



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ « Abbès LAGHROUR » DE KHENCHELA

FACULTÉ DES LETTRES

Département des LETTRES ET LANGUES  
ÉTRANGÈRES



## Mémoire de fin d'études

*Pour l'obtention du diplôme de Master (L.M.D)*

**Filière : *FRANCAIS***

**Spécialité : *DIDACTIQUE***

***L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES***

***AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE  
L'ÉCRIT***

***LES CLASSES TERMINALES DES LANGUES ÉTRANGÈRES***

***LYCÉE ARAB MESAOUUD- CHECHAR***

*Réalisé par :*

***-NEDJAOUI ROKIA***

*dirigé par : Dr KHADEM HICHEM*

*Membres de jury :*

***Rapporteur : M. HAMBLI Achour MCB U/ A. Laghrour khenchela***

***Examinatrice Mme Oueld Ammar H MAA U/ A. Laghrour khenchela***

***Année universitaire 2020/2021***

## ***Remerciement :***

*Mes sincères remerciements à mon directeur de recherche KHADEM Hicham, qui a bien voulu m'encadrer ce modeste travail pour ces conseils, ses orientations, sa patience, sa confiance.*

*Merci...*

*Je remercie les membres du jury d'avoir examiné ce modeste travail.*

*Je remercie également tous ceux qui m'ont aidée pour réaliser ce travail, mes parents, l'enseignante au lycée  
<<Radia Boyahi>>*

## *Dédicace :*

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents.*

*A ma mère et mon père leur amour, leur tendresse, leur sacrifices.*

*A mes*

*sœurs :Nadjah,takia,kawthar,takwa,Aya .*

*A mes frères :Salah,Akram,Raid.*

*A ma chère amie :Nesrine, khadija.*

*Roqiya.*

# ***SOMMAIRE :***

- Introduction générale	1
-Chapitre01 : Le concept de l'approche par compétences	2
-Aperçu historique	5
-L'enseignement dans la pédagogie par objectifs	5
-L'enseignement dans l'approche par compétences	5
-Les caractéristiques de l'approche par compétences	6
-La centration sur l'apprenant	7
-L'enseignement un changement de rôle	7
- Evaluation un nouveau rapport à l'apprentissage	7
-Définition de quelques concepts	8
-Que-est-ce qu'une compétence	8
-Compétence et capacité	9
-La compétence de la communication	9
L'apport de l'approche par les compétences dans l'enseignement de français	9
-Les difficultés de l'approche par compétences dans l'enseignement de FLE	9
-Les différents aspects de la notion de compétence	9
-Les types de compétence	9
-Le caractère disciplinaire de la compétence	10
-L'intérêt de l'approche par compétences	10
-L'évaluation	10
-L'évaluation formative	11
-L'auto-formative	12
-Chapitre 02 : L'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE	13
-Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit	14
-L'influence du béhaviorisme	14
-L'influence du courant humaniste	14
-L'influence du constructivisme	14
-L'influence du constructivisme	15

-Les modèles de l'apprentissage de l'écrit	16
-Le modèle linéaire	16
-Les modèles non linéaires	16
-Les modèles de Berteiter et Scaramali	16
-Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère	17
-L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire	18
-Que-est ce que l'écriture	18
-Dimensions de l'écrit	19
-Dimension socioculturelle de l'écriture	19
-Dimension psychologique de l'écriture	19
-Dimension langagière de l'écriture	19
-Rapport : lecture-écriture	20
-Déroulement d'une séance d'écriture	20
-Les activités lors une production écrite	21
-Les activités d'écriture	21
-Les activités réécriture	21
-Changement de point de vue	22
-La partie pratique	23
-Expérimentation	24
-La grille d'analyse des erreurs	24
-Analyse des productions écrites	25
-Commentaire	39
-Synthèses des résultats	44
-Conclusion générale	45
-Références bibliographiques	47
Annexes	48

# *Introduction*

## *Générale :*

La transformation rapide qui connaît notre pays depuis les années quatre-vingt dix au niveau politique, économique et sociale oblige l'école algérienne à accompagner la société dans son évolution, un accompagnement qui touche principalement les savoirs et les savoir-faire. Dans ce contexte, une refonte globale de système éducatif s'est imposé afin de perfectionner la tâche de l'école en s'adaptant à la mondialisation économique et l'accélération du progrès technologique.

Devant des taux d'échec abusif des élèves, le système éducatif algérien se voit entamé dans un projet prometteur, celui de ranimer les curricula scolaires, dans le but de les mettre en conformité avec préoccupations du milieu social et des personnes scolarisées. La situation alarmante de nos classes et aujourd'hui raison de souci et d'anxiété au sein de la connaissance sociale et scientifique.

L'approche par compétences qui vient comme une réponse à la situation critique de l'enseignement dans les écoles algériennes notamment de celui du français langue étrangère vise à décloisonner les apprentissages acquis à l'école et à les relier à des contextes d'utilisations variés et pertinents ; ce qui les rendre viables et durables. Elle permet à l'élève également de mobiliser des ressources qu'il développe en classe afin qu'il puisse résoudre des situations-problèmes en dedans et dehors de l'école.

A l'école, le problème posé c'est que nos apprenants apprennent, mais ne savent pas quelle est la relation entre ce qu'ils ont appris et la vie de tous les jours. Alors que lors de la séance de la production écrite, ils se trouvent incapable de rédiger correctement un petit texte, ils n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis en point de langue.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser à l'enseignement de l'écrit.

A cet égard nous avons choisi de travailler ce sujet qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit et nous avons porté notre regard sur le cycle secondaire, plus précisément sur les 3<sup>èmes</sup> années. Dans le processus enseignement, apprentissage du FLE, acquérir des compétences est l'objectif majeur mais l'évaluation de la compétence est aussi vitale, elle permet d'une part de contrôler, d'apprécier d'analyser les difficultés croisées dans l'intention d'y remédier, et cela n'empêcher aussi de classer, sanctionner. D'ailleurs, pour pouvoir enseigner la compétence écrite, l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Mais l'enseignement de l'écrit respecte-t-il les directives officielles. En d'autre terme, se fait-il effectivement par l'approche par compétences.

A partir de notre problématique nous formulons nos hypothèses :

- En classe 3<sup>ème</sup> secondaire, l'enseignement de la lecture, compréhension de la compétence rédactionnelle se fait dans le cadre de l'approche par compétences. Autrement dit on parvient non seulement à développer la capacité de lecture/écriture chez les apprenants, mais aussi exploiter les textes comme des supports pour effectuer un renforcement linguistique, traiter les différents savoirs que l'élève utilise dans sa vie quotidienne, ainsi qu'une acquisition d'une compétence culturelle.



- L'évaluation de l'écrit, constitué un moyen primordial dans la progression de l'enseignement / apprentissage de la compétence textuelle, mais qui suscite des obstacles pour les enseignants.

L'objectif de notre humble travail de recherche, est de démontrer les moyens ou les procédures utilisées par les enseignements pour développer une compétence écrite chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire, qui affronteront l'épreuve du brevet d'enseignement moyen et de détecter d'éventuelles difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. Cela dans le but d'apporter des indications et des propositions qui leurs permettent d'accroître au mieux l'acquisition de la compétence textuelle.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté analytique avec laquelle on décrira.

Les différents problèmes qui surviennent de l'apprentissage de l'écrit.

Concernant le plan de notre travail ; il se scinde en deux partie ; la première est la partie théorique dans laquelle nous allons définir quelques concepts clés de notre qui sujet de recherche. La deuxième est la partie pratique dans laquelle on analyses les données (une analyse des productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire).

*Chapitre 01 :*  
*Le concept de*  
*l'approche par*  
*les*  
*compétences*

## **Aperçu historique :**

### **✚ L'enseignement dans la pédagogie par objectifs :**

Elle s'inspirait de modèle développé par les behavioristes. Elle présente les contenus à enseigner d'une manière isolée c'est à dire la PPO présente les contenus à enseigner hors le contexte.

Elle a comme objectif principal la décomposition des contenus d'enseignement /apprentissage à des objectifs pédagogiques bien déterminés.

L'enseignant dans pédagogie par objectifs c'est le détenteur et le transmetteur de savoir, l'apprenant est passif.

Pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés à de multiples objectifs et l'apprenant apprend des morceaux sans en comprendre le sens .C'est à ces question essentielle que l'approche par les compétences ces porter des solutions.

Dans l'approche par objectif l'enseignement à transmettre mais pas les compétences.

La formulation des objectifs pédagogiques en utilisant des verbes qui exprimes ne pouvant donner lieu à une observation et difficilement évaluable (ex : comprendre, connaître, être sensibilisé à, ... etc.).Pour énoncer ce que le formé doit être capable de réaliser au terme de la formation.

Une objectif comme : l'élève doit être capable de comprendre les énoncés être capable des autre ou : doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire .Sont difficile à évaluer et no observable.

L'évaluation dans cette ancienne méthode d'enseignement en Algérie se vue sous l'angle de l'action pédagogique (évaluation sommative).Autrement dit .L'évaluation dans cette méthode se donne comme rôle de fournir un retour de l'information afin de situer les apprenants par apport aux critères qui constitue chaque objectif.

### **✚ L'enseignement dans l'approche par les compétences :**

l'approche par les compétences est considérée comme un point de rupture avec la méthode traditionnelle « la pédagogie par objectifs » qui a dominée le monde scolaire de XXème siècle qui découpe les savoirs à transmettre au sein des disciplines en autant d'objectifs à atteindre à chaque niveau de scolarité.

Contrairement aux approches traditionnelles, l'approche par les compétences a comme objectif l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci

que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas présenter à la fin du processus, mais se sera comprise dès le début et conditionne même la façon dont sont construits par les élèves les différents éléments constitutifs de la compétence visée.

Le concept de la compétence est aujourd'hui largement courant dans le domaine de l'éducation et donne lieu à de nombreux débats, au niveau théorique mais aussi au niveau pratique, puisque le terme de compétence figure souvent dans de nombreux textes officiels.

Toutes les définitions de la « compétence », mettent l'accent sur le fait que ce qui la fonde c'est la situation complexes qui lui permet de se révéler ; il faut que l'apprenant sera mis devant un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances. Selon Philippe Perrenoud.

Lorsqu'on parle de compétences comme nouveau paradigmes éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité, pour un individu, savoirs- faire de différents types, des savoirs être, des automatismes, etc.

Dans l'approche par compétences, la situation d'apprentissage permet à l'apprenant de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre Des situations- problèmes<sup>4</sup> qui sont la base de la construction des compétences visées.

Le Boterf (2006) a défini le savoir agir au cœur de la compétence, en décomposant celle-ci en :

- Savoir-mobiliser.
- Savoir- intégrer.
- Savoir-transférer.

L'approche par les compétences développe l'idée que l'apprenant apprend mieux en étant actif ; c'est-à-dire :

- Quand il est mis en situation de production effective.
- Quand il est face à des situations intégratrices qui nécessitent la mobilisation et l'intégration des acquis.
- Quand la situation d'apprentissage a de sens pour lui, qu'elle significative.
- Quand les erreurs qu'il commet sont identifier et corriger dans le cadre d'une régulation.
- Quand l'apprenant établit des interactions avec le groupe classe pour construire son propre savoir

**Les caractéristiques de l'approche par compétences :**

Comparé aux approches traditionnelles qui définissent et découpent une formation en périodes temporelles et thématiques, une approche par compétence est définie et découpée en termes d'acquisition de capacités nécessaires pour effectuer une tâche. C'est l'application d'une capacité dans un contexte particulier avec un niveau de maîtrise spécifié qui définit la compétence visée, évaluée et/ou validée.

### **La centration sur l'apprenant :**

Par opposition à la PPO centrée sur les contenus et tenant pas compte de l'apprenant exige la prise en considération de ses besoins, de ses intérêts, et de ses émotions. Elle se concrétise dans le choix de supports, de documents et d'activités répondant à l'hétérogénéité des apprenants.

Plusieurs concepts, souvent négligés par la PPO, sont pris en considération par l'APC et expliquent cette centration sur l'apprenant. Pour la notion de profil d'entrée, celle-ci est également explicitée et investie. Ainsi se profile d'entrée de l'apprenant permet à l'enseignant de prévoir des contenus appropriés à son niveau et à ses besoins effectifs mieux définis et mieux explicites dans la nouvelle approche comme les notions de compétence terminale, compétence globale, compétence transversale, les valeurs.

#### **○ L'enseignement un changement de rôle :**

L'enseignant dans cette approche est un guide, animateur, il aide l'apprenant à développer ses compétences dans le but de savoir résoudre toute les situations problèmes dans sa vie professionnelle.

### **Evaluation un nouveau rapport à l'apprentissage :**

#### **🚦 Définition de quelques concepts :**

Comparé aux approches traditionnelles qui définissent et découpent une formation en périodes temporelles et thématiques, une approche par compétence est définie et découpée en termes d'acquisition de capacités nécessaires pour effectuer une tâche. C'est l'application d'une capacité dans un contexte particulier avec un niveau de maîtrise spécifié qui définit la compétence visée, évaluée et/ou validée.

#### **L'évaluation un nouveau rapport à l'apprentissage :**

L'évaluation apporte une aide aux élèves il s'agit d'identifier les problèmes et les difficultés rencontrés durant une activité afin de rectifier et de corriger les erreurs le plus vite possibles.

On distingue deux types de critères :

1) critères minimaux qui doivent être respectés :

- la pertinence de la réponse
- la présentation de la copie

-la correction de la langue et la richesse du vocabulaire

2) critères de perfectionnement :

qui ne doivent pas être maîtrisés mais elle est souhaitée : -

la qualité de la langue

-l'organisation de la production

\*les décisions que l'on peut prendre sont :

-elle concerne l'enseignant : ces méthodes employées, la qualité de préparation les buts fixés.

Elle établit des régulations afin de corriger les erreurs. L'évaluation est un phénomène inévitable et nécessaire pour se créer des repères par rapports aux autres et sans oublier pour s'identifier aux autres.

○ **Qu'est-ce qu'une compétence :**

La compétence n'est pas équivalente à la connaissance loin s'en faut. Être compétent c'est posséder les bonnes connaissances mais c'est aussi et surtout adopter les bonnes attitudes et mettre en pratique les bonnes aptitudes selon les situations. Précisons cette définition pour mieux comprendre.

D'un point de vue pédagogique»*une compétence désigne un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource*»

«.<sup>1</sup>On parle d'acquisition de compétences que lorsque l'apprenant sait quoi faire, comment le faire et pour quoi le faire dans une situation donnée

Ainsi, être compétent c'est possède les bonnes connaissances mais c'est aussi et surtout adopter les bonne aptitudes selon les situations.

La compétence se définit comme la conséquence d'une mobilisation de plusieurs ressources (connaissance méthodes et stratégies,...etc.).

Parler d'un compétent c'est parler d'un sujet, confronté à une situation nouvelle dont il peut sélectionner par lui-même, parmi toutes les procédures qu'il possède celles qui conviennent à celle-ci dans laquelle il se trouve afin de la résoudre de façon concrète.

P .Charaudeau défini la compétence comme»*une faculté ( ou capacité), donnée non acquise ( dans le cas des langues , ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans un langage donnée qui est à acquérir, qui se manifeste de manière observable)...*»<sup>2</sup>

La compétence c'est une notion large globale, son usage est fréquent dans le langage courant, elle utilisée dans différents domaines par exemple : la sociologie, science de l'éducation.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'éducation du Québec ,2001 cité dans le guide méthodologique en évaluation,2009 ,page 155

<sup>2</sup> Charaudeau»de la compétence sociale de la communication aux compétences de discours, rapporté par J-C Bacco.Actes du colloque : compétence et didactique des langues université de Louvain la neuve. Page : 71

L'intérêt de l'approche par compétences réside dans le fait qu'elle mobilise un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoirs d'expériences)

En vue de résoudre des problèmes complexes rencontrer à chaque moment l'activité éducative, et qui s'exercent dans des situations problèmes prévisibles et bien choisis.

○ **Compétence et capacité :**

L'activité repose sur deux aspects : compétence et capacité.

Une capacité c'est le pouvoir, à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce.

Identifier, mémoriser, analyser, ... sont des capacités.

Elles sont de différents ordres :

Capacités cognitives, capacités gestuelles, ... etc.

Ces deux formes d'acquis ne peuvent être exercées isolément, une compétence met en jeu des capacités et des méthodes en vue d'accomplir une tâche.

Ces deux formes selon Mérieu ne sont pas isolables, dans le sens où *«Une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité ne peut que par une capacité et une capacité ne peut*

**La compétence de la communication :**

Sophie Moirand propose une définition compétence de la communication pour cela, elle identifie quatre composantes pour communiquer :

- ✓ Une compétence linguistique.
- ✓ Une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours).
- ✓ Une composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience du monde et de leur relation)
- ✓ Une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales, ... etc.)

**Les difficultés de l'approche par compétences dans l'enseignement :**

La mise en œuvre de l'approche par compétence dans le système éducatif algérien n'a pas échappé aux difficultés suivantes :

- La résistance au changement
- le manque de formation
- Les aspects institutionnels
- L'organisation de la classe

Il y a obstacles qui ont une relation avec l'apprentissage, en principal, ceux de livrer les conditions possibles pour bien former leurs compétences dans le milieu scolaire.

## ✚ Les différents aspects de la notion de compétence

- **Le savoir cognitif :** il s'agit d'un ensemble de connaissance acquis par un individu grâce à l'expérience de sa vie

### **Le savoir-faire :**

Il désigne les connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation. Ces connaissances procédurales sont les « savoir-comment»

C'est-à-dire est que l'individu doit mobiliser et exploiter les connaissances acquises pour résoudre une situation problème dans sa vie.

- **Le savoir-être :**

Le savoir-être désigne des attitudes, des valeurs, des sentiments, des émotions, des traits de personnalité des styles de conduits, etc. qui sont des variables internes d'un individu.

## ✚ Les types compétences disciplinaires :

- a) Les compétences disciplinaires
- b) Les compétences transversales
- c) Les compétences culturelles ou de communication :

## ✚ Le caractère disciplinaire de la compétence :

La notion de compétence est définie dans le guide des professeurs nécessaire car:»*Elle combine le côté concret que l'on trouve dans les objectifs spécifique de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe qui recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissage induit par cette même pédagogie par objectifs*»<sup>3</sup>

On peut dire que la compétence est un savoir-agir complexe combinaison de ressources internes et externe elle a plusieurs caractères : Elle était évolutive, contextuelle, développement de combinatoire. Elle fait appel à des connaissances prévenant de sources variées.

## **L'évaluation :**

- **Définition :**

Evaluer souligne Garder, c'est «*recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus dans le double objectif de leur en faire retour utilement et de procurer des informations indispensables à la communauté environnante*»<sup>4</sup>

Un dictionnaire multilingue réalisé par les membres d'ALTE (1998) propose en français la définition suivante :

---

<sup>3</sup> La guide du professeur 2006, page 05.

<sup>4</sup> Grander, 1996, page 114, rapporté par C. Taridieu, « La didactique des langue en 4 mots clé : communication culture, méthodologie, évaluation» édition Ellipses 48, 2008, Page 190.



Les pratiques d'évaluation sont en connaissant un changement intéressant qui s'inscrit dans le renouveau en éducation, les méthodes d'évaluation utilisées dans le système éducatif suivantes : prévenir les difficultés et les échecs en assurant un meilleur suivi des apprenants et amener ces derniers à utiliser leurs savoirs et savoir-faire dans des situations variées.

La méthodologie de l'évaluation actuelle se caractérise par<sup>5</sup> :

- Des situations de performances.
- Des situations authentiques ou réalistes.
- L'interactivité entre l'examineur et l'examiné.
- L'importance accordée au jugement
- Les exigences, les attentes, les standards.
- Les processus et les produits comme objet d'évaluation.
- L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage et la participation à l'apprentissage et l'élève et l'auto-évaluation.

L'évaluation des acquis des apprenants dans l'enseignement centré sur le développement des compétences se donne comme lieu les contextes d'utilisations car reposant sur cette citation X.Rogiers : *«L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse au problème de la pertinence des épreuves d'évaluation...»*

*Ce type d'évaluation est menée dans une optique d'intégration, dans les sens ou, plutôt que vérifier une somme d'acquis, elle vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexes»*<sup>6</sup> puisque la compétence peut se mesurer à la qualité du résultat et la réalisation de la tâche.

La compétence ne s'évalue qu'à travers une famille de situations-problème, on évalue une production de l'apprenant, en prenant en compte plusieurs critères, citant comme exemple : *le produit est-il de qualité ? Mais aussi la rapidité du processus l'autonomie de l'apprenant et le respect des critères*<sup>7</sup>.

L'application de l'approche par les compétences suppose une évaluation continue afin d'aider l'apprenant à construire et à développer ses compétences.

Cette nouvelle approche pédagogique d'après X.Rogiers suppose l'application de deux types d'évaluation (l'évaluation formative, l'évaluation certificatives)

- **L'évaluation formative :**

Elle peut se définir ainsi :

---

<sup>5</sup> G. Scallon, « l'évaluation des actuelles dans une approche par les compétences » édition de Boeck, 2<sup>ème</sup> édition, 2007, page 27

<sup>6</sup> X.Rogiers, « l'école et l'évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. 2<sup>ème</sup> Edition actualisée, 2010, page 136.

<sup>7</sup> Le critère : est pris dans le sens de la qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexes un critère de correction d'une production

*«Évaluation permanente effectuée au sien même d'une étape d'apprentissage, portant sur des éléments ponctuels, elle informe l'élève et le professeur sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiation»<sup>8</sup>*

Nous pouvons avancer l'idée que l'évaluation formative a comme objectif de repérer les erreurs et les difficultés de l'apprenant en vue de les corriger, autrement dit, cette évaluation est un processus continue qui vise l'accompagnement des apprenants, elle intervient au cours de l'action pour indiquer les points forts et les points faibles de chaque apprenants.

Il s'agit également d'identifier clairement *« quelles sont les compétences maitrisées et non maitrisées, mais surtout quelles sont les raisons pour lesquelles certaines compétences ne sont pas maitrisées »*<sup>9</sup>

Cette évaluation consiste à identifier ce que l'apprenant a appris et ce dont il est capable.

Ce genre d'évaluation amène l'apprenant à s'approprier les critères d'évaluation, en le responsabilisant face au processus de gestion des erreurs. Elle n'existe pas dans la pédagogie par objectifs et s'énonce autour de trois procédés.

1. La Co-évaluation : c'est la comparaison de l'estimation de l'enseignant de la prestation de l'apprenant.
2. L'évaluation mutuelle : c'est la comparaison de l'estimation de l'enseignant de la prestation de l'apprenant.
- **L'auto-évaluation** : d'après Vial *«l'auto-évaluation est devenue la pièce-maîtresse de tout le dispositif pédagogique»*<sup>10</sup>. L'apprenant s'évalue par lui-même pour une meilleure prise de conscience de ses erreurs, il gère tout seul son propre apprentissage. Ce type d'évaluation s'adapte aux formations en langue, elle renforce l'autonomie intellectuelle de l'apprenant et le renforce. Il est à mentionner que ces dernier trois types d'évaluation dite : »l'évaluation formatrice« qui appartient elle-même à l'évaluation formative.
- **L'évaluation certificative** : Dans le cadre d'une évaluation certificative. *«la priorité est déterminer quelles sont les compétences atteinte, quelles sont les compétences non atteinte, et selon quelques règles la réussite ou l'échec sont prononcés»*<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> C. Tardieu, OP. CIT. Page :199

<sup>9</sup> X. Rogiers, op, cit, 2eme édition de Bock, 2010, page : 295

<sup>10</sup> Vial cité par c.Tardieu. Op. Cit, page 198.

<sup>11</sup> X. Rogiers, op, CIT, page : 296.

# *Chapitre 02 :*

*L'apprentissage*

*De l'écrit dans une  
classe de FLE.*

## **Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit :**

### **L'influence du béhaviorisme :**

“Le béhaviorisme prétend que le domaine de la psychologie humaine est le comportement humain. Il estime que la conscience n'est un concept ni défini ni utilisable”

Ainsi, la psychologie ne serait pas la science de l'esprit. Watson défend l'idée qu'il est possible de décrire et de comprendre les comportements sans faire référence à des processus psychologiques internes.

Par exemple si quelqu'un se déclare heureux, cela se traduira par une extériorisation de son état physique – augmentation du rythme cardiaque, sourire t, etc. Si aucun de ces phénomènes extérieurs étaient descriptibles – le béhavioriste conclurait alors la personne n'est pas vraiment heureuse.

Les limites de ce courant sont celles de toute étude objective de l'homme : une réaction humaine ne peut être seulement décrite du dehors, elle doit aussi être comprise du dedans.

### **L'influence du courant humaniste :**

S'inspirant de la psychologie béhavioriste, le courant audio-oral estimait au départ que l'apprentissage de l'écrit ou de l'oral nécessite une concentration sur l'acquisition d'automatismes linguistiques en prévoyant des exercices structuraux réalisés en classe ; les exercices structuraux hors contexte démotive les apprenants.

C'est au début des années soixante dix, les intérêts des apprenants sont nécessaires dans leurs apprentissage.

C'est ainsi que la théorie de Hymes qui abordait la compétence communicative.

De ce fait, on a progressivement opté pour un enseignement plus ouvert et plus communicatif des langues étrangères.

L'objet d'étude de Hymes est l'usage de la langue et ses variations à l'intérieur du groupe en tant qu'acte il *plaidé en faveur d'une linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description*

*comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et communicatives»<sup>12</sup>*

En effet, sa réflexion du langage et de la communication le conduit choisir les méthodes d'analyse des interactions langagières chez les apprenant

#### ❖ **L'influence du constructivisme :**

Le constructivisme en épistémologie est une théorie de la connaissance qui repose sur l'idée que notre image de la réalité, ou les notions structurant cette image, sont le produit de l'esprit humain en interaction avec cette réalité, et non le reflet exact de la réalité elle-même. Pour Jean-Michel Besnier, le constructivisme désigne d'abord « la théorie issue de Kant selon laquelle la connaissance des phénomènes résulte d'une construction effectuée par le sujet<sup>1</sup> ». Il note qu'en un sens voisin « les travaux de Jean Piaget ont mis en lumière [...] les opérations de l'intelligence dont résultent les représentations du monde ».

La conception constructiviste s'oppose à une certaine tradition dite réaliste, comme l'indique Ernst von Glasersfeld. Elle marq« une rupture avec la notion traditionnelle selon laquelle toute connaissance humaine devrait ou pourrait s'approcher d'une représentation plus ou moins « vraie » d'une réalité indépendante ou « ontologique ». Au lieu de prétendre que la connaissance puisse représenter un monde au-delà de notre expérience, toute connaissance est considérée comme un outil dans le domaine de l'expérience. »

Il existe différents courants de pensée constructivistes, selon les disciplines auxquelles cette approche est appliquée et selon les perspectives envisagées.

Attention, résolution de problème, construction de nouveaux savoirs.

La psychologie cognitive a mis en évidence la notion de«stratégie d'enseignement»«, du point de vue de l'enseignant, et m'hésite pas à employer l'expression«stratégie d'enseignement apprentissage»« qui prend en considération les deux aspects.

Selon Weistien et Mayer(1986) les stratégies d'apprentissage forment un tout indissociable et renferment toutes les taches de l'apprentissage d'une langue celle de l'écrit.

#### 🚩 **L'influence de socioconstructivisme :**

Le socioconstructivisme est une théorie du développement cognitif, qui confère une dimension sociale aux processus cognitifs qui régissent l'apprentissage. Pour vygotsky qui en est le principal auteur, la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel.

C'est à dire que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va connaissances interpersonnelles aux connaissances interpersonnelles. Par-là, il confère une importance capitale aux interactions entre l'individu et son environnement social, c'est les autres personnes qui l'entourent. Ces interactions sont primordiales et peuvent remettre en question les représentations initiales-Vygotsky les qualifie d'interactions sociales.

---

<sup>12</sup> Hymes(1984, P 20)

Pour consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparait en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactique indissociables :

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

Selon Vygotsky, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'apprentissage. Il soutient que «Les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert l'instrument d'appropriation, tant que point de vue de l'attribution de sens par de l'apprenant, que point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant».

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l'apprenant et l'enseignant de coopérer ensemble.

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

### **Les modèles de l'apprentissage de l'écrit :**

- **Le modèle linéaire :**

Empruntant fortement des pratiques professionnelles de l'écriture «*le modèle linéaire représenté par Rahman*»<sup>13</sup> et cité par Christian Olivier, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :

- La mise en texte : Dans cette étape, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées.
- La révision : Est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une prise au point indispensable pour obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagière.

### **Les modèles non linéaires :**

Il ya trois modèle : Modèle de Hayes et Flower, modèle de Breitere et Scrdamalia et le modèle de Deschenes

- **Les modèles de Bereiter et Scardamali :**

Le modèle de Bereiter et scardamli est articulé autour de deux stratégies de production extrême permettant de décrire, dont procèdent des scripteurs âgés de 9 à 16 ans pour parvenir à produire un texte et pour la seconde, les procédures rédactionnelles stratégique de scripteurs

---

<sup>13</sup> Le modèle le linéaire de G.Rohman,1965,p 209-211

adultes. Ces deux modes de rédaction sont respectivement nommés «stratégie des connaissances rapportées» (Knowledge telling strategy) et «stratégie des connaissances transformées» (Knowledge telling strategy).

L'autre stratégie, dite des connaissances transformées plus élaborée, se rencontre plus fréquemment chez les adolescents et les adultes. Elle suppose de procéder à des réajustements du contenu conceptuel du texte en fonction, d'une part, des buts pragmatiques et rhétoriques instaurés et d'autre part, du produit en cours de rédaction.

En d'autres termes, cette stratégie permettrait au rédacteur de se focaliser aussi bien sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte, jusqu'à une adéquation jugée satisfaisante à l'intention et la visée communicative de départ. Ceci suppose de ne pas formuler les informations au fur et à mesure de les modifier et de leur récupération mais au contraire, de les modifier et de les adapter.

Ainsi, la mise en œuvre de la stratégie des connaissances transformées nécessite une importante planification du contenu du texte, en tenant compte de contraintes rhétoriques, communicatives et pragmatique. Elle suppose aussi un lecteur attentive de ce qui vient d'être rédigé. Selon Bereiter et Scardamalia, l'adoption de ce mode de traitement complexe serait assujéti à l'augmentation des capacités de planification (permettant de construire des buts de plus en plus complexes) et de l'empan de la mémoire à court terme (permettant de maintenir actives les contraintes inhérentes à l'activité de résolution de problème).

- **Le modèle de Déchènes :**

Déchènes propose<sup>14</sup> un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle.

Ce modèle met l'accent sur le lien existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe deux variables.

- **La situation d'inter locution :**

Ce variable englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même les personnes dans l'entourage.

- **Le scripteur :** ce variable englobe les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, ...etc.) et les processus psychologique.

- **Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère :**

Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui est susceptible d'aider l'apprenant à mieux élaborer sa production écrite.

---

<sup>14</sup> Jules Deshene, la compréhension et la production de texte. Montréal, les presses de l'université du Québec, 1988, page 31

Dans ce modèle, Moirand <sup>15</sup>distingue quatre composantes de la situation de production (écriture) :

- 1) Le scripteur : Son rôle, son «histoire, ...etc. «««
- 2) Les relations scripteur /lecteur (s).
- 3) Les relations scripteur / lecteur (s) / document.
- 4) Les relations scripteur document et extralinguistique.

Le modèle de S.Moirand met l'accent sur les dimensions sociale et socioculturelle de scripteur pour mettre en interaction le triple : scripteur document et lecteur.

Ce qui est susceptible de rendre la communication efficace.

### 1) **L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire :**

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

- ✓ Un apprentissage autonome à caractère informel visant les autodidactes, assuré essentiellement par les nouvelles technologies (internet, Facebook, email...) et centres culturels.
- ✓ Un apprentissage à caractère formel institutionnel qui fait d'ailleurs l'objet de notre étude, assuré officiellement par les institutions éducatives scolaire (primaire, moyen et secondaire) et universitaire es ou par des centres de formation professionnelle pour le compte d'apprenants scolaire et inscrits.

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

Répartir sur les trois paliers, l'enseignement/ apprentissage de l'écrit occupe, des lors, une place importante dans la formation de base des apprenants de par l'internet qui lui est accordé, en vue de les préparer à l'épreuve de français au baccalauréat et en même temps les assister à acquérir des compétences linguistiques et commotionnelles qui puissent les aider à pours suivre, dans l'avenir des formations universitaire nécessitant une bonne maitrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

### 2) **Qu'est-ce que l'écriture :**

L'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrit.

---

<sup>15</sup> Moirand, S, situation d'écrit, paris, clé International , 1979, p11



Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de Jean Dubois qui *«l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît l'écriture a pour support l'espace qui le conserve»*<sup>16</sup>

DIEPE, il avance que la compétence scripturale se définit comme *« une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit»*<sup>17</sup>

Ecrire c'est rédiger. C'est la garantie d'une exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntactiques et sémantique et stylistiques et rhétoriques.

### 3) **Dimensions de l'écrit :**

- **Dimension socioculturelle de l'écriture :**

L'écriture possède une dimension socioculturelle, en ce sens qu'elle se situe dans une société et une culture donnée. Elle donne lieu à des textes qui prennent diverses formes selon la société et la culture.

Selon Simard et Coll. *«les pratique d'écriture et le statu de l'écrit varient en fonction de leurs sphères d'usage, dans la vie quotidienne dans la vie publique »*<sup>18</sup>.

C'est-à-dire que l'écriture peut grandement différer :

- ✓ D'un pays à l'autre
- ✓ (la France Versus le Québec)
- ✓ D'un domaine professionnel à l'autre (un texte en gestion versus un texte littéraire)
- ✓ D'un groupe à l'autre (l'écriture par des enfants versus l'écriture par des adultes.
- ✓ D'une situation à l'autre l'écriture pour le plaisir, à la maison, versus l'écriture pour un test à l'école «Bien écrire» implique alors d'être capable d'adapter son texte à ces contextes socioculturels, tandis que l'apprentissage de l'écriture suppose la maîtrise graduelle de tous ces paramètres.

- **Dimension psychologique de l'écriture :**

L'écriture possède une dimension psychologique puisque *«Celui qui écrit mobilise se pensée, son affectivité, son corps dans le geste graphique et ses représentations sur les contenus thématique»*<sup>19</sup>. En d'autres mots, écrire implique des gestes physiques (de la main par exemple mais aussi un investissement de la personne sur le plan des connaissances, des motivations et de l'attitude.

D'un point de vue cognitif, l'écriture suppose de multiples capacités, comme celle de comprendre, de sélectionner, et de hiérarchiser les informations. La mémoire joue aussi un rôle dans l'écriture, alors qu'elle permet le traitement de l'information, l'intégration de

---

<sup>16</sup> Jean Dubois (2002, page 165)

<sup>17</sup> DIEPE 1995, page 05

<sup>18</sup> Simard et Coll, 2010, page 262.

<sup>19</sup> Simard et Coll , 2010, page 262.

nouvelles connaissances et d'opération. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que le corps est en action dans l'écriture. Cette activité demande la maîtrise du système sensorimoteur dans la mesure où le scripteur doit graphique et arriver à une coordination entre l'œil et la main.

- **Dimension langagière de l'écriture :**

Cette dernière dimension concerne la langue, c'est-à-dire comment la langue, avec ses divers composants, intervient dans l'acte d'écrire.

D'abord, l'écriture se situe, comme le langage en général d'ailleurs, dans une situation de communication. La personne qui écrit se place dans un contexte particulier et produit un texte qui sera reçu par une lecture (un destinataire). Or, cette situation de communication écrite est beaucoup plus complexe qu'elle ne le produit de prime abord.

Le texte lui-même est une architecture linguistiquement complexe. Celui-ci doit être cohérent globalement complexe. Celui-ci doit être cohérent globalement selon divers mécanismes de segmentation pour établir des parties du texte, et des mécanismes de cohésion pour construire une unité et une logique du texte.

En fin, écrire inclut les dimensions langagières du français que sont la syntaxe (la construction adéquate des phrases, la morphologie (les règles d'accord) ; le lexique (le vocabulaire) et l'orthographe (écrire adéquatement les mots selon la norme. D'après Simard et Coll, ce sont dimensions «transversales» de l'écriture parce que le scripteur doit en tenir compte, peu importe le texte qu'il doit écrire et le contexte de communication.

#### 4) **Rapport : lecture-écriture :**

On peut accorder à la situation de lecture certains objectifs qui 'contribuent' au développement du projet d'écriture puis les insérer dans des situations distinctes. D'abord, avant l'écriture soutenue fournit la matière utile à l'écriture.

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

Ensuite, pendant l'écriture, par la 'relecture' au moment ou au le texte s'écrit ou au fur et mesure que le scripteur progresse dans la production du texte écrit. Cette situation contribue à :

- Surmonter les différents problèmes rencontrés.
- S'approvisionner d'avantage d'outils d'écriture performants.

En fin, après l'écriture : une pratique rentable pour perfectionner le texte écrit.

Ainsi, selon les thèses d'Yves Reuter, les rapports lecture-écriture ne sont ni construire ni stimulés, ils s'appuient essentiellement sur l'imprégnation et l'imitation textuelle et sont

plutôt fondés sur la base de réciprocité. sur la planification du texte (la forme), il passera implacablement dans les rangs pour contrôler

### , **Déroulement d'une séance d'écriture :**

- **phase de présentation :**

Il s'agit d'une motivation orale, d'une mise en train qui permette grâce à un matériel approprié, de dégager la phrase ou la consigne à produire. La phrase ou la consigne en question seront immédiatement écrit au tableau.

- **Phase de préparation et d'entraînement à l'écrit :**

Dans cette, il s'agit qu'en enseignant doit faire» *une réflexion sur l'objectif et la finalité sous-jacente*»<sup>20</sup>.

Et dans le choix l'exercice ou l'activité qui doit permettre aux apprenants d'écrire.

En ce qui concerne les outils d'observation, une calcification s'impose, ici et dans les séances de travail proprement dite : une grille, un questionnaire représentent toujours un regard subjectif selon des critères clairs et admis par l'ensemble du groupe.

- **Phase d'exécution :**

Durant cette étape, l'enseignement insister continuellement en courage les bons et aider les faibles et rectifier les informations.

- **Phase de correction :**

La correction est surtout individuelle. Elle est en quelque sorte une évaluation à caractère formatif, elle est d'abord assurer lors du passage de l'enseignant dans les rangs durant la phase d'exécution, et puis elle est assurée lors de la correction avec des copies des apprenants avec l'appréciation et la notation des devoirs effectués.

### **Les activités lors une production écrite :**

- Les activités d'écriture c'est l'ensemble des exercices, on peut citer. Les exercices de réparation de texte : il s'agit du «*texte à gouffre*»<sup>21</sup> qui consiste à écrire tout un épisode d'un texte supprimé par exemple, inventer le début ou la fin ou le cœur d'un texte. Cet exercice, étroitement lié à la compréhension ment lié à la compréhension de texte support, car il accorde une place importante à l'imaginaire de l'apprenant et contrôler des contraintes de cohérence textuelle.
- Les matrices de texte : favorisent la production d'un texte à partir de contrainte clairement énoncées qui répond à des règles textuelles précises. En effet, la rédaction a constitué les pierres de touche de l'enseignement.

---

<sup>20</sup> DALGALIANG, LIEUTEUD, WEISS. F, Pour un nouvel enseignement éd CLE international, Paris, 1974, page 102.

<sup>21</sup> Cuq, J,P et Gruca, I, ibid, page :412.

Les matrices peuvent être simples et élémentaires et proposer, par exemple de rédiger un texte cohérent, d'une longueur précise, avec un vocabulaire ou des grammaticaux.

- **Les activités de réécriture :**

La catégorie des activités de réécriture et de reformulation est quasiment infinie et peut couvrir tous les objectifs, mêlé les divers codes (écrit/oral) et les différents types de texte et de discours.

- Les modifications de texte par contraction ou par expansion
- Les activités de réparation de texte
- Les activités de remise en discours ou en texte

- ✓ **Changement de point de vue :**

Les activités de textualisation, de mise en texte ainsi que les activités d'écriture ou de reformulation peuvent connaître de nombreuses variations en fonctions du projet éducatif, des objectifs et du niveau de classe, du moment où elles sont insérées dans la séquence didactique. Les activités scripturales gagent à être articulées à un texte support et, pour être orientés vers des pratique plus au moins créatives, les consignes doivent naitre des spécificités de source.

*La partie  
pratique :*

## La partie expérimentale :

### Expérimentation :

Nous avons proposé aux apprenants de niveaux différents un sujet de production écrite.

### Sujet :

« Face à l'hostilité de l'armée israélienne des voix se sont élevées dans les quatre coins du monde en signe de solidarité avec le peuple palestinien de Gaza »

Lancez in appel de soutien dans lequel vous dénoncez le silence observé par la communauté internationale.

### La grille d'analyse des erreurs :

#### Grille de critères d'évaluation en écriture :

André Ségury et Catherine Tauveron, in Repères, n° 4 /1991.

		Niveau		
		Phrastique	Inter phrastique	Textuel
<i>Poi nt De vue</i>	Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ponctuation</li> <li>✓ majuscules</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Séparation des paragraphes</li> <li>✓ Délimitation des phrases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Marge</li> <li>✓ Aération du texte</li> <li>✓ Titre et inter titres</li> </ul>
	Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adéquation du lexique utilise</li> <li>✓ Phrase sémantiquement acceptables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Absence de contradiction d'une phrase à l'autre</li> <li>✓ Articulation logiques correctes</li> <li>✓ Substituts explicites</li> <li>✓ Absence de ruptures thématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Information pertinente et cohérente</li> <li>✓ Type de texte approprié</li> <li>✓ Vocabulaire et registre homogènes et adéquats</li> </ul>
	Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Structures syntaxique</li> <li>✓ Morphologie verbale</li> <li>✓ Orthographe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concordance des temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adéquation organisation type de texte</li> <li>✓ Système et valeurs des temps</li> </ul>

	Programmatique	✓ Construction s de phrases variées et adaptées	✓ Cohérence thématique	✓ Prise en compte de la situation ✓ Choix correct de type d'écrit
--	----------------	---	------------------------	--

## Analyse des productions écrites :

### Production :

#### Sur le plan de travail :

- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible mais peu agencée
- Texte marqué par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'emploi des majuscules
- Au niveau inter phrastique, le texte est présent en masse dont les paragraphes ne sont plutôt longs, et absence de titre et de paragraphes
- Au niveau textuel, le texte est moins aéré et marqué par l'absence de titre et d'intertitre. De plus, il présente quelques ratures en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ligne

#### Sur le plan morphosyntaxique :

- Désaccord du groupe nominal dans l'énoncé «à la dernière semaine de l'année 2008» il y a erreur de morphologie relative liée à l'oral, c'est-à-dire, les éléments doivent s'accorder en genre et en nombre
- Dans l'énoncé «l'armée israélienne fait des massacres Gaza» On découvre différents relative a sens «fait : perpèteur ». Erreur l'lexicale relative à la graphie «massacre/massacres». Erreur morphologique absolue qui renvoie à la graphie «peuples palestinien / peuple palestiniens» présentant ici une discordance en nombre
- L'énoncé «821 victimes et 3500 blisés» présente une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans l'accord du pluriel, en oubliant le «S» dans «victime». Il y a aussi erreur lexical relative à l'orale «blisés / blessés»
- L'énoncé «le gouvernement israélienne suit les opérations tiriostique non lugitim» présente d'abord, une erreur de morphologie relative liée à l'oral dans l'emploi du nom masculin «le gouvernement», sans doute un problème d'interférence. Un grammaticale portant sur une proposition absolue «suivé/suit». Puis, une erreur lexicale graphique qui n'apparaît pas au niveau de la prononciation «les opération». Une autre erreur de morphologie absolue relative à l'oral correspondant à une forme inconnue dans la langue «tiroristique/terroristes ou anti-terroristes». Encore, une dernière lexical relative à l'orale, une forme erronée bien à l'écrit qu'à l'oral dans «non lugitim/non légitime».
- Dans l'énoncé «dans le tempe que la résestence de hames fait les entre attaque à les colonies israélienne» l'élève commet un erreur lexicale relative à l'orale

«résistence/résistance»», «hames/ Hamas»» suivie d'une erreur lexicale relative à la forme dans « entre attaque/ contre-attaque»».

### **Sur le plan sémantique :**

- Emploi inadéquat de connecteurs logiques comme dans «dans la quel»» au lieu d'employer la préposition «pendant»» ou la locution conjonctive «tandis que»» pour exprimer le rapport d'opposition.
- L'emploi des phrases longues influe négativement sur le maniement des verbes comme dans «851 victime et 3500 blisés la résultat des mascres»». Un remarque l'absence du verbe qui relie les deux propositions
- Problème de localisation temporelle dans l'énoncé « a le dernier semaine de l'année 2008»». Pour situer temps de l'action, l'élève emploie la préposition de lieu «à/dans»» au lieu de mettre la préposition de temps « en/en vers»». Un trouve qu'il y a aussi une certaine contradiction relative au sens dans «semaine de l'année»», puisque on ne parle jamais de dernière semaine de mois ou dernier jour du mois.
- Absence de cohérence dans l'énoncée « les présidents de les pays arabes trouvé in position si lence»». Pour exprimer la position des présidents arabes vis-à-vis de la cirse de Gaza, l'élève ajoute «les pays»» afin d'exprimer ici que «le silence»» en est une position de complicité. L'erreur involontaire de «in»» au lieu de la préposition «dans on in»» est là pour exprimer le silence
- L'énoncé «puis la conseille de sécuroté mondial donnée un ordre de l'arette de feu a Gaza»» présente un registre in adéquat à la situation d'écrit. Soit l'emploi de deux expressions pour exprimer l'unique information «donnée un orrdre/ordonner»» et «arette/arrêter»». Un suppose aussi que «lalerte de feu»» signifie «esser le feu»».
- L'énonce «puis la conseille de sécurité mondial donnée un ordre de l'arette de feu a Gaza»» présente registre inadéquat à la situation d'écrit. Soit l'emploi de deux expressions pour exprimer l'unique information «donnée /arrêter»». On suppose aussi que «l'arrete de feu»» signifie «cesser le feu»».
- L'énoncé «dans le tempe que la résestence de hames fait les entre attaque à les clonies israélienne»» est sémantiquement inacceptable dans la mesure ou l'emploi de l'expression «dans le tempe»» comme connecteur est incorrect au lieu d'employer un connecteur exprimant l'opposition de deux faits pour mettre l'un deux en valeur comme «tandis que ou alors que»». Pur localiser les contres attaques l'élève emploie la préposition de lieu «dans»» problème de localisation spatiale de niveau actanciel (place des actantes) dans l'emploi de la préposition «à»» au lieu de mettre «sur»» dans «les entre attaque à les colonies israélienne»».

### **Sur le plan pragmatique :**

- La construction des phrases est marquée par l'absence des marques de l'énonciation ; comme par exemple celles de l'énonciateur et le destinataire.
- Le texte produit ne suit pas une progression thématique. En d'autre termes, il ne répond pas à la cosigne qui spécifie la réaction d'un appel dans le cadre du texte argumentatif.



- Absence des modalités d'argumentation : problématique, argument, exemples, synthèse, verbe d'opinion et verbes performatifs.

## **Production :**

### **Sur le plan matériel :**

- ✓ Au niveau phrastique, l'écriture est lisible et se distingue par le respect de la ponctuation et des règles d'utilisation de la majuscule, le long du texte produit.
- ✓ Au niveau inter phrastique, le texte est structuré en trois paragraphes séparés dont les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues).
- ✓ Au niveau textuel, la mise en page est honorée y compris la marge et l'création du texte. Néanmoins, le texte se distingue par le manque de titre et intertitres.

### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «aujourd'hui tout le monde parlent avec le massacre de Ghaza» on note la présence d'une double erreur lexicale relative à la graphie. D'abord une dans la transcription de l'adverbe et indicateur de temps «aujourd'hui» au lieu d'écrire «ajourd'hui».
- Plus une autre erreur du même type figure dans la transcription du nom masculin «masacre» au lieu de «massacre». Un peut aussi considérer cette erreur comme étant une erreur systématique. Qui se reproduit toujours dans le même contexte puisque on la trouve dans un autre énoncé «le massacre de l'enfant».
- En fin, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'accord du verbe à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel «parlent» au lieu de «parle» avec le sujet singulier masculin «tout le monde».
- ✓ Dans l'énoncé «cette pays qui colonosé avec israéhlienne».

On constate la même erreur de morphologie relative liée à l'oral se reproduit dans l'utilisation de l'adjectif démonstratif féminin «cette» pour le nom masculin «pays» au lieu de mettre l'adjectif démonstratif masculin «ce». Une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du participe du verbe «colonise» sous la forme du passé composé sans mettre l'auxiliaire «être», alors que le sujet «pays» subit l'action du verbe «colonosier». De plus, il ya une erreur grammaticale portant sur une proposition «avec» au lieu de mettre la préposition «par» pour introduire le complément d'agent du verbe passif.

D'autre part, on note une erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif «israélienne» au lieu d'utiliser le nom «Israël».

- ✓ Dans l'énoncé «ce pays souffre de bombardom de l'armée israélienne» on souligne la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi l'adjectif et non masculin «souffre» au lieu de mettre le verbe «souffre». Puis une erreur lexicale liée à m'orale dans l'emploi du nom masculin «bonbar omon» à la place du nom action masculin «bombardement».

Le même type d'erreur on le rencontre dans l'énoncé «et lindipandancede Ghaza» au lieu «indépendance»

### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ Au niveau phrastique, nous pensons que le lexique employé pour la rédaction couvre les besoins de la consigne, excepté quelques phrases, sémantique rejetées, comme dans l'énoncé est déjà qui, on peut lui attribuer plusieurs lectures à la fois : «cette peuple qui souffrit d'opprimer et la violence» dans lequel, l'énonciateur n'a pas fait le bon choix quant à l'introduction de deux verbes «souffrit», «opprimer» ayant la même proposition. Il convient de proposer autrement «ce peuple opprime qui souffre de violence».
- ✓ Au niveau inter phrastique, on note une contradiction dans l'énoncé «il faut souffrit plusieurs» . Nous pensons que cette phrase interpersonnelle et introduite de manière anarchique puis qu'elle n'accorde pas de sens, ni l'énoncé qui précède, ni à celui qui suit. De plus, l'emploi inadéquat du verbe «falloir» qui signifie être indispensable et utile, associé ici au verbe «souffrir» explique que la «souffrance» est une chose dont on ne peut se dispenser. Ainsi, l'emploi de l'adjectif invariable «plusieurs» qui exprime la quantité au lieu de l'adverbe «beaucoup» a laissé entendre qu'il s'agit de personnes, or, dans l'énoncé précédent on parle surtout du «pays». Cette difficulté liée à la détermination a provoqué une rupture de cohérence et de cohésion.
- ✓ Au niveau textuel, on a enregistré une information impertinente dans l'énoncé «le massacre de l'enfant» dans lequel on constate un problème de détermination. L'emploi de la préposition «de» associé à l'article «l'» laisse entendre qu'il s'agit dans cet énoncé d'un enfant connu au lieu d'employer «des» pour «de les».
- ✓ Forme sémantique rejetée dans «je me demande a tout les pays arabe» on remarque l'utilisation incorrecte du verbe performatif «je demande» au lieu de dit «je demande» dans cet énoncé, nous avons l'impression que l'énonciateur s'adresse à lui-même qu'à un destinataire précis et puis il n'exprime aucun engagement. Il fallait écrire «je demande aux pays arabe de...».

### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, il s'agit dans la plus part des cas de phrase nominales exprimant plusieurs propositions à la fois.
- ✓ Au niveau inter phrastique, la fonction de guidage du lecteur est brouillée en raison de l'absence d'articulateur et d'indices spatio-temporelles.
- ✓ Au niveau textuel, le type de texte est mal choisi par l'énonciateur, en raison de l'absence d'une problématique précise, d'un engagement ou d'une action exprimée.

### **Production 03 :**

### Sur le plan matériel :

- ✓ Au niveau phrastique, l'écriture est plus ou moins lisible parquée par l'absence de la ponctuation et le non-respect des règles d'emploi de majuscules.
- ✓ Au niveau inter phrastique, le texte est court, structuré en deux paragraphes séparés dont les phrases ne sont respectées, aérée, marqué par l'absence de titre et connecteurs logique.

### Sur le plan morphosyntaxique :

- ✓ Dans l'énoncé «Ghaza est un village coloniser par isarélienne à cause de la triter de balfor» on contexte d'abord, la présence d'une double erreur lexicale liée la forme, causée par une confusion de termes proches, dans l'emploi du verbe «coloniser» au lieu de mettre l'adjectif « colonisé» et dans le second adjectif «israélienne » au lieu d'employer le nom commun «Israel». Une seconde erreur lexicale, mais liée à l'oral cette fois-ci, dans la transcription du nom masculin «triter» au lieu de «traité» puis dans l'emploi du nom propre «Belfort» en majuscule.
- ✓ Dans l'énoncé «et la maeieur possition la présédent chafise à obliger le ambassadeur de Isréalienne». Il y a eu plusieurs erreurs lexicales liées à l'oral, d'abord dans la transcription erronée de l'adjectif «mieieur» au lieu de «meilleur» et dans l'utilisation du nom féminin «possition» plutôt que «position». Cette erreur est la conséquence d'une confusion entre deux règles, l'une stipule qu'un «s» entre deux voyelles se prononce «Z» et l'autre spécifie une double consonne «S» entre deux voyelles. Puis, dans la transcription du nom «présédent» au lieu de «président» et dans le nom propre «chafise», comme ça se prononce, en langue arabe, au lieu d'écrire «Chavez». Pour conclure, une prononciation erronée engendre une transcription erronée.  
En fin, une erreur lexicale liée à la forme causée par la confusion de termes proches dans l'emploi de l'adjectif «Israélinne» au lieu de mettre le nom propre commun «Israel».

### Sur le plan sémantique :

- ✓ Structure sémantique indo potée dans l'énoncé «et devenu la souffrance de l'inguistique, bomabrdement les énonson». Pour exprimer un rapport de liaison, l'énonciateur emploie des noms comme «l'inguistique» et «bombardements» et néglige la valeur du verbe d'action «souffrir» dans ce cas, il vise essentiellement «l'injustice et le bombardement» et non pas «ma souffrance», pour lui cette dernière expression signifie l'action du verbe. L'énonciateur aurait pu dire «Ghaza souffre de l'injustice et des bombardements des innocents».
- ✓ Un relève une contradiction dans l'énoncé «Ghaza est un village», un «Ghaza» est un territoire palestinien de plus d'un million d'habitants, occupé par Israël et non pas un village et non pas un village comme il prétend l'énonciateur.
- ✓ Un relève une information qui porte atteinte à la cohérence comme dans l'énoncée «et tout le monde à solidarité du monde envers Ghaza, exprimée à travers les aides envoyées, 'énonciateur utilisé une double préposition «à» plus un nom «solidarité»

au lieu d'un verbe expressif (d'action). Il serait plus correct d'écrire «tout le monde se montre solidaire en envoyant les aides à Ghaza».

### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ les marque de l'énonciation sont pratiquement absentes, entre autre, les indices de présence du locuteur et du destinataire, les indices spatiotemporels et les verbes de jugement.
- ✓ Le manque des modes verbaux claires et d'articulateurs logique est flagrant, ce qui désorganise la fonction de guidage du lecteur et agit négativement sur la cohérence du thème d'une manière générale.
- ✓ La construction des phrases n'est pas variée et adaptée, il s'agit plutôt de phrases longues, informatives centrées principalement sur le nom et l'adjectif.

### **Production n° 04 :**

#### **Sur le plan matériel :**

- ✓ L'écriture est plus au moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation dans tout le texte et le non respect des règles qui gèrent l'emploi des majuscules, particulièrement pour les noms propres.
- ✓ La mise en page est prise en considération par l'énonciateur tout en respectant la marge, l'aération du texte. Néanmoins, l'absence de titre et intertitres est confirmée.
- ✓ Les phrases ne sont pas délimités (phrases longues est absence ponctuations) par contre, les paragraphes sont séparées.

#### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «a mon avie tout qui diroule a Ghaza c'est une mascre gravie contre les fammes et les enfants» On relève une première erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi correct de la préposition «à» dans «a mon» et dans «a Ghaza». Une triple erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi des noms suivants : «avie/ avis», «masacre/ massacre» et «fammes/ femmes». Puis, une erreur de morphologie absolue du verbe «diroule» au lieu d'erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans l'emploi de l'adjectif «gravie». L'énonciateur emploi une stratégie propre à lui dans la formation des mots de la même famille.
- ✓ Dans l'énoncé «le conseille de sucurité fait la roude tué le rusulta» on relève une erreur lexicale liée à la graphie dans l'utilisation du nom masculin sous forme verbale dans «le conseil». Une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription «sucurité» au lieu de «sécurité» et «rusulta» à la place de «résultat».
- ✓ Dans l'énoncé «reste croisi les bra et pointe le nombre des victimes et calite disarmes etulise dans la gaire» on compte trois types d'erreurs : d'abord, il y a eu erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin «calite» au lieu de mettre «qualité», «gaire» au lieu de mettre «guerre», «disarmes» au lieu d'écrire «des armes» et «bra» sans le «S» au lieu de mettre «Les bras». Puis, une erreur

lexicale relative à l'oral dans l'emploi de l'adjectif «croisi» au lieu d'écrire «croisés».

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

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

### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ On a relevé quelques exemples comprenant des contradictions flagrantes, c'est le cas des énoncés suivants ou l'emploi de l'adjectif «musulmans» présente d'ordre sémantique.

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

- ✓ L'absence de la conjonction de coordination «et» ne peut être justifiée par la présence des signes typographiques comme par exemple la virgule qui n'exprime ni le sens ni gradation. C'est le cas de l'énoncé suivant : «tous les conseilles crésion rouge, conseille de securitie, conseil le soumet arabe mesulent ...».
- ✓ Forme sémantique rejetées dans l'énoncé «alors tout qui passe a Ghaza...». L'absence du pronom démonstratif «ce» précédant un pronom relatif «qui» avant le verbe pour désigner la chose dont on parle, peut porter préjudice à la morphologie et au sens de tout l'énoncé. Cette absence du pronom démonstratif «ce» est expliqué par le fait que l'énonciateur confond le pronom relatif «qui» avec le pronom interrogatif «qui». De plus, l'utilisation de l'articulateur «alors» dans le second passage est incorrecte puisqu'il n'y a aucun résultat à énoncer (conséquence).

### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Le choix du type du texte est raté en raison de l'absence des marques de modalisations : mode impératif, verbe performatifs.
- ✓ La construction des phrases n'est pas adaptée phrases au type de texte (phrase longues, absence de verbes, de locutions, de conjonctions)

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

## **Production n° :05**

### **Sur le plan matériel :**

- ✓ La production se distingue, par une écriture plus au moins lisible, marquée par l'absence de la ponctuation et non-respect des majuscules.
- ✓ Le texte est écrit en masse d'où les phrases ne sont pas délimitées (phrases longues) et les paragraphes non séparées ce qui agit négativement sur la mise en page du texte produit d'une manière globale.

### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «et des marches contre israélienne» on note une structure morphologique absolue liée à l'oral. Il s'agit- la, d'une suite de l'énoncé précédent dans laquelle on ne voit toujours la moindre trace du verbe.
- ✓ On note aussi quelques erreurs lexicales relatives à l'oral dans l'emploi de «crase» au lieu de «écrase», «l'armi» au lieu de «l'armée», «fame» au lieu de «femme» et «enfante» à la place de «enfants».
- ✓ Dans l'énoncé «si la question de leur et souffrance de habitants de la bande de la Ghaza s'intensifie» plusieurs types d'erreurs se présentent en même temps : erreur lexicale relative à la graphie dans l'emploi de la conjonction «si/ supposer que» au lieu de mettre le pronom démonstratif invariable «c'» qui s'élide devant les formes de verbe être «c'est». Erreur lexicale relative à la forme dans l'emploi de l'adjectif possessif «leur» à la place du nom féminin «heure» précédée par l'article défini «l'».

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

### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ Un rencontre dans l'énoncé «pour sort parce qu'elle crase les fame», une information incohérente causée par l'emploi de préposition de cause «pour» et la locution conjonctive de cause «par ce que». Ainsi, on note que l'absence de connecteurs logiques et de substituts explicites dans le texte a engendré plusieurs ruptures consécutives et a provoqué des contradictions d'une phrase à l'autre.
- ✓ Problème de détermination dans l'énoncé «après de quelque jour de raide aériens» on remarque que le double emploi de la préposition «de» engendre un problème de détermination et classification.

- ✓ Dans l'énoncé «et le face à l'hostilité» de l'armée israélienne», on remarque qu'il s'agit d'un fait constaté et n'ont pas d'une cause.

Nous pensons que l'énonciateur confond la cause c'est pourquoi il y a eu une contradiction relative au sens entre la première proposition et la suite de l'énoncé.

#### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Nous pensons que l'énonciateur n'a pas réussi sa prise en compte de la situation d'écrit (appel, en raison de l'absence d'une thèse, d'arguments logiques et d'exemples pertinents).
- ✓ La construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte (phrases longues séparées par la conjonction «et» qui exprime l'addition).
- ✓ Les marques de l'énonciation sont catégoriquement absentes : absence de l'énonciateur, situation du destinataire et verbes performatifs.

#### **Production n° :05**

##### **Sur le plan matériel :**

- ✓ Le texte est plus ou moins long, structuré sous forme de cinq paragraphes dont les phrases ne sont pas délimitées.
- ✓ Le texte est aéré marqué par l'absence de quelques ratures.

##### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Présence d'erreurs lexicales relative à la graphie dans «hasart/ hasrd». Ce type d'erreur renvoie essentiellement aux difficultés qu'au moment de la transcription. C'est pourquoi les élèves oublient souvent de mettre le «S» pour le pluriel et confondent «t, d, e» à la fin du nom ou du verbe.
- ✓ L'énoncé «et ce qui mal fait vraiment mal au cœur» présente une confusion entre l'adjectif possessif «ma» et le pronom personnel «me» qui s'emploie seulement comme complément direct et indirect du verbe. Nous estimons aussi qu'il s'agit du passé composé «ma fait» au lieu d'écrire «m'a fait».
- ✓ Présence d'erreurs liées à la morphologie absolue de type graphique dans l'emploi du verbe.

(axcpeter / accepter) et dans l'accord du nombre «un objectifs essentiels/ un objectif essentiel». Ce genre d'erreurs concerne surtout les indices et les marques du féminin, du pluriel et des adjectifs possessifs.

##### **Sur le plan sémantique :**

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

- ✓ Dans l'énoncé «les innocents qui se tuent d'une manière horrible» nous avons l'impression que sont les innocents qui se tuent entre eux, ce qui provoque une contradiction liée au sens. Encore, l'énonciateur emploie des formes impropres à la situation dans «se tuent» au lieu de dire «sont tués ou ont été tués».
- ✓ Dans l'énoncé «toutes les arbres sont frères et musulmans» on note une difficulté de détermination qui renvoie au parcours de classe «arabes» et de classification qui renvoie à la collection «frère, musulmans» d'où la trace de l'article contracté «des» qui renvoie à la notion est effacée.

#### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Choix incorrect de type de texte.
- ✓ Construction de phrases longues.
- ✓ Absence des modalités d'argumentation.

### **Production n° :07**

#### **Sur le plan matériel :**

- ✓ La mise en page est plus ou moins respectée dont les paragraphes sont séparés, par contre les phrases sont longues et non délimitées.
- ✓ L'écriture est peu lisible marquée par l'absence de la ponctuation et le non respect des modalités d'utilisation des majuscules.
- ✓ Dans l'énoncé «les avions d'en ont détruit les maisons, les établissements et tous les édifices avec des centaines de morts innocents» On constate une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne «en» au lieu de mettre le pronom relatif «qui» suivie d'une erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif «tout» dans le sens de la totalité, ne laissant rien en dehors.
- ✓ Dans l'énoncé «ils sont tout ce qui peuvent» il y a eu une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du pronom indéfini «on» au lieu de «ont».

L'ombre de l'oral est toujours présente dans ce genre d'erreurs produites.

- ✓ Dans l'énoncé «ces bombardements ont touchés les habitants» on relève une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi impropre du verbe «être/ sont» à la troisième personne au lieu du verbe «faire/ font»

#### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ Quelques incohérences ont été enregistrées en raison du vocabulaire employé comme dans l'exemple suivant «malgré que la terre leur appartient». L'emploi de l'expression «la terre» nous oblige à se demander à qui revient la terre en question ?



- à qui renvoie «leur» dans l'énoncé ? Nous pensons que le remplacement de l'adjectif possessif «leur» par l'adjectif et pronom personnel «lui» peut résoudre le problème.
- ✓ On relève l'emploi d'un vocabulaire inadéquat qui détourne le sens entier de l'énoncé comme dans «il a toujours été le but des juifs». L'utilisation du nom «but» c'est-à-dire le point qu'on vise, ne convient pas à la situation, on pense qu'il est mieux d'employer le nom «objectif» dans le sens d'un point qu'on veut atteindre. De plus, l'emploi du substitut grammatical masculin «il» confusion plus importante.
  - ✓ On note quelques problèmes liés au rapport logique dans l'utilisation comme dans l'exemple «mais les solents étaient toujours présents ...». D'abord, l'expression employée «mais» au lieu de «ainsi, alors» peut jouer le rôle d'une conjonction de coordination de transition ou d'un connecteur logique qui exprime la relation d'opposition qui a pour fonction d'apposer deux faits, souvent pour mettre l'un deux valeur. Or, l'énoncé ci-dessus n'exprime pas l'opposition. Au contraire, il exprime la conséquence puisque on a introduit l'articulateur «en effet» pour permettre d'énoncer le résultat d'un fait.

#### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ La fonction de guidage du lecteur est perturbée en raison de l'absence de connecteurs logiques (croire, penser, ...) et d'arguments recevables.
- ✓ La prise en compte de la situation est plus ou moins réussie par contre, le choix du type de texte est incorrect. De plus, le mode verbale utilise dans ces circonstances d'écriture (appel) est impropre ce qui nuit à la cohérence du thème.
- ✓ La construction des phrases n'est pas variée et n'obéit pas aux exigences de la production.

### **Production n° : 08**

#### **Sur le plan matériel :**

- ✓ Absence de la ponctuation dans l'ensemble du texte écrit.
- ✓ Écriture peu lisible et confusion de voyelles «o, a».
- ✓ Absence des majuscules au début des paragraphes et dans transcription des noms propres comme «palestine».

#### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «ils sont veux massacrer la liberté et l'honneur de peuple palestinien». L'énonciateur produit deux erreurs grammaticales : l'une porte sur une proposition absolue «ils sont veux massacrer» au lieu de dire «ils veulent massacrer» l'autre porte sur une proposition relative dans l'emploi de la proposition «de peuple» au lieu de mettre l'article contracté «du peuple».
- ✓ Erreurs lexicales de type oral dans la transcription de «payler, imosones, distruction, manifestation». La transcription des mots est dictée par le fait que l'élève emploie déjà un code oral erroné.

- ✓ Déformation et Confusion entre formes proches dans l'énoncé «a ces derniers pour isaraéle entourage Ghaza et bombardé elle»«. Il y a d'abord, une erreur lexicale relative à l'oral dans l'emploi du nom d'action «entourage»« ; au lieu de mettre «encerclément»«. Puis, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'utilisation du pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier féminin «bombardé elle»« au lieu de «la bombarder»«. Ensuite, on a une erreur de morphologie absolue liée à l'oral dans la déformation du verbe «entourage»« plutôt que «entourer»« ou «encercler»«.

#### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ Manque de cohérence dans l'énoncé «a ces derniers pour isreéle entouragé Ghaza et bombardé elle»«. Pour l'élève , l'expression «ces derniers»« renvoie au peuple palestinien qui subit l'action du verbe «massacrer»« et non pas Israël qui fait l'action du verbe «entourer et bomabrder, alors qu'ici son implication donne l'impression qu'on parle d'Israël. Quant à l'emploi du pronom personnel féminin «elle»« qui renvoie à «Ghaza»« et non pas à «Israël»« comme complément, présente un seconde problème de cohérence car on ignore à qui renvoie-elle ? D'autre part, L'introduction de la préposition «a»« présente une forme rejetée, l'énonciateur aurait dû mettre à sa place la préposition «pour»«.
- ✓ Confusion liée au sens dans l'énoncé «la colonisation isrealienne est très sauvage puisque se sont de juifs»«. Il y a confusion dans le rapport logique exprimé relative à l'emploi de l'adverbe «très qui ne s'accorde pas avec l'adjectif et nom commun «sauvage»«. Comme elle est qualifiée de «sauvage»«, on se demande dans la première proposition si «la colonisation israelienne»« est-elle une action. Dans tous les cas, la deuxième proposition «puisque ce sont des juifs»« n'est pas la cause.

#### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Absence des indices de l'énonciation.
- ✓ Absence des marques de modalisation : mode subjonctif, adverbes et adjectifs d'appréciation.
- ✓ Choix du type d'écrit incorrect : Problématique, thèse et synthèse impérieuse.

### **Production n° :09**

#### **Sur le plan matériel :**

- ✓ Le texte est structuré en trois paragraphes séparés avec un titre, dont les phrases sont plus ou moins longues.
- ✓ L'écriture est lisible marquée par la présence de la ponctuation mais peu honorée.

#### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «la grise da Ghaza est définie la violence de la colonisation en face de deux erreurs lexicales, l'une liée à la forme «grise/ crise» et l'autre liée à l'oral «israilian/ israélienne». Une autre erreur portant sur une proposition absolue apprit dans l'emploi du verbe «est définit/ définit».
- ✓ Quant à l'énoncé «je parle de la sacrifice de l'homme Ghazian» on constate qu'il présente deux erreurs lexicales du même type relatives à l'oral «sacrification/ sacrifice» et «Ghazian/ Ghazaoui ou Ghazaoui».
- ✓ Problème d'articulation dans l'énoncé «Appel au arabiennes». Il y a eu erreur de morphologie relative liée à la graphie dans l'emploi de l'article contracté au singulier alors que l'adjectif qui suit est au pluriel. De plus, dans l'utilisation de l'adjectif «arabiennes» on a une erreur lexicale qui renvoie à l'oral, il s'agit d'une déformation ou confusion entre deux formes proches comme dans plusieurs cas trouvé «Israël/ israélienne».

#### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ Dans l'énoncé «et même de joie et vivre leurs enfance» on remarque l'emploi exagéré de la coordination comme dans l'emploi de la conjonction «et».
- ✓ Erreur de connexion dans l'énoncé «Finalement, pour tous qui aimer de vivre en liberté, voulez-vous de regardé à ce que sufré les gazian». On remarque l'emploi du connecteur «finalement» qui permet d'achever l'argumentation, alors que dans cet énoncé on vient de terminer le texte par une proposition «voulez-vous de regardé». On remarque aussi, une difficulté de détermination et de classification liée à la précision du destinataire «pour tous» au lieu de «pour tous ceux». De plus on a enregistré un vocabulaire inadéquat lié au sens «regarder/ voir», «sufré/souffrir».

#### **Sur le plan pragmatique :**

- ✓ Les marques de présence du locuteur sont présentes (je, moi, tous).
- ✓ La construction est plus ou moins adaptée au type de texte (au début et la fin surtout).

### **Production n° :10**

#### **Sur le plan matériel :**

- ✓ La structure du texte n'est pas honorée dans la mesure où les paragraphes, ne sont guère séparés.
- ✓ Le texte produit se distingue par une écriture lisible marquée par l'absence de la ponctuation.

#### **Sur le plan morphosyntaxique :**

- ✓ Dans l'énoncé «j'espère que monsieur mahmoud abbesse ce président la sois courageux d'aider son...». On constate la présence d'une double erreur de morphologie absolue liée à l'oral au niveau des accents appliqués dans la transcription du verbe «espère», ce qui modifie entièrement sa prononciation. L'autre liée à la graphie au niveau de l'expression absolue employée «monsieur» au

lieu de mettre le nom masculin «monsieur»». Puis, encore une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom «préssident»» plutôt que «président»», suivie d'une erreur lexicale liée à la forme dans la transcription du nom propre «absence»» dans le sens d'une supérieure ou lieu d'écrire l'oral au niveau des accents appliqués dans la transcription du verbe «espère»», ce qui modifie entièrement sa prononciation.

L'autre liée à la graphie au niveau de l'expression absolue employée «ponsiieur»» au lieu de mettre le nom masculin «monsieur»». Puis, encore une autre erreur lexicale liée à l'oral dans l'emploi du nom «préssident»» plutôt que «président»», suivie d'une erreur lexicale liée à la forme dans transcription du nom propre «absence»» dans le sens d'une supérieure ou lieu d'écrire «Abasse»». Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel féminin «la sois»» au lieu de mettre le pronom personnel masculin «le sois»».

- ✓ Dans l'énoncé «il faut protégé de sortir de cette mauvaise et salle guère»» on constate la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi d deuxième verbe «protège»» à l'infinitif «le protéger»». Puis, une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin «salle»» au lieu de l'adjectif «Abasse»». Enfin, une erreur grammaticale entre deux propositions, liée à la concordance dans l'emploi du pronom personnel féminin «la sois»» au lieu de mettre le pronom personnel masculin «le sois»».
- ✓ Dans l'énoncé «il faut protégé de sortir de cette mauvaise et salle guère»» on constate la présence d'une erreur grammaticale portant sur une proposition absolue dans l'emploi du deuxième verbe «protège»» à la forme du participe, or la règle consiste à ce qu'il soit à l'infinitif «le protéger»». Puis, une erreur lexicale liée au sens dans l'emploi du nom féminin «salle»» au lieu de l'adjectif «sale»». Ensuite, on a une erreur lexicale liée à la graphie dans l'emploi du nom féminin «guère»».
- ✓ Erreur lexicale liée à la forme dans l'emploi de l'adjectif «publique»» plutôt que «public»» dans l'énoncé «plus de massacre»» en plein publique.

### **Sur le plan sémantique :**

- ✓ L'emploi de formules lexicale proches telles que «public, monde entier et tout le monde»» peut donner lieu à une rupture de sens comme l'énoncé «plus de massacre en plein publique devant le monde entier»». Un constate combien l'utilisation de ces deux formules sont identiques, celle qui précède explique celle qui devance.
- ✓ Nous avons pu relever quelques phrases inacceptables du point de vue sémantique comme dans l'exemple «de finir cette machine de guère ses ennemis»». Nous pensons que l'emploi du verbe «finir»» avec le nom «machine»» n'accorde pas le sens exact que l'énonciateur voulait transmettre s'il avait employé le verbe «arrêter»» ou «stoper»» qui signifie empêché la continuation d'une action.

### **Sur le plan pragmatique :**

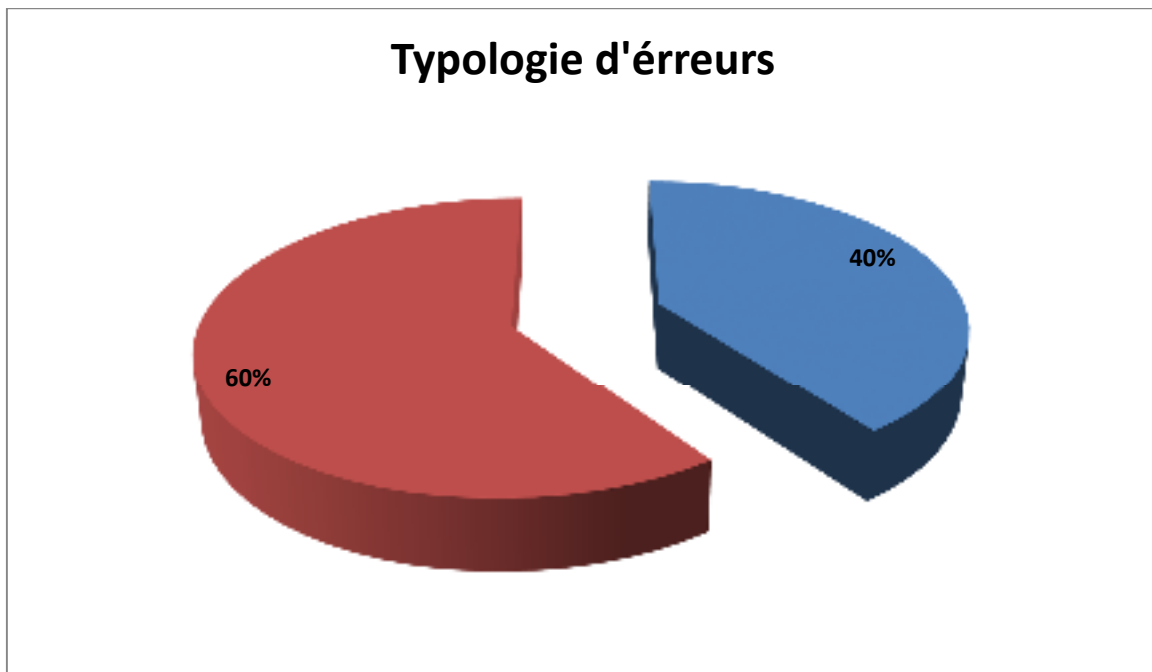
- ✓ L'absence de connecteurs logiques a perturbé la fonction de guidage du lecteur, ils sont remplacés dans la plus part du temps par la conjonction «et»».

- ✓ La situation d'écrit est mal gérée par l'énonciateur du moment que le texte est privé de problématique précise, de thèse, d'arguments et de verbes de jugement.
- ✓ L'énonciateur n'a pas réussi son choix quand un type de texte écrit (appel).
- ✓ L'absence de quelques marques d'énonciations essentielles telles que les indices spatio-temporels. Quant aux marques de présence du locuteur et du destinataire, elles sont présentes et moyennement maîtrisées : «j'annonce, j'espère que, ...».

### Commentaire des données :

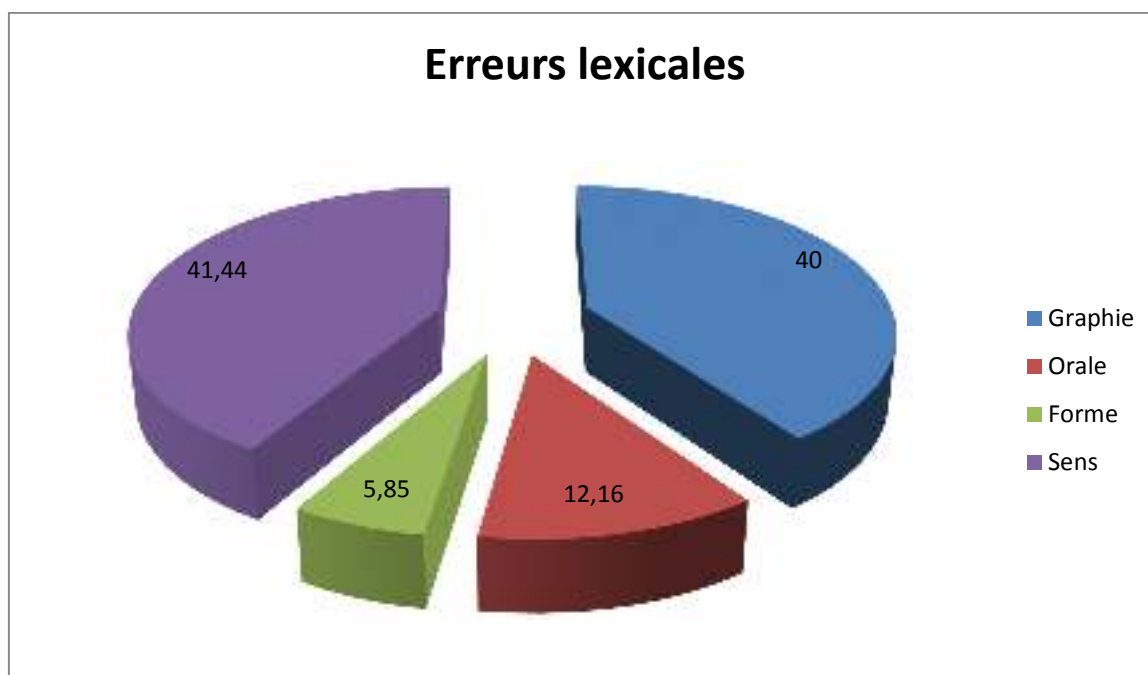
Au cours de notre analyse des productions écrites chez les apprenants en 3<sup>ème</sup> A.S. Lettre et langue étrangère, nous sommes rendu compte qu'au moment du développement de l'activité rédactionnelle, les apprenants se heurtent à une immense difficulté pour garantir toutes les dimensions morphosyntaxique et sémantique du langage.

Nous avons prévu une présentation autour de deux plans essentiels en regard des résultats obtenus, à savoir de plan morphosyntaxique qui regroupe (1,60) d'erreurs et le réunit 38.40 d'erreurs comme il est indiqué la graphie ci-dessous



### Sur le plan morphosyntaxique :

Sur les plans on présentera les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs morphologique.



Les erreurs lexicales le plus élève concerne particulièrement l'orale et la graphie. 41,44 d'erreurs, il est portant sur l'orthographe des mots, des erreurs qui résident sur le plan de l'écriture mais n'apparaissent jamais au niveau de la prononciation, comme dans l'exemples du «s» qui ne l'article pas dans «les enfant», il n'est pas pris en compte car il n'est pas aussi pris en considération à l'oral. Pour l'oral, enregistrant 40,54 des cas, cela concerne surtout des formes erronées comme dans les exemples pris dans notre analyse «destructio/ destruction», «<crume/ crime» et l'apprenant, le mot d'écrit comme il se prononce et il n'y a aucune transgression dans la transcription puisque c'est ainsi qu'il les a appris.

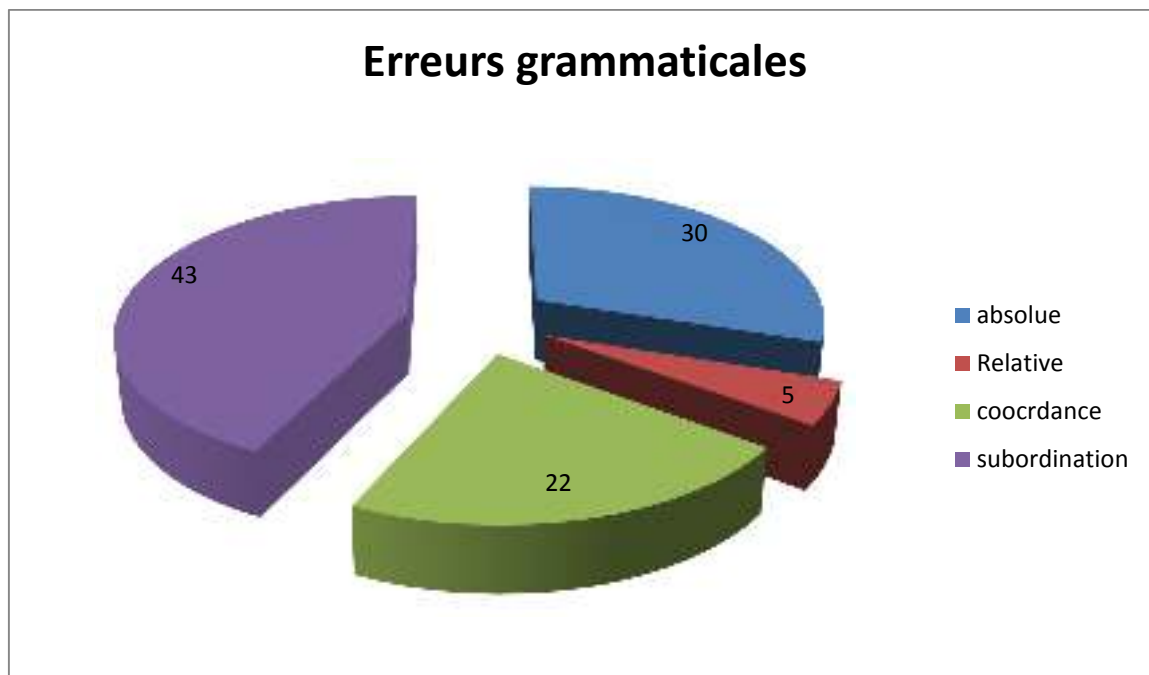
Quant erreurs lexicales liée à la forme, elles sont estimées à 12,16 des cas et concernent essentiellement la création de terme proche. Ces confusions tiennent lieu en raison des connaissances déficientes des unités lexicales, comme dans l'exemple ; «la grise de Ghaza» (la-crise) ou «un territoire large» (vaste).

En qui concerne les erreurs lexicales liées au sens, elles sont estimées à 05,85 d'erreurs et se rapportent particulièrement à l'utilisation par l'apprenant de termes inadéquats qui nuisent à la visée de l'énoncée lui-même.

Nous estimons que ces erreurs constatées marquant écart considérable quant au choix de la lexie désignant le mot pour exprimer un sens visé. C'est-à-dire que l'apprenant emploie un mot dont le sens visé diffère du sens du terme qu'il a choisi.

Quant aux erreurs grammaticales, elles sont évaluées aticales, elles sont évaluées à 23,11% des cas, portant sur deux divisions que chacune d'entre elle comprend des subdivisions, en l'occurrence l'erreur absolue, relative de coordination il est indiqué dans la graphie suivant

## Erreurs grammaticales



Pour les erreurs grammaticales portant sur une proposition absolue, elles sont estimées à 43,83%. Ces erreurs absolues portent essentiellement sur la déformation de formes verbales, les accords en genre et en nombre.

Une estime que ces types d'erreurs se produisent en raison de connaissances de base imparfaite ou insuffisante chez l'apprenant relative à la morphologie. Quant aux erreurs grammaticales portant sur une proposition relative, elles sont estimées à 22,47%, ces erreurs concernent principalement l'emploi de formes inadaptées au contexte et la confusion entre forme différentes. Au cours de l'analyse de certains cas, nous avons constaté que les apprenants se contentent d'assembler les mots pour construire les sens sans tenir compte de la morphologie verbale et des structures grammaticales. Un constate par exemple des confusions qui se rapportent à la présentation, aux adverbes, aux articles et aux pronoms personnels.

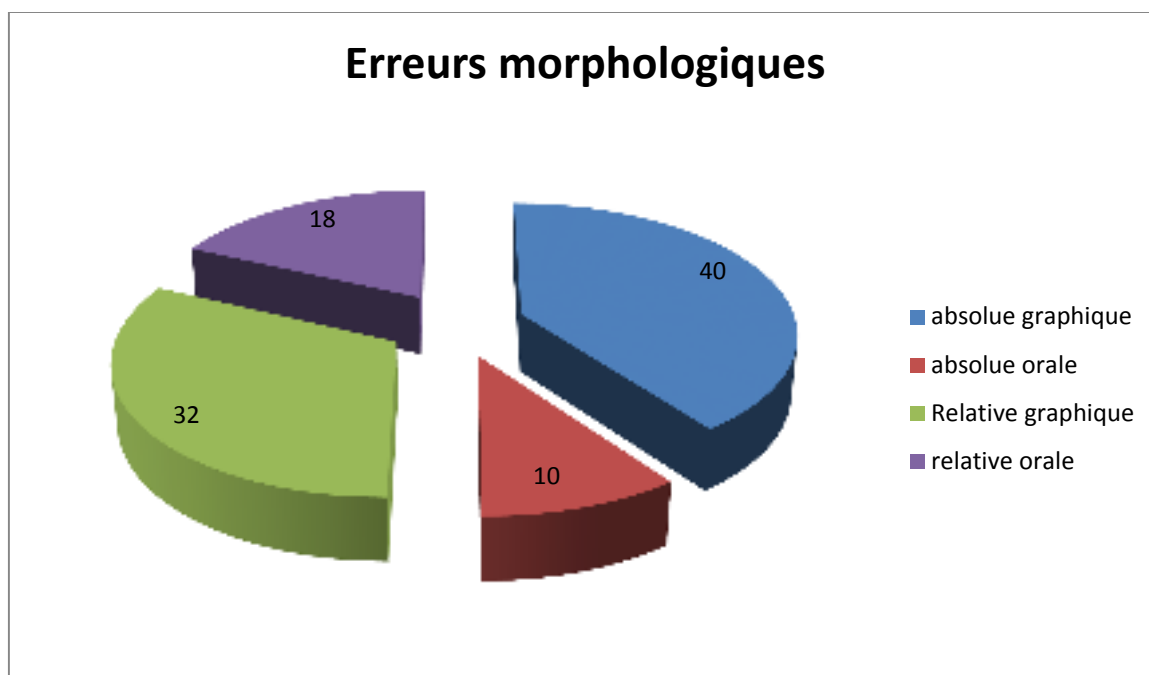
Pour les erreurs grammaticales portant sur deux propositions, elles sont présentées en trois sous catégories à savoir la concordance, la coordination, la subordination.

Les erreurs liées à la concordance sont évaluées à 26,96%. Nous avons constaté une confusion des articles contractés avec les prépositions comme dans l'exemple : »a ce qui men au distruction pour tués les« ; confusion de pronoms possessifs tel que «des hommes més frère qui morts chaque jours« , confusion de pronoms personnels tel que «pour quoi ce qu'il fait ?« . Quant aux erreurs liées à la coordination elles ne constituent aucun déficit pour les apprenants puis qu'elles sont estimés à 01,12% ce qui représente pour nous un résultat très positif pour nous apprenants. Nous estimons qu'ils maîtrisent l'emploi des conjonctions de coordination. Les erreurs liée à la subordination sont évaluées 05,61% des erreurs grammaticales, et ne représente au une difficulté pour les apprenants puisque les quelques exemples enregistrées concernent soit la confusion de la conjonction de subordination «que» avec le pronom relatif «qui» ou avec conjonction «et» soit entièrement l'absence de la

subordination. Nous estimons que ces erreurs se produisent en raison de connaissances insuffisantes quant à l'emploi de la subordination.

Pour ce qui est des erreurs morphologique, nous avons deux type d'erreurs ; erreurs morphologiques absolues et erreurs morphologique relatives.

Chaque type se rapporte soit à la graphie soit à la graphie soit à l'oral. L'ensemble des erreurs estimé à 19,22%, comme il est montré dans la graphie ci-dessous :



Les erreurs absolues liées à la graphie sont évaluées à 32,43%. Ces erreurs se rapportent à des cas qui apparaissent uniquement à l'écrit et concernent la terminaison et la conjugaison des verbes comme dans l'exemple «il faux, ici en confond l'adjectif «faux» avec le verbe «falloir» ou la confusion de l'article avec le nom sujet comme dans l'exemple «un objectifs essentielles». Nous estimons que la prenant transcrit seulement les caractères apparents qu'il prononce, en raison d'une part, de la non application des règle grammaticale et d'autre part, à cause de la confusion qui changent d'un niveau à l'autre.

Quant à l'erreur absolue liée à l'oral, elle est estimée à 18,92 et se à rapportent à des erreurs qui ne correspondent à aucun forme comme en longue française. On parle plutôt de la déformation de la langue au niveau de l'oral et qui soient transposées à l'écrit comme dans les exemples suivant : »Israël entouragé Ghaza».

Nous pensons que les apprenants commettent ce type d'erreurs d'une part, en raison de confusion de forme proche enregistré et d'autre part à cause de stratégies personnelles d'écriture.

Deuxièmement, les erreurs morphologiques relatives liées à la graphie sont évalué à 9,45% ce qui constitue pour nous le taux le plus faible par rapport aux erreurs liées à la graphie. Ces erreurs sont à l'origine d'une part de l'oral de l'apprenant lui-même, qui une fois il passe à



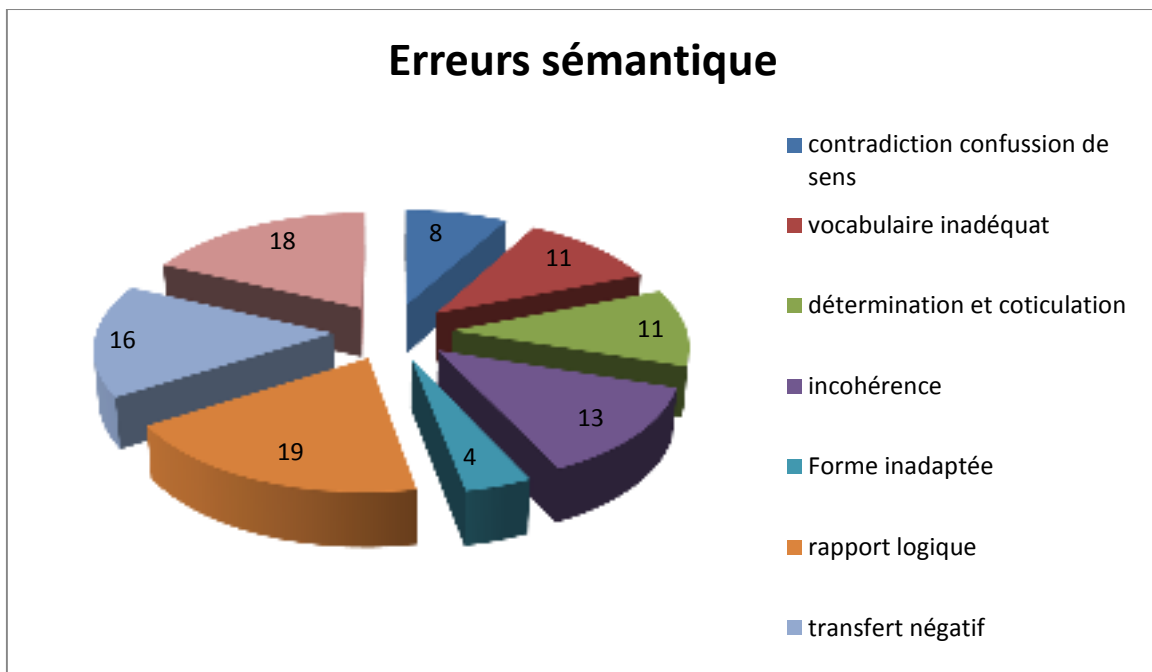
l'écrit c'est lacunes se dévoilent comme forme inadaptée aux contextes et d'autre part, liées au manque de connaissance suffisantes pour les excusions de la tâche scripturales.

Les erreurs morphologique relative à l'orale sont estimée à 39,18% des cas, constituant le pourcentage les plus élevé de cette sous catégories d'erreurs des quelques cas présente des confessions des gengre» à la dernier semaine de l'année 2008»«, de la négation «est ce que nous avons pas des hommes»«.

De ce fait ne pensons que la prenons puise de la langue source pour servir la langue cible (langue françaises).

### Sur le plan sémantique :

Les erreurs sémantique sur les quelles appuyé sont estimées à 38,40% et regroupe 8 ce catégories comme il est indiqué dans le graphe suivant :



La sous-catégorie de contradiction et confusion de sens et estimée à 18,33% et ce rapport à des confessions d'expression et de verbe ce qui engendre un détournement entier de la signification des énoncés, comme par exemple à attribuer plusieurs sans à la même expression dans le même ou accordé un maniement une approprier des verbes. C'est erreurs sans déclenche en raison du statu culturel de l'énonciateur. Puis la sous-catégorie de détermination et articulation et évalué à 15,83% concerne surtout dans l'emploi de déterminants et article, l'absence des prenants. C'est erreurs se rapport beaucoup plus à l'oral, surtout lorsque l'apprenant confond le féminin avec le masculin.

Pour les formes inadaptées, elles sont estimées à 19,16%. Ce taux concerne l'ordre des mots dans la phrase, la discordance des expressions employées ce catégorie des erreurs ce renvoi à la pratique insuffisante des connaissent acquises.

Quant au transfert négatif, il est estimé 3,75%. Ce type d'erreurs ce rapport à l'emploi des mots et expression empruntés soit à la langue maternelle ou à une seconde long étrangère.

Le vocabulaire inadapté évalués à 13,30% et se rapport surtout un l'emploi d'expressions et verbe inadapté au contexte, ce qui un flux négativement sur la visée du sens de l'énoncé.

Pour l'incohérence, nous avons enregistré un pourcentage estimé à 10,83%. La sous-catégorie de l'incohérence ce rapport particulièrement aux ruptures de sens, à l'absence de mot de liaison causés certainement par la fragilité de registre de langue utilisé par l'apprenant.

Quant à la sous-catégorie des rapports logiques, estimée 10,41% elle se croise souvent avec la sous-catégorie de l'incohérence. Les quelques erreurs enregistrées se rapport aux expressions de liaison employées et aux connecteurs d'enchaînement. On estime que emploi des connecteurs une certaine déficience puisqu'ils ne sont pas parfaitement maîtrisé par les apprenants. La sous-catégorie de la localisation spatio-temporelle est évaluées à 8,33% et sous rapport essentiellement à la spatialité de niveau scénique, de niveau actantiel et de niveau model et à la temporalité ainsi que l'emploi correcte des prépositions dans les énoncés. Nous estimons que les cas enregistrée montre combien nos apprenants font appel tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens.

### **Synthèses des résultats :**

L'origine principale des erreurs, perpétrées par les apprenant de 3<sup>ème</sup> année lettre et langue et étrangère nous réside pas donne l'absence de connaissances indispensables à l'activité scripturale, mais plutôt dans le renforcement des compétences scripturales et non pas dans l' stratégie que l'apprenant développe au moment de l'écriture, mais plutôt dans l'installation des processus d'écriture (planifications, mise en texte, révision).

D'autre part, on estime que l'autre facture qui bénéficie d'une certaine emprise sur l'acte d'écriture et l'oral, une interprète en partie l'existence des écarts, quant aux confissions, de systèmes différents, de règle orthographiques et grammaticale, puisque le langage parlé ne prévoit constamment une démonstration parfaite sur les contenus à faire parvenir.

***Conclusion***

***Générale :***

Cette présente étude est partie d'une idée clé, qui est celle de vérifier la pratique de l'enseignement de l'écrit et sa conformité aux doctrines mises en exergue par l'approche par compétence. D'ailleurs, notre travail s'est tenu au tour de deux hypothèses avancées auxquelles on a essayé de répondre. A cet effet, nous avons procédé à une investigation de terrain basée sur des éléments théoriques, sous forme d'un questionnaire administré aux apprenants des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire, et une analyse de leurs productions écrites dans le but de rassembler d'avantage des données.

A la lumière des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses avancées. Antécédemment : nous constatons que l'enseignement de la compréhension ainsi que de production obéit dans l'ensemble aux instructions le développement de plusieurs stratégies d'apprentissage (cognitive, créatives, intellectuelles ... etc.) et l'exploitation de ses savoir, savoir-faire et savoir-être pour faire part d'une acquisition de compétence.

Néanmoins, cette expérimentation a dévoilé l'existence de quelques difficultés soulevées par les enseignants, lors de l'évaluation de l'écrit, qui est une activité fondamentale et rentable dans le processus enseignement / apprentissage, auxquelles on a apporté quelques propositions qui prouvent leur être d'une grande aide. Pour conclure, cette modeste et imperceptible tentative de recherche ne peut être en aucun cas définitive et complète, loin de là elle pourrait entraîner d'autres affectations et approfondissements sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, deux activités inévitables, surtout que l'approche par compétence demeure un sujet d'actualité dans le contexte algérien.

Cela n'empêche aussi de souligner les limites de notre travail et qui peuvent constituer un point de départ pour d'autres perspectives de recherche :

- ✓ Dans notre travail on s'est intéressées certes aux compétences mises en avant dans l'enseignement de l'écrit, mais on a négligé les objectifs assignés pour chaque compétence visée, par rapport au niveau de 3<sup>ème</sup> année secondaire.
- ✓ On a traité les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'évaluation de la production écrite, mais il serait important d'analyser les activités de remédiations proposées par eux.

## **Les références bibliographiques :**

### **Les mémoires :**

- 1) Azou Boualam (2013)  
L'approche par les compétences dans l'enseignement du français aux secondaires.
- 2) Berbadj souad, Zeghdna Massoude

L'approche par compétence : une stratégie pour articuler les points de langue et la production écrite en FLE, cas des élèves de 3<sup>ème</sup> AM, CEM zoubéïdi Abdalkader EL, Oued.

3) Chelloual Nahla (2013)

Difficultés et obstacles dans l'enseignement / Apprentissage de la production écrite en FLE : Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS.

4) Doucha Zohra (2013)

Les pratiques créatives des enseignants dans les activités de la production du secondaire des lycées: Ouanough El –Jadida et Alidrissi à la wilaya de Msila.

5) Zerbi Yamina (2013)

L'évaluation de l'écrit en classe de FLE :

Difficultés et remédiation : Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

**Les ouvrages :**

1. Amer Cherif, Cours 6 : Le socioconstructivisme (2007).
2. Ana Rodriguez Seara ;  
L'évaluation des méthodologies traditionnelle jusqu'à nos jours, (2008)
3. Anas Zassia Koz ;  
Les principaux courants théorique de l'enseignement de l'apprentissage un point de vue historique, (2006).
4. Jacques Tradif ;  
Comment l'axe des compétences oblige-t-il de placer l'apprenant au cœur de ses Faculté d'éducation Université de Cherbooke (2007)
5. Xavier, R «La pédagogie de l'intégration » 1<sup>ère</sup> édition, Boeck, 2010

**Site Internet :**

- ✓ [http : //www. Piloter. Mg](http://www.Piloter.Mg)
- ✓ [https : // www. Larousse. Fr](https://www.Larousse.Fr)
- ✓ [https:// www. Cairn.info.](https://www.Cairn.info)
- ✓ [https:// e du 1022 tel/ up. Ca acte d'écrire](https://e.du.1022.tel/up.Ca.acte.d.ecrire)