



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



Facultad de Lenguas

Licenciatura en la Enseñanza del Francés

« LE PROCESSUS DE PRODUCTION D'UN ÉCRIT EN LANGUE ÉTRANGÈRE »

MÉMOIRE

Pour obtenir le diplôme

LICENCIADA EN LENGUAS MODERNAS

Présenté par:

Luisa Fernanda Pérez Carrillo

Matrícula 200120177

Sous la direction de:

MARÍA EUGENIA OLIVOS PÉREZ

TABLE DES MATIÈRES

	Introduction	1
I.	CADRE THEORIQUE	5
	I.1.- La genèse des textes.	5
	I.2.- La littéracité.	9
	I.3.- Le problème de la bilitéracité et les brouillons scolaires.	10
	I.4.- La bilitéracie et l'étude des brouillons comme support d'analyse de la genèse des textes.	11
	I.5.- L'erreur et la faute.	12
	I.6.- Le Cadre Commun de Référence pour les Langues.	13
II.	METHODOLOGIE	15
	II.1.- Le corpus et son recueil.	15
	II.2.- L'instrument.	16
	II.3.- La procédure.	18
III.	ANALYSE ET RESULTATS	20
	III.1.- Texte A	20
	III.2.- Texte B	27
	III.3.- Texte C	31
	III.4.- Texte D	33
	III.5.- Texte E	37

III.6.- Texte F	41
III.7.- Conclusions générales d'analyse des grilles.	45
CONCLUSIONS	46
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXE 1	52

REMERCIEMENTS

Je remercie premièrement Dieu pour me donner l'opportunité de vivre dans un monde plein de connaissances et d'amour.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance aux professeurs qui m'ont appris tout au long de ma licence spécialement: Carolina Rosas, Jean-Marc Moracchini, Patrick Lafarge, Jean Hennequin et Stéphanie Voisin.

Je remercie aussi aux lecteurs, Patricia Oaxaca et Tonatiuh Chávez pour avoir pris de leur temps pour lire et enrichir ce travail de recherche mais surtout pour l'appui donné.

J'adresse un grand merci à mon amie et directrice de mémoire, Maria Eugenia Olivos Pérez pour sa patience, son aide et son soutien tout au long pas seulement pour l'élaboration de ce travail sinon pendant tous ces années de formation tant professionnel que personnelle.

J'aimerais aussi faire un hommage avec ce travail aux professeurs qui m'ont tant apporté et qui ont parti à côté de Dieu:

Daniel Marcoux et d'une façon très spéciale à Maria Eugenia Garduño Pérez qui m'a appuyée dès mes premiers pas dans ce chemin que j'ai commencé ça fait longtemps.

A tous eux, je remercie pour avoir été beaucoup plus que professeurs des vrais amis.

Finalement, je remercie ma famille: mes parents, papá et tatis, pour tout leur travail "ma vie". A ma fille Dulce Estefania pour son amour et sa patience, à mon époux Manuel pour son amour, sa patience et son aide.

« LE PROCESSUS DE PRODUCTION D'UN ÉCRIT EN LANGUE ÉTRANGÈRE »

INTRODUCTION

L'évolution des recherches en enseignement des langues montre l'intérêt croissant par la genèse des textes écrits, et surtout par l'étude des brouillons successifs préalables au recopiage final, en négligeant expressément l'étude des versions définitives. Observer la progression des écrits rend compte de plusieurs phénomènes tels que l'organisation mentale qui génère la construction d'un texte ou les cibles d'attention principales, phénomènes qui passent inaperçus dans les textes rendus pour l'évaluation.

Dans ce travail, nous nous intéressons plus qu'à la production écrite des étudiants de français langue étrangère, au processus de production des textes, en nous focalisant seulement sur quelques cibles que nous mentionnerons plus en bas.

Justification

Dans le domaine des langues (étrangères ou maternelles) la compétence de l'expression écrite est l'une des plus difficiles à maîtriser. L'ensemble de cibles à gérer lors de la production dans cette modalité la rendent une activité complexe, car il est nécessaire de viser la correction : du code (orthographe, lexique, morphologie, syntaxe), du discours (organisation discursive, format, pragmatisme), procédurale (respect de la consigne), ainsi que la transmission du message (sémantique), principalement.

Lors de l'apprentissage d'une langue autre que la maternelle, les compétences acquises dans la première langue servent de base pour la construction d'un nouveau savoir. En conséquence, les stratégies mises en marche lors de son acquisition, les forteresses et les défaillances ancrées dans la langue maternelle auront une certaine influence sur la production dans la nouvelle langue et sur la manière d'affronter son apprentissage.

Par ailleurs, dans le domaine de la didactique des langues l'intérêt par l'apprentissage de la production écrite est vaste. Les travaux de nombreux chercheurs et didacticiens dans le

domaine le prouvent, qu'il soit suffisant de mentionner ceux d'A. Rabatel, de M-M. de Gaulmyn, de R. Bouchard, de L. Mondada, de J-M. Besse, de D. Apotheloz, de Ch. Parpette pour citer seulement quelques-uns.

De notre côté, nous comme professeurs de français en exercice, nous affrontons quotidiennement le défi d'enseigner l'ensemble de cibles que nous avons citées en exemple plus en haut, en amont à la culture, la civilisation, etc. Sur cette base, nous nous sommes intéressée à la gestation des travaux écrits afin d'identifier davantage les zones les plus problématiques confrontées par les étudiants ainsi que les stratégies de solution appliquées.

Délimitation

Etant donné que nous travaillons depuis 5 ans dans l'Université Méso-américaine campus Puebla, comme professeur de français, nous avons décidé de prendre comme objet d'étude les productions écrites des étudiants de niveau A1- A2 de cette institution. Nous considérons que les trouvailles de cette recherche pourraient être considérées au-delà de cette enceinte sous l'hypothèse que le contexte ne détermine particulièrement le type de production écrite mais qu'il s'agit d'un processus dont nous pouvons tirer des généralités.

L'université Méso-américaine est une institution privée comme tant d'autres qui offre à ses étudiants la Licence en Langues Modernes avec la filière en traduction, et pose les bases pour atteindre des possibilités de suivre un post-grade ou une autre formation à l'étranger. Malgré le fait d'avoir un programme d'enseignement homogène et récursif dans toutes les périodes de l'année, la période où se situe cette recherche est celle du printemps 2015, encadrée dans les dispositions prescrites par la dite université.

Problématique

A partir du contexte d'étude que nous avons décrit ci-dessus, et sous la perspective énoncée dans la première partie de ce travail, nous pouvons comprendre que l'enseignement de la compétence de production écrite en langue étrangère dans des contextes académiques tel que l'universitaire, est un des défis que les professeurs de langues doivent surmonter pour le bénéfice des étudiants. Ce problème est si complexe que nous pouvons l'aborder depuis

plusieurs approches : celui de la complexité de la tâche et des faibles fondements rédactionnels dans la langue maternelle, ainsi que du manque de stratégies d'élaboration dans ce domaine, pour ne citer que les plus remarquables. Si bien il est vrai que la mauvaise formation élémentaire touchant cette compétence fait des ravages dans la formation supérieure, il n'est jamais tard pour essayer d'améliorer la dite compétence même s'il s'agit de la langue étrangère.

Nous considérons que l'identification des stratégies mises en marche et de leur efficacité peuvent aider le professeur à renforcer celles qui s'avèrent les plus utiles, et pour cela il faudra les identifier d'abord.

Objectif général

En tant que professeur de langues et préoccupée par l'amélioration des processus rédactionnels de mes étudiants, je me suis fixée comme objectif général pour cette recherche, celui d' : Identifier les étapes et les cibles lors de la gestation des textes en français langue étrangère niveau A1, ceci à partir de l'étude des brouillons produits par des étudiants de l'université Méso-américaine de Puebla.

Objectifs spécifiques

Afin d'atteindre notre objectif général nous avons considéré les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les étapes suivies par les étudiants de premier niveau de français quant à l'organisation d'un texte produit en langue étrangère.
- Identifier les stratégies mises en marche lors de la gestation d'un texte en français langue étrangère quant aux moments de relecture et les corrections conséquentes.
- Identifier les cibles des corrections faites en auto-évaluation morphologique, syntaxique, pragmatique et rédactionnelle.

Questions de recherche

Les questions qui vont orienter ce travail et qui sont accordées avec les objectifs établis sont les suivantes :

- De quelle façon se gère un texte en langue étrangère dans le niveau élémentaire ?
- Quelles sont les modifications dans l'organisation et structuration dans les brouillons ?
- Quelle est la fonction des relectures rendues évidentes dans les brouillons des étudiants ?
- Quelles sont les cibles considérées par les étudiants comme les plus importantes ?
- Quelles sont les stratégies mises en marche lors de l'auto-évaluation des étudiants de leurs productions écrites ?

Méthodologie

Pour ce travail nous recueillerons des productions écrites des étudiants du cours de français mentionné plus en haut, et nous les analyserons à la lumière de deux instruments conçus pour cette étude. Ceux-ci seront construits sur la base de l'observation des échantillons. Nous en discuterons les résultats.

I.- CADRE THÉORIQUE

Les recherches sur la genèse des écrits sont relativement récentes ; depuis les années quatre-vingt les chercheurs se sont intéressés par l'analyse des activités d'écriture en plaçant le sujet scripteur au centre de la production et de son activité scripturale, par l'étude des traces visibles sur sa production, ceci en langue maternelle et puis en langue étrangère, on a pu rendre compte du processus d'écriture et des savoirs utilisés pour la démarche. Avant cette époque, l'obscurité primait sur ce processus, car l'écriture s'avère une activité individuelle mais aussi sociale. La façon de produire des textes est différente dans les sociétés où prime la tradition orale à celle où prime la tradition écrite. L'intention des écrits, le contexte de production, le niveau d'études, etc. ce sont des facteurs qui modifient amplement les processus.

Les stratégies des chercheurs ont appliqué différentes méthodologies de recueil de corpus et des instruments d'analyse : l'oralisation individuelle de textes ainsi que la rédaction conversationnelle, l'analyse des brouillons et l'analyse de l'erreur en sont quelques exemples. L'intérêt principal des auteurs était la forme de concevoir un texte et de connaître son développement. Donc, à l'origine était la genèse des textes.

I.1.- La genèse des textes

L'étude des écrits recouvre différents aspects par rapport à l'axe d'intérêt : le processus d'apprentissage de l'écriture, le processus d'acquisition d'un savoir, l'organisation de la pensée, l'application du savoir, etc. Parmi la panoplie de cibles, la gestation d'un texte a réveillé l'intérêt de chercheurs et de didacticiens depuis une vingtaine d'années. Ainsi, ce type de recherche a d'abord été dénommé manuscriptologie (1972-82) puis quelquefois linguistique génétique, et après génétique des textes (P.-M. de Biasi, 2002), ou encore critique génétique (A. Grésillon : 1983), son but étant d'étudier les phénomènes généraux de la production scripturale, les événements scripturaux qui reviennent souvent pour tel scripteur particulier à un moment de son histoire, les rituels et les modes d'écrire particuliers d'un individu ou d'une communauté à caractéristiques spécifiques, les composantes de toute production écrite, et les manières de composer, d'inscrire, de se relire,

que l'on peut observer chez toutes sortes de scripteurs. Ces questions-ci s'abordent plutôt en mettant l'accent sur des invariants (des sortes d'universaux) de l'activité scripturale. Les observations des chercheurs se sont ciblées surtout sur l'étude des brouillons, mais aussi, plus tard, vers la moitié des années quatre-vingt-dix, sur l'activité collaborative dans la construction d'un écrit.

Fabre-Cols (2004 : 15), considère que l'ancrage théorique de l'étude des premières productions écrites ou genèse des textes, est constitué fondamentalement par les théories de l'énonciation et par les travaux d'E. Benveniste, A. Culioli et C. Fuchs. D'après cet auteur, deux points sont particulièrement mis en valeur :

a) L' « énonciation à l'état naissant » qui est manifestée matériellement par des traces perceptibles dans les brouillons et manuscrits. À travers leur observation, analyse, classement et interprétation, il est possible d'accéder en partie à l'histoire et à la compréhension des événements langagiers dont des traces lisibles sont conservées.

b) La notion de « polyphonie énonciative » laquelle précise les rôles du sujet dans la production écrite : il est scripteur et lecteur alternativement et lorsqu'il joue ce dernier rôle, il se constitue aussi en évaluateur de son propre travail.

« Dès la première rature, le manuscrit est le lieu d'une confrontation permanente entre écrire et lire » (P.-M. de Biasi, 1994, cité par Fabre-Cols), la lecture étant un temps d'activité métalinguistique et méta-discursive qui accompagne ou encadre les moments d'écriture. Les chercheurs désignent ces deux types d'activité par le terme de « double locution ». Les modifications (ou ratures) inscrites dans les brouillons et manuscrits correspondent ainsi à un énoncé métalinguistique toujours possible, non-dit, marqué plus ou moins clairement.

Ces affirmations confirment l'importance des brouillons comme objet d'étude malgré leur aspect désordonnée et difficile à comprendre. Certes, le brouillon, étant un objet personnel, est un outil individuel qui retrace la pensée du scripteur, terrain d'activités complexes, il est délaissé par les professeurs de langues par sa complexité visuelle et sémantique (en occasions il semble un objet encrypté). Malgré cela, le brouillon peut fournir des

informations inestimables qui pourraient aider à consolider le savoir acquis et à orienter l'attention de l'expert aux zones instables qui demandent attention.

L'étude du brouillon

Fabre-Cols (2004) signale que on peut définir les brouillons comme des instruments de constitution ou de relance du processus rédactionnel, et leur reconnaître une place centrale dans la formation du sujet locuteur-scripteur. D'après cet auteur, l'observation des brouillons et des copies permet de tracer les marques d'une démarche personnelle : mise au jour de procédures individuelles, idiosyncrasies et rituels particuliers (tendance à la suppression / à la refonte / à l'ajout...), activités épi linguistiques et métalinguistiques, et l'intensité de l'auto-réflexion. Pour cet auteur retrouver le plaisir du texte paraît plus estimable et didactisable qu'observer les copies mises au propre par les étudiants, plus soucieux de combler les attentes de leurs professeurs que de soigner la qualité du produit final.

Certes, en ce qui concerne la production écrite, parmi les nombreuses cibles que nous avons mentionnées ci-dessus, la propreté du texte s'avère la plupart des fois la plus importante. Si bien il est vrai que l'aspect extérieur d'un écrit rentre dans la déontologie scolaire, cet axe pourrait être considéré comme secondaire pour ceux intéressés à la genèse d'un texte et devrait être considéré ainsi pour les didacticiens de la langue, intéressés davantage par la construction d'un texte et son processus de production.

La morphologie du texte est secondaire dans les niveaux avancés du savoir scriptural et rédactionnel et en conséquence, son contenu devient plus intéressant. Fabre-Cols (2004) ne voit pas juste de considérer les brouillons comme l'évidence du même niveau de construction des textes. Elle signale le niveau primaire comme le lieu où domineraient les modifications et apprentissages formels, tandis que les écrits du collège et du lycée témoigneraient mieux de l'énonciation scripturale. En ce qui concerne les écrits en langue étrangère, il est possible d'en faire une analogie : les niveaux fondamentaux correspondent surtout aux savoirs morphologiques, tandis que les niveaux supérieurs montreraient une inquiétude plus profonde pour le côté sémantique.

J. Berchadsky (1994), par exemple, considère important de ne pas abroger les brouillons car ils rendent compte de la production de sens. Il s'agit, d' : « utiliser le sens, encore extérieur, de l'écrit pour instaurer du sens intérieur ; soumettre la forme écrite aux exigences du sens dialogique de l'écrit. Ainsi voit-on un élève passer de la stricte préoccupation orthographique à l'exigence d'introduire des anaphores pronominales en vue d'une plus grande clarté pour le lecteur, voire d'un souci esthétique » et pour ce faire, considérer le brouillon comme le passage qui nous permet de le connaître s'avère indispensable. Bref il s'agit de prise de conscience de l'importance des brouillons dans la construction d'une pensée écrite.

Malgré ces différences des points d'intérêt des étudiants, il existe des contenus généraux qui sont visibles, tel que nous l'avons signalé plus en haut. Ces données, susceptibles d'étude, apparaissent de façon implicite ou explicite et nous pouvons y voir les traces dans les brouillons :

- le planning de l'étudiant (dans le cas où il fait « la liste » et l'organisation des sujets à aborder. Très souvent le planning est soumis à la consigne, ainsi en occasions on peut percevoir des soulignés dans les parties à accomplir y présentes)
- le « translating », c'est-à-dire, le texte de départ peut être écrit en langue maternelle et sa traduction en langue cible. Le translating dépend du niveau d'acquisition de la langue cible et de la stratégie de production mise en marche par le scripteur ; et
- la relecture, laquelle laisse ses traces par les ratures, les sur-écritures, par
- auto-correction ou changement des plans. Il existe des récurrences qui nous permettent de suivre la construction du texte, par exemple, la ponctuation forte (points, deux points, points d'interrogation ou d'exclamation), servent de palier pour la relecture, avant de relancer l'écriture.

D'autres phénomènes plus ponctuels peuvent être identifiés par l'analyse des brouillons, comme les hésitations orthographiques, la préoccupation par le style, les fossilisations des erreurs et les sur-généralisations des règles. Il est le terrain sur lequel sont testées les formules apprises par cœur, l'application des règles, le processus de construction d'un projet et la mémoire scolaire (celle qui porte sur le format, le registre, et sur la langue).

Ainsi, dans la panoplie d'outils délaissés par le professeur, nous considérons le brouillon comme le plus important, car il rend compte de plusieurs phénomènes tels que la rectification orthographique, l'auto-évaluation rédactionnelle, le stade du développement communicatif, les différentes étapes par lesquelles passe la production du texte, etc. Le mettre à côté pour mesurer le progrès des étudiants implique mettre à distance l'importance dialogique d'un écrit, les zones en échafaudage de l'écriture ainsi que les cibles visées par les étudiants individuellement comme les plus remarquables, ou celles qu'ils considèrent en groupe que le sont pour l'évaluateur.

Devant ce panorama, nous pouvons nous interroger sur les difficultés susceptibles d'être analysées lorsque nous parlons de brouillons faits en langue étrangère, pour ce fait il nous faudra aborder l'axe de la bilitéracité.

I.2.- La littéracité

L'activité scripturale est une activité cognitive complexe, auto-réglée, qui implique des stratégies de solution de problèmes pas seulement de type discursif mais aussi de l'application d'autres savoir-faire tel que l'organisation de la pensée et la maîtrise de la langue, ainsi que la correcte application des savoirs de type culturel.

Les travaux théoriques les plus marquants dans ce domaine, ont été faits par Hayes et Flower dans les années quatre-vingt. Leurs contributions versent sur l'étude systématique de l'identification et caractérisation des processus de planification, textualisation et révision qui sont mises en place pendant la composition écrite. Grâce à leurs recherches, ces auteurs ont proposé des termes spécialisés qui désignent l'étude de la production et des stratégies obtenues par l'enregistrement, transcription et analyse de la pensée procédurale des écrits faite en voix haute, tout d'abord en individuel, puis en dyades par l'application de la méthode de rédaction collaborative (De Gaulmyn, Bouchard, 2002), qui a permis de connaître de plus près les problèmes confrontés par les scripteurs lors d'une tâche écrite et le processus rédactionnel en soi.

Depuis lors et à partir d'une approche socio-culturelle, les chercheurs ont proposé des études orientées à développer des aspects socio-fonctionnels de l'écriture et de ses relations avec le contexte social et les nommées « communautés discursives » dans lesquelles les scripteurs participent. Les travaux qui versent sur ce champ d'étude s'inscrivent dans ce que Hayes et Flower ont appelé *littéracité*.

Carlino (2005), considère comme littéracité académique l'ensemble de pratiques lettrées qui se produisent et prennent un sens à l'intérieur d'une communauté académique, discursive et de la même discipline. Celles-ci prennent une forme spécifique par rapport au genre discursif et au type de texte académique-scientifique en particulier. Il affirme que chaque communauté discursive immergée dans un contexte académique spécifique demande à ses participants un apprentissage propre d'une littéracité adéquate.

Un problème particulier qui surgit dans ce nouveau domaine d'étude est la littéracité en langue étrangère, c'est-à-dire, l'apprentissage d'une langue autre que la maternelle et l'apprentissage du nouveau code et toutes les données para-linguistiques que cela impose. Ce nouveau domaine d'étude est appelé bilitéracité.

I.3.- Le problème de la bilitéracité et les brouillons scolaires

La compétence écrite dans une langue autre que la maternelle repose en principe, sur les savoirs acquis et mis en marche de la première langue dans laquelle l'individu est alphabétisé. Ce phénomène est dénommé *bilitéracité*, et désigne le fait de savoir lire et écrire en deux langues, les niveaux de maîtrise pouvant varier de la simple alphabétisation courante (Perregaux, 1994).

La bilatéracité (Topouzkhian, 2003) est régie par le principe d'interdépendance de Cummins (1981) selon lequel les connaissances acquises à l'école reposeraient dans un même « bassin cognitif ». Ainsi l'on pourrait y avoir accès dans l'une ou l'autre langue pourvue que la maîtrise de chacune soit suffisante, car le modèle de Cummins suppose une « compétence commune sous-jacente ». Par ce principe, le(s) savoir(s) mis en marche lors de la production écrite de la première langue, orienterait l'attention auto-évaluative dans la

deuxième ou troisième langue, car il(s) prendrai(ent) leur origine dans le même bassin cognitif.

Pour Topouzkhian (2003 : 3) « les habiletés nécessaires dans une langue se transfèrent à la seconde et permettraient l'acquisition d'une bilinguïté dans un milieu favorable ou, dans le cas contraire, seraient à l'origine de faibles performances pour les deux écrits. En effet, quelles que soient les langues concernées, l'acquisition se fonde sur un ensemble de principes communs : distanciation, généralisation, mise en ordre, mise en relation (intégration et compréhension) mais aussi fixation et mémorisation (conservation), puis restitution (production) ».

Il nous semble important de signaler que la littéracie (le processus de compréhension et production des écrits), voit ses origines dans le milieu scolaire, avec toutes les normativités que le système éducatif détermine, et correspond à ce qu'on dénomme littéracie académique. C'est pour cela, que lors de l'apprentissage d'une deuxième langue, les normativités intériorisées seront mises en marche sans réflexion méta-procédurale, même si les formats et les cibles d'attention changent d'une langue à une autre.

I.4.- La bilinguïté et l'étude des brouillons comme support d'analyse de la genèse des textes

Tel que nous l'avons expliqué jusqu'à présent, la littéracie s'occupe de l'étude de la production de textes pris comme une activité complexe, terrain d'application de savoirs divers. Celle-ci est plus évidente dans les brouillons que dans les recopies au propre car dans les brouillons les traces de la production, les hésitations langagières et les préoccupations particulières de chaque scripteur sont plus visibles. Cependant, l'évaluation de brouillons n'est pas considérée comme une pratique académique acceptable, ce qui fait perdre un outil important pour connaître le stade de développement d'un savoir des étudiants.

Parmi les traces visibles à être considérées par l'évaluateur, le brouillon présente entre autres : des ratures, des sur-écritures, des soulignages et des énoncés modifiés. Ceux-ci sont aussi analysables selon des ensembles syntagmatiques, et la progression d'un état de texte à

un autre. Lors de changement d'avis du scripteur, le texte peut être reconstitué selon des opérations linguistiques de suppression, d'ajout, de déplacement, de permutation, de remplacement, c'est-à-dire de substitution sous diverses formes (C. Fuchs, 1994), ce qui rentre dans les phénomènes de paraphrase. Les possibilités d'analyse sont celles que nous venons d'énoncer depuis un point de vue discursif, cependant, celui-ci n'est pas le seul axe possible d'analyser.

I.5.- L'erreur et la faute

Par l'approche communicative la distinction entre erreur et faute a été revalorisée car celles-ci mettent en évidence la capacité de l'écriture et la formation scripturale. Contrairement à l'oral où le message peut être donné par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis avec cohérence. Cette situation a besoin de l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y retravailler. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » est différente à celle de l' « erreur ».

L'erreur est « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et alii, 2003:86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Il est donc possible de dire que les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre et à les utiliser comme des synonymes.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Demirtaş et Gümüş (2009)

considèrent qu'il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait absurde de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire, comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier (Demirtaş et Gümüş, 2009 : 128).

Étant donné que l'écriture en langue étrangère est plus complexe que l'écriture en langue maternelle, les cibles d'observation se multiplient. Ainsi, et en tant que professeurs de langue, parallèlement à l'intérêt nécessaire porté au côté académique de la langue, il faut suivre les orientations d'ordre international signalées par le Cadre Commun de Référence, (lequel résumons ci-dessous) et faire spéciale attention aux savoirs spécifiques associées à chaque compétence.

I.6.- Le Cadre Commun de Référence pour les Langues

En tant que professeurs de langue, nous nous inquiétons pour la maîtrise de la langue dans les quatre domaines d'expression (compréhension et production orale et écrite), et celui de la bonne communication du point de vue pragmatique. Régis à l'heure actuelle par les signalements établis par le Cadre Commun de Référence pour les Langues, l'intérêt des professeurs de langues se contraint justement aux capacités suivantes :

	A1	A2	B1
É C R I R E	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple des remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2- Niveau commun de compétences- Grille pour l'auto-évaluation.

Tel que nous pouvons observer dans les niveaux fondamentaux, l'apprenant doit montrer tout simplement savoir écrire des informations, plus que descriptions ou des narrations, dans un code convenable et quelques formules pragmatiques. Dans le niveau B1, l'apprenant peut déjà écrire des textes cohérents, ce qui dénonce un niveau d'expression supérieur à celui des niveaux élémentaires, puisqu'il correspond, entre autres, à la maîtrise des connecteurs et d'un niveau sémantique et pragmatique de la langue.

Dans tous ces niveaux il est possible de suivre la gestation de l'écrit : dans les textes primaires il est normal d'observer des phrases organisées parataxiement. La parataxe, tel que le définit Tesnière (1988) détermine le style « coupé », caractéristique du discours oral, c'est-à-dire, des phrases mises l'une à côté de l'autre, sans l'aide d'un connecteur, mais plutôt reliées à l'aide de signes de ponctuation, comme des virgules ou des points.

Dans les niveaux avancés, il est normal d'observer des phrases plus complexes organisées par l'utilisation de l'hypotaxe. Tesnière définit cette figure comme marquée par une multiplication des signes typographiques désignant une subordination, qui intègre souvent d'autres figures de style comme *l'inversion* ou *l'asyndète* (absence de liaison entre deux termes ou groupes de termes en rapport étroit comme dans : « bon gré, mal gré »). L'hypotaxe relève plus de l'écrit et consiste en une multiplication, parfois outrancière, de charnières logiques (« et », « ou », « mais », « car », « parce que », etc.) et des subordinations enchâssées dans une même proposition (par des propositions relatives ou des complétives, par des groupes adjectivaux, verbaux, prépositionnels, etc.).

Evidemment, la taille des phrases est aussi différente, car l'acquisition de nouveau vocabulaire aide à une formulation plus riche et à cibler d'autres points que le code, comme la rédaction, le style, les nuances sémantiques, etc.

Nous avons développé dans ce chapitre plusieurs composants de la production écrite. On a pu constater que la génétique des textes s'avère un domaine vaste et complexe dont l'étude peut aider à l'amélioration de la didactique de la production écrite. Etant donné son ampleur, dans ce travail nous ciblerons seulement les axes que nous présentons dans le chapitre méthodologique. Cependant, nous sommes conscientes de la richesse visible présente dans les productions écrites des apprenants (spécifiquement dans les brouillons), et de l'importance de la bilitéracité dans la considération des fautes et des erreurs ; c'est pourquoi nous nous sommes arrêtée devant ces sujets, afin d'approcher le lecteur de quelques éléments incontournables lors de l'étude de l'écrit en langue étrangère.

II. MÉTHODOLOGIE

L'ethnographie est une méthode en sciences sociales dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes de populations déterminées. Il est habituel que le chercheur ait un rôle actif dans les activités quotidiennes de la communauté pour être impliqué dans la compréhension de la même. Par ailleurs, ces activités lui permettent de demander des explications à propos des actions et des comportements à chacun des intégrants du groupe étudié. Pour la compréhension de l'application de cette méthodologie nous expliquerons les situations dans lesquelles la recherche a été développée.

II.1.- *Le corpus et son recueil*

La recherche a été menée dans le groupe de troisième semestre de français de la Licence en Traduction de l'Université Mésoaméricaine de Puebla, dans la période de printemps 2015. Les étudiants comptent environ 200 heures d'étude de la langue. Ce sont 9 femmes et 8 hommes d'entre 18 et 20 ans. Ils appartiennent à une classe économique moyenne, où les habitudes de lecture et d'écriture ne sont pas motivées spécialement. La matière est obligatoire pour eux, étant donné qu'il s'agit de l'une des trois langues fondamentales pour leurs études.

Le chercheur est le professeur de langue du groupe, depuis le début du cours. Pendant cette période nous avons cueilli des informations sur les pratiques scripturales des étudiants, en

repérant les erreurs et les fautes les plus récurrentes. Nous avons consigné certaines habitudes des étudiants dans un cahier d'observations. Sous la boussole des objectifs de cette recherche, nous avons aussi suivi des productions précédentes des mêmes étudiants.

Nous avons demandé deux activités spécifiques, selon les consignes suivantes :

Activité 1 : Après avoir regardé le chapitre « *Le village de Dany au restaurant* » en faites un compte rendu (60-80 mots environ).

Activité 2 : Vous écrivez sur un site internet francophone pour présenter une fête traditionnelle de votre pays. Vous décrivez cette fête (date, programme, etc.) Vous expliquez pourquoi vous l'aimez. (60 mots minimum).

Puis nous avons consulté chaque étudiant afin de savoir de sa propre voix les raisons qui l'ont poussé à faire telle ou telle correction. Nous avons décidé de ne pas commenter les corrections faites par les étudiants parce que si bien quelques-unes ont été assertives, on observe encore quelques-unes qui gardaient encore des erreurs. Nous avons récupéré les copies. D'un échantillon de 15 copies, nous avons pris, aléatoirement, seulement 6 rédactions afin de ne pas préjudicier le choix.

Chaque copie a été identifiée par un code alphabétique (A, B, C...). Nous avons fait le découpage des phrases sur la base des verbes conjugués morphologique et sémantiquement et nous avons numéroté chacune d'elles, ceci pour une identification plus facile des productions. Vu que notre intérêt s'adresse à la gestation des textes, et spécifiquement, à l'auto-correction dans les brouillons, nous avons omis aussi pour l'analyse, les phrases qui n'ont pas été corrigées par les étudiants eux-mêmes.

Nous avons transcrit chaque copie en respectant les ratures et les fautes conservées par les scripteurs. Vu que la transcription électronique n'accepte pas la sur-écriture, nous avons mis en continu les productions de ce genre.

II.2.- *L'instrument*

Pour la recherche nous avons conçu différentes types de grilles d'analyse. La première vise la concentration des données globales du corpus, c'est-à-dire, nous avons consigné tous les

scripteurs et nous avons consigné le nombre de fautes d'une nature en spécifique, une sorte de résumé de fautes est l'objet de cette grille. Ci-suite le lecteur trouvera l'entête :

CODE DU TEXTE	ERREURS LEXICALES	ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES	ERREURS REDACTIONNELLES	ERREURS D'INTERFÉRENCE D'AUTRE LANGUE
------------------------------	------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------	--

Pour mieux comprendre les paramètres comptés dans cette grille nous expliquons ci-dessus la classification :

1.-Nous avons désigné comme des *erreurs lexicales* les erreurs commises par l'élève quand :

- il doute l'orthographe d'un mot ou quand il n'est pas sûr de son existence en langue étrangère (mots inventés ou des faux-amis).

2.-Nous avons désigné comme des *erreurs morphosyntaxiques* les erreurs commises par l'élève quand :

- il n'était pas sûr de l'utilisation des connecteurs, des prépositions, des adjectifs, des contractions, des conjugaisons d'un verbe, des mots écrits de plus, la bonne place des pronoms compléments, d'écrire les pronoms réflexifs d'un verbe et d'autres figures que nous décrivons lors des analyses.
- quand il oublie d'écrire des déterminants déjà connus.

3.-Nous avons désigné comme des *erreurs rédactionnelles* celles où :

- l'étudiant doute du sujet à travailler (car incompréhension ou compréhension partielle de la consigne)
- l'élève perd le fil de ses idées et il écrit des mots sans cohérence et il fait des corrections momentanées en changeant ses mots
- il doute de la façon de développer son idée ou d'écrire en langue étrangère
- il répète des mots déjà écrits

- il doute d'écrire certains mots
- il doute d'un temps verbal pour rendre son texte cohérent malgré le fait de bien savoir la conjugaison
- il omet des mots qu'il connaît déjà
- il doute de certaines connaissances déjà acquises

4.- Nous avons désigné comme des *erreurs d'interférence* d'autre langue les erreurs commises lorsqu' :

- Il a écrit des mots en espagnol, sa langue maternelle (LM) ou en anglais
- L'orthographe de sa LM ou d'une autre langue s'adapte à la formation des nouveaux mots
- Le genre des mots de sa LM interfère pour écrire les déterminants associés
- il manque un élément grammatical car il n'existe pas dans sa LM

Par la suite, nous avons conçu une autre grille où nous avons consigné les données de chaque copie, à savoir : le code du scripteur afin d'identifier les productions, la transcription de la production, la transcription de l'auto-correction, la raison de la correction (celle-ci fournie par l'étudiant), la stratégie mise en marche pour l'auto-correction (cette donnée aussi fournie par l'étudiant). Ci-suite le lecteur trouvera l'entête de cette deuxième grille :

CODE	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATÉGIE MISE EN MARCHE
-------------	----------------------------	----------------------------	------------------------------------	---

Il faut signaler que la micro-interview de l'étudiant a été faite dans la même séance, afin de ne laisser le temps ni d'oublier les raisons de la correction ni les stratégies utilisées.

II.3.- *La procédure*

En ce qui concerne la procédure nous avons, tout d'abord, fait des observations pendant deux mois, ce qui nous a permis de comprendre plus facilement le comportement de chaque scripteur. Puis nous avons décidé de leur faire faire les deux activités que nous avons mentionnées plus en haut. Après réception de chaque copie, nous avons convoqué chaque étudiant, nous lui avons interrogé à propos des raisons des auto-corrections et nous avons recueilli ces informations. Nous avons aussi posé la question à propos des stratégies mises en place pour la démarche, comme la consultation dans le dictionnaire, la consultation des notes, la demande à un collègue, etc. Nous avons aussi consigné cette information. Nous avons confirmé les stratégies utilisées avec nos observations des mois précédents, elles nous ont parues cohérentes.

Cette démarche nous a semblé accorde à la méthodologie utilisée, l'ethnographique, car nous avons participé d'abord dans la connaissance des mœurs de la communauté étudiée en ce qui concerne la production écrite et l'auto-correction en langue étrangère.

Nous avons fait les transcriptions et nous avons recopié les corpus dans les grilles conçues pour l'analyse. Nous avons analysé et nous avons tiré des conclusions.

Le lecteur trouvera dans les annexes de ce travail l'ensemble de copies manuscrites des étudiants.

III. ANALYSE ET RESULTATS

Dans ce chapitre nous présentons les analyses faites du corpus. Nous présentons, tout d'abord, le texte découpé par phrases, recopié tel que l'élève l'a produit. Ensuite nous avons classé les auto-corrrections des étudiants d'après la taxonomie expliquée dans le chapitre précédent. Le contenu et organisation des grilles nous les avons déjà expliqués dans le chapitre méthodologique. Dans la partie analytique proprement dite, nous avons rassemblé les commentaires des étudiants par rapport aux raisons de leurs auto-corrrections avec les traces des erreurs trouvées dans les textes. Une récapitulation finale ferme ce chapitre.

III.1.- TEXTE A

- 1.- La BD commence avec une ~~petite~~ petite chanson.
- 2.- L'histoire ~~commence trater~~ traiter d'un jour au restaurant.
- 3.-Dany et sa famille ont sorti de sa maison pour attendre l'autobus.
- 4.-Dany n'aime pas attendre.
- 5.-Dany et sa famille jouent à deviner l'animal,
- 6.-sa mère imite un cheval
- 7.-~~et Dany~~ et son père imite une grenouille.

- 8.- **Quand** lorsque ils sont arrivés au restaurant,
- 9.- ils rencontrent avec deux chattes, **blanches** ses amies.
- 10.-Un ami de Dany les attends
- 11.- **ils** les donne le menu.
- 12.-Dany-**prendre** a pris de poulet et de brocoli,
- 13.- **madame**—madame et monsieur tigre ont pris de la salade **y** et de soupe de légumes,
- 14.- la petite chatte a pris ~~de~~ d'espagueti et poulet et
- 15.- Madame Mistigri a pris du poisson en **grille** grillé et épinards.
- 16.- Dany et la petite chatte jouent **pen** avec (**un pot de**) ketchup, un détenteur, un salière et une serviette,
- 17.- pendant ils attendent les aliments.
- 18.- La BD fini avec autre petite chanson.

CORRECTION LEXICALE

CODE A	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATÉGIE MISE EN MARCHE
A.1	La BD commence avec une petite chanson.	La BD commence avec une petite chanson.	L'élève a douté sur l'orthographe.	Il a consulté le dictionnaire.
A.15	Madame Mistigri a pris du poisson en grille et	Madame Mistigri a pris du poisson en grillé et	L'élève a douté sur l'orthographe par la sonorité.	Il a consulté le dictionnaire.

	épinards.	épinards.		
--	-----------	-----------	--	--

Analyse du cas :

Code A .1, Dans ce niveau de l'apprentissage, les étudiants recourent à la phonétique et à leur mémoire pour la production écrite. L'étudiant a prononcé le mot et bien qu'il n'ait pas trouvé de différence phonétique (un « t » ou deux « t ») il a vérifié l'orthographe dans le dictionnaire, pour être sûr de l'adjectif qu'il voulait utiliser.

Par contre au **code A.15,** l'étudiant a pu bien prononcer les deux mots qu'il a écrits et il a pu se rendre compte de la différence phonétique, raison par laquelle il décide de vérifier sur le dictionnaire. Cependant, l'attention de l'élève se cible sur le mot « grille » vs. « grillé » en laissant de côté le syntagme complet : « le poisson **en** grille » vs. « le poisson **en grillé** » qui reste fautif.

Il paraissait que l'on parlait de la même erreur dans les deux codes mais lorsque nous avons demandé à l'étudiant la cause de sa correction il a signalé des cas différents. En somme, il nous a fait constater que quelques fois, à ce niveau d'apprentissage, les étudiants font appel aux connaissances déjà acquises qui parfois n'ont pas de rapport direct avec l'habileté de l'écriture.

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE

CODE A	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
A.8	Quand ils sont arrivés au	Lorsqu'ils sont arrivés au	L'élève a douté sur l'utilisation des	Il a consulté le signifié et les

	restaurant,	restaurant,	connecteurs, ignorant qu'il s'agit de synonymes.	exemples sur le dictionnaire et il a décidé d'écrire <i>lorsque</i> d'après les exemples donnés.
A.11	ils les donne le menu	il les donne le menu	Il a écrit un « s » de plus	Il a effacé le dernier « S ».

Analyse du cas :

La correction de l'étudiant au code **A.8** va plus loin de ses connaissances phonétiques s'orientant vers la question de registre. Ici il fait une correction approfondie des connecteurs et de leur utilisation. Il fait appel aussi à son écoute, et sonorité et rythme de la phrase (mémoire phonologique). Il consulte le dictionnaire afin de rendre son texte le plus soutenu possible.

Au code **A.11** l'étudiant commet une erreur pendant qu'il s'occupe de ne pas perdre le fil de sa rédaction, erreur que peu après il corrige grâce aux connaissances acquises en se rapportant au document source.

CORRECTION REDACCIONNELLE

CODE A	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
A.2	L'histoire commence trater d'un jour	L'histoire traiter d'un jour au restaurant.	L'élève a douté comment aborder sa rédaction. Il	Il a décidé d'enlever le mot répété.

	au restaurant.		s'est rendu compte qu'il avait répété le mot « commence » plus en bas dans son texte.	
A.7	et Dany imite une grenouille.	et son père imite une grenouille.	L'élève a vu qu'il avait personnage.	Il a lu son paragraphe et a corrigé avec le personnage correct.
A.9	ils rencontrent avec deux chattes, blanches ses amies.	ils rencontrent avec deux chattes, ses amies.	L'élève a douté de la pertinence d'écrire l'adjectif.	Il a décidé de l'enlever.
A.12	Dany prend de poulet et de brocoli,	Dany a pris de poulet et de brocoli,	L'élève a douté du temps verbal, en espagnol et en français.	Il a décidé de mettre le verbe au passé composé.
A.13	Madame et monsieur tigre ont pris de la salade	madame et monsieur tigre ont pris de la salade	L'élève a vu qu'il avait répété le même mot deux fois.	Il a effacé un mot.
A.16	Dany et la petite chatte jouent pen avec (un pot de) ketchup, un détenteur, un salière et une serviette	Dany et la petite chatte jouent avec (un pot de) ketchup, un détenteur, un salière et une serviette	Il n'a pas fait attention à ce qu'il écrivait.	Il a effacé l'erreur.

	avec (un pot de)ketchup, un détenteur	avec (un pot de) ketchup, un détenteur	Il s'est rendu compte qu'il manquait le conteneur.	Il a sur-écrit en dehors de la ligne de son texte les mots manquants.
--	---------------------------------------	--	--	---

Analyse du cas :

Les erreurs commises par l'élève sont nombreuses car il oriente son attention à son orthographe et à rendre cohérent le texte. Il doit relire chaque paragraphe et chaque ligne, finis.

Au code **A.2** l'étudiant commence à développer son idée avec deux verbes : « commencer » et « traiter », l'ensemble, dans la périphrase verbale, fait une phrase lourde. Ainsi il préfère chercher un verbe plus direct à l'action verbale en faisant une phrase à verbe simple.

Aux codes **A.7 et A.13** l'étudiant est si préoccupé des erreurs d'orthographe qu'il perd le fil de sa rédaction. Par exemple, il confond le nom du sujet de sa phrase avec un autre personnage. Ensuite il fait la même erreur avec d'autres personnages dans la phrase A.13, où il barre le nom « madame » pour le réécrire tout de suite (la forme barrée est suivie de la même production).

Au code **A.9** l'étudiant fait originairement un syntagme avec épithète : «deux chattes, blanches ». Cependant, il place une virgule après le nom qui va nuire le sens ; la stratégie appliquée est donc, de barrer l'adjectif et garder la virgule. Dans cet exemple nous observons que la relecture, en respectant la ponctuation, peut améliorer les textes.

Au code **A.12** l'étudiant fait un arrêt car il n'est sûr ni du verbe à mettre ni du temps auquel il va le conjuguer. D'après l'interview faite après la production, son doute est tant en langue étrangère qu'à sa langue maternelle.

Au code **A.16** il semble que l'élève écrirait une autre phrase pour compléter l'information donnée mais il change d'idée tout de suite ; au lieu d'opter pour un complément de temps (initié par l'adverbe « pendant »), il passe au complément d'instrument : « avec un pot de ketchup », et il doute une fois de plus de sa phrase, mais il en est resté conforme, selon l'interview.

CORRECTION D'INTERFÉRENCE D'AUTRE LANGUE

CODE A	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
A.13	y de soupe de légumes,	et de soupe de légumes,	Il a eu l'interférence de l'espagnol, sa langue maternelle.	Il s'est rendu compte et il a corrigé la faute.

Analyse du cas :

Au code **A.13** l'élève est si dédié à son texte qu'il pense de façon inconsciente à sa langue maternelle. Il écrit la conjonction en espagnol « y », tout de suite il fait la correction.

III.2.- TEXTE B

- 1.- Dans le vidéo montrée dans la classe précédent, il parle d'une conversation dans un restaurant
- 2.- sont cinq personnes
- 3.- (~~chaque d'une~~) chaque une ~~cha~~que une des personnes demander un ~~plait~~ plat différent,
- 4.- chaque plat a un coût différent.
- 5.- La fille ne sait pas manger et
- 6.- l'enfant ~~parle lui~~ lui parle de différents types d'aliments.
- 7.- ~~La vidéo montrée~~. Dans la vidéo, il parle le vocabulaire ~~voiren~~ ~~classe~~ vu en classe comme : aliments prix

CORRECTION LEXICALE

CODE B	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATÉGIE MISE EN MARCHE
B.1	il parle d'une conversation dans un restaurant	il parle d'une conversation dans un restaurant	L'étudiant n'était pas sûr de l'orthographe.	Il a consulté avec son collègue.
B.3a	chaque une des personnes	chaque une des personnes	L'étudiant n'était pas sûr de l'orthographe.	Il a consulté le dictionnaire.
B.3b	des personnes demander un plait différent,	des personnes demander un plat différent,	L'étudiant n'était pas sûr de l'orthographe.	Il a consulté son cahier.

Analyse du cas :

Au code **B.1** l'étudiant doute de l'orthographe du mot et demande à l'un de ses collègues de l'aider. Il nous semble intéressant de constater que malgré le fait d'avoir une écriture semblable du mot, en espagnol et en français (conversación / conversation), l'élève est incapable d'écrire le mot correctement.

Au code **B.3a** l'étudiant doute de l'orthographe du mot mais dans cette occasion il consulte son dictionnaire.

Au code **B.3b** l'étudiant doute par rapport à l'orthographe d'un nom, ainsi il cherche dans ses notes. Nous pouvons supposer que la fréquence d'emploi de « s'il te **plaît** », a fait douter l'étudiant de l'orthographe du nom « plat » assez semblable à « plaît ».

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE.

CODE B	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
B.3	(chaque d'une)	chaque une	Il avait la doute à propos l'utilisation de la préposition DE	Il a vérifié ses notes et il a demandé à son copain pour s'assurer.
B.6	l'enfant parle lui de différents types d'aliments	l'enfant lui parle de différents types d'aliments	Il a douté sur la bonne collocation du COI	Il a consulté ses notes.

Analyse du cas :

Au code **B.3** l'étudiant n'est pas sûr de l'utilisation de la préposition car il fait l'effort d'éviter de penser en langue maternelle et de maîtriser les connaissances acquises. Il se peut aussi que la fréquence du syntagme « chacune DE » (cada una de) fait interférence.

Au code **B.6** l'étudiant a un problème normal à son niveau, car au moment du recueil du corpus il apprenait les compléments d'objet et leur place en langue étrangère. Pour ne pas se tromper il consulte les notes du cours. Ceci nous dit que même les savoirs morphosyntaxiques acquis récemment, commencent à être appliqués dans les productions des élèves.

CORRECTION REDACCIONNELLE

CODE B	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
B.7	La video montrée.	Dan la vidéo, il parle le vocabulaire	Impasse rédactionnelle	Il a reformulé toute son idée.

Analyse du cas :

Au code **B.7** il est évident que l'étudiant trouve une impasse dans la phrase rédigée, donc il la barre et la reprend différemment. La reformulation de la phrase rend plus facile sa construction.

CORRECTION D'INTERFÉRENCE D'AUTRE LANGUE.

CODE B	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
B.1	il parle d'une combersaeion dans un restaurant	il parle d'une conversation dans un restaurant	Il s'est rendu compte de son erreur.	Il a corrigé de façon instantanée.

Analyse du cas :

Au code **B.1** Nous observons ce que nous avançons déjà plus en haut : la instabilité de la forme du mot : « combersacion » (application de la règle « *m* avant *p*, dans les deux langues) et l'étrangeté de la forme. Le mot « conversation » est assez fréquent, donc il ne devrait pas poser de problème au scripteur.

III.3.- TEXTE C

- 1.- Bon jour mes amis. Viens et connu le carnaval.
- 2.- Dans Cholula il y a beaucoup de choses merveilleuse.
- 3.- Mais le plus grandiose est en février, « Le carnaval **du** de Cholula ».
- 4.- C'est la fête très célèbre de la région.
- 5.- C'est une tradition des habitants **du** de Cholula et **du** de Huejotzingo.
- 6.- Les participants sont appels « Les Huehues ».
- 7.- Ils **se** portent un costume avec couleur vivant et de paillette.
- 8.- Aussi ils portent une fousil de poudre.
- 9.- Ils dansent,
- 10.- lancent pendant
- 11.- qu'ils marchent.
- 12.- Il y a très bon ambiance.
- 13.- Les familles viennent
- 14.- et amusent du défilé avec bonne musique.

CORRECTION LEXICALE

CODE C	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
C.3	« Le carnaval du Cholula ».	« Le carnaval de Cholula ».	Il a oublié la préposition.	Il a demandé à son copain.
C.5a	C'est une tradition des habitants du Cholula	C'est une tradition des habitants de Cholula	Il a oublié la préposition.	Il a demandé à son copain.
C.5b	et du Huejotzingo	et de Huejotzingo	Il a oublié la préposition.	Il a demandé à son copain.

Analyse du cas :

Aux codes **C.3**, **C.5a** et **C.5b** (dans les compléments de nom) l'étudiant a douté de la préposition et il l'a confondue avec un article partitif (les cours tournaient autour de ce sujet lors du recueil de ce corpus). Il demande à son copain de l'aide pour résoudre son doute. Il reste curieux de constater que même si ce syntagme est très proche de sa forme en langue maternelle (El carnaval **de** Cholula), l'élève s'en éloigne en testant de formes « plus françaises ».

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE.

CODE C	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
C.7	Ils se portent un costume avec couleur vivant et de paillette.	Ils portent un costume avec couleur vivant et de paillette.	Il a douté sur la réflexion du verbe.	Il a vérifié ses notes et a demandé à son copain pour vérifier.

Analyse du cas :

Au code **C.7** l'étudiant utilise la forme réflexive du verbe, peut-être par interférence sémantique (ponerse/ portar). Il décide de l'enlever après avoir vérifié ses notes et avoir demandé à l'un de ses collègues la nature du verbe (réfléchi ou pronominal).

III.4.- TEXTE D

- 1.- Cette fête se célèbre le 14 février en Mexique premier.
- 2.- Cette jour il y a ~~bea q plusier~~ beaucoup de gens amoureux.
- 3.- Se préparé cadeaux comme ours en peluche, chocolat vêtements etc.
- 4.- En la cuisine se préparé viande ~~de~~ du porc, ~~du~~ du bœuf, du mouton, ~~du~~ du poulet. Une salade de fruit et légumes, pain, pâtes, etc.
- 5.- Principalement se offrir fleurs spécial rose rouge.
- 6.- J'aime cette fête
- 7.- parce que il y a beaucoup rouge
- 8.- est moi couleur préférée.
- 9.- Moi famille est plus unie.
- 10.- Nous ~~aimozi~~ aimons manger de tout
- 11.- et ~~pen~~ prendre ~~la vin en le~~ vin en la nuit.

CORRECTION LEXICALE

CODE D	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
D.2	Cette jour il y a bea q plusier de gens amoureux.	Cette jour il y a beaucoup de gens amoureux.	Il a douté l'orthographe du mot trois fois.	Il a décidé de chercher sur le dictionnaire et a choisi le meilleur mot à son avis.
D.11	et pen	et prendre	Il ne savait pas le verbe	Il a consulté le dictionnaire.

Analyse du cas :

Au code **D.2** l'élève doute de l'orthographe de deux adverbes différents : *beaucoup* et *plusieurs*. Pour améliorer sa rédaction il cherche dans le dictionnaire et il choisit à son avis, le meilleur. La hésitation et le choix du lexique montre aussi l'intérêt rédactionnel de l'étudiant.

Au code **D.11** l'étudiant ne se rappelait pas de l'orthographe du verbe en infinitif.

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE

CODE D	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATÉGIE MISE EN MARCHE
D.4a	du bœuf, du mouton,	du bœuf, du mouton,	Il a confondu l'article partitif et la préposition.	Il a corrigé de façon instantanée.
D.4b	du poulet.	du poulet.	Il a oublié confondu l'article partitif et la préposition.	Il a corrigé de façon instantanée.
D.10	Nous aimezn mange de tout	Nous aimons mange de tout	Il a oublié la conjugaison du verbe.	Il a consulté ses notes et a demandé à son collègue.

Analyse du cas :

Au code **D.4a et D.4b**, pour les deux erreurs commises, l'étudiant a hésité entre l'utilisation d'une préposition et un article partitif. Le contexte de production pousse à l'erreur : il s'agit d'une liste de nourriture, et la nourriture demande l'utilisation des partitifs. Cependant, dans la production originale, on peut observer que la sémantique imposait l'emploi de la

préposition (l'étudiant a écrit « de »), mais le savoir acquis récemment détermine le choix : il remplace la préposition par l'article en rendant incorrecte sa phrase.

Au code **D.10** l'étudiant a douté de l'orthographe de la conjugaison du verbe au présent.

CORRECTION D'INTERFERENCE D'AUTRE LANGUE

CODE D	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATÉGIE MISE EN MARCHE
D.8	est moi couleur préfère.	est moi couleur préféré.	L'étudiant marque le genre de l'adjectif avec le substantif en espagnol.	Il fait confiance à lui-même et laisse l'adjectif au masculin.
D.11	prendre la vin en le nuit.	prendre vin en la nuit.	L'étudiant pense en espagnol.	Il réécrit la phrase comme en espagnol.

Analyse du cas :

Au code **D.8** l'influence de la langue maternelle fait que l'étudiant efface le « e » du féminin qu'il avait déjà mis à l'adjectif et dans la correction la phrase reste erronée.

Au code **D.11** la morphosyntaxe de sa langue maternelle interfère dans celle de la langue étrangère, d'abord il met l'article du mot *vin* au féminin, puis il écrit « en lo » peut être car il a pensé en espagnol quelques secondes, finalement il barre tout et reformule sa phrase. Malgré la correction faite, l'étudiant oublie l'article partitif du substantif *vin* et laisse el complément « en la nuit », cette partie de la phrase nous montre qu'il a encore de problèmes avec les prépositions et le genre de certains mots en langue étrangère.

III.5.- TEXTE E

- 1.- Je vais presenter la **Saint Valentin** Navité
- 2.- cette fête **ce est** ce célèbre au 24 décembre de chaque année.
- 3.- Ici, la famille dine réuni au chez-grand-mère, presque toujours.
- 4.- **Ce** Est une fête pour le naissance de Jesus,
- 5.- il est le fils de Dieu pour les personnes catholique.
- 6.- Jesus a venu pour notre secours. Selon la religion catholique.
- 7.- J'aime cette fête
- 8.- parce que l'ambiance cet très familial,
- 9.- **au** où **je** j'habite
- 10.- le gouvernement place en fête au le parc principal un parcours plein **de** de la lumière,
- 11.- Cet parcours appelle « Villa Iluminada »
- 12.- et c'est très magnifique.
- 13.- Vous devez visiter Atlixco en cette fête.
- 14.- Est pour ça
- 15.- que j'aime cette époque du année
- 16.- et parce que je invite visiter ou connaître plus de la Navité.

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE

CODE E	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
E.2	cette fête ce est célèbre au 24 décembre de chaque année.	cette fête ce célèbre au 24 décembre de chaque année.	L'élève doute la construction réflexive du verbe célébrer.	Il fait la correction d'après son instinct sans vérifier.
E.4	Ce une fête pour le naissance de Jesus,	Est une fête pour le naissance de Jesus,	L'étudiant n'est pas sûr de l'utilisation de l'adjectif démonstratif avec le verbe être.	Il décide simplement d'effacer l'adjectif.
E.10	Le gouvernement place en fête au le parc principal un parcours plein de la lumière,	le gouvernement place en fête au le parc principal un parcours plein de la lumière,	L'étudiant n'est pas sûr de l'utilisation de l'article partitif.	Il vérifie ses notes et corrige.

Analyse du cas :

Au code **E.2** l'étudiant doute de la réflexibilité du verbe peut-être à cause de la formation du même verbe en langue maternelle (*se celebra*) et il mélange les deux langues car il écrit l'adjectif démonstratif *ce* pour faire emphase sur le substantif (*ce fête*). A la fin il décide de garder l'adjectif démonstratif malgré penser qu'il a bien construit la réflexion du verbe d'après l'influence de sa langue maternelle.

Au code **E.4** on pourrait penser qu'il s'agit de la même erreur du code E.2 mais dans cette occasion l'étudiant a commis l'erreur d'écrire (*ce une fête*) peut-être parce qu'il n'est pas resté du tout conforme de sa correction antérieure et il continue à y penser ; ainsi il corrige son erreur en reformulant sa phrase.

Au code **E.10** l'erreur commise par l'étudiant nous montre qu'il fait vraiment l'effort de penser en langue étrangère. Comme chez d'autres étudiants, le savoir acquis par rapport à l'emploi des articles partitifs c'est la cause du problème : « lleno de luz » (sans partitif est une phrase adjectivale) ou « lleno de la luz » (syntagme avec un complément de nom qui sonne incomplet). Malheureusement l'étudiant décide par la forme fautive après avoir consulté ses notes. La lecture finale du texte le rend cohérent grâce à l'introduction de la préposition barrée.

CORRECTION REDACCIONNELLE

CODE E	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
E.1	Je vais presenter la Saint Valentin	Je vais presenter la Navité	L'étudiant doute du sujet a travailler.	Il choisit le bon sujet.
E.9a	au où j'habite	où j'habite	Il doute d'écrire (<i>au lieu où j'habite</i>)	Il choisit une phrase plus courte.
E.9b	où je j'habite	où j'habite	Il doute de faire la contraction avec le pronom personnel et le verbe commençant par « H » muet.	Il vérifie, il demande à l'un de ses collègues.

Analyse du cas :

Nous avons constaté que les erreurs rédactionnelles sont variées et dans cette occasion au code **E.1** l'étudiant doute sur le thème à écrire, la cause est, peut-être, qu'il n'a pas d'information assez vaste pour développer un écrit si long comme le professeur l'a demandé. Il hésite entre deux sujets : Saint Valentin et Noel. Ainsi il décide de le changer au dernier moment et il commence la rédaction par *la Navité*.

Au code **E.9a** l'étudiant doute d'écrire *au lieu où j'habite* et *où j'habite*, il préfère écrire une phrase plus courte et précise, correction qui rend le texte plus courant.

Au code **E.9b** on constate qu'en ce qui concerne l'élision, la règle est déjà claire et l'étudiant fait la correction immédiate à l'erreur commise avec le pronom *je* et le verbe *habiter* conjugué à la première personne du singulier au présent d'indicatif.

III.6.- TEXTE F

- 1.- Le jour des morts est très traditionnelle traditionnelle,
- 2.- chez moi dans ma maison, nous mettons un autel avec des fruits et des fleurs comme
- 3.- poire, pomme, guallaba, guyabe, orange, raisins et autres fruits,
- 4.- aussi nous mettons fleur du sempasuchil, alelia, nube, yte et moco de pavo et bougies.
- 5.- Nous fail un faisons un chemin de fleurs (dans le le étage) ou (sur le l'étage)
- 6.- pour et entrer et entrez les âmes
- 7.- et manger l'offre, aussi.

CORRECTION LEXICALE

CODE F	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
F.1	Le jour des morts est très traditionnelle	Le jour des morts est très traditionnelle,	Il doute de l'orthographe.	Il demande à un collègue.
F.2	chez moi, nous mettons un autel avec des fruits et des fleurs comme	dans ma maison, nous mettons un autel avec des fruits et des fleurs comme	Il ne se rappelle pas d'utiliser la préposition pour faire référence à la maison.	Il demande à un copain.
F.3	poire, pomme, guallaba, orange, raisins et autres fruits,	poire, pomme, guyabe, orange, raisins et autres fruits,	Il n'est pas sûr que le nom existe aussi en français.	Il demande à son copain.
F.5	Nous faisons un chemin de fleurs dans le étage ou sur l'étage	Nous faisons un chemin de fleurs dans le étage ou sur l'étage	Il doute d'écrire l'article défini.	Il demande à con collègue.

Analyse du cas :

Au code **F.1** l'élève écrit l'adjectif au féminin car il a des problèmes avec l'orthographe de la langue étrangère. Il demande de l'aide à l'un de ses collègues, malheureusement l'adjectif utilisé reste incorrect. Celle-ci est une erreur très fréquente à ce niveau bien que l'orthographe de la langue étrangère, ainsi que celle de la langue maternelle, est difficile même pour les parlants natifs de chaque langue.

Dans ce code, **F.2**, nous pouvons voir que l'élève essaie d'utiliser des structures mieux élaborées ; par malheur, il efface ce qu'il a écrit et fait la correction qui à son avis et celui de son collègue, est la meilleure. Il peut arriver que dans ce type d'erreurs les étudiants se sentent plus confortables quand ils utilisent un vocabulaire plus familier d'après eux.

Au code **F.3** l'étudiant doute de l'existence du mot *guayaba* en langue étrangère, évènement qui nous montre une autre problématique caractéristique de ce niveau car il préfère de demander à un collègue ou d'inventer le mot au lieu de chercher dans son dictionnaire, ainsi la correction reste fautive.

Une fois de plus, au code **F.5**, l'élision apparaît mais cette fois l'étudiant doute de l'écrire avec un article défini. Au début, il écrit l'article *le* sans noter l'apostrophe, comme nous indique la règle orthographique du français. Peu après, il barre l'article et immédiatement il le réécrit en laissant l'erreur visible après avoir demandé à l'un de ses collègues.

CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE

CODE F	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
F.5a	Nous fail un un chemin de fleurs dans le étage ou sur l'étage	Nous faisons un chemin de fleurs dans le étage ou sur l'étage	Il doute la conjugaison du verbe.	Il vérifie ses notes dans son cahier.

Analyse du cas :

Au code **F.5a** l'élève a douté sur la conjugaison du verbe *faire* au présent de l'indicatif, tout de suite il a révisé ses notes et il a fait la bonne correction.

CORRECTION REDACTIONNELLE

CODE F	PHRASE PRODUITE	PHRASE CORRIGÉE	RAISON DE LA CORRECTION	STRATEGIE MISE EN MARCHE
F.4	aussi nous mettons fleur du sempasuchil, alelia, nube, yt e moco de pavo et bougies.	aussi nous mettons fleur du sempasuchil, alelia, nube, et moco de pavo et bougies.	Il perd son idée momentanément.	Il corrige de façon instantanée.
F.5	Nous faisons un chemin de fleurs (dans le étage) ou (sur l'étage)	Nous faisons un chemin de fleurs (dans le étage) ou (sur l'étage)	Il doute de la façon correcte d'écrire en français sa phrase.	Il laisse entre parenthèses les deux phrases.

Analyse du cas :

Au code **F.4** il est évident que l'étudiant essaie de ne pas perdre le fil de sa rédaction bien qu'il écrit des noms de fleurs traditionnelles de l'époque dont il fait sa rédaction. Il écrit la conjonction *et* en espagnol (*y*). Il se rend compte de son erreur immédiatement et il la corrige tout de suite.

Au code **F.5c** on peut se rendre compte qu'à ce niveau, les étudiants ont encore quelques problèmes concernant l'utilisation des prépositions. Dans ce cas l'étudiant écrit *dans le étage* et à la même ligne il écrit *sur le étage*, les deux phrases sont mises entre parenthèses ce qui nous montre clairement le doute car il finit par laisser les deux phrases entre parenthèses sans choisir ni barrer aucune des deux.

III.7.- Conclusions générales d'analyse des grilles

En tant que professeur de français langue étrangère, nous pensons que le gros problème de nos étudiants dans la production écrite c'est celle de la morphosyntaxe. Bien que les connaissances à acquérir à ce niveau entourent un vocabulaire assez vaste, la gravité des erreurs ne se focalise pas sur cette cible; les conjugaisons et les accords de genre et de nombre font de cette tâche, par exemple, un casse-tête pour nos élèves. Autrement dit, la gravité réside dans l'itération des erreurs et la non assimilation des règles morpho-syntaxiques, car il existe un côté « logique » dans ce domaine (la règle des accords qui implique nom pluriel, déterminant pluriel ; ou une correcte lecture ou relecture du texte).

D'après le tableau général présenté ci-dessous, nous pouvons constater que la plupart des erreurs faites dans la production écrite des étudiants de ce niveau est de type lexical. Nous ne pouvons pas du tout établir un barème précis de ces fautes car il est difficile à englober toutes leurs pensées au moment de la production. Il nous semble « normal » que les étudiants aient plus de difficultés à rendre cohérent et cohésif les textes qu'à mémoriser l'orthographe des mots.

CONCLUSIONS

Tel que nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce travail, face à la panoplie de buts à atteindre lors de la production des textes, nous nous sommes intéressée spécifiquement au processus de production en ciblant surtout, les auto- corrections afin d'identifier les points attirants de l'attention des élèves lors de la rédaction.

Nous nous sommes mis comme objectif général d'*Identifier les étapes et les cibles lors de la gestation des textes en français langue étrangère niveau A1 à partir de l'étude des brouillons produits par des étudiants de l'université Méso-américaine de Puebla*, et nous considérons l'avoir atteint. Certes, l'observation systématisée préalable des corpus, nous a poussée à la construction d'un instrument comprenant les cibles identifiées dans les productions des élèves recueillies, à savoir : lexicales, morphosyntaxiques, rédactionnelles, d'interférence d'une autre langue étrangère. Par l'analyse ponctuelle des rédactions des étudiants nous avons constaté que celles-ci sont les cibles visées.

Au niveau de l'apprentissage qui nous occupe, ces cibles semblent être évidentes, cependant nous avons voulu savoir laquelle d'entre elles était la plus attirante. Nous avons observé que celles-ci sont hiérarchisées de la façon suivante : premièrement, les étudiants s'occupent du lexique dont les erreurs les plus fréquentes correspondent au domaine du genre qui est interféré par la langue maternelle; ensuite, les erreurs morphosyntaxiques occupent une place importante dans la production écrite bien qu'à ce niveau les étudiants sont au point précis pour acquérir les bases de la langue étrangère et à la différencier de sa langue maternelle. Puis nous trouvons les erreurs rédactionnelles qui ne sont pas nombreuses, car les étudiants lisent au moins à chaque paragraphe leur production. Finalement et pas pour cela moins importantes, sont les erreurs d'interférence d'une autre langue.

Par ailleurs, et en ce qui concerne les étapes de gestation d'un écrit, nous avons pu remarquer qu'il existe des fois où la production rédactionnelle se fait par épisodes (phrases non accomplies par des problèmes de code et par de sémantisme), et donc, la perte de fil de l'idée conçue. Les productions se soumettent à la consigne de telle manière que l'on essaie de la couvrir, ou de laisser des traces de son accomplissement, lors des premières lignes. Puis les scripteurs cherchent à « remplir » leurs textes. Dans ce niveau il est normal de

trouver le pauvre emploi de connecteurs, donc, les textes sont organisés en parataxe. Les révisions se font au cours de la production, les relectures finales ne sont pas fréquentes, nous argumentons ce fait plus en bas.

En ce qui concerne l'organisation repéré de changements, l'ordre d'idées que les scripteurs ont en tête lors du début de l'écriture, reste la même organisation tout au long de la tâche (nous n'avons pas observé de déplacement des paragraphes, par exemple, mais s'il existe la présence de paragraphes répétés).

De la même façon, étant donné que nous appartenons à une société plutôt orale, où la pensée cartésienne ne fait pas partie de notre culture, nous observons en occasions un registre informel, et des allées-retours dans la production d'idées, ainsi qu'une inquiétude plus marquée par la correction du code linguistique. C'est peut-être dans les niveaux avancés que l'attention, plus relâchée en ce qui concerne l'emploi du code, pourra permettre de s'occuper de la cohérence et cohésion plus profondes.

Quant à l'objectif d'*identifier les stratégies mises en marche lors de la gestation d'un texte en français langue étrangère quant aux moments de relecture et les corrections conséquentes*. Nous avons constaté qu'elles sont surtout la consultation de notes, du dictionnaire et la consultation aux collègues. La lecture est immédiate mais épisodique, ce qui fait que les corrections ne sont pas toujours correctes. Se trouvant dans la phase de l'interlangue, ils considèrent que l'assimilation de la règle est faite, cependant il est évident qu'ils se trouvent encore dans la phase de construction de la langue. La plupart des corrections est immédiate (sur la même ligne) et en deuxième lieu après une lecture paragraphique qui se rend évidente dans la sur-écriture.

Par rapport à l'objectif d'*identifier les cibles des corrections faites en auto-évaluation morphologique, syntaxique, d'interférence et rédactionnelle*, nous nous arrêterons car les étudiants font encore des erreurs basiques au niveau de la morphosyntaxe : le manque d'élision, l'utilisation de la préposition et sa différence avec les partitifs, ainsi qu'avec les adverbes de lieu (sur, dans, en, etc.). Quant l'interférence de la langue maternelle, les scripteurs se trompent encore en ce qui concerne le genre des mots et la syntaxe des phrases, parfois différente à celle de la langue étrangère. Finalement, au niveau rédactionnel, les écrits analysés ne nous laissent pas voir une véritable inquiétude pour

embellir les phrases car les étudiants se montrent plus inquiets pour « remplir » le taux de mots signalé par la consigne que par la cohérence du texte.

Sur la base de ces conclusions, nous considérons avoir répondu aux questions de recherche, à savoir : De quelle façon se gère un texte en langue étrangère dans le niveau élémentaire ?

Par rapport à la consigne, les étudiants vont suivre sur tout deux axes : thème et quantité. En ce qui concerne le thème, le professeur demande des sujets qui restent accessibles aux étudiants, c'est plutôt au niveau du taux (80-90 mots) qu'ils s'organisent et ce qui devient un défi pour les étudiants.

Pour la question : Quelles sont les modifications dans l'organisation et structuration dans les brouillons ? Nous avons mentionné que l'organisation des textes n'est pas soignée. En ce qui concerne la structuration, ils ne se servent pas des connecteurs, sauf de connecteurs basiques (*mais, et, aussi, parce que*). Cependant, la structuration se fait plutôt par la juxtaposition des phrases. Les phrases sont longues, mais cela aussi est dû aux bases culturelles. Certes, dans la langue espagnole de Mexique, les phrases longues sont considérées meilleures que les phrases courtes. Nous observons donc une interférence mais de type culturel lors de rédactions dans langue étrangère.

Pour répondre à la question : Quelle est la fonction des relectures rendues évidentes dans les brouillons des étudiants ? Nous sommes en mesure de considérer qu'il s'agit surtout de changer les mots douteux et de s'auto-corriger sous l'orientation des savoirs acquis ou des savoirs « consignés » dans les cahiers des élèves.

Quelles sont les cibles considérées par les étudiants comme les plus importantes ? Nous les avons déjà mentionnées plus en haut : la cible morphosyntaxique et lexicale sont visées en premier lieu, et puis le respect de la consigne.

Quelles sont les stratégies mises en marche lors de l'auto-évaluation des étudiants de leurs productions écrites ? Nous avons signalé auparavant, que les étudiants consultent les notes davantage que le dictionnaire. Ceci se fait par raison de confiance et peut-être par paresse et méconnaissance de l'utilisation des dictionnaires. Le fait de demander de l'aide aux collègues nous laisse voir une certaine solidarité cognitive qu'il faut renforcer.

Nous sommes conscientes que ce travail n'est pas fini, la portée de la recherche est restreinte face à la richesse d'objets à étudier dans le domaine de l'habileté de l'écrit. Pour le futur, nous aimerions aborder l'évolution dans l'apprentissage de l'écriture, avec des fins professionnalisantes, et faire des travaux comparatifs avec d'autres contextes d'étude. Cette cible est posée déjà, car j'ai l'invitation à faire l'analyse des copies produites au niveau mi-supérieur et répondre aux mêmes questions de recherche qui ont orienté ce travail. Les résultats de cette recherche nous permettront de connaître un peu plus sur l'évolution dans la performance écrite des étudiants de français langue étrangère.

Bibliographie

Berchadsky, J. (2004) : Genèse du texte : penser les brouillons dans le processus d'écriture, consulté le 22 juin 2015. URL: http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL45/AL45P110.pdf

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.

Carlino, P. (2008), "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en E. Narváez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente.

Contat, M. & Ferrer, D. (1998) : *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF.

Cummins, J. (1981) : *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students : a theoretical framework. Evaluating, dissemination and assessment center*, Los Angeles, California, State University

Cuq, J-P. et alii. (2004) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle.

Demirtaş et Gümüş, (2009) : « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie* No. 2. 2009 pp.125-138. Consulté le 22 juin 2015. URL : <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>

Marquilló, M. (2003): *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.

Fabre-Cols, C. (2011) : « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 5 juillet 2015. URL : <http://linx.revues.org/160> ; DOI : 10.4000/linx.160

Fuchs, C. & al. (1982) *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris, éd. du Cnrs.

Fuchs, C. (1994) : Paraphrase et énonciation, Paris, Ophrys.

Grésillon, A. & Lebrave, J.-L. (1983) : « Manuscrits Ecriture Production linguistique »
Langages, n° 69.

Perregaux, C. (1994) : Les enfants à deux voix (des effets du bilinguisme sur
l'apprentissage de la lecture). Bern, Peter Lang.

Roux, R. (2008), "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la
lectura y la escritura en la universidad", en E. Narváez y S. Cadena (comps.), Los desafíos
de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles, Cali, Universidad
Autónoma de Occidente.

Tesnière, L. (1988) : Éléments de syntaxe structurale, Paris, Klincksieck.

Topouzhanian, S. (2003) : « Bilitéracie et genèse de l'écrit », Revue française de
linguistique appliquée (Vol. VIII), p. 91-106.

ANNEXE 1

Grille de résultats généraux des erreurs

CODE DU TEXTE	ERREURS LEXICALES	ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES	ERREURS REDACTIONNELLES	ERREURS D'INTERFERENCE D'AUTRE LANGUE
A	2	2	6	1
B	3	2	1	1
C	3	1	0	0
D	2	3	0	2
E	0	3	3	2
F	4	2	2	0
TOTAL D'ERREURS	14	13	12	6