part de ce monde, non pas en tant que " lecteur " comme le souligne Josette Jolibert ⁽⁹⁾ mais comme " producteur " , " éditeur " et " diffuseur "

(9) Ibidem, p17

3- La démarche générale des chantiers :

3.1- Les assises d'un chantier :

Concernant les enseignants, le chantier doit faire l'objet d'une préparation rigoureuse de leur part sur deux plans : linguistique (grâce à la trame de préparation) et pédagogique (à l'aide du schéma de la démarche générale).

Pour les apprenants, un chantier ne peut être efficace et motivant que s'il a un sens. Le professeur doit donc, tirer profit autant que possible des occasions liées à la classe et à la vie quotidienne de ses élèves.

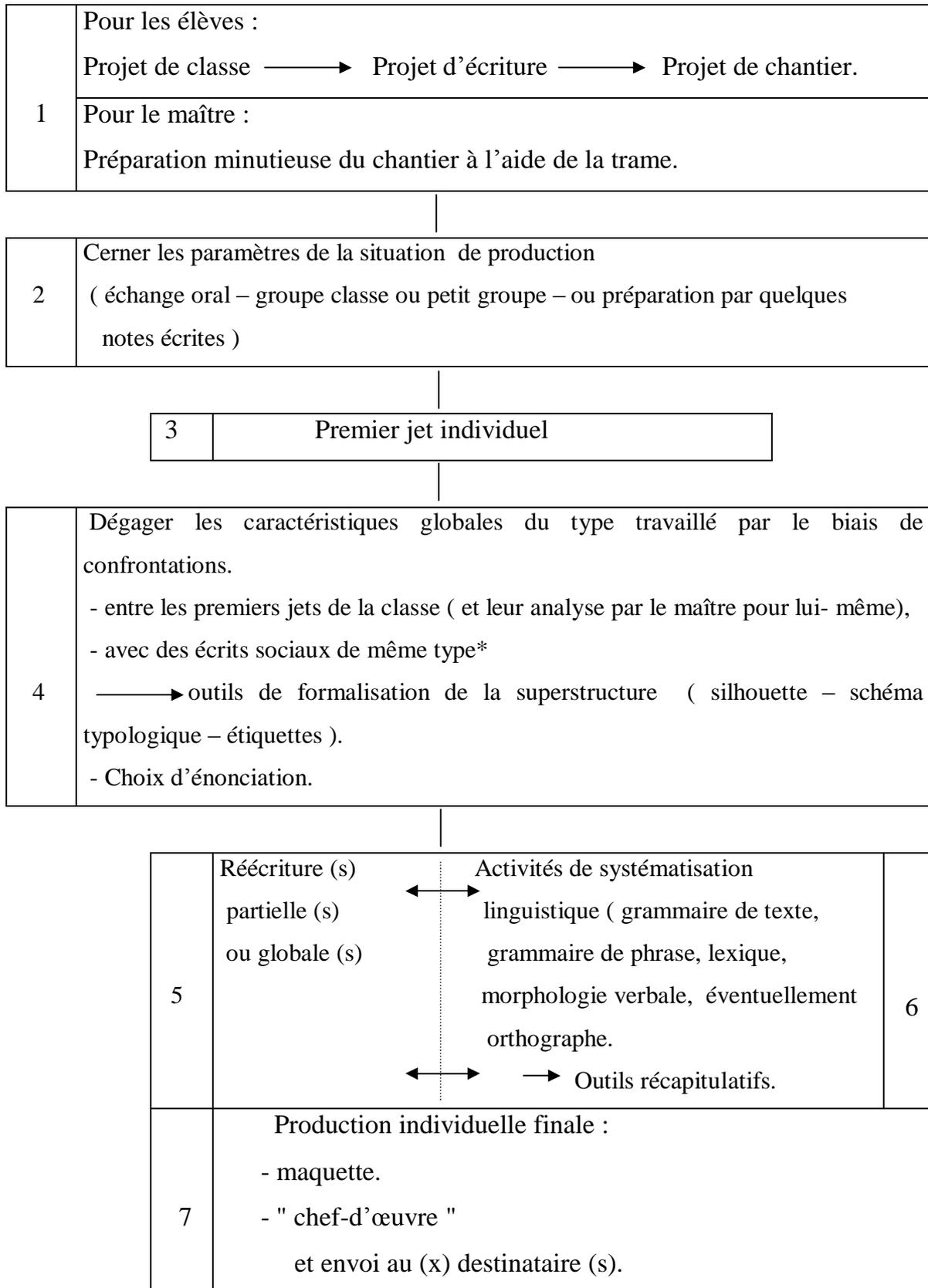
Trame de préparation de l'enseignant proposée par

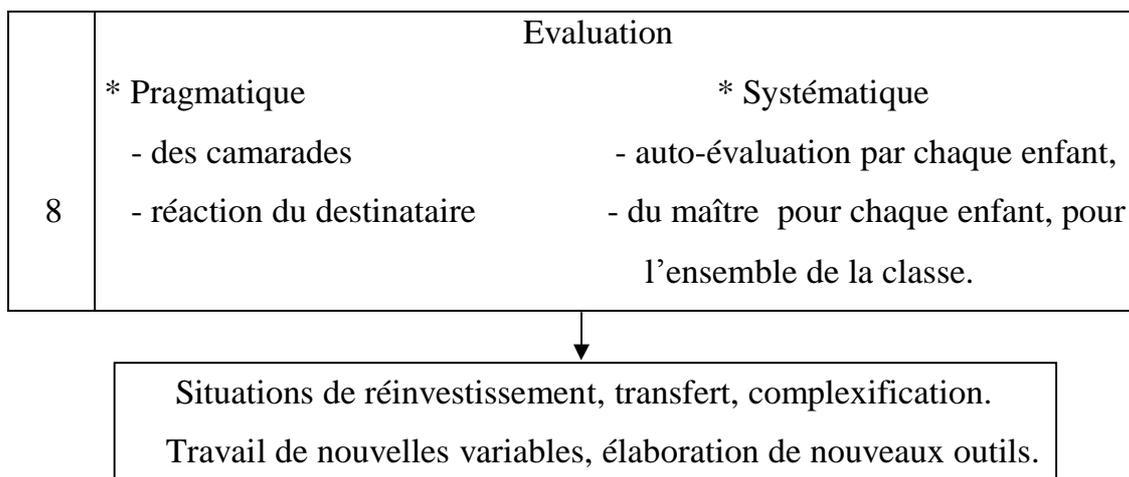
Josette Jolibert et son groupe de recherche.

Type de texte mis en chantier dans la classe	
1- Représentation préalable que je me fais :	
* de la situation de communication : les paramètres déterminants.	
Destinataire (statut : à parité ou non)	
Enonciateur (à quel titre ?)	
But	
Enjeu	
Objet précis de la communication (référent)	
* du produit fini :	
Justification du choix de ce texte dans L'éventail des textes possibles.	
Allure générale.	
Choix du matériel : Supports possibles Outils scripteurs possibles. Coût financier (éventuellement).	
2- Les caractéristiques du texte que je prévois :	
*structure d'ensemble (superstructure) :	
Schéma typologique ou silhouette	Organisation interne.

*Linguistique du texte :	
Fonction dominante organisatrice du langage	
Choix pertinents pour ce type de texte : -Enonciation (personne, espace /temps) - Système des temps. -Lexique	
Cohérence à rechercher : -Marques d'énonciation. -Adverbes et temps. -Substituts (anaphoriques). -Connecteurs.	
*Linguistique de la phrase (dans ses aspects les plus fréquents pour ce type de texte) :	
3- Activités de systématisation métalinguistique, envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des " premiers jets " des enfants.	

Démarche générale d'un chantier





3.2- Cerner les paramètres de la situation de production :

C'est une phase primordiale avant que les enfants ne commencent à écrire. L'enseignant négocie et présente le projet à réaliser à ses élèves en démontrant le lien existant entre les paramètres de la situation de production et le type textuel ciblé : quel est le destinataire ? quelle est sa fonction ? quelle est la relation que j'entretiens avec lui ? moi comme énonciateur, à quel titre j'écris ?, pourquoi j'écris ?

3.3- Premier jet d'écriture :

C'est un premier essai d'écriture. La consigne peut être du type : "*Chacun produit un texte – selon les cas une affiche, une règle de jeu, une lettre, etc.- qui ressemble le plus possible au texte dont nous avons besoin pour notre projet. Vous choisissez votre papier. Vous avez telle durée pour cette réalisation.*"⁽¹⁰⁾

Cette première tentative d'écriture, permettra à chaque élève d'écrire en fonction de ses capacités linguistiques et des représentations qu'il se fait des caractéristiques du texte visé et de la situation. Le travail ne sera pas évalué mais une importance majeure sera accordée à la cohérence textuelle, la mise en page (blocs de texte) ainsi que le choix du matériel.

(10) Josette Jolibert, opcit, p38.

3.4- Confrontation pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte :

Le but de cette étape est d'amener progressivement l'apprenant à la découverte des caractéristiques du type de texte ciblé. Il s'agit en premier lieu, d'évaluer par petits groupes le texte d'un élève par le biais d'une fiche guide élaborée par le professeur afin de déceler les dysfonctionnement. Les observation porteront sur l'adéquation du texte avec l'objectif visé, la superstructure, la cohérence textuelle, la pertinence des informations, et les choix énonciatif.

Dés que ces observations sont copiées sur une feuille, l'enseignant invitera ses élèves à lire des textes d'experts afin de relever les règles de leur fonctionnement. Cette étape permettra aux apprenants de résoudre les difficultés rencontrées lors de la rédaction et de produire un texte analogue.

Parmi les dysfonctionnements décelés, le professeur met en place une ou plusieurs activités d'apprentissage traitant des objectifs jugés importants à ce stade pour les apprenants. Ces activités accompagnées d'exercices d'application porteront sur la grammaire, le vocabulaire, les stratégies d'écriture, etc.

3.5- Réécriture :

Le texte du premier jet est réécrit individuellement en se basant sur la grille des critères élaborés. Cette réécriture peut être effectuée sur un morceau du texte ou sur l'ensemble, et les modifications porteront sur les difficultés ayant fait l'objet de travail durant la phase précédente..

3.6- Activités de systématisation linguistique :

Les activités seront sélectionnées par le professeur en fonction du type de texte, les pré-requis des apprenants et les besoins de la classe. Selon Josette Jolibert ⁽¹¹⁾, durant cette séance, le travail sera centré sur :

" * des modes de fonctionnement global du texte, par exemple :

pour un récit : - le narrateur par rapport à l'énonciateur.

- le dialogue à l'intérieur du récit.

- la description ou le portrait par rapport au récit.

(11) Ibid, pp 42,43.

* des produits de grammaire :

- les diverses possibilités pour les substituts.
- Les connecteurs.
- Le système des temps.
- Le rôle des compléments circonstanciels dans un récit.
- Les phrases complexes dans un récit.

* des points de lexique :

- le vocabulaire de la demande, de la supplication à la revendication (pour la lettre de demande) ou celui de la science-fiction (pour la nouvelle) ;

* sur de la morphologie verbale :

- le passé simple des verbes les plus fréquents dans les récits impératif ou infinitif (pour les fiche prescriptives) ;

* sur des points d'orthographe :

- les finales en [e] des verbes (infinitif, participe passé, impératif).

3.7- Production finale : maquette et " chef-d'œuvre " :

La " maquette " est la phase des dernières modifications et améliorations. Le texte est lu par l'enseignant ou les camarades afin de procéder à un " *toiletage orthographique* ", et vérifier le respect de la silhouette .

Une fois cette opération achevée, l'apprenant terminera son chef-d'œuvre en choisissant le matériel nécessaire (papier, stylo, etc) pour recopier son texte.

3.8- Evaluation :

Il existe deux formes d'évaluation. Une évaluation pragmatique du produit final effectuée par le destinataire ou les camarades de classe, et une évaluation dite systématique.

Cette dernière est réalisée par le professeur à l'aide de sa trame de préparation ou par l'élève qui peut procéder à une auto-évaluation de deux types : l'évaluation de ses progrès (en comparant le premier jet avec la dernière production),ou du texte fini grâce à la grille des critères de réussite élaborées avec l'ensemble de la classe et l'enseignant tout au long du projet.

4- Le conte, un type textuel en " chantier" :

A la lumière de la démarche du " chantier " , nous avons sélectionné le " conte " comme exemple d'un type textuel que l'apprenant peut produire, en classe, sous forme de projet d'écriture.

La démarche est la suivante :

1- a-Présentation du projet d'écriture aux élèves :

" Produire un recueil de contes illustrés, destiné à la bibliothèque de l'école "

b- Leur demander la signification du mot " conte ", puis d'en chercher la définition exacte dans le dictionnaire.

2-Pour mieux cerner le type textuel visé, l'enseignant expliquera par la suite, les paramètres de la situation de communication à ses élèves (voir la trame de préparation de l'enseignant).

Trame de préparation de l'enseignant

Type de texte mis en chantier dans la classe	Le conte
--	----------

1- Représentation préalable que je me fais :

* de la situation de communication : les paramètres déterminants.

-Destinataire (statut : à parité ou non)	-élèves, parents, directeur, inspecteur
-Enonciateur (à quel titre ?)	- chaque élève comme inventeur et rédacteur d'histoire
But	Inventer et raconter par écrit une " histoire " imaginaire
Enjeu	Vis-à-vis de soi : accéder au plaisir d'imaginer et d'écrire un conte Vis-à-vis des autres : être lu jusqu'à la fin avec plaisir.
Objet précis de la communication	Ecrire une histoire

*du produit fini.

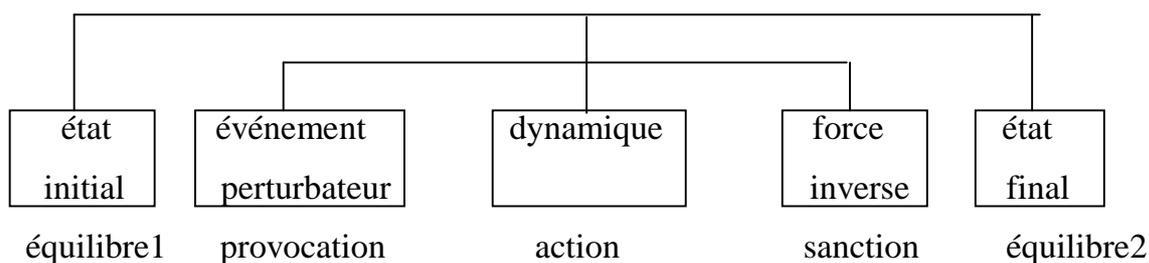
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	Le conte est l'un des textes efficaces pour raconter une histoire.
Allure générale du texte	Le conte écrit en paragraphes, ayant un titre, une

	ouverture et une clôture.
Choix du matériel : - supports possibles. - outils scripteurs possibles - coût financier(éventuellement)	Feuilles, stylo, traitement de texte, etc

2- Les caractéristiques du texte que je prévois :

* Structure d'ensemble (superstructure) :

schéma



* Linguistique du texte :

Fonction dominante Organisatrice du langage	fonction narrative + fonction poétique
Choix pertinent pour ce Type de texte : - énonciation (personnes, espace / temps - système des temps - lexique	- " il " ou " elle " / " je " et " tu " dans les dialogues. - (la veille, ce jour-là – le lendemain). - généralement passé simple / imparfait mais aussi passé composé / présent (dialogue). - adverbess de temps et d'espace / vocabulaire du merveilleux.
Cohérence à rechercher : - marques d'énonciation - adverbess et temps - substituts (anaphoriques) - connecteurs.	-Veiller au changement du système en passant du récit au dialogue et réciproquement } Veiller à la cohérence sur tous ces plans.

* Linguistique de la phrase :

Phrase simple / phrases complexes / pronoms / constituants du GN / syntaxe des accords / adjectif qualificatif.....

3- Choisis des activités de systématisation métalinguistique lors de la préparation du " chantier " ou après le premier " jet d'écriture " des enfants.

- relation sujet / verbe.
- Expansion du GN.
- passé simple / imparfait.
- Accord de l'adjectif qualificatif,.....

4- Confrontation avec des textes d'auteurs pour dégager les caractéristiques du genre à l'aide de fiches proposées par le professeur (travail effectué en groupe) :

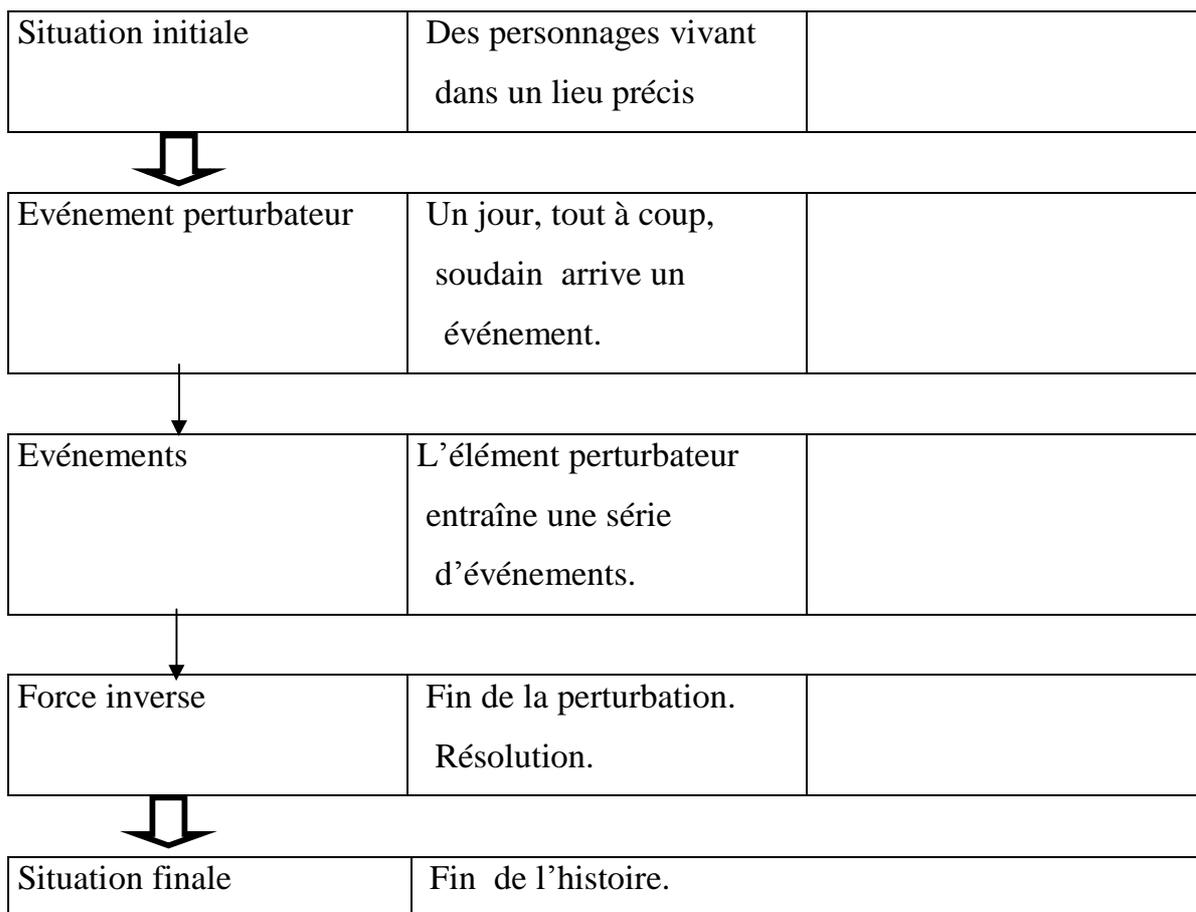
- Le titre du texte	
- Les personnages . - Le héros.	
- Où l'histoire se déroule-t-elle ?	
Quand ?	

- Etapes	Phrases de l'élève.
- Début de l'histoire	
- Fin de l'histoire	
- Les événements (ce qui se passe entre les deux étapes)	

Les deux tableaux seront remplis en résumant les textes lus par une ou deux phrases.

Une fois le travail terminé, l'enseignant proposera à ses élèves la fiche de synthèse suivante qu'il affichera au tableau. Cette dernière leur permettra de produire un texte en respectant la structure du genre.

La structure du conte.



4- chaque apprenant procèdera à l'écriture de son texte (premier jet d'écriture) en suivant le schéma proposé par le professeur.

5- Les élèves formés en petits groupes, liront les premiers jets de leurs camarades afin de dégager les dysfonctionnements sur lesquels, l'enseignant fera une séries d'exercices.

6- Réécriture partielle des textes.

7- Arrivé à ce stade, le professeur met en place des activités d'aide à l'apprentissage qui seront sélectionnées en fonction des impératifs de la classe et de la trame de préparation.

8- production finale des contes.

9- Après une évaluation des contes produits par les élèves (évaluation réalisée par le professeur) et un dernier " toilettage orthographique", l'enseignant rassemblera les textes dans un recueil illustré destiné à la bibliothèque de l'école.

Conclusion partielle:

Les concepteurs de la démarche du " chantier " démontrent que la maîtrise de la production écrite ne peut se faire que par la pratique de l'écriture. L'élève ne pourra apprendre à écrire que s'il arrive à faire face aux différentes situations de communication rencontrées, et non pas à travers l'accumulation de connaissances sur la langue. Etre confronté à une tâche d'écriture qui donne du sens à l'apprentissage, contraint l'apprenant à réfléchir, analyser, sélectionner des informations, et à choisir des outils nécessaires et les organiser en fonction du type discursif recherché.

Dans le cadre du " chantier " d'écriture, contrairement à l'UD, il appartient à l'enseignant de mettre en place (selon le programme) les situations de communication et les compétences qu'il désire voir maîtrisées par ses apprenants à la fin de l'apprentissage. Il doit également varier les types de textes afin de renouveler à chaque fois, l'intérêt de ses élèves et assurer une interdisciplinarité (les textes produits peuvent toucher au domaine de l'histoire, des sciences, des mathématiques, etc).

Le " chantier " permet aussi aux professeurs de varier les séances d'apprentissage afin de ne pas suivre une progression rigide, et favoriser tout au long de l'année la même démarche, le même raisonnement, le même type d'analyse, de compréhension voire le même travail en classe. L'interaction entre les élèves est privilégiée et leur créativité est sollicitée. L'enseignant à chaque fois les encourage à oser, à essayer de rédiger et à reformuler en renforçant ce qui a été réussi et en cherchant des solutions à ce qui ne l'a pas été. Tout cela, en leur accordant le temps qui leur est nécessaire afin d'aboutir à un texte cohérent.

L'évaluation de la production écrite n'est pas considérée comme une "sanction " pour l'élève, mais plutôt comme un outil permettant de détecter ses carences (repérer ce qu'il n'a pas réussi et ce dont il a besoin pour mieux réussir). La correction classique utilisée dans le cadre de l'unité didactique est rejetée. Mettre des annotations sur la marge de " la copie " et différents codages mettant en évidence les dysfonctionnements dégagés, ne permet pas aux élèves de prendre conscience par eux même de leurs insuffisances. Ce type d'évaluation ne peut être

efficace pour se rendre compte des problèmes de structure du texte, du contenu de l'information, bref de la cohérence textuelle d'une manière générale.

L'évaluation du " chantier " d'écriture est une évaluation formative qui consiste à repérer d'abord les dysfonctionnements dans les productions écrites des apprenants, à mettre en place des apprentissages pour y remédier, et à évaluer les produits réécrits des élèves à l'aide d'une grille de critères de réussite élaborés avec l'ensemble de la classe. Cette démarche permet aux enseignés de prendre conscience de leurs carences et de les traiter par la suite en revenant sur ce qu'ils ont déjà écrit (le réviser).

Le " chantier " d'écriture, démarche pédagogique que nous avons suggérée comme solution aux problèmes divers rencontrés par les apprenants au niveau de l'écrit est une pédagogie qui exige, en classe, beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'enseignant. Cependant, nous considérons qu'elle pourrait être efficace, car elle est centrée sur l'apprenant et privilégie la créativité et l'autonomie.

Conclusion générale :

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves. Ce n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place très importante. Il ne s'agit pas de réinvestir uniquement des activités d'apprentissage souvent maladroitement. Ecrire, c'est surtout s'impliquer dans cet acte, se singulariser par rapport aux autres, c'est surtout désirer de le faire (un désir qui sera suscité à travers le choix de thèmes se rapportant aux préoccupations des apprenants).

Produire un texte, quelque soit la situation de production et la nature du produit, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences langagières mais aussi une décision, une envie, un désir de communiquer avec autrui à tout moment. Cependant, peuvent intervenir des blocages pour des raisons diverses : apprentissage insuffisant, rôle du professeur, approche pédagogique peu performante.

Lors de notre investigation sur terrain, dans différents collèges situés en zones urbaine et rurale, nous avons constaté que les performances des collégiens sont très insuffisantes. Les élèves ne produisent pas seuls les textes. Ils sont soumis à la tutelle des professeurs qui les obligent à réinvestir ce qu'ils ont vu lors du cheminement de l'unité didactique. Cette problématique a été le thème développé tout au long de notre recherche (l'unité didactique, démarche pédagogique et approche par types de textes sont les questions que nous nous sommes posées). Notre étude a été consacrée également à l'examen des différentes données théoriques : grammaire textuelle, processus rédactionnel, typologie des textes.

Les résultats de l'expérimentation de l'unité didactique, sur le terrain, ont été illustrés par la présentation de l'analyse d'une investigation menée auprès d'élèves de 9^{ème} année d'un collège de la ville de Batna. Ces résultats ont montré la limite de " l'approche par l'unité didactique " parce que l'apprenant passe son temps à faire des exercices de grammaire , de conjugaison ,de vocabulaire et d'orthographe plutôt qu'à écrire . Or, c'est en le confrontant à la tâche d'écriture et en articulant les

activités de langue avec les contraintes de la production écrite que l'élève parviendra à découvrir le fonctionnement des règles .

Avec la piste didactique proposée, dans le dernier chapitre ,celle du " chantier d'écriture ". Un défi est lancé à l'apprenant qui va s'apercevoir en s'impliquant personnellement, de l'intérêt qui peut naître du désir et du plaisir d'écrire pour soi et pour l'autre. Les situations stimulantes, incitatives du " chantier d'écriture " aiguïseront son appétit et mettront à sa disposition des moyens réellement bénéfiques, efficaces pour que la maîtrise de l'acte d'écrire et l'envie s'installent progressivement chez l'apprenant. Les propositions contenues dans notre étude sont avant tout des projets de communication pour stimuler et pour mieux faire apprendre dont le but est avant tout d'apprendre à l'élève à communiquer par écrit, car on ne produit jamais un texte sans raison. Une personne quelle qu'elle soit qui rédige, a un but essentiel, attendre que son texte produise un effet.

Le chantier d'écriture constitue pour nous une solution aux nombreux problèmes rencontrés par l'apprenant au niveau de l'écrit en 9^{ème} année. C'est également ,une proposition aux enseignants qui pourraient y trouver peut être de quoi aider leurs élèves à produire des types discursifs variés . Cette démarche a donné de bons résultats lors de son application par ceux qui l'ont conçue . Dans les classes du fondamental, l'évaluation des résultats dépend d'une expérimentation qui fera l'objet de notre future recherche . Cette dernière tiendra compte surtout des spécificités de nos élèves, de la place accordée à l'enseignement du français, de l'horaire réservé à la discipline et surtout de ceux qui sont chargés de la mettre en pratique, à savoir les enseignants, pour qui un programme de formation englobant plusieurs domaines sera nécessaire (linguistique, psychologie, pédagogie, etc) .

Ouvrages spécialisés :

1. **Adam Jean Michel**, 1994, Le texte narratif, Paris, Nathan.
2. **Adam Jean Michel**, 1997, Les Textes : Types et Prototypes, Paris, Nathan.
3. **Barré De Miniac. Christine**, 2000, Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques, Paris, Presse universitaire du Septentrion.
4. **Baylon Christian-Fabre Paul**, 1990, Initiation à la linguistique, Paris, Nathan.
5. **Béguelin Marie José Reichler B, Monique Denervaud, Janine Jespersen**, 1988, 1990, Ecrire en français, Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Paris, Delachaux et Neislé SA, Neuchaël (Suisse).
6. **Bernard Evelyne**, 1991, L'approche communicative : Théorie et pratique, CLE international.
7. **Benveniste Emile**, 1972, Problème de linguistique générale, Gallimard.
8. **Carter-Thomas Chirley**, 2000, La cohérence textuelle; Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'Harmattan.
9. **CEPEC international**, 1999, didactique du français, Crapone.
10. **Combette Bernard**, 1983, Pour une grammaire textuelle : la progression thématique, Bruxelles, Paris, De Boeck-Dueulot.
11. **Courbon Bernard**, 1996, Concours de professeur des écoles : L'épreuve de français, Paris, Librairie Vuibert.
12. **Defour Nathalie**, 2001, J'écris, je m'évalue, je réécris...., Institut supérieur de formation pédagogique.
13. **Escarpit Robert**, 1973, L'écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France.
14. **Faggianelli-Pierrette jeoffroy**, 1981, Méthodologie de l'expression, Que sais-je ?, paris, Presses universitaires de France.
15. **Galisson. R**, 1976, D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Hachette, Paris.

16. **Groupe Diep**, 1995, *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et D'Amérique*, De Boeck.
17. **Jolibert Josette**, 1988, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
18. **Maingueneau Dominique**, 1999, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
19. **Maingueneau Dominique**, 2000, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.
20. **Moirand Sophie**, 1979, *Situation d'écrit, Compréhension / Production en français langue étrangère*, Paris, CLE international.
21. **Moirand Sophie**, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
22. **Odile et Jean Veslin**, 1992, *Corriger des copies : Evaluer pour former*, Paris, Hachette.
23. **Kerbrat Orecchioni Catherine**, 1980, *l'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Librairie Armand Colin.
24. **Rüch Heribert**, 1980, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Crédif, Hatier.
25. **Tagliante Christine**, 1991, *L'évaluation*, Paris, CLE international.
26. **Vigner Gérard**, 1979, *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE international.

Revue – Articles :

1. **Benveniste Emile**, 1970, *L'appareil formel de l'énonciation*, Langage N° 17, Paris, Larousse.
2. **CEPEC international**, 1994, *Ecrire aux cycle 2 et 3 et en sixième*, dossier N°44, Lyon
3. **Loghbi Farida**, 1988, *La linguistique textuelle dans l'enseignement des langues étrangères*, Expressions, N° 5, Université de Constantine, Dar El-Houda, Ain M'Lila.

4. **Ministère de l'Éducation Nationale**, 2000, L'école du 3^{ème} millénaire, L'école demain, N°10, Alger.

5. **Zetili Abdeslem**, 2002, Questions d'écritures en classe de français, les cahiers du SLADD, N°01, université Mentouri, Constantine, Dar El-Houda, Ain M'Lila.

Dictionnaires :

1. **Dubois Jean**, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

2. **Galisson. R / D. Coste**, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

Thèses et mémoires :

- **Bouguerra Tayeb**, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger, office des publications universitaires.

Directives :

-**Ministère de L'Éducation Nationale**, 1998, Programme de français 1^{ère} langue étrangère, Alger.

Sites Web:

-**Académie de Nancy Metz**, Le français en classe de 3^{ème}.
www.ac-nancy-metz.fr.

Résumé

Le problème de l'écrit en 9^{ème} année fondamentale, est le thème de notre travail. Nous avons essayé dans la première partie, en nous aidant de l'avis de certains spécialistes, de présenter les différents concepts liés à l'enseignements / apprentissage de l'écrit : situation de communication, grammaire textuelle, processus rédactionnel, etc. Nous avons ensuite montré les fondements, l'organisation et le rôle de chaque activité de l'unité didactique.

La deuxième partie était consacrée à une investigation menée sur le terrain au moyen d'enregistrements et d'analyse de copies d'élèves. Cette dernière nous a permis de cerner les réussites et surtout les carences d'une démarche censée améliorer les performances des élèves au niveau de l'écriture. Avec la piste didactique proposée en dernier lieu, celle du " chantier " , les enseignants pourraient trouver des réponses aux problèmes rencontrés par les apprenants au niveau de l'écrit.

Summary

The problem of the writing in 9^{2nd} fundamental year, is the topic of our work. We tested in the first part, by helping us of the opinion of certain specialists, to present the various concepts related to the lesson / training of the writing: situation of communication, textual grammar, editorial process, etc We then showed the bases, the organization and the role of each activity of the didactic unit.

The second part was devoted to an investigation carried out on the ground by means of recordings and of analysis of copies of pupils. The latter enabled us to determine the successes and especially the deficiencies of a supposed step to improve the performances of the pupils on the level of the writing. With the didactic track proposed lastly, that of " the building site " the teachers could find answers to the problems encountered by learning on the level writing.

ملخص

إن مشكل الكتابة في السنة 9 أساسي، هو محور و موضوع عملنا. لقد حاولنا في الجزء الأول، بالاستعانة بآراء بعض المتخصصين، تقديم مختلف التصورات المرتبطة بعملية تعليم و تعلم الكتابة: وضعية الإتصال، نحو النصوص، سيرورة التحرير، ... إلخ. ثم بعد ذلك بينا أسس، تنظيم و دور كل نشاط في الوحدة التعليمية.

الجزء الثاني كان مخصصا لبحث و تحقيق أجري ميدانيا عن طريق تسجيلات و تحليل لأوراق تعابير التلاميذ. هذة الأخيرة سمحت لنا بحصر و طوق التوفيقات و خاصة نقائص مسعى من المفروض يهدف إلى تحسين قدرات التلاميذ على الكتابة. مع النموذج المقترح في آخر المطاف، و المتمثل في " الورشة "، قد يجد الأساتذة أجوبة للمشاكل المتعددة التي يواجهها المتعلمون على مستوى الكتابة.