

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Alger 2**



Aboukacem Saad-Allah Bouzaréah.

Faculté des Langues étrangères

Domaine Lettres et Langues Etrangères

Filière de langue française

Thèse de Doctorat LMD

Spécialité **Didactique des langues et Sociodidactique**

**INTITULE**

Influence de la lecture sur la production écrite :

Prise en charge de la cohérence textuelle.

Cas des élèves de 3<sup>ème</sup> AM du CEM Ahmed Tidjani à El Oued

Présentée par :  
Ali ABID

Sous la direction de :  
Pr. DJEBLI Mohand-Ouali

**Membres du jury**

Mme AMARI Nassima, (Pr), Présidente, Université Alger 2

Mme IDJENADENE Fatiha, (MCA), examinatrice, Université Alger 2

Mme KARRAH Lamia, (MCA), examinatrice, Université Alger 2

Mme MOUSSAOUI Nassima, (MCA), examinatrice, Université Blida 2

Mme FERHANI Fatma-Fatiha, (MCA), examinatrice, UFC

M. DJEBLI Mohand-Ouali, (Pr), rapporteur.

*Année Universitaire : 2021/2022*

## DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail à mes chers disparus, ma mère Fattoum et mon père Ahmed, à ma chère conjointe, à mes quatre garçons et mes sept filles, à tous mes petits-enfants qui sont actuellement au nombre de 37, garçons et filles.

À tous les septuagénaires de ma génération, je dédie mon ultime labeur en leur disant "Ne désespérez pas ; même à 77 ans, on peut toujours faire de bonnes choses."

Je lègue enfin cette oeuvre à toute ma postérité future qui aura l'orgueil d'être la descendance d'un aïeul persévérant.

Ali ABID

## REMERCIEMENTS

Il est de mon devoir d'exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à mon cher directeur de recherche M. Djebli Mohand-Ouali qui a accepté de me prendre en charge et de superviser mon travail. Avec calme et patience, il m'a accompagné dans les moments les plus difficiles, tantôt prodiguant de précieux conseils, tantôt présentant des propos encourageants. Je vous remercie infiniment M. Djebli ; sans vous, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je tiens à remercier nos professeurs de français à l'Université d'Alger 2 de Bouzaréah qui nous ont ouvert les grandes portes de la didactique des langues et cultures. Ce sont : Mme Amokrane, Mme Elbaki, Mme Amorouayach et Mme Benhamla.

Je remercie également Mme la directrice du CEM Ahmed Tidjani à El-Oued, qui a domicilié mon expérimentation, et le personnel de l'établissement, notamment l'enseignante de français, Zineb Abdellaoui, qui m'a aidé à réaliser l'expérience avec ses élèves.

Je n'oublierais pas mes collègues et amis de ma promo à Bouzaréah, avec qui j'ai partagé des moments inoubliables de joie et de déception. A vous tous, Talbi, Salamat, Kahine, Lazhar, Hichem, Mérezgui et Rouabhia, je souhaite un bon succès et, peut-être, un avenir prospère dans l'enseignement supérieur.

Un signe de reconnaissance à mes " hommes " (mes enfants), aux amis qui m'ont prêté main forte du début de mon projet de recherche, jusqu'à sa finalisation et aux professeurs de français à l'Université d'El-Oued : Pr. Mesghouni Dalal, Dr Djediai Abdelmalek, Dr Mesbahi Khaled, M. Bassi Mohammed El-Hadi.

Un remerciement particulier à mon cher ami, Dr Miloudi Mounir, pour son inconditionnelle aide logistique dans la mise en page de ma thèse.

Ali ABID

# RÉSUMÉ

En didactique des langues, le rapport entre lecture et écriture n'est pas toujours clairement défini ; des auteurs parlent d'articulation, d'interaction ou de transfert de compétences de lire à écrire. En classe, il est généralement admis que les élèves qui ont des problèmes en production écrite sont majoritairement ceux qui ont des difficultés en lecture. Le rapport lecture-écriture, évident en apparence, résiste à l'analyse tant il fait intervenir de paramètres multiples : linguistiques, socioculturels etc. La présente recherche aborde la question en partant de l'hypothèse selon laquelle il est possible d'améliorer la compétence de production écrite des élèves en les soumettant à des lectures intensives. Pour vérifier cette hypothèse, une expérimentation a été menée avec des élèves de 3<sup>ème</sup>AM du CEM Ahmed Tidjani à El-Oued, Pour des raisons de faisabilité, l'expérimentation a été volontairement focalisée, limitée à l'aspect cohérence textuelle. Les élèves ont été scindés en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Ils ont été soumis à un même test au départ et un même test d'arrivée suivant un système de notation rigoureusement mis au point. Les élèves du groupe expérimental qui ont été exposés à plus de lectures ont produit des écrits de qualité et ont obtenu de meilleures notes que ceux du groupe témoin qui n'a bénéficié que des lectures du programme officiel. L'analyse des résultats confirme l'hypothèse du départ. Cette expérimentation est précédée par un rappel de nombreux concepts liés à la lecture et à l'écriture. La recherche s'appuie principalement sur les données de la psychologie cognitive et de la grammaire textuelle auxquels elle emprunte des concepts. Elle fait également appel aux travaux de Daniel Gaonac'h et Jacques Tardif et à ceux de Giasson, Chiss, Cuq, Gombert et Sophie Moirand.

**Mots-clés :** lecture, écriture, enseignement-apprentissage, transfert de compétences, cohérence textuelle.

**SUMMARY :** In the didactics of the foreign languages, the relationship between reading and written production was not clear and it doesn't get the agreement of the researchers, according to our experiences in the class, we have remarked that the pupils who have problems in writing texts they misread texts too. In our work we are going to study the problem and answer the following questions :Does reading help pupils to achieve the coherency when they write a text? To answer this question we experiment in the field with 3MS pupils in Ahmed Tidjani Middle School in El-Oued city. We presented 16 reading sessions which focus on the text coherence these sessions were addressed to the experimental group without the other group in the class. In the important stage we sought help from theoretical concepts that focus on intellectual psychology as a method and on the structure of the text as a mean for this purpose we used the works of Daniel Gaonac'h, Jacques Tardif, Giasson, Chiss, Cuq, Gombert and Sophie Moirand. Afterward we made a writing test for both groups, and we conclude that by means of the interaction and the transformation of skills and knowledge, the reading of benevolent and interesting texts have a great positive affect on progressing the text coherence in the pupil's writings.

**Key words :** reading, writing, teaching-learning, skills, text coherence

**المخلص :** إن في تعليمية اللغات الأجنبية العلاقة بين القراءة والإنتاج الكتابي لم تكن واضحة ولم تحصل على إجماع الباحثين, عبر تجربتنا الميدانية في القسم لاحظنا أن التلاميذ الذين لهم مشاكل في تحرير النصوص هم الذين لا يحسنون القراءة. سنقوم في عملنا هذا بدراسة الإشكال و الجواب على التسائل التالي: هل القراءة تساعد على تحسين نوعية الإنشاء لدى التلاميذ فيما يخص تماسك النص ؟ للجواب على هذا السؤال أجرينا تجربة في الميدان مع تلاميذ السنة الثالثة بمتوسط أحمد التجاني بمدينة الوادي. قدمنا 16 حصة قراءة تتمركز حول تماسك النص خاصة بالفوج التجريبي ولم يستفيد منها الفوج الشاهد. في هذه المرحلة الهامة استنجدنا بمفاهيم نظرية تركز على الايسكلوجية الفكرية كمنهجية وعلى تركيب النص كوسيلة . وظفنا لهذا الغرض أعمال الباحثين غوناك وترديف وساعدتنا أعمال جياسون و شيس وكوك وغمبار وموارون. وبعدها قمنا بفحص إنشائي

لكلا الفوجين وخلاصة البحث كشفت انه بفضل التفاعل وتحويل المهارات والمعارف فإن قراءة نصوص هادفة ومشوقة كان لها تأثيرا ايجابيا على تحسين تماسك النص في الإنشاء عند التلاميذ.

**الكلمات المفتاحية :** القراءة - الكتابة - التعليم / التعلم - المهارات - تماسك النص

# SOMMAIRE

<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
INTRODUCTION GENERALE	10
<b>PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES METHODOLOGIQUES ET CONCEPTUELS</b>	
<b>CHAPITRE I : Qu'est-ce que lire</b>	<b>20</b>
1.1-Quelques définitions de la notion de lire	21
1.2-L'apprentissage du code écrit	22
1.3- Procédures cognitives d'apprentissage	33
1.4- Les compétences d'apprentissage	37
1.5-Enseignement-d'apprentissage de la lecture	40
1.6-Les textes et la lecture	56
1.7- La compréhension de textes	69
1.8-Le vocabulaire et la compréhension du texte	91
1.9-Implication de la lecture dans l'amélioration de la production écrite	97
<b>CHAPITRE II :Qu'est-ce que écrire ?</b>	<b>105</b>
2.1-L'écrit et la notion d'écriture	105
2.2-La communication écrite	108
2.3-Qu'est-ce que la production écrite ?	111
2.4- Liens lecture-écriture dans les approches pédagogiques	112
2.5-Méthodes et stratégies d'apprentissage de l'écriture	117
2.6-Les modèles de production écrite	133
2.7-Compétence de l'écrit et situation d'énonciation	144
2.8- Pratiques langagières : pratiques sociales	151
2.9-L'évaluation de la production écrite	153
<b>CHAPITRE III : La cohérence textuelle : Le transfert du lire à écrire</b>	<b>162</b>
3.1- La notion de cohérence	163
3.2- Comment appréhender la cohérence d'un texte ?	167
3.3- La progression thématique	171
3.4- Peut-on enseigner la cohérence textuelle ?	175
3.5- Evaluation de la cohérence d'un texte	176

3.6-Lien lecture-écriture : interdépendance ou simple articulation	1 7 8
3.7-Transfert de compétences et influence de lire sur écrire	1 8 2
3.8-La lecture source d'acquisition de connaissances pour la production écrite	1 8 8
3.9- Lecture et production écrite dans le programme de 3 <sup>ème</sup> AM	1 8 9

**DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE DE RECHERCHE ET ANALYSE DES  
DONNEES**

<b>CHAPITRE IV : Protocole de recherche</b>	<b>1 9 8</b>
4.1- Domiciliation de l'expérimentation	1 9 9
4.2- Les étapes de l'expérimentation	2 0 0
4.3- Importance de la cohérence de texte dans notre expérimentation	2 0 3
4.4- Textes programmés pour les classes de 3 <sup>ème</sup> AM	2 0 5
4.5- Textes présentés au Groupe Expérimental et objectifs visés	2 0 6
4.6-Notions conceptuelles adoptées et stratégies utilisées dans l'expérimentation	2 0 9
4.7-Eléments de la cohérence textuelle explicités dans les textes de l'expérimentation	2 1 7
<b>CHAPITRE V : Evaluation des écrits, recueil et analyse des données, commentaires</b>	<b>2 2 0</b>
5.1-Evaluation des productions écrites	2 2 0
5.2-Recueil des données générales	2 2 5
5.3-Comparaison dans les données générales	2 2 6
5.4- Comparaison dans les principaux critères d'évaluation	2 3 1
5.5-Thèmes développés et personnages décrits au teste B	2 3 2
5.6-Les améliorations du groupe expérimental du test A au test B	2 3 7
5.7-Relevés individuels des notes obtenues par les élèves des deux groupes	2 4 2
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>2 4 3</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>2 5 1</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>2 6 1</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>2 6 6</b>

« La thématique de la diversification des pratiques de lecture et d'écriture en situation scolaire comporte des aspects sociaux et institutionnels, des dimensions liées à l'apprentissage et à l'enseignement, des implications vis-à-vis d'autres paramètres de la didactique de l'écrit, par exemple l'utilisation des typologies textuelles, l'analyse des situations de production et de réception ou la place du métalangagier. »

Jean-Louis Chiss, "L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques

# **INTRODUCTION GENERALE**

## INTRODUCTION GENERALE

---

De nos jours, l'écrit est devenu un facteur potentiel d'apprentissage et un moyen prépondérant d'acquisition de savoirs ; on ne peut imaginer un enseignement, une formation sans le recours à l'écrit. Jean-Louis Chiss, faisant allusion à l'oral, attribue tout le savoir à l'écriture : « L'écriture ordonnant des pratiques, prescrivant des conduites, autorisant des comportements, comment imaginer la naissance de savoirs, à plus forte raison de disciplines constituées, sans l'écriture tant la codification semble pratiquement inconcevable si elle n'est pas écrite. » (2012: 160).

La maîtrise de l'écrit est une nécessité vitale dans les relations publiques et dans la vie sociale en général ; la communication écrite revêt un caractère particulier et l'une des occupations quotidiennes de l'homme semble bien être la lecture. En production écrite et dans les méthodes anciennes, on parlait de textes libres, activité qui consistait à produire des phrases simples ou complexes, dans un objectif non de communiquer mais de résoudre des exercices d'application des règles de grammaire, conjugaison ou orthographe étudiées en classe. Le courant communicatif en didactique a révolutionné l'enseignement en franchissant le rideau qui isolait la langue de sa dimension sociale qui lui donne un sens.

En didactique, les deux compétences écrites (compréhension et production) s'inscrivent comme des objectifs essentiels de l'apprentissage de la langue. Mais le français semble une langue complexe ; sa maîtrise pose de gros problèmes surtout pour les non natifs et son apprentissage s'avère une tâche difficile à cause de ses règles et ses exceptions. Les apprenants de la région d'El-Oued rencontrent de grandes difficultés notamment en expression écrite et notre modeste expérience d'enseignant de français nous a permis de constater que les plus faibles en production écrite sont en général ceux qui maîtrisent mal la lecture. Les préoccupations des élèves et des enseignants sur le sujet méritent, à notre avis, d'être un objet de recherche.

Motivé par cet état de fait, nous avons décidé de travailler sur la question de l'apport de la lecture à la production écrite. Empiriquement parlant, on est tous d'accord pour dire que la lecture aide à la production écrite, mais sans donner d'explications. Entre lire et écrire, des travaux parlent d'articulation: Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003) et Jacques Fijalkow (2003), d'interaction: Claudette Oriol-Boyer (1988) et Erick Barjolle (2007). Mais Hélène Romian (1993: 232) nous informe que les auteurs

## INTRODUCTION GENERALE

---

Anne-Marie Chartier, Yves Reuter et Michel Fayol qui traitent de relation, d'articulation et d'interaction entre lire et écrire, désignent par relation la nature des liens établis entre les compétences ; celles-ci peuvent être opposées ou liées. Ils désignent par articulation l'enseignement-apprentissage simultané de ce contexte. Ils désignent par interaction l'influence négative ou positive de l'une sur l'autre.

Le texte de Jacques Fijalkow (2003), intitulé "*Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrits aux différentes étapes de la scolarité primaire*", a conforté mon choix d'appréhender la question de l'articulation entre lire et écrire et dégager éventuellement une influence de l'une sur l'autre. En effet même s'il est évident que la lecture et l'écriture sont liées, les enseignants et les chercheurs se posent encore des questions sur la nature de cette interaction lecture-écriture et sur l'effet que peut avoir chaque notion sur l'autre.

Le problème de la relation lecture-écriture est certes posé et E. Delforce (cité par H. Romian, *p.* 234) en parle : « Tout se passe, comme si les effets qu'on en attend ne devaient résulter que d'une sorte d'imprégnation diffuse. » Selon Romian (*op. cit.*), d'autres contributions abordent la question de l'articulation du seul point de vue de l'apport de la lecture à l'écriture. La notion d'interaction entre lecture et écriture n'est pas aussi évidente et les recherches qui abordent le lien entre ces deux activités ne le déterminent pas d'une manière franche.

Même si l'on s'accorde à dire qu'il existe des interactions entre la lecture et l'écriture, peu de recherches précisent les liens entre les deux notions. Ainsi, lors du colloque sur les interactions lecture-écriture tenu à Lille en novembre 1993, Romian a fait remarquer que « peu de recherches traitent frontalement de l'interaction lecture-écriture. Certains la posent en postulat et d'autres l'abordent sous un seul angle, le plus souvent l'apport de la lecture à la production d'écrits » (*ibid.*: 233). V. Leclercq (cité par H. Romian, *p.* 235) nie carrément l'effet de l'interaction de la lecture sur l'écriture et constate que les interactions ne constituent pas un ferment de l'amélioration de la réalisation scripturale.

La connaissance de la lecture et de l'écriture, leur pratique au quotidien sont, pour chacun, autant une nécessité qu'un loisir. C'est une priorité de l'école de contribuer à leur pleine expression, en classe et hors de la classe par tous les apprenants. L'Observatoire National de la Lecture (ONL) appuie cette

## INTRODUCTION GENERALE

---

association lecture-écriture et recommande ce qui suit : « La lecture et l'écriture doivent être systématiquement rapprochées. L'écriture vient en lisant ; on pourra efficacement prolonger l'acte de lire par celui d'écrire. De nombreuses activités peuvent permettre de lire des textes tout en écrivant parallèlement: annoter un texte ou un document, le gloser, le poursuivre » (2004: 12). Jean-Louis Chiss, qui ne reconnaît pas un quelconque effet de la lecture sur l'écriture, conçoit qu'« on n'est toujours pas en mesure de démontrer l'existence d'un lien entre l'activité et la connaissance grammaticales d'une part et l'expression langagière en général, spécifiquement la capacité rédactionnelle » (*ibid.*: 150).

Nous supposons que les travaux cités ne sont pas unanimes quant à l'importance et la fécondité des différentes formes de relation entre la lecture et l'écriture ; ils renvoient souvent cette relation à l'habileté de l'enseignant ou à la compétence de l'élève, mais ne précisent pas les techniques et les stratégies qui la matérialisent. En outre, ces travaux ne déterminent pas les méthodes et les procédés qui permettent le transfert des apprentissages de l'activité de lecture à l'activité d'écriture. C'est ce que regrette Jacques Tardif en disant :

Nombreux sont les pédagogues et les chercheurs qui s'interrogent sur les modalités d'enseignement les plus susceptibles de favoriser le transfert et qui déplorent que l'école n'ait pas encore mis le doigt sur les mécanismes qui soutiennent à tout coup le transfert des apprentissages d'un niveau scolaire à un autre, d'un cours à un autre et, souvent, d'une activité à une autre. (1992: 270)

Selon Ford (1994), « puisque le transfert des apprentissages n'est pas un concept statique, il doit être défini pour être pertinent au contexte de formation et aux objectifs poursuivis par le programme, afin de déterminer ce qui sera considéré comme un transfert suite à une situation d'apprentissage » (cité par Manon Bergeron, 2012: 46).

Nous inscrivons notre recherche dans le domaine de la grammaire textuelle et de la psychologie cognitive. Nous empruntons les outils qui permettent le transfert des compétences et des connaissances de la lecture vers la production écrite. Pour cela, nous nous basons sur les lectures extensives visant à mobiliser les compétences cognitives de l'élève en vue de découvrir la structure, la forme, le genre et la cohérence d'un texte pour pouvoir enfin transférer ses apprentissages de lire vers écrire en investissant les connaissances antérieures dans les connaissances nouvelles.

## INTRODUCTION GENERALE

---

Plusieurs auteurs recommandent la lecture pour faciliter l'apprentissage de l'écrit, dont S.-D. Krashen qui explique : « C'est en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture. » (1984, cité par C. Cornaire & P.-M. Raymond, *ibid.*: 70-71). Michel Tournier, à la question " quels conseils donneriez-vous à un enfant qui veut devenir écrivain ? " a répondu : « D'abord qu'il lise, qu'il lise beaucoup, qu'il se gave de lecture. » (Tournier, Michel, Revue "je bouquine" n° 67, sept. 1989).

Mais ce sont les travaux de C. Cornaire et P.-M. Raymond et ceux de J.-P. Cuq et I. Gruca qui ont suscité notre attention sur le sujet. Ceux de Cornaire et Raymond montrent l'importance de la lecture de textes dans l'apprentissage de la production écrite en disant :

Il est évident que cet apprentissage de l'écrit passe par la lecture. L'enseignant devrait donc fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer cet apprentissage. Les textes sélectionnés devraient avoir un sens pour l'apprenant et lui offrir des outils à utiliser pour partager avec les autres. C'est de cette manière que la motivation à écrire pourra s'accroître. (*ibid.*: 39)

J.-P. Cuq et I. Gruca (*ibid.*) parlent d'une articulation dans les deux sens entre lire et écrire ; ce qui aiderait à développer les compétences d'écriture chez l'apprenant. Ils estiment que « la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être une condition préalable à la production écrite » (*ibid.*: 182).

Les travaux de C. Oriol-Boyer ont également encouragé notre choix ; l'auteure expose les conclusions de sa recherche comme suit :

J'ai décidé de la (la recherche) mener à bien, moi-même. Désormais, aucun de mes cours ne serait fait sans que l'écriture n'y soit convoquée. Plus rien, en droit, ne m'interdisait de relier la lecture, l'écriture et l'enseignement...Une conclusion s'impose: le meilleur moyen d'œuvrer à l'extension du nombre des lecteurs est d'initier chacun au travail du scripteur. Pour ce faire, il faut systématiquement relier les pratiques d'écriture et de lecture, donc toujours lire pour écrire. (*ibid.* 3-6).

Nous appréhendons la question de l'apport de la lecture à la production écrite. Il est admis que lire influence écrire, et si on ne sait pas établir des liens ou si on ne les a pas analysés c'est parce qu'ils sont

## INTRODUCTION GENERALE

---

multiples et qu'on ne peut pas tous les traiter en une thèse ; c'est pourquoi nous avons choisi l'aspect qui nous a paru le plus pertinent : la cohérence de texte.

Ainsi, nous soulevons la problématique suivante : La lecture compréhension peut-elle améliorer la production écrite dans son aspect cohérence de texte chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne? Des questions secondaires méritent d'être élucidées, telles que :

a-Quelles sont les compétences de lecture et d'écriture que peut investir l'apprenant pour atteindre cet objectif ?

b-Quelles sont les stratégies de lecture qui favorisent le transfert de ces compétences?

c-Quelles sont les activités de classes et les scénarios pédagogiques susceptibles d'articuler la cohérence du texte en lecture et en production écrite ?

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la lecture serait une étape essentielle pour accéder à la compréhension de texte, puis à la mise en place chez l'apprenant de stratégies permettant le transfert de la compétence de lire en compétence scripturale.

En outre, les apprenants devraient être conscients du rôle du code écrit, comprendre parfaitement les textes présentés et tenter d'investir les connaissances acquises en lecture pour présenter une production écrite acceptable du point de vue cohérence de texte. Un choix judicieux et efficace des textes de lecture serait donc primordial. Ces textes devraient être motivants, répondre au niveau réel de l'élève, toucher son environnement social et culturel et satisfaire ses aspirations idéologiques et morales. Ils devraient également le sensibiliser à reconnaître, au moins implicitement, la structuration du texte et les différents éléments de sa cohérence.

En somme, les connaissances acquises et mémorisées à partir des textes lus et de leurs différentes composantes textuelles, linguistiques, culturelles et sociales seront, selon notre avis, réinvesties dans le travail écrit. La présentation de ces textes sous différentes formes (manuel scolaire, textes adaptés, bibliothèque, lectures électroniques, journaux et revues) serait peut-être appréciée et donnerait des

## INTRODUCTION GENERALE

---

résultats observables. A travers sa maîtrise et sa compréhension, la lecture serait le modulateur indispensable de l'installation de la compétence scripturale. Mais pour concrétiser cette interaction, faut-il d'abord

comprendre le lien bénéfique qui existe entre la lecture et l'écriture et suggérer des stratégies d'apprentissage dynamiques et efficaces pour le mettre à profit. On y explique la démarche pour étudier les éléments d'écriture en classe. Ces éléments, observés lors de la lecture de textes d'auteurs amènent graduellement les élèves à s'en inspirer pour améliorer leurs propres textes (C. Préfontaine & M. Lebrun, 1993: 3/642).

La cohérence textuelle n'étant pas une discipline enseignée explicitement, le recours à des stratégies d'apprentissage reposant sur les compétences cognitives (concentration, mémoire, attention, motivation) est essentiel pour apprendre aux élèves à assurer l'enchaînement des idées, à suivre la progression de l'information et à assurer le lien entre les phrases et entre les différentes parties du texte. Carter-Thomas Shirley (2007: 10), dans son ouvrage intitulé "La cohérence textuelle", voit que le sens d'un texte est conçu selon l'interprétation que se fait le lecteur de la cohérence de ce texte. L'auteur précise que « l'organisation thématique, telle que nous la concevons, relève d'une conception dynamique de la textualité. En effet pour reconnaître la structuration thématique, il faut se fier à son intuition de récepteur ». (*ibid*).

L'objectif général de notre recherche est de démontrer que les connaissances textuelles (lexicales, discursives et documentaires) vues dans les textes de lecture-compréhension et l'enseignement-apprentissage de la cohérence textuelle peuvent aider ces derniers à produire un texte acceptable. L'intérêt de notre recherche est de considérer la lecture comme facteur essentiel dans la consolidation des compétences scripturales chez les apprenants, notamment en ce qui concerne l'aspect cohérence du texte.

Notre travail est une recherche expérimentale menée auprès de deux classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne (un groupe expérimental et un groupe témoin) que nous soumettons d'abord à un test diagnostique pour connaître leur niveau initial. Ensuite, en plus des lectures prévues au programme pour toutes les classes de 3<sup>ème</sup> AM, nous présentons aux élèves du GE, pendant des heures creuses, un total de seize séances de

## INTRODUCTION GENERALE

---

lecture focalisées essentiellement sur la cohérence du texte, alors que les élèves du GT poursuivent leurs lectures conformément au programme. Un test final, pour les deux groupes, portant les mêmes difficultés que le premier, permettra de constater, après correction et analyse des résultats, si les élèves du GE ont (ou non) amélioré la cohérence textuelle de leurs productions écrites.

L'ensemble de ces éléments présentés et qui constituent les composantes de notre problématique, assignent à notre recherche une structuration de deux grandes parties distinctes, une partie théorique et une partie pratique, organisées elles-mêmes en chapitres et sous-chapitres.

La partie théorique, comprend trois chapitres. Le chapitre 1 appréhende la notion de lire et les aspects théoriques, méthodologiques et conceptuels qui s'y rapportent. Le chapitre 2 aborde la notion d'écrire et ses différents aspects théoriques et conceptuels. Le chapitre 3 traite les différents aspects de la cohérence de texte ; cette notion est également importante pour notre recherche au même titre que les notions de lecture et d'écriture. Dans ce chapitre, nous évoquons également la relation conceptuelle entre la lecture et l'écriture selon les différentes recherches et les différents auteurs. On y parle d'interactions et de transfert de compétences et de connaissances entre les deux notions

La partie pratique détaille les différentes étapes de l'expérimentation, ses objectifs et ses différents résultats. Cette partie comprend deux chapitres. Le chapitre 1 explique le protocole de recherche et les différentes étapes de l'expérimentation. Il présente également la méthodologie de choix des textes et les activités en vue d'une meilleure production écrite, ainsi que les objectifs assignés à chaque type de textes.

Les textes de lecture proposés au GE pendant l'expérimentation seront joints en annexe. Le chapitre 2 traite de l'évaluation et du recueil et de l'analyse des données et expose les résultats de la correction des copies des élèves et les commentaires qui les argumentent.

Enfin, une conclusion générale revient sur les différents axes de la thèse ; elle reprend les principaux résultats de cette recherche et souligne ses limites et ses perspectives.

**PREMIERE PARTIE :**

**ASPECTS THEORIQUES,  
METHODOLOGIQUES ET  
CONCEPTUELS**

## INTRODUCTION

La compétence de communication revêt aujourd'hui une importance majeure dans les relations sociales. Ecouter, parler, lire, écrire sont des occupations qui meublent notre vie quotidienne. Comme concept méthodologique qui se place dès lors au centre de la didactique des langues, la compétence de communication est un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux différents, oral et écrit, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Des quatre composantes de la compétence de communication, nous allons traiter dans notre présente thèse les deux volets de la compétence écrite: "réception" et "production", soit la lecture et l'écriture.

La lecture se présente comme la base essentielle de l'enseignement d'une langue et les textes de lecture sont utilisés dans les programmes scolaires comme les outils privilégiés pour l'acquisition et la consolidation de la compétence réception d'une langue étrangère. L'apprentissage de la compétence production, quant à lui, utilise d'autres outils et des méthodes souvent plus complexes. Sur ce sujet, nous estimons que la lecture peut également influencer sur la qualité des productions écrites des apprenants par le transfert des compétences et des connaissances acquises à partir des textes lus.

Nous détaillerons les deux notions, lecture et écriture, qui sont les éléments clés de notre recherche. Nous établirons les liens qui les unissent et dégagerons les méthodes et les stratégies qui permettent le transfert des aptitudes et des connaissances de lire vers écrire. En outre, la notion de cohérence de texte qui forme l'enjeu essentiel de notre thèse sera amplement débattue dans cette première partie.

Les lectures fréquentes et assidues de textes appropriés permettent, à notre avis, de développer chez l'apprenant les compétences d'écrire. La bonne maîtrise de l'acte de lire et la compréhension des textes, associées à la motivation et au désir d'apprendre affichés par l'élève, sont des conditions *sin quoi non* du transfert des compétences lectorales en compétences scripturales.

## **CHAPITRE I :**

### **QU'EST-CE QUE LIRE ?**

**Introduction**

La lecture est l'objet d'anciennes et d'incessantes recherches et sa maîtrise est l'un des enjeux les plus importants de notre époque. On s'accorde tous sur le fait que les sociétés les plus développées sont celles où la plupart des gens maîtrisent l'apprentissage instrumental du savoir-lire. Mais si la lecture est une nécessité vitale dans les milieux sociaux favorisés, le livre n'a malheureusement pas le même statut chez les sociétés matériellement démunies.

Des quatre composantes de la compétence communicative (oral-réception/ oral-production/ écrit-réception/ écrit-production), c'est l'écrit-réception qui constitue la pierre angulaire de l'apprentissage scolaire, en ce sens que l'enseignement de la lecture conditionne l'apprentissage des autres disciplines. La lecture en tant qu'activité de langue est un moment clé de tout apprentissage linguistique d'une langue. Elle est constamment sollicitée et mise en rapport avec les autres activités de langue auxquelles elle fournit le thème et les notions linguistiques à exploiter.

La lecture n'est donc pas un apprentissage indépendant ou une discipline scolaire séparée des autres. Au début, elle est l'essence même de l'apprentissage, à la fin, elle participe à l'installation des différentes compétences langagières qui sont, en fait, l'objectif essentiel de cet apprentissage. Pour cette raison, C. Taugarot la définit comme suit :

La lecture constitue aussi bien un point d'aboutissement qu'un point de départ; selon le premier point de vue, elle se trouve sous la dépendance de toute l'éducation psychomotrice et intellectuelle entreprise depuis le plus jeune âge ; selon, le second, elle est la condition de tout progrès dans l'acquisition des moyens d'expression et de communication. (1973: 179).

Il est bon d'insister sur l'importance des premiers apprentissages, car l'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort.

### 1.1-Quelques définitions de la notion de lire

Un consensus apparaît pour donner une définition à la lecture : il s'agit de donner du sens à de l'écrit l'acte de lire, paraît fondé par la compréhension. « Lire, c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit » (Gérard Chauveau, 2004). Ce n'est en aucun cas une simple affaire de décodage ou de déchiffrage. La lecture est une situation de communication verbale : un récepteur est mis en situation de comprendre le message écrit d'un émetteur très souvent absent (on décédé) ou imaginaire.

Le dictionnaire Larousse (2010) donne les définitions suivantes à l'acte de lire : c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sens que ces signes ou leurs combinaisons représentent, et leur associer un sens (ex : cet enfant lit couramment). C'est prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture (ex : lire le journal).

Le Dictionnaire de la didactique des langues (Robert Galisson et Daniel Coste, 1976) définit la lecture comme :

- l'action d'émettre à haute voix un énoncé écrit,
- l'action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit,
- l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

Selon Brigitte Chevalier (1992: 10), lire ne consiste donc pas seulement à identifier et à combiner des lettres, ce n'est pas seulement non plus suivre une chaîne de mots, c'est faire intervenir ses connaissances. Il se produit un mouvement constant de va-et-vient entre l'écrit et le lecteur. Gérard Vigner (1986: 52) estime que lire un texte, ce ne saurait être une simple opération de déchiffrage du code linguistique, mais l'appréhension simultanée de plusieurs codes fonctionnant de façon à la fois redondante et complémentaire, ce dispositif sémiotique complexe devant permettre à toutes les catégories de lecteurs d'accéder au sens du message.

Pour Taugarot (*ibid.*: 179), lire c'est percevoir des signes graphiques et en même temps saisir les significations traduites dans ce code graphique. Certains didacticiens interprètent "lire" par comprendre le sens, et rien d'autre. Parmi eux, Jean Hébrard, (cité par Jean-Charles Rafoni, 2007: 186) conçoit que

---

lire, c'est percevoir directement des significations...On ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots mais seulement des significations. D'autres auteurs renvoient l'acte de lire à des phénomènes socioculturels. C'est le cas de Catherine Tauveron (2008, citée par Sylvie Jeanneret, 2010: 137), qui voit que lire signifie partager, responsabiliser, rendre visible et être inventeur. Jeanneret (*ibid.*: 136) souligne que les didacticiens du français s'accordent, de nos jours, sur le rôle signifiant que joue la lecture pour l'individu et pour sa socialisation.

Mais la lecture est définie comme une construction de significations ; « elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture ». (Roland Goigoux, 2004: 37-56)

Ces définitions nous démontrent que l'activité de lecture passe d'abord par une activité de déchiffrage linguistique accompagnée par la suite d'une étape plus importante, la compréhension, qui prend en compte des élargissements possibles du sens des mots.

### 1.2-L'apprentissage du code écrit

Etant donné son importance dans l'enseignement-apprentissage de la langue, le code écrit en lecture se présente comme le modulateur indispensable pour aller de l'acte de lire à l'acte d'écrire. Nous considérons que le passage de la compétence écrite/réception à la compétence écrite/production exige à priori un intérêt particulier pour l'apprentissage du code écrit. Même qu'il n'y a pas de confusion chez les didacticiens entre les deux notions, l'apprentissage et l'acquisition, Krashen distingue les connaissances apprises et acquises et propose pour en rendre compte les termes "acquisition et apprentissage", en disant:

L'acquisition est un processus subconscient, orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques ; il correspond en d'autres termes à un apprentissage implicite, informel et naturel et il mène à une connaissance intuitive de la L2 ... L'apprentissage est un processus conscient orienté vers la forme des éléments linguistiques et correspond à une connaissance consciente de la L2, à la connaissances des règles, à la capacité d'en parler. (1982, cité par Diane Huot & Richard Schmidt, 2011)

### 1.2.1-Le décodage

L'acte de lire et son apprentissage sont au centre du débat entre partisans de trois approches bien différentes (G. Chauveau, *op. cit.*) :

a-L'approche cognitive componentielle : lire, c'est décoder des mots en utilisant des conversions graphèmes-phonèmes, puis en fusionnant les phonèmes obtenus ; s'ensuit un traitement syntaxique et enfin un traitement sémantique. L'apprentissage de la lecture est ici conditionné par la conscience phonologique.

b-L'approche cognitive constructiviste : l'acte de lire est conçu comme une appropriation par l'enfant, bien avant l'âge scolaire, de concepts langagiers. Ce n'est que lorsqu'il a "construit" le système d'écriture qu'il devient capable de maîtriser les composantes du lire-écrire.

c-L'approche sociocognitive (culturelle) : l'acte de lire et son apprentissage sont garantis positivement par la médiation sociale et les échanges adultes-enfants : ils construisent ainsi les concepts et les représentations que l'enfant se fait des usages de l'écrit, de l'acte de lire et de la manière de devenir lecteur. L'enfant met du sens et sait pourquoi il apprend à lire.

Puisque, d'après sa définition, lire c'est d'abord reconnaître les signes graphiques d'une langue, le décodage est donc une phase très importante pour l'acquisition de la langue écrite, en réception comme en production. Nous voyons que cette propriété de la lecture est profitable pour son transfert vers l'écriture ; elle nous permettra d'appliquer les premiers liens entre la lecture et la production écrite dans notre thèse. Cependant, il n'est pas aisé pour un élève non francophone d'identifier les minuscules composantes d'un support écrit si des compétences ne sont au préalable installées en lui. La langue française est une langue alphabétique, mais ce qui rend sa lecture une activité complexe, c'est son orthographe très irrégulière. La rencontre de l'apprenant allophone avec le code écrit et l'univers de la graphie du français ne doit pas être sous-estimée dans sa complexité ; il ne faut pas tomber dans le piège des difficultés linguistiques de la langue et C. Taugarot (*ibid.*: 181) critique le fait de « débiter l'apprentissage de la lecture par des éléments dénués de sens, comme lettres et syllabes ».

Le décodage qui est la correspondance graphème-phonème tient de la capacité de perception visuelle autant qu'à la perception auditive, car la lecture est l'expression orale d'un texte écrit. De nombreux

---

travaux en psychologie cognitive reconnaissent que l'oralisation de l'élève a une fonction non négligeable pour faciliter la lecture, car, comme le dit Foucambert, « la lecture c'est l'attribution d'une signification à un texte écrit : 20 % d'informations visuelles qui viennent du texte, 20 % d'informations qui viennent du lecteur et le reste d'informations sonores » (1976, cité par Rafoni, *ibid.*: 26).

Différents paramètres expliquent cette perception visuelle. Dans les facteurs physiologiques, l'élève peut lire 4 à 6 mots par seconde, mais celui qui lit vite peut faire des erreurs. Les facteurs psychologiques s'appuient sur les capacités mentales et affectives, en plus des capacités visuelles.

L'installation de la compétence d'analyse qui permet le décodage des mots écrits demande la compréhension du système alphabétique (c'est-à-dire qu'à chaque unité orthographique du mot correspond une unité phonologique propre à elle) et la capacité de connaître les lettres et les groupes de lettres. La capacité d'identification spontanée des mots mémorisés est également indispensable pour acquérir la facilité de lecture espérée. Dans son article intitulé " Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture", Jean-Etienne Gombert (2003: 1) constate que l'installation de la capacité d'analyse permettant le décodage des mots écrits demande :

- la compréhension du principe alphabétique
- la capacité d'identifier les graphèmes
- la capacité d'identifier les phonèmes qui leur correspondent
- l'apprentissage des correspondances entre ces unités orthographiques et phonologiques

### ***1.2.2-Les représentations sociales en classe de FLE***

Apprendre, c'est d'abord comprendre, car on ne peut apprendre et retenir ce qu'on n'a pas compris. Apprendre signifie, selon les cognitivistes, adhérer à un changement de son système de représentation, donc construire des représentations nouvelles à partir de connaissances intériorisées. Pour les auteurs de l'Observatoire National de la Lecture, ONL, (*ibid.*: 111), comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles propres à une langue donnée (la syntaxe).

Les représentations sociales sont un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet (Claude Flament, 1994, cité par Lilian Négura, 2006: 1-18). Denise Jodelet, pour sa part, définit la notion de représentations comme le produit d'une activité mentale par laquelle les individus construisent une réalité commune à tous en lui donnant une portée relationnelle. Elle l'explique comme suit :

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social... Les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales, la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. (1989: 36-37)

Pour Francis Carton (1995: 1-7), les représentations sont le matériau mental sur lequel s'exercent ou prennent appui les processus cognitifs. Constituées de réseaux de concepts installés dans la mémoire à long terme, elles ont trait aux domaines de référence abordés, à la situation sociale qui définit les conditions de production et d'interprétation du discours, ainsi qu'au type de texte et au type de langue produit ou à produire.

Ces définitions sur les représentations sociales nous permettent de concevoir l'enfant, non comme un objet passif, un récipient que l'enseignant remplit de connaissances de base, mais comme « un élément entier qui, par ses connaissances antérieures et des éléments nouveaux construit son propre apprentissage » (Naïma Dembri, 2016: 140).

La représentation est un facteur propulseur de la compréhension. Touhami Saïdani trouve que dans l'approche cognitiviste, le rôle des connaissances existantes est important pour l'apprentissage. Ces connaissances constituent un cadre assimilateur pour les informations nouvelles. Le concept de représentation est alors central pour comprendre l'acquisition des connaissances (2016: 30). Mais gardons-nous de la " représentation erronée " de l'activité de lecture que l'on croit destinée uniquement à décoder les signes et qui, selon Martine Rémond,

a été identifiée comme étant une caractéristique des faibles lecteurs. Au début de leur apprentissage, tous les enfants se représentent la lecture comme une activité de décodage. Par la suite, cette représentation persiste chez les faibles lecteurs, alors qu'elle évolue chez les bons qui la considèrent comme une activité de construction de sens. Ces différences se manifestent également dans la connaissance des buts de la lecture et dans celle des stratégies et dépassent le champ de la lecture (2007: 17).

L'auteure conseille que dès le cycle primaire, il faut s'assurer que la lecture n'est pas perçue comme une activité isolée visant à assurer le décodage. D'après Négura (*op. cit*), le contenu d'une représentation sociale est constitué de trois types d'éléments: les opinions, les attitudes et les stéréotypes... Les représentations sociales fournissent le matériel pour alimenter la communication sociale et ont un rôle important dans la production et la réception des énoncés.

Parlant de la place du français dans l'enseignement en Algérie, Alexandra Poulet commente les représentations que se font les élèves de cette langue en disant: « En revanche, il (le français) est peu parlé dans les quartiers, et surtout peu déclaré par les garçons, en raison notamment des représentations dévalorisantes (moqueries, jugement, image de "snobisme" et de "féminité" du français) qui lui seraient associées.» (2008: 47)

Le professeur ne peut donc faire progresser son apprenant s'il ne fait pas émerger ses représentations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage de nouvelles connaissances. Il doit faire un travail sur les représentations de ses apprenants dans le but de les transformer. En somme, nous concluons que les connaissances antérieures de l'apprenant facilitent la compréhension d'un texte et qu'à son tour le texte fructifie les connaissances antérieures par diverses aptitudes qui ne peuvent que développer les compétences scripturales.

### ***1.2.3-Processus cognitifs de traitement de l'information***

L'enseignement et l'apprentissage sont fondamentalement des activités de traitement d'informations (Tardif, p. 26). La psychologie cognitive considère que l'apprentissage est un processus cognitif actif et constructif: l'enseignant traite des informations liées aux contenus disciplinaires, à la gestion de la classe et aux composantes affectives et cognitives de l'élève qui traite des informations affectives, cognitives et métacognitives (Tardif, p. 25). Pour assurer la compréhension de l'écrit, l'élève met les informations

présentées par l'enseignant en relation avec ses connaissances antérieures et construit activement la connaissance nouvelle, il choisit les stratégies qui offrent les possibilités les plus élevées d'exécuter adéquatement la tâche d'apprentissage, car,

comme tout processus de perception, la lecture implique des stratégies anticipatrices. Une telle perspective suppose le rejet de la conception de la lecture du type "déchiffrage" qui postule en fait que l'écrit est un simple recodage de l'oral, l'activité du lecteur consistant à retraduire le message écrit en son équivalent oral (Daniel Gaonac'h, 1991: 159),

Selon Liliane Sprenger-Charolles (1986: 9-10), deux conceptions de la lecture, " lire c'est décoder, lire c'est comprendre ", sont à l'œuvre dans le processus de traitement de l'information ; ce sont :

a-Les modèles ascendants (bas-haut ou "bottom-up"): Pour apprendre à lire, on part des niveaux linguistiques les plus simples (la lettre) pour arriver progressivement, via la syllabe, le mot, la phrase, au texte. Seul est pris en compte dans ces modèles le donné extérieur (le stimulus linguistique), l'activité du sujet se réduisant à un simple décryptage, à une analyse de ce donné.

b-Les modèles descendants (haut-bas ou "top-down"): Lire c'est comprendre, anticiper et non analyser. C'est avoir accès directement au sens, la compréhension n'impliquant pas une analyse exhaustive du stimulus, mais, au contraire, la perception de formes globales, synthétiques immédiatement interprétées par le sujet-lecteur.

Le tableau ci-dessous permet de mettre en relief les oppositions entre ces deux conceptions de la lecture et de son apprentissage :

<b>Modèle ascendant</b> <i>"bas-haut" (bottom-up)</i>	<b>Modèle descendant</b> <i>"haut-bas" (top down)</i>
Rôle du texte	Rôle du sujet lecteur
Décodage <i>(du simple au complexe)</i>	Anticipation <i>(rôle des gestalts)</i>
Apprentissage	Apprentissage
Algorithme <i>(hiérarchie)</i>	Imprégnation
Du simple au complexe	"Bain" d'écrit
Décodage, analyse <i>(lettre... syllabe... mot... phrase)</i>	Importance de la situation et de la motivation ("vrais" écrits)

En psychologie cognitive, les connaissances antérieures de l'apprenant sont la plate-forme sur laquelle se construisent les connaissances nouvelles et l'apprentissage des savoirs se fait par un amalgame entre ces deux types de connaissances. Jacques Tardif (*p.37*) explique le processus en disant : « La psychologie cognitive considère que, dans l'apprentissage, les connaissances antérieures exercent un rôle prépondérant (...) L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. »

N. Dembri (*p. 134*) trouve que le modèle de compréhension développé par les chercheurs américains Van Dijk et Kintsch (1983) est très pertinent, car « il souligne la part active du lecteur, le rôle des connaissances antérieures et les objectifs de lecture dans l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Une bonne partie de nos connaissances antérieures sont organisées sous forme de schémas». Jocelyne Giasson (1990, citée par N. Dembri, *p. : 29*) affirme que les expériences passées sont organisées sous forme de schémas et elles sont utilisées pour comprendre les faits nouveaux rencontrés dans un texte. Pour la psychologie cognitive, dans une langue étrangère l'apprentissage des savoirs se construit et pour que cette construction se réalise l'apprenant doit établir les liens entre les connaissances antérieures, celles qui sont stockées en mémoire à long terme, et les nouvelles connaissances.

Les connaissances antérieures jouent alors un rôle prépondérant dans l'installation des nouveaux apprentissages. En effet, selon Gaonac'h,

dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Ces connaissances préalables peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence (Gaonac'h, p. 107).

Malheureusement, certains élèves semblent mémoriser des situations scolaires dont ils n'arrivent à se débarrasser par la suite que difficilement. Ils cherchent à ramener les tâches à ces situations connues et que, faute d'y parvenir, ils préfèrent parfois s'abstenir de répondre lorsqu'ils ne comprennent pas suffisamment la demande ou doutent de leur réponse. Autrement dit, ils font preuve d'une représentation plus ou moins figée des tâches.

#### ***1.2.4-Qu'est-ce que apprendre? Qu'est-ce que l'apprentissage?***

D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. Il peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère. Tandis que "apprendre à apprendre", c'est « s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir des savoirs et des savoir-faire constitutifs de la capacité de développer sa culture langagière, sa culture d'apprentissage et sa compétence méthodologique ». (Jean-Pierre Cuq, 2003: 21-22).

Selon Gaonac'h (p. 78), dans la théorie de "Gestalt-Psychologie" (ou psychologie de la forme), apprendre, c'est organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, c'est apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents... Apprendre une langue nécessite de sélectionner les éléments pertinents et de repérer sa structure au travers des variants et des invariants relatifs à ces éléments.

Apprendre a un seul objectif, c'est d'abord comprendre. Pour apprendre, il faut que les processus cognitifs de compréhension soient mobilisés au moment opportun, et tout apprentissage exige de l'apprenant des dispositions cognitives et psychologiques pré-requises. C'est le niveau de ces compétences de base qui aide l'apprenant à progresser ou à être plus efficace dans son apprentissage. C'est pourquoi,

apprendre à lire ne peut se limiter à la seule capacité de déchiffrer des mots ni d'ailleurs à celle des représentations que les apprenants ont de leurs activités lectorales. Il s'agit d'apprendre de manière quasi-réflexive à comprendre en libérant des ressources cognitives et attentionnelles qui pourront être dirigées vers l'appréhension des textes lus (Saïdani, p. 11),

#### *1.2.5-Les critères cognitifs mobilisés pour apprendre*

Le phénomène d'apprendre est souvent rattaché à un processus psychologique qui se traduit, selon Michel Perraudeau, par le changement de la compétence du sujet. Le même auteur ajoute :

Pour la psychologie, l'apprentissage au sens large consiste en une modification de la capacité d'un individu à effectuer une tâche, sous l'effet d'interactions avec l'environnement. Le mot peut désigner le processus de modification ou le résultat du processus. Les progrès que l'on présuppose d'un apprentissage sont, notamment, observables par la modification de la performance. (2009: 16)

Mais la simple perception visuelle et auditive des signes et des sons en lecture n'est pas suffisante à elle seule pour apprendre. Les véritables mécanismes de la reconnaissance des signes graphiques et des mots reposent sur les aspects cognitifs qui gèrent les processus d'apprentissage chez l'enfant. Les auteurs de l'ONL (pp. 328-333) retiennent trois grands critères :

**A-L'attention.** Des expériences sur le sujet ont distingué deux types d'opérations appartenant à :  
a-la pré attention: très rapide et considérée comme automatique et infra-consciente. Pour les théoriciens de la cognition, c'est une opération mentale parallèle.

b-l'attention focalisée: beaucoup plus lente et exige une médiation consciente. Laberge et Samuels (1974, cités dans ONL, p.329) insistent sur le fait que « l'attention ne peut être dirigée simultanément vers toutes les étapes de traitement de la lecture ». Les auteurs imaginent un "centre" qui gèrerait l'attribution des ressources attentionnelles.

**B-La mémoire.** Elle comprend des stades qui se relayent et se succèdent soit en chaîne, soit par opérations attentionnelles. Tout d'abord, la mémoire dite iconique: elle se situe en interface entre la perception et la mémorisation. Très brève, elle assure la conservation du perçu pendant quelques centaines de millisecondes. Le second stade de mémoire est la "mémoire de travail" (MT). C'est Boddeley (1986; cité dans ONL, p.331) qui l'a substituée à la mémoire à court terme et lui a attribué la fonction d'un stockage phonologique grâce auquel nous pouvons retenir soit des sons, soit des mots que nous lisons.

Au troisième stade se situe la mémoire à long terme (MLT), ou mémoire des expériences antérieures, qui comprend deux classes :

a-La mémoire épisodique, déclarative, concerne le rappel continu, explicite et conscient des moments vécus de notre vie.

b-La mémoire procédurale concerne tout ce que nous avons appris, aptitudes et habiletés motrices. Elle relève du domaine de l'implicite cognitif.

L'ONL (p.332) résume les fonctions de cette mémoire comme suit : « La MLT (toutes subdivisions confondues) représente en quelque sorte le dépôt de tout ce qui a été appris au cours des moments antérieurs de lecture (ou de l'expérience phonologique). »

**C-La motivation.** Sous ce terme, un peu large, se cachent tous les facteurs émotionnels qui peuvent orienter le lecteur ou l'éloigner de son texte. Motiver c'est donner à l'enfant le désir d'apprendre. « C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui le verbe *motiver*. » (J.-P. Cuq, p. 171). Quand on veut motiver en classe la communication, l'expression orale et écrite, H. Romian (1973: 130-131) suggère de considérer quatre aspects majeurs :

a-L'aspect "moteur" de la motivation pousse à parler ou écouter, à lire ou écrire pour satisfaire un désir personnel ou répondre à une nécessité sociale,

b-L'aspect représentatif de la motivation implique que tel objet dont je perçois un aspect donné éveille ma curiosité, me donne envie d'en entendre, d'en comprendre davantage,

c-L'aspect affectif de la motivation pousse à aimer dire ou écrire. C'est "l'énergétique" des conduites sans quoi aucune activité n'a de sens,

d-L'aspect social de la motivation tient à la valorisation que le groupe-classe et le milieu accordent au fait de savoir raconter tel type d'histoires ou d'écrire des poèmes ou de lire beaucoup de livres.

### ***1.2.6-Les différentes catégories de connaissances***

La psychologie cognitive s'intéresse principalement aux mécanismes d'acquisition, de traitement, de conservation, de récupération et d'utilisation des connaissances. Toute activité mentale et les activités qui la sous-tendent repose sur la perception. La perception est l'ensemble des mécanismes de traitement des informations sensorielles qui permet à un organisme vivant d'agir dans son environnement et d'acquérir des connaissances sur cet environnement. Tardif (*pp.* 47-52) envisage trois catégories de connaissances :

a-Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques. Il s'agit de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes,

b-Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action,

c-Les connaissances conditionnelles concernent le "quand et le pourquoi". à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action.

Tardif signale que « les connaissances conditionnelles, qui sont la catégorie de connaissances la plus négligée dans le milieu scolaire, sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages, et sont également les connaissances qui créent l'expertise chez l'apprenant » (Tardif, *p.*53).

### 1.3-Procédures cognitives d'apprentissage

La psychologie cognitive s'intéresse surtout aux recherches sur les processus mentaux, particulièrement le traitement de l'information dans l'apprentissage. La caractéristique première de la théorie cognitive est la présence d'une activité mentale responsable de l'acquisition de l'objet visuel présenté. Le terme "cognitif" fait référence à la connaissance (Gaonac'h, p. 107) et Tardif affirme que l'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'information, les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances (1992: 15).

#### *1.3.1-Les voies de reconnaissance des mots*

Les modèles proposés sur l'apprentissage de la reconnaissance de mots écrits sont nombreux et relèvent souvent d'une conception théorique très éclectique. L'acte de lire mobilise chez l'apprenti-lecteur des connaissances diverses ; ce lecteur est, selon Nicole Van Grunderbeeck (1994), en position d'utiliser au moins huit stratégies, pour identifier un mot en contexte linguistique. Ces stratégies sont :

a-Stratégie idéo-graphique: les mots déjà connus sont identifiés instantanément à partir d'indices graphiques.

b-Stratégie syntaxico-sémantique : les mots sont identifiés en fonction du contexte linguistique, en utilisant le sens des mots qui précèdent et de ceux qui suivent, le sens général du texte appuyé par des indices grammaticaux et syntaxiques.

c-Stratégie basée sur le découpage morphologique : le lecteur distingue dans le mot les petites unités de, à savoir les morphèmes, il passe par un découpage radical, préfixe, suffixe et terminaison.

d-Stratégie grapho-phonétique : le mot est segmenté en unités non doués de sens, c'est le découpage syllabique et sous-syllabique ; le lecteur analyse le mot en "faisant parler" les graphies afin de les prononcer.

e-Stratégie de devinement : le lecteur analyse partiellement le mot et y reconnaît certaines lettres, mais

devine le reste du mot sans rapport au sens.

f-Stratégie visuelle : le lecteur analyse la longueur du mot, sa silhouette et les signes éventuels pour tenter d'identifier le mot.

g-Stratégie par recours au contexte extra-linguistique : prise d'indices sur les illustrations et tout autre support présent.

h-Demande d'aides à l'adulte ou à un pair.

Dans une approche théorique de la lecture, la psychologue Marylène Chalard (citée par T. Saïdani, p. 31) distingue deux composantes inhérentes au traitement de l'écrit : La première concerne le procédé de déchiffrement (reconnaissance des mots écrits), un processus relevant de bas niveau. Elle consiste en l'identification des mots écrits et l'automatisation du même procédé. La deuxième concerne la compréhension et relève d'un processus dit du haut niveau. Pour expliciter cette dernière, J.-C. Rafoni (pp. 261-262) distingue deux voies de reconnaissance du mot ; ce sont :

a-La voie lexicale, ou procédure par adressage : Le lecteur reconnaît directement un mot grâce à l'activation d'une empreinte orthographique laissée en mémoire.

b-La voie phonologique, analytique, ou procédure par assemblage : L'apprenti lecteur n'ayant pas en mémoire la forme orthographique du mot applique les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes, puis agrège progressivement les syllabes pour accéder à l'identification du mot.

Expliquant la procédure par assemblage, l'ONL, dans "*Apprendre à lire au cycle 2*", constate que « c'est parce qu'il a appris progressivement à associer l'assemblage des lettres d'un mot écrit à l'assemblage du sens qui lui correspond que le jeune élève peut identifier un mot qu'il n'a jamais lu » (1998: 23).

### ***1.3.2-Les différents stades de développement de la capacité de reconnaissance des mots***

Le modèle de Uta Frith (1985, cité par Rafoni, pp.144-146) stipule que l'acquisition du code écrit repose sur trois stades successifs : stade logographique, stade alphabétique et stade orthographique. C'est l'idée selon laquelle les processus d'identification des mots se mettent en place et se développent de façon continue et progressive en suivant un certain nombre d'étapes.

a-La phase logographique : l'enfant n'est malheureusement pas en mesure d'appréhender la logique du système qui met en correspondance les lettres et les sons.

b-La phase alphabétique : elle commence au moment où l'enfant découvre que l'écriture transcrit la langue orale.

c-La phase orthographique : elle est la suite de la phase précédente. La procédure par assemblage contribue à l'élaboration d'un stock de mots dont la trace visuelle est gardée en mémoire.

Jean-Emile Gombert (2005) estime qu'il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme. Reconnaître un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire, mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale. (cité par T. Saïdani, *p.37*). Traitant le même sujet, Emilia Ferreiro (1988, citée par J.-C. Rafoni, *pp. 110-114*) propose trois niveaux de conceptualisation :

a-Le niveau pré-syllabique : L'enfant distingue, à ce stade, l'écrit du dessin en créant des formes graphiques arbitraires (gribouillages, pseudo-lettres), simulant l'écriture car organisées linéairement (c'est l'entrée dans l'écriture).

b-Le niveau syllabique : L'enfant prend conscience que deux mots différents s'écrivent différemment.

-Le niveau alphabétique fait l'analyse en syllabes puis en phonèmes.

Les travaux d'Emilia Ferreiro restent dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture une référence de grande envergure. J.-M. Besse (2000) distingue trois périodes dans l'apprentissage de l'écriture du français qui recourent avec les niveaux conceptuels établis par Ferreiro (1988) :

a-La période viséo-graphique: L'enfant fait des marques graphiques qu'il associe peu à peu à des significations ; on ne peut relever encore aucune intention de relier l'écrit à la chaîne sonore.

b-La période alphabétique est marquée par une certaine prise en compte du principe phonographique. L'enfant acquiert un concept fondamental : tous les phonèmes sont à retranscrire dans l'ordre où ils sont entendus.

c-La période orthographique marque l'accès aux normes de l'écriture, à savoir les marques du féminin et du pluriel, l'homonymie... etc.

Ces périodes ne sont pas immuables et résolument successives : l'enfant évolue de l'une à l'autre, stabilisant les acquis de l'une tout en empruntant des découvertes à l'autre.

Dans l'enseignement-apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, la phase alphabétique, qui est une étape cruciale, semble aujourd'hui sous-estimée en faveur de la compréhension du sens, Mais cette phase « joue un rôle important dans la mesure où elle permet le développement graduel du lexique orthographique. Les fréquences d'association entre certaines configurations sonores et certaines configurations de lettres jouent un rôle fondamental » (J.-P. Jaffré & M. Fayol, 1997, cités par J.-C. Rafoni, p.146). Pierre Lecoq est du même avis sur la question, puisqu'il rejette

les modèles d'apprentissage de la lecture qui considèrent que le recours à des règles graphophonologiques serait inutile pour ne retenir que ceux qui montrent, à son avis, que le passage de l'information visuelle à une information orthographique ne pourra se réaliser que par l'apprentissage des règles de correspondance les plus élémentaires entre graphèmes et phonèmes (1991: 3).

Ce n'est pas le traitement du code alphabétique qui fait obstacle à la compréhension, mais le fait d'y consacrer tout son temps et son attention. L'enjeu n'est pas de négliger l'indispensable apprentissage du décodage, mais de le rendre tellement automatique que l'apprenant peut l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et disposer de toute son intelligence au service de la compréhension.

Jean-Emile Gombert (2003: 1-9) traitant de l'importance de l'automatisme des traitements, dit « Deux types de processus pouvant expliquer l'installation des automatismes de lecture caractéristiques de la lecture experte ; ce sont :

a-L'automatisation : la lecture initiale gérée consciemment s'automatise par répétition de l'activité de lecture. Cette répétition permet le désengagement de l'attention et l'accélération du traitement.

b-L'enseignement implicite : les régularités internes et contextuelles présentées par les mots lus affectent progressivement la pondération de connexions internes au système cognitif, ce qui se traduit par une évolution des réponses évoquées automatiquement lors de la confrontation aux mots écrits. »

### 1.4-La compétence d'apprentissage

La lecture est le lieu privilégié où se croisent le lecteur et le monde. Il est donc indispensable de développer chez ce lecteur les différentes compétences qui lui permettent d'apprendre, de comprendre et d'interagir avec les messages écrits. Cependant, « une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations ». (M. Carbonneau & M.-F. Legendre, 2002, cités par M'hand Ammouden, 2015: 1-9).

#### 1.4.1-*Qu'est-que la compétence ?*

La notion de "compétence" est au coeur de tous les apprentissages. Communément, être compétent, c'est être capable de réaliser une tâche complètement et efficacement. En didactique des langues et pour désigner la compétence, Jean-Claude Beacco dit : « On peut lui préférer le terme de capacité, entendue comme capacité des apprenants telle qu'elle se manifeste dans la formation ou, plus précisément, comme capacité langagière ou aptitudes acquises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée. » (2007: 72).

J.-P. Cuq (p .48) ajoute que le terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétences linguistique, communicative et socioculturelle. Le Dictionnaire Larousse (2010) définit le mot compétence comme la capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger. Le Lexique des notions linguistiques (Pierre Neveu, 2009: 22) l'explique comme un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques acquises au cours de la période d'apprentissage et partagées par les locuteurs d'une même langue. Dans la pratique de classe, Xavier Roegiers donne à la notion de compétence la définition suivante : « C'est pouvoir réaliser une tâche correctement (...) ; c'est aussi que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire. » (2005: 18)

Françoise Raynal et Alain Rieunier (2007: 76) désignent la compétence comme l'ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.

#### *1.4.2-L'approche par compétences*

Les didacticiens estiment que l'approche par compétences n'est pas une notion inconnue ; selon J.-C. Beacco (p. 16), elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite "communicative" de l'enseignement des langues. La refonte de l'enseignement de 2003 en Algérie s'est fixé pour objectif d'améliorer la qualité des apprentissages par une approche qui repose sur les compétences de base et qui place l'apprenant au centre des processus d'apprentissage.

Le guide du manuel de français dans le cycle moyen (MEN: 2013-2014) voit que dans l'approche par compétences on se réfère plutôt à l'habileté pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de savoirs (savoir/ savoir-faire/ savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations. On entend par famille de situations un ensemble de situations de même nature et de même complexité qui se rapportent toutes aux mêmes compétences. Le même document dit que cette approche par compétences vise à atteindre une compétence terminale chez l'apprenant, et il définit cette dernière compétence comme suit : c'est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline.

La compétence est donc la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs (connaissances), savoir-faire (capacité) et savoir-être (attitudes) qui permettent d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances, de capacités et de stratégies qui peuvent être mobilisées pour communiquer.

La compétence de lecture ne vise pas seulement l'acquisition du code linguistique de la langue, mais aussi la capacité à se servir de la langue en situation ; il convient donc de s'entraîner à comprendre plus efficacement les documents écrits. Devant un texte, donc, l'apprenant fait intervenir ses connaissances, à la recherche du déchiffrement de ce texte ou de sa compréhension. La compréhension est une activité où interagissent les savoirs fournis par le texte et les connaissances du lecteur ; ainsi les nouvelles informations se relient à celles qui existent en mémoire et élargissent leurs sens. D'après Zineb Haroun,

le développement des habiletés de compréhension chez le jeune lecteur est recommandé par des experts qui insistent sur le fait d'accorder un intérêt aux habiletés des enfants à travers un apprentissage de la lecture en parallèle à celui de la compréhension et aussi par un entraînement explicite aux compétences mises en jeu en compréhension (2016: 27).

La même auteure signale que durant la lecture, la compétence mobilise la mémoire de l'élève, suscite sa curiosité et son attention et active ses connaissances antérieures linguistiques, discursives et Socioculturelles (*op.cit.*). Les compétence de lecture retenues essentiellement dans notre expérimentation seront :

a-la compétence textuelle : La lecture est le facteur essentiel d'apprentissage et d'acquisition des différents aspects du texte, dont la cohérence textuelle. A ce stade, nous allons ménager les différentes théories relatives à la lecture et à la compréhension de texte et mobiliser dans notre expérimentation celles susceptibles d'amener nos apprenants à interagir avec les différents éléments de la cohérence d'un texte.

b-La compétence socioculturelle : Les textes de lecture véhiculent une dimension sociale portant des valeurs, des conduites et des pratiques. Ils fournissent au lecteur un bagage important de connaissances documentaires, historiques et culturelles. Notre sujet de recherche touche directement ce genre de connaissances que nos élèves pourraient investir dans leurs productions écrites.

En fait, les données théoriques insistent et rappellent aux enseignants l'impérieuse nécessité de prendre en charge le choix judicieux des textes à présenter aux élèves, car, comme le précise Alain Bentolila :

On ne peut accepter l'intrusion désordonnée dans les classes d'écrits dont le foisonnement hétéroclite veut donner l'illusion d'authenticité retrouvée... Ce n'est qu'à partir d'un nombre limité d'écrits soigneusement choisis que le maître pourra montrer quelle sont dans l'école et hors d'école les principales fonctions et structurations des textes et des documents. (1998, ONL, 2004: 79),

Cependant, on ne doit pas oublier que les différentes aptitudes que l'apprenant acquiert pendant les longues séances de lecture et de compréhension, ne peuvent se transférer systématiquement, et aussi facilement, dans la production écrite. On doit tenir compte du fait que réception et production ont chacune ses aptitudes spécifiques. Francis Carton (1995: 1-10) définit des spécificités qui distinguent les deux aptitudes :

- a-Chaque aptitude met en œuvre des processus cognitifs différents,
- b-Des tâches pragmatiques différentes,
- c-Des utilisations différentes du code linguistique,
- d-Différences tenant à l'apprentissage.

### 1.5-Méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture

La réussite dans la compréhension de la documentation écrite en classe de langue étrangère dépend des méthodes d'enseignement appliquées par l'enseignant et des stratégies de lecture adoptées par l'élève. L'enseignant doit au préalable avoir enseigné ces stratégies à ses apprenants et s'assurer qu'elles soient acquises et comment les transférer de la langue maternelle à la langue cible, cela à travers la sélection de textes et la prise en compte des besoins des élèves et de la mise en œuvre des stratégies spécifiques d'entraînement à la lecture nécessitant la mobilisation chacune d'une ou deux stratégies de lecture.

Par une analyse comparative entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère, l'enseignant peut investir les connaissances de l'apprenant dans sa langue maternelle et les stratégies qu'il y mobilise dans son enseignement de la langue cible. Il emploie alors l'alternance codique, notion qui est souvent confondue avec l'emprunt et l'assimilation lexicale. Au niveau communicatif, l'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et d'attitudes. Mais « traditionnellement, l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue tout en étant pratiquée massivement pour traduire ou vérifier la compréhension de textes en langue cible » (Cuq, *ibid*: 18). La réussite de cette méthode en classe reste cependant tributaire du niveau de maîtrise de la langue maternelle de l'élève par l'enseignant, sinon le risque serait plus grand pour l'élève.

La lecture est une capacité capitale, malgré qu'elle soit un processus très complexe qui demande un traitement de différents niveaux à maîtriser. Son apprentissage est une activité cognitive visuelle. Mais la tâche de lecture relève aussi de correspondances entre les unités de la langue orale (phonèmes et morphèmes) et les unités de la langue écrite (graphèmes et mots graphiques). Ainsi, l'activité de lecture ne se résume donc plus à une activité strictement visuelle.

Pour débiter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant doit posséder certaines connaissances de la langue. Cette condition est reconnue par de nombreuses études qui concluent que la capacité à réfléchir sur les structures de la langue semble être nécessaire. Selon Véronique Rey et Corine Sabater (2007: 23), cette aptitude spécifique se décompose en deux versants:

a-La conscience phonologique : les recherches multiples et variées sur cette notion ont contribué à mettre en évidence que la lecture est une tâche linguistique et que son apprentissage nécessite le développement chez l'enfant d'une conscience explicite et d'une manipulation intentionnelle des structures linguistiques.

La conscience phonologique passe par les niveaux suivants :

- de la conscience syllabique à la conscience phonémique,
- de la conscience phonologique implicite à la conscience phonologique explicite

b-La conscience morphologique : la définition reprise par Nocus et Gombert (1997, cités par V. Rey et C. Sabater, *ibid.*: 29) sur la notion stipule que la conscience morphologique est la capacité de l'enfant à réfléchir sur et à manipuler les structures morphologiques du mot. Elle peut entretenir des liens avec l'acquisition de la lecture, notamment en compréhension.

Les deux consciences sont intimement liées et toutes deux indispensables pour aider et faciliter, avec d'autres outils, le processus de transfert des connaissances acquises en lecture vers les compétences scripturales. Si l'élève ne maîtrise pas les ingrédients de la langue, n'arrive pas à comprendre un texte écrit ni à déceler sa structuration (forme, typologie, généricité, cohérence), le transfert que nous attendons ne peut avoir lieu. Les deux phases de la lecture, décodage et compréhension ont un intérêt commun pour l'apprentissage d'une langue. On peut certes compter sur la compréhension globale de texte, initiée par Sophie Moirand, mais cela n'aboutit que difficilement à un résultat probant comme on le verra dans notre expérimentation.

Les nouvelles méthodologies d'apprentissage tiennent compte également des pré-requis de l'apprenant. Il s'agit, avant la lecture, de faire émerger chez l'enfant les connaissances antérieures aussi minimales soient-elles. C'est la mémoire de l'élève qui permet l'activation des opérations mentales de lecture par trois fonctions essentielles

- La perception (ou la mémoire sensorielle),

- Le traitement (ou la mémoire à court terme),
- Le stockage (ou la mémoire à long terme) où les informations sont mémorisées.

Mais avant d'aborder la question sur les méthodes et les stratégies d'apprentissage, nous estimons nécessaire de faire un aperçu sur les difficultés d'apprentissage de la lecture que rencontrent les apprenants.

### *1.5.1-Les difficultés d'apprentissage de la lecture*

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes très différentes. Dans un article intitulé "Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture", Sylviane Valdois (2003: 1-10) recense deux grandes sources possibles de difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves :

a-L'origine environnementale : Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils sont peu familiers avec les livres et ont rarement bénéficié de l'oralisation de textes écrits. .

b-L'origine cognitive : L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture.

A ces difficultés, l'auteure propose des formes d'aide, telles que:

- Des aides spécifiques,
- Des aménagements scolaires,
- Une reconnaissance du trouble,
- Coordination de différents intervenants

Afin d'aider les élèves présentant des difficultés de lecture, l'ONL préconise le procédé suivant :

Il faut favoriser la mise en oeuvre d'actions de remédiation différenciées en fonction de la nature des difficultés repérées (automatisation du décodage, constitution d'un lexique orthographique suffisant, problèmes de compréhension et d'interprétation). Parallèlement, pour poursuivre les apprentissages des

contenus disciplinaires, il faut pouvoir proposer éventuellement des activités et des évaluations ne reposant pas toujours sur des supports écrits. (2004: 11).

Selon André Ouzoulias (2002), il est possible de résumer clairement les différents types de difficultés des élèves : soit, ils disposent d'une expérience du monde limitée et de connaissances sur l'écrit peu stables, soit, ils peuvent relater un texte raconté par un adulte, mais le coût cognitif du déchiffrage les empêche de garder le sens en mémoire de travail. L'auteur classe les élèves en difficulté avec le facteur reconnaissance des mots en quatre catégories :

a-Celui qui est centré exclusivement sur le code ne reconnaît visuellement que très peu de mots, et commet beaucoup d'erreurs de déchiffrage. Il est incapable d'utiliser le contexte.

b-Celui qui est centré exclusivement sur le sens est très peu sensible à la dimension phonétique de la langue, et s'appuie sur les mots qu'il reconnaît globalement, sur les illustrations pour prédire les mots voisins sans vérification par un retour aux lettres.

c-Celui qui est centré sur la reconnaissance lexicale : il n'est pas guidé par la recherche du sens et repère les mots qu'il croit connaître. Il commet des confusions de mots qui se ressemblent graphiquement.

d-Celui qui est centré en priorité sur le code : il déchiffre le début du mot mais devine la suite sans tenir compte forcément du sens.

### ***1.5.2-Les méthodes d'enseignement de la lecture***

L'apprentissage de la lecture et des activités cognitives qui lui sont liées est aujourd'hui un sujet de discussion plus cognitiviste que social. T. Saïdani (*pp.* 50-56) évoque les différentes méthodes d'enseignement de la lecture, qui ont chacune ses caractéristiques dans le processus d'enseignement de la lecture:

a-Les méthodes synthétiques : Elles amorcent l'apprentissage de la lecture par une initiation au code. Au départ, l'élève est confronté à la graphie des lettres auxquelles sont associés des sons. Puis il apprend à les assembler pour former des syllabes puis des mots.

b-Les méthodes globales : Elles consistent à exposer directement les élèves à des phrases, à des textes écrits. Cette façon de faire peut les aider à mémoriser les mots dans leur globalité en les "photographiant" et à les reconnaître lorsqu'ils les rencontrent de nouveau.

c-La méthode gestuelle : C'est une méthode conçue pour les enfants en difficultés. L'assimilation de chaque phonème est associée à un mouvement (un geste) qui vise à aider les apprenants à mémoriser facilement les informations.

d-La méthode naturelle de Freinet : Elle n'utilise pas de textes authentiques, mais se contente de textes fabriqués par les élèves que l'enseignant exploite au tableau.

e-La méthode idéo-visuelle de Foucambert : Comme l'indique le qualificatif "idéo-visuelle", cette méthode s'appuie sur le contexte. Elle exige des stratégies de lecture qui permettent à l'élève d'accéder directement à la signification des textes lus. Il apprend à formuler des hypothèses de sens sur un texte puis à en construire un ou des sens à partir d'indices textuels et para-textuels.

Dans un cours de lecture, l'enseignant doit maîtriser les composantes de l'enseignement de la lecture qu'il doit réguler aux différents moments de l'apprentissage. Roland Goigoux définit quatre composantes impliquées dans l'enseignement de la lecture ; ce sont : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. L'auteur ajoute:

Par acculturation nous entendons le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite. Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls apprentissages linguistiques. (2004: 37-56)

### *1.5.3-Stratégies de lecture et projet de lecture*

La maîtrise de différentes stratégies de lecture est un élément important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car une lecture adéquate facilite une compréhension plus rapide et plus efficace du texte. La prise en charge de la nécessité d'utiliser les stratégies de lecture peut aider à éviter un ralentissement inutile de l'apprentissage.

**A-Les stratégies de lecture.** Lors de la lecture, l'apprenant fait intervenir un ensemble de stratégies de lecture afin de comprendre un texte. Pour cela, il doit être doté de stratégies. Mais qu'est-ce qu'une stratégie de lecture? Jocelyne Giasson (2007: 80) définit la stratégie de lecture comme un moyen ou

une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.

Les stratégies de lecture sont considérées comme des techniques de lecture ou des outils très efficaces pour faciliter la recherche du sens dans un texte. Ce sont également des manières de lire adoptées par le lecteur. Il y a plusieurs stratégies de lecture, variées selon les types de texte et l'intention de lecture, parce qu'il existe des cas où le lecteur n'a pas besoin de comprendre tous les détails, il lit pour chercher l'idée générale ; mais il y a d'autres cas où il veut comprendre le tout en détail. Voici d'ailleurs, une définition très succincte fournie à la notion par Sophie Moirand: « Une stratégie de lecture correspond à comment le lecteur lit ce qu'il lit. » (1979: 19).

Le mot stratégie est souvent réservé à l'idée d'action menée dans le but d'atteindre un objectif (T. Saïdani, *p.* 61). Mais la stratégie a quelque chose d'intentionnel, il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. La stratégie n'est pas que la conception d'une seule action, c'est celle d'une séquence d'actions (Tardif, *p.* 23).

Elle n'est pas non plus à confondre avec la notion d'habileté. Stratégies et habiletés représentent toutes deux des activités mentales mises en œuvre par l'apprenant, mais les recherches récentes commencent à distinguer entre les deux termes. Jocelyne Giasson (2007: 32) explique qu'une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment savoir-faire mais, également quoi, pourquoi et quand le faire. Ainsi, face à un texte, l'apprenant ne doit pas seulement savoir décoder, mais il est dans l'obligation de savoir répondre aux questions en suivant des techniques bien planifiées.

D'après Francine Cicurel (1991: 16), la stratégie de lecture désigne "la manière dont on lit un texte". Elle ajoute qu'« à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention ». Parmi les lectures proposées par Cicurel, nous retenons, ci-dessous, celles que nous utiliserons dans notre expérimentation et qui faciliteront le lien avec la production écrite :

a-La lecture studieuse : Cette stratégie sert à réfléchir sur le texte, à analyser le texte en détail, à rechercher des réponses précises aux questions et à structurer les informations mémorisées. Le lecteur opère cette technique de l'extérieur vers l'intérieur du texte (de la forme vers le contenu). Cette lecture studieuse

permettra à nos apprenants de rentrer dans le texte, chacun selon ses possibilités et de classer les informations et les connaissances pour les stocker.

b-La lecture balayage, ou lecture écrémage : Elle consiste à chercher l'essentiel d'un texte. Elle repose sur la bonne perception visuelle où l'élève doit être capable de tirer rapidement les informations contenues dans le texte et d'éliminer ce qui n'est pas important pour lui. L'élève peut identifier dans le texte un certain nombre d'indices sous trois types : les indices formels de l'organisation d'un texte, les indices thématiques et les indices énonciatifs.

c-La lecture oralisée: C'est une lecture à haute voix qui permet à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise de lecture atteint par l'apprenant et de détecter les difficultés de lecture que traîne ce dernier et qui peuvent compromettre sa compétence scripturale.

Mais selon R. Günday (2010: 196), en étudiant un texte, on peut suivre le processus suivant:

- a-La lecture globale et la compréhension du thème,
- b-L'étude du vocabulaire,
- c-L'analyse des éléments de structure et de composition,
- d-Le travail sur la forme d'écrits, le type, le genre ou le ton du texte,
- e- Le traitement de l'énonciation et de la focalisation.

Les stratégies de lecture dépendent du texte lui-même, de son écriture, de son genre, mais aussi du projet que le lecteur forme. Les différentes intentions de lire demandent d'utiliser les différents projets de lecture qui conviennent. Cicurel (p. 18) dit que le projet de lire peut se voir de la manière suivante :

- Lire pour se distraire ou passer le temps,
- Lire pour s'informer,
- Lire pour étudier, traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, faire un exposé,
- Lire pour faire une action (lire un mode d'emploi),
- Lire pour chanter, prier, raconter une histoire,
- Lire pour connaître la littérature.

En didactique des langues, la lecture n'est plus abordée dans son seul aspect linguistique. Aujourd'hui, pour appréhender un texte de lecture, plusieurs analyses sont envisagées, dont l'analyse textuelle.

---

D'après Sophie Moirand, « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce que l'on va lire (le choix des textes) et comment le lire (les stratégies de lecture) » (1979: 19). Pour J.-P. Cuq et I. Gruca, « aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active » (*ibid.*: 164).

**B-Le projet de lecture.** Le projet de lecture naît à partir d'un intérêt manifeste et se réalise dans une durée déterminée (une semaine, un mois, un trimestre, une année), individuellement ou par groupe. Il permet à l'apprenant de choisir son thème d'activité, l'incite à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact), à travailler en équipe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social, affectif et culturel afin de pouvoir résoudre un problème dans son contexte réel. Pour réaliser un projet didactique, il faut considérer les étapes suivantes :

- a-Identification de la situation : les besoins à satisfaire ou le problème à résoudre,
- b-Etude de faisabilité : analyse du besoin ou du problème rencontré en envisageant les actions possibles à mener et le public visé ; enfin trouver une solution au problème identifié.
- c-Conception et réalisation du projet : planification et organisation des activités,
- d-Evaluation de tous les éléments du projet : elle se fait d'une manière permanente dans chacune de ses phases. Il s'agit d'apprécier les tâches réalisées et les résultats obtenus.

En classe de FLE, le projet de lecture est essentiellement académique. Nous lisons pour apprendre à lire, c'est-à-dire pour comprendre ce qu'on lit en appliquant une stratégie de lecture studieuse. Enfin, le projet qui reste toujours et encore plus important est l'écriture puisque c'est par le canal de la lecture que l'apprenant acquiert un solide bagage lexical, des connaissances grammaticales qui serviront surtout ses compétences scripturales. Mais les formes de cours jouent également un rôle non négligeable dans l'enseignement de la lecture et la consolidation des compétences lectorales et scripturales.

#### ***1.5.4-Les cours d'enseignement de la lecture***

En plus des méthodes d'enseignement, il existe également plusieurs façons de donner des cours d'enseignement ou de formation aux apprenants, selon leur fréquence et leur durée. Cuq (*pp.* 133-134) distingue trois formes d'enseignement :

a-Les cours intensifs : On appelle intensif un enseignement concentré sur plusieurs heures par jour, tous les jours ouvrables de la semaine, durant une période de temps assez courte.

b-Les cours extensifs: Leur fréquence est de deux heures par jour, deux ou trois fois par semaine, durant un semestre ou une année.

c-Les cours semi-intensifs : Leur fréquence est d'une séance de deux heures chaque jour pendant plusieurs semaines.

D'après Krashen (1984, cité par Cornaire & Raymond, *pp.* 70-71), la lecture extensive prépare mieux la production écrite. Selon la théorie de l'auteur appliquée à l'écriture, la source du contenu compréhensible se trouve dans la lecture extensive.

#### ***1.5.5-La motivation et le besoin de lire dans l'apprentissage de la lecture***

Pour mener à bien un cours de lecture, il est demandé à l'enseignant d'assurer deux critères importants pour la réussite de sa leçon ; il s'agit de motiver les élèves pour sa lecture et de leur faire sentir le besoin de lire.

**A-La motivation d'apprentissage.** La motivation est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose. Différents paramètres entrent en jeu lors de l'activité de lecture et peuvent faciliter l'accès au sens et par conséquent à acquérir une compétence scripturale. Pour que l'élève apprenne à lire et parvienne à construire le sens, il est nécessaire qu'il en ressente le besoin. Seul un besoin réel peut déclencher l'apprentissage de la lecture et l'acquisition d'une compétence de lecture.

Dans ce contexte, la motivation de l'élève est un élément vital et l'enseignant ne doit en aucun cas laisser se désintéresser ses élèves ; il doit les motiver par les moyens dont ils disposent: choisir des textes qui suivent l'actualité et qui ressemblent à ceux que l'on trouve dans la vie courante, éviter que les élèves ressentent qu'ils accomplissent un travail uniquement pour des fins d'évaluation.

**B-Le besoin de lire.** Mais si la motivation existe, il n'en reste pas moins qu'en classe de langue étrangère le besoin de lire n'est pas toujours satisfait. « Toutes les recherches descriptives portant sur les pratiques d'enseignement montrent que les maîtres consacrent l'essentiel du temps alloué à

---

l'apprentissage de la lecture à la construction et à l'automatisation des procédures d'identification des mots.» (Fijalkaw & al. 1984, cités par R. Goigoux, *op. cit.*). Goigoux ajoute : « Dans les classes, l'accès aux livres est souvent réservé aux meilleurs élèves, à ceux qui ont terminé leur travail avant les autres. » (Goigoux, *op. cit.*).

Cela veut dire que dans la pratique de classe, les élèves qui ont besoin de lire sont le plus souvent privés de lecture.

**C-L'usage du tableau noir en classe.** Pendant la lecture, pour mieux expliquer certains mots-clés du texte, il est parfois demandé à l'enseignant de les transcrire au tableau, car l'usage du tableau noir est une activité qui stimule la motivation de l'apprenant et focalise son attention. Claudine Garcia-Debanc encourage de telle activité pédagogique, en disant :

L'inscription au tableau occupe une place importante dans l'avancée du cours, en ce qu'elle permet d'objectiver pour tous les élèves les éléments-clés de la leçon... En classe, les formulations orales des élèves sont notées au tableau ; ce qui est écrit au tableau par l'enseignant est glosé pour être consigné sur les cahiers par les élèves. (2007: 59)

De plus, la copie de ce qui est écrit au tableau permet une trace écrite sur le cahier de l'élève et crée le lien lecture-écriture, et Garcia-Debanc insiste sur ce qu'elle appelle " le statut des traces écrites " qui permet l'écriture des savoirs acquis sur le cahier de l'élève. Elle dit en substance: « Dans toutes les classes, l'écriture et l'inscription sur le cahier permettent une institutionnalisation des savoirs à connaître, qui feront l'objet d'une évaluation. » (*op. cit.*)

### ***1.5.6-Les situations de lecture***

Les situations de lecture ont une grande influence sur la compréhension du texte. Moirand (1979: 18) distingue deux types de situation :

a-La lecture captive: Par " lecture captive " on désigne un certain nombre d'écrits qu'on rencontre partout dans la rue, au marché, au cinéma et même à travers la télévision, le plus souvent l'acte de lire est spontané.

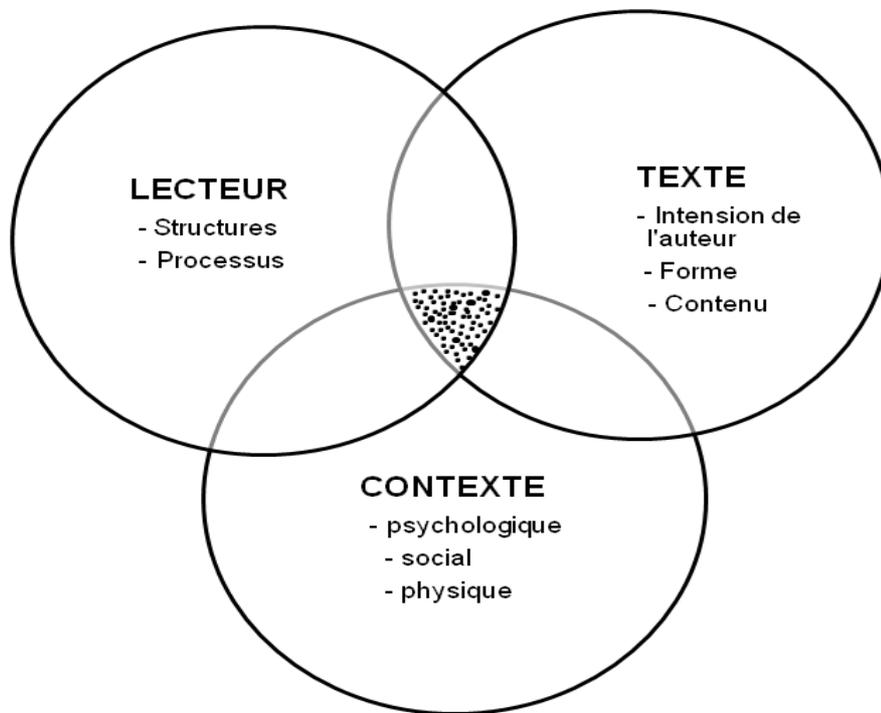
b-La lecture volontaire: La lecture devient " volontaire " lorsqu'on cherche une ou des informations précises ou un objet bien défini.

Une troisième situation de lecture est celle qui met le lecteur dans un rôle d'apprenant où il n'est pas maître de sa lecture. C'est la lecture scolaire dans laquelle le choix des textes et des techniques servant à la compréhension se font par l'enseignant. Mais, dans ce cas de situation, pour que la lecture soit efficace, l'enseignant doit assurer à son enseignement les conditions suivantes :

- Il fait vivre aux élèves toutes les situations de lecture : lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome.
- Il leur propose des défis à leur mesure.
- Il s'assure qu'ils possèdent des connaissances antérieures sur le sujet ou ont vécu des expériences personnelles reliées au sujet.
- Il leur donne les occasions de développer leurs compétences en lecture avec l'aide adulte ou des pairs.
- Il leur présente des textes variés, authentiques et signifiants dont le degré de difficulté leur convient.
- Il veille à ce que les élèves acquièrent, au moyen de stratégies appropriées, le vocabulaire nécessaire à la compréhension d'un texte.

#### ***1.5.7-Les composantes de l'acte de lire***

La lecture est une activité qui se base essentiellement sur trois composantes principales que Jocelyne Giasson (2007: 7) a schématisées dans son ouvrage " La compréhension en lecture " comme suit: le lecteur, le texte, le contexte.



**Schéma du modèle contemporain de compréhension en lecture de Jocelyne Giasson, montrant les trois composantes de compréhension en lecture**

**A-La variable lecteur.** Selon Giasson (p. 6), c'est la partie la plus complexe, car le lecteur doit comprendre les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en oeuvre en situation de lecture. Ce sont : les structures cognitives qui représentent les connaissances du lecteur sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) d'une part, et les connaissances sur le monde d'autre part, et les structures affectives qui représentent l'attitude du lecteur et ses intérêts lors de la lecture.

En effet, le lecteur met en action plusieurs processus pour comprendre le texte, Irwin (1986, cité dans Giasson, p. 15) définit cinq groupes de processus de compréhension en lecture que le lecteur mobilise, ce sont :

a-Les microprocessus qui interviennent dans la compréhension de l'information contenue dans la phrase. Ils regroupent les connaissances des mots, la lecture des groupes de mots et la micro-sélection, c'est-à-dire l'identification de l'information essentielle de la phrase,

b- Les processus d'intégration qui permettent d'établir des liens entre les phrases ou les propositions. Ils se manifestent à travers l'utilisation adéquate des mots de substitution (les référents) et des mots de relation (les connecteurs) ainsi que la formulation des inférences,

c- Les macro-processus qui ont pour rôle de déterminer la compréhension globale du texte et des liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ces processus contribuent à l'identification des idées principales du texte, au résumé et à l'utilisation de la structure du texte

d- Les processus d'élaboration qui offrent au lecteur la possibilité d'aller au delà du texte et d'effectuer des inférences. Il existe cinq types de processus d'élaboration:

-faire des prédictions,

-se construire une image mentale,

-réagir d'une manière émotive,

-intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures,

-raisonner sur le texte.

e- Les processus métacognitifs qui soutiennent le lecteur quant à son adaptation au texte et à la situation. Ils l'aident aussi à gérer son processus interprétatif en cas de perte de compréhension en trouvant les bonnes stratégies qui contribuent à sa réparation.

Nous remarquons que les processus d'élaboration sont transférables en écriture et peuvent servir la production écrite. Ici, l'apprenant peut faire des prédictions, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances précédentes.

**B-La variable texte.** Le texte est aussi un élément essentiel pendant la lecture, il concerne le matériel à lire. La variable texte englobe plusieurs critères. D'après Giasson, « les critères de classification les plus pertinents en éducation sont : l'intention de l'auteur et le genre littéraire, la structure du texte et le contenu » (*ibid.*: 19). Ces critères peuvent faciliter la compréhension du texte ou compliquer la tâche du lecteur. D'une manière générale, le type de texte est déterminé au niveau de l'intention de l'auteur, la structure du texte renvoie à la façon dont l'auteur a organisé ses idées et le contenu renvoie au thème et aux concepts que recèle le texte.

**C-La variable contexte.** Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. L'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On distingue trois types de contexte:

a-Le contexte psychologique concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. L'intention de lecture est d'une très grande importance ; la façon dont le lecteur abordera le texte influera sur ce qu'il comprendra ou ce qu'il retiendra du texte.

b-Le contexte social englobe toutes les formes d'interactions qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement: situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, sans aide ou guidée par une autre personne.

c-Le contexte physique comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'acte de lire, c'est-à-dire le bruit, la température ambiante, l'aération, la qualité de la lumière, ainsi que la qualité de la production des textes.

### *1.5.8-Les processus de lecture*

La lecture est une activité complexe qui se développe dans plusieurs dimensions et le lecteur doit accomplir différentes tâches en même temps. Selon Gilles Thérien (2007), la lecture est un processus à cinq dimensions :

a-Le processus neuropsychologique: La lecture est d'abord un acte qui fait appel à des facultés bien définies chez l'apprenant, dont la mise en oeuvre de l'appareil visuel et des différentes fonctions du cerveau, et la nécessité de déchiffrer les mots en s'attachant à chaque lettre, l'une après l'autre et en faisant appel à la mémoire visuelle. Lire est donc une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes,

b-Le processus cognitif : Le lecteur se concentre sur l'enchaînement des faits dans le texte en mettant en jeu un savoir antécédent, sans quoi, il ne peut pas poursuivre sa lecture,

c-Le processus affectif : Les émotions sont les promoteurs de la motivation de l'apprenant et de sa compréhension du texte,

d-Le processus argumentatif : Pour tout type de texte, le lecteur a son propre penchant ; il prend toujours

part à ce texte d'une manière plus ou moins explicite,

e-Le processus symbolique : Le sens que l'on retient de la lecture va immédiatement prendre sa place dans le contexte culturel et interagit avec la culture du lecteur.

Les processus de lecture ont un apport certain pour le processus d'écriture chez l'apprenant, notamment le processus visuel qui influe sur le processus d'écrire et le processus cognitif qui est intéressant surtout sur la prise de conscience du principe de cohérence.

### ***1.5.9- Types et formes de lecture pratiqués en classe***

Si les stades d'apprentissage de la lecture, à savoir logographique, phonologique, alphabétique et orthographique sont réussis, donc décodage automatisé, l'enseignant peut passer à la lecture rapide et utiliser alors plusieurs types de lecture qui définissent d'autres types de compréhension.

**A-Les types de lecture.** Parmi les types les plus courants, on peut citer:

a-La lecture écrémage: lecture rapide pour saisir l'idée générale du texte,

b-La lecture balayage: lecture sélective pour capter l'essentiel ou une information,

c-La lecture critique: lecture intégrale d'un document. Le lecteur s'attache au détail et à la précision et peut entraîner un commentaire,

d-La lecture intensive ou studieuse: lecture qui vise à retenir le maximum d'informations ; elle réclame l'attention et peut se manifester en une quasi mémorisation du texte,

Pour J.-P. Cuq et I. Gruca (*p.* 166), préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de lecture, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. Rafoni (*pp.*183-190) envisage trois illusions méthodologiques pour la lecture :

a-La lecture fonctionnelle : la fonction première de l'écrit est sans conteste de reproduire du langage parlé. Lire, c'est parler et entendre en même temps,

b-La lecture idéo-visuelle : le lecteur comprend en traitant directement l'information qu'il prélève lors de chaque fonction,

c-La lecture silencieuse : lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux ; la lecture n'est silencieuse que pour celui qui écoute, pour celui qui lit elle est toujours "intérieurement parlante".

**B-Les formes de lecture.** Généralement, la lecture en classe de FLE prend deux formes: la lecture silencieuse et la lecture à haute voix.

a-La lecture silencieuse : Lors de la séance de lecture compréhension, seule la lecture silencieuse pourrait permettre l'accès au sens. Elle est plus rapide et plus efficace que la lecture à haute voix du fait qu'elle n'oblige pas l'œil à suivre le texte lettre après lettre, mot après mot. La lecture silencieuse permet au lecteur d'atteindre la compréhension en mobilisant tous ses savoir-faire relatifs à la lecture et à la réalisation d'un véritable travail cognitif.

b-La lecture à haute voix : Elle est de tradition ancienne ; elle date du 10<sup>ème</sup> siècle en Occident. Dans le monde islamique déjà, la règle de l'enseignement exige que le Coran soit « lu à voix assez haute pour que le lecteur lui-même l'entende ; parce que lire signifie distinguer entre les sons, éloignant ainsi les distractions venues du monde extérieur » (A. Manguel, 1998, cité par l'ONL, 2004: 322). Cette forme de lecture consiste à oraliser un texte pendant laquelle l'élève suit linéairement l'ordre des mots et subvocalise chaque mot et chaque syllabe ; ce qui lui permet d'améliorer sa prononciation.

Mais, comme stratégie de lecture, la lecture à haute voix est souvent critiquée, Moirand (1979: 20) affirme que la subvocalisation ralentit considérablement la vitesse de lecture et même la qualité de la compréhension. Selon des recherches (ONL, *ibid.*: 36-38), la lecture à haute voix fait intervenir quatorze zones cérébrales, sept dans chaque hémisphère. Il s'agit donc d'une activité cérébrale très riche. Pour cette raison, elle est souvent détestée par les apprenants qui, ne la maîtrisant pas parfaitement, craignent les moqueries de leurs collègues.

La lecture à haute voix reste cependant pour l'enseignant le moyen le plus efficace pour évaluer les apprentissages des structures graphiques, phonologiques et syntaxiques du code écrit. Nous pensons que cette pratique scolaire doit être revalorisée dans nos classes, malgré le temps et l'effort qu'elle prend car, comme le soulignent les auteurs de l'ONL,

elle permet de contrôler l'acquisition des mécanismes, l'exacte restitution des sons, le groupement des mots selon le sens, la répartition des pauses de souffle au moment opportun, la justesse de l'intonation.

Plus encore, la lecture à haute voix peut être considérée comme un acte de communication et non plus comme un moyen de repérer et de traiter certaines difficultés de l'apprentissage (ONL, pp. 36,38).

Une autre forme de lecture, utilisée jadis dans l'exercice de dictée, mérite d'être évoquée, c'est la lecture expressive. C'est une lecture qui témoigne d'une bonne compréhension, car elle vise la performance. C'est avant tout, mettre de l'expression dans la lecture, analyser la phrase, chercher le mot important afin de mettre la vie dans le texte. Cela nécessite une grande mobilité oculaire : l'oeil tel un radar doit parcourir les lignes afin de détecter l'information désirée. C'est une lecture modèle pour l'apprenant en vue de l'imiter. Cette forme de lecture expressive qui complète les autres stratégies de lecture peut aider au transfert des processus de lecture vers l'écriture.

### **1.6- Le texte et la lecture**

Passé la phase de décodage de la lecture, l'apprenant doit apprendre à extraire le message compris dans un texte écrit. De cet exercice, découle l'interprétation du texte, c'est-à-dire le comprendre et lui donner un sens. Une forme de dialogue s'engage alors entre le lecteur et l'auteur du texte. C'est la compréhension écrite qui permet à l'élève d'évoluer dans l'espace des connaissances et du savoir ; sans elle, la lecture n'a pas de sens ni intérêt particulier. En d'autres termes,

lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte ; l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive. (J.-P. Cuq & I. Gruca, p.160)

#### **1.6.1-Le texte et la cohérence textuelle**

Le mot "texte" vient du latin "textum" qui signifie tissé ; de cela, il faut le comprendre dans le sens de "tissage". Ce tissage est fait à partir de l'entrecroisement des phrases. Sommairement, on peut définir un texte comme un enchaînement cohérent de plusieurs phrases liées entre elles par un sens logique. La notion de cohérence est donc essentielle pour un texte et sans elle, il n'y a pas de texte. Le rôle de la cohérence dans un texte est fondamental pour sa compréhension et son interprétation. J.-P. Cuq estime

que « l'approche de la cohérence intéresse la didactique et la méthodologies des langues en ce qu'elle permet d'aborder les fonctionnements et les contextes de genres de discours produit » (J.-P. Cuq, *ibid.*: 46).

Un texte n'est pas un assemblage de mots disparates, mais un ensemble de mots et de phrases qui s'articulent dans une cohérence parfaite pour donner un sens à cette globalité de phrases qu'est le texte. En somme, « le texte est un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation) » (J-M Adam, 1977: 109).

La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message soit clair.

Le terme de cohérence inclut toutes les relations sémantiques reliées aux phénomènes de thème, ainsi que les marques de connexions et de segmentations internes (marqueurs textuels, ponctuation) ou externes (division en paragraphes. M.-C. Paret (1996: 7-10) voit que la cohérence se construit surtout par un système de renvois de certaines unités du lexique à d'autres. Ces unités sont:

a–L'anaphore : C'est l'outil par excellence de la construction de la textualité, dans la mesure où la reprise thématique est un procédé fondamental de la cohérence.

b-Les organisateurs textuels : Ce sont des expressions qui relient les différentes parties d'un texte en les situant les unes par rapport aux autres. Ils indiquent des idées d'organisation dans le temps et dans l'espace.

c-Les connecteurs : Ils indiquent différents types de relations sémantiques qui marquent surtout la progression d'une stratégie discursive. Les connecteurs assurent les liens inter-phrastiques au niveau micro-structurel de l'organisation du texte.

Partant de la relation étroite entre le texte et sa cohérence, nous avons choisi de traiter dans notre recherche cet aspect important du texte, à savoir la cohérence textuelle. Nous insistons sur l'intérêt de cet aspect qui est la pierre angulaire de notre thèse.

### *1.6.2-Quelques définitions d'auteurs pour le texte*

Plusieurs travaux traitent de la notion de texte et de ses différentes définitions. Voici comment l'explique Patrick Charaudeau :

L'on entend par texte, le résultat d'un acte de langage produit par un sujet donné dans une situation d'échange sociale donnée. Du fait qu'il est un acte de langage, il se caractérise par les propriétés générales de tout fait langagier à savoir sa matérialité signifiante et ses conditions de construction linguistique. Le texte se caractérise par une cohérence interne qui lui donne une structure et, partant une existence plus ou moins autonome. (2001)

Hérald Weinrich donne au texte la définition empirique suivante : « Appelons texte l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'auditeur ou de la vue du récepteur. » (2013: 24)

Selon N.-E. Enkvist, « tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation, dans une situation donnée, est d'un point de vue communicatif une réussite » (1982, cité par C.-T. Shirley, 2007: 17). Mais l'intérêt d'un texte ne peut être évalué que selon sa réponse aux attentes du lecteur, parce qu'« un texte écrit, quel qu'il soit, n'est pas rédigé gratuitement. Le rédacteur cherche à produire un effet sur le lecteur potentiel ». (C.-T. Shirley, p.18).

### *1.6.3-Le para-texte, ou l'image du texte*

C'est l'ensemble des éléments qui entourent le texte et qui ne sont pas écrits par l'auteur. Le para-texte fournit une série d'informations utiles au lecteur pour situer le texte dans son contexte historique et socioculturel. Ces éléments sont :

a-Les références :

-Le nom de l'auteur,

-Le titre de l'ouvrage d'où est extrait le texte (en italique),

-La date de parution de l'oeuvre et nom de l'éditeur.

b-Le titre: Le titre éclaire le lecteur et révèle le contenu du texte en quelques mots. Souvent, il présente un horizon d'attente pour l'apprenant. Mais parfois, il peut être énigmatique pour accrocher l'attention du lecteur qui voit dans le titre une aide pour l'orienter vers le sens.

c-Le chapeau : Le chapeau est une introduction assez courte placée sous le titre et précédant le texte et qui vise à encourager le lecteur en résumant le propos qui va suivre et à faciliter la compréhension du texte. Le chapeau est déterminant dans le choix du lecteur d'aborder ou non une lecture approfondie du texte. Il est généralement du fait de l'éditeur et non de l'auteur.

Les éléments du para-texte contribuent à assurer la cohérence de texte et aident l'apprenant à déceler cette cohérence, dans la mesure où les références lui situent le texte dans son contexte, le titre lui révèle son orientation et le chapeau le guide dans la voie de cette orientation.

#### *1.6.4-Distinction entre texte, discours et énoncé*

Il nous semble pertinent de mettre en évidence la notion « texte » et de la distinguer de la notion « discours/énoncé », car en fin de compte l'apprenant-scripteur de 3<sup>ème</sup> AM sera appelé à produire des textes en classe et dans la vie courante.

**A-Le texte.** Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001: 75) définit le texte comme un phénomène englobant toutes les formes de la communication langagière: On appelle texte toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. (...) En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte.

Selon J.-P. Bronckart et M. Fayol (cité par J.-P. Cuq, p. 236), le texte est l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. J.-M. Adam (1999: 40) semble plus précis en disant que chaque texte se présente comme un énoncé complet (...). Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle. J.-P. Cuq fait la distinction suivante entre texte et discours :

La notion de texte reste de nature très grammaticale et formelle: les grammaires de texte analysent les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence. (Cuq, *ibid.*: 237)

---

Jean-François Jeandillou (2007: 109), quant à lui, éloigne le texte des caractéristiques du discours, en ce sens que le texte correspond à un modèle abstrait selon lequel s'organisent les énoncés et dont l'organisation sémiotique n'est pas subordonnée à la référenciation. Servant de socle aux divers types de discours, le texte n'est pas soumis aux tensions ou aux fluctuations qu'ils subissent.

Nous estimons, pour notre part, que le discours biographique produit par nos apprenants dans le cadre de notre recherche peut être cohérent (interprétable) même si le texte ne l'est pas du point de vue langagier, car l'essentiel est qu'il soit contextualisé et qu'il réponde aux attentes de communication visées.

**B-Le discours.** Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde donne au discours la définition suivante :

On parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'"analyse du discours"). [...] Ce discours du sujet est marqué par des indices (personnels, spatiaux et temporels : moi, ici, maintenant) qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation. (J.-P. Cuq, *p.* 73)

Dominique Maingueneau explique la notion de discours comme suit : « Dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique on appelle " discours " l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé). » (1991, cité par Mariella Causa, 2014).

J.-M. Adam définit le discours comme « le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine ». L'auteur propose une double adéquation entre les branches de la communication : "Discours = texte + contexte" et "Texte = discours – contexte" (1999 : 39). Le discours est défini comme le produit de multiples pratiques discursives à l'œuvre dans la vie sociale. (Jeandillou, *ibid.*: 108)

D'après Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002: 187-190), les caractéristiques du discours sont les suivantes :

a-Le discours suppose une organisation transphrastique : L'interdiction "Ne pas fumer", par exemple, est

un discours. Elle forme une unité complète même si elle n'est constituée que d'une phrase unique.

b-Le discours est orienté : Le discours se construit en effet en fonction d'une fin, il est censé aller quelque part.

c-Le discours est une forme d'action : Toute énonciation constitue un acte visant à modifier une situation.

d-Le discours est interactif : Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait un échange, explicite ou implicite qui suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation.

e-Le discours est contextualisé : Le discours contribue à définir son contexte et peut le modifier en cours d'énonciation.

f-Le discours est pris en charge : Le discours n'est discours que s'il est rapporté à une instance qui se pose comme source des repérages personnels, temporels et spatiaux.

g-Le discours est régi par des normes : Comme tout comportement social, il est soumis à des normes sociales très générales.

h-Le discours est pris dans un inter-discours : Pour interpréter le moindre énoncé, il faut le mettre en relation avec toutes sortes d'autres, que l'on commente, parodie, cite...

Selon Beacco, Coste, Van de Ven et Vollmer (2010, cités par M. Causa, *ibid.*), quatre types de discours constituent essentiellement les différents réseaux discursifs. Ce sont :

a-Le discours "ordinaire" : c'est la langue de communication courante que l'on apprend pour se débrouiller en langue étrangère,

b-Le discours de vulgarisation : c'est celui de la transmission ponctuelle de certains éléments scientifiques à un public large,

c-Le discours didactique : c'est celui à travers lequel s'opère la transmission des savoirs et des contenus en L2 dans la classe,

d-Le discours spécialisé : c'est celui propre à la matière enseignée en classe de L2. Le manuel est un exemple de discours spécialisé en étant adapté au niveau linguistique et cognitif des apprenants.

**C-L'énoncé.** J.-F. Jeandillou distingue la notion d'énoncé du texte en disant : « L'énoncé c'est la manifestation ponctuelle du discours, réalisée dans une situation donnée. Oral ou écrit, c'est un objet concret, délimité et directement observable dans sa matérialité même. L'énoncé constitue un moyen d'accès au texte proprement dit, mais ne se confond pas avec lui. » (*ibid.*: 109)

Ainsi, toutes les définitions évoquées ci-dessus donnent au texte une indépendance (Adam), une "abstraction théorique" (Jeandillou). Ce dernier (p.108) déclare qu'il n'y a pas à chercher une adéquation entre le monde extralinguistique et l'univers auquel le texte peut renvoyer ; nous pouvons dire que le texte, dans son évaluation, ne répond pas aux exigences de l'analyse du discours.

Texte et discours jouent donc un rôle important en classe de langue où la dimension structurelle du texte doit être enseignée pour faciliter la compréhension de l'écrit en lecture et en production écrite. Toutefois, la définition de ce qu'est un texte ne suffit pas pour enseigner aux apprenants à réussir un texte, il faut aussi établir les caractéristiques prédominantes propres selon le type de texte à produire. C'est là où l'installation d'une typologie de texte devient importante pour la réussite des pratiques pédagogiques visant la compétence écrite.

#### *1.6.5-Types de texte / Genres de texte*

Il y a un certain rejet de la part des auteurs de la didactique de représenter le texte par sa typologie parce que « la notion de type textuel ne rend pas compte de la réalité des textes en tant qu'objets concrets » (Causa) et quel est l'intérêt de construire des typologies ? par qui et pour qui sont-elles établies ? (Charaudeau). Le débat sur la typologie de texte n'est pas encore clos ; voici le point de vue de Mariella Causa sur la question :

S'appuyer sur une typologie textuelle dans l'enseignement/apprentissage des langues permet de montrer que chaque texte – dans sa forme empirique – est hétérogène, qu'il peut y avoir une dominante, une allure, un "régime discursif " mais qu'il se compose de plusieurs "séquences" appartenant à des types textuels divers et, par conséquent, de réfléchir à leur agencement et à leur fonctionnement. (Causa: 2014)

D'après la même auteure, des chercheurs prétendent que ce sont plutôt les genres qui se réalisent dans les documents que nous manipulons dans le quotidien. Pour Beacco et Moirand (1995), « les genres discursifs/textuels peuvent être définis comme des ensembles de textes concrets (en opposition au texte en tant qu'objet abstrait) ayant des caractéristiques formelles communes et des règles d'organisation qui reflètent des "pratiques langagières en usage dans une communauté de communication » (cités par Causa)

Certainement en examinant l'opposition entre texte concret (genres) et texte abstrait (types), il est possible d'affirmer que ces textes concrets n'ont pas une forme quelconque laissée à l'initiative

---

personnelle. Comme ce sont des représentations verbales de formes de la connaissance et des modes de communication, ils peuvent prendre la forme de normes explicites de bonne formation. Ces formes plus ou moins partagées par des ensembles de textes peuvent être nommées "genres de discours" (M. Causa, *ibid.*). Pour être recevables et répondre aux attentes de leur public, ces textes concrets (genres) doivent être contextualisés ; c'est le cas de l'article de presse, la notice, l'exposé, le rapport, la conférence et autre. Le texte biographique fait partie de ces textes, car son ancrage dans un contexte permet de le comprendre, de l'interpréter et ensuite de le produire.

**A-La typologie textuelle.** Jean-Michel Adam (1985: 25) distingue huit types textuels : ce sont:

a-Asserter des "énoncés de faire" donne le type textuel narratif, (tous les genres narratifs évoqués, voir *infra*, font partie de ce type).

b-Asserter des "énoncés d'état" donne le type textuel descriptif, (ex. les prospectus touristiques et les plaques publicitaires).

c-Asserter pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un donne le type textuel expositif ou explicatif, (discours didactiques et scientifiques).

d-De l'acte de discours "convaincre" (persuader, faire croire), découle le type de texte argumentatif.

e-L'acte directif, ordonné, qui incite à faire, permet de définir le type de texte prescriptif, injonctif (recettes de cuisine, notice de médicaments, les consignes en général).

f-Le type de texte prédictif développe l'acte de discours prédire (bulletin météorologique, horoscope).

g-Le type de texte conversationnel prend en charge l'acte de parole (questionner, remercier), l'interview et le dialogue théâtral sont les manifestations les plus fréquentes. Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et manifesté dans ses fameux " pourquoi ? ".

h-Le type textuel rhétorique se trouve dans le poème, la chanson, le slogan, le dicton, le proverbe et toute pratique du titre.

Y. Reuter (2002: 120-121) constate que les types de textes sont fondés soit sur les catégories d'unités linguistiques, soit sur des superstructures, des formes d'organisation globale des textes. Il désigne cinq grands types de textes :

a-Le texte narratif : Il se caractérise par une succession d'événements et organisé en une intrigue autour d'un acteur. (type à architecture codée).

b-Le texte descriptif : Il se caractérise par l'expansion d'un thème ; son thème est indiqué soit initialement, soit en cours, soit à la fin. (type à architecture moins codée).

c-Le texte explicatif: Il se caractérise par un passage d'une schématisation initiale, à un problème (question), à une explication (réponse en parce que), (Architecture à codification floue).

d-Le texte argumentatif: Construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours, (Architecteur souple).

e-Le texte dialogal : Moins structuré, consiste à une construction en une succession d'échanges hiérarchisés. Composé d'unités dialogales (des échanges) comprenant plusieurs interventions thématiquement homogènes.

Ces différentes catégories textuelles ont leurs structures propres bien identifiées, enseignables qui ont un lien avec la cohérence. Les textes se différencient par leur forme et leur fonction communicative. Les caractéristiques formelles, telles que les caractères (grands, petits, gras...), les titres, les illustrations, la disposition du texte sur la page permettent de définir la typologie d'un texte. Les fonctions communicatives jouent également un rôle important dans la reconnaissance de la typologie textuelle. Nous constatons deux formes de fonctions :

a-La fonction référentielle : Les types de textes qui appartiennent à la fonction référentielle sont les textes descriptif, narratif et expositif. Les textes se proposent un but d'information, et le texte narratif présente les éléments selon leur déroulement dans le temps ; on utilise ici des indications temporelles.

b-La fonction conative: Le texte argumentatif et le texte instructif appartiennent à la fonction conative. Les textes se proposent comme but la persuasion ou l'action.

Ces différentes structurations qui assurent la cohérence de texte peuvent être signalées, voire enseignées aux apprenants lors des lectures compréhension. Il est important de sensibiliser les apprenants pour arriver à investir ces différentes structurations du texte dans leurs productions écrites. parce qu' « il est évident qu'une certaine aisance s'acquiert par la pratique d'exercices d'écriture de différents types de textes. Reste que certains discours peuvent demeurer complexes, l'apprenant écrit

---

alors sans motivation en se débarrassant n'importe comment de la tâche » (C. Cornaire & P.-M. Raymond, p. 133).

Les programmes algériens pour l'enseignement du français au cycle moyen (2012-2013) prévoient le texte explicatif pour le 1<sup>er</sup> palier (1<sup>ère</sup> AM), le texte narratif pour le 2<sup>ème</sup> palier (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AM), le texte argumentatif pour le 3<sup>ème</sup> palier (4<sup>ème</sup> AM). Le texte descriptif récurrent qui s'imbrique dans les autres types, est étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au second palier. J.-P. Cuq et I. Gruca (p. 166) conseillent même de les jumeler et les dispenser ensemble : Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de textes, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des outils pour produire des textes qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. Dans notre expérimentation, nous utiliserons le type de texte narratif (voir *infra*), type ciblé dans notre recherche.

**B-Les genres de texte.** Le genre de texte est important pour notre recherche. Le récit biographique, le talon d'Achille de notre expérimentation, servira comme thème aussi bien pour les textes-compréhension que pour les textes-production. Nous allons développer les différents genres de texte en vue de déterminer à quel genre appartient le récit biographique et aider les apprenants à mieux le comprendre.

Dans "Didactique du texte littéraire", Belkacem Bentaïfour (2009: 88-91) classe les genres de textes selon trois critères:

a- Le critère de la langue: il permet de distinguer trois genres de texte : le texte littéraire, le texte paralittéraire, le texte non littéraire.

b- Le critère de la forme (l'image du texte): il permet de distinguer:

- le texte romanesque (le roman),
- le texte dramatique (texte de théâtre),
- le texte poétique (vers ou prose),
- l'essai,
- le genre épistolaire,
- le texte de presse (article de presse)
- le texte de vulgarisation (à caractère scientifique)

c-Le critère de la réalité du thème : il permet de distinguer

- le texte fictionnel (thème imaginaire)

- le texte non fictionnel (thème réel): le récit biographique en est un exemple.

**C-Correspondances types-genres de texte.** La distinction entre types et genres textuels s'impose, car elle permet de nous situer dans le choix des textes de lecture à soumettre aux élèves lors de l'expérimentation. Selon F. Rastier, M. Cavazza et A. Abeille (1994: 174), « il n'y a pas de texte sans genre, c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer les textes : informer, expliquer, narrer, convaincre... ».

Le tableau ci-dessous, dressé par les auteurs ci-dessus, définit les correspondances entre les types, les genres et l'intention de l'auteur :

Types	Genres	Intention de l'auteur
Narratif	roman, nouvelle, fable, fait divers, conte, récit fantastique, réaliste	Raconter, faire revivre une action passée réelle ou imaginaire, faire le récit d'évènement.
Argumentatif	Essai, débat, publicité, dissertation, critique de film,	Argumenter, convaincre, persuader, défendre un point de vue.
Descriptif	Catalogue, guide touristique, portrait (souvent intégré dans un autre type).	Décrire, produire une image de ce que le lecteur ne voit pas.
Injonctif	Consigne, recette de cuisine, notice de médicament, exercice	Donner des conseils, ordres, interdiction
Explicatif	Encyclopédies, articles de Presse, articles scientifiques	Expliquer, faciliter la compréhension -analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris.

**D-Le texte narratif.** Ce type de texte retient particulièrement notre attention. D'abord, parce qu'il est programmé pour le niveau de 3<sup>ème</sup> AM. Ensuite, pour des raisons didactiques, c'est le type de texte qui convient le mieux pour l'apprentissage de la langue étrangère. Enfin, pour les raisons cognitives, les textes narratifs (le conte et la fiction surtout) sont appréciés par les élèves de cet âge parce qu'ils répondent à leurs attentes émotionnelles et affectives.

Au dire de J.-M. Adam (1985: 87), pour qu'il y ait récit, il fallait les six composantes suivantes :

- a- au moins un acteur anthropomorphe,
- b- des prédicats qui définissent cet acteur,
- c- une succession temporelle minimale,
- d- une transformation des prédicats, e- une logique singulière,
- e-une logique singulière,
- f- une fin-finalité sous forme d'évaluation finale (morale) explicite ou à dériver.

D'autres sous types de textes narratifs sont établis à partir d'autres spécificités du texte. Nous citons, entre autre, « le texte narratif type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique et le texte narratif type fait-divers » (Libia-Justo Meza, 2007:113). Selon C. Bouthier, S. Cauche et L. Vitrac, (1994, cités par L-J. Meza, p. 117), la trame du texte type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique, est divisée en cinq grandes parties ou étapes : la situation initiale, l'évènement déclencheur, les péripéties, l'évènement équilibrant et la situation finale. La situation initiale contient la présentation d'au moins un personnage principal.

Cette récurrence en lecture du texte narratif peut être transférable en production écrite par les apprenants. Dans le texte narratif un personnage principal est décrit de la situation initiale à la situation finale, ce qui constitue la structure globale du texte, De même dans la biographie, le personnage est développé selon la progression thématique de la fiche biographique qui décrit le personnage de la naissance jusqu'à sa mort.

Nous retenons donc le type de texte narratif pour notre expérimentation parce qu'il va nous permettre de produire un texte communicatif cohérent et social à partir de textes lus en classe. De même, la structuration du texte narratif type récit littéraire à structure traditionnelle sera explicitée aux élèves lors des lectures ; elle peut être transférée en travaux écrits.

**E-Les différentes formes de construction narrative.** Parlant des genres d'énonciation narrative, F. Rullier-Theuret dit : « Le récit n'est ni une grande catégorie générique, ni un genre littéraire, mais un universel linguistique qui se réalise chaque fois qu'on raconte un évènement dans une situation de communication orale ou écrite. » (2006: 3). La narrativité étant perçue comme le trait essentiel de certains genres narratifs, l'auteure ajoute que le récit englobe la nouvelle, le roman, l'épopée, la fable et le conte.

De tous les genres narratifs, le roman semble le plus dominant. Rullier-Theuret le détaille comme suit: « Le roman ne fonctionne ni comme l'épopée, ni comme le conte ; forme longue, il ne peut se comparer à la nouvelle qui se construit autour d'un effet ; parlant du réel et fonctionnant sur le mode de la mimésis réaliste, il ne décrit pas le monde comme le conte ou l'épopée » (*ibid.*: 165). L'auteure met également en valeur la dimension éducative du roman en disant :

Evidemment la portée éducative du roman dépasse les seuls romans didactiques ou romans d'apprentissage : tout roman qui montre un rapport problématique au monde a une portée éducative. Le roman didactique révèle des connaissances géographiques, historiques ou scientifiques appréciées par le lecteur. (*ibid.*: 3)

On distingue plusieurs types de roman à portée éducative:

a-Le roman à thèse est porteur d'un enseignement. Il s'écrit uniquement pour démontrer le bien-fondé d'une idéologie, tous les effets romanesques sont subordonnés à cette intention là.

b-Le roman d'éducation et le roman d'apprentissage s'offrent comme la somme d'une expérience humaine,

c-Le roman d'idées fonctionne comme un questionnement: il n'est pas un conte philosophique, qui est, lui, bâti autour d'une réponse.

**F-Le texte biographique.** Le récit biographique est un genre informatif, de construction narrative. Son texte est à thème réel et non fictionnel (Bentaïfour, p.36). Pour que ce texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Un texte ne peut se contenter de répéter plusieurs fois, fût-ce de manière différente, le même propos. Cette règle paraît s'imposer particulièrement pour des énoncés de type informatif, le texte biographique par excellence, et cela pour des raisons pragmatiques tenant à l'évènement communicatif et à l'attente du lecteur.

Nous choisissons le récit biographique parce qu'il a sa cohérence textuelle propre qui se construit autour de la fiche biographique que l'élève doit respecter. Le récit biographique nous permet de prendre conscience de cette caractéristique qu'est la cohérence et de démontrer la transférabilité de cette cohérence, objet de notre recherche.

### ***1.6.6-La fiche de lecture***

La fiche de lecture est une stratégie fort intéressante d'apprentissage de la lecture qui permet de décortiquer l'œuvre et de faciliter sa compréhension. Un vieux dicton disait: "Dis-moi ce que tu retiens et je te dirai quel lecteur tu es". La fiche de lecture est un outil servant à déceler les différentes caractéristiques d'une œuvre. Marie-Anne Charbonnier (2013: 11-20) définit sept composantes de la fiche de lecture littéraire ; ce sont :

- a-Eléments de connaissances externes : titre, genre, rédaction, publication, place dans l'itinéraire de l'auteur,
- b-Résumé et composition: les principaux événements, les domaines de l'intrigue,
- c-Les données de la fiction : le chronolope, les personnages et les héros, la société fictive,
- d-Originalité de l'œuvre: dans l'ensemble de l'œuvre de l'auteur, son moment historique,
- e-Quelques pistes pour l'interprétation,
- f-Quelques citations,
- g-Suggestions bibliographiques.

Ainsi, la fiche de lecture oblige le lecteur à retenir des éléments, des caractéristiques du texte susceptibles d'être transférés en production de textes.

### **1.7-La compréhension de texte**

La capacité de lire et de comprendre un support écrit est l'objectif central de l'enseignement-apprentissage d'une langue. La définition du phénomène de compréhension de texte pose encore problème, car « la connaissance des mécanismes mentaux qui caractérisent l'activité du lecteur en situation de lecture reste relativement limitée » (G. Vigner, 1986: 37) ; mais aussi, pour une autre raison, « l'accès au sens est certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car

---

diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation » (J.-P. Cuq & I. Gruca, p.151).

### 1.7.1-*Qu'est-ce que comprendre ?*

Étymologiquement, le mot comprendre vient du latin "comprehendere", "com" signifiant "avec" et "prehendere", "saisir, prendre". D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) ou lit (compréhension écrite), (J.-P. Cuq, p. 49).

Comprendre, selon Sophie Moirand, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais qu'elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà (1982: 130). L'ONL explique le phénomène comme suit : « Comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. » (*ibid.*:111). Mais, pour F. Jean-Noël, (1988: 59), comprendre un texte.

peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte, en combinant deux sources complémentaires d'information: l'une fournie par des éléments de nature textuelle et issue du décodage des données graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme.

D'après le Dictionnaire de didactique des langues de R. Galisson et D. Coste (1976: 312), la compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit, ou l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu, alors que D. Dubois définit la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme (1976, cité par G. Vigner, p. 37).

Au vu des définitions précédentes, la compréhension écrite est le résultat d'une interaction entre un savoir acquis ou une expérience préalable par le lecteur sous forme de représentation abstraite à un niveau profond et des informations nouvelles recueillies au moment de la lecture du texte. Ainsi, la compréhension est définie comme une activité mentale construite progressivement à l'aide de procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de signification. Elle est le résultat d'une interaction entre un savoir acquis par le lecteur sous forme de représentation abstraite à un niveau profond et les informations nouvelles recueillies au moment de la lecture du texte ; c'est une activité qui exige du lecteur la mobilisation des compétences cognitives, linguistiques et conceptuelles, car, le fonctionnement cognitif fin qui assure la compréhension repose sur un ensemble de processus fondamentalement automatiques inconnus du compreneur. Ils se déroulent dans la mémoire de travail de celui-ci par un échange intéressant entre la perception et la mémoire à long terme qui réalise la construction du sens » (Jean-François Le Ny, 2004: 166).

La compréhension est, selon les didacticiens, le but même de la lecture. Mais la lecture a une double tâche puisqu'elle comporte deux activités distinctes mais complémentaires, le décodage et la compréhension, qui représentent les deux revers d'une même pièce qui est l'activité lecturale. Le lecteur qui peut identifier les mots mais ne comprend pas le sens d'un énoncé n'a pas atteint le stade final de la lecture ; décoder sans entrer dans le sens du texte crée un obstacle pour la compréhension.

La relation entre le traitement du code écrit et la compréhension est étroite puisqu'il est impossible de comprendre un texte si on ne peut le décoder. Ainsi, l'emploi efficace des processus de bas-niveau s'avère une condition incontournable à la mise en œuvre des processus de compréhension. Résoudre les problèmes de compréhension chez les apprenants ayant des performances faibles en identification des mots, nécessite, selon Michel Fayol, de mettre en place des activités variées pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots, et pour ceux dont les difficultés portent sur la compréhension les activités doivent être multipliées de manière à travailler sur la réalisation des inférences et le traitement des anaphores. L'apprenant lecteur doit apprendre à comprendre la lecture (2004, cité par N. Dembri, p. 146).

### *1.7.2-Stratégies et processus de compréhension en lecture*

Découlant des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficiant des apports de l'approche cognitive (Cuq & Gruca, p. 161), une démarche a été mise en place en didactique du FLE, il s'agit de la lecture globale qui vise à une perception globale des mots et des phrases et à la construction de sens grâce au repérage de l'architecture du texte.

Mais cette approche vise plutôt les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre et non pas les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture des apprenants-lecteurs. Mais quand est-il question de stratégie dans le champ de l'éducation ? Jocelyne Giasson répond : « lorsque le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés de texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte » (2012, citée par Z. Haroun, p. 37).

Pour Francis Carton les processus sont des séquences organisées d'opérations et les processus de compréhension écrite s'exercent sur un matériau graphique. L'auteur ajoute : « Dans le processus de construction du sens, le lecteur d'un document écrit, mobilisant ses connaissances sur le thème abordé, sur la situation de communication et sur le code utilisé, entre en interaction avec l'information apportée par le discours.» (1995: 1-7)

Comment se déroule le processus de compréhension ? Dabène précise que la compréhension est le produit d'opérations de reformulations qui permettent aux informations transmises par l'œil au cerveau de se constituer en unités de significations cohérentes entre elles.(1989, citée par Z. Haroun, p. 37). L'accès au sens est un aspect très délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que celui de l'interprétation. Cuq et Gruca admettent que unité, pour que les élèves aient une idée complète de la structure du modèle textuel et qu'ils découvrent une histoire complète, ce qui sera plus motivant pour eux. (2009: 88-91)

Pendant un cours de compréhension écrite, l'activité de lecture se produit par un processus qui se divise en étapes. Le processus de lecture est vu comme des stratégies de lecture que l'enseignant adopte pour assurer un maximum de compréhension au texte qu'il présente à ses élèves. Les étapes du processus ont pour but d'entraîner l'élève à travailler un texte, à acquérir des expériences et à perfectionner sa

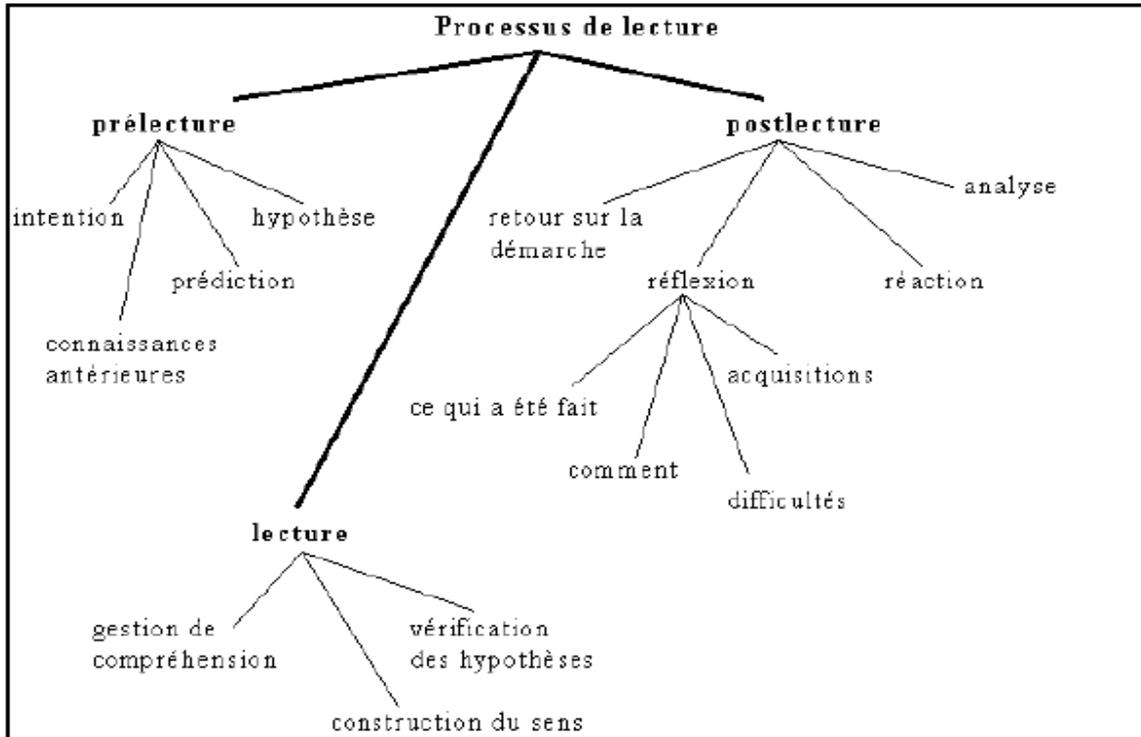
compétence de compréhension écrite. Jocelyne Giasson (2012, citée par Z. Haroun, p.71) distingue trois étapes principales pour un processus de bonne lecture ; ce sont :

a-La pré-lecture : C'est une phase qui facilite l'entrée dans le texte. C'est la mise en situation où l'élève est conscient de l'intention de lecture, il fait le point sur ses connaissances du sujet et commence à avancer des hypothèses sur la structure du texte, ou le genre de texte, ou sur toutes autres informations contenues dans le texte.

b-La lecture proprement dite: Au cours de cette étape, l'élève lit le texte et met en oeuvre les différentes stratégies qui lui permettent de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture ; il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape précédente, traiter les informations qui se présentent et les confronter avec ses connaissances antérieures et en venir à construire un sens à ce qu'il vient de lire et l'amener à transférer les compétences de lecture vers la production écrite.

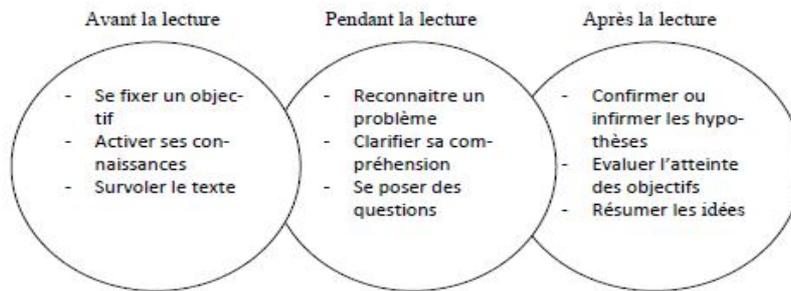
c-La post-lecture: C'est l'étape où l'élève réfléchit sur ce qui a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour les rendre siennes. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

Nous nous intéressons aux trois phases du processus de lecture préconisé par Giasson. Nous allons les investir dans les lectures prévues dans notre expérimentation avec les élèves du groupe expérimental où ils auront, dans la phase post-lecture, la possibilité de transfert de la lecture à la production écrite, selon les stratégies qui seront traitées dans les chapitres à venir (voir *infra*).



**Schéma des trois étapes du processus de lecture de Jocelyne Giasson, 2012, citée par Z. Haroun, 2016: 71).**

Toujours selon Giasson, l'identification de ces stratégies ainsi que leur classification (schéma ci-dessous) éclairent la possibilité d'envisager leur enseignement.



**Schéma des principales stratégies du lecteur efficace (J. Giasson, 2012, citée par Z. Haroun, 2016: 71)**

Mais d'après Z. Haroun, l'enseignement explicite de ces stratégies consiste dans un premier temps à présenter et à expliquer l'importance de la stratégie pour les élèves. Dans un second temps, il est

question du moment et de la façon de son utilisation. Dans un dernier temps, l'enseignant guide les élèves dans leur application de la stratégie tout en leur accordant des moments d'utilisation autonome (*ibid.*).

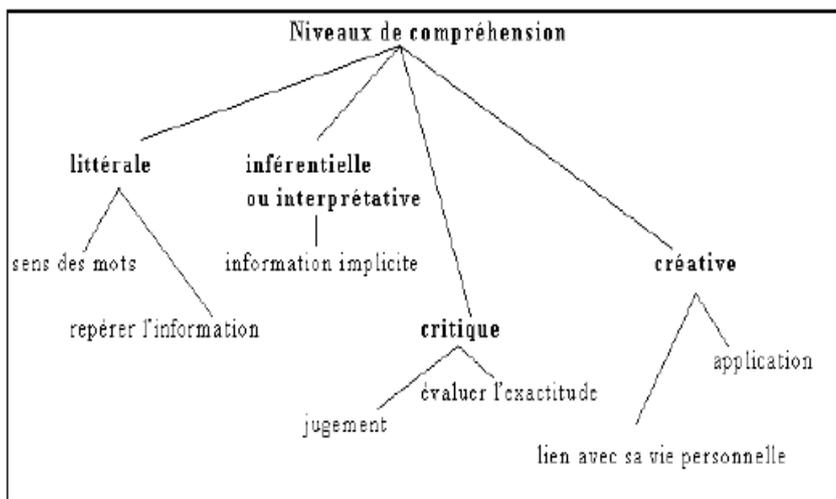
En outre, J. Giasson définit quatre niveaux de compréhension en lecture. A chaque niveau de compréhension, le lecteur travaille les habiletés qui conviennent. Mais, pour vraiment construire le sens d'un texte, le lecteur doit le plus souvent travailler conjointement les quatre niveaux ; ce sont:

a-La compréhension littérale : C'est comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur dans le texte. Le lecteur repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.

b-La compréhension inférentielle ou interprétative : Le lecteur trouve des informations qui ne sont pas expliquées dans le texte. Il les découvre par déduction à partir de ses structures cognitives ; il peut ainsi comprendre des informations implicites supplémentaires. Cela se fera avec l'aide du maître qui oriente l'élève et le sensibilise à assurer la transférabilité des connaissances acquises en lecture vers la production de texte.

c-La compréhension critique : Le lecteur évalue l'exactitude du texte lu et, à la lumière de ses connaissances, il va porter un jugement sur le texte. Comprendre un texte.

d-La compréhension créative : C'est le niveau de compréhension qui permet au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture dans sa vie privée.



**Schéma des niveaux de compréhension de J. Giasson (2012, citée par Z. Haroun, 2016: 71)**

### 1.7.3-La Compréhension écrite en classe de FLE

La compréhension écrite en classe de FLE est une activité de construction de signification qui anticipe plusieurs savoir-faire en même temps. D'un point de vue didactique, la compréhension de la documentation écrite suppose qu'on comprenne les aspects de la langue : le lexique et la morphosyntaxe. Nous estimons que le niveau de connaissance linguistique en langue étrangère demeure une composante importante et déterminante pour les habilités de compréhension écrite. Selon Sophie Moirand (1980, citée par T. Saïdani, *ibid.*: 103), l'habileté synthèse en lecture peut découler de trois types de compétences :

a-La compétence linguistique : elle consiste en la connaissance des systèmes syntaxo-sémantiques de la langue d'enseignement.

b-La compétence discursive : dénommée aussi compétence textuelle ou typologique, c'est l'appropriation des différents types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques.

c-La compétence référentielle : c'est la connaissance des références extralinguistiques du texte. En fait, il s'agit de l'encyclopédie du lecteur, de ce qu'il sait sur le thème (son expérience du monde).

En classe de FLE, le rôle de l'enseignant consiste à amener les apprenants à trouver des indices textuels leurs permettant d'une part de faire des idées sur l'architecture de texte et de formuler des hypothèses sur son sens, d'autre part de saisir la situation d'énonciation, de retrouver l'enchaînement de l'écrit (l'opposition, la conséquence, l'ordre chronologique), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les formes verbales, les accords, les types de phrases) et enfin de dégager les présupposés d'un énoncé.

Quand ils ont acquis une bonne connaissance de la langue, à ce stade, les apprenants peuvent découvrir, grâce au texte, du lexique, des éléments de grammaire et des faits de documentaire et de culture qui vont les amener par la suite à produire un texte de même type, car, selon J.-P. Cuq et I. Gruca, « les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, ordinaires ou extraordinaires, selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène » (p. 182). En outre, « plus deux tâches se ressemblent, plus le transfert est élevé ». (Tardif et Presseau, 1998, cités dans Manon Bergeron, 2012: 54).

D'autres théories ont développé différentes compréhension du transfert des apprentissages. Pour Fréney (2004, cité par Bergeron, *ibid.*), deux principaux courants ont investi la recherche dans le domaine du transfert des apprentissages :

a-La théorie des éléments communs, inspirée du courant empiriste, définit l'apprentissage comme un processus stimuli-réponse et développe le concept de généralisation qui permet d'adapter les connaissances acquises dans d'autres situations similaires. Le transfert devient donc possible lorsque l'individu réutilise l'association stimuli-réponse dans d'autres contextes partageant les éléments communs que l'individu doit d'abord reconnaître.

b-Le courant rationaliste voit que le processus de transfert d'une tâche-modèle à une autre tâche-problème nécessite que l'individu analyse la tâche exigée par la situation et son contexte, puis qu'il active ses connaissances afin de la résoudre.

Mais l'interférence avec la langue maternelle peut être sujet de difficultés de compréhension pour l'apprenant d'une langue étrangère, car, « les systèmes de langues en présence peuvent constituer les causes essentielles des fautes » (Cuq, p 139). C'est ainsi, comme le signale M.-J. De Man-De Vriendt (2000: 30), que lors de la lecture en L2, l'effacement de la forme littérale au profit du sens est moins efficace que dans la première langue. La compréhension du texte écrit est obtenue dans des conditions plus difficiles qu'en L1, à cause de la charge mémorielle due au maintien des aspects littéraires.

Daniel Gaonac'h reconnaît une certaine influence des aptitudes initiales sur les compétences d'acquisition en langue étrangère ; il dit : « En poussant jusqu'au bout le raisonnement fondé sur l'existence d'un dispositif inné d'acquisition, il n'y a pas de raison d'envisager le cas où ce dispositif pourrait être disponible pour l'acquisition d'une L2, du moins chez l'enfant jusqu'à un certain âge. » (*ibid.*:129). Nous revenons toujours à cette forme de l'alternance codique, à savoir l'assimilation lexicale, qui, si elle est sciemment utilisée, peut aider beaucoup l'élève à mieux comprendre son texte de lecture et à mieux transférer ses connaissances de lire vers écrire.

Les difficultés posées par les interférences des langues en présence est un phénomène qui gêne la plupart des enfants de notre région. Un simple exemple : le genre du nom en langue arabe est gardé même en L2. Pour ces élèves, "l'avion" est un nom féminin, parce que l'acquisition leur provient de la langue maternelle.

#### *1.7.4-Les difficultés de compréhension en classe de FLE*

Notre expérience d'enseignant nous a permis de relever chez nos apprenants les difficultés ci-dessous

- a-Le décodage est un handicap sérieux pour la plupart d'entre eux,
- b-Le lexique est le premier obstacle à la compréhension : trop de mots inconnus peuvent bloquer la compréhension des mots, des phrases et par-delà du texte dans sa globalité,
- c-Les élèves ne savent pas sélectionner les informations importantes du texte,
- d-Ils lisent mot à mot et ne créent pas de groupes de sens,
- e-Ils ne savent pas réguler et contrôler leur lecture par des retours en arrière, par des modulations de la vitesse de lecture et par des recherches d'indices de sens,
- f-Ils ne maîtrisent pas la ponctuation, ce qui leur cause des erreurs d'interprétation,
- g-Ils n'utilisent pas le contexte pour mieux saisir le sens général du texte,
- h-Pour répondre à une question posée, ils relisent le texte en entier même si l'élément de réponse se trouve à la fin.

D'autres difficultés sont en relation avec les différents processus de compréhension que J. Giasson, (2007: 19) a recensés comme suit:

- a-Les microprocessus : Ces processus se rapportent principalement au niveau phrastique. On y distingue deux types de difficultés :
  - La première au niveau du déchiffrage,
  - La deuxième est liée à la non-connaissance du mot.
- b-Les processus d'intégration : La relation entre les phrases et les propositions est source de difficultés chez les apprenants qui doivent établir la correspondance entre le référent et ses substituts, surtout quand ils sont éloignés ou inversés,
- c-Les macro-processus : Ils permettent de saisir l'idée générale du texte et de dégager les idées principales, mais les apprenants trouvent des difficultés pour raconter ce qu'ils ont lu et n'arrivent pas à articuler les unités informationnelles isolées du reste du texte.
- d-Les processus d'élaboration : Pendant la lecture l'élève peut dépasser le cadre de compréhension du texte et faire des inférences. Il utilise alors ses connaissances et des éléments du texte.
- e-Les processus métacognitifs : Il s'agit de gérer ses propres stratégies en fonction de son intention de

lecture et du type de texte à lire: des habiletés, des stratégies et des ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture. Les élèves trouvent des difficultés à choisir la bonne méthode de travail.

**Le handicap culturel dans l'apprentissage du FLE.** En classe de FLE, pour rendre les représentations plus objectives et préparer les élèves à "vivre" avec la langue étrangère, les chercheurs insistent sur la prise en charge de la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère, et Geneviève Zarate (1995, citée par Nabila Hamidou, 2014) voit qu'on ne peut pas apprendre une langue en évacuant la culture.

La dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère est un fait tout à fait évident car, cette dimension est derrière toute pratique langagière. Hamidou estime que la portée culturelle et civilisationnelle d'une langue ne peut être ignorée, et doit être saisie à travers son apprentissage. Selon elle,

l'enseignement de la culture est sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue cible et la relation langue-culture est si étroite qu'elle constitue les deux faces d'une même pièce. L'inter-relation peut se faire à travers l'étude de l'histoire du pays, de sa géographie, de sa société et de sa littérature, etc. (*ibid.*)

#### **1.7.5-Les différents modèles et types de compréhension**

L'activité de compréhension demande la mobilisation de processus cognitifs et un ensemble de connaissances antérieures grâce auxquels s'élabore une représentation personnelle de la signification du texte. Les auteurs parlent de modèles consensuels de compréhension en lecture:

##### **A-Les modèles de compréhension.**

a-Le modèle de T-A Van Dijk et W. Kintsch (1983, cités par N. Dembri, *ibid.*: 134-136) : Nous trouvons que le modèle de compréhension développé par ces deux chercheurs américains est très pertinent car il souligne la part active du lecteur, le rôle des connaissances antérieures et les objectifs de lecture dans l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Il décrit trois niveaux de constructions:

-La microstructure du texte : le lecteur accueille les mots reconnus dans la mémoire de travail, il essaie

de traiter les marques syntaxiques, la ponctuation, pour former des mini-unités du sens.

-La macrostructure du texte : elle désigne le niveau sémantique de la représentation. A ce niveau, le lecteur va sélectionner et hiérarchiser les propositions importantes, celles qui sont nécessaires à l'interprétation.

-Le modèle de situation : ce niveau renvoie à l'élaboration d'un dernier niveau de représentation, plus complexe, plus structuré, plus cohérent qui vise le sens général du texte.

b-Le modèle de W. Kintsch (1998, cité par Z. Haroun, *ibid.*: 16) : Dans ce modèle, la compréhension exige de la part du lecteur l'établissement de connexions entre les éléments d'informations variées : informations textuelles et connaissances antérieures.

c-Le modèle interactif de J. Giasson (1990, citée par Z. Haroun, *ibid.*: 18) : dans ce modèle, la relation dynamique qui unit les trois variables (lecteur, texte, contexte) met en jeu un ensemble d'habiletés qui fonctionnent simultanément.

d-Le modèle interactif étendu de Snow (2002, cité par Z. Haroun, *ibid.*: 22) : Pour ce modèle, les variables lecteur, texte et contexte sont intégrées à un contexte "socioculturel multidimensionnel" qui rassemble les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille.

Selon J.-P. Cuq et I. Gruca (*p.* 152), les différentes recherches menées sur les processus cognitifs appliqués à la compréhension décrivent deux modèles de processus de compréhension:

a-Le processus sémasiologique (appelé aussi base-sommet ou "bas-haut") va de la forme au sens ; il présente une conception linéaire du processus de compréhension. Ce modèle met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent selon quatre temps:

-Une phase de discrimination des formes qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,

-Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,

-Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots, groupes de mots ou phrases,

-Une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots, groupes de mots ou phrases.

b-Le processus onomasiologique (dit de haut en bas): Dans ce modèle, le processus de compréhension résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification du message par le récepteur qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite. Ce modèle qui trouve son application dans la vie quotidienne fait appel à des connaissances de différents ordres. Ces connaissances sont déterminées comme les règles sociolinguistiques de la situation de communication, les règles discursives du type de discours, la connaissance du référent, la familiarité du thème, ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture. En somme, le modèle onomasiologique exige un lecteur expérimenté parce qu'il est basé sur la compréhension en premier lieu ; il ne peut donc être utilisé dans notre expérimentation.

Un troisième modèle, le modèle interactif, se combine entre les deux modèles précédents. Selon Claudette Cornaire et Claude Germain (2007: 24), le modèle interactif tenterait en quelque sorte une réconciliation de ces "contraires", en tenant compte des interactions possibles entre les systèmes de niveau inférieur et supérieur.

En outre, pour comprendre un texte, l'apprenant doit utiliser les stratégies de lecture ; mais pour appliquer ces stratégies, il doit éventuellement « faire appel à de nombreuses sources d'information aussi bien graphémiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, qu'à des connaissances plus générales comme par exemple les connaissances relatives au fonctionnement et à l'organisation des textes ou encore les connaissances portant sur les domaines référentiels des textes ». (Cornaire & Germain, *ibid.*).

**B-Les types de compréhension.** La didactique du FLE envisage deux types de compréhension que l'apprenant peut mobiliser séparément ou conjointement selon le type ou le genre de texte et selon la situation d'énonciation :

***B1-La compréhension globale :*** Chaque séance de compréhension écrite commence par la compréhension globale. Cette compréhension se réalise tout d'abord par l'observation des images, des photos, des titres, des paragraphes, du genre de texte. Le lecteur fait ensuite la lecture "repérage" des questions posées sur le texte, trouve des mots-clés en s'appuyant sur la discussion entre élèves et sur les suggestions du professeur sur le sens du texte. Enfin, le lecteur tire les idées essentielles et le contenu principal du texte.

La compréhension globale est donc la capacité de saisir l'ensemble du contenu d'un document écrit même quand on ne connaît pas encore le sens de chaque mot, chaque phrase concrète. Les éléments à comprendre sont le sujet abordé, l'intention de communication, le type et le genre du texte, l'idée principale et les idées secondaires.

**B2-La compréhension détaillée** : Après avoir compris globalement le texte et relevé le contenu principal du texte, il est nécessaire de faire une relecture du texte pour une compréhension détaillée, pour l'explication du sens des mots, des structures difficiles rencontrées et pour répondre aux questions posées. Cette compréhension aide les apprenants à comprendre tout le texte et à retirer des éléments essentiels importants.

### **1.7.6-L'approche globale de texte**

La compétence linguistique ne suffit pas à elle seule à l'apprenant pour saisir le sens d'un message écrit. Une nouvelle démarche initiée en didactique du FLE est venue faciliter la compréhension du texte: « Il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère les habitudes et les stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique, intentions de lecture, etc. » (J.-P. Cuq & I. Gruca, *p.* 161).

Des activités peuvent précéder le contact avec le texte et peuvent aider à la saisie du sens global du texte. Ces activités ne sont pas des pré-lectures, mais l'enseignant peut s'appuyer sur des indices de surface tels que : mise en page, illustrations, variation de police de caractère, données numériques, noms propres, ponctuation. J.-C. Beacco explique cette stratégie : « Les activités d'approche globale du sens d'un texte ont pour objectif de tirer parti de ses caractéristiques matérielles non linguistiques pour mettre sur la voie de sa signification. » (*ibid.*: 192)

La lecture de textes peut donc avoir un effet prépondérant sur la compréhension, et l'approche globale des textes écrits s'avère une méthode féconde. Dans son ouvrage "Situations d'écrit", Sophie Moirand explique l'approche en disant :

Le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les organisateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique, mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques. Après une première perception très globale, réalisant un balayage de l'aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntaxico-sémantique de la langue. (1979: 25).

Nous présentons ci-dessous les différentes étapes de cette approche globale :

- a-Perception des signes visuellement pertinents : il s'agit des indices iconiques qui constituent autant de signes pertinents dans l'accès au sens du texte,
- b-Repérage des mots-clés et des points forts du texte : grâce à des questions clés (qui?, quoi?, où?, quand?, comment? pourquoi?), l'apprenant relèvera soit des éléments formellement proches (les dérivés par exemple), soit des éléments sémantiquement proches (synonymes, hyperonymes, etc.),
- c-Recherche de l'architecture du texte et la fonction de ses éléments grâce aux deux étapes précédentes.
- d-Intervention des données extralinguistiques (sociologiques, politiques et culturelles), afin de préciser la signification de l'organisation du texte et les éléments pertinents du discours,
- e-Discussion des étudiants sur le sens que chacun a donné au texte.

Des auteurs comptent sur la connaissance des stratégies de lecture pour aborder l'approche globale du texte. C'est le cas de R. Günday qui estime que « dans le cadre de l'approche globale, en abordant un texte, distinguer, classer, identifier, analyser, interpréter, critiquer, argumenter, etc. sont des opérations importantes. Les apprenants doivent acquérir les différentes stratégies de lecture : lecture panoramique, lecture méthodique et analytique, lecture plurielle, etc. » (2010: 196).

### ***1.7.7-Grammaire de texte et approche textuelle***

La linguistique textuelle est devenue une des sciences rattachées à l'enseignement des langues étrangères. Cette discipline porte son intérêt sur des éléments linguistiques qui constituent le tout d'un texte ; elle n'analyse pas les éléments linguistiques de manière isolée, mais dans une vision de totalité. Selon M.-P. Péry-Woodley,

---

l'objet de la linguistique du texte est de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. La linguistique du texte donne les moyens qui permettent d'établir les critères de réussite d'un texte pour juger sa qualité dans son aspect discursif selon des critères de réussite. En effet, aujourd'hui un spécialiste de l'écrit peut se référer aux principes de la linguistique du texte pour établir les critères de sa réussite (1979, citée par L.-J. Meza, p.111).

**A-La grammaire de texte.** Elle étudie les différents types de textes et leurs caractéristiques, tels que le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques, à savoir la cohérence et la cohésion. Elle englobe l'ensemble des règles qui régissent la structure d'un texte, les types de textes, leurs caractéristiques et leurs différents aspects. Elle a pour objet la structure du texte, et « l'une de ses tâches sera de repérer les traces linguistiques d'un acte d'énonciation qui conditionnent l'interprétation des énoncés en les inscrivant dans un système de repérage spatial, temporel et intersubjectif. L'absence de telles marques devra être prise en compte, pour autant qu'elle affecte la signification » (J.-F. Jeandillou, p. 54).

Pour démontrer la pertinence de la notion de grammaire de texte, J.-L. Chiss (2012: 75) se réfère à Michel Charolles, en disant : « Il y a sûrement, selon l'heureuse expression de Michel Charolles (1989) "une approche grammaticale des faits de textualité", comme il y a une approche sémantique des faits de langue. »

M.-C. Paret propose une réflexion sur la grammaire de texte comme outil pour la compréhension et l'écriture des textes. L'auteure rappelle avec insistance que cette grammaire constitue un point de vue d'analyse textuelle parmi d'autres, et que celui-ci ne doit surtout pas être perçu comme « un nouvel ensemble de soi-disant "règles" enseignées comme des normes rigides et hors contexte ». (citée par R. Bergeron et R. Blain, 2003: 47).

**B-L'approche textuelle.** Elle traite les deux concepts fondamentaux qui servent de critères pour distinguer ce qui fait réellement partie du texte, de ce qui n'a rien à voir avec lui, ce sont la cohérence et la cohésion, car, « il ne suffit pas pour qu'un texte soit perçu comme bien formé, qu'il se compose de phrases "grammaticalement correctes", mises bout à bout, il est nécessaire qu'il réponde à des règles précises qui dépassent la grammaire de phrases et qui régissent la cohérence et la cohésion ». (Reichler Béguelin & al, 1990, cités par E. Korkut & I. Onursal, 2010: 58),

L'analyse d'un texte, quelque soit sa typologie, demande la mobilisation de plusieurs niveaux d'analyse possédant chacun sa méthode, ses outils et ses concepts propres. J.-M. Adam (1999: 11-12) reconnaît au texte six niveaux d'analyse :

a-Le niveau pragmatique, où l'on décrit le rapport entre le texte et ses usagers dans un environnement particulier. Ici seront traitées les fonctions, les formes de représentation et d'argumentation,

b-Le niveau thématique, où il faut cerner le thème et la progression thématique du texte : thème principal et thèmes secondaires ; arguments, exemples, preuves, citations...s'il s'agit d'une oeuvre de fiction, l'analyse thématique (l'analyse de contenu) consiste à dégager les éléments qui constituent l'univers fictif (personnages, lieu, temps, situation, etc.), dans un dialogue, le thème est à repérer de réplique en réplique,

c-Le niveau sémantique, où l'on procède à une étude plus détaillée de la signification d'un mot, de la phrase et du texte. Seront à retenir, entre autres, une description du vocabulaire, une analyse de la phrase et des relations interphrastiques établies par les connecteurs,

d-Le niveau syntaxique, où l'on caractérise l'organisation syntaxique du texte, entre autres: syntaxe et cohérence, syntaxe et acte de discours, et transformations de la phrase noyau,

e-Le niveau rhétorique, où l'on traite les disciplines de l'ancienne rhétorique et quelques figures telles que la répétition, l'antithèse, l'ironie, la métaphore, la rime et l'allitération,

f-Le niveau idéologique, où les aspects, pragmatique, thématique, syntaxique et rhétorique, seront articulés sur l'environnement social, tout d'abord par les concepts de sphère de production, d'acte de parole, d'horizon thématique et de significations idéologiques.

### ***1.7.8-la perspective actionnelle et la dimension sociale du texte***

L'école n'est pas seulement un lieu où les élèves acquièrent des compétences linguistiques, mais ils apprennent aussi l'expérience de la vie en société. C'est donc à l'école que « les élèves développent des compétences sociales au sens large, c'est-à-dire des capacités psychologiques, sociales et émotionnelles nécessaires pour l'épanouissement personnel » (OCDE, 2017, cité par Marie Gausse, 2018: 15).

Le courant socioconstructiviste a donné une dimension sociale au texte de lecture et à l'activité de l'apprenant, en s'intéressant aux relations de cet apprenant avec ses pairs. Les interactions socioconstructivistes entre les apprenants et l'enseignant sont des moyens qui favorisent la construction du savoir. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues privilégie la perspective actionnelle comme approche pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes et considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (2001: 15). Cette approche nous rappelle à quoi nous devons préparer nos élèves en tant qu'acteurs sociaux voulant communiquer avec des pairs.

Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, elle est considérée comme un complément à l'approche communicative. La base de la perspective actionnelle, comme son nom l'indique, est l'action représentée par les tâches proposées durant l'apprentissage.

Ces tâches qui simulent des situations réelles de communication préparent les apprenants à l'exécution des tâches réelles et donc à l'insertion dans la société où se passent les interactions hors de la classe.

A ce sujet, le CECRL précise que « les tâches pédagogiques communicatives, contrairement aux exercices formels hors contexte, visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens pour l'apprenant, sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable » (*ibid.*: 121).

Sur cette base Claude Springer (2010: 511-523) expose les caractéristiques de la tâche pédagogique communicative. Certaines ont des points communs avec les objectifs de notre recherche et des liens à établir avec ce que nous attendons de nos élèves en vue de réaliser une tâche, la production d'une biographie qui

- soit orientée vers un but,
- ait une pertinence et un sens,
- implique l'apprenant,

- définisse clairement un résultat communicatif identifiable,
- soit réaliste et faisable.

Pour distinguer les notions tâche et action, Christian Puren (2006: 39) propose de réserver "action" pour l'agir d'usage (ou social) et "tâche" pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire), et de définir la perspective actionnelle comme "relation entre action de référence et tâche de référence". Parlant de l'évolution de l'objectif social du texte, l'auteur donne à l'action sociale un rôle important dans les contacts et les échanges entre pairs: « La communication ne suffit pas à l'action sociale et peut même la gêner...C'est l'action sociale qui détermine la communication...C'est l'action commune et non la simple communication qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre. » (Puren, *p.* 38).

Nous passons donc de l'apprenant d'une langue à l'utilisateur et à l'acteur social, celui qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle. Nous passons également des tâches uniquement langagières aux tâches qui peuvent être non langagières. Nous voyons ainsi que « la perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers » (Thibert, 2010, citée par Kenza Mizi, 2018). Claude Springer délimite comme suit les deux termes pour mieux en saisir les sens :

Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécificité humaine de transformation et/ou de représentation du réel. La tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu. Elle est la base de l'activité et elle constitue la mise en situation et la raison d'être de l'activité. (Claude Springer, *op. cit.*)

Cette perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective dite "co-actionnelle" que Puren (2004: 6) explique ainsi: passer du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres), et du concept d'inter-culturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus), à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective).

C'est-à-dire que les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec l'Autre, c'est l'entrée en jeu de la notion de communauté où il s'agit d'un faire réel dans un contexte réel avec des personnes réelles.

Un texte de lecture renferme toujours des indices culturels que l'enseignant doit exploiter pour la compréhension du texte, car « avant de comprendre comment l'enfant apprend à lire, il importe donc de savoir comment il s'approprie nos pratiques culturelles de l'écrit, comment il les fait siennes » (J.-C. Rafoni, *p.75*). Le contexte social et culturel devient alors un stimulateur d'enseignement-apprentissage basé sur l'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant. Ainsi, « l'enfant construit ses connaissances et se développe grâce à des moyens qu'il puise dans son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples » (Vygovski, cité dans N. Dembri, *p. 63*).

Selon J. Giasson (2012, citée par. Z. Haroun, *p. 22*) également, le contexte socioculturel de la compréhension en lecture rassemble les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille.

a-Le contexte de la classe : Plusieurs facteurs sont à prendre en considération dans ce contexte : le type d'enseignement dispensé, le temps accordé à la lecture en classe, les pratiques de regroupement et les ressources matérielles.

b-Le contexte de l'école : Il peut concerner le climat général de l'école, la volonté de l'ensemble du personnel d'assurer la réussite des élèves, à l'organisation des services.

c-Le contexte social : Il concerne la communauté dans laquelle l'enfant évolue. Le milieu socio-économique ainsi que la société ont de l'influence sur le regard et sur l'intérêt que peut porter un enfant sur la lecture et sur l'écrit en général.

d-Le contexte familial : Il est d'une importance indéniable pour l'apprentissage de la lecture vu que l'enfant arrivant à l'école dispose déjà d'un capital en lecture et de représentations sur l'activité, développées dans son milieu familial.

Nous nous intéressons à ces contextes évoqués par Vygovski et Giasson parce que ce sont des éléments qui peuvent influencer sur la compréhension chez l'apprenant et delà sur la possibilité d'acquisition des connaissances. Lors de notre expérimentation, nous devons tenir compte de ces facteurs qui relèvent

de l'environnement scolaire, social et familial de l'élève et chercher comment les investir aussi bien dans le choix des textes de lecture à proposer que dans la façon de présenter ces textes en classe.

En outre, la compréhension en lecture chez l'élève est souvent bridée par les représentations que se fait ce dernier de cette langue étrangère qu'il essaie d'apprendre. C'est à l'enseignant de moduler, voire dompter ces représentations, en vue de les investir dans les objectifs d'enseignement-apprentissage de la langue cible.

Les recherches en sociolinguistique impliquent la compréhension des réseaux sociaux dans lesquels s'inscrit le langage. Cela peut s'appliquer au niveau macroscopique à un pays ou à une ville, mais aussi au niveau interpersonnel au sein d'un voisinage ou d'une famille. L'étude sociolinguistique d'une variété peut prendre en considération un large éventail de composants sociaux, suivant la problématique traitée. Les plus courants sont l'âge, le sexe, la classe sociale, ou encore l'ethnie.

La reconnaissance de l'enfant en tant que sujet individuel avec ses goûts, ses besoins, ses désirs et une personnalité propre rend les modèles traditionnels de l'éducation à classer dans les archives. On peut donc retenir que :

l'activité sociale est affaire de communauté. Les actions sont toujours socialement situées, elles dépendent des conditions matérielles et sociales. L'apprentissage est de ce fait un processus historique. Apprendre c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant de manière personnelle et créative ce qui a déjà été appris par une communauté humaine. (Claude Springer, *op. cit.*).

La langue maternelle est également un facteur social important qui aide à l'acquisition d'une langue étrangère. Vygovski (*ibid.*: 66) considère que l'apprentissage scolaire de la langue étrangère se fait à partir d'une langue maternelle déjà acquise, mais surtout à partir d'une connaissance de la forme écrite de la langue maternelle. Janine Courtillon voit que la pratique de la langue première peut aider l'apprenant de langue étrangère à rapprocher les signes et les mots et facilite leur compréhension. Elle dit: « L'élève doit transporter de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique qui est à la fois pratique de compréhension et de production.» (2003: 54)

Nous estimons que, dans notre région, la langue maternelle peut aider à l'acquisition d'une langue étrangère par l'utilisation de l'alternance codique, procédé qui permet de faciliter la compréhension de mots nouveaux en les traduisant aux élèves dans leur langue maternelle. Ce procédé est rentré dans les habitudes des enseignants sans qu'il soit officialisé.

### ***1.7.9-Les stratégies de compréhension adoptées en classe de 3<sup>ème</sup> AM***

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AM (2015-2016), chaque projet est divisé en 2 ou 3 séquences et chaque séquence est organisée en rubriques. La rubrique "je lis et je comprends" est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettront à l'élève d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte. Le modèle adopté s'inspire du processus sémasiologique proposé par J.-P. Cuq et I. Gruca. (p. 152) et qui met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent selon quatre temps :

- a-Phase d'anticipation,
- b-Phase de compréhension globale,
- c-Phase de compréhension détaillée,
- d-Phase de synthèse.

### ***1.7.10-Améliorer la compréhension favoriserait-il le transfert ?***

Il n'existe certes pas une procédure canonique, ni un modèle à la carte pour améliorer la compréhension de textes chez l'élève. Mais la réussite de compréhension de la documentation écrite en classe de FLE dépend des stratégies ou des techniques adoptées par l'élève. C'est pourquoi l'enseignant doit enseigner ces stratégies et ces techniques et les transférer de la langue maternelle à la langue étrangère, et s'assurer qu'elles soient acquises par les élèves ; cela à travers la sélection de textes convenants, la prise en compte des besoins et désirs des élèves et la mise en œuvre d'activités spécifiques d'entraînement à la lecture et nécessitant, chacune, une ou deux stratégies de lecture.

Bien que l'explication des mots paraisse nécessaire (souvent en ayant recours à l'alternance codique et à la langue maternelle), cela risque de détourner l'attention des élèves du sens général.

---

Malgré cela, J.- F. Le Ny (2004: 167) explique en deux points la procédure à prendre pour la compréhension de la phrase et celle du mot :

a-Si l'on s'en tient à la compréhension d'une phrase, deux composants en sont l'activation de significations préexistantes, notamment lexicales, et leur assemblage contrôlé par des règles de compétences syntaxiques et sémantiques.

b-Les significations de mots sont supposées être stockées dans le lexique mental de tout lecteur sous forme d'unités lexicales connectées entre elles et dont chacune comporte une représentation de la forme du mot et une ou plusieurs significations associées.

Toutefois, des activités pédagogiques de présentation du texte peuvent être envisagées par l'enseignant pour en améliorer la compréhension. L'ONL (2004: 336) envisage les procédés suivants:

a-Améliorer le texte en attirant l'attention sur certaines informations (gras, souligné, etc.),

b-Segmenter les textes, ce qui éviterait la surcharge de la mémoire de travail,

c-Améliorer l'intégration des informations en un résumé d'ensemble,

d-Fournir un plan d'ensemble du contenu, des illustrations ou des plans détaillés, etc.

En se basant sur des textes variés et riches en informations, en exploitant leurs propres stratégies de lecture et en investissant leurs connaissances antérieures, les élèves peuvent saisir le sens du texte, sans forcément être capable de comprendre chaque détail ou traduire chaque mot car, « comprendre un texte nécessite du lecteur qu'il construise une représentation analogique de la situation décrite. Cette construction nécessite que le lecteur mobilise ses connaissances antérieures pour compléter les informations explicites toujours lacunaires » (M. Fayol, 1996, cité dans ONL, p.70).

Un autre procédé peut aider à la compréhension de texte: les élèves écrivent (en langue maternelle par exemple) sous ou en marge de l'écrit ce qu'ils n'ont pas compris. C'est l'activité que E. Barjolle (2007: 36) appelle "écrire en lisant" et qui consiste à proposer aux élèves, lors d'une lecture, de porter des annotations dans les marges du texte.

### **1.8-Le vocabulaire et la compréhension de texte**

Le problème de la compréhension de l'écrit se pose d'une manière pressente chez les enseignants lorsque les élèves n'arrivent pas à traiter le code de la langue ; leur lecture est lente, hésitante et erronée.

Ces enseignants ne savent pas s'il faut donner la primauté au travail portant sur le traitement de mots ou sur celui de la compréhension. La faiblesse du répertoire lexical est considérée comme l'une des sources de difficultés les plus importantes pour la compréhension en lecture, et « les études conduites dans plusieurs pays ont mis en évidence qu'il existe une forte relation entre l'étendue et la connaissance du vocabulaire et la compréhension de textes écrits, ... et qu'une première hypothèse considère que la connaissance du vocabulaire a une influence directe sur la compréhension de textes écrits ». (ONL, p. 114).

La compréhension de textes étant tributaire de la compréhension des mots, l'ONL (p. 36) rappelle que lorsque les difficultés majeures de l'élève portent sur le traitement des mots, il est indispensable que les activités de compréhension ne soient pas délaissées. G. Sabah est pour l'enseignement du lexique; il argumente sa position de la manière suivante :

Diverses théories grammaticales donnent au lexique une importance primordiale. Elles visent à expliciter l'articulation entre le niveau lexical, le niveau syntaxique et le niveau sémantique (...) Les grammaires lexicales fonctionnelles représentent une des théories linguistiques les plus avancées grâce à l'introduction de notions de sémantique formelle. (2004: 204-205)

D'après Cuq et Gruca, le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus sûr qui le relie à la compréhension de son texte. L'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère qui n'a pas tenté quelques pas dans une nouvelle langue par les questions suivantes: que veut dire ce mot ?... cette expression ? etc. (*ibid.*: 363). Mais quand surgit l'interférence avec la langue maternelle, elle cause obstacle et l'élève sollicite alors l'aide du maître : " ce mot, cela veut dire quoi ?" L'enseignant peut faire usage de la variation codique pour expliquer à ses élèves le mot ou l'expression dans la langue 1.

### ***1.8.1-Où en est-on de l'enseignement du vocabulaire ?***

Le lexique n'est plus des mots disparates dispensés d'une manière isolée, comme il l'était jadis. Aujourd'hui, l'apprentissage du vocabulaire doit répondre à des situations contextualisées où les mots seront interprétés selon les contraintes d'énonciation.

A la question "Peut-on enseigner le lexique ?", les auteurs de l'ONL (*ibid.*: 121) considèrent qu'il est tout d'abord clair qu'un enseignement du lexique est possible et même efficace, au moins pour ce qui concerne l'apprentissage de mots dont la signification est disponible. La lecture reste donc, à notre avis, la source privilégiée d'acquisition du bagage lexical convenant aux situations d'énonciation. A cet effet, l'ONL (*ibid.*: 110) rappelle que l'important est que les élèves lisent, beaucoup et souvent. La pratique assidue de la lecture est le moyen le plus sûr d'assurer et de développer l'acquisition des connaissances conceptuelles et lexicales.

D. Gaonac'h et M. Fayol (2004) estiment que c'est la pratique de la lecture des textes variés qui assure le développement et l'enrichissement du vocabulaire. Selon ces auteurs, « plus l'élève pratique la lecture de textes variés plus le lexique augmente, s'organise et améliore petit à petit la compréhension. La pratique de la lecture est le plus sûr moyen d'enrichir le capital lexical et donc de favoriser en retour la capacité de compréhension ». (cités par N. Dembri, *ibid.*: 43).

Parlant de méthode d'apprentissage du vocabulaire, J.-P. Cuq (*pp.* 64-65) estime qu'il faut distinguer deux techniques : la lecture seule avec exposition unique ou répétée et la lecture guidée. Dans le cas de la lecture seule, il faudrait environ dix expositions pour fixer un mot ; mais le cas de la lecture guidée, c'est-à-dire avec exercices, semblerait plus efficace.

On peut aussi enseigner le vocabulaire d'une langue par le rapprochement entre lexique et culture, qui paraît être aujourd'hui la piste la plus prometteuse (Cuq & Gruca, *p.* 369). Pour Robert Galisson (1999), l'ensemble des connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle constitue ce qu'il appelle sa *lexiculture*, terme que l'auteur emploie pour désigner les mots à charge culturelle partagée (cité par Cuq & Gruca, *p.* 370). Cette option pédagogique de Galisson peut aider à la compréhension des textes de lecture dispensés lors de l'expérimentation, en ce sens que le lexique utilisé dans les biographies à connotation culturelle (historique, artistique ou sportive) est plus proche des élèves qui le comprennent avec plus de facilité.

Un outil qui peut aider à l'explication des mots et des expressions et à la compréhension du texte, c'est le dictionnaire. Les didacticiens et les praticiens recommandent souvent en classe de langue l'usage du dictionnaire pour enrichir le vocabulaire des apprenants, tel Erick Barjolle (2007: 38) qui estime que

« les dictionnaires sont de véritables ponts entre les activités de lecture et d'écriture car le dictionnaire peut aussi être lu et exploré "pour lui-même" ». Nous mettons le dictionnaire au service des apprenants, en leur facilitant son utilisation, comme aide à l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, la compréhension étant, comme nous l'avons signalé précédemment, primordiale pour l'acquisition des savoirs et c'est grâce à elle que se fait le transfert des connaissances de la lecture vers la production écrite.

### *1.8.2-L'enrichissement du répertoire lexical : La bibliothèque et le cercle de lecture*

**A-La bibliothèque et son apport pour lire et écrire.** Les textes présentés dans les manuels de l'élève qui ont un caractère officiel et imposé ne donnent pas la liberté de choix de lecture aux apprenants. La bibliothèque est l'endroit privilégié où, dans le cadre extrascolaire, ces derniers trouvent leur choix de livres motivants et attrayants et pratiquent une lecture libre dégagée de toutes contraintes et de toutes formalités. Pour cela,

il faut apprendre aux élèves à s'orienter vers les bibliothèques. Il faut surtout leur assurer un contact fréquent, renouvelé, "quotidien" avec la diversité des ouvrages mis sur le marché, avec leurs qualités et leurs défauts. Nous proposons de ramener ces ouvrages dans la classe, pour une utilisation régulière et familière » (ONL, p. 77).

Boubakeur Benbouzid, qui était ministre de l'Education nationale, montre l'importance de la bibliothèque dans la consolidation des compétences de lire et écrire, en disant :

Une bibliothèque dans un établissement scolaire est plus qu'importante. Elle peut stimuler la curiosité intellectuelle des élèves, leur goût à la lecture en développant en eux des habiletés de lecture. De plus elle contribue au développement des habiletés d'écriture et de recherche. Des études ont montré que les élèves qui fréquentent le plus la bibliothèque scolaire acquièrent des compétences de lecture et d'écriture plus importantes surtout lorsque celle-ci est bien intégrée au projet éducatif de l'établissement. (2009: 242-243)

Ceci explique que l'assiduité à la lecture et sa fréquence sont des facteurs importants pour l'acquisition du code écrit, puis à la maîtrise de la lecture et à la compréhension de textes, pour enfin atteindre l'objectif visé dans l'apprentissage d'une langue, celui d'écrire pour s'exprimer et communiquer.

On reconnaît qu'en classe de langue, les élèves qui réussissent leur scolarité sont ceux qui fréquentent les bibliothèques, donc ceux qui maîtrisent mieux la lecture. Selon J.-C. Rafoni, l'omniprésence de l'écrit dans notre environnement (livres, journaux, écrits domestiques) génère un début d'appropriation par l'élève des pratiques lectorales ainsi qu'une volonté réelle d'apprendre à lire. Ce type de lecture prend entièrement en charge l'installation de la compétence en lecture chez l'enfant, y compris la compréhension globale du texte, la compétence textuelle et l'enrichissement du répertoire lexical (*ibid.*: 75). En effet, le lecteur ne s'attarde pas à vérifier la signification de chaque mot, mais son projet de lecture se focalise sur la saisie du sens général de l'histoire qu'il lit, et à en tirer une morale. Ce sens, il ne peut l'interpréter qu'à travers les différents éléments textuels, dont la cohérence du texte et les mots-clés qu'il doit explorer.

La lecture récréative, ou de détente, joue un rôle important dans la perfection de la maîtrise de la lecture et de la compréhension ; ce qui facilite à l'élève le transfert des compétences de lecture en compétences scripturales. Au niveau scolaire, les occasions de lire sont ouvertes; elles présentent aux élèves des ouvrages et des connaissances de tout genre et de tout niveaux et leur permettent l'accès à ces types de lecture autonomes dont l'impact développe sûrement les compétences de transfert de lire vers écrire.

a-Le rayon récréatif, dans chaque salle de classe, contient des contes, des récits, des fables qui peuvent divertir les élèves et les inciter à d'autres niveaux de lecture. Il donne l'occasion aux enseignants d'organiser des cercles de lecture (voir *infra*)

b-La bibliothèque scolaire, au niveau de l'établissement, qui fait partie des activités post et périscolaires est considérée comme une structure officielle du système éducatif, au même titre que le matériel pédagogique nécessaire pour chaque discipline et pour chaque cours. Elle permet de développer chez l'élève les compétences lectorales et par la suite ses compétences scripturales pour produire des textes cohérents ; pour cette raison, elle doit être optimisée pour donner aux élèves l'occasion de lire beaucoup.

Dans le cadre de notre recherche de procédés qui facilitent le transfert de la cohérence de texte de la lecture vers l'écriture, point essentiel de notre thèse, nous trouvons la théorie de Krashen (1984, cité par

Cornaire & Raymond, *p.70-71*) très pertinente. Le modèle d'acquisition des savoirs de Krashen repose sur les lectures extensives, autonomes, fréquentes et répétées ; ce qui ne peut se réaliser que dans les bibliothèques. Cette forme permet à l'élève de pratiquer une lecture libre ; il choisit ses lectures et ses livres et y passe le temps qu'il veut. Notre recherche consiste à soumettre les élèves à des lectures continues (mais d'une durée déterminée). Cette pratique leur permettra d'aimer la lecture, d'acquérir de larges connaissances sur le texte lu et de pouvoir enfin procéder au transfert de la cohérence de la lecture vers l'écriture.

Nous sensibiliserons donc nos élèves sur l'intérêt de lire beaucoup ; les lectures peuvent être le prolongement et le complément des apprentissages de lecture en classe dans la consolidation des compétences linguistiques, textuelles, documentaires et culturelles, combien nécessaires pour la production écrite. Dans la bibliothèque, ils peuvent trouver des ouvrages qui décrivent des personnages connus, Ces lectures leur donneront des connaissances documentaires et structurelles qui les aideront à produire un texte biographique cohérent.

**B-Le cercle de lecture et la lecture de groupe.** Une forme de lecture qui peut motiver les élèves, améliore leur compétence de compréhension et encourage leur autonomisation de lecture, c'est le cercle de lecture. C'est une activité de lecture récréative de classe, organisée en groupe qui permet aux élèves de lire de façon séparée des textes, puis les commenter ensemble, dans un texte écrit, pour mieux en assimiler la structuration dans son aspect cohérence. Les textes présentés doivent susciter l'intérêt des élèves, respecter leur habileté à lire et comporter les différents éléments de la cohérence textuelle. Le Cadre de Référence en Lecture, (2011: 56-57) définit le rôle des élèves et celui de l'enseignant dans le cercle de lecture, ainsi que les étapes de sa réalisation. Le cercle de lecture est donc une activité scolaire qui permet de lier systématiquement les deux notions, lire et écrire.

Pour atteindre les objectifs de lecture studieuse et efficace, le cercle de lecture doit être minutieusement préparé par l'enseignant. Son rôle est "essentiellement d'aider les élèves à mener des discussions fructueuses par des interventions qui se feront avec toute la classe, avant ou après les rencontres des cercles". Il s'assure que tous les sous-groupes arrivent au dernier chapitre en même temps. Pour se préparer à la rencontre de son cercle, l'élève inscrit ses réactions sur un carnet préparé à cet effet.

Les membres du cercle se rencontrent après la lecture de chacun des chapitres de leur livre.

Les cercles de lecture peuvent être aussi un stimuli de motivation pour les élèves cherchant à pratiquer des lectures de leur goût et de leur choix qui développent leurs compétences de transfert de lire à écrire

### **1.9-Implication de la lecture dans l'amélioration de la production écrite**

Pour améliorer la production écrite à travers la lecture, celle-ci ne doit pas être superficielle, se confinant à un simple déchiffrage des mots et des phrases, mais une lecture studieuse et approfondie en mettant l'accent sur: le sens véhiculé par le texte et sur la cohérence de texte, en s'appuyant sur les structures grammaticales utilisées, sur le vocabulaire et la conjugaison des verbes et sur les organisateurs textuels. Cette lecture permettra à l'apprenant de transférer ces connaissances du texte vers sa production écrite car,

combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en "ouvrier" de la langue et du texte (Cuq & Gruca, p. 182).

Il est évident que l'objectif de l'enseignement de la lecture est de développer la compétence sociale de lecteur ; mais les textes sont également utilisés pour susciter la compétence rédactionnelle chez l'apprenant. Pendant la lecture, il peut repérer des éléments dans les textes, qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés, le texte de la lecture étant, pour lui, un modèle de cohérence, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire. La diversification des types de textes à lire et leur fréquence à l'école ou hors de l'école permettent aux apprenants de distinguer les différents types de textes et leurs différentes structurations, mais surtout de pouvoir transférer ces connaissances acquises en lecture vers leurs productions écrites.

Malgré les nombreux liens unissant les actes de lire et écrire, la relation entre ces deux habilités n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser à première vue: la compréhension et la production de textes, malgré leurs ressemblances, comportent aussi des différences et les transferts d'apprentissage de l'une à

l'autre ne se réalisent pas toujours de façon systématique (Reuter, 1995, Shamahan, 1997, cités par J. Giguère, J. Giasson, C. Simard, 2002: 24), car les processus de compréhension et les processus de production sont spécifiques des points de vue cognitif, sociolinguistique, linguistique et pédagogique (F. Carton, *ibid.*).

Mais la réussite de l'objectif d'enseignement n'incombe pas seulement à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant à qui revient, en tant qu'ingénieur d'apprentissage, le rôle de susciter l'interaction en classe de langue. Il doit en conséquence assurer les fonctions suivantes :

- a- Informateur de savoir ou donneur d'informations vis-à-vis de la classe,
- b- Animateur des activités didactiques dans la gestion de la classe,
- c- Évaluateur didactique et sommatif.

En effet, dans la pratique de classe, notre rôle d'enseignant consiste à conduire l'élève à mobiliser ses compétences cognitives et ses connaissances pré-requises pour trouver des indices textuels lui permettant d'une part de faire des idées sur l'architecture du texte et d'autre part de saisir la situation d'énonciation (opposition, conséquence, ordre chronologique) et de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (formes verbales, accords, types de phrases).

À l'issue de cette étape importante dans le processus d'apprentissage, l'élève pourra découvrir, grâce au lexique du texte, des éléments de la grammaire de texte et des connaissances nouvelles qui vont l'amener par la suite à produire un texte de même type ; ceci avec l'aide indéfectible des enseignants dont le rôle est défini par les auteurs de l'ONL comme suit :

Les enseignants ont un rôle fondamental dans cette initiative. Il leur faut en effet disposer d'une culture suffisante pour envisager et proposer une grande diversité de textes adaptés aux élèves et aux thèmes abordés dans les classes. Il leur faut aussi pouvoir montrer et justifier les procédures de traitement des divers types de textes. Il leur faut enfin être capables de guider les élèves dans la mise en œuvre de ces procédures au cours du traitement de tel ou tel texte particulier. (ONL, p.110).

Suivant cette mise au point de l'ONL et pour essayer de répondre aux objectifs de notre recherche, nous évoquons les axes essentiels de l'enseignement-apprentissage de la lecture susceptibles d'être

impliqués dans la production écrite des élèves et de l'améliorer. Ces axes sont :

a-La phase de présentation des textes peut faciliter la compréhension. Les supports d'enseignement-apprentissage répondant au besoin, à l'idéal et au goût de l'élève, sont donc essentiels pour la réussite de notre démarche qui consiste à soumettre les élèves à la lecture de textes dont on a mesuré d'avance la difficulté en fonction des paramètres lexicaux et syntaxiques, ou des textes arrangés pour correspondre à un degré de difficulté convenant du point de vue de ces paramètres, car, selon D. Gaonac'h, « les difficultés de lecture en L2 doivent conduire à apporter à l'élève des aides ou des incitations préalables ou parallèles au texte » (p. 174).

b-Après la compréhension, la cohérence est le second point important dans le texte. Nous choisissons le texte biographique car c'est un genre de texte non fictionnel à thème réel ; de plus c'est un texte authentique, « c'est-à-dire produit dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CECRL, *ibid.*: 112). Les textes authentiques sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue d'apprentissage d'une seconde langue...Certains didacticiens les dénomment "documents bruts", d'autres préfèrent les caractériser de "documents sociaux" (Cuq & Gruca, p. 391).

En lisant la biographie d'un personnage qui le passionne, l'enfant réagit aux exploits du héros et pense dès son jeune âge de devenir comme lui ou de faire comme lui. Tous ces critères de réalité du thème, de documentation authentique et de dimension sociale et culturelle que porte le récit biographique seront pris en compte quant à leur investissement dans les productions écrites des élèves et dans leur évaluation par la suite.

c-Quant aux méthodes d'apprentissage de la lecture et aux processus cognitifs mis en œuvre et pour faciliter le transfert de la lecture vers l'écriture, l'apprenant va mobiliser les pré-requis occasionnés par des critères cognitifs déterminés: la perception, la mémoire, l'attention et la motivation.

d-Nous adoptons le mode de lecture qui autorise le passage à l'écriture et que C. Oriol-Boyer (*ibid.*) nomme "position différenciée, ou lire pour écrire". Dans cette position, le lecteur qui s'identifie non pas au personnage mais au scripteur, est prêt à passer du côté du scripteur.

e-Pour le modèle de compréhension, nous appliquons l'approche globale de texte. L'objectif de notre recherche étant lire pour acquérir les compétences rédactionnelles, la lecture ne doit pas être superficielle, se confinant à un simple déchiffrement des mots et des phrases, mais une lecture studieuse et approfondie mettant l'accent sur le sens véhiculé par le texte, sa cohérence-cohésion, les structures grammaticales utilisées, le vocabulaire et la conjugaison des verbes.

En classe de FLE, l'approche globale de texte permet à l'élève de relever les structures formelles reliées aux éléments de la cohérence du texte, sujet de notre recherche. Nous savons que la rapidité de la saisie du sens d'un texte dépend beaucoup de la longueur, du type et du genre du texte. Les textes biographiques que nous choisissons pour notre expérimentation, seront des textes courts, s'appuyant sur les indices de surface tels que le portrait ou la photographie des personnages et sur des exemples de cas proches ou connus des élèves.

f-Parmi les techniques et les procédés, nous utilisons ceux qui permettent l'exploitation des éléments textuels et para-textuels (dont la cohérence de texte) et l'acquisition d'un lexique riche et varié, car c'est dans les textes variés et riches en informations que l'enfant tire plus de profit dans la consolidation de son répertoire lexical et dans l'acquisition de larges connaissances documentaires, historiques et culturelles sur le monde. Tous ces aspects sont indispensables pour l'amélioration des productions de textes.

g-Le récit biographique en tant que texte pratique à portée sociale peut avoir un effet psychologique sur son lecteur. L'enfant est très sensible aux grandes qualités du personnage décrit. Ces hautes valeurs ont un effet direct sur lui et influent sur ses sentiments et son comportement et surtout sur sa façon d'écrire une biographie. Il mobilise alors les éléments qui interviennent dans le rapport entre l'auteur du texte et son lecteur et sa production écrite est souvent subjective, parce que hypothéquée par ses sentiments et ses émotions.

**Les compétences de lecture qui peuvent travailler la production écrite :**

Compétences de lecture	Compétences de production écrite
<p>Compréhension des mots et des phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-compétence lexicale: comprendre à identifier les mots</li> <li>- compétence à identifier les phrases</li> <li>-les majuscules, la ponctuation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transfert des connaissances linguistiques et lexicales:</li> <li>-Formation des phrases et des paragraphes</li> <li>-Utilisation de la ponctuation et des majuscules</li> </ul>
<p>Recherche de la cohérence entre les phrases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-compréhension des indices formels de l'organisation du texte</li> <li>-compréhension des liens entre les phrases, les paragraphes</li> <li>-découverte des informations nouvelles</li> </ul>	<p>Transfert de la compétence discursive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>:-Assurer la cohérence de texte</li> <li>-Lier des phrases et les paragraphes</li> <li>-organiser les idées et les informations</li> </ul>
<p>Construction de la signification globale du texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identification du thème</li> <li>- " de la structure du texte</li> <li>- " des idées principales</li> <li>- " du type de texte</li> <li>- utilisation du pré-requis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adéquation du texte produit avec le thème demandé</li> <li>-"Transfert des connaissances acquises en lecture</li> </ul>
<p>Compréhension de la dimension sociale et culturelle du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-capacité à comprendre les attentes sociales et à adapter ses comportements en fonction du lecteur et du contexte socioculturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacité à investir les connaissances documentaires et sociales</li> <li>-Capacité à produire un texte social, pratique en interaction avec le lecteur</li> </ul>

La lecture est fondamentale, certes, parce qu'elle est le passage incontournable vers la production écrite. Le lecteur passe le temps de la lecture à façonner du sens à ce qu'il lit ; il cherche à développer différentes compétences qui lui permettent de formuler par écrit des réponses aux questions qu'il se pose

sur le texte ou que nous lui posons. C'est cette étape cruciale de l'articulation de la compréhension et de la production de texte qui permet à l'apprenant d'améliorer ses compétences rédactionnelles, celles de la lecture vers sa production écrite. relatives aux structures linguistiques de surface, au type de texte choisi, mais aussi à la cohérence de texte, car ce sont les aspects formels du texte qui nous intéressent le plus, ceux que l'élève peut transférer de la lecture vers sa production écrite.

Puisque, du point de vue didactique de la langue et des discours, la lecture ne saurait être séparée artificiellement de l'écriture (Chiss, *ibid.*: 116), nous devons travailler les prises de position de l'élève sur le texte, ainsi que les stratégies d'écriture, par la pratique d'activités d'entraînement à l'écrit telles que la reformulation, le résumé (partiel ou total) et le commentaire. Ces activités d'écriture ne doivent pas être coupées de l'activité de lecture, et seront menées conjointement. On doit ensuite éveiller chez l'enfant les capacités cognitives pour extérioriser les connaissances antérieures et les savoir-faire acquis pendant les lectures de textes, de manière à les investir adéquatement dans sa production écrite.

### **Conclusion du chapitre I**

Dans ce chapitre, nous avons développé les différents travaux qui traitent des diverses théories et concepts relatifs à la lecture et sa compréhension. Les autres éléments clés de notre recherche : la notion d'écriture, la cohérence de texte, les liens lecture-écriture et le transfert de compétences de lire vers écrire, sont développés dans les chapitres suivants.

Comme conclusion à ce chapitre, nous exposons, ci-dessous, les théories conceptuelles les plus pertinentes sur la notion de lecture, les stratégies et les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture qui travaillent notre recherche et que nous allons exploiter dans notre expérimentation.

1-En lecture-compréhension, l'élève fait appel à un processus sensoriel, visuel et auditif et à un processus cognitif pour reconnaître les signes et les mots, pour comprendre le texte et ses structures, la cohérence de texte étant, ici, l'élément essentiel à prendre en considération.

2-La variété et la diversification des types de textes à lire permettent à l'apprenant de faire, à travers une lecture approfondie, la distinction entre les types de textes et de repérer des éléments du texte qui l'aident

à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de lecture est supposé être un modèle des activités réflexives (grammaire, orthographe, vocabulaire), mais surtout de la cohérence textuelle, car, en somme, ce sont les aspects formels transférables du texte qui nous intéressent dans notre recherche, avec également l'aspect social du texte. Pour cela nous adoptons le récit biographique car c'est un discours communicatif ayant une portée pratique.

3-Le choix des méthodes d'apprentissage de l'écrit et les processus cognitifs mobilisés et des modes de lecture utilisés vise à faire émerger chez l'apprenant les connaissances antérieures linguistiques, discursives, référentielles et sociales acquises au cours des lectures précédentes, pour les investir dans la compréhension de chaque texte abordé, mais aussi en vue de les exploiter dans leurs productions écrites.

Nous exploitons le modèle de lecture qui permet à l'apprenant de nouer relation avec les personnages qu'il aura à connaître, et d'interagir avec eux ; ce qui l'aiderait à rédiger des textes similaires dans la production du récit biographique.

4-Les stratégies seront adaptées aux projets de lecture et aux situations d'énonciation. Nous optons pour la lecture extensive qui nous permettra, en un temps limité, de présenter aux élèves plusieurs textes relatifs aux biographies de différents personnages à l'échelle régionale, nationale et mondiale. Une lecture silencieuse rapide sera utilisée au début de chaque texte ; elle permet à l'élève d'analyser le texte, d'en saisir l'idée générale et de structurer les informations mémorisées.

A la fin de l'expérimentation, nous exposerons les arguments qui soutiennent notre thèse et qui permettront peut-être de répondre à la question clé de notre recherche concernant l'effet de la lecture compréhension sur l'amélioration des productions écrites des apprenants dans son aspect cohérence de texte.

**CHAPITRE II :**  
**QU'EST-CE QUE ECRIRE ?**

## Introduction

La production écrite était axée sur des disciplines enseignées, comme la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire, qui servaient de sujets à l'expression écrite et de critères à son évaluation. L'approche communicative des années 70 a révolutionné l'acte d'écrire ; on ne propose plus aux élèves, d'écrire un texte libre ou de raconter une histoire, mais on leur demande de rédiger des textes pour réaliser des actes de langage de la vie quotidienne.

La production écrite est une activité qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. Avant de commencer à écrire, l'enfant possède un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées à l'écriture. Ses connaissances antérieures, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisées et utilisées dans la langue cible.

Dans le contexte de l'enseignement, l'enseignant vise à amener l'apprenant à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage ; en outre, il l'aide à relier ce qu'il connaît, ce qu'il a appris dans sa langue première à la langue étrangère. Ainsi, au moyen de l'écriture, l'élève apprend à manipuler et à assimiler les concepts relatifs au langage écrit en tenant compte de la fonction première, la communication.

### 2.1-L'écrit et la notion d'écriture

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire acquérir aux apprenants les compétences écrite et orale. Mais l'écrit est plus indispensable dans l'apprentissage des autres disciplines d'enseignement. Pour cela, il occupe une place très importante dans la société : il est dans les administrations et les entreprises, dans les relations familiales, amicales et sociales, dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage. Comme l'écrit meuble notre vie quotidienne, voici ce que disent certains travaux sur l'écrit et sur la notion d'écriture :

---

L'écriture est un acte social qui permet de diffuser la pensée humaine. « Fixer, diffuser, transmettre: ces fonctions de l'écriture semblent faire l'unanimité. » (Chiss, 2012: 157). Georges Jean titrait son ouvrage "L'écriture mémoire des hommes", et M. Detienne disait : « L'écriture, en tant que pratique sociale est une manière de penser, une activité cognitive ; elle engage des opérations intellectuelles. » (1988, cité dans Jean-Louis Chiss, *op cit.*)

Le dictionnaire Larousse 2005 définit l'écriture comme « un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver ». Définie comme la représentation de la parole et de la pensée par des signes conventionnels, l'écriture suppose l'apprentissage d'une langue avec son alphabet, sa grammaire et son vocabulaire. Elle est pour cela la clé de tout apprentissage et l'essence de tout système de communication écrite. Mais Jean-Louis Chiss (p.166) qualifie l'écrit d' « une fonction psychique supérieure ». Pour appuyer des difficultés auxquelles est confronté l'enfant à l'âge de son apprentissage de l'écrit, l'auteur recourt à Vygotski lequel, parlant de l'enfant, dit :

Il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer du langage discours, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots. Ce caractère distrait du langage écrit, le fait que ce langage soit seulement pensé et non prononcé, représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture. » (Vygotski, 1934-1985, cité par Jean-Louis Chiss, p. 167)

L'on sait que l'écriture s'accomplit par deux actes différents, écrire et rédiger :

**A-Ecrire.** C'est s'exprimer par voie écrite. Pour le dictionnaire Larousse 2010, écrire c'est tracer les signes d'un système d'écriture, les assembler pour représenter la parole ou la pensée ; c'est exprimer sa pensée par l'écriture. D'après J.-P. Cuq et I. Gruca (p. 182), écrire c'est produire une communication au moyen d'un texte, c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.

Ecrire revêt trois composantes indissociables : un support, un acte graphique, fruit d'un patient et couteux apprentissage et un acte mental qui produit des énoncés fixes sur le support. Dans nos classes,

---

les enseignants font écrire les élèves à travers des activités de copies, mais aussi des activités de production de textes et de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, de nos jours, savoir écrire est défini par la capacité à former des lettres, la capacité à orthographier des mots et la capacité à rédiger un texte.

Dans le cas d'activités de production, écrire ce n'est pas simplement encoder l'oral, mais il s'agit de passer de ce l'on veut dire à ce que l'on veut écrire conformément à une situation de communication donnée ; c'est construire et produire une expression ordonnée de sa pensée. Ecrire, c'est s'engager par le choix des mots, du temps, de la forme au-delà des moyens utilisés ; c'est donc prendre des responsabilités.

**B-Rédiger.** D'après le dictionnaire Larousse 2010, rédiger c'est exprimer par écrit dans l'ordre voulu et selon une forme donnée (...) La rédaction est l'action de rédiger par écrit un événement ou un fait (rédiger un rapport, procès-verbal, un engagement, un article de presse). Elle est aussi une composition écrite sur un sujet donné, un exercice scolaire par lequel l'élève apprend à rédiger.

Mais rédiger est une tâche difficile qui exige de la cohérence et de la cohésion, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques correctes et une suite de phrases bien formées, mais à réaliser une série de systèmes de réponses cohérentes à une situation problème donnée et surtout pour répondre à la situation d'énonciation envisagée.

En langue étrangère essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la rédaction d'écrits se présente comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication ; ils écrivent pour être lus.

Rédiger un texte fait appel à une interaction de compétences : une compétence linguistique (grammaticale et lexicale), une compétence cognitive, une compétence discursive ou pragmatique, que l'apprenant doit mobiliser lors de son activité de scripteur, Il doit écrire d'une façon correcte mais aussi d'une manière intelligible, cohérente et ordonnée ; en même temps il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

---

Au vu de ces définitions, l'écriture est un outil d'expression de la pensée par le langage écrit sur un support ; elle est donc la transformation d'un message sonore en un message graphique. Dans une deuxième définition, J.-P. Cuq précise qu'un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature.(p. 79).

L'écriture est un langage codé graphiquement au moyen de signes correspondant à des éléments sonores ; autrement dit, « l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ». (D. Dumont, 2006: 5)

## 2.2-La communication écrite

En classe de langue, l'objectif de l'apprentissage de l'écrit est d'amener l'apprenant à former et à exprimer ses idées pour les communiquer à d'autres personnes, donc à construire une compétence de communication écrite qui se définit comme la capacité à produire des discours écrits cohérents et répondant à des situations données. La production écrite est la plate-forme sur laquelle repose la communication écrite. On écrit pour être lu, donc pour échanger avec autrui. « La communication écrite détient ses caractéristiques fondamentales du fait qu'au moment de l'émission du message, l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent, ce qui fait que l'émetteur devient ici scripteur. » (G. Vigner, 1986: 11)

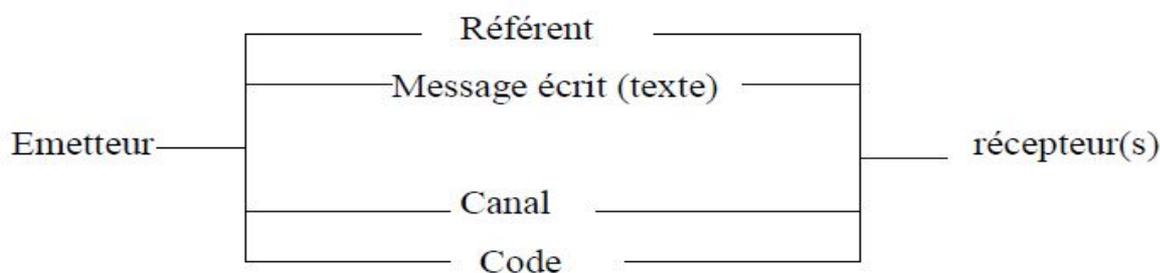
Les éléments qui sont du domaine de ce qu'on appelle la "compétence de communication" sont détaillés par Gaonac'h (*pp.* 176-177) comme suit :

- a-La prise en compte de la visée de l'auteur, des contraintes discursives, de la structure textuelle,
- b-Les stratégies de repérage d'indices peuvent être considérées comme des stratégies de communication, dans la mesure où elles consistent à élaborer des hypothèses qui sont supportées en fait essentiellement par des connaissances préalables, supposées partagées par l'auteur et le lecteur.

Cette compétence de communication écrite fait intervenir d'autres niveaux de compétences, ou composantes, à des stades divers de la production : compétences linguistiques, compétences cognitives

et compétences socioculturelles. Ainsi, « communiquer c'est adresser un message à quelqu'un sur un problème donné, avec une intention particulière, interprété éventuellement à partir de sa propre expérience, exprimé selon les modalités spécifiques d'utilisation du langage » (G. Vigner, *ibid.*).

Lorsqu'on parle de production écrite, il y a certes une communication. Selon Claude Peyroutet (1991), une communication écrite réussie doit obligatoirement comporter les six éléments inspirés du schéma de communication de Roman Jakobson (1985), voir tableau ci-dessous :



**Schéma représentant les six éléments de la communication de Roman Jakobson (1985)**

Dans son livre "La pratique de l'expression écrite", Claude Peyroutet (1991: 134) définit les six éléments du schéma de Jakobson, comme suit :

a-L'émetteur : C'est celui qui rédige le message. Dans une classe de langue, les apprenants sont des émetteurs,

b-Le récepteur : C'est celui qui reçoit le message rédigé. Dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur..

c-Le réfèrent : C'est l'ensemble des êtres, des objets, des choses dont il est question dans le texte ; en somme c'est le sujet de la communication. A l'écrit, le réfèrent est seulement textuel.

d-Le message écrit : c'est le texte, l'énoncé..

e-Le canal : C'est la voie matérielle empruntée par le texte (feuille de papier du livre, du journal). Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papier, des copies.

---

f-Le code : C'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire).

Mais qui dit composants du schéma de communication dit aussi fonctions qui accompagnent ces composants. Peyrouet (*ibid.*: 136) a défini les six fonctions suivantes :

a-La fonction référentielle : Elle correspond aux informations objectives transmises,

b-La fonction expressive : Elle correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés ; c'est la fonction de la subjectivité.

c-La fonction conative : Elle correspond à toutes les implications du lecteur: questions, ordres, interpellations,

d-La fonction phatique : Elle correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règle de la lisibilité,

e-La fonction métalinguistique : Elle correspond aux définitions intégrées dans le texte : on explique et on définit un mot avec d'autres mots,

f-La fonction poétique : Elle correspond à la transformation du texte en message esthétique.

Nous tenons compte des composants de la communication, car chaque élément est présent dans notre expérimentation et a un rapport avec l'apprenant : L'émetteur est l'élève qui rédige une biographie..Le récepteur sera le lecteur du journal de l'école. Les personnages des différentes biographies représentent le référent, le sujet de la communication. Le message est ici de type scriptural, c'est le récit biographique produit. La feuille portant la copie de l'élève et le journal de l'école qui la publie forment le canal. La langue écrite, ici le français langue étrangère, sert de code.

L'essentiel pour nous est donc que l'émetteur (l'élève) puisse produire un message (la biographie) cohérent et recevable. Les fonctions qui accompagnent les composants du schéma de la communication écrite peuvent être investies par l'élève pendant la production écrite :

-La fonction référentielle transfère les connaissances documentaires vues en lecture dans le récit biographique.

- La fonction phatique rappelle l'aspect formel du texte pour faciliter sa réception.
- La fonction métalinguistique travaille le lexique et la syntaxe du texte produit.
- La fonction expressive et conative permet à l'élève d'exprimer ses sentiments et ses attitudes de scripteur.

### 2.3-Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite est un moyen de communication qui permet à un scripteur de verbaliser sa pensée, de traduire par écrit son opinion, ses sentiments sur un sujet précis. C'est une activité à la fois individuelle qui sollicite l'auteur dans son intimité, mais aussi partagée qui intègre le discours de l'autre pour se développer. D. Bailly (2000: 111) dit que la production écrite est, par convention, la production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé.

Par le biais de la production écrite, le scripteur peut exhorter différentes habiletés : présenter des informations, véhiculer des sentiments, donner des impressions, fixer des connaissances. Il peut réfléchir, penser et raisonner calmement, mais aussi s'exprimer librement par écrit. « Entendue au sens d'activité cognitive permettant l'abstraction, la conceptualisation, la généralisation, l'écriture est donc une manière de penser. » (J.-L. Chiss, 1997: 165-178)

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés en mobilisant un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe) et de savoir-faire. Ainsi, « rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée ».(J.-P. Cuq & I. Gruca, *p.* 178). La production écrite est également un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments, sur un sujet précis. C'est ce qu'on appelle la communication écrite. Le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes.

La production écrite est une activité qui a un objectif et un sens, et sa pratique « est fondée sur la réécriture, la révision, la correction et favorise une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une oeuvre qui aurait des prétentions artistiques » (Cuq & Gruca, *p.* 183). Pour faire atteindre à l'élève un

---

certain degré de réussite de sa production écrite, nous allons le sensibiliser durant l'expérimentation de l'utilité de la lecture, de son apprentissage, de sa maîtrise et surtout de sa compréhension ; d'où la nécessité pour lui de mobiliser toutes les compétences cognitives et sensorielles pendant la lecture.

La production de textes permet de stimuler l'acquisition de plusieurs concepts relatifs au code écrit. Ouzoulias conçoit que

l'écriture de textes est à la source de la notion de mot. Une entité sémantique représentée dans l'esprit de l'enfant est écrite avec plusieurs mots. Par la production d'écrits, l'enfant s'entraîne à segmenter l'énoncé oral en mots, puis à repérer qu'à l'écrit un mot est séparé des autres et isolable, même s'il ne correspond pas à une entité sémantique. (Ouzoulias, *op. cit.*)

Evoquant les processus de production, Francis Carton dit : « Une revue de travaux montre qu'il existe un consensus pour distinguer trois types de processus, en interaction permanente les uns avec les autres, -Des réseaux de concepts sont activés, -Le locuteur procède à la réalisation langagière de ses intentions de communication ; c'est la mise en texte, -Le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre » (1995: 1-7).

#### **2.4-Liens lecture - écriture dans les approches pédagogiques**

L'écrit constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. Cependant les approches pédagogiques que nous avons consultées ne font pas toutes allusion aux liens existant entre les deux compétences de l'écrit, la lecture et l'écriture. Nous évoquons les approches qui traitent un peu de ces liens pour essayer de les exploiter dans notre recherche.

##### ***2.4.1-La méthode traditionnelle***

Appelée aussi méthode grammaire-traduction, elle est apparue vers la fin du XIXe siècle. Parmi ses objectifs les plus importants, l'accession aux textes (souvent littéraires) pour étudier la grammaire de la langue enseignée et pratiquer la traduction de ces textes. La méthode accorde une grande importance à la lecture à partir de textes d'éminents écrivains et d'auteurs reconnus.

### **2.4.2-L'approche audio-orale**

Cette approche perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices axés sur la répétition, Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont un genre d'imitation des textes présentés au début de la leçon, (C. Cornaire & P.-M. Raymond, *p.* 5). Mais l'imitation des textes de lecture ne permet en aucun cas aux apprenants de bâtir une véritable compétence scripturale.

### **2.4.3-L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

Pour cette approche, la langue est considérée avant tout comme un moyen de communication orale et l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'approche travaille sur les structures globales de la langue ; pour cela, « la leçon SGAV repose sur différentes phases successives appelées "les moments de la classe" et qui ont chacune un objectif précis.

La dernière phase, dite "phase de transposition" conduit l'élève à réaliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle où d'activités de dramatisation » (Cuq et Gruca, *p.* 242). Dans le domaine de l'écrit, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel le plus privilégié.

### **2.4.4-L'approche cognitive**

Parue au début des années 70, la perspective cognitiviste se fonde sur le principe que dans l'apprentissage il faut prendre en considération les structures cognitives de l'apprenant. Dans cette perspective, enseigner une langue ne se limite pas à faire acquérir des automatismes, au contraire une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. (Cornaire & Raymond, *ibid.*: 10-11). Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage.

Cette approche se révèle dans l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage de la lecture, Les exercices visant la pratique de l'écrit restaient traditionnels, ils n'étaient que des instruments pour mettre en pratique les connaissances sur la grammaire (L.-J. Meza, 2007: 104). Nous remarquons cependant un

---

certain intérêt de l'approche à la compréhension de texte et un peu à la production de texte. Considérant la langue comme un moyen de communication, l'approche cognitive a commencé à donner plus d'importance à l'écrit comme un véritable instrument de communication. Elle va ouvrir la voie à l'approche communicative qui sera un de ses aspects.

#### *2.4.5-L'approche communicative*

Elle repose sur le principe selon lequel « la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale » (C. Comaire & P.-M. Raymond, p.12). L'écrit est un moyen de gérer la communication ; de plus, « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (S. Moirand, 1979: 9). Etant un aspect de l'approche cognitive, l'approche communicative repose sur quatre principes de départ qui permettent de réussir la communication ; ce sont :

a-L'authenticité : En classe, les supports authentiques permettent à l'enseignant de créer une situation presque authentique qui ressemble à la situation réelle dans la vie courante et aide l'apprenant à mieux comprendre.

b-Le contexte social : Il ne suffit pas de connaître le système linguistique de la langue, mais il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée, en fonction de la situation sociale rencontrée, car chaque contexte a son propre discours.

c-L'interaction : L'objectif premier de l'approche communicative a été de former l'apprenant à communiquer avec ses pairs en langue étrangère. L'interaction, c'est donc agir et interagir soit à l'école entre enseignant et apprenants et entre apprenants eux-mêmes, soit en société, hors de l'école, en famille et dans la rue.

d-La centration sur l'apprenant : C'est le principe de base de l'approche communicative qui met l'accent sur l'apprenant. Le statut de ce dernier est modifié de l'objet vers le sujet, il n'était que figurant, il devient responsable de son apprentissage. On prend alors en compte ses besoins, ses intérêts, ses stratégies, ses problèmes psychologiques, pour renforcer ses chances de succès.

Avec l'avènement de l'approche communicative la production écrite est considérée comme une activité de construction de sens à partir du passage d'une phrase à l'autre en respectant l'organisation de la progression thématique, la grammaire et la cohérence textuelle. Son enseignement a pour objectif

d'amener les apprenants à produire des textes pour soi ou pour autrui. En outre, Cornaire et Raymond, supposent que

dans l'approche communicative les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer ». (*ibid.*: 11-12).

J.-C. Beacco (*ibid.*: 70) définit les visées de l'approche communicative comme suit : « L'objet de l'enseignement communicatif des langues naturelles est de créer les conditions de l'acquisition d'une compétence à produire des énoncés grammaticaux appropriés aux contextes de communication. » Hymes (1984, cité dans J.-P. Cuq, p. 48) propose la notion de compétence communicative qui désigne la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent.

L'approche communicative s'est donc intéressée au phénomène de communication dans ses deux volets: réception et production, et les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis. Les mêmes règles seront respectées dans toute communication écrite (reçue ou produite), car nous lisons les productions d'autrui et nous produisons pour être lu par autrui.

#### ***2.4.6-L'approche sociale***

Apprendre une langue ne peut se limiter aux savoirs sur la langue et à une progression linéaire donnant la priorité à des éléments isolés présentés dans un ordre croissant de complexité formelle et non de complexité communicative. Les éléments de la langue doivent, en revanche, être travaillés en veillant à leur application en contexte ; il s'agit maintenant de passer des savoirs aux savoir-faire, des savoirs déclaratifs aux compétences nécessaires mobilisant ces savoirs pour communiquer efficacement. Autrement dit, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système de la langue ; il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui dirigent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste isolée de la réalité.

---

En situation d'écriture, le scripteur est influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il a un but recherché (raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier et les relations qu'il entretient avec lui. En somme, il doit adopter une approche dite "sociale".

Dans cette nouvelle approche, la communication sera déterminée par l'action sociale et non par les tâches langagières et tient compte du critère socioculturel et de l'interaction entre les pairs. Une lecture attentive du texte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001: 15) révèle une nette orientation vers une perspective dite actionnelle sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques du citoyen de demain.

Les théories de l'activité envisagent l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécificité humaine de transformation et/ou de représentation du réel ; en outre, elle implique aussi des modalités de coopération, car

c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils (Claude Springer, 2010: 511-523).

L'exécution et la réussite d'une tâche est tributaire des compétences mobilisées, et « ces compétences diverses des apprenants sont en relation étroite avec leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive, affective et linguistique ; ce dont on doit tenir compte quand on analyse la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour un apprenant particulier » (CECRL, 2001:123-124). Parmi ces caractéristiques, certaines peuvent nous aider dans l'évaluation de la portée sociale des textes produits par les élèves lors de l'expérimentation :

a-Les caractéristiques de nature cognitive

-La familiarité de la tâche avec le type de tâche et les opérations à effectuer, le type et le genre de texte,

-Les aptitudes : l'accomplissement de la tâche dépend de la capacité de l'apprenant à exercer certaines capacités, stratégies et aptitudes,

b-Les caractéristiques de nature affective :

- La confiance en soi qu'il faut pour mener la tâche à son terme,
- L'implication et la motivation : un niveau élevé de motivation personnelle de réaliser une tâche créé par l'intérêt qu'elle suscite conduira l'apprenant à une plus grande implication.
- L'état général : la condition physique et émotive de l'apprenant influence la performance de celui-ci.
- L'attitude :
- L'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux,
- La volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeur,
- La volonté de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa culture et la culture étrangère.

Ainsi, chaque usager produit des compétences en fonction de son âge et de ses expériences vécues. Il les stocke et les réinvestit selon le contexte ou le milieu social. « Ces compétences sociales dépendraient notamment de la capacité des individus à réagir en fonction des autres. » (M. Gausse 2018:3).

L'approche communicative est intéressante pour notre recherche parce qu'elle traite du lien lecture-écriture selon la situation de communication assignée. L'approche sociale, elle aussi, peut être exploitée dans notre travail parce qu'elle suscite l'impact du contexte social qui se rapporte à l'apprenant et son impact sur la situation d'énonciation : l'apprenant devra réaliser une activité individuelle (production écrite) mais ayant une finalité collective, puisqu'il devra la publier dans le journal scolaire où il cherchera à séduire ses lecteurs sur le choix du personnage présenté.

### **2.5-Enseignement-apprentissage de la production écrite**

La production écrite en langue étrangère n'est pas une simple juxtaposition de phrases bien formées. Depuis l'avènement de l'approche communicative, elle se présente comme étant une activité de construction de sens et vise alors à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication. Mais il faut distinguer la différence qui se manifeste entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence à l'écrit.

### 2.5.1-La théorie d'acquisition et d'apprentissage de Krashen

Une théorie inaugurée par Krashen (1984, cité par Cornaire & Raymond, *ibid.*: 70-71) s'avère fort intéressante pour la production écrite dans la langue seconde : c'est la théorie "compréhensible input" qui émane de la lecture extensive. Elle stipule que c'est en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture.

L'auteur a appliqué sa théorie de l'acquisition et de l'apprentissage au développement de la compétence en écriture. Mais, selon lui, il existe une opposition entre l'acquisition, processus inconscient conduisant à une compétence, et l'apprentissage, processus dans lequel les apprenants sont au contraire conscients des faits de langue et attentifs à ces faits.

La théorie soutient que la compréhension de sens nouveaux (*compréhensible input*), par l'entremise d'activités de compréhension, est à recommander si l'on veut faire atteindre à l'apprenant une maîtrise réelle de la langue. L'auteur conseille que le contenu compréhensible devrait aller toujours un peu au-delà de ce que l'apprenant est capable de comprendre, afin de lui offrir une sorte de défi.

Le modèle de compréhension de Krashen tisse un lien direct entre la lecture et la production écrite : l'auteur pense que les niveaux de compétence en lecture et en écriture en langue seconde sont associés et que la compétence en écriture s'acquiert de la même manière que les autres savoirs.

Selon Krashen (*ibid.*), la lecture extensive, ou la lecture pour le plaisir, se pratique hors de la classe, alors que l'apprenant choisit ce qu'il veut lire et lit au temps qu'il le veut en se concentrant sur le message véhiculé par le texte par lequel il va pratiquer l'écriture en améliorant ses expériences au moyen du contenu compréhensible représenté par la lecture extensive et la pratique de l'écriture qui sera axée sur le contenu au dépend de la forme, car la forme sera améliorée par les expériences répétées de l'écriture.

La portée de la lecture extensive semble donc importante pour installer de manière durable des schèmes à produire en écriture, notamment ceux liés à la cohérence de texte, puisque comme le signale Janopoulos (1988, cité par Cornaire & Raymond, *ibid.*: 71), il existe une corrélation positive entre lecture extensive et compétence en écriture en langue seconde.

---

Nous pouvons voir, ainsi, le lien entre la lecture et l'écriture à travers cette définition de l'écrit présentée par Krashen. En outre, la théorie de cet auteur évoque l'enseignement explicite à travers l'apprentissage conscient, notion que nous détaillons ci-dessous.

### 2.5.2-L'enseignement explicite

Suivant le principe qu'apprendre à écrire est une mission exclusive de l'école, le but général en classe de langue pour l'enseignant consiste à développer les compétences linguistiques et communicatives et à faire acquérir aux apprenants les connaissances de la langue cible. « C'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en œuvre ces règles générales dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa discipline et au niveau des élèves qu'il encadre. » (R Bouchard, 1998: 1-16).

L'enseignement explicite se distingue de l'instruction directe puisque sa priorité est passée de la planification systématique au rôle de l'enseignant qui, en tant que lecteur expert, est un guide pour l'élève (J. Giasson, *ibid.*: 45). L'intérêt essentiel d'un enseignement explicite est de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, alors que, selon Cuq et Gruca (*ibid.*: 347), l'objectif de l'enseignement implicite est d'éviter au maximum le retour à la fonction métalinguistique. Il est difficile, certes, dans un cours de langue de prendre le choix convenant, mais l'enseignant doit tenir compte du profil de ses apprenants et de leur culture sociale.

Les travaux de Barr et al (1996, cités par Dembri, *p.*163) montrent une différence nette et claire entre des classes traditionnelles où l'enseignement se déroule d'une manière habituelle et des classes dites expérimentales où un enseignement explicite des stratégies de compréhension est dispensé et fait que les élèves de ces classes obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension. L'enseignement explicite en lecture se caractérise par :

- Un souci de placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière,
- L'attention particulière au développement de l'autonomie de l'élève,
- Une revalorisation de l'enseignant : il planifie son intervention et doit être capable de savoir si les élèves ont besoin d'une aide supplémentaire et laquelle apporter.

Besse et Porquier (1984) établissent une distinction entre :

a-La grammaire implicite qui est un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible qui relève plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

b-La grammaire explicite qui est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'explications conscientes par les élèves.

c-La grammaire explicitée qui fait référence à un enseignement-apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant et/ou par les enseignés.(cités par Diane Huot & Richard Schmidt, 1996).

Les travaux menés en psychologie cognitive (Presley 1995, Rosenchine 2002, Richard & Gauthier 2005, cités par Dembri, *p.168*) ont révélé le succès et la valeur de l'enseignement explicite et ont permis de comprendre que l'efficacité de cette pratique pédagogique se produit en enseignant explicitement aux élèves des stratégies qu'ils doivent intégrer et appliquer de façon systématique dans l'apprentissage des connaissances.

Sur le plan pédagogique, l'objectif de l'enseignement de la langue étrangère n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives mais des connaissances procédurales, des stratégies et aussi un savoir conditionnel qui explique les raisons de l'utilisation de ces stratégies. Partant de la maîtrise des stratégies de lecture compréhension, l'apprenant transfère ses compétences de lecture en compétences de production écrite ; il écrit pour être lu et son texte servira de nouveau de lecture pour autrui.

Selon Deschènes (1990, cité par Z. Haroun, *pp. 37-38*), pour une tâche de lecture, les stratégies de lecture et de compréhension regroupent deux grands types de stratégies : les stratégies cognitives qui vont aider le lecteur à poursuivre ses objectifs et les stratégies métacognitives qui vont lui permettre de gérer et de contrôler sa lecture. A ces deux types correspondent des étapes de la lecture qui consistent à la préparer, à la planifier et à l'évaluer :

a-Les stratégies de types cognitifs concernent la capacité à :

-Activer les connaissances antérieures du lecteur ; elles jouent un rôle déterminant dans l'appropriation de nouvelles informations,

–Se familiariser avec le vocabulaire ; il est possible de pallier les difficultés de vocabulaire du texte lu par des enseignements spécifiques.

b-Les stratégies métacognitives consistent à :

-Identifier la motivation : la meilleure façon de motiver l'apprenant est de le rendre autonome, ce qui accroît le taux de réussite de la tâche,

-Déterminer les buts : les lecteurs flexibles sont ceux qui ont la capacité de reconnaître les différents buts de la lecture.

### *2.5.3-Les étapes d'apprentissage de la production écrite*

D'après l'expérience dans le domaine en classe de langue, nous avons constaté chez les apprenants des positions distinctes et des comportements différents face à la production écrite, Pour les élèves en difficultés d'apprentissage, l'écriture présente un défi insurmontable ; ils ont peu d'enthousiasme à écrire et l'orthographe semble constituer devant eux un obstacle majeur ; ils écrivent moins pour parler d'eux-mêmes ou se faire plaisir d'une manière autonome que pour réussir dans un système qui leur fait craindre la note, l'erreur, la sanction de l'enseignant, voire la risée de leurs collègues.

A l'opposé de cette frange d'apprenants, les élèves mieux préparés se dotent de plusieurs stratégies reliées au processus d'écriture pour réussir la tâche d'écrire, conscients que dans l'écriture d'un texte, il y a des étapes à respecter ; il y a d'abord la mise en situation, puis la planification, la mise en texte et enfin le processus de révision. Alain Bentolila (2014) définit un protocole de sept étapes nécessaires à l'apprentissage de la production écrite et qui peuvent être appliquées comme un tout ou séparément en fonction de la séquence prévue par l'enseignant :

a-L'amorçage : Cette étape consiste à proposer une "situation déclenchante" et vise à susciter l'intérêt de l'élève pour l'activité de production d'écrits. Selon l'auteur, cette situation déclenchante peut être à partir de lectures (album, textes, lecture d'image).

b-L'étayage et la planification : Dans cette étape, l'enseignant doit redéfinir les consignes, les attentes, les objectifs à travers les outils qu'il délivre aux apprenants.

c-Le premier jet : C'est l'étape de la situation rédactionnelle qui suit le brouillon. Il doit pouvoir être relu par son auteur et par d'autres acteurs (camarades, enseignant).

d-La révision du texte : Cela consiste en la révision du premier jet en prenant une certaine distance pour observer les points à retravailler.

e-La formalisation : Cette étape est celle du projet abouti du texte que l'on peut donner à lire aux lecteurs. Par cette étape, l'élève prend conscience qu'il faut rendre lisible son travail qui devient un objet communicable.

f-L'évaluation: Elle permet aux élèves d'intérioriser tous les processus qu'ils ont mis en jeu pour résoudre les problèmes rencontrés.

g-Les prolongements: Ce sont les activités qui entrent en continuité avec les projets de productions d'écrits opérés dans la classe. La vocation de cette étape est de montrer qu'un écrit n'est pas quelque chose d'isolé.

#### ***2.5.4-La consigne d'écriture***

La consigne d'écriture est une activité de classe qui permet de faciliter l'acte de production écrite chez l'apprenant. Son rôle comme aide efficace de facilitation de la production d'écrits doit être pris en considération dans chaque tâche pédagogique. Constituant le repère évident de toute évaluation et en vue d'accomplir la tâche attendue, la consigne d'écriture donnée aux apprenants doit être claire et précise. Contrairement à la rédaction ou à l'expression libre d'antan, elle investit le modèle proposé par l'enseignant pour un objectif communicatif et social. Son impact sur la production écrite de l'apprenant est reconnu par F. Mangenot qui dit:

Un élément fondamental est la consigne d'écriture, qui, de manière implicite ou explicite, va provoquer cette observation du modèle... L'emploi même du terme de "consigne d'écriture" s'oppose ainsi au traditionnel "sujet de rédaction", dans la mesure où la consigne indique davantage un quelque chose à faire avec la langue qu'un quelque chose à dire. (1996: 1-8)

Pour attendre un résultat plus concret, il serait plus bénéfique de discuter la consigne d'écriture avec les apprenants pour déterminer les critères convenant à l'élaboration du texte. Marquillo (1993, citée par C. Cornaire & P.-M. Raymond, *ibid.*: 114) rappelle deux éléments essentiels dans une consigne

d'écriture:

-des éléments d'information qui définiront la thématique, les contenus du sujet à traiter.

-la consigne d'écriture proprement dite avec des orientations possibles vers le texte.

Mais la bonne compréhension des consignes occupe une place décisive dans l'évaluation de compétences et des connaissances des élèves ; c'est ce que souligne C. Garcia-Debanc en disant :

Les consignes mettent en jeu le contrat didactique entre l'élève et l'enseignant, avec sa part nécessaire d'implicite. Les principales difficultés tiennent à une lecture partielle de la consigne, à une prise en compte insuffisante des déterminants et des connecteurs, à une capacité insuffisante à mettre en relation des données et à inférer. De plus, certains termes fréquemment employés dans les consignes, comme "expliquer" ou "justifier" peuvent renvoyer à des attentes très différentes selon les disciplines. (2007: 62).

#### ***2.5.5-La démarche dans un projet d'écriture***

Dans un projet d'écriture, la démarche la plus fructueuse est celle qui associe étroitement les deux notions lecture-écriture par la mise en oeuvre des étapes suivantes:

a-Lecture analytique de textes d'un même type pour en dégager les caractéristiques globales,

b-Recensement par les élèves des critères de fonctionnement de texte,

c-Mise en place d'outils et d'aides à l'écriture: lexicaux, textuels, référentiels, aspects sociaux. Ces outils sont élaborés collectivement à partir de textes lus,

d-Mise en situation d'écriture et production du premier jet. La production peut être individuelle, collective ou issue d'un groupe dans un atelier d'écriture,

e-Application du 2<sup>ème</sup> jet dont l'objectif est d'améliorer la production. A la fin de la production de l'écrit, l'élève entame l'étape de révision où il doit être capable de se relire, en utilisant une grille de relecture élaborée ; il doit détecter ses fautes, les identifier et les corriger seul, en groupe ou avec l'aide du maître, Il s'agit aussi de trouver les effets possibles d'incompréhension et de voir si le texte est effectivement bien adapté aux buts recherchés.

f-Application du 3<sup>ème</sup> jet qui consiste à la remise de rédaction en tenant compte des améliorations apportées, en les valorisant,

Dans cette étape de révision, nous voyons le lien évident qui existe entre la lecture et l'écriture. Nous allons donc aborder les différentes stratégies que la lecture peut donner à l'écriture.

### ***2.5.6-Quelles stratégies l'écriture peut-elle puiser de la lecture ?***

Des recherches ont révélé que la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement: lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles (J. Giguère, J. Giasson & C. Simard, 2002: 24). La lecture développe chez l'apprenant diverses compétences: linguistique, sémantique, textuelle et socioculturelle. La complémentarité ou l'interdépendance des activités de lecture et d'écriture ne sont plus à mettre en doute. Mais pour se préparer à la rédaction et apprendre à produire un texte à partir de la lecture, « l'observation de modèles grammaticaux, lexicaux, occurrences d'un terme, ponctuations, etc. » (C. Cornaire & P.-M. Raymond, p. 125) s'avère indispensable.

Yves Reuter envisage l'enseignement des textes en établissant des relations étroites entre la lecture et l'écriture ; il dit :

La lecture avant l'écriture contribue à développer les connaissances du scripteur tant sur les plans des contenus évoqués dans les textes que sur celui des outils discursifs. En situation d'écriture, ces connaissances devront être mobilisées en fonction des contraintes de production inhérentes aux différents genres de textes. (Yves Reuter, 2000, cité par R. Gagnon & H. Ziarko, 2009: 12)

Dans une classe de langue, l'apprenant essaie d'utiliser les compétences et les connaissances acquises dans les diverses activités de la langue, notamment la lecture ; il les recharge, les recycle et les stocke pour les réutiliser de nouveau. En didactique, "transférer des connaissances et des savoir-faire", c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie réelle. En d'autres termes, c'est les mettre directement en pratique. En somme, l'écriture peut donc solliciter les acquis de la lecture et puiser de ses stratégies. Voyons cela plus en détail :

---

1-Au départ, la maîtrise du code écrit est indispensable à l'apprentissage de l'orthographe des mots nécessaires et permet le lien avec la production écrite. Mais pour que la pratique de la lecture favorise l'acquisition de l'orthographe, il faut que les élèves portent une attention particulière à la façon dont les mots sont écrits, car la connaissance du code graphique de la langue est une caractéristique de la lecture exploitable et transférable vers l'écriture. « A la différence de la lecture, l'orthographe suppose une connaissance exacte de chacune des lettres formant le mot ainsi que l'ordre dans lequel ces lettres sont placés. » (J. Giguère, J. Giasson & C. Simard, *ibid.*: 24). Une fois cette phase acquise, l'apprenant peut mobiliser ses compétences de transfert de manière implicite de la lecture vers la production écrite et d'une manière générale.

2-La lecture balayage (ou lecture repérage) est une stratégie qui identifie dans le texte les trois genres d'indices qui permettent à l'élève de produire des textes communicatifs. Ce sont :

a-Les indices formels de l'organisation d'un texte,

b-Les indices thématiques répondant aux quatre questions: qui ?, quoi ?, où ?, quand ?,

c-Les indices énonciatifs concernant la position de l'auteur : qui écrit ?, pour qui il écrit ?, où et quand il écrit ?...

3-La cohérence de texte est une notion essentielle dans notre recherche. Elle servira de critère pour distinguer ce qui fait réellement partie du texte de ce qui ne l'est pas, et qui orientera les productions écrites des élèves vers la construction cohérente de textes. La cohérence de texte n'étant pas une discipline enseignée explicitement, c'est la stratégie de l'approche textuelle élaborée en lecture qui permettra d'investir les éléments de la cohérence de texte en production écrite,

4-La lecture silencieuse est une stratégie efficace qui mobilise les compétences cognitives de l'élève et lui permet d'intérioriser des connaissances textuelles, lexicales et documentaires ; ces connaissances seront transférées vers le texte à produire, car, selon J.-C. Rafoni, la stratégie de la lecture silencieuse, axée sur les processus cognitifs, est le moyen le plus sûr d'assurer et de développer l'acquisition des connaissances (2007: 190). Ce sont donc les connaissances antérieures mémorisées durant la lecture silencieuse qui serviront de réservoir dans lequel puisera la production écrite.

5-A un certain âge, les enfants ont un penchant pour la narration ; ils s'intéressent aux histoires (réelles ou fictionnelle), aux contes, aux récits, à tout genre d'aventures suscitant l'émotion et le suspense et y dépensent une attention particulière qui leur permet de mémoriser parfois des histoires entières et de comprendre des structures textuelles diverses. Il leur sera facile de transférer ces compétences de lecture vers la compétence scripturale, ce qui pourra travailler leurs productions écrites.

6-La lecture extensive est une stratégie qui sert à structurer les informations mémorisées par l'élève. Qualifiée de lecture "studieuse", par sa fréquence et sa continuité, elle exige de l'élève des comportements cognitifs spécifiques : attention, concentration et mémoire. Cette forme de lecture permet de stocker le maximum de connaissances et d'informations sur les aspects du texte que l'élève peut transférer directement dans sa production écrite.

7-L'approche liant lecture-écriture basée sur la manipulation guidée de modèle de texte : « Si l'on veut que les acquisitions aient lieu, il faut que l'activité soit de nature à faire voir le modèle (non pas dans le sens d'objet d'imitation. » (F. Mangenot, *ibid.*). Ainsi, comme préparation à l'écriture, nous pouvons réaliser le lien lecture-écriture par les activités de manipulation du texte biographique. La production écrite se trouve alors préparée grâce à une meilleure compréhension du texte.

8-La stratégie de présentation des textes sera basée sur la compréhension globale de texte. Des activités allant dans ce sens permettent d'attirer l'attention des élèves sur les informations pertinentes ; elles peuvent être organisées au cours ou après la lecture dans le but d'établir les liens entre la lecture et l'écriture. Cette stratégie de lecture est une introduction et un moyen de préparer les élèves à la production écrite. Nous citons certaines activités comme exemple :

- la reformulation des fragments de textes sous une autre forme,
- l'analyse comparative de biographies de personnages,
- l'intégration des informations en un résumé d'ensemble.

9-La stratégie d'apprentissage social repose sur la construction collaborative des savoirs et de l'expérience chez les apprenants. Notre expérimentation entreprendra « une tâche solitaire, mais solidaire » (C. Springer, *ibid.*). La tâche est de type scolaire certes (réalisation d'une biographie), mais aussi culturel et social. L'une des caractéristiques est la visée utilitaire dans des domaines divers.

---

Notre objectif général se situe au niveau formel de l'acte d'écrire dans son aspect cohérence de texte, donc à amener les apprenants à produire, d'une manière franche et autonome, un texte cohérent et compréhensible, mais également social et répondant aux attentes de leurs lecteurs.

### ***2.5.7- L'orthographe partie intégrante de la production écrite***

Si en production écrite nous ne tenons compte que de l'aspect formel du texte et négligeons son orthographe, nous allons certainement obtenir des textes illisibles et incompréhensibles. L'orthographe est « l'ensemble des règles et d'usage qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée » (Larousse/ 2010). L'orthographe désigne également « la ou les bonnes manières d'écrire un mot correctement et concerne donc tant le lexique que la grammaire » (M.-E. Damar, 2014: 65).

Etymologiquement le terme orthographe vient du latin *orthographia*, lui-même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties: le préfixe *orthos* qui signifie droit ou correct, et le radical *graphein* qui veut dire écrire. L'orthographe caractérise en premier lieu la langue écrite et la linguistique de l'écrit. Nina Catach confirme cette option en disant : « L'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques. » (1978, citée dans J.-C. Rafoni, p. 125)

Les connaissances orthographiques sont indispensables pour la construction d'un texte linguistiquement recevable. On distingue deux sortes de connaissances orthographiques :

a-La connaissance spécifique : ce type de connaissance correspond à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers. L'acquisition de cette forme de connaissance repose principalement sur la mémoire de l'individu ; elle concerne la partie lexicale des mots. La connaissance spécifique repose essentiellement sur les capacités mémorielles de l'apprenant ; elle nécessite un travail coûteux et toujours insuffisant de la mémoire qui ne peut stocker la totalité des mots de la langue.

b-La connaissance générale : Elle correspond aux savoirs qui concernent à la fois les unités constitutives de l'orthographe (les graphèmes), leurs fonctions ainsi que leurs conditions d'apparition. Il s'agit donc de ce que l'on désigne par le terme de règles à savoir les règles positionnelles, lexicales ou syntaxiques.

Ainsi, l'orthographe constitue un ensemble de principes d'organisation de lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification. La grammaire française distingue deux types d'orthographe :

-L'orthographe d'usage dite aussi lexicale concerne les mots eux-mêmes tels qu'ils sont dictés dans les dictionnaires,

-L'orthographe grammaticale émane des conjugaisons et de la grammaire ou encore de règles ou d'accords,

A cet effet, M.-E. Damar (*op. cit.*) commente : « On impute l'orthographe d'usage à une méconnaissance lexicale et l'orthographe grammaticale trouve son origine dans les lacunes grammaticales. »

Les outils pédagogiques permettent deux niveaux d'intervention sur la production, l'un sur la forme linguistique, l'autre sur l'organisation culturelle de l'intervention. G. Vermès (1991, cité par J.-L. Chiss, 1997: 165-178) insiste sur l'idée que tous les acquis linguistiques doivent être travaillés. Il précise : « Si l'écrit fait particulièrement difficulté, c'est qu'il suppose l'élaboration d'un objet/langue bien formé, qui n'a pu être mené à bien. » D'autres, par contre, favorisent la valeur sémantique et communicative de l'intervention. Ils affirment que les difficultés syntaxiques et lexicales et la question de l'orthographe ne doivent pas être un obstacle qui limitera la possibilité de l'imaginaire de l'élève. Cornaire et Raymond (1999: 116) conseillent aux apprenants de ne pas trop s'inquiéter de la forme ; par contre il est important dès le départ de penser au fil conducteur et aux différentes idées que l'on veut présenter. Par la suite on aura tout le temps de corriger la forme.

La langue française pose de gros problèmes pour nos apprenants. Elle représente pour eux une occasion perpétuelle de gêne, d'incertitude et de désagrément, ajoutés à la hantise de l'erreur et des sanctions qui en découlent. Pour cela, Damar conseille d'épargner aux élèves le poids de cette difficulté de la langue écrite en disant : « Si l'orthographe reste une simple convention linguistique, il n'en reste pas moins que les enjeux sociologiques pèsent malheureusement si lourd que l'on ne saurait donc insister sur la maîtrise de cet aspect de la langue. » (*ibid.*: 63)

En somme, pour transcrire correctement un mot, le scripteur doit maîtriser les correspondances sons-lettres ; il doit mémoriser une quantité considérable de mots qui échappent à cette règle et assurer la

mémorisation et la mise en œuvre des règles morphosyntaxiques. Toutefois, on peut conclure que lire à outrance, lire d'une manière attentive et studieuse, permet de faire moins de fautes d'orthographe dans sa production écrite.

***Le traitement de l'erreur orthographique*** : Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'erreur est différemment prise en charge par les approches pédagogiques. Dans les méthodes traditionnelles, les erreurs sont des fautes néfastes, imputables aux élèves et aux dysfonctionnements didactiques qu'il faut sanctionner sévèrement. Mais avec le développement des modèles constructivistes, cette conception négative de l'erreur a cédé la place à une conception positive des défaillances des apprenants : il est même conclu que tout apprentissage est source inévitable d'erreur. « Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà, et les philosophes ont montré que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir. » (Cuq & Gruca, *ibid.*: 349)

Cornaire et Raymond définissent l'erreur comme une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant (*ibid.*: 87), et le CECRL estime que les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la langue 2 (2001: 118). D'autre part et selon l'approche cognitive, l'erreur est considérée comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système (Cuq, *ibid.*: 86).

Le traitement pédagogique de l'erreur s'appelle la correction et l'apprenant doit comprendre que s'il y a correction, c'est qu'il y a eu effectivement erreur. Pour éliminer les erreurs des productions des élèves, il convient d'en déterminer la cause et la signification et de les lier aux stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par les apprenants.

Les erreurs d'ordre grammatical et lexical et même documentaire peuvent être aujourd'hui traitées sur ordinateur par un système de logiciel très avancé. Notre objectif étant donc de repérer ces erreurs, de les analyser et de les comprendre, afin d'y remédier.

### ***2.5.8-La compétence lexicale en production écrite et l'apport de l'outil informatique***

En classe de langue, le lexique est un élément essentiel dans la réalisation d'une production écrite. Il provient de la pratique consciente et fréquente de la lecture à travers laquelle le vocabulaire des mots

---

n'est pas enseigné de façon disparate et isolé, mais dans des situations de communication contextualisées. Malgré cela, la faiblesse du répertoire lexical demeure un souci permanent aussi bien pour les apprenants que pour leur enseignant. En production écrite, l'embarras est encore plus grand chez l'apprenant quand il doit trouver le mot ou l'expression pour écrire, pour communiquer.

Actuellement, les procédés informatiques se proposent comme un apport efficace à l'acte d'écrire et qui devient un outil indispensable dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pour corriger les erreurs orthographiques ou compléter les connaissances lexicales (langagières, documentaires et autre), les apprenants ont aujourd'hui recours à un micro-ordinateur.

Ce nouveau médium de communication, dont la manipulation fait déjà l'objet d'un apprentissage progressif dans nos établissements scolaires. est un outil facilitateur pour l'apprenant. Son utilisation s'avère bénéfique pour aborder le problème de l'apprentissage de la langue écrite, aussi bien lorsque l'on parle de correction orthographique que lorsque l'on aborde l'aspect fondamental de l'écriture, la clarté et la cohérence de la production. L'avantage d'un traitement de texte permet à l'apprenant d'effectuer des changements à son texte sans réécrire ce qui demeure inchangé et d'effectuer facilement des opérations qui sont longues et coûteuses lors de la rédaction d'un texte.

Proposer l'utilisation de l'ordinateur avec ses logiciels et ses programmes spéciaux pour le traitement de l'écrit, peut devenir un excellent moyen d'améliorer les performances scripturales chez les apprenants de français langue étrangère. L'aide réside dans la recherche et la vérification du sens des mots nouveaux, dans la recherche d'informations documentaires sur des thèmes donnés et dans la révision des erreurs d'ordre linguistique. Mais quelles sont les démarches à entreprendre pour bénéficier des techniques de l'informatique ?... Cornaire et Raymond expliquent :

On invite l'apprenant à lire un texte qui apparaît sur écran et répondre à un certain nombre de questions de compréhension. Si le texte présente des difficultés, l'apprenant a à sa disposition des "tuteurs" pour l'aider à franchir les différentes étapes. L'icône symbolisant le tuteur est amenée sur un mot ou une phrase et le programme ouvre alors une fenêtre dans laquelle on trouve les renseignements demandés (d'ordre phonétique, morphologique, syntaxique et sémantique). » (*ibid.*: 124)

Si on recherche à la fois la diversité des activités et une certaine autonomie de l'apprenant, l'ordinateur peut constituer un auxiliaire précieux auquel François Mangenot (1996) lui attribue les avantages suivants :

a-Il permet de proposer, de manière "confortable" et auto-corrective, des activités de manipulation comme les closures, les puzzles et les exercices de recherche de champs lexicaux, de chaînes anaphoriques, de connecteurs.

b- Il permet de proposer de l'écrit "déjà là", et à partir de cet écrit, des activités guidées de transformation. L'interactivité permet en outre, au lieu d'une consigne générale donnée au début, de "distiller" des consignes tout au long de l'activité, en y mêlant des remarques d'ordre métalinguistique.

c- Il améliore la communication entre pairs, et donc le métadiscours portant sur les activités énumérées ci-dessus.

d- Il incite à la réécriture, grâce à la mise à distance du texte due à sa médiatisation, et grâce aux fonctionnalités du traitement de texte.

Les élèves peuvent profiter des avantages du micro-ordinateur pour améliorer leurs compétences écrites, en y exécutant des activités, telles que:

-La transformation de textes : elle est considérée comme un premier niveau de production écrite, particulièrement intéressant en ce qui conduit à entrevoir le modèle de texte présenté dans une "fenêtre", et des consignes précises de transformation sont également fournies.

-La rédaction "assistée" : il s'agit là d'une activité spécifique permise par le logiciel, et les textes envisagés relèvent de différents genres.

### ***2.5.9-La production écrite en classe de 3<sup>ème</sup> année moyenne***

L'enseignement au cycle moyen est basé sur l'approche par les compétences qui établit le lien entre la culture scolaire et les pratiques sociales hors de l'école, en cherchant à développer un ensemble intégré de ressources pour résoudre un problème appartenant à une situation donnée. A la lumière de cette approche, l'apprenant est appelé à mobiliser la compétence visée dans la situation d'intégration. Cette stratégie permet d'installer la compétence en donnant à l'apprenant l'occasion de l'appliquer. Les objectifs de la production écrite changent d'une année à une autre, ils prennent en considération les

capacités des apprenants selon leurs âges. Au cycle moyen, la production écrite est basée sur un modèle canonique qui convient pour l'imitation d'un autre texte.

Le tableau ci-dessous pris du guide de professeur (ONPS, 2013-2014), explique les objectifs et les compétences de l'écrit en 3<sup>ème</sup> année moyenne :

<b>La compétence globale de l'écrit en 3<sup>ème</sup> année moyenne:</b>		
A la fin de la 3 <sup>ème</sup> AM, l'élève est capable de comprendre/produire par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication		
Compétences terminales	Composant de la compétence	Objectifs d'enseignement-apprentissage
Lire / comprendre des récits réels	Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens	-Retrouver la chronologie des évènements -Distinguer les passages narratifs et discursifs dans le récit-Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux
	Différencier les genres de récits relevant du réel	Identifier le genre auquel appartient le récit, -Retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel
	Lire à haute voix un texte narratif devant un public	-Lire de manière expressive un texte narratif -Adapter sa lecture : débit, intonation, rythme, volume
Produire un récit relevant du réel	Résumer un récit de faits réels	-Retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit, -Réécrire un récit de manière à n'en conserver que les faits essentiels,
	Structurer un récit de fait réel	Mettre en relation des actions, des évènements, des descriptions selon un schéma narratif, -Raconter un évènement réel en respectent la chronologie des faits,
	Se positionner en tant que scripteur	-Déterminer la fonction du récit _ produire -Produire un récit à la première (ou à la troisième) personne, -Relater un évènement vécu en circonscritant les faits, -Insérer des passages descriptifs dans le récit à produire

Le programme de français de 3<sup>ème</sup> AM (ONPS, 2013-2014) prévoit la lecture, la compréhension et la production de textes narratifs qui relèvent du réel. Les thèmes traités sont les suivants: faits divers au projet 1, le texte biographique et le texte autobiographique au projet 2, le récit historique au projet 3. Les textes de lecture qui relatent des événements réels et racontent des faits vécus sont des écrits sociaux.

## **2.6-Les modèles de productions écrites**

Nous parlons des différents modèles de production écrite qu'un élève peut produire et les différents travaux qui les traitent, de façon à pouvoir cibler le (ou les modèles) qui conviennent à notre recherche et répondent à ses objectifs. Dans le foisonnement des recherches et des expériences sur le sujet, nous nous intéressons à trois grands modèles: le modèle linéaire, les modèles non linéaires et le modèle de Sophie Moirand.

Dans leur ouvrage "La production écrite", C. Cornaire et P.-M. Raymond (*pp.* 25-40) recensent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : des modèles linéaires « qui proposent des étapes très marquées et séquentielles » tel que le modèle de Rohmer (1965), et des modèles de type non linéaire « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents » tels le modèle de Hayes et Flower (1980), le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) et le modèle de Deschènes (1988).

### **2.6.1-Le modèle linéaire de Rohmer**

Elaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer en 1965, ce modèle se subdivise en trois grandes étapes: la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. Nous estimons que ce processus, avec ses trois étapes, est important pour assurer et assujettir la cohérence de texte qui est l'objet de notre thèse.

### **2.6.2-Le modèle non linéaire de Deschènes**

Ce modèle propose un modèle d'expression écrite pour le français langue maternelle qui met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite tient compte de deux variables :

- La situation d'interlocution qui englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.
- Le scripteur: ce variable mobilise les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc.) et les processus psychologiques.

Dans le modèle de production écrite de Deschènes, pour atteindre le but demandé, l'élève doit mobiliser les processus psychologiques qui correspondent à cinq grandes étapes :

- a-La perception-activation,
- b-La construction de la signification,
- c-La linéarisation,
- d-La rédaction-édition
- e-La révision.

### ***2.6.3-Le modèle non linéaire de Hayes et Flower***

Ce modèle propose une nouvelle théorie de la rédaction basée sur les processus cognitifs correspondant à l'acte d'écrire. Au moment de rédiger, il faut tenir compte des trois éléments suivants : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et les processus d'écriture.

**A-Le contexte de la tâche.** Il implique tout ce qui est extérieur au scripteur, la tâche assignée par le professeur et le texte même qui se génère au fur et à mesure que le scripteur avance dans sa rédaction. La tâche assignée indique le thème et le possible lecteur du texte à produire ; le texte qui se génère ajoute des limitations au scripteur qui l'oblige à faire constamment des choix. Nous signalons l'importance donnée par l'auteur à l'environnement de la tâche et à son constituant social. Selon lui, les conventions sociales influencent l'acte d'écrire et ce que l'on écrit : un scripteur oriental, par exemple, peut avoir des conventions d'écriture très différentes de celles d'un scripteur occidental.

**B-La mémoire à long terme.** Elle représente toutes les connaissances dont le scripteur dispose sur le thème à traiter dans son texte et sur son audience. C'est un système qui dispose d'une organisation interne propre et que le scripteur doit extraire et organiser selon ses besoins de communications tout en

tenant compte de son auditeur. C'est dans la MLT, que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte, connaissances concernant le sujet à traiter (Cornaire & Raymond, *p.* 28). Schacter (ONL *p.* 332) estime que la MLT représente en quelque sorte le dépôt de tout ce qui a été appris au cours des moments antérieurs de lecture et qui sera conservé.

Autrement dit, les connaissances relatives à la structure et la cohérence de texte, sujet de notre recherche, sont fournies à l'élève par la MLT, par une mobilisation de la mémoire procédurale (une des deux classes de la MLT) appartenant au domaine de " l'implicite cognitif " et qui concerne tout ce que nous avons appris, aptitudes et habiletés motrices (ONL, *op. cit.*). Les connaissances citées seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre des processus d'écriture.

**C-Les processus d'écriture.** Ils se subdivisent en trois processus :

a-Le processus de planification: Le scripteur recherche dans la mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. Selon Cornaire et Raymond (*pp.* 93-97), la planification suit trois étapes :

- Analyse de la situation de la communication
- La recherche de la documentation
- L'utilisation de la structure de texte

La dernière étape du processus de planification se chargera des structures de texte et de sa cohérence en se référant aux connaissances procédurales fournies par la MLT. Le processus de mémorisation sera menée de façon explicite par l'enseignant.

b-Le processus de mise en texte: Cette étape s'appuie sur le plan développé lors de l'étape précédente et fait souvent appel à la mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à l'élaboration du texte. Les exercices de production écrite doivent se faire selon les étapes au cours desquelles l'apprenant travaille tous les aspects d'un texte, notamment la cohérence de texte qui doit apparaitre clairement. Cette façon de procéder, selon Cornaire et Raymond (*p.* 114), aurait pour résultat d'amener graduellement les apprenants à consolider l'acquis tout en allant chaque fois un peu plus loin pour en arriver finalement à la production de texte.

c-Le processus de révision: Cette étape conduira à la lecture et à l'évaluation du texte produit en vue d'en améliorer la qualité en fonction des intentions initiales et de l'objectif à atteindre. La révision se caractérise par une lecture attentive du texte avec une sorte de mouvement d'aller et retour aussi bien sur les formes linguistiques que sur le plan adopté.

Le modèle non linéaire de Hayes et Flower peut être exploité dans notre expérimentation, puisqu'il fait appel à des processus cognitifs qui travaillent la production écrite ; dans la construction de texte, il mobilise la mémoire à long terme en faisant référence aux connaissances intériorisées lors des séances de lecture, établissant ainsi le lien indispensable entre la lecture et la production écrite.

#### ***2.6.4-Le modèle de Sophie Moirand de production écrite en langue étrangère***

Dans son ouvrage *Situations d'écrit* (1979), Sophie Moirand propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture, en vue d'aider l'apprenant dans l'activité de l'expression écrite. Elle met en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture et valorise l'apport de la lecture à la production écrite chez l'apprenant.

Nous estimons que cet apport est tributaire des capacités de l'apprenant à mobiliser les stratégies nécessaires. Sous la conduite du maître, il doit mener les activités suivantes:

- Faire une lecture attentive et studieuse, répétée et continue,
- Extérioriser ses connaissances antérieures,
- Découvrir les structures du texte, sa cohérence et son type,
- Réussir une compréhension globale du texte,
- Acquérir des connaissances nouvelles
- Investir ces stratégies et ces connaissances et les transférer dans sa production écrite.

Pour son modèle, Sophie Moirand (*op.cit.*) désigne quatre composantes qui sont des paramètres qui peuvent influencer la production écrite de l'apprenant. Ce sont :

- a-Le scripteur: Il vit dans une société où il a un statut social, un rôle et une histoire,

b-Les relations scripteur / lecteur(s): Généralement le scripteur n'écrit pas pour soi, mais plutôt pour des lecteurs. Les relations qu'il peut entretenir avec eux, et les représentations qu'il possède sur eux peuvent influencer le discours du scripteur ou jouer sur sa façon d'écrire

c-Les relations scripteur / lecteur(s) / document: Le scripteur a une intention de communication où il écrit pour produire quelque chose à ses lecteurs. Cette intention va apparaître dans le document lui-même,

d-Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique: Le type de lecteur et l'intention de communication du scripteur ont certes une importance primordiale ; mais il ne faut pas oublier l'influence du moment, du lieu où l'on pratique l'écriture et du référent (le thème de l'écriture) sur la forme linguistique du document.

Le modèle de Sophie Moirand met l'accent sur deux facteurs :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte,
- la forme linguistique du document.

Commentant le modèle de Moirand, Cornaire et Raymond émettent le point de vue suivant:

Même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur... et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte. (*ibid.*:38)

Nous trouvons le modèle initié par Sophie Moirand très pertinent, dont nous pouvons nous inspirer pour la simple raison qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte. « Un bon texte est une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte. » (Cornaire & Raymond, p. 38).

### ***2.6.5-Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère***

Ce sont généralement les difficultés de rédaction qui caractérisent les textes de production écrite en langue étrangère. Comparativement aux textes écrits en langue maternelle, ceux écrits en langue étrangère ont leurs propres spécificités que Cornaire et Raymond, se référant aux expériences menées par M.-P. Péry-Woodley (1985), déterminent comme suit: « La production écrite en langue étrangère met l'apprenant devant des enjeux si différents que ceux de la langue maternelle. (...) Les apprenants en langue étrangère sont confrontés à des difficultés en production écrite. Parmi les problèmes auxquels on se heurte, souvent assez longtemps, il faudrait citer:

- Des textes plus courts
- Un vocabulaire restreint
- Une syntaxe simple
- Davantage d'erreurs
- Un temps de rédaction plus long
- Un répertoire de stratégies limité
- Une compétence linguistique limitée. » (*ibid.*: 64-67)

Aux difficultés recensées ci-dessus, il semble utile d'ajouter l'incapacité de nos apprenants à maîtriser la cohérence du texte. Ils posent des phrases désordonnées où le cheminement des idées est en dents de scie et une controverse apparaît souvent dans la progression du thème. Cela est dû sûrement à l'incohérence, voire à l'absence totale du plan autour duquel doit se développer la production écrite.

Sur le plan culturel également, nos élèves, prisonniers de leur isolement régional, se trouvent privés de la culture des autres dont ils pourraient bénéficier; l'on sait que le développement de la compétence rédactionnelle est en rapport étroit avec la compétence culturelle de l'individu, et plus on sait sur la culture de l'autre mieux on écrit dans sa langue.

### ***2.6.6-D'autres formes d'écriture : L'écriture créative et l'atelier d'écriture***

Toute forme d'écriture à laquelle se donne l'élève en classe ou hors de la classe ne peut que susciter son plaisir d'écrire et améliorer avec le temps ses performances scripturales. Nous évoquons brièvement

au passage deux formes d'écriture qui ne seront pas utilisées dans notre expérimentation, mais qui, selon les chercheurs, ont un effet certain sur l'amélioration des compétences en production écrite, il s'agit de l'écriture créative et l'atelier d'écriture.

L'écriture créative est une production écrite qui part du fait que tout écrit est le produit de tous les textes lus précédemment et qu'une consigne précise permet de débloquent l'écriture, d'ouvrir un espace de liberté et de motiver la créativité. Dans cette forme d'écriture, et selon Eva Kavian,

l'élève prend le risque d'écrire pour goûter au plaisir de la création, avec des mots qui sont les siens. Le maître peut mobiliser les propositions d'écriture s'appuyant sur les matériaux suivants: le texte, l'image, l'objet, le sport, l'environnement, etc. Le résumé, le compte-rendu, le commentaire peuvent servir de propositions d'écriture par le maître, selon le niveau de la classe (2009: 20).

Dans l'écriture créative, il s'agit plus d'apprendre des savoir-faire et de développer des compétences que d'écrire un texte littéraire. Les pratiques de l'écriture créative sont fondées sur la réécriture, la révision et la correction. L'écriture créative est une forme d'ateliers ; c'est être ensemble pour apprendre à "écrire seul" et éprouver ensemble le plaisir de jouer avec les mots. Le travail de groupe dans la production écrite peut être investi en "atelier d'écriture", car « un atelier est à la fois un lieu de travail et de création ». (Cuq, *ibid.*: 27).

Un atelier d'écriture désigne généralement un lieu coopératif consacré à l'écriture qui, à la fois, suscite et sollicite la créativité des participants. Il fonctionne généralement à partir de petits groupes encadrés par un animateur qui propose une forme d'écriture. Cela peut être sur la base de la lecture d'un texte d'auteur, ou plus simplement d'un thème proposé par l'animateur. « L'atelier d'écriture est une aventure de groupe autant qu'une histoire personnelle. » (A. Roche, A. Guiguet, N. Voltz, 2015: 13). L'objectif de ces ateliers est que chacun puisse contribuer librement sans craindre un jugement négatif de la part des autres.

D'autres activités de productions écrites peuvent être envisagées par l'enseignant, dans le cadre d'atelier d'écriture, pour encourager les élèves à écrire, mais surtout à gérer la cohérence de leurs textes, ce sont :

- la reformulation,
- la réécriture,
- la transposition dans un autre thème,
- complément, proposition de suite cohérente, à partir d'un morceau incohérent,
- écriture d'une partie manquante: introduction, conclusion,
- écriture produite immédiatement après la lecture (la consigne peut convoquer le souvenir).

### *2.6.7-Les différents actes d'écriture*

En production écrite, on ne parle pas de type mais on évoque plutôt les genres d'écrits qui correspondent aux différents genres textuels. C'est le genre de texte qui intéresse notre expérimentation. L'enseignant peut demander aux apprenants de produire différents genres de texte pour répondre à la typologie textuelle enseignée ; ceux-ci peuvent produire les genres suivants :

- Le récit (ou le texte narratif),
- La description (ou le texte descriptif),
- La lettre (ou la conversation écrite),
- Le commentaire, le compte-rendu et le résumé (texte pour expliquer d'une autre manière)
- L'expression d'idées, d'opinions, de points de vue (ou texte argumentatif)

Selon la progression pédagogique, la production écrite peut être :

a-guidée: C'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation,

b-semi-guidée: Elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes,

c-une production libre: Selon la consigne donnée, l'élève doit formuler de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle...

Notre recherche cible le texte biographique (c'est-à-dire de genre récit narratif) dans son aspect cohérence de texte. La production écrite attendue sera du type semi-guidée, en ce sens que les contraintes sont prédéfinies dans la consigne d'écriture. L'aspect cohérence de texte est le concept central de notre

recherche que M. Al-Khatib explique comme suit: « La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages...). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message soit clair. » (2012: 46).

Les biographies que les élèves doivent produire sont des tâches communicatives langagières. Selon le CECR, « les tâches communicatives langagières (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle. Elles ont un sens, sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable » (*ibid.*: 121). Claude Springer explicite la " tâche pédagogique communicative " par ses caractéristiques qui sont les suivantes:

- Elle est orientée vers un but,
- Elle impose stratégie et planification,
- Elle a une pertinence et un sens,
- Elle implique de ce fait l'apprenant,
- Elle offre toute liberté pour la mise en oeuvre des ressources disponibles,
- Elle définit clairement un résultat communicatif identifiable,
- Elle est réaliste et faisable (2010: 511-523).

Dans un niveau plus avancé, l'apprenant élargit sa production écrite, il a toujours tendance à amplifier ses phrases. Il veut progresser linéairement du simple au complexe ; bref, passer de la composition de phrases à la composition du texte. Les différents liens qui existent entre les propositions noyaux permettent à l'apprenant d'arriver à construire une unité supérieure à la phrase, c'est le paragraphe.

Le paragraphe est une section de texte délimitée par des passages à la ligne. C'est une unité typographique repérable et limitée par des marques matérielles qui sont le retrait à la première ligne et le retrait final à la dernière ligne ; ces deux retraits renferment ce qu'on appelle un alinéa. Mais le paragraphe qui se présente comme une suite de phrases entre deux alinéas, est plutôt un ensemble d'idées cohérentes, structurées et bien agencées qui ont un sens général. Il existe trois types de paragraphes :

a-Le paragraphe thématique : On parle d'un premier objet puis d'un second distinct du premier, ou bien du même objet dans deux paragraphes successifs,

b-Le paragraphe générique : Il y a changement de thème et changement de temps dans le même paragraphe,

c-Le paragraphe énonciatif : La démarcation des paragraphes est liée à l'énonciation, Les signes graphiques qui caractérisent le paragraphe sont étroitement liés à l'énonciation et utilisés à ses fins.

En passant à la construction de texte les apprenants se trouvent en face d'autres enjeux plus difficiles que ceux rencontrés au niveau des phrases isolées. C'est cet isolement qui dérange l'apprenant car nous communiquons en produisant des phrases certes, mais en les inscrivant dans des entités plus larges, c'est-à-dire, non isolément. En outre, la phrase se prête à une évaluation sur son aspect grammatical de la même façon que le texte le fait à un jugement de son aspect cohérence.

La construction de texte que nous adopterons lors de notre expérimentation tiendra compte de son lien avec les textes supports présentés. Elle prendra également en considération les capacités des élèves, en évitant de leur imposer toutes les contraintes rédactionnelles d'un seul bloc, car,

les recherches conduites à ce sujet indiquent que les activités d'écriture, même les plus simples, conduites en étroite relation avec les activités de lecture, sont utiles au développement des apprentissages langagiers des élèves à condition de ne pas demander trop vite à ces derniers de prendre en charge seuls l'ensemble des dimensions de l'activité rédactionnelle (R. Goigoux, 2004: 50).

### ***2.6.8-Importance de la révision en production écrite***

La capacité de réviser son texte est essentielle pour que l'élève développe son habileté à écrire. C'est en relisant et en modifiant son texte qu'il apprend à rendre son texte de plus en plus fidèle à sa pensée et de plus en plus compréhensible, mais aussi de plus en plus cohérent au niveau orthographique, syntaxique, lexical, logique et chronologique. La révision consiste à la relecture du produit écrit par son scripteur. C'est, selon Carol Beaupré (1991: 5), « une activité d'objectivation dans laquelle l'élève doit devenir progressivement autonome. L'objectivation de la pratique est l'observation, l'analyse ou l'évaluation que l'élève fait de ses actes de communication ». En outre, selon Cornaire et Raymond, pour procéder à la révision d'un texte, on doit le lire et le relire très attentivement, en faire en quelque

sorte une évaluation, en pensant au destinataire, ce qui amène à entrevoir d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire, etc.) (*ibid.*: 119).

L'opération de révision comprend deux sous-processus:

a-Le sous-processus de lecture, le scripteur peut détecter les manquements aux normes de la langue écrite et les imprécisions sémantiques.

b-Le sous-processus de correction formalisé comme un système de règles de production, il permet la détection et la correction de problèmes linguistiques de surface comme l'orthographe et la syntaxe.

Lors de la révision de son texte, l'élève cherche à corriger les lacunes qui relèvent de l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, il doit assurer à son texte une cohésion interne: revoir les règles de relation, de répétition et de progression et enchaînement des phases. En outre, il doit s'assurer que son texte sera compris par le lecteur auquel il s'adresse. Il doit assurer à son texte une cohérence et se référer à la situation dans laquelle l'énoncé est produit.

Malheureusement, le peu de temps mis à sa disposition et la difficulté de la tâche pourraient décourager l'élève qui, pour mener à bien sa révision, aurait besoin d'aide. Il faut lui proposer des démarches, des stratégies de révision et mettre à sa disposition des outils facilitant la tâche. La relecture mutuelle des textes est conseillée ; cette "révision par les pairs" semble être très efficace. Mais certains élèves sont réticents pour cette formule, ils craignent les moqueries de leurs camarades. L'apparition d'un nouveau médium de communication dans les écoles, le micro-ordinateur, nous permet de supposer que ce dernier sera un outil facilitateur qui offre à l'apprenant les aides suivantes:

Le traitement de texte permet à l'élève d'effectuer des changements à son texte sans réécrire ce qui demeure inchangé. Le logiciel offre au jeune scripteur certaines possibilités de révision: correction de surface (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et corrections profondes (ordre des paragraphes, ajouts d'éléments). (Carol Beaupré, 1991: 5b-5d).

## 2.7-Compétence de l'écrit et situation d'énonciation

La compétence de l'écrit est conçue comme un ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en oeuvre pour communiquer. Nous évoquons le modèle proposé par Sophie Moirand (1982: 20) qui stipule que la compétence écrite, qui a été à l'origine de l'approche communicative en didactique des langues, se présente selon quatre composantes : une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle. Dabène (1987) parle plutôt d'une compétence scripturale, qui est définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations ; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits.(citée par L.-J. Meza, 2007:115). Ainsi, la production écrite mobilise chez l'élève, selon les besoins, différentes compétences, capacités et ressources qui sont détaillées ci-dessous:

### 2.7.1-Compétence, capacité et ressources en production écrite

La distinction entre ces trois notions nous semble nécessaire pour mieux comprendre la tâche de réalisation de chacune d'elle de la part de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. La compétence de l'écrit est définie comme la capacité de l'apprenant à utiliser l'écrit dans des situations déterminées afin de comprendre, d'interpréter des textes écrits, de développer ses connaissances et de renforcer son autonomie dans la rédaction des textes, autrement dit c'est sa capacité d'application des connaissances acquises.

En d'autres termes c'est la mobilisation des ressources de connaissances par l'apprenant afin d'accomplir des tâches, résoudre des problèmes, réaliser des projets dans des circonstances et un environnement donnés : la capacité étant une aptitude cognitive à utiliser des connaissances précises dans des tâches spécifiques d'une discipline scolaire, les ressources étant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il mobilise pour résoudre une situation.

La compétence de production écrite mobilise d'autres compétences acquises lors de la lecture de textes. La compétence linguistique, ou compétence de bas niveau, permet de produire un texte correctement selon les normes morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue employée. La

---

compétence discursive, ou compétence de haut niveau, est la capacité de produire un texte correctement du point de vue de son organisation comme un tout, conformément au contexte dans lequel il se produit.

### ***2.7.2-Le contexte de production ou la situation d'énonciation***

La théorie de la linguistique des années soixante est connue comme la théorie de l'énonciation. Elle se propose d'étudier la langue tout en prenant en considération sa relation avec le contexte qui l'entoure ; c'est une innovation car, la grammaire traditionnelle se concentrait davantage sur la langue comme un système clos. La théorie de l'énonciation présente deux concepts clés: l'énoncé et l'énonciation. Un énoncé est une phrase, ou un ensemble de phrases dont le contexte de production n'est pas considéré. L'énonciation, par contre, est la production de l'énoncé selon un contexte donné, c'est ce qui le rend possible.

Benveniste (1966) soutient que dans l'énoncé nous trouvons des traces qui permettent d'ancrer l'énoncé à son moment d'énonciation, ces marques sont appelées les embrayeurs lesquels se classent en embrayeurs de personnes et embrayeurs spatiaux-temporels, (cité par L-J Meza, *p.* 109). Patrick Charaudeau (2001) explique les deux volets du niveau de mécanisme de mise en œuvre d'une communication ; ce sont :

a-La situation de communication: c'est le lieu où s'instituent les contraintes qui déterminent l'enjeu de l'échange, ces contraintes provenant à la fois de l'identité des partenaires et de la place qu'ils occupent dans l'échange, de la finalité qui les relie, du propos qui peut être convoqué et des circonstances matérielles dans lesquelles il se réalise.

b-La mise en discours: c'est le lieu où s'instituent, sous l'effet des contraintes de situation, les différentes "manières de dire" plus ou moins codifiées.

Le contexte de production joue un rôle important dans la compréhension et l'interprétation du texte. On dit qu'un scripteur est en position de production d'un discours lorsqu'il écrit avec "intention précise": pour convaincre, narrer, amuser, etc. En présentant la biographie des personnages, nos apprenants seront en situation d'énonciation ; ils mettront alors en œuvre des compétences d'ordre discursif pour argumenter leur choix du personnage.

---

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001: 96-98), la compétence de communication est la capacité de communiquer efficacement dans une langue (maternelle, seconde ou étrangère). Ses diverses composantes sont :

a-La compétence linguistique : habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication.

b-La compétence sociolinguistique : habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication.

c-La compétence référentielle : habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication.

d-La compétence stratégique : habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs.

La situation d'énonciation repose, selon Charaudeau et Maingueneau sur quatre critères, la cohérence, la cohésion, les genres et les types textuels :

a-La cohérence : Elle n'apparaît pas comme une propriété strictement linguistique des textes. Elle résulte d'un jugement qui prend appui sur la connaissance de la situation et des savoirs lexico-encyclopédiques des sujets. Cette notion de cohérence de texte est le pilier de notre recherche ; nous l'aborderons plus longuement dans le chapitre suivant.

b-La cohésion : Elle désigne l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra ou inter-phrastiques permettant à un énoncé d'apparaître comme un texte.

c-Le genre : Dans la tradition littéraire, les genres sont censés permettre de repérer et de classer les différents textes littéraires ( prose ou poésie), selon des critères bien définis. Nous traiterons dans notre recherche non pas du genre littéraire cité, mais du genre discursif/textuel relatant une situation de communication qu'incarne ici la biographie comme texte social.

d-Le type : La notion de type de discours reçoit diverses acceptions dans l'analyse de discours francophone ... Il existe deux acceptions restrictives; l'une oppose "type de discours" et "genre de

discours" comme un secteur de production verbale d'une société à un dispositif de communication particulier, l'autre fait des "types de discours" des modes fondamentaux de structuration qui se combinent dans les textes effectifs (2002: 99-278-592),

Mais c'est plutôt l'aspect de "l'ancrage social" qui fonde les genres en les rattachant aux différentes pratiques sociales qui s'instaurent dans une société. Selon Patrick Charaudeau, (*op. cit.*), on pourrait dire que c'est le statut de l'acteur social et le rôle qu'il joue qui sont déterminants pour juger de la conformité d'un discours vis-à-vis du domaine dans lequel il est produit. Ainsi, tout discours serait marqué au sceau d'une certaine "performativité", dès lors que l'acteur social, qui en est l'origine énonciative, serait reconnu dans son statut : ce n'est plus ce qui est dit qui compte, mais l'origine énonciative externe de ce qui est dit. Favorisant la notion de genre par rapport au texte, Mariella Causa donne l'avis suivant :

Ce sont les genres qui se réalisent dans les documents que nous manipulons dans le quotidien. Les genres discursifs/textuels peuvent être définis comme des ensembles de textes concrets (en opposition au texte en tant qu'objet abstrait) ayant des caractéristiques formelles communes et des règles d'organisation qui reflètent des pratiques langagières en usage dans une communauté de communication, autrement dit des pratiques sociodiscursivement réglées. (2014: 20)

En situation de production, lors de l'écriture, le scripteur est influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il écrit pour raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre, etc. A en croire Sophie Moirand, « avant de commencer la rédaction, le scripteur doit s'interroger sur quelques éléments pertinents de la situation de communication pour trouver des informations nécessaires à la rédaction :

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ? ». (1979: 9)

Ces informations ont un caractère social ; ils tissent une relation sociale, voire humaine, entre le scripteur et son lecteur et renvoient aux visées sociales de toute communication entre paires, c'est le domaine de l'empathie. Notre expérimentation va donc essayer de mettre en relief ces caractéristiques de la situation de communication en sensibilisant les élèves à s'interroger durant les lectures sur les éléments pertinents qui les aideront à préparer les informations indispensables à leurs productions écrites.

### 2.7.3-La compétence discursive

L'approche discursive c'est l'approche qui permet de prendre en compte le texte dans sa globalité, selon les critères à la fois formels et énonciatifs. La compétence discursive, comme composante de la compétence pragmatique, est définie par S. Moirand (*op. cit.*) comme la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

Selon le CECRL (*ibid.*), la compétence discursive, c'est elle qui permet à l'utilisateur-apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre:

a-la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composants,

b-la capacité à les maîtriser en terme :

-de thème/rhème,

-d'information donnée/information nouvelle,

-d'enchaînement naturel,

-de cause/conséquence.

c-la capacité de gérer et de structurer le discours en terme :

-d'organisation thématique,

-de cohérence et de cohésion,

-d'organisation logique,

-de style et de registre,

-d'efficacité rhétorique.

d-la capacité à structurer le plan du texte : C'est la connaissance de la convention organisationnelle des autres dans une communauté donnée.

Les critères préconisés par le CECR servent de base à tout discours cohérent, discursivement réussi et accepté de la part de l'Autre. Ils sont une condition incontournable pour juger de la compétence du présumé-scripteur à présenter une production écrite cohérente et cohésive. Nous adoptons donc ces critères dans notre expérimentation, en particulier ceux relatifs aux aspects formels de cohérence et à l'aspect social du texte qui doivent tenir compte des conventions qui gèrent les Autres dans une situation d'énonciation donnée.

#### **2.7.4-La compétence textuelle**

L'élaboration de textes cohérents n'est pas facile ; c'est un des enjeux majeurs de la scolarité. Les facteurs qui contribuent à l'organisation du texte sont de divers ordres. On peut distinguer les marques externes, comme les grandes parties délimitées par la mise en page et les paragraphes, et les marques internes que constituent les organisateurs textuels, les connecteurs, la ponctuation, les temps verbaux, les anaphores et les inférences. Parmi ces marques internes, Marie-Christine Paret distingue nettement celles qui relèvent de la cohérence interphrastique et celles qui relèvent d'une organisation macrostructurelle (plan de texte) ... Les structures syntaxiques sont le support de l'organisation dans chaque phrase ... La ponctuation est un élément important de l'organisation du texte ; elle joue aussi un rôle dans la progression thématique (1996: 5-6).

On peut retenir la définition de Riegel, Pellat et Rioul (1994), selon laquelle, « un texte cohérent est un texte bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle, ce qui lui confère son unité » (cités par M.-C. Paret, *ibid.*: 7). Cette organisation de texte correspond aussi à ce que Fayol et Schneuwly définissent comme « les moyens disponibles et utilisés pour marquer les relations entre énoncés successifs plus ou moins proches dans la séquence linéaire » (1987, cités par M.-C. Paret, *op. cit.*).

La tâche du scripteur ne consiste pas seulement à assembler une suite de phrases disparates, il doit s'assurer que son texte sera compris par le lecteur auquel il s'adresse. Il devra se référer à la situation dans

laquelle l'énoncé est produit. Mais le souci du scripteur est fortement déterminé par les textes et les types de textes qu'il a lus ; ces derniers influencent et guident son message et son discours. Dans le texte narratif, il devra tenir compte de différents éléments relevant de la superstructure textuelle.

En somme, il doit assurer à son texte une certaine cohérence, et, comme l'explique T.-A. van Dijk, « puisque l'usager de la langue peut produire et interpréter un nombre infini de discours, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est peu probable, voire impossible, que la production et la perception d'énoncés textuels s'opère à travers d'une concaténation non réglée de phrases isolées » (1981, cité par Salomé Gómez Pérez, 2007).

Michel Charolles (1978: 8) considère qu'un assemblage de phrases ne fait pas nécessairement un texte ; il doit y avoir un lien entre les différentes parties, et le scripteur doit respecter des critères constituant une norme minimale de composition textuelle. Ce système de règles de base constitue la compétence textuelle. Mais pour le traitement du texte, François Mangenot conseille ceci :

Le meilleur moyen d'observer le fonctionnement des textes consiste sans doute à les manipuler, en lecture (classements, exercices de reconstitution) comme en écriture (transformation). Par ailleurs, ces manipulations constituent des activités plus guidées, moins globales, que la rédaction d'un texte ex nihilo. On peut donc également, à la suite de nombreux auteurs, parler de facilitations procédurales. (1996:1-8).

La compétence textuelle est également un critère important dans la pratique évaluative des copies des élèves. C.-T. Shirley voit que la notion d'une compétence textuelle globale qui dépasse le simple souci de corriger le texte à un niveau phrastique devrait être une notion essentielle pour l'enseignant (2007: 9). Mais d'autres notions sont également essentielles pour la cohérence d'un texte, telles que la coréférence, la contiguïté sémantique et les connecteurs, en raison des liens qu'ils tissent dans la construction d'un texte. Selon Lita Lundkist (1980),

le passage de la référence à la coréférence se conçoit comme le passage d'une relation externe à une relation interne: tandis que par la référence, le locuteur crée une relation entre le texte et la réalité, il établit par la coréférence des relations entre des éléments textuels. L'on constitue d'abord, par la référence externe, le thème du texte pour le faire évoluer, ensuite en une structure thématique par la coréférence (citée par Salomé Gómez Pérez, *ibid.*).

La répétition, ou reprise de l'information, est l'un des phénomènes sur lesquels repose la cohérence d'un texte tout en reprenant le concept de coréférence « qui est un processus par lequel un mot, un substantif, renvoie à un autre mot sans qu'il y ait un nouveau calcul référentiel ; elle joue seulement sur un élément de la phrase à laquelle elle se réfère » (L.-J. Mesa, *p.* 117). D'après Salomé Gómez Pérez, (*ibid.*), « le rôle de la sémantique, aussi bien lexicale que cognitive, dans le choix des substitutions peut nuancer un même fait pour deux réalités textuelles discursives différentes, selon l'idéologie que l'on veuille privilégier ». Par exemple, lorsqu'un membre de la Révolution algérienne est arrêté, chez la police française, les reprises étaient : "le hors-la-loi, le criminel", et pour l'opinion nationale, les reprises étaient: "le militant, le nationaliste, le héros, le combattant".

### 2.8- Pratiques langagières : pratiques sociales

La langue sert à communiquer, à s'exprimer et à s'identifier. Elle ne représente pas de simples outils qui permettent de faire passer des informations, mais elle est avant tout un vecteur de communication des cultures dont elle est issue, l'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société qui sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture. En effet, la langue est un constituant de la culture du groupe. Elle représente également le moyen utilisé par l'individu pour exprimer et concrétiser ses pratiques culturelles et sociales ainsi que sa vision du monde à partir des mots chargés de valeurs et de comportements sociaux.

Le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction, car « le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales, mais il en est un composant à part entière » (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 458-459). La lecture étant une compétence sociale transférable, les caractéristiques culturelles contenues dans les textes serviront également de connaissances de base pour donner une portée sociale aux productions écrites des élèves.

Les groupes ou les classes sociales disputent, dans le processus de communication, leur contribution à la constitution des représentations sociales. L. Négura affirme que « les appartenances de groupe

s'avèrent ainsi très importantes pour la compréhension des significations réelles des énoncés. En même temps, la conjoncture de production des énoncés est cruciale pour la compréhension de leur signification réelle » (2006: 1-16).

Les apprenants doivent activer les connaissances référentielles et socioculturelles qu'ils possèdent à partir des lectures sur le sujet pour essayer de produire un texte social qui réponde aux attentes de leurs lecteurs. Selon le thème qu'il préfère et parmi les personnages qui meublent sa mémoire, chaque scripteur essaie de présenter le personnage qui attire l'intérêt des lecteurs. Selon certains auteurs, « l'enfant n'acquiert pas des systèmes de règles linguistiques, mais un ensemble de "conduites langagières", d'habiletés discursives, de savoir-faire avec le langage, au sein de la communication et du dialogue avec autrui » (Charaudeau & Maingueneau, *ibid.*: 460).

Les compétences sociales sont comprises comme « des habiletés sociocognitives qui permettent de réguler les situations d'interaction et de mobiliser diverses ressources, psychologiques ou autres » (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003, cités par Marie Gausssel, 2018: 4). Mais pour Guillain et Pry (2012, cités dans Gausssel, p. 10), « la compétence sociale c'est la capacité à comprendre les attentes du lecteur et à adapter ses comportements, domaine de l'empathie ». Les compétences sociales regroupent, selon Gausssel, un ensemble de comportements définis en fonction des normes, des valeurs et des attentes culturelles d'un milieu et d'un groupe social auxquels une personne appartient, c'est-à-dire des aptitudes à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes (*ibid.*: 6).

L'organisation cognitive de la compétence sociale dépend de nombreux facteurs dont l'appartenance culturelle, l'âge et le type de scolarisation. Pour illustrer cette affirmation, Guillain et Pry (*op. cit.*) ajoutent : « La compétence sociale relève également des critères de l'identité, de la croyance, de la culture et même du sexe, de l'âge et de la condition sociale de l'apprenant. » Ces auteurs définissent la compétence sociale comme la capacité à comprendre les attentes sociales et à adapter ses comportements en fonction des divers contextes socioculturels.

Un rapport de l'OCDE en 2017, cité par M. Gausssel (*op. cit.*), privilégie plutôt les termes de compétences sociales et émotionnelles définies comme des capacités individuelles pouvant se développer dans différents cadres d'apprentissage formels. Pour Gausssel (*op. cit.*), les compétences émotionnelles,

c'est la capacité à adapter et tempérer l'expérience de ses émotions, ces compétences sont :

- les compétences de gestion des relations : capacité à influencer les autres,
- les compétences de conscience sociale : capacité à comprendre les émotions d'autrui et à y agir.

L'affiliation à un groupe est un phénomène social qui englobe les attentes d'autrui en même temps que ses propres souhaits, pour cela, « la théorie de l'identité sociale est une méthode permettant d'analyser comment nous comprenons les autres, comment les personnes d'un groupe social interagissent avec celles d'un autre groupe et réagissent par rapport à elles » (Michael Byram, 1999: 20-27).

En outre, selon Négura (*ibid.*), les caractéristiques sociologiques des individus cachent souvent des dynamiques identitaires qui se traduisent par des rapports sociaux et symboliques... Le fait par exemple d'être un jeune, une femme, un étranger ou un homme de couleur n'est pas neutre. Les enfants donc ont un statut social qu'ils revendiquent dans leurs discours, leurs comportements et dans leurs représentations des choses.

La publication de l'écrit, voilà une forme de motivation de l'élève pour mieux écrire sa production écrite. La publication du texte a un impact sur le comportement social du scripteur vis-à-vis de son texte et une influence directe sur ses compétences émotionnelles et rédactionnelles. Graves (1983) estime que le fait de divulguer l'écrit à un public stimule grandement les élèves à apporter plus de soin à la présentation du produit fini. Le fait de publier est aussi important pour tous les élèves et ne doit pas seulement être réservé à l'élite : tous doivent avoir l'occasion de communiquer leur travail aux autres » (cité par C. Beaupré, 1991: 10).

### **2.9-L'évaluation de la production écrite**

La production écrite est certes le fruit de plusieurs enseignements qui se complètent et se combinent. C'est une activité très importante dans la vie scolaire d'un apprenant. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de l'écrit attire l'attention des enseignants, surtout lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

La cohérence de texte est la notion-clé de notre recherche ; elle aura par conséquent une place privilégiée dans la partie évaluation de la production écrite.

---

L'évaluation étant la pierre angulaire de notre expérimentation nous estimons nécessaire de la détailler pour mieux comprendre sa fonction, ses étapes, ses composants, ses visées et ses finalités.

### 2.9.1-*Qu'est-ce que évaluer ?*

La notion d'évaluation en production écrite consiste en une opération de recueil d'informations dans une perspective d'interprétation et de décision. Cette décision peut avoir comme finalité soit le commencement d'un nouvel apprentissage, soit la régulation des apprentissages, soit la certification en termes de réussite et d'échec. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Jean Pierre Cuq (*ibid.*: 90) définit l'évaluation comme une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Selon l'auteur, quatre étapes différentes mais complémentaires caractérisent la démarche de l'évaluation, ce sont :

a-L'intention: elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche, les moments d'évaluation et les types de décision à prendre,

b-La mesure: elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciation et des résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes,

c-Le jugement: il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines, de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies,

d-La décision: elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. (J.-P. Cuq, *ibid.*: 90).

Tardif estime que l'évaluation est un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte :

- du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant,
- de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre,
- de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise » (J. Tardif, 2006, cité par Z. Haroun, p. 112).

D'après J.-P. Cuq, l'évaluation des apprentissages regroupe trois fonctions liées à trois types de décision. Des trois fonctions citées par l'auteur, découlent trois types d'évaluation :

a-L'évaluation diagnostique : Appelée aussi normative ou prédictive, elle vise l'identification des causes persistantes des faiblesses et les difficultés des apprenants, ou bien à connaître le niveau réel des apprenants au début d'un apprentissage nouveau.

b-L'évaluation formative : C'est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider à progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève pour apporter un enseignement correctif efficace.

c-L'évaluation sommative : Dite aussi certificative, elle vise à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. (Cuq, pp. 89-91)

### ***2.9.2-La fonction critérielle de l'évaluation***

Pour déterminer le degré d'atteinte des objectifs des enseignements, on élabore des échelles d'évaluation des composantes de l'apprentissage, telles que définies dans les modèles de compétences. La pratique évaluative exige de la part de l'enseignant correcteur l'élaboration d'une grille de critères d'évaluation pouvant rendre compte de la qualité de production de l'apprenant.

Le guide d'évaluation d'écriture est une grille où tous les aspects de production sont pris en compte. L'élève doit connaître cette grille et ce que le maître attend de lui. La grille est utilisée comme guide de production par l'élève et comme guide d'évaluation par le maître. Cependant, « il est essentiel, afin de pouvoir juger de la qualité générale d'un récit, donc aussi de ses qualités organisationnelles, de lier évaluation de la forme à évaluation du contenu ». (Shirley, p. 11)

Les critères d'évaluation sont un appui efficace pour corriger les erreurs et les fautes contenues dans les productions écrites des apprenants. Selon C. Finet et J. Gadeau « ces critères permettent à l'enseignant de

- Clarifier les objectifs d'apprentissage,
- Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits,
- Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi, les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble,
- Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas cocher des mots sur le papier, mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives » (1991: 15).

Mais les critères d'évaluation servent également pour vérifier la réussite du texte dans son aspect cohérence. Le texte n'est pas formé que de syntaxe et de lexique ; sur le plan de la cohérence, le texte doit répondre à l'agencement discursif et textuel des mots, des phrases et des paragraphes, respecter le cheminement des idées et la progression thématique des informations. De plus, le texte produit doit être contextualisé et répondre à la situation d'énonciation attendue.

### ***2.9.3-Les aspects considérés dans l'évaluation des écrits***

Les éléments considérés dans l'évaluation de la production écrite relèvent directement de l'aspect formel du texte et de sa cohérence. En outre, ils aident le processus d'apprentissage et facilitent la tâche de l'enseignant. Ces éléments sont :

- a-Le contenu du texte : Il porte sur le choix et la pertinence des idées et des informations à transmettre,

b-Le style : C'est l'utilisation de divers éléments linguistiques qui donnent au texte une apparence personnelle pour susciter l'intérêt du lecteur et respecter l'intention de communication,

c-L'organisation du texte : Il s'agit pour l'élève de faire ressortir clairement l'intention de communication par un enchaînement logique et pertinents des idées et des informations.

d-Les règles de la langue : C'est la capacité qu'a l'élève d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe, afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté.

#### ***2.9.4-Les éléments d'évaluation de la cohérence de texte***

Outre les différentes formes de cohérence, d'autres éléments peuvent servir de critères d'appréciation du texte dans son aspect cohérence, ce sont : la qualité de l'information, du lexique, de l'organisation de la page, la segmentation des unités et l'emploi de la ponctuation et des majuscules.

1- La cohérence thématique est elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...),

2- La cohérence sémantique est elle assurée -Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, absence d'incohérence, substituts nominaux appropriés, explicites...),

3- L'information est-elle pertinente et cohérente ?,

4- La cohérence syntaxique est elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...),

5- La cohérence temporelle est elle assurée ? (temps du récit – temps des verbes),

6-Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots),

7- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...),

8- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...),

9- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...).

10- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...)

11- Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Lors de l'évaluation des productions écrites, nous verrons si la connaissance de ces aspects a aidé ou facilité le réinvestissement des compétences textuelles et sociales chez l'élève, mais surtout quel est le niveau atteint dans les transferts multiples de l'expérience de lecteur à celle de scripteur. La fonction critérielle sera prise en compte pour la correction des productions écrites des élèves ciblés (groupe expérimental et groupe témoin), parce qu'elle répond à l'objectif de notre expérimentation.

#### ***2.9.5- Prise en compte de la compétence sociale dans l'évaluation de la production écrite***

La lecture est avant tout une compétence sociale, la production de textes est également une capacité sociale. Mais pour distinguer et évaluer ce type de compétence, les travaux que nous avons consultés estiment que les frontières de ce que ces compétences recouvrent sont floues et que de nombreuses questions restent encore sans réponse (Gaussel, *ibid.*: 2).

A l'école, les compétences sociales sont souvent en corrélation avec la réussite scolaire de l'élève, car selon les travaux de psychologie sociale, les compétences sociales des élèves sont essentielles pour les performances scolaires et le développement des apprentissages en général.

Selon Sophie Morlaix (2015) de nombreux travaux démontrent que parmi les compétences transversales développées par les élèves en situation de réussite, les compétences sociales constituent certainement un élément intéressant pour expliquer les résultats de ces élèves.

Reconnaissant que les compétences sociales de l'élève se développent conjointement avec ses réussites scolaires, nous nous inspirons, pour évaluer la compétence sociale chez l'élève dans notre expérimentation, des travaux de Claude Springer (2010) qui annoncent que certaines fiches d'évaluation commencent à intégrer des éléments nouveaux. Ces éléments sont :

a- L'attitude générale : dynamisme, motivation, autonomie, initiative, implication personnelle,

b-La réalisation du projet : implication personnelle dans le travail en équipe, respect des échéances,

apports personnels,

c-La production finale : inventivité, clarté, adéquation des moyens aux objectifs, qualité du support de la production.

Dans l'évaluation des productions écrites, nous allons considérer également certains critères relatifs à la compétence sociale de l'élève, tel que :

-Implication et motivation personnelles pour la réalisation de la tâche: performance et efficacité,

-Capacité à comprendre les attentes du lecteur et à adapter ses comportements, domaine de l'empathie.

Volonté du choix du personnage à présenter,

-Richesse, pertinence et adéquation du vocabulaire utilisé avec la situation de communication  
authenticité de l'information et visée documentaire, historique ou culturelle du discours.

#### ***2.9.6-Les critères utilisés dans l'évaluation de la production écrite en 3<sup>ème</sup> AM***

1-Adéquation de la production :

-Compréhension du sujet,

-Capacité à raconter,

2-Cohérence :

-Pertinence des idées,

-Enchaînement des idées,

3-Correction de la langue :

-Utilisation des verbes conjugués (présent de narration),

-Emploi des substituts grammaticaux et lexicaux (éviter la répétition),

-Mettre les majuscules aux noms propres,

-Emploi des expansions du nom,

-Respecter la ponctuation,

4-Perfectionnement :

-Mise en page,

-Lisibilité, soin,

Nous nous inspirons de ces critères dans l'élaboration de la correction des productions écrites dans notre expérimentation. Nous retiendrons la cohérence de texte, l'enchaînement des idées, le présent de narration, les substituts du nom, les majuscules et les points, la présentation et les structures du texte.

### **Conclusion du chapitre II**

La production écrite n'est pas une discipline que l'on enseigne, mais qui s'apprend grâce à des facteurs linguistiques et d'autres facteurs psychologiques et socioculturels ;c'est une activité que l'on pratique à travers la mobilisation de diverses aptitudes. Des travaux ont alors poussé l'acte d'écrire à se tourner principalement vers le texte écrit qui seul lui permet d'installer les stratégies d'acquisition et les compétences de production. Sophie Moirand (1979) a été la première à proposer des stratégies pour l'acquisition de l'écrit dans le cadre de la théorie de l'énonciation. Elle dit qu'avant d'aborder l'écrit-production, il faut commencer par l'écrit-compréhension. En outre, la production écrite est une activité intégrative qui mobilise les connaissances antérieures de l'apprenant, notamment celles qu'il intériorise inconsciemment à travers ses lectures.

Dans cette partie théorique, nous avons évoqué les différentes formes de relation liant la lecture et l'écriture et nous avons exposé le transfert des compétences et des connaissances entre la lecture et l'écriture comme la notion idoine, susceptible de travailler la production écrite. Cette démarche mobilisera, chez les apprenants, les processus cognitifs visant à investir dans la production écrite les compétences textuelles, discursives, lexicales et documentaires ainsi que les connaissances antérieures acquises en lecture. On se basera pour cela sur les points suivants :

1-Régie par les mêmes règles orthographiques que la lecture, la production écrite investira les compétences morphosyntaxiques de l'apprenant pour présenter un écrit acceptable du point de vue linguistique.

2-Evoquée dans le modèle de production écrite non linéaire de Hayes et Flower, la mémoire à long terme, suscitée par les lectures extensives, permettra aux élèves de transférer les connaissances antérieures acquises en lecture vers la production écrite.

3-Suivant les principes de l'approche communicative en production écrite, les élèves doivent se référer à

---

la situation d'énonciation qui leur est demandée dans la consigne d'écriture : il ne s'agit pas de raconter, mais de produire un texte communicatif et social (notre cas, le texte biographique) pour communiquer avec des lecteurs (ici, les collègues de l'établissement et les lecteurs du journal scolaire).

4—La cohérence de texte étant une notion ne répondant à aucune règle formelle, nous analyserons comment l'élève-scripteur mobilise ses compétences textuelles à partir de son expérience et sa compétence de lecteur, et si les compétences acquises en lecture influent d'une manière directe sur la cohérence du texte produit.

5- Nous analyserons la manière dont les élèves font appel à leurs connaissances antérieures dans leurs productions écrites, pour vérifier surtout s'ils réinvestissent les principes de la cohérence de texte, sujet de notre recherche.

Nous verrons si les travaux évoqués dans cette partie théorique sont bénéfiques aux élèves du groupe expérimental, si ces derniers exploitent intelligemment les différents concepts et investissent les connaissances acquises durant les lectures extensives dans la production de biographies acceptables et cohérentes et si par contre les élèves du groupe témoin obtiennent de mauvais résultats car non soumis aux mêmes lectures.

## **CHAPITRE III :**

# **LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE**

## **CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE**

---

### **Introduction**

L'un des objectifs de l'enseignement d'une langue est de développer des compétences à partir desquelles l'apprenant sera capable de communiquer, donc de lire et écrire, voire même de produire d'une façon cohérente différents types de textes ou de discours. De nos jours, la cohérence est, avec la dimension sociale, l'aspect essentiel du texte communicatif. Nous avons choisi de nous intéresser à la cohérence de texte dans notre recherche. Ce concept clé de notre recherche nous pousse à nous interroger sur son intérêt didactique dans l'amélioration de la compétence de production écrite en classe de FLE. Nous supposons que cet aspect de l'analyse textuelle peut être perçu, repéré et compris par nos élèves grâce aux lectures extensives. En outre, notre choix est guidé par le fait que la cohérence ne s'apprend pas par des règles formelles de la langue, mais selon des processus cognitifs et des stratégies appropriées.

Dans ce chapitre, nous traiterons d'abord des aspects théoriques et conceptuels de la notion de cohérence, sa distinction de la notion de cohésion, comment connaître la cohérence du texte sans qu'elle soit enseignée, comment progresse le thème du texte et enfin quels critères peut-on utiliser pour évaluer la cohérence d'un texte. Nous verrons également comment cette notion de cohérence de texte peut être maîtrisée par nos apprenants en lecture et en production écrite, au cours de notre expérimentation, et comment le transfert de ses compétences peut se réaliser d'une activité à l'autre. Dans la partie pratique, nous concrétisons ces éléments théoriques et les paramètres d'évaluation de la cohérence des écrits des élèves dans la réalisation de notre expérimentation.

### **3.1- La notion de cohérence**

La grammaire du texte étudie les différents types de textes et leurs caractéristiques, tels que le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques. M.-P. Péry-Woodley souligne que

l'objet de la linguistique du texte est de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle ... La linguistique du texte donne

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

des outils réels qui permettent de décider sur la qualité d'un texte. En effet, aujourd'hui un spécialiste de l'écrit peut se référer aux principes de la linguistique du texte pour établir des critères de réussite d'un texte (1993, citée dans L.-J. Meza, *p.* 111).

L'élaboration de textes cohérents ne va pas de soi, c'est certain. C'est l'un des soucis majeurs des enseignants en cours d'enseignement-apprentissage de l'écrit. C'est la linguistique de texte qui contribue à une amélioration du texte que ce soit dans le domaine des typologies ou celui de la structure informative du texte, car,

le texte, ou plus précisément le texte-en-situation, est pour la linguistique textuelle la donnée première. C'est le point de départ dans sa démarche analytique et le point d'arrivée à toute synthèse finale, puisque la linguistique textuelle veut rendre apte à utiliser la langue dans des textes. Il s'ensuit qu'un objectif prioritaire de la description linguistique est de saisir la textualité d'un texte. Nous entendons par là la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte (H. Weinrich, 2013: 24-25).

L'approche textuelle qui favorise la grammaire de texte au détriment de la phrase peut faciliter le lien entre le texte lu et le texte produit. Il est nécessaire donc, comme le voit P. Muller (1995: 163), de « relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production: la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle».

En somme, l'approche textuelle traite des deux aspects essentiels du texte, à savoir la cohérence et la cohésion. Pour J.-P. Cuq (*p.*46), « la notion de cohérence relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours », et pour C.T Shirley (2007: 31-32), « elle correspond à un jugement positif de la part du lecteur sur la qualité d'un texte donné... C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit».

Les facteurs qui contribuent à l'organisation du texte sont de divers ordres. On peut distinguer les marques externes comme les grandes parties délimitées par la mise en page et les

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

paragraphes, et les marques internes que constituent les organisateurs textuels, les connecteurs, la ponctuation, les temps verbaux, les anaphores et les inférences.

### *3.1.1-Quelques définitions de la cohérence de texte*

Le dictionnaire Larousse 2010 définit la cohérence comme une harmonie logique entre les divers éléments d'un ensemble d'idées ou de faits. J.-P. Cuq (*ibid.*) donne à la cohérence « une signification plus large que celle de cohésion en ce qu'elle met en jeu les contextes situationnels et autres configuration sémantiques ». Sur la question, M.-A.-K. Halliday et R. Hassan (1976, cités par A. Jaubert, 2005: 8) disent: « Au départ, la cohérence, propriété définitoire du texte, est ce qui fait qu'un texte est perçu comme un texte, c'est à dire un ensemble énoncé qui se tient. »

Une définition qui repose sur les éléments composant la cohérence définit cette dernière comme suit : « La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages). Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message soit clair. » (M. El-Khatib, 2012: 46)

D. Maingueneau lui donne une explication beaucoup plus pratique que théorique: « La cohérence n'est pas dans le texte offerte au regard, elle suppose l'activité d'un interprète qui, s'appuyant sur un réseau d'indices va activer et faire interagir ensemble des savoirs linguistiques, intra-discursifs et encyclopédiques pour construire son parcours. » (1991, citée par E. Korkut & I. Onursal, 2010: 58). Ainsi, pour qu'il soit cohérent, un texte doit avoir un cheminement harmonieux des idées, avoir une progression thématique sans contradiction, utiliser les connecteurs temporels et les marques de liaison et répondre à la situation d'énonciation dans laquelle il est produit.

### *3.1.2- Cohérence implicite et cohérence explicite*

Il existe deux types de cohérence : la cohérence explicite et la cohérence implicite. Pour pouvoir déterminer quel est le type de cohérence que nous allons adopter dans notre recherche, voici deux définitions d'auteurs pour cette notion :

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

a-Les textes à cohérence implicite sont ceux qui ne fournissent pas au lecteur de grands éléments pour faciliter la tâche de décodage ; ils impliquent un coût cognitif plus grand pour arriver à la compréhension. (M.-P. Péry-Woodley, 1993, citée dans L.-J. Meza, *ibid.*: 116).

b-Les textes "explicitement cohérents" sont les textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur. (...) Ce qui sera considéré comme un " bon texte" sera un texte qui est "explicitement cohérent", dans le cadre des consignes préalables en milieu scolaire. (C.-T. Shirley, *pp.* 33-34)

### 3.1.3- Cohérence VS Cohésion

Cohérence et cohésion sont deux notions importantes dans la structure thématique ; c'est pourquoi nous estimons nécessaire un éclaircissement des ingrédients du texte. La notion de cohérence est souvent traitée par rapport à la notion de cohésion. Il nous semble nécessaire d'apporter les précisions qui nous permettent de distinguer les deux notions jumelles, la cohérence et la cohésion qui prêtent souvent à confusion. J.-F. Jeandillou traite de la question comme suit : « Les théories relatives à l'analyse du discours et au texte opèrent une importante distinction entre les notions de cohérence, de cohésion et de connexité. Toutes permettent d'apprécier, selon des critères voisins mais bien distincts, le caractère approprié d'un énoncé saisi dans une séquence spécifique. » (*p.* 81)

Il est logique, explique M. Charolles (1988, cité par C.-T. Shirley, *p.* 31), d'établir une distinction pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes et, de l'autre, les marques de relation entre les énoncés ou constituants d'énoncé, que l'on tend à regrouper sous le nom de cohésion.

J.-M. Adam (1977) évoque les problèmes de définitions qui existent entre la cohésion et la cohérence et fait une liste des contradictions et des flottements concernant ces termes. Ainsi, par exemple, « si l'on parle de connexions et de connecteurs sémantiques et lexicaux, il convient de parler de cohésion et non de cohérence. La cohérence est alors vue comme une notion qui transcende l'oeuvre et elle se situe à un niveau global » (Adam, *p.* 105-107).

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

La cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et plus largement linguistiques qu'il instaure entre les énoncés (Jeandillou, *p.* 82). Enfin, J.-P. Cuq (*p.* 236) compare les deux notions de cette manière: La cohérence est à distinguer de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue... Un discours peut être cohérent (interprétable) même si le texte correspondant n'est pas cohésif.

M. Al-Khatib, 2012: 50-54) expose les caractéristiques de chaque notion comme suit :

a-La cohérence : Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse aux trois règles suivantes :

- une progression de l'information,
- une relation étroite entre les passages et les idées,
- la non-contradiction,

b-La cohésion : Elle concerne les relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs(ou organisateurs textuels) et les marqueurs de relation. Ses trois composants principaux sont: les connecteurs temporels et spatiaux, l'anaphore et le champ lexical.

Ainsi pour être cohérent un texte doit avoir une typologie claire, appartenir à un genre textuel visible, suivre un cheminement harmonieux des idées et des informations, respecter une progression thématique sans contradiction, tenir compte de l'aspect formel et structurel du discours (phrases, paragraphes), employer les connecteurs temporels et les marques de liaison et utiliser le lexique et les temps verbaux qui conviennent à la situation de communication.

### 3.2- Comment appréhender la cohérence d'un texte ?

La cohérence d'un texte ne peut être vue et jugée selon des critères formels, car elle n'est pas une discipline enseignée par des règles et des normes fixes. Pour apprécier et évaluer la cohérence d'un texte, pour juger si un texte est cohérent ou incohérent, des chercheurs proposent différentes façons d'appréhender la cohérence textuelle. Certains auteurs la déterminent par rapport à l'interprétation du lecteur, la position du lecteur face au texte à juger,

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

Nous évoquons, ci-dessous, les travaux qui intéressent notre recherche et notre expérimentation dans l'évaluation des productions des élèves, en matière de cohérence de texte.

C.-T. Shirley estime que la notion de cohérence correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné, c'est la position du lecteur qui juge si un texte est cohérent ou incohérent. L'auteur explique : « La notion de cohérence implique un jugement intuitif ; si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte, mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel. » (Shirley, *op.cit.*)

L'auteur n'a donc présenté aucune règle susceptible d'aider le lecteur à analyser la cohérence d'un texte. Nous relevons des termes comme "position du lecteur, jugement positif, jugement intuitif, interaction avec un récepteur, n'est pas dans le texte" qui nous laisse croire que la cohérence n'a pas de normes strictes, elle est jugée selon le tempérament du lecteur (potentiel, bien sûr), voire selon son humeur.

Michel Charolles (1988) affirme que la cohérence d'un texte ne peut être définie par des règles strictes ou par des normes conventionnelles car aucun enseignements ne lui est donné sur la base de règles ou de normes rigides (...) Pour dégager la cohérence d'un texte, le lecteur, s'appuie sur les procédés cognitifs tels que l'intuition, pour transcender le texte, interagir avec lui et l'interpréter. (cité par C.-T. Shirley, *pp.* 31-32). L'auteur ajoute :

La cohérence ne dépend pas de la forme linguistique du texte, mais de l'interprétation que lui donne le lecteur dans un contexte de communication. La cohérence est aussi un principe d'interprétation.(...) La cohérence n'est pas une propriété des textes, le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme à priori de la réception discursive. (M. Charolles, *op. cit.*).

M.-C. Paret (citée par R. Bergeron & R. Blain, 2003: 47) a le même point de vue sur le sujet. Selon elle, en dépit des marques visibles d'organisation des textes, c'est d'abord le lecteur qui construit la cohérence textuelle. J.-F. Jeandillou (*p.*81) soutient la même idée. Pour lui, la cohérence n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte ; seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation.

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise.

Les auteurs ci-dessus rattachent l'appréciation de la cohérence du texte au jugement du lecteur, selon eux, donc, il suffit qu'un texte soit compris énonciativement pour être considéré comme cohérent, sans tenir compte de ses caractéristiques linguistiques. Nous nous inspirerons de cette démarche pour éviter de sanctionner les malheureux élèves pour leurs aptitudes linguistiques très limitées.

Mais les conditions de la communication seules ne suffisent pas au texte pour valider et assurer sa cohérence, nous devons aussi tenir compte d'autres critères. R. Beaugrande et W. Dressler (1981, cités par C.-T. Shirley, p.18) énumèrent sept critères interdépendants auxquels tout texte doit répondre et qu'ils appellent les normes de textualité. Ces critères comprennent outre la cohérence et la cohésion (que nous détaillerons plus loin) les cinq critères suivants :

a-L'intentionnalité : c'est l'attitude du producteur de transmettre quelque chose, d'atteindre un but,

b-L'acceptabilité : c'est l'attitude du récepteur pour rendre recevable un texte, il s'agit de la coopération avec le producteur,

c-L'informativité sert à évaluer la prédictibilité ou non de l'information transmise ainsi que la quantité,

d-La situationnalité fait référence à la pertinence d'un certain texte dans une certaine situation,

e-L'intertextualité considère les différents degrés de dépendance d'autres textes dans un texte.

Les mêmes auteurs estiment que si l'un des critères n'est pas satisfait, le texte sera considéré comme non-communicatif ou bien comme un non-texte. Si toutes ces normes sont liées, c'est dans la cohésion et la cohérence que l'on trouve d'une certaine façon les traces des autres critères. Nous pourrions donc trouver les critères cités dans un texte si sa cohérence est réussie.

J.-E. Le Bray (1993, cité dans Salomé Gomez Perez, *op. cit.*) décompose la cohérence du texte en 4 sous-critères :

a-L'homogénéité thématique : La cohérence d'un texte ne résiste pas à l'hétérogénéité. Le texte doit parler d'un sujet, il ne peut pas sauter de coq à l'âne.

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

b-Le critère de progression : Un texte doit avancer, manifester une dynamique

c-Le respect du principe de clôture : Une entité doit ce statut au fait de posséder une introduction, un développement et une conclusion, et cela sous de manières multiples (graphique, rhétorique et grammaticale).

d-Le critère de type : Si un lecteur sait distinguer différents types de textes, indépendamment de leur contenu référentiel, un scripteur, par conséquence, doit respecter les lois du genre.

Effectivement, les types de textes demandent des formes de cohérence qui répondent à leurs objectifs de communication, et les genres de texte exigent du scripteur l'emploi des lois conformément à ses intentions dans la communication. Les textes biographiques, que nous envisageons comme genre de texte dans notre expérimentation, sont soumis aux lois de la réalité et de l'authenticité, dans l'objectif d'appuyer les qualités d'un personnage devant les lecteurs.

Michel Charolles (1978: 12/14-20) identifie quatre métarègles de cohérence qui assurent au texte une bonne formation textuelle :

a- La métarègle de répétition (MRI) : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrences strictes, et pour qu'il y ait continuité dans un thème, il est inévitable de répéter ce thème, sans quoi on fait du coq-à-l'âne.

b-La métarègle de progression (MR II) : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ... Cette métarègle complète la métarègle de répétition. La cohérence d'un texte se joue dans l'équilibre de ces deux métarègles qui doivent être conjointement maîtrisées. Il faut répartir l'information dans la phrase et d'un énoncé à l'autre, organiser les idées entre elles,

c-La métarègle de non-contradiction (MR III) : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un élément posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. Cette métarègle s'appuie sur le fait qu'un énoncé ne peut être vrai s'il a été supposé, sous-entendu ou posé comme étant faux. La non-contradiction assure la crédibilité du texte en évitant d'opposer des informations dites ou implicites. Selon M. El-Khatib (*ibid.*), il existe deux types

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

de contradiction :

-La contradiction énonciative : il faut éviter les modifications brusques, comme le changement de temps, ou le changement de personnes,

-La contradiction au plan référentiel : cette contradiction est relative à la cohérence du plan référentiel. Ce changement de sujet, appelé aussi digression inappropriée, peut nuire à la cohérence textuelle.

d-La métarègle de relation (MR IV) : Pour qu'une séquence ou un texte soit cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. Elle assure la congruence entre les actions, les faits, les événements d'un texte pour celui qui l'évalue ou le lit.

Selon l'auteur (p.21), ces métarègles assurent au discours sa cohérence ;mais il précise que la cohérence textuelle passe par le bon maniement des deux premières règles, la répétition (MR I) et la progression (MR II).

Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, nous terminons avec M. Al-Khatib (*op. cit.*) qui définit, quant à lui, quatre règles :

- a- une progression de l'information,
- b- une relation étroite entre les passages et les idées,
- c- la non-contradiction,
- d- un champ lexical.

### 3.3-La progression thématique

La progression thématique est un élément essentiel de textualité. Sa présence au sein d'un texte produit reflète une bonne qualité de la structure globale de ce texte. Longtemps ignorée, la progression thématique apparaît au travers des recherches en didactique de l'écrit qui voient le jour surtout avec C.- T. Shirley (2000) quand il a analysé la structure thématique pour évaluer la qualité globale de textes écrits.

Etant donné la difficulté de mesurer la qualité textuelle par les marques formelles de cohésion. Shirley (*pp.* 26-27) a proposé une approche permettant de rendre compte à la fois de

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

la cohérence textuelle globale par le biais de l'étude de sa structuration thématique. La phrase de cette façon est considérée non pas seulement comme une structure syntaxique et sémantique, mais aussi elle est conçue par son apport d'informations d'une suite d'une unité appelée "texte"

### 3.3.1-*Qu'est-ce que la progression thématique ?*

La progression thématique, c'est l'enchaînement progressif des propositions qui se succèdent d'une manière cohérente dans un texte. M. Pagé (1981, cité dans C. Beaupré, 1991: 85) définit la cohérence comme la progression thématique des propositions qui se succèdent dans un texte. J.-M. Adam (1996: 36) tente de donner une définition textuelle de la proposition: c'est l'unité liée selon le double mouvement complémentaire de la succession (linéaire) et de la configuration. C.-T. Shirley la définit ainsi :

On appelle progression thématique, ce phénomène qui a été théorisé sous le nom de « perspective fonctionnelle » par l'École de Prague, en particulier par Mathesius dans les années 1920 et Danes (1974). La phrase n'est pas seulement une structure syntaxique, elle participe à la progression d'un texte. Elle répartit informations connues et informations nouvelles en appuyant les secondes sur les premières. Une information nouvelle, une fois posée, devient connue et peut ainsi servir de nouveau point d'appui. (*ibid.*: 32)

De cette définition nous retenons que la progression thématique implique les relations existantes entre les différents thèmes, leur ordonnancement au sein du texte ainsi que leur lien avec le thème global du texte inscrit à son tour dans un contexte précis. Dans tout texte, pour qu'il y est communication, il doit y avoir un mélange d'éléments connus et d'éléments nouveaux. Ce sont les éléments nouveaux qui font avancer les informations et permettent la progression du texte. M. Charolles explique cette alternance "connu/nouveau" dans la métarègle de progression : « Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » (1978: 14-20)

Selon sa linéarité, le texte dévoile ses composantes de façon nécessairement successive. Il utilise alors les phénomènes de reprise, de répétition qui assurent sa continuité discursive. Expliquant ce phénomène de mutation opéré par le texte, J.-F. Jeandillou explique : « Le texte

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

entier apparait comme un champ de force où s'exerce une permanente tension, sémantique et formelle, entre la référence au déjà-dit et l'orientation vers une fin. » (*ibid.*: 81)

Des éléments linguistiques aident à éviter la répétition du nom, contribuent à la reprise de l'information et permettent une progression logique du texte. Les substituts du nom sont de deux types : les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux. Mais le choix des substituts peut avoir une incidence discursive par le sens connoté et dénoté du terme utilisé, car

le mauvais fonctionnement de ce phénomène textuel peut provoquer une cassure dans la cohérence et la cohésion d'un texte. Aussi, il intègre des compétences linguistiques qui ont un rapport avec la grammaire et la sémantique, nous savons que certains aspects de cette dernière peuvent avoir un effet sur la discursivité, et par là sur la pragmatique et la typologie textuelle. (Salomé Gomez Pérez, *op. cit.*).

### 3.3.2-*Le thème et le rhème dans la progression thé*

Dans une phrase on distingue le thème, ce dont on parle, l'élément connu, et le rhème ou le propos (l'information nouvelle) qui constitue l'apport d'information. Le thème d'un texte correspond à ce qu'intuitivement on peut exprimer comme "de quoi ça parle ?" Déterminer quel est le thème d'un texte permet au lecteur de l'interpréter et de découvrir le sens possible qu'il véhicule, c'est-à-dire celui qui est compatible avec ce thème.

Mathesius (cité par C.-T. Shirley, *pp.* 153-154) définit le terme "thème" comme étant ce qui est connu et qui forme ainsi le point de départ pour l'émetteur, et "le rhème" comme ce que l'émetteur affirme sur le thème. J.-M. Adam (1996: 113) met en exergue cette mobilité du texte dans la citation suivante : « Tout texte est soumis à une tension constitutive entre continuité-répétition et/vs progression. »

Mais la progression thématique n'est pas seulement la succession thème-rhème, ou l'alternance élément connu-élément nouveau, la linéarité du texte est également gérée par les outils qui assurent les liens entre les différentes propositions, ainsi que par les marques formelles que possède un locuteur pour établir ces relations transphrastiques. Ce sont :

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

a-Les anaphores : L'anaphore (du grec anaphora, action d'élever) est une figure syntaxique qui consiste à reprendre les mêmes mots en tête de vers ou membre de phrase. L'anaphore grammaticale est un procédé de la langue consistant à utiliser un élément discursif renvoyant à un constituant qui précède. Nous expliquons deux types d'anaphores que nos apprenants peuvent utiliser :

-L'anaphore pronominale désigne la reprise d'un terme par un substitut ou un pronom de rappel. (exemple : Mohamed Dib est un écrivain algérien d'expression française. *Il* a exercé plusieurs métiers).

Quand le pronom est placé avant le groupe qu'il remplace, on parle de cataphore, (exemple: Nous *le* connaissons, Mohammed Dib.)

-L'anaphore lexicale : c'est la reprise qui se fait à travers un substantif.

b-Les connecteurs : Ils permettent de structurer l'ensemble des phrases et des paragraphes d'un texte et facilitent la tâche de décodage chez le lecteur. Il existe différents types de connecteurs :

-Les connecteurs organisateurs d'information, tels que : en premier lieu, en second lieu, pour finir,

-Les connecteurs spatiaux-temporels, tels que : ici, là-bas, dedans, derrière, ci-dessous ; d'abord, ensuite, puis, enfin, dans une heure,

-Les connecteurs argumentatifs se classent selon la relation logique qu'ils établissent : cause, conséquence, opposition, concession.

### ***3.3.3-Les différentes progressions thématiques***

Selon P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002: 573), trois grands types de progression thématique, la plupart du temps mêlés à l'intérieur d'un même texte, peuvent être dégagés:

a-La progression linéaire simple : Le thème d'une phrase est "issu" du rhème (information nouvelle) de la phrase précédente ; le verbe de la transition peut également être nominalisé dans une phrase suivante.

b-La progression à thème constant : Un même thème est repris d'une phrase à l'autre et associé à des rhèmes différents. Plus fréquente que la précédente, la progression à thème constant conserve le

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

même point dans toutes les phrases d'un passage, et peut évidemment s'étendre sur des extraits assez longs. Ce type de progression est relativement fréquent dans la narration ; les phrases s'articulent, pourrait-on dire, autour d'un personnage et chaque thème introduit des actions nouvelles.

c-La progression à thème dérivé (ou éclaté) : Progression plus complexe que les précédentes, elle s'organise à partir d'un thème dont différents sous-thèmes sont développés. Les thèmes sont issus, dérivés d'un "hyperthème" ou d'un "hyperthème" qui peut se trouver au début du passage ou dans un passage précédent.

Ce type de progression à thème dérivé (ou éclaté) est fréquent dans les descriptions, les diverses parties de la réalité sont prises comme point de départ de chaque phrase; les oeuvres de fiction peuvent fournir de nombreux exemples. Mais il est aussi bien représenté dans les textes explicatifs ou argumentatifs dans lesquels, justement, il s'agit souvent de développer différents points.

La progression thématique est un élément essentiel dans la cohérence textuelle, selon le consensus des chercheurs. En outre, la progression est le premier critère dans l'évaluation des productions écrites des élèves, car si le thème ne progresse pas, le texte lui-même n'avance pas.

### 3.4-Peut-on enseigner la cohérence textuelle ?

Beaucoup d'enseignants déplorent le manque de cohérence dans les textes produits par leurs élèves. Ce n'est pas sans raison que les chercheurs s'interrogent encore sur la question, que « depuis 1995, on lit dans toutes les grilles de correction : "Le texte doit être cohérent." Mais qu'est-ce que cela veut dire pour l'élève ? (...) Cette notion est souvent mal comprise et les enseignants disposent de peu de ressources pour aider leurs élèves » (R. Bergeron et R. Blain (2003: 47).

L'élaboration d'une pédagogie de l'écrit est considérée comme une nécessité si l'on veut que les apprenants puissent maîtriser les techniques d'écriture. Malheureusement, comme l'avoue E. Charmeux (1985), « l'école actuelle ne leur apprend pas toujours à le faire ; la seule chose qui soit effectivement l'objet d'un apprentissage, c'est l'acte graphique » (citée par C. Beaupré, 1991, 55). D'autres situations ont été soulevées, telle que celle évoquée par G. Bourque qui dit :

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

On fait écrire les élèves, on ne leur montre pas toujours comment ; lorsque la maîtrise des techniques d'écriture est vérifiée, la tâche d'écriture prend la forme d'un texte libre ou d'un texte imposé. Dans les deux cas, les consignes de rédaction sont bien souvent mal définies, et nous obtenons alors une communication inefficace où existent l'incohérence et l'incohésion. (cité par C. Beaupré, *ibid.*:56)

Selon des écrits consultés, rares sont les manuels, les livres, les articles qui ont été consacrés à la cohérence textuelle. Cette notion est souvent mal comprise et les enseignants disposent de peu de ressources pour aider leurs élèves. Comme apprentissage de la cohérence, Al-Khatib suggère l'analyse des textes (donc la lecture) qui, elle, peut fournir des exemples et des modèles d'éléments de la cohérence textuelle. Il dit en substance :

La cohérence dépend, en général, de la connaissance pédagogique qui est la technique de bien gérer la structure et la forme du texte. Cette technique ne peut pas être apprise seulement par des cours théoriques et des règles sur papier, mais il faut des exemples illustratifs et des applications concertées : comment poser la thèse et l'argumenter, comment gérer la progression de l'information d'une phrase à l'autre et d'un paragraphe à l'autre et comment clore le sujet sans contradiction. (*ibid.*: 63).

La capacité du scripteur de relire son texte semble être une stratégie efficace pour détecter et résoudre les problèmes de cohérence. Mais, d'après R. Bergeron et R. Blain, « pour relever ce défi, l'intervention des pairs accompagnés de l'enseignant est d'une importance capitale. Le but visé est d'apprendre aux élèves à devenir des lecteurs critiques de leur propre texte. Comment ? Être capable de questionner le texte, de le commenter, de communiquer les commentaires partagés » (2003; 47). En définitive, il faut que l'objectif de l'enseignement vise explicitement la prise de conscience par les élèves de la dimension cohérence des textes. C'est le rôle essentiel de l'enseignant du FLE.

#### 3.5-Evaluation de la cohérence d'un texte

Les instructions officielles du ministère de l'Education nationale évaluent la réussite d'un texte produit dans le respect des « consignes de réussite » données d'avance à l'élève comme

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

feuille de route. Mais pour évaluer un texte, certains auteurs utilisent le terme cohérence de texte, d'autres parlent de texte intelligible ou de texte réussi. L'organisation du texte est un critère essentiel dans l'évaluation de la cohérence.

Pour C.-T. Shirley (p.51), l'organisation du texte est un critère essentiel dans l'évaluation de la cohérence, mais malheureusement, lors de la correction des écrits des élèves, on vérifie souvent l'organisation linguistique du texte seulement en fonction de la grammaire et du lexique de surface du texte, l'organisation globale du texte est rarement prise en compte.

Déjà dans un article paru en 1978, Michel Charolles plaide en faveur d'une évaluation textuelle qui permettrait de traiter les questions relatives à la notion d'organisation textuelle (Shirley, pp. 8-9). Sur la base des métarègles proposées par Charolle, C. Carbonneau et C. Préfontaine (2005) ont établi la grille d'évaluation de la cohérence du texte ci-dessous :

Métarègles	Composantes	Critères
Métarègle de Répétition	Reprise nominale	Utilisation d'un synonyme
		Utilisation d'un générique
		Utilisation d'une périphrase
		Utilisation d'un déterminant
	Reprise pronominale	Référent absent/ lien
		Référent ambigu
Genre et nombre		
Métarègle de Progression- organisation	Progression de l'Information	Redondance
		Ellipse/trop d'implicite
		Rythme trop lent
	Organisation de l'Information	Organisateur textuel
		Découpage en paragraphes
		Regroupement des idées
Métarègle de Non contradiction	Enonciation	Changement de narrateur
		Paroles rapportées
	Temps	Temps du récit
		Temps des verbes
	Sens	Sens des mots, des expressions.
	Métarègle de Relation	

Nous nous inspirons de cette grille d'évaluation, à la fin de notre expérimentation, pour établir notre grille des critères relatifs à l'aspect formel de la cohérence du texte des productions

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

écrites des élèves ; nous y ajouterons les critères relatifs à l'aspect social du texte.

#### 3.6-Lien lecture-écriture : Interdépendance ou simple articulation

La lecture et l'écriture constituent deux activités langagières écrites intimement liées. Si l'on se réfère aux définitions (*cf* chapitres 1 et 2) concernant ces deux pratiques, il est facile d'envisager les relations qui les unissent et qu'il est opportun d'articuler dans une perspective didactique. Lecture et écriture reposent toutes deux sur l'emploi de connaissances communes (correspondance grapho-phonémique, lexicale, syntaxe, ponctuation...) et de processus cognitifs de traitement d'informations débouchant sur la construction de sens. En effet, le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer le sens de son texte.

Chez les enseignants que nous avons interrogés, la relation entre lecture et écriture est pensée en règle générale sur le mode de la coexistence féconde plutôt que sur celui de l'articulation et de l'interaction active. Ils avouent que la lecture peut aider la production écrite chez l'élève, mais sans pouvoir le démontrer. C'est justement l'objectif de notre thèse ; nous essayons de démontrer à travers l'expérimentation un possible transfert des compétences de lire vers écrire.

Les liens qui unissent la lecture et l'écriture sont si évidents que Krashen affirme que « c'est en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde » (1984, cité par Cornaire & Raymand, 1999:70). L'auteur a appliqué sa théorie de l'acquisition et de l'apprentissage au développement de la compétence en écriture. Selon cette théorie appliquée à l'écriture, la source du contenu compréhensible se trouve dans la lecture extensive... Le modèle soutient que la compréhension de sens nouveaux par l'entremise d'activités de compréhension est à recommander si l'on veut faire atteindre à l'apprenant une maîtrise réelle de la langue. (Cornaire & Raymand, *op. cit.*),

Krashen qui reconnaît le rôle de la lecture extensive dans le transfert du contenu compréhensible, donc des compétences et des connaissances vers l'écriture, a donc mis l'accent sur l'effet positif de la lecture sur l'écriture. Nous rejoignons son point de vue sur la question et nous essayerons de démontrer à travers l'expérimentation l'apport positif de la lecture à la

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

production écrite. Certainement, en faisant une lecture extensive basée sur la recherche du sens véhiculé par le texte, l'apprenant ressent naître en lui le goût d'écrire, voire même le désir d'avancer dans l'expérience scripturale. Lire et écrire doivent par interactions qui les régissent, car,

si les processus qui interviennent dans les activités de lecture et d'orthographe ne peuvent être considérées comme identiques, ils entretiennent des relations étroites tant chez le lecteur habile que chez le lecteur débutant. En outre, ces processus de traitement exploitent des sources de connaissances qui sont dans une large mesure communes (J.-E. Gombert, 2003:5).

Certains auteurs regrettent que les deux notions, lire et écrire, soient enseignées séparément, tels les auteurs de l'ONL qui disent : « Si dans le cadre scolaire, les apprentissages de la lecture et de l'écriture ont été abordés durant des décennies de façon disjointe, certains courants actuels de la didactique du français posent la question des relations lecture/écriture et suggèrent d'établir une articulation entre lire pour écrire et écrire pour lire. » (*ibid.*: 41)

J.-P. Cuq, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, définit l'interaction comme suit : « Dans les travaux les plus récents en sciences du langage, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux. » (2003: 135)

Certains chercheurs prétendent que c'est l'écriture qui aide à la lecture. C'est le cas de André Ouzoulias qui conseille aux enseignants de faire écrire pour enseigner la lecture, car, dit-il, « écrire des textes rend les élèves plus actifs ; écrire aide les enfants à mieux comprendre l'acte de lire (en étant émetteur) et à mémoriser les mots les plus fréquents, diversifier les écrits, faire écrire quotidiennement et dans toutes les matières » (2007: 12). J. Fijalkow, lui aussi, demande à faire plus de place à l'écriture et suggère que « privilégier la lecture revient à placer l'enfant devant des objets tout faits, les écrits. Ces objets sont mystérieux, dans la mesure où l'enfant ne sait rien de leurs conditions de production... On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit » (2003: 3).

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

Les programmes français d'enseignement de 2002 préconisent, eux aussi, cette stratégie d'apprentissage liant la lecture et l'écriture ; ils stipulent que l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires, apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire.

E. Barjolle a une autre vision ; il préfère les deux options et conseille même de les faire succéder l'une l'autre. Il estime que

les deux options postulent une interaction forte entre ces activités et le professeur peut avoir intérêt à alterner les options au cours de l'année pour varier les modes d'appropriation des savoirs. Lecture et écriture est un phénomène d'interaction plus qu'une simple articulation. Les deux activités sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps (*ibid.*: 35).

Une approche liant lecture et écriture basée sur l'activité de l'apprenant peut servir notre expérimentation, car, comme dit François Mangenot, « cette approche est depuis longtemps préconisée en FLM ; mais il ne suffit pas de proposer un texte à la lecture puis de demander à l'apprenant de rédiger un texte de même genre (ou type) pour se prévaloir de cette approche. Si l'on veut que des acquisitions aient lieu, il faut que l'activité soit de nature à faire voir le modèle » (1996: 1-8).

Dans cette approche, le modèle proposé par Mangenot, ne sera pas un simple "objet d'imitation" ; mais il serait nécessaire de prévoir des séances de lecture qui aient pour objectif explicitement de faire découvrir les stratégies d'écriture, à travers des manipulations explicites du texte proposant des activités qui préparent la production écrite, telles que reconstruction, reformulation, transformation, résumé partiel ou global du texte. Ainsi, « tout ce qui a été retenu pour appréhender la réception et la compréhension est transposable aux compétences de production » (Cuq et Gruca, *ibid.*: 172).

L'intérêt de la lecture de textes et le projet de lecture sont indispensables dans l'éveil de la motivation d'écrire chez l'élève et cette interaction lecture-écriture est traduite par Oriol-Boyer comme suit : « Dans le domaine de l'écrit cela signifie que toute activité de lecture sera

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

effectuée en vue de préparer une écriture...Un texte est donc abordé avec une mémoire sélective construite par un projet d'écriture qui suscite l'envie et le besoin de lire. » (1988: 1-17)

Cette relation lecture-écriture nous donne à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de lecture pour aborder la production de l'écrit dans de bonnes conditions, car, « en cherchant à écrire sans modèle, l'enfant éprouve les contraintes de notre système d'écriture et rend manifeste, sans en avoir pleinement conscience et en étant rarement capable d'en donner une verbalisation appropriée, sa conceptualisation des règles du système d'écriture ». (Jean-Marie Besse, 2000: 135). Ce n'est pas sans raison que Sophie Moirand affirme qu' « on ne peut produire non plus les types d'écrits avant d'en avoir "vu" dans la langue que l'on apprend.

Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être la aussi une préparation indispensable à la production de textes » (1979: 96). Pour l'enseignant, le but général dans la classe de langue consiste à développer les compétences linguistiques et communicatives et à faire acquérir aux apprenants les connaissances de la langue cible, entre autre, par des lectures fréquentes de textes qui permettraient un apprentissage explicite de l'écriture, à commencer par le décodage des signes, en passant par l'orthographe des mots, les formes de phrases, les séquences du texte et enfin les éléments textuels et para-textuels qui structurent le texte.

Mais le rôle social de la lecture doit être pris en charge par l'enseignant dans les différentes étapes de l'enseignement-apprentissage de cette discipline combien utile, à commencer par le mot jusqu'au texte.

a-La lecture de mots : Elle n'est pas une simple étape dans la conquête du savoir-faire textuel, elle constitue un savoir lire qui a déjà une grande efficacité sociale et scolaire. Dans l'établissement scolaire, mais aussi dans la rue, ces mots isolés, dans leur usage commun, vont structurer l'espace et lui donner un sens. Ce n'est donc pas une perte de temps que de consacrer quelques moments en classe à ces écrits simples mais décisifs pour la vie quotidienne des élèves.

b-La lecture de petits énoncés : On les trouve aussi très fréquemment dans les écrits

## **CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE**

---

documentaires, journaux ou livres, dans les manuels, avec une fonction de légende d'illustrations ou de schémas. C'est leur compréhension qui permet de se faire une idée du texte qu'ils organisent et donc qui prépare une lecture plus complète du texte correspondant.

c-La lecture de textes : Apprendre l'écrit en français en classe de FLE ce n'est donc pas seulement apprendre à lire et à écrire, mais aussi apprendre à utiliser fonctionnellement cet écrit en situation de classe. Ce savoir-faire doit se manifester au sein d'une activité collective où il est très important que les élèves soient en interaction les uns avec les autres pour apprendre à travailler dans un environnement scolaire et social harmonieux. Il va sans dire que l'écrit scolaire, l'écrit pour apprendre, comme l'écrit en général, nécessite des outils, des supports qui sont souvent coûteux aussi bien pour l'enseignant et la famille que pour la tutelle de l'éducation en général.

### **3.7-Transfert de compétences et influence de lire sur écrire**

La production écrite est une activité scolaire dans laquelle l'élève fait appel à plusieurs compétences activées simultanément. Elle était jadis le terminal dans lequel se déversent tous les apprentissages de la langue. Aujourd'hui, elle est autrement ; elle incarne une situation de communication avec toutes ses composantes :

a-La composante de la maîtrise linguistique (morphosyntaxe, lexique),

b-La composante de la maîtrise textuelle (les types de discours),

c-La composante de la maîtrise référentielle (informations socioculturelles, scientifiques),

d-La composante de la maîtrise relationnelle (échanges entre les interlocuteurs en fonction de leurs positions et intentions),

e-La composante de la maîtrise situationnelle (facteurs qui pourraient modifier, en fonction des circonstances, le choix fait par les usagers).

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

### 3.7.1-La notion de transfert

Le transfert de compétences de la lecture à l'écriture ne se réalise pas d'une manière spontanée ni par des règles déterminées d'avance, car c'est un phénomène psychologique qui ne peut être qu'intuitif et « dont la validité se vérifie empiriquement pour peu que certaines conditions soient réunies » (C. Tauveron, *op. cit.*). Geber (1995, cité par Manon Bergeron, 2012: 46) estime que l'étude du transfert des apprentissages demeure difficile, car il s'agit d'évaluer des comportements humains dans des contextes différents d'une recherche à l'autre.

Jacques Tardif (*ibid.*: 276) parle d'une perspective en psychologie cognitive qui considère que le transfert peut se produire d'un apprentissage à un autre et d'une connaissance à une situation de résolution de problème ou de réalisation d'une tâche. Cornier et Hagman (1987, cités par Tardif, *op.cit.*) précisent que le transfert se produit lorsque des connaissances acquises antérieurement influencent la façon avec laquelle de nouvelles connaissances sont acquises.

Pour Frenay (2004, cité par M. Bergeron, *ibid.*: 54), deux principaux courants ont investi de façon marquée la recherche dans le domaine du transfert :

a-Le courant empiriste : Il s'inscrit dans le paradigme behavioriste qui définit l'apprentissage comme un processus stimuli-réponses et développe le concept de généralisation qui permet d'adapter des connaissances acquises dans d'autres situations similaires. Le transfert devient donc possible lorsque l'individu réutilise les associations stimuli-réponses dans d'autres contextes partageant des éléments communs..

b-Le courant rationaliste : Associé au cognitiviste, à la Gestalt psychologie et au constructiviste, il s'intéresse davantage aux processus internes impliqués dans le transfert et aux interactions entre l'activité cognitive et l'environnement. Dans ce paradigme, le processus du transfert nécessite que l'individu analyse la tâche exigée par la situation et son contexte puisqu'il active ses connaissances afin de la résoudre.

Par ailleurs, Toupin (1995, dans M. Bergeron, *ibid.*: 55) propose une autre classification de trois schèmes explicatifs du transfert des apprentissages qui réunissent les principaux auteurs dans le domaine

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

a-Le schème causal : Le transfert est défini davantage par l'influence d'une compétence ou d'un apprentissage antérieur sur un nouvel apprentissage, ou encore, par l'effet d'un apprentissage initial sur un apprentissage subséquent,

b-Le schème structural : Le transfert des apprentissages est défini essentiellement comme un mécanisme cognitif qui permet à la personne de construire son savoir en utilisant ses apprentissages antérieurs pour construire de nouveaux apprentissages, Cette vision du transfert cognitif des apprentissages trouve sa base dans le courant rationaliste qui relève du cognitivisme.

c-Le schème fonctionnel : Il regroupe des définitions qui cernent le transfert comme un résultat, celui d'un individu qui applique les apprentissages réalisés dans un contexte comme celui du travail.

La définition du transfert des apprentissages retenue est donc la suivante : « Le transfert des apprentissages consiste en la mobilisation des connaissances acquises à l'intérieur d'une formation, afin de les réutiliser dans différentes situations rencontrées à travers la pratique professionnelle. » (M. Bergeron, *ibid.*: 58)

#### **3.7.2-Transfert conscient / transfert inconscient**

Les conditions d'appropriation d'une langue étrangère diffèrent selon qu'elles correspondent à un enseignement scolaire ou naturel. Les conditions qui visent la compréhension du fonctionnement de la langue étrangère mettent en jeu des processus conscients, alors que celles qui favorisent la communication authentique s'appuient sur des processus inconscients. Diane Huot et Richard Schmidt (2011) expliquent les deux types de processus :

a-Les processus conscients : leurs partisans soutiennent l'hypothèse de la grammaire pédagogique et de l'attention sélective selon laquelle les stratégies d'enseignement qui attirent l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles d'éléments de la langue peuvent favoriser l'acquisition. Krashen (1982, cité par D. Huot & R. Schmidt: *ibid.*) estime que « l'apprentissage est un processus conscient orienté vers la forme des éléments linguistiques et correspond à une connaissance consciente de la L2, à la connaissance des règles, à la capacité d'en parler ».

b-Les processus inconscients : L'apprentissage d'une langue étrangère se déroule à un niveau

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

inconscient. Krashen distingue les connaissances apprises et acquises et propose pour en rendre compte les termes acquisition et apprentissage. Selon lui, « l'acquisition est un processus subconscient orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques ; il correspond en d'autres termes à un apprentissage implicite, informel et naturel et il mène à une connaissance intuitive de la L2 » (1982, *ibid.*).

Plutôt que de parler de transfert de compétences entre lire et écrire, nous devons penser **aussi** à un transfert de connaissances de la lecture vers la production écrite. Ce serait réalisable malgré les compétences linguistique, sémantique et lexicale très limitées chez les élèves, corpus de notre recherche. C'est de l'avis de F. Raynal et A. Rieunier qui conçoivent que l' « on peut considérer que le transfert de connaissances est sûrement le phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage ». Ces auteurs le définissent clairement : « Dans une acception consensuelle: le transfert est l'application d'une solution connue à une solution que l'on a jamais rencontrée. Il repose sur une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction » (2007: 367-368).

La consigne de lecture doit comporter les critères qui structurent le projet de lecture. Pendant la lecture compréhension, on doit apprendre à l'élève "transférer quoi ?, comment ? pourquoi ? ". J.-P. Astolfi (2002) estime qu'il faut désigner aux élèves ce qu'il y a à transférer pour qu'ils puissent le faire, car, ajoute-t-il,

le transfert n'est pas une sorte de disposition dont devraient spontanément faire preuve les élèves, tout simplement parce que transférer c'est encore apprendre, parce qu'il faut désigner aux élèves ce qu'il y a à transférer pour qu'ils puissent le faire (...) le transfert n'est pas quelque chose à mettre en route en fin d'apprentissage mais une perspective à mettre en tête aux élèves dès le début d'une séquence de travail. En d'autres termes, ce n'est pas le résultat d'un apprentissage, c'en est plutôt une condition. (cité par C. Tauveron, *op. cit.*).

A ce propos, R. Bouchard (*op. cit.*) dans un article intitulé "L'interaction en classe comme polylogue praxéologique", énumère les compétences que la maîtrise de la lecture compréhension peut transférer au savoir-faire scriptural, à savoir :

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

a-la compétence lexicale,

b-la compétence syntaxique et sémantique,

c-La compétence textuelle

Si de nombreuses compétences, notamment au niveau référentiel, peuvent être transférées (F. Mangenot, *ibid.*), nous pouvons nous attendre à ce que nos élèves soient capables de transférer la composante référentielle de l'approche communicative (à savoir les informations documentaires) acquise en lecture vers leurs productions écrites, pour produire des récits biographiques riches en informations documentaires.

### 3.7.3-D'autres formes d'articulation entre lire et écrire

On propose aussi d'articuler directement les deux activités, lire et écrire, au sein de l'apprentissage de la langue, comme le suggère C. Oriol-Boyer en disant : « Le meilleur moyen d'œuvrer à l'extension du nombre des lecteurs est d'initier chacun au travail de l'écrivain. Pour ce faire, il faut systématiquement relier les pratiques d'écriture et de lecture, donc toujours lire pour écrire. » (*op. cit.*)

L'approche textuelle qui favorise la grammaire de texte au détriment de la phrase peut faciliter le lien entre le texte lu et le texte produit. Il est nécessaire donc, selon P. Muller, de relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de la phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle (1995: 163).

Les textes motivent les enfants et les exhortent à écrire dans le type de texte qui les a intéressés. Ces derniers cherchent alors à imiter le texte et l'auteur. Il est évident qu' « on ne peut produire des types d'écrits avant d'en avoir vu dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de textes » (S. Moirand, 1979: 96).

Mais ceci exige de l'élève certaines performances qu'il ne possède malheureusement pas. Ce qui l'oblige le plus souvent à s'exhiber, et la tendance du "soi" se manifeste alors malgré lui.

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

L'écriture est l'image cachée de son auteur ; elle traduit son appartenance et son identité et recèle ses particularités et ses opinions, C. Barré-de-Miniac, qui voit que l'écriture n'est pas seulement des codes graphiques mais un phénomène social et culturel, explique la notion comme suit :

Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs et ses conflits. Et affirmer qu'écrire, c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, de ce qui le distingue des autres (2000 : 19).

Cependant, on doit tenir compte du fait que réception et production ont chacune ses caractéristiques spécifiques. On doit donc conduire de façon spécifique et différenciée l'apprentissage de l'expression et de la compréhension de l'écrit. Francis Carton (1995: 1-7) propose un bilan des raisons qui justifient une prise en charge indépendante et spécifique des deux aptitudes :

a-Raisons d'ordre psycholinguistique : L'activité cognitive est différente en compréhension et en production si bien que chacune des aptitudes doit faire l'objet d'un traitement particulier.

b-Raisons d'ordre sociolinguistique : Les rôles sociaux que chaque locuteur est amené à assumer en compréhension ne sont pas les mêmes que ceux qu'il doit jouer en expression. Il est donc nécessaire de viser l'acquisition des compétences propres à chacune de ces deux types de situations.

c-Raisons d'ordre linguistique : L'utilisation du code linguistique ne se fait pas de la même façon en compréhension et en expression, ce qui implique des apprentissages spécifiques.

d-Raisons liées à l'apprentissage : D'une part, les progrès sont plus rapides en compréhension qu'en expression, d'autre part, il convient de prendre en considération les différences d'attitudes que les apprenants peuvent avoir à l'égard de l'apprentissage de la compréhension et de l'expression.

Nous remarquons que chacune des deux aptitudes, compréhension et production, met en œuvre des processus cognitifs différents. En ce qui concerne les processus de production, qui nous intéressent ici, Francis Carton (*ibid.*) montre qu'il existe trois types de processus en

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

interaction permanente les uns avec les autres :

- des réseaux de concepts sont activés,
- le locuteur procède à la réalisation langagière de ses intentions de communication,
- le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre.

### 3.8-La lecture source d'acquisition de connaissances pour la production écrite

En didactique des langues, la lecture est considérée comme l'un des objectifs de l'enseignement- apprentissage ; elle est même sa composante fondamentale du fait qu'on ne peut imaginer un enseignement sans une base en lecture. C'est un type de communication à part entière, tout à fait indépendant de tout autre système. C'est elle qui génère la compréhension écrite. Elle joue un rôle très important sur l'imaginaire de l'enfant en transformant son petit monde abstrait en un monde réel. De plus, c'est une activité d'apprentissage qui permet de découvrir beaucoup de choses, d'enrichir la culture générale et de connaître l'histoire des pays et des différentes civilisations.

La lecture est indéniablement le meilleur moyen d'acquérir des connaissances parce que tout apprentissage passe obligatoirement par l'acte de lecture. L'ONL précise qu'on peut apprendre des choses par d'autres canaux, mais la lecture demeure la voie privilégiée des principaux apprentissages en raison de sa très grande efficacité pour apprendre ou organiser les savoirs. (*ibid* : 240). La lecture de textes permet l'acquisition de connaissances indispensables à la construction de la pensée ; elle aide donc à apprendre mais aussi à penser et à situer ses pensées dans le temps et dans l'espace et permet même d'ajouter aux savoirs une dimension humaine. En d'autres termes et selon l'ONL,

la lecture devient ici plus qu'une simple transmission de savoirs, elle offre des leçons particulières et incite à affiner la pensée, à améliorer le style, à replacer les savoirs bruts dans les contextes culturels et historiques (...) Si elle n'est pas strictement nécessaire pour accumuler des connaissances, la lecture se révèle indispensable si l'on veut que ces connaissances prennent leur place dans une construction personnelle cohérente (ONL, *ibid* : 83).

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

J. Fijalkow reconnaît l'importance de la lecture sur l'écriture et les connaissances qu'elle peut lui transférer, en disant : « L'écriture, si elle n'est pas alimentée par la lecture risque de produire des objets qui éloignent l'enfant de la lecture. » (2003: 5)

La motivation et le désir d'apprendre suscités par la lecture de textes permettent l'éveil de l'esprit créatif chez l'élève et développe en lui la compétence d'écrire. La lecture fournit alors un important relai entre ce qui se sait et ce que l'on désire savoir. Pour cela, l'école utilise la lecture de textes afin d'amener l'élève à acquérir volontairement des connaissances. Ces textes permettent d'un côté de découvrir des notions nouvelles et d'autre côté de consolider les acquis précédents.

Enfin, la lecture permet aussi à l'élève d'établir une relation directe avec l'auteur du texte, « une sorte de dialogue avec le lecteur » (ONL, *ibid.*: 80). Les pensées de l'écrivain, les poèmes du poète arrivent intacts au lecteur. Cette composante culturelle de la lecture, combinée avec la composante linguistique forme ce que Francine Cicurel (1991) appellera "la lecture interactive". Dans le modèle de lecture proposé par Cicurel, la compréhension d'un texte réside dans la combinaison de la reconnaissance d'éléments du code linguistique et des connaissances du lecteur, la lecture devient l'interaction de ces deux connaissances, la compétence linguistique et la compétence culturelle.

### 3.9-Lecture et production écrite dans le programme de 3<sup>ème</sup> AM

La méthode d'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AM repose sur la pédagogie de projet et sur l'approche par les compétences comme stratégie d'apprentissage. La méthode vise à aborder avec les apprenants les difficultés liées à la production écrite. Les objectifs et les techniques d'apprentissage sont définis dans les directives officielles et explicités dans le guide du maître. Ils se basent sur l'approche par le texte qui lie l'étude de la langue au texte: l'objectif de la lecture étant de préparer un comportement de lecteur social, et celui de la production écrite étant de rapporter par écrit le thème de la première séance du projet, "compréhension et expression orale". Cette approche par le texte traite également de la notion de cohérence et définit le lien entre la lecture et la production écrite à travers le profil d'enseignement, (voir *infra*).

## CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

### *3.9.1-Profil d'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AM*

La loi d'Orientation de l'Education nationale et la Commission nationale des Programmes (Mars 2015), définissent le profil d'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AM et le détaillent comme suit : « L'élève entrant en 3<sup>ème</sup> AM est capable de :

a-A l'écrit/compréhension :

- Questionner un récit pour en construire le sens,
- Distinguer les différents récits et leur visée,
- Lire à haute voix un texte narratif devant un public

b-A l'écrit/production :

- Résumer un texte narratif,
- Construire un récit de fiction cohérent,
- Manifester sa créativité par des moyens linguistiques. »

Le contrat d'apprentissage stipule que : « A la fin de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, l'élève sera capable de comprendre, produire oralement et par écrit des textes narratif qui relèvent du réel, tenant compte des contraintes de la situation de communication. »

### *3.9.2-Lien lecture-écriture dans le programme de 3<sup>ème</sup> AM*

Dans le programme de 3<sup>ème</sup> AM (2015-2016), le projet de lecture mobilise, en plus des textes écrits, les outils de la langue pour faciliter à l'apprenant le passage à l'activité d'écriture. L'atelier d'écriture propose à l'élève des activités pour l'entraîner progressivement à la production écrite. La consigne d'écriture l'invite à produire un écrit où il doit mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment lui propose comme aide une « boîte à outils » et des questions autour de la tâche d'écriture. Enfin une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation lui permettra d'améliorer sa production.

Comme cette méthode d'enseignement ne prévoit pas un rapport direct et spontané entre la lecture et la production écrite, les compétences scripturales des apprenants restent loin des objectifs tracés, car si les diverses connaissances provenant de la lecture (linguistiques, lexicales, discursives et référentielles) ne sont pas mises ponctuellement en pratique par des

## **CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE**

---

stratégies d'interactions et de transfert de compétences répondant à la situation préparée ; dans ce cas là, on peut dire que la compétence de communication écrite est amputée de l'une de ses ailes et le résultat est représenté par la faiblesse presque quasi-totale des élèves en production écrite.

### **3.9.3-Niveau des élèves de 3ème AM de la région d'El-Oued**

Selon les notes de composition de français obtenues par les élèves lors du trimestre qui précède l'expérimentation on peut estimer que leur niveau réel correspond à peine au Niveau A1 (Utilisateur élémentaire) de l'Echelle globale définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001: 25), qui évoque certains aspects de la compétence discursive du Niveau A1 relatifs à la cohérence/ cohésion (p. 97-98): "peut relier les groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que: et, ou, alors".

### **Conclusion du chapitre III**

Nous avons choisi l'aspect cohérence de la production écrite comme plate-forme à l'expérimentation de notre recherche et pour répondre à la problématique du sujet. Notre choix est motivé par le fait que la notion de cohérence fait partie de la compétence discursive qui est une composante de la compétence communicative.

Les lectures prévues seront focalisées sur la prise de conscience par les élèves de la cohérence et de la dimension sociale du texte lu. Ces lectures seront, par conséquent, orientées avec pour objectif la découverte et la compréhension de la structuration d'un texte. Cette dernière peut aider nos apprenants à s'approprier la manière d'organiser leurs productions écrites

Certaines données mettent en évidence que les activités de manipulation de textes ou de segments textuels ou de réflexion relative à l'organisation interne des types textuels déclenchent des changements dans le rapport à l'écriture. (ONL,pp :41-42). Lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes, mais surtout à développer sa compétence rédactionnelle.

### CHAPITRE III : LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE

---

Mais les intérêts réciproques de lire sur écrire ne se réalisent pas toujours de façon automatique. Il ne suffit pas de dire aux élèves que la lecture peut aider la production écrite, pour que ces derniers établissent les liens entre les deux pratiques langagières. Il importe de planifier des activités afin d'aider les élèves à prendre conscience des éléments communs à la lecture et à l'écriture. car, « combiné à la lecture, écrire établit une distanciation par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit » ( J.-P. Cuq & I. Gruca,;p. 182).

On peut ainsi affirmer que l'apprentissage de la lecture est une étape essentielle pour l'apprenant afin d'accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide, pour enfin acquérir une compétence de production écrite. Pour cela, les apprenants doivent être conscients des liens indéfectibles entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter dans leur compétence scripturale les textes supports lus.

## CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Lecture et écriture reposent toutes deux sur l'emploi de connaissances communes (correspondance grapho-phonétique, lexicale, syntaxe, ponctuation) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires. En motivant davantage les apprenants en lecture, en activant d'une manière intensive leurs capacités cognitives, les similarités seront certainement perçues et seront intuitivement utilisées dans l'acte scriptural ; ce qui sera l'objet même de notre démonstration dans la partie méthodologie.

Proposés comme étant les propulseurs de la compétence écrite et de l'activité scripturale, les textes de lecture que nous choisirons doivent répondre aux objectifs de notre expérimentation : donner à l'élève les stratégies qui tiennent compte du contexte et des objectifs de communication assignés à notre recherche et qui lui permettent de répondre au sujet demandé et au thème à développer.

A partir de l'exposition des concepts théoriques sur les deux notions clés de notre recherche, la lecture, l'écriture et sur les aspects de cohérence de texte et transfert de compétences, et pour introduire la partie pratique de notre travail, nous allons élaborer une méthode de travail qui mettra en oeuvre les stratégies les plus pertinentes à mobiliser durant les lectures de notre expérimentation et qui s'appuieront principalement sur les activités suivantes, elles-mêmes inspirées des concepts traités précédemment :

a-Rendre l'élève autonome dans sa production écrite,

b-Lui fournir le modèle textuel nécessaire et lui apprendre implicitement les aspects de la cohérence et ceux de la dimension sociale du texte qu'il aura à produire.

c-Suivre des stratégies d'acquisition étudiées : à commencer par la lecture et la compréhension des mots, puis la maîtrise de la phrase et la saisie partielle du sens, enfin la compréhension globale du texte, en passant par l'acquisition des connaissances lexicales, référentielles et culturelles, matériaux indispensables à la cohérence d'un texte et à sa dimension sociale.

**DEUXIEME PARTIE :**  
**PROTOCOLE DE RECHERCHE, EVALUATION**  
**DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEE**

## INTRODUCTION

La partie pratique de notre thèse comprend deux chapitres qui détaillent le protocole de notre recherche et ses résultats. Le chapitre IV explique l'expérimentation (sa domiciliation et ses grandes étapes) et expose la méthodologie de choix des textes ainsi que leur présentation et les objectifs visés. Le chapitre V évoque l'étape importante, celle de l'évaluation des productions écrites des élèves, le recueil et l'analyse des données et les commentaires y afférents. Une conclusion générale résume toute la thèse, expose l'intérêt scientifique de la recherche et présente les suggestions quant à la poursuite des travaux sur la problématique en question.

La partie méthodologique repose essentiellement sur la réflexion de la lecture compréhension comme moyen efficace dans l'amélioration de la cohérence de la production écrite chez les apprenants. Elle se base sur les théories et les concepts traités dans la partie théorique et dont nous retiendrons principalement les axes suivants :

- a-La bonne maîtrise de la lecture compréhension est le fondement de notre recherche.
- b- L'appropriation des outils est le vecteur de confirmation ou d'infirmerie de notre thèse.
- c- Le transfert des connaissances de lire à écrire mobilise les compétences d'ordre cognitif.
- d- la notion de cohérence, objectif du transfert de lire vers écrire est l'indice essentiel de l'évaluation des productions écrites des élèves.
- e- la prise en compte de la dimension sociale et du contexte d'énonciation : qui s'adresse à qui? Quand? Comment ? et pourquoi?... Ce sont ces questions qui modulent le texte en réception et en production.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous procéderons à une expérimentation menée dans un CEM de la ville d'El-Oued avec deux classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, l'une comme groupe expérimental (GE), l'autre comme groupe témoin (GT). Nous soumettrons d'abord les deux groupes à un test diagnostique (pré-test) de production écrite. Ensuite, comme le texte narratif est retenu au programme de la 3<sup>ème</sup> AM, nous présenterons au groupe expérimental des textes tirés du manuel scolaire ou adaptés. Pendant les lectures, nous sensibiliserons les élèves aux différents éléments de la cohérence du texte. Comme l'objectif de notre recherche est de démontrer que la fréquentation de textes développe la compétence rédactionnelle, notre expérimentation consistera à exposer le groupe

expérimental à 26 textes et le groupe témoin à 10 textes seulement et vérifier que les élèves du GE ont réussi leurs productions écrites sur le plan de la cohérence textuelle mieux que ceux du GT.

A la fin, nous mettrons les deux groupes devant un test final (post-test) avec les mêmes difficultés que le premier test. La correction des productions des deux groupes et des deux tests, l'adéquation entre les productions écrites avant les séances de lecture avec celles écrites après, et l'analyse des résultats obtenus et des données recueillies serviront de cadre d'évaluation à notre expérimentation. Ils nous permettront de constater s'il y a, ou non, amélioration des productions écrites des élèves du groupe expérimental dans le test final.

## **CHAPITRE IV : PROTOCOLE DE RECHERCHE**

**Introduction**

Notre recherche a pour objectif de démontrer l'apport de la lecture à la production écrite, et ce à travers une expérimentation pratique basée sur quatre axes essentiels :

- 1-La lecture-compréhension de textes,
- 2-Le transfert des connaissances et des compétences de lire à écrire,
- 3- La cohérence de texte et son investissement dans la production écrite,
- 4-La production de biographies de personnages connus.

Dans le présent chapitre, nous expliquons le déroulement de l'expérimentation, la domiciliation, les différents acteurs et les différentes étapes. Ensuite nous exposons les textes de lecture retenus pour notre recherche, à savoir : les textes programmés pour les classes de 3<sup>ème</sup> AM et les textes choisis pour notre expérimentation, ainsi que les objectifs que nous leur assignons. Enfin nous évoquons les différentes notions conceptuelles adoptées à notre recherche.

Nous avons choisi de travailler sur la biographique, en lecture et en production écrite. Ce choix est une contrainte imposée par les programmes officiels ; en effet le récit biographique est au programme du 2<sup>ème</sup> trimestre de l'année scolaire pour les classes de 3<sup>ème</sup> AM. Au total dix textes de lecture sur le thème se trouvent dans le manuel de l'élève " Mon livre de français 3<sup>ème</sup> année moyenne". Utilisés dans notre expérimentation, ces textes sont tous insérés dans la partie Annexe I de notre travail. Les seize textes de lecture présentés exclusivement aux élèves du GE dans le cadre de l'expérimentation se trouvent, eux, dans la partie Annexe II.

En classe de 3<sup>ème</sup> AM, chaque séquence d'apprentissage comprend des séances de grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire qui visent à consolider les compétences linguistiques chez l'apprenant. Les séances de lectures compréhension sont destinées à consolider les compétences globales du texte : cohérence/cohésion, type, genre, structuration et organisation du texte.

Notre travail consiste à évaluer la production écrite de l'élève, non sur les plans linguistique et syntaxique, mais à un niveau global selon l'objectif essentiel de notre recherche, en somme, c'est évaluer l'apport de la lecture extensive à l'aptitude d'écrire, en visant exclusivement la cohérence de texte. Aujourd'hui, l'évaluation des écrits se fait au niveau global du texte où l'on instaure des pratiques pédagogiques de

---

nature à permettre la prise en compte de la cohérence globale du texte et de la dimension sociale du discours. L'évaluation des copies des élèves portera donc principalement sur les éléments pouvant servir de mesurer le transfert en matière de cohérence de la lecture vers l'écriture.

Au cours des lectures, nous prenons en charge les différentes formes de transfert des apprentissages de la lecture vers l'écriture susceptibles de travailler l'objectif de notre recherche. Dans notre expérimentation, nous allons analyser dans quelles mesures nos élèves ont réinvesti les acquis issus des séances de lectures extensives. En outre, en présentant la biographie des personnages, ils sont en situation d'énonciation ; ils mettent alors en œuvre des compétences d'ordre discursif pour argumenter leur choix du personnage préféré.

La réussite de notre recherche dépendra de la méthodologie que nous allons appliquer et qui permettra aux élèves de réinvestir réellement leurs acquis en lecture pour produire des textes cohérents. En d'autres termes, des lectures de textes appropriés, des transferts de connaissances ciblés et des productions écrites cohérentes, tels sont les grands axes de notre thèse.

#### **4.1-Domiciliation de l'expérimentation et population ciblée**

Notre expérimentation se déroule dans un CEM de la ville d'El-Oued, dénommé Chahid Ahmed Tidjani ; la directrice de l'établissement a mis à notre disposition tous les moyens nécessaires pour réaliser notre projet. Pour cela, nous avons choisi deux classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne : la 3<sup>ème</sup> AM1 et la 3<sup>ème</sup> AM2 comprenant chacune 28 élèves. Leur professeure de français nous a facilité le contact avec les élèves en leur expliquant l'objet de notre visite. Elle nous a même aidés dans le déroulement de l'expérimentation.

Nous analysons d'abord le niveau de départ de chacune des deux classes corpus de notre recherche (classe apprenants / public et productions corpus) afin de mieux comprendre l'issue de notre expérimentation. Au début de l'année, les classes sont normalement réparties sur des niveaux équivalents. Mais nous n'allons pas nous fier à ce critère, car des élèves peuvent s'améliorer alors que d'autres peuvent chuter. Nous allons analyser les résultats obtenus par les élèves des deux classes dans la composition de français du premier trimestre de l'année en cours, (précisant que nous entamons notre expérimentation au début du deuxième trimestre). Voici donc un paramètre sur lequel nous allons nous baser pour comparer le niveau des deux classes concernées.

L'enseignante de français chargée de ces classes nous a présenté les relevés de notes de français pour les deux classes (formulaire en langue arabe) qui montre un avantage sensible de la 3<sup>ème</sup> AM1 par rapport à la 3<sup>ème</sup> AM2. Pour connaître le niveau réel de chacune des deux classes, nous avons totalisé le nombre de points obtenu par chaque groupe dans la composition de français du 1<sup>er</sup> trimestre. La classe de 3<sup>ème</sup> AM1 avec 28 élèves, a obtenu un total de 314,5 points, soit une moyenne de 11,23 / 20 par élève et la classe de 3<sup>ème</sup> AM2 a obtenu un total de 262,5 points, soit une moyenne de 9,06 / 20 par élève.

Nous constatons que les élèves de 3<sup>ème</sup> AM1 sont nettement supérieurs à leurs collègues de 3<sup>ème</sup> AM2. La connaissance du niveau de chaque classe est importante pour le déroulement de l'expérimentation, pour en tenir compte lors des séances de lecture et dans l'évaluation des productions écrites de chaque classe. Nous avons alors décidé volontairement de prendre la classe de 3<sup>ème</sup> AM2 comme groupe expérimental (GE) et la classe de 3<sup>ème</sup> AM1 comme groupe témoin (GT), avec l'idée suivante : la comparaison des tests A et B de notre expérimentation donnerait, peut-être, des performances plus concrètes avec une classe soit disant "faible" au départ.

#### **4.2-Les étapes de l'expérimentation**

En lecture, les programmes officiels proposent, pour les classes de 3<sup>ème</sup> AM, le récit biographique comme thème du 2<sup>ème</sup> trimestre. Dans le cadre de notre expérimentation, les élèves du GE bénéficient de 16 séances de lecture supplémentaires sur le même thème. Les séances de lectures programmées aux classes de 3<sup>ème</sup> AM se dérouleront conformément à l'emploi du temps de chaque classe. Les séances de lecture réservées au groupe expérimental (la 3<sup>ème</sup> AM2), soit deux séances par semaine, remplaceront la séance de travaux pratiques et celle de rattrapage. Sur ce point, nous avons sollicité l'avis de l'inspecteur de français qui a donné son accord pour réaménager (exceptionnellement) l'emploi du temps de la classe de 3<sup>ème</sup> AM2. Ainsi donc la même enseignante se chargera des séances de lecture pour les deux groupes, mais séparément et selon l'horaire hebdomadaire de chaque classe.

***-Etape 1***

Nous proposons aux deux groupes un test diagnostique (Pré-test), un sujet de production écrite d'une durée de 40 minutes. L'objectif de cet exercice est de connaître le niveau initial des élèves de chaque groupe en matière de cohérence de texte. Le sujet est le suivant :

*En t'aidant de la fiche biographique d'Ahmed Zabana, fais en 6 ou 8 lignes, la biographie d'un personnage connu, en montrant ses mérites ou ses exploits.*

***Etape 2***

Nous présentons pour les élèves du GE 16 séances de lecture extensive portant sur le récit biographique, à raison de 2 séances par semaine durant huit semaines. Ces lectures seront focalisées sur la découverte et la compréhension des différents éléments de la cohérence du texte. Dans chaque texte, nous cherchons les aspects formels de la cohérence de texte les plus frappants, car chaque récit biographique se caractérise par sa cohérence textuelle : documentaire, culturelle, historique, scientifique ou artistique.

Etant donné son apport directe à la production écrite par sa fréquence et sa continuité, la lecture extensive (trois lectures par semaine durant huit semaines) suscite chez l'élève des comportements cognitifs et lui permet de saisir le maximum de connaissances et d'informations sur les aspects du texte (structure, cohérence, lexique du texte) qu'il pourra investir directement dans sa production écrite.

Durant cette étape, les élèves sont stimulés et motivés par des lectures répétées et continues. Ils doivent mobiliser leurs compétences cognitives (attention, concentration, mémoire, motivation) pour repérer, comprendre et intérioriser des connaissances nouvelles qui, en se confondant aux connaissances antérieures, les guident sûrement sur la voie du bon scripteur

***-Etape 3***

Une fois les séances de lecture terminées, l'étape suivante de l'expérimentation consiste à soumettre les deux groupes (GT et GE) à un test final (Post-test) présentant les mêmes difficultés que le pré-test et dans la même durée.. On demandera alors aux élèves de produire un texte biographique. Ce sera une

---

production écrite de genre récit narratif et de type semi-guidée dont les contraintes seront prédéfinies dans la consigne d'écriture.

**La consigne d'écriture de la production écrite au post-test.** La consigne d'écriture oriente les élèves et leur définit les objectifs à atteindre et les limites à respecter en vue de construire un texte cohérent ; elle les aide dans sa structuration et sa progression thématique. Elle sert de contrat entre l'attente de l'enseignant et le produit présenté par l'élève. Elle ne sert pas de grille pour la correction, mais elle nous permet de dresser les critères d'évaluation de la tâche demandée. Etant donné le niveau de nos élèves et de nos classes, les éléments de la consigne d'écriture peuvent être comme suit :

- Fais le récit de vie d'un personnage connu à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.
- Ecris sa fiche biographique en indiquant son nom, sa naissance (date et lieu), les métiers qu'il a exercés, son parcours (réalisations, œuvres, lauréats), son décès (date et lieu).
- Donne des dates et des faits réels pour éviter les contradictions.
- Utilise le présent de narration ou l'imparfait.
- Emploie les substituts grammaticaux pour éviter la répétition du nom.
- Construis un texte cohérent avec enchaînement des idées.
- Fais des phases courtes avec majuscules et points, et emploie les connecteurs.
- Mets une majuscule devant les noms propres (personne, ville, pays).

#### **-Etape 4**

Nous corrigeons les productions écrites des deux groupes ; nous recueillons les données et les résultats obtenus ; nous faisons une analyse comparative des tests et les groupes, sur la base de laquelle, nous tirons les conclusions qui confirment ou infirment que, dans un contexte donné, social, géographique et culturel, les lectures-compréhension ont (ou n'ont pas) aidé les élèves de 3<sup>ème</sup> AM d'El- Oued à améliorer la production écrite dans son aspect cohérence de texte.

Les critères d'appréciation du texte reposeront sur les différents éléments de la cohérence textuelle (voir *infra*), ainsi que sur la dimension sociale du texte produit.

### 4.3-Importance de la cohérence de texte dans notre expérimentation

Les auteurs E. Charmeux (1985) et C.-T. Shirley (2007) sont d'accord pour dire que la cohérence du texte n'est pas une discipline à part entière et ne lui reconnaissent aucun enseignement spécifique. La cohérence du texte n'a donc pas de règles définies ni de normes précises, son repérage est lié à l'avis du lecteur. Parce qu'un texte écrit, quel qu'il soit, n'est pas rédigé gratuitement, le rédacteur cherche à produire un effet sur le lecteur potentiel ; donc l'intérêt d'un texte ne peut être évalué que selon sa réponse aux attentes du lecteur.

Au programme de 3<sup>ème</sup> AM, chaque séquence d'apprentissage comprend des séances de grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire qui visent à consolider les compétences linguistiques chez l'apprenant. Les séances de lecture compréhension sont destinées à consolider ses compétences textuelles d'une manière implicite et d'une manière explicite avec l'apport du maître.

Pour appréhender la cohérence d'un texte, nous allons mobiliser chez l'élève un potentiel cognitif important : l'attention, l'intuition et la mémoire. Ainsi, pour évaluer la cohérence des textes des apprenants, on ne tiendra pas compte de leurs compétences purement linguistiques (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), mais de la manipulation des composantes essentielles qui régissent la cohérence du texte conformément aux règles dégagées par Michel Charolles (*ibid.*), à savoir:

#### ***1-La reprise***

Elle est essentielle pour la construction de la cohérence d'un texte car, pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. La continuité thématique est faite par les reprises lexicales ou pronominales, totales ou partielles..

#### ***2-La progression du thème***

La cohérence de texte, c'est aussi une question de progression des informations : comment faire progresser un texte pour le rendre acceptable par son lecteur. La progression demande au lecteur de repérer dans chaque nouvelle phrase du texte, une information qui lui permettra de progresser dans la poursuite de l'histoire ou du discours.

### *3-L'organisation du texte*

C'est un critère essentiel dans l'évaluation de la cohérence du texte. Une appréciation de l'organisation d'un texte fera automatiquement partie de tout jugement porté sur sa qualité textuelle. En traitant de cette composante textuelle, nous fournissons aux élèves tous les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites

Les cours de grammaire, orthographe, conjugaison ou vocabulaire peuvent, certes, aider l'élève à écrire correctement la syntaxe des mots, l'orthographe des verbes, les accords genre et nombre ; mais peuvent-ils lui apprendre :

- à respecter la situation d'énonciation et ne pas la contredire,
- à éviter les répétitions par l'emploi judicieux de pronoms de reprise,
- à créer une pertinence à ses informations,
- à faire progresser efficacement l'information,
- à respecter un enchaînement logique de ses idées,
- à utiliser le vocabulaire adéquat qui convient au thème de son texte,
- à choisir le temps qui convient au type et au genre de son texte,
- à hiérarchiser les phrases selon la chronologie des événements de la biographie,
- à employer sciemment les organisateurs textuels et les marqueurs de relation ?

On apprend à l'élève que le nom peut être remplacé par son substitut, mais seule la lecture de textes lui fournit l'exemple. On a beau lui parler d'enchaînement des idées, mais les textes seuls lui font découvrir les techniques de leur arrangement. Les éléments d'organisation du texte (connecteurs, marques d'organisation, ponctuations, etc.) ne peuvent être interprétés convenablement par l'élève que dans les séquences textuelles hiérarchisées.

D'où l'importance vitale de séances de lecture continues et répétées, traitant la compréhension des éléments de la cohérence et travaillant sur ces aspects. Ces séances ne doivent pas se transformer en cours d'apprentissage de la cohérence textuelle ; mais on doit susciter l'observation de l'élève pour repérer l'élément textuel qui se présente, sans lui donner d'indices précis, car, dans l'approche globale de texte, l'élève repère la forme, la structure, le plan, la cohérence du texte, la typologie et le cheminement des idées. Ce sont ces éléments qui travaillent de manière implicite l'aspect de la cohérence de texte.

Notre expérimentation exposera les élèves à des lectures extensives présentées selon la méthodologie détaillée plus bas (voir *infra.*) ; tandis que les élèves du groupe témoin se contenteront des textes du programme.

C'est la cohérence de texte et ses différents composants qui serviront de critères pour évaluer le niveau de réussite de ces aspects dans les productions écrites des élèves. Nous nous baserons sur les métarègles de Michel Charolles et la grille établie par Carbonneau et Préfontaine (voir *supra.*) pour élaborer la correction des copies sur les plans textuel et rédactionnel.

#### 4.4-Textes programmés pour les classes de 3<sup>ème</sup> AM

Pour le programme 3<sup>ème</sup> AM durant le 2<sup>ème</sup> trimestre, dix textes de lecture sont prévus, avec pour thème le récit biographique. Les directives officielles visent à ces lectures l'objectif d'apprentissage suivant : " lire et comprendre le récit biographique d'un personnage célèbre (écrivain, artiste, savant, sportif) pour lui rendre hommage et l'exposer à l'occasion de la journée du Savoir ". (Mon livre de français 3<sup>ème</sup> année moyenne, 2015-2016, pp. 77-95). Comme nous entamons notre expérimentation pendant cette période (le 2<sup>ème</sup> trimestre de l'année), les contraintes du programme nous font choisir ces textes (qui seront insérés dans la partie Annexe I).

Parmi les lectures présentées, nous nous intéressons à deux textes qui ont le plus marqué nos élèves. Lors de la correction des copies des élèves, nous avons constaté que dix élèves ont préféré décrire le personnage d'Ahmed Zabana au test A ; celui de Mouloud Feraoun est décrit, lui aussi, par dix élèves au test B. Nous exposons certaines raisons qui motivent ce choix.

##### 4.4.1-Le texte de Ahmed Zabana (manuel de l'élève page 77)

Ahmed Zabana, de son vrai nom Zahana, a joué un rôle important dans la guerre de libération nationale. Au cours de la bataille de "Ghar Boudjlida" à El-Gaada, le 08 novembre 1954, Ahmed Zabana a été arrêté et condamné à mort.

Ahmed Zabana est le premier texte présenté aux élèves avant le pré-test (Test A). Il présente des caractéristiques pouvant servir de support pour la production écrite, à savoir:

a-C'est un modèle de la fiche biographique: nom du personnage, son origine, son parcours ou ses exploits, sa fin,

b-Texte court, facile à comprendre, c'est un récit réel, un fait historique important qui touche les émotions des élèves,

Pour cette raison, le texte d'Ahmed Zabana a motivé les élèves qui ont aimé décrire ce personnage historique au test A, soit 7 élèves du GT et 3 élèves du GE.

#### **4.4.2-Le texte de Mouloud Feraoun (manuel de l'élève page 83 )**

*Mouloud Feraoun est un écrivain algérien d'expression française. Il est né le 08 mars 1913 à Tizi-Hbel. Il a exercé le métier d'enseignant en Kabylie avant de s'installer à Alger où il sera directeur d'école en 1957, puis inspecteur de centres sociaux en 1960. Il est mort le 15 mars 1962, laissant des œuvres célèbres : Le fils du pauvre, La terre et le sang, Les chemins qui montent.*

Ce texte a également inspiré les élèves au test B. Par son illustration, il a attiré l'attention et la motivation des élèves qui se sont intéressés au personnage de Feraoun ; il est alors décrit par 6 élèves du GT et 4 élèves du GE. Ce qui démontre le rôle important du choix des textes présentés par l'enseignant..

#### **4.5-Textes présentés au Groupe Expérimental et objectifs visés**

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons choisi pour les élèves du GE 16 textes de lecture émanant de différentes sources :

- tirés du manuel de l'élève (4 textes),
- extraits de revues ou de l'internet (4 textes),
- traduits de l'arabe (3 textes)
- adaptés (5 textes).

##### **4.5.1-Textes de lecture choisis pour le GE dans le cadre de l'expérimentation**

Ces textes qui sont insérés dans la partie Annexe II, sont choisis spécialement pour répondre aux objectifs de notre recherche, à savoir : améliorer la production des élèves dans son aspect cohérence de texte. Ils sont du même thème que ceux définis au programme, le texte biographique, et les complètent. Par ce choix, nous voulons maintenir l'attention des élèves sur un même sujet et totaliser un nombre de 26 textes de lecture nécessaires à notre expérimentation. En outre, les textes sont choisis conformément au

---

niveau réel des élèves ; ils peuvent susciter leur motivation et leur faciliter la compréhension. Signalons que les textes assez longs seront traités en deux étapes.

Le texte de Mohamed Dib, ci-dessous, est un exemple pour les élèves pour s'en inspirer du point de vue de la cohérence dans la production d'un texte biographique..

Mohammed Dib est né le 21 juillet 1920 à Tlemcen. Avant de se consacrer à l'écriture, il a exercé beaucoup de métiers: instituteur, comptable, journaliste à "Alger Républicain", dessinateur de moquettes de tapis, puis écrivain. Ses activités militantes irritent les autorités coloniales qui l'expulsent d'Algérie en 1959.

Cet écrivain très célèbre est décédé en 2003, laissant des œuvres comme: La grande maison (1952), L'incendie (1954), Le métier à tisser (1957).

Le texte présente les caractéristiques que nous cherchons pour notre expérimentation. Sur le plan structurel, il renferme des phrases et des paragraphes distincts. Dans son aspect formel, les métrarègles de la cohérence sont explicitées: reprises du nom, grammaticales (3), lexicale (1). En outre, le texte représente un exemple type de la fiche biographique. Pour cela, Mohammed Dib a inspiré un bon nombre d'élèves et a suscité leurs goût d'écrire et construire leur propre texte ; il est en conséquence repris dans le test B par 7 élèves (4 du GT et 3 du GE).

Dans cette phase de l'expérimentation, nous signalons les objectifs visés dans chaque texte et qui consistent à repérer un ou deux éléments de la cohérence du texte. Ces objectifs, à travers un apprentissage explicite, peuvent servir de stratégies pour les élèves en vue de construire leurs propres textes.

#### ***4.5.2-Les objectifs visés par les lectures de l'expérimentation***

Compte tenu des objectifs de notre recherche, nous présentons dans l'expérimentation des textes de lecture qui, pour être lisibles et fructueux, doivent répondre aux caractéristiques de la cohérence textuelle expliqués par les consignes suivantes :

- Eviter la répétition du nom,
- Respecter la progression et l'organisation de l'information,
- Eviter la contradiction du discours par le maintien du narrateur et le sens convenant des mots et

expressions,

-Assurer le lien entre l'énoncé et le contexte.

En outre ces textes doivent être d'une typographie claire et comporter les différentes composantes de la cohérence. Comme notre expérimentation est focalisée sur l'aspect cohérence de texte, nous inciterons les apprenants à investir principalement leurs connaissances procédurales en compétence textuelle dans leurs productions écrites.

Dans chaque texte de lecture, nous déterminons un ou deux objectifs qui conduiront les élèves dans la compréhension du texte et dans le repérage des indices textuels relatifs au type (ou genre), à la structuration, à la cohérence, à la progression thématique et à l'aspect social du texte. Voici quelques caractéristiques du texte biographique à découvrir par les élèves pendant leurs lectures :

1-Le récit biographique présente une personne connue, suivant une fiche biographique dont les éléments essentiels sont : le nom, la naissance, l'origine, le parcours (métiers, œuvres, travaux), les distinctions (prix, lauréats), le décès (date, lieu).

2-Dans une biographie on relate la vie de quelqu'un à la 3<sup>ème</sup> personne. Les pronoms de reprise, substitués du nom, et les déterminants possessifs et démonstratifs sont tous à la 3<sup>ème</sup> personne (il- elle- lui, son- sa- ses,)

3-Dans une biographie, on utilise le présent de l'indicatif pour actualiser les faits et rendre le récit plus vivant : c'est le présent de narration.

-Dans le texte, la phrase explique l'information qui la précède ou donne une information nouvelle.

5-Repérer la progression thématique du texte ; elle évolue conformément à la chronologie des événements du récit et en respectant les dates historiques.

6-Dans le récit biographique, pour mieux faire connaître la personne et rendre le texte plus explicite, il est nécessaire d'évoquer les différents métiers que cette personne a exercés.

7-Les noms propres de personnes, leurs nationalités, les noms des pays et des villes commencent par des majuscules.

8-Pour interagir avec le lecteur, gérer la communication avec lui, on doit donner des informations suffisantes, pertinentes, et répondant aux attentes du lecteur (domaine de l'empathie).

9-Le texte se compose de phrases, mais aussi de paragraphes. Quand on change d'idées, on doit changer de paragraphes. Le paragraphe comprend deux phrases et plus.

10-La phrase doit toujours commencer par une majuscule et se terminer par un point.

11-Si le temps du texte est le présent de l'indicatif, le temps des verbes du texte doit être également au présent

12-Dans un texte biographique, les dates et les faits doivent être conformes à la réalité, pour éviter la contradiction et pour répondre aux besoins, désirs et attentes du lecteur qui veut connaître le maximum d'informations exactes et réelles sur le personnage qu'il apprécie.

13-Le parcours du personnage développé doit être ordonné suivant la chronologie des faits, en utilisant, si possible, les connecteurs temporels, puis, ensuite, après, enfin...

14-La biographie est un genre du récit réel dans lequel les idées ne doivent pas être imaginaires, fictives ou tirées du monde du rêve ; elles doivent être réelles et avoir une relation avec le contexte et répondre aux attentes socioculturelles du lecteur: portée documentaire, historique et culturelle.

15-Le texte artistique a aussi une portée sociale, il doit répondre aux attentes émotionnelles du lecteur qui, le plus souvent, est un "fan" ayant une adoration pour l'artiste.

16-Le vocabulaire utilisé dans le récit réel doit être adéquat (marquant. Il doit convenir à la situation et au personnage décrit. Quand on parle d'un homme de lettres, on utilise les mots du domaine ; quand on parle d'un footballeur, il y a des mots qui conviennent ; ceci pour éviter les mots passe-partout.

#### **4.6-Notions conceptuelles adoptées et stratégies utilisées dans l'expérimentation**

Nous voulons atteindre l'objectif de notre recherche, à savoir démontrer que la pratique de la lecture peut implicitement développer la compétence rédactionnelle par le repérage et la compréhension des éléments de la cohérence du texte. Nous utilisons pour cela différents textes biographiques. La lecture est également une compétence sociale transférable dont les caractéristiques culturelles contenues dans les textes biographiques seront investies dans les productions écrites. Nous allons donc investir dans notre expérimentation les notions conceptuelles et les stratégies développées dans la partie théorique.

#### *4.6.1-Sur le plan des apprentissages*

Nous optons pour les méthodes d'enseignement-apprentissage qui proposent la lecture de textes comme aide efficace et support essentiel à l'enseignement de la production écrite, et dans un but précis, celui d'écrire. Ainsi les séances de lecture que nous proposons auront pour objectif le décodage et la compréhension, mais surtout un objectif essentiel, celui de "lire pour apprendre à écrire" où l'élève doit mobiliser ses compétences cognitives. Il fait appel à sa mémoire procédurale, c'est-à-dire tout ce qu'il a appris comme aptitudes et habiletés motrices, et à ses connaissances procédurales qui l'aident dans le processus de compréhension du texte lu.

1-Les concepts développés sur la notion de compétence de lecture seront exercés dans nos lectures en vue d'atteindre un niveau acceptable de compréhension de la part des élèves concernés. Les compétences sollicitées particulièrement dans notre recherche sont: la compétence textuelle et la compétence socioculturelle.

2-L'approche par compétence : Les textes que nous présenter dans notre expérimentation correspondent à une "famille de situations" (connaitre les éléments d'une fiche biographique et leur agencement cohérent) qui vise à développer chez l'élève la compétence de produire la biographie d'un personnage dans un texte cohérent.

3-Le schème structural explicatif du transfert des apprentissages est expliqué par les structures et les stratégies cognitives. Cette vision du transfert qui fait appel aux processus cognitifs de mobilisation des connaissances antérieures dans la construction de nouveaux apprentissages. apparaît cohérente au plan conceptuel et opérationnel de notre recherche.

4-Les séances de lecture vont susciter chez l'élève les connaissances antérieures, même celles retenues de la langue maternelle ; de plus elles vont armer l'élève d'informations référentielles et documentaires nouvelles. L'élève va donc utiliser toutes ces connaissances et ces informations pour étoffer son discours et construire une production écrite cohérente et argumentée.

5-En outre, les lectures de l'expérimentation se déroulant dans des conditions d'enseignement scolaire, ces dernières nous imposent de mettre en jeu des processus explicites d'appropriation qui attirent l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles des éléments de la cohérence de texte. Nous faisons donc référence à la théorie qui stipule que "l'apprentissage est un processus conscient orienté vers la forme des éléments linguistiques et correspond à une connaissance consciente de la L2, à la connaissance des règles et à la capacité d'en parler".

6-Nous revenons dans notre expérimentation également à la théorie qui rapproche les processus de transfert des apprentissages à la distinction apprentissage implicite / explicite et à celle qui utilise cette opposition, implicite / explicite, pour décrire des conditions d'expérimentation pour les élèves du GE qui ont reçu durant leurs lectures les deux formes d'apprentissage :

a-Implicite : pour les structures de texte, l'agencement et l'enchaînement des idées et la progression thématique,

b-explicite : Ce qui travaille le plus la production écrite chez l'élève c'est bien un enseignement explicite de la compréhension de lecture. Nous utilisons les stratégies de compréhension qui reposent sur l'explicitation des mots et termes-clés du texte, ainsi que les expressions et tournures linguistiques qui aident à sa compréhension globale.

#### ***4.6.2-Sur le plan de la compréhension***

1-Pour faire avancer les lectures, nous essayons à priori de recenser les difficultés communes que rencontrent nos apprenants. Nous verrons les difficultés les plus communes, celles que trainent la majorité des élèves, à savoir : difficultés de lecture (décodage) et les problèmes de compréhension, surtout. Nous devons tenir compte de ces difficultés pendant nos séances de lecture.

2-La compréhension globale de texte : les différentes étapes de cette approche sont : la perception des signes visuellement pertinents, le repérage des mots-clés et des points forts du texte et la recherche de l'architecture du texte. Ces étapes peuvent aider au déroulement des séances de lecture et travailler notre recherche : La perception par les élèves des signes, tels les éléments du para-texte et les mots-clés, facilitent l'accès au sens. La recherche de l'organisation du texte permet de connaître la relation

cohérence-texte et aide à la construction d'un texte analogue.

3-Notre recherche se base en premier lieu sur la notion de compréhension du texte.

-Tenir compte de l'arrière-plan culturel propre aux textes relevant d'une culture éloignée de celle de l'apprenant, ou même d'éléments de civilisation spécifiques d'une culture relativement proche.

-Définir les connaissances préalables à la lecture d'un texte (la compétence contextuelle) et en vérifier la possession par les élèves,

-Définir avant l'activité de lecture le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de la lecture, présenter des informations reliées ou résumées,

4-La grammaire de texte est la notion sur laquelle se base notre recherche. Pour mettre en oeuvre la relation qui existe entre le texte lu en classe comme support d'activité de compréhension et le texte à produire, il est important d'installer chez les apprenants des compétences textuelles qui leur permettent de découvrir les aspects apparents du texte (structure, forme, type, cohérence) en vue de les acquérir, les transférer en compétences scripturales et arriver en fin de parcours à rédiger un texte cohérent.

5-Les connaissances antérieures sont très importantes pour l'élève pour la construction de ses savoirs ; nous tenterons de faire émerger celles qui se rapportent à notre thème de recherche, ce qui facilite la compréhension des textes présentés et offre à l'élève la possibilité d'investir des textes lus, même dans la langue maternelle. Ces connaissances antérieures peuvent être aussi lexicales (les mots pour argumenter son texte), documentaires (pour étoffer sa biographie), enfin discursives et structurelles (pour construire un texte cohérent et acceptable).

6-Nous adoptons le processus sémasiologique de compréhension proposé par J.-P. Cuq et I. Gruca. (p.

152) et qui se déroule selon quatre phases :

-Phase d'anticipation : elle correspond à la phase de discrimination des formes: l'élève observe et anticipe,

-Phase de compréhension globale : elle correspond à la phase de segmentation: l'élève lit pour comprendre,

-Phase de compréhension détaillée : elle correspond à la phase d'interprétation: l'élève relie pour mieux comprendre,

-Phase de synthèse : l'élève retient l'essentiel.

#### *4.6.3-Stratégies utilisées dans l'activité de lecture*

1-La lecture extensive est la plus adaptée à l'objet de notre recherche. Nous nous inspirons alors de la théorie de Krashen pour adopter cette forme d'apprentissage de la lecture qui relie les deux actes de lire et écrite dans la pratique scolaire, à la fréquence d'une séance de deux heures par jour, deux fois par semaine, durant huit semaines.

2-Lors des séances de lecture, nous adoptons la stratégie qui préconise trois étapes essentielles pour un processus de lecture efficace. Ce sont :

-La pré-lecture : Cette étape qui facilite à l'élève l'entrée dans le texte est également importante dans la mémorisation des structures du texte.

-La lecture proprement dite : L'élève lit le texte et pour gérer la compréhension, il traite les informations qui se présentent et les confronte avec ses connaissances antérieures ; ce qui va l'amener à construire un sens à ce qu'il vient de lire et à transférer les compétences de lecture vers sa production écrite.

-La post-lecture : C'est à cette étape que l'élève réagit ; il analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour les rendre siennes et tente d'investir d'une manière intelligente les connaissances acquises en lecture dans sa production écrite.

3-La lecture repérage : Elle consiste à chercher l'essentiel d'un texte. L'élève peut repérer dans le texte un certain nombre d'indices, à savoir :

-Les indices formels de l'organisation d'un texte titre, alinéas, photos, dessins, couleurs, majuscules, numérotation, articulateur rhétorique, éléments anaphoriques.

-Les indices thématiques : ces indices s'organisent souvent autour de quatre questions: Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?

-Les indices énonciatifs concernent la position de l'auteur dans les champs de production : qui écrit ? Pour qui écrit-il ?), comment ce support est-il diffusé ? où écrit-il ? et quand ?

4-Une lecture balayage permet aux élèves d'identifier les caractéristiques textuelles de type de l'écrit (genre, type, structuration, ponctuation),

---

5-La lecture studieuse exige des élèves des comportements cognitifs importants (attention, concentration, mémoire) et leur permet ainsi de stocker le maximum de connaissances et d'informations sur les aspects du texte qui ne sont pas sujets à des cours ou des règles formelles, telle que la cohérence du texte.

6-Une lecture silencieuse permet de saisir la compréhension globale du texte. Cette lecture sera guidée par des questions préalables, tel que :

-Quel est le personnage dont parle le texte?

-Que faisait ce personnage?

-Pourquoi est-il connu?

7-Reconstruction globale orale du texte par les élèves en respectant les éléments de la fiche biographique, ce qui leur permet de lier la lecture avec la production écrite.

#### ***4.6.4-Sur le plan de la cohérence et du transfert de lire vers écrire***

1-Pour expliciter le transfert des compétences de lire vers écrire, nous adoptons les méthodes globales, celles qui permettent d'exposer directement les élèves à des phrases et à des textes écrits et qui peuvent les aider à mémoriser les mots dans leur globalité, à repérer la cohérence du texte et à les reproduire dans leurs productions écrites.

2-A travers les textes de lecture, les apprenants sont sensibilisés progressivement à la façon dont se structure un texte écrit. Ils repèrent alors comment les idées s'organisent et se présentent d'une manière claire et logique : c'est le domaine de la cohérence qui est le sujet de notre expérimentation et de notre recherche. La cohérence de texte sera repérée intuitivement par les élèves comme forme et règle de structuration de texte à travers un processus d'acquisition inconscient.

3-Nous exploitons les particularités relatives à la cohérence de texte : nous expliquons aux élèves les différents éléments qui constituent cette cohérence. De plus, nous utiliserons ces caractéristiques comme critères dans l'évaluation des productions écrites des élèves.

4- La progression est le premier critère dans l'évaluation des productions écrites des élèves, Nous adoptons

la progression à thème constant qui est la plus appropriée au niveau de nos élèves. L'élève commence par un thème et continue son développement d'une manière simple ; mais s'il peut faire mieux, nous l'évaluerons en conséquence.

#### *4.6.5-Sur le plan de la production écrite*

1-Les consignes générales qui guident la production écrite et garantissent sa cohérence et que nous adoptons sont les suivantes :

a-Mettre le message sous une forme cohérente à partir du travail élaboré dans le plan, b-rédiger des phrases courtes, en ne formulant qu'une seule idée à la fois,

c-Tenir compte de l'organisation minimale du texte : un titre, une introduction, un développement et une conclusion,

d-Ne pas trop s'inquiéter de la forme, mais penser dès le départ au fil conducteur et aux différentes idées que l'on veut présenter,

e-Faire une relecture finale pour revoir la forme du texte et corriger les incohérences.

2-Lors de la préparation de la production écrite, nous adoptons le modèle non linéaire de Hayes et Flower qui préconise des processus d'écriture comportant trois étapes :

a-La planification : La mémorisation des connaissances se rapportant au domaine de référence du texte sera expliquée à l'élève qui doit analyser la situation de communication, chercher la documentation et utiliser la structure du texte, en l'occurrence, la cohérence de texte.

b-La mise en texte : Elle s'appuie sur le plan élaboré lors de l'étape précédente. L'élève va travailler tous les aspects du texte, notamment la cohérence de texte.

c-La révision : Cette étape se caractérise par une lecture attentive du texte qui conduira à l'évaluation du texte produit en vue d'en améliorer la qualité en fonction des éléments de la consigne d'écriture.

3-Le modèle de production écrite de Deschènes est important pour notre recherche, en ce sens qu'il met en oeuvre les connaissances référentielles du scripteur (documentaires, historiques culturelles et sociales) acquises des textes lus et que ce dernier va investir en connaissances procédurales et les transférer dans la tâche à accomplir, c'est-à-dire ce qu'il doit faire : à savoir les directives explicites et les connaissances

linguistiques, référentielles qui sont fournies au scripteur afin de l'orienter vers le but à atteindre.

4-Certaines étapes du protocole défini par Alain Bentolila qui sont nécessaires à l'apprentissage de la production écrite seront investis dans notre expérimentation ; ce sont :

-l'amorçage : proposer une "situation déclenchante", ici des lectures extensives, pour susciter l'intérêt de l'élève pour l'activité de production d'écrits,

-L'étayage et la planification : on doit redéfinir les consignes, les attentes, les objectifs à travers les outils que l'on délivre aux apprenants.

- Le premier jet : C'est la situation rédactionnelle qui suit le brouillon.

-La révision du texte : C'est la révision du premier jet pour observer les points à retravailler

- La formalisation : C'est le projet abouti du texte que l'on peut donner à lire aux lecteurs.

5-Nous adoptons le texte communicatif et social à travers la biographie qui est un texte destinée à établir un échange, une communication entre pairs et parce qu'elle contient toutes les caractéristiques textuelles, référentielles et discursives du discours communicatif.

6-Comme la publication du texte de l'élève a un impacte sur ses compétences rédactionnelles (selon les travaux de Graves), nous avons opté pour un sujet dont la production sera publiée dans le journal de la classe. La publication de ses écrits et leur lecture par les pairs est un exploit pour le jeune scripteur ; l'enseignant n'est plus le seul lecteur, ses camarades de classe deviennent un auditoire pour sa production écrite, ce qui suscite sa motivation d'écrire.

#### ***4.6.6-Sur le plan de l'évaluation***

1-Les aspects sociaux relevant des textes biographiques présentés aux élèves seront, avec la cohérence de texte, les deux objectifs essentiels visés dans notre expérimentation. Ils constitueront les critères de la grille d'évaluation des productions écrites des élèves.

2-La pertinence du modèle de Moirand réside dans son utilité pour notre recherche. Lors de l'évaluation des productions écrites des élèves, nous devons tenir compte du statut social de notre scripteur pour justifier son choix du personnage décrit ; ce choix est en relation avec les attentes des lecteurs. Dans la relation du scripteur avec le document/contexte extralinguistique, nous observons l'influence du référent (le thème de l'écriture) sur la forme et la cohérence du document.

3-Les caractéristiques sociales influent beaucoup sur le scripteur, sur sa vision du monde, son comportement vis-à-vis des choses et des personnes auxquelles il s'adresse, voire même les sujets qu'il aborde et qu'il traite. Lors de l'évaluation des écrits des élèves, nous devons tenir compte de ces éléments relatifs à l'élève pour pouvoir le comprendre et le juger, faute de quoi, notre évaluation de sa production écrite serait erronée.

4-C'est la forme d'évaluation sommative qui convient à l'objectif de notre recherche. Elle vise à porter un jugement sur les productions écrites des élèves dans deux tests espacés (un pré-test et un post-test), en vue de comparer le degré de réussite réalisé par chaque élève et chaque groupe dans chacun des deux tests.

#### **4.7-Eléments de la cohérence textuelle explicités dans les textes de l'expérimentation**

Les éléments de la cohérence de texte que les élèves doivent repérer dans les textes de l'expérimentation et qu'ils doivent mémoriser pour les investir dans leurs productions écrites sont expliqués ci-après :

1-Emploi des substituts pour éviter la répétition du nom dans la phrase

-Le nom est remplacé par le pronom "il ou elle" et le possessif "son, sa, ses" dans l'ensemble des textes présentés.

-Il est remplacé par un substitut lexical dans 5 textes : le texte 1 (cet écrivain), le texte 5 (cette femme), le texte 9 (la diva égyptienne), le texte 15 (cette chanteuse), le texte 16 (le poète de la révolution).

2-Organisation de la progression de l'information par l'emploi des connecteurs

-Les prépositions " et, puis, ensuite, alors " se trouvent dans plusieurs textes.

-Les conjonctions de coordination se trouvent dans 4 textes : texte 1 (avant de), texte 2 (au moment où), texte 4 (lorsque), texte 11 (car).

3-Découpage du texte en phrases et en paragraphes

-Les phrases : Les textes présentent dans leur ensemble 109 phrases,

-Les paragraphes : 12 textes sont construits avec deux paragraphes chacun et 4 textes sont construits avec un seul paragraphe.

**Conclusion du chapitre IV**

Dans ce chapitre, nous avons développé les différents axes qui dirigent notre expérimentation sur le plan organisationnel et pédagogique. Nous avons mis l'accent sur les modalités de choix du corpus de recherche et de la population ciblée. La priorité était alors donnée au choix des textes présentés aux élèves et particulièrement au groupe expérimental ; les textes ont une importance vitale dans la compréhension et le transfert de la cohérence de texte, objectif essentiel de notre recherche.

Nous avons également fait appel aux différentes notions théoriques qui fournissent les formes de lecture à adopter et les différents modèles de productions écrites à présenter. Les méthodes et les stratégies utilisées dans les activités de lecture et de production écrite répondent à la situation pédagogique d'apprentissage. En production écrite, la consigne d'écriture définie d'avance permettra de guider l'élève dans la production d'une biographie cohérente.

**CHAPITRE V :**  
**EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET**  
**ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES**

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

### Introduction

L'évaluation des productions écrites des élèves est une étape importante dans le processus de notre recherche qui repose sur l'adéquation "lecture-écriture-évaluation". Parmi les types d'évaluation, c'est la sommative qui convient parfaitement à l'objectif de notre recherche ; elle permet de mesurer le progrès réalisé au terme d'un apprentissage donné.

L'évaluation de la cohérence d'un texte, et encore moins, l'évaluation de sa dimension sociale relève du tempérament du lecteur. Le texte répond certes à des paramètres d'ordre linguistique, pragmatique et référentiel ; mais l'appréciation de sa cohérence dépend de la position unilatérale du lecteur. Les notes qu'un lecteur attribue sur la cohérence d'un travail produit reflètent le jugement de ce lecteur vis-à-vis du support à évaluer.

Puisque aucun enseignement n'a été donné aux élèves sur la cohérence de texte, l'évaluation portera sur ce qu'ils ont intériorisé à travers l'apprentissage implicite de la lecture de textes et sur le fait que les enseignements antérieurs ont impacté à l'insu même de ces élèves.

Ce sont plutôt les lectures qu'ils ont suivies et les connaissances qu'ils ont en retirées qui permettent aux élèves de construire un texte acceptable du point de vue cohérence et dimension sociale. Les critères établis pour l'évaluation ne sont que des indices observables, explicites servant à mesurer le niveau de réussite du transfert des compétences et l'investissement des connaissances. Mais le plus important reste l'évaluation globale du contenu du texte et son adéquation avec la situation d'énonciation ; c'est une évaluation explicite, basée sur la capacité de transfert de la notion de cohérence de la lecture vers l'écriture ; évaluation qui va s'opérer concrètement à travers une grille et des critères bien définis (voir *infra*.)

### 5.1-Evaluation des productions écrites

Durant l'expérimentation, nos élèves auront pour consigne de mobiliser les compétences textuelles qu'ils ont acquises lors des séances de lectures extensives ; nous aurons donc à vérifier si ces élèves ont développé leurs compétences rédactionnelles. A la fin, ce sera précisément ce paramètre de compétences textuelles et rédactionnelles que nous utiliserons

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

pour évaluer leurs productions écrites. Les métarègles de Charolles, quant à elles, ne seront utilisées que comme points de repère pour faciliter la correction des productions écrites sur la base des critères de cohérence de texte.

L'analyse que nous allons mener traite les différents résultats relatifs aux quatre composants de notre expérimentation, à savoir : le Groupe Témoin, le Groupe Expérimental, le pré-test, ou test A et le post-test, ou test B, sur la base des critères d'évaluation (cohérence du texte et dimension sociale du texte) et sur la base du barème de notation, mais aussi, et essentiellement, sur la base du niveau réel des élèves que nous avons longuement détaillé. Dans les tests A et B, il est demandé aux élèves de s'adresser à leurs camarades et de communiquer avec eux à travers la production d'un texte biographique qu'il doivent publier dans le journal de l'école. Il y a donc dans cette tâche un échange social entre les pairs dont il faut tenir compte.

La correction des productions écrites des élèves, pour les deux tests et pour les deux groupes, se fait selon le mode et la grille d'évaluation et le barème de notation détaillés ci-dessous, et qui tiennent compte du niveau réel des élèves, du thème traité et du sujet développé. On dit qu'une bonne correction se référant à des critères clairs et connus d'avance par les élèves, permettra certainement de mieux analyser le corpus de la recherche et par conséquent d'obtenir des résultats fiables. Nous constatons que certains élèves ont recopié intégralement, ou en partie, des textes vus en lecture ou se trouvant dans le manuel de l'élève, sans rien ajouter de leur propre invention. Les productions écrites de ces élèves du test A ou du test B seront écartées et ne seront pas prises en compte. Nous détaillerons ces cas plus loin. (voir *infra*.)

### ***5.1.1-Evaluation de la cohérence de texte***

Dans un texte, la reprise du nom par son substitut (grammatical ou lexical) et la progression thématique semblent essentielles pour la cohérence d'un texte. Ces deux notions vont de pair et leur équilibre assure au texte sa cohérence. La progression est le premier critère dans l'évaluation d'une production écrite, car si le thème ne progresse pas, le texte lui-même n'avance pas, et c'est la répétition du nom par son substitut qui guide ce changement de phrases

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

ou d'idées. L'organisation des informations, le regroupement des idées, le découpage du texte et l'emploi des organisateurs textuels sont également importants pour la cohérence d'un texte.

Lors de l'évaluation de la cohérence, nous adoptons la démarche suivante :

a-Dans la répétition, nous évaluons les substituts grammaticaux du nom et les reprises lexicales, s'il y a lieu.

b-La progression de l'information est à évaluer dans le niveau d'évolution des éléments constituant la fiche biographique et le respect de la chronologie des événements.

c-Dans l'organisation des informations, nous vérifions le découpage du texte en des phrases cohérentes (majuscules et points) et en paragraphes, s'il y a lieu.

d-Nous tenons compte du regroupement acceptable des idées et la présence d'organisateur textuels qui les unissent, s'il y a lieu.

e-Pour éviter la contradiction, nous évaluons le maintien du narrateur et le temps du récit (présent de narration ou passé). Seront également appréciés le sens des mots et le sens des expressions, s'il y a lieu.

f-Dans la relation des mots avec l'univers qu'ils évoquent, nous voyons le lien entre l'énoncé et le contexte, entre le sujet demandé et le thème développé par l'élève.

La production écrite étant un texte social en premier lieu, son évaluation nécessite de prendre en considération les compétences sociales mobilisées par l'apprenant dans l'élaboration de son texte, sachant à priori que les élèves qui réussissent leurs activités scolaires mobilisent des compétences sociales (Gaussel, *ibid.*: 11). Dans l'évaluation, et en corrélation avec la cohérence de texte, nous considérons certains éléments de la compétence générale et sociale que l'élève scripteur mobilise dans la réalisation d'une tâche communicative avec son lecteur dans le texte la biographique qu'il produit. Ces éléments peuvent être :

a-Attitude générale : dynamisme, autonomie, initiative, implication et motivation personnelles. (C. Springer, 2010 : pp. 511-523),

b-Capacité à satisfaire les attentes du lecteur (domaine de l'empathie) quant à la présentation du personnage pour plaire au lecteur.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

c-Richesse, pertinence et adéquation du vocabulaire utilisé avec la situation de communication et visée documentaire, historique ou culturelle du discours,

Ces différents paramètres de l'évaluation se rapportant à la cohérence textuelle et à la dimension sociale du discours serviront à mesurer les améliorations apportées, aux productions écrites des élèves, par le fait des textes lus.

### *5.1.2-Grille d'évaluation : critères et barème de notation adoptés*

Nous retenons sept éléments pour évaluer l'aspect formel, cohérence du texte, objet de notre recherche, et nous considérons trois aspects pour évaluer les compétences sociales de l'élève à produire un texte social. Nous avons, en tout, 10 critères d'évaluation et chaque critère sera noté sur 2 points. La notation du critère sera représentée dans le tableau de correction par le signe + qui équivaut à 0,5 point : ainsi, si la réponse sur un critère est totalement réussie, ce critère peut avoir quatre +++. Le barème de notation sera le suivant :

- 1- Reprise grammaticale (+++) et lexicale (+) du nom, notation = 2 points
- 2-Progression de l'information : chronologie des éléments constituant le récit biographique (++++)=2 points
- 3- Découpage du texte : phrases-majuscules, points (+++) et Paragraphes (+) = 2 points
- 4- Regroupement des idées (+++) et Organismes textuels (+) = 2 points
- 5- Maintien du narrateur (++) et Temps du récit-Présent ou passé (++) = 2 points
- 6- Sens des mots (+++) et Sens des expressions (+) = 2 points
- 7- Lien entre le sujet demandé et le thème développé (++++)=2 points
- 8-Implication et motivation personnelles pour la réalisation de la tâche (++++)=2 points
- 9-Capacité à satisfaire les attentes du lecteur (++++)=2 points
- 10-Richesse, pertinence et adéquation du vocabulaire utilisé (++++)= 2 points.

**CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES**

---

Voici un modèle de tableau établi pour la pose des notes individuelles :

N°	Critères	Test A	Note	Test B	Note	Différence
1	Reprise grammaticale. et lexicale du nom	+		+ +		
2	Progression de l'information	+		+ + +		
3	Découpage du texte : phrases-paragraphes	+ +		+ +		
4	Regroupement des idées	+		+ +		
5	Maintien du narrateur - Temps du récit	+ +		+ +		
6	Sens des mots - sens des expressions			+ + +		
7	Lien entre énoncé et contexte	+		+ +		
8	Implication et motivation personnelles			+ +		
9	Attentes du lecteur (empathie)			+		
10	Richesse pertinence, visées du discours			+ + +		
	<b>Total</b>		<b>4</b>		<b>11</b>	<b>+ 7</b>

**5.1.3-Correction des copies de productions écrites**

Les copies des élèves portent, pour le groupe témoin, les numéros de GT 1 jusqu'à GT 28, et pour le groupe expérimental, les numéros de GE 1 à GE 28. La copie du test A et celle du test B de chaque élève sont collées ensemble et insérées, par groupe, en Annexe V pour le GT et en Annexe VI pour le GE.

Comme en fait il n'est pas facile d'évaluer les productions écrites dans leur aspect cohérence de texte, en l'absence de règles formelles normées, le jugement sur la cohérence d'un texte reste en grande partie tributaire de la position du lecteur-récepteur. Une phrase, un paragraphe, un texte qui paraissent cohérents pour un lecteur A peuvent ne pas paraître cohérents pour un lecteur B. Nous allons néanmoins nous limiter aux critères établis dans la grille d'évaluation, mais avec souplesse, car les phrases défectueuses, manquant la majuscule ou le point, les textes entiers dans une seule phrase, sont très fréquents. Pour les compétences sociales de l'élève, nous nous contenterons de mesurer l'engouement de l'élève dans la

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

présentation de son personnage, dans la richesse documentaire utilisée et dans le vocabulaire employé pour satisfaire les attentes de son lecteur.

### 5.2-Recueil des données générales

Le tableau ci-dessous fait apparaître les données préliminaires issues des évaluations relatives aux critères des aspects formels de cohérence et de la dimension sociale concernant les deux groupes et les deux tests. Ces données seront sujet d'analyse et de commentaires (voir *infra*.)

Eléments évalués	G T	G E	Ecart G T / G E
Pré-test (test A)	79,5points	36 points	+ 43,5points p. GT
Post-test (test B)	140,5 points	205,5 points	+ 65points p. GE
Ecart entre test A et test B	+ 61 points	+169,5 points	+108,5 points p.GE
Ont amélioré leur test B	15 élèves	28 élèves	+13 élèves p. GE
Points par critère au T B			
-Critère la cohérence n°1	17 points	29 points	+12 points pour GE
-Critère " " " n° 2	17 "	27 "	+ 10 " pour GE
-Critère " " " n° 3 et 4	29,5 "	49 "	+ 18,5 " pour GE
-Critère de l'aspect social n°8	11,5 "	16 "	+ 4,5 " pour GE
-Critère " " " n° 9	6 "	7,5 "	+ 1,5 " pour GE
-Critère " " " n° 10	10,5 "	13 "	+ 2,5 " pour GE
Ont écrit au TB un texte vu en classe	17 élèves	17 élèves	
Ont écrit un texte nouveau au TB	11 "	11 "	

a-Le tableau ci-dessus expose le nombre de points obtenus par le Groupe Témoin, par le Groupe Expérimental, dans le Pré-test (test A) et dans le Post-test (test B) et l'écart (la différence) entre le test A et le test B pour chaque groupe et entre les deux groupes dans chaque test, ainsi que l'écart entre les deux écarts.

b-Le tableau montre également le nombre d'élèves qui ont amélioré leurs notes du test A au test B et la différence entre les deux groupes.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

c-Il présente le total des points obtenus au test B par chaque groupe dans chacun des critères essentiels de l'évaluation de la cohérence textuelle.

d-Il recense le nombre d'élèves qui ont décrit au test B des personnages vus en classe et ceux qui ont parlé de personnages inédits, en signalant la différence entre les deux groupes.

Ces différentes données seront détaillées, analysées et commentées plus en détail dans les paragraphes à venir. (voir *infra*.)

### 5.3-Comparaison dans les données générales

Si nous comparons les résultats obtenus selon le tableau ci-dessus par chaque groupe et dans chaque test, nous pouvons constater les différences et les écarts enregistrés et voir s'il y a, ou non, amélioration des productions écrites de la part du GE au test B.

#### 5.3.1-Notes et écarts constatés

a-Les élèves du GT ont obtenu ensemble, au test A, 79,5 points, et au test B, 140,5 points. Ils ont ainsi réussi une amélioration de 61 points, assurée par seulement 15 élèves, soit en moyenne 2,17 points par élèves. Rappelons que ces apprenants ont suivi entre les deux tests 10 séances de lecture sur le récit biographique conformément au programme de 3<sup>ème</sup>AM.

b-Les élèves du GE ont obtenu ensemble, au test A, 36 points, et au test B, 205,5 points. Ils ont ainsi réussi une amélioration de 169,5 points, assurée par les 28 élèves, soit une moyenne de plus de 6 points par élève. Ces élèves ont suivi, comme leurs collègues, les mêmes séances de lecture du programme auxquelles s'ajoutent les 16 séances dispensées dans le cadre de l'expérimentation.

#### 5.3.2- Analyse et commentaires

a-Au départ, dans le pré-test, nous constatons que les élèves du GT ont fourni des productions écrites mieux élaborées que celles du GE, surtout dans les critères de cohérence. Ils ont totalisé 79,5 points, dépassant leurs collègues du GE de 43,5 points. Le résultat est normal et attendu, puisque la classe du GT (la 3<sup>ème</sup>AM1) est favorite dès le départ et les appréciations de leur

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

professeure de français sur leur sujet s'avèrent donc fondées.

b-Mais au test B, les choses ont changé ; nous remarquons une nette avance du GE sur le GT. Les élèves du GE ont devancé ceux du GT de 65 points. Mais en vérité, si nous considérons les deux tests, la différence est plus grande, car ces élèves ont également réussi à pallier l'écart avec le GT au test A, soit 43,5 points. Logiquement parlant, le GE a devancé le GT de 108,5 points (c'est-à-dire l'écart entre les écarts, soit, 169,5 points – 61 points).

Cette analyse est comparative sur le plan quantitatif des notes entre les deux groupes dont l'un a été exposé aux lectures extensives (le GE) et l'autre n'ayant pas été exposé (le GT). Comment la compétence scripturale et rédactionnelle s'est améliorée chez les élèves du GE suite aux lectures auxquelles ils ont été exposés ? Une analyse qualitative sur la question est détaillée plus loin (voir *infra.*)

### 5.3.3-Les notes selon les paramètres d'évaluation

#### A-Tableau des notes obtenus.

	Les paramètres d'évaluation	GT Test A	GT Test B	GE Test A	GE Test B
1	Reprise grammaticale et lexicale du nom	8,5	17	4	28,5
2	Progression de l'information	10,5	16,5	3	28
3	Découpage du texte: Phrases/Paragraphes	6,5	11	2,5	21
4	Regroupement des idées	9,5	18	5	28
5	Maintien du narrateur - Temps du récit	10,5	17,5	6,5	24
6	Sens des mots - Sens des expressions	10	14,5	2,5	18
7	Lien entre énoncé et contexte	8,5	15	4,5	21
8	Implication et motivation personnelles	7	12,5	3	17
9	Attentes du lecteur (empathie)	4,5	6	2	7,5
10	Richesse pertinence, visées du discours	6	10,5	1	13

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

**B-Les paramètres d'évaluation les plus réussis et les mieux gérés.** Chaque critère est noté sur 2 points, le total par groupe pour chaque critère serait donc 56 points (2 x 28 élèves), et la moyenne serait 28 points. Sur cette base, nous pourrions juger le degré de réussite de chaque paramètre.

a-Au test A :

-Pour le GT, la progression de l'information (10,5 points), le maintien du narrateur (10,5) et le sens des mots (10) sont loin de la moyenne.

-Pour le GE, les notes sont nettement inférieures à celles du GT et très loin de la moyenne.

b-Au test B :

-Pour le GT, les notes sont encore sous la moyenne. Seuls les critères Regroupement des idées (18), Maintien du narrateur (17,5) et Reprise grammaticale et lexicale (17) sont partiellement réussis.

-Pour le GE, trois paramètres ont obtenu la moyenne : Reprise grammaticale et lexicale du nom (28,5), Progression de l'information (28) et Regroupement des idées (28).

**C-Commentaire.** Ces trois paramètres sont des aspects essentiels dans la cohérence de texte ; ils sont mieux gérés par rapport aux autres critères. Trois autres paramètres sont relativement réussis : Maintien du narrateur et temps du récit (24), Découpage du texte (21) et Lien entre énoncé et contexte (21). Voici donc que selon les résultats obtenus, plus de la moitié des critères d'évaluation sont plus ou moins gérés ; ce qui prouve que la cohérence de texte est en général maîtrisée par les élèves du groupe expérimental grâce aux lectures extensives auxquelles ils ont été exposés.

### ***5.3.4-Cas des productions écrites non évaluées***

a-C'est d'abord le cas des élèves cités plus haut qui ont recopié totalement ou partiellement un des textes lus en classe ou se trouvant dans leur manuel scolaire et qui n'ont rien fourni de leur invention personnelle. 0,5 point est la note donnée pour chaque élève. Nous avons recensé :

-Pour le GT, 12 cas (8 au test A et 4 au test B),

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

-Pour le GE, 2 cas seulement (1 dans chaque test).

b-Nous avons également recensé des élèves qui, ayant présenté des textes non réussis à tous les points de vue, ont eu zéro :

-Pour le GT, 10 cas (7 au test A et 3 au test B),

-Pour le GE, 14 cas (tous au test A).

Au total, nous avons sanctionné pour le GT 22 élèves (15 au test A et 7 au test B). et pour le GE 16 élèves (15 au test A et 1 au test B). Le nombre est assez important.

a-Quantitativement, il représente 35% pour le GT et 28% pour le GE. Nous expliquons cette mauvaise performance par la faiblesse de niveau des élèves.

b-Qualitativement, nous remarquons que le GT est le plus touché. Pour les deux tests, 8 élèves (GT 5, GT 7, GT 12, GT 15, GT 18, GT 22, GT 24, GT 26) ont eu entre 0 et 1 point. Par contre, un seul élève du GE a eu 2 points pour les deux tests. Autrement dit, tous les autres se sont rattrapés au test B ; ils ont amélioré leurs prestations après avoir contacté les textes de lecture pendant l'expérimentation.

### A-Analyse

a-Au test A: 8 élèves du GT et 1 élève du GE ont recopié des textes lus,

b- Au test B:4 élèves du GT ont recopié des textes lus, et aucun élève du GE,

c-3 élèves du GT (GT 15, GT 22, GT 26) ont recopié, dans les deux tests, des textes lus,

### *Les textes les plus visés sont :*

-Texte de Ahmed Zabana: recopié par 6 élèves,

-Texte de Mouloud Feraoun: recopié par 5 élèves,

-Texte de Mohamed Dib: recopié par 2 élèves.

Dans les deux tests, les élèves du GT ont recopié intégralement ou partiellement un total de 12 textes lus en classe, ou se trouvant dans le manuel de l'élève. Nous avons "octroyé" à chaque élève un demi-point, car nous nous tenons plutôt à évaluer les compétences scripturales et leurs habiletés rédactionnelles à produire un texte qui soit de leur propre travail.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

**B-Commentaires.** Ainsi, 8 élèves du GT au test A et 4 au test B ont été sous-évalués. Un seul élève du GE est sanctionnés au test A ; ce qui a permis au GE de dominer le GT dans le total des points. Nous remarquons que les élèves du GE ont évité de recopier le texte du manuel et ont préféré produire et inventer :

a-Au test A, ils ont montré un niveau inférieur à ceux du GT (constatation que nous avons développée précédemment), même pour recopier directement un texte.

b-Au test B, imprégnés par la variété des textes lus, et, ayant acquis une base suffisante, ils ne se sont pas contenté de la compétence mémorielle, mais ils ont réinvesti les connaissances intériorisées lors des lectures quant à la structuration et à la cohérence de leurs productions. pour appréhender les thèmes lus en classe ou carrément inventer des thèmes nouveaux.

Cette pratique de la copie intégrale du texte en production écrite est une occasion pour élargir notre analyse et nos commentaires. Nous avons évoqué les raisons pour lesquelles les élèves du GE se sont abstenus de reproduire à la lettre un texte vu en classe. C'est vrai qu'avant le pré-test, ils n'ont connu que la biographie d'Ahmed Zabana. Pour cela deux élèves ont repris ce personnage au test A (GE 14 et GE 28) et l'ont développé, et un seul élève (GE 16) a recopié une partie du texte du livre. Mais les 25 autres élèves du groupe ont essayé de parler d'autres personnages, ce qui peut être un progrès significatif.

Au test B, aucun des élèves du GE n'a tenté recopier intégralement un des textes vus en classe malgré le nombre de textes qui leur ont été présentés (26 textes au total). Par contre, ils se sont intéressés à innover, soit en développant, selon leur désir d'écrire, un personnage lu en classe, soit en décrivant un personnage nouveau. Cela prouve que grâce à la variété et au nombre de textes de lecture qu'ils ont contactés, ces élèves du GE ont acquis une certaine autonomie d'expression et un minimum de compétence scripturale.

Nous estimons que c'est la lecture fréquente et continue de textes motivants et ciblés qui a libéré les élèves de la peur d'écrire et les a armés des compétences discursives et rédactionnelle nécessaires pour rédiger un texte cohérent.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

### 5.4-Comparaison dans les principaux critères d'évaluation

Dans le test B, les élèves soumis à l'expérimentation ont amélioré la cohérence et la dimension sociale de leurs textes ; c'est l'enjeu de notre expérimentation et de notre recherche toute entière. Les critères les mieux réussis par ces élèves sont les critères essentiels pour la cohérence du texte et l'aspect social du discours, à savoir :

a- La reprise, ou emploi des substituts du nom (critère 1), est, selon les auteurs, essentielle pour la cohérence d'un texte. Le GE a réussi ce critère, devançant le GT de  $29 - 17 = 12$  points.

b- La progression de l'information (critère 2), considérée comme le pilier central de la cohérence d'un texte, a favorisé le GE avec une différence de  $27 - 17 = 10$  points sur le GT.

c- L'organisation de l'information (critères 3 et 4), représentée par les éléments découpage du texte et regroupement des idées, est réussie par le GE avec une avance de 18,5 points sur le GT.

d- Le sens des mots et des expressions (critère 6): En dépit de leur bagage lexical limité, les élèves du GE ont utilisé un vocabulaire allant avec le thème traité et ont employé des mots et des expressions convenant avec la situation d'énonciation, et ont quand même devancé leurs collègues du GT de  $18 - 14,5 = 3,5$  points.

e- Les compétences sociales comparées : Les performances relatives à l'aspect social du texte ne sont pas trop brillantes chez les élèves des deux groupes : la raison est que cette notion n'est pas encore prise en compte ni traitée en classe. Nous en avons fait allusion lors de notre expérimentation comme un critère relevant de la cohérence de texte. Nous avons considéré certaines innovations de la part des élèves des deux groupes comme une performance sociale ou culturelle et nous les avons évaluées en conséquence.

***Pour les trois critères de l'aspect social, les prestations sont les suivantes :***

a- Implication et motivation personnelles pour la réalisation de la tâche (critère 8): le GE 16 points, le GT: 11,5 points, écart de 4,5 points pour le GE.

b- Capacité à comprendre les attentes du lecteur, domaine empathique (critère 9): le GE 7,5 points, le GT 6 points, écart de 1,5 point pour le GE.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

c-Richesse, pertinence et adéquation du vocabulaire utilisé (critère 10) : le GE 13 points, le GT 10,5 points, écart de 2,5 points pour le GE.

Sur les trois critères de l'aspect social, les élèves du GE ont obtenu 36,5 points, et ceux du GT 28 points. Le GE a réalisé une avance de 8,5 points sur le GT. C'est quand même une performance.

### 5.5-Thèmes développés et personnages décrits au test B

Dans cette rubrique, nous passons à la comparaison, au test B, des points relatifs aux thèmes vus en classe et développés et aux thèmes inventés par les élèves, et aux personnages lus et repris par les élèves.

#### 5.5.1-Thèmes repris des textes lus et thèmes nouveaux

Nous relevons dans le tableau ci-dessous les thèmes choisis au test B, inspirés des textes vus en classe et les thèmes totalement nouveaux, de manière à faire les constatations en cohérence avec notre sujet :

Thèmes	Repris par le GT	Innovés par le GT	Repris par le GE	Innovés par le GE
Politique, héros	2	2	2	2
Homme de lettres	12	0	11	4
Artiste	2	0	1	0
Footballeur	1	7	3	4
Scientifique	0	2	0	1
Autre	0	0	0	0
Total	17	11	17	11

Nous remarquons que dans chaque groupe, 17 élèves ont repris les personnages vus en classe et 11 élèves ont choisi des personnalités non vues pendant les lectures en classe.

a-Les élèves du GT ont choisi des hommes de lettres 12 fois,

b-Les élèves du GE les ont développés 15 fois, (+3 pour le GE)

c-Les élèves du GT ont innové 2 hommes politiques, 7 footballeurs et 2 scientifiques.

**CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES**

d–Les élèves du GE ont innové 2 hommes politiques, 4 hommes de lettres, 4 footballeurs et un scientifique.

Nous constatons que les élèves du GE ont diversifié leurs choix un peu sur tous les thèmes.

La différence entre les groupes n'est pas grande, mais c'est le choix convenant du lexique, la structuration du texte en phrases et paragraphes et le respect de la fiche biographique qui a donné l'avantage aux élèves du GE.

**5.5.2-Personnages repris par les élèves au test B**

Personnage	Repris par GT	Repris Par GE	Person nage	Repris par GT	Repris Par GE	Person nage	Repris par GT	Repris Par GE
Zabana		1	. Dinet			Chaplin		
Madjer	1	3	Dib	4	3	B. Badis	2	1
Niemer			.Kaltom			Lamoudi		
Feraoun	6	4	Boulaïd			Brahimi		
. Disney			Rouiche			Saadallah		
l'Emir Ab.	2		Exupéry			Ménaï		
M. Curie			. Djebar			B.M'Hidi		1
Effel	2		Clézio			Warda		1
Luther King.						M. Zaka ria		3

Les élèves du GE ont présenté huit personnalités de renommée mondiale : un savant (Ibn Sina), quatre hommes de lettres (Kateb Yacine, Victor Hugo, Ahmed Chaouki, Ahlem Mostaghanmi), deux hommes d'Etat (Boudiaf, Boumédiène) et un footballeurs (Zidane). Les informations concises qu'ils donnent sont le fait d'un transfert des connaissances intériorisées durant les lectures précédentes.

Les innovations des élèves du GT sont axées sur les footballeurs (7) et seulement 4 personnalités

## **CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES**

---

(Ali la pointe, Hitler, Nobel et Thalès) avec des informations peu pertinentes sur le plan documentaire.

### ***5.5.3-Constatations relatives à la rédaction des biographies au test B***

#### **A-Au niveau du GT.**

a-4 élèves ont recopié intégralement des textes vus en classe, sans fournir le moindre effort personnel, 9 élèves ont présenté des textes lacunaires (de 3 à 4 lignes), des bribes de phrases, ils se basent sur une mémoire qui leur fait défaut. 5 élèves seulement ont présenté des textes présentant certaines caractéristiques de la cohérence, ce sont :

b-GT 10 a exposé deux héros algériens. Au test A, il a décrit un modèle du courage, Ahmed Zabana, et au test B, le symbole de la résistance algérienne, l'Emir Abdelkader. Dans les deux textes il a respecté les règles de la cohérence dans un texte que l'on peut qualifier d'acceptable du point de vue compétence rédactionnelle.

c-GT 20 a présenté un personnage nouveau ; il a décrit Alfred Nobel, expliquant ses oeuvres par les dates. Le texte a une certaine cohérence dans l'enchaînement des idées et de riches informations documentaires ; mais la compétence scripturale mérite d'être travaillée.

d-GT 21 a parlé d'un personnage non vu en classe. Aimant les footballeurs, il a préféré parler de Mourad Mégheni dans un récit contenant des informations utiles mais dont la rédaction est à peine acceptable.

#### **B-Au niveau du GE.**

a-13 élèves ont présenté des biographies répondant aux critères de performance rédactionnelle, cohérence textuelle et dimension sociale. Dans leurs textes, nous rencontrons des informations très pertinentes sur le plan documentaire. Il y a amélioration sensible chez ces élèves dans l'emploi d'un lexique convenant à la situation d'énonciation..

b-5 autres élèves ont rédigé des textes où ils ont tenté un transfert des compétences référentielles qu'ils ont intériorisées par les lectures. Ils ont investi les connaissances documentaires acquises des diverses biographies, pour les appliquer à des personnages qu'ils

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

ont inventés: GE 3 (Ibn Sina), GE 5 (Kateb Yacine), GE 21 (Victor Hugo), GE 26 (Ronaldo), GE 28 (Ahlem Mostaghanmi). Cette richesse d'informations prouvent une relative maîtrise par ces élèves d'une compétence informationnelle qui est une composante de la compétence discursive.

Au test A, nous avons constaté que 20 élèves du GE ont présenté des écrits qu'on ne peut qualifier de productions écrites. Ce sont des écrits peu cohérents, des suites de mots, des morceaux de phrases et des informations incomplètes. Seuls 8 élèves (GE 12, GE 15, GE 17, GE 19, GE 21, GE 23, GE 27, GE 28) ont rédigé des biographies respectant les normes et les critères que nous avons définis.

Au test B, par contre, les élèves du GE ont fait des progrès sensibles, montrant qu'ils ont quelque part investi des compétences nouvelles qui les ont aidés à améliorer leurs performances en productions écrites dans les aspects cohérence de texte. Nous citons quelques uns de ces élèves: GE 1, GE 2, GE 3, GE 5, GE 8, GE 9, GE 14, GE 26. En somme tous les élèves du GE ont plus ou moins amélioré leurs produits, c'est l'objectif de notre expérimentation et de notre recherche en général.

### ***5.5.4-Les textes qui ont le plus motivé les élèves au test B***

Les élèves des deux groupes ont interagi avec les textes qui conviennent à leur contexte. Voici les textes les plus appréciés par les élèves :

- a-Les écrivains Feraoun et Dib sont repris 17 fois par les deux groupes,
- b-L'Emir Abdelkader, Ben-Badis et Moufdi Zakaria sont repris 8 fois,
- c-Rabah Madjer est repris 4 fois

Ainsi, le choix du thème revêt une portée sociale, il relève des sentiments et des émotions personnels du scripteur, mais aussi de son ancrage identitaire familial, social et national, dont il faut tenir compte dans la phase de l'évaluation.

En analysant ces thèmes, nous pouvons déceler deux dimensions sociales et une dimension culturelle dans les écrits des élèves :

- a-Dans ce critère, l'évaluation donne les résultats suivants : GE =16 points, GT =11,5 points.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

Donc une avance du GE sur le GT.

b-Une compétence émotionnelle et empathique : L'élève est un être malléable, défini par ses émotions et qui reste dépendant des relations qu'il entretient avec ses pairs. Le texte biographique produit est aussi une relation aux autres ; l'élève doit connaître les attentes de ses camarades-lecteurs du journal scolaire et gérer leurs sentiments. Dans ce critère, l'évaluation donne les résultats suivants : GE = 7,5 points, GT= 6 points. Soit une légère avance du GE.

c-Une compétence documentaire : Le thème, le choix du personnage. La richesse, la pertinence et l'authenticité des informations, la visée documentaire, historique et culturelle du discours expliquent l'engouement de l'élève pour la biographie présentée. Dans ce critère l'évaluation donne les résultats suivants : GE = 13 points, GT =10,5 points. Encore une avance du GE.

Les textes lus durant l'expérimentation ont orienté les élèves du GE vers l'aspect social du discours, et leurs performances, aussi minimales soient-elles, ne sont que le fruit des compétences acquises par le biais de la lecture extensive et la capacité de transfert de ces compétences en compétences rédactionnelles.

### ***5.5.5-La progression thématique des productions écrites au test B***

La progression thématique est un critère important dans la cohérence d'un texte. Après étude du choix des thèmes et des personnages par les élèves, nous cherchons s'il y a des améliorations possibles dans la progression thématique des productions écrites. Nous adoptons la progression à thème constant qui semble la plus simple pour nos élèves: un même thème (le personnage) est repris d'une phrase à l'autre et associé à des rhèmes différents par l'emploi des substituts du nom.. Nous évaluons cette progression dans le test B, en fonction du respect de la chronologie des événements et du respect de la fiche biographique du personnage décrit.

**A-Chez les élèves du GT.** Six élèves ont mené la progression d'une manière acceptable. Ce sont ordinairement ceux qui ont réussi les autres critères de la production écrite. Ces élèves (GT 1, 8, 9, 10, 13, 25) ont réussi à gérer la progression thématique de leurs productions écrites montrant par cet angle de la cohérence textuelle que grâce à la lecture et à la compréhension

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

implicite de la progression à thème constant, ils ont réussi à transférer ce modèle de progression dans leurs productions écrites.

**B-Chez les élèves du GE.** Des élèves ont plus ou moins travaillé la progression thématique de leurs textes avec un niveau acceptable. Nous en relevons huit cas comme exemple :

a-GE 1 décrit le riche parcours du Cheikh Abdelhamid Ben-Badis, mettant l'accent sur le rôle idéologique et réformiste en Algérie pendant l'époque coloniale.

b-GE 3 innove son texte avec Ibn-Sina. La rédaction n'est pas à la hauteur, mais les informations documentaires, dates et lieux, expliquent l'investissement d'un certain transfert des compétences de lire vers écrire.

c-GE 15 : Encore un personnage nouveau ; dans la biographie, la progression des idées est respectée..

d-GE 16: La progression du thème biographique est respectée.

e-GE 21: Dans la biographie de Victor Hugo, la progression de l'information est bien maîtrisée..

f-GE 23 : Cet élève a choisi le footballeur Lionel Messi. Il décrit sa carrière sportive, comme convenu dans la fiche biographique.

g-GE 26 : La progression relate l'itinéraire du footballeur portugais Ronaldo à travers les clubs.

h-GE 28 : La progression thématique relate les différentes étapes de la carrière de l'écrivaine Ahlem Mostaghanmi

### 5.6-Les améliorations du groupe expérimental du test A au test B

Nous voulons prouver les améliorations chez les élèves du GE au test B, en découvrant des progrès dans leurs performances rédactionnelles. Les critères établis et les notes chiffrées que nous établissons pour mesurer ces progrès ne sont en fait que des repères apparents et fixes qui permettent de baliser l'évaluation et évitent les appréciations aléatoires ou subjectives. C'est seulement grâce à ces données chiffrées que nous pouvons confirmer ou infirmer les améliorations espérées.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

### **5.6.1-Comparaison des productions écrites du GE (test A / test B)**

Au sujet des élèves du GE, nous entendons par améliorations, les progrès constatés en comparant les productions écrites du test B à celles du test A. Les progrès enregistrés peuvent ne pas être semblables pour tous les élèves, mais ils seront certainement observables ; nous les analysons ci-dessous.

#### **A-Au test A.**

a-14 élèves ont présenté des écrits qu'on peut qualifier de non-textes. Ce sont des gribouillis illisibles, du charabia, des mots épars sans aucun sens, des bribes de phrase qui sont des morceaux de phrases mal mémorisées. On sent que parmi eux certains veulent dire quelque chose, mais les mots leur manquent ; ils écrivent pour se débarrasser n'importe comment de la tâche. En définitive, ces élèves ont tous eu zéro.

b-Un élève a recopié un passage du texte du livre sans rien y ajouter. Il est évalué selon le travail présenté (0,5 point)

c-2 élèves ont fait un effort (1 point).

d-4 élèves sont proches du sujet demandé, ils ont obtenu 2 points chacun.

Au total 21 élèves, soit les trois quart de l'effectif de ce groupe, ont obtenu de mauvaises notes ; une fois évalués, ils ont obtenu ensemble un total de 9,5 points.

**B-Au test B.** Presque tous les élèves ci-dessus mentionnés qui ont eu de faibles notes au test A ont pu (personnage nouveau) et du point de vue rédaction et cohérence du texte, chronologie des événements et cheminement des idées. C'est le cas des élèves GE 2, GE 5, GE 9, GE 12, GE 15, GE 17 et GE 22.

Au début de l'expérimentation, au test A, les élèves du GE ont dévoilé leur incapacité à construire la biographie d'un personnage célèbre. Ils ont été nettement inférieurs à leurs collègues du GT et loin du niveau attendu. Au test B, après avoir suivi des lectures extensives sur le thème en question, ils ont consolidé leurs compétences scripturales et leurs aptitudes rédactionnelles ; ils ont suivi le modèle des fiches biographiques présenté. Ils ont alors réussi à rédiger des productions écrites selon les critères attendus.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

Par cette performance, ils ont montré que les séances de lecture dont ils ont bénéficié sur le thème de la biographie les ont motivés, inspirés et guidés vers la production autonome de textes acceptables du point de vue de la cohérence de texte et de la dimension sociale du discours.

### 5.6.2- Les performances du GE au test B

Les élèves de 3<sup>ème</sup> AM2 (GE), qui ont obtenu à la composition de français du 1<sup>er</sup> trimestre des notes inférieures à leurs collègues de 3<sup>ème</sup> AM1 (GT), ont su investir dans leurs productions écrites les textes qu'ils ont lus lors de l'expérimentation. Ces lectures ont été pour eux la source essentielle dont ils ont puisé les savoirs et les compétences. Ces élèves ont réussi à transférer les connaissances procédurales en savoir-faire ; ils ont acquis l'autonomie d'écrire et d'innover ; ils ont de ce fait amélioré leurs productions écrites au test B d'une manière plus éloquente que leurs collègues du GT. Voici, d'une façon plus détaillée, ce qu'ils ont pu améliorer dans leurs productions écrites au test B ::

**A-Sur le plan des textes réussis.** Nous expliquons d'abord qu'est-ce qu'un texte réussi ? Aujourd'hui un spécialiste de l'écrit peut se référer aux principes de la linguistique du texte pour établir des critères de réussite d'un texte. Nous pouvons affirmer qu'en situation scolaire d'apprentissage d'une langue étrangère un texte réussi peut être tout énoncé, oral ou écrit, dont le récepteur est capable de comprendre le sens, car cet énoncé lui fournit les clés pour y parvenir. (L-J Meza, *ibid.*: 112)

Ainsi, selon les critères ci-dessus mentionnés, l'analyse des productions écrites des élèves du GE au test B nous permet de constater un degré de réussite des textes produits. Ils ont pratiquement tous réussi à améliorer leurs productions écrites au test B du point de vue choix du thème

a- Les élèves du GE ont tous amélioré leurs productions écrites d'une manière quantitative et qualitative alors que 15 élèves du GT seulement ont amélioré leurs productions.

b-Ils ont présenté des productions écrites nettement meilleures dans les éléments essentiels de la cohérence de texte, dépassant de 40,5points les élèves du GT sur ces critères précis et d'un total de 56,5 points sur tous les aspects de la cohérence de texte.

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

c- Ils ont mieux travaillé l'aspect énonciatif de leurs textes. Pour les trois critères d'évaluation de cet aspect, ils ont obtenu 36,5 points contre 28 points pour le GT, marquant un écart de 8,5 points.

d-Ils ont fait des choix plus élaborés du thème et des personnages de leurs biographies. Parmi les personnages lus en classe, ils ont été influencés par les hommes politiques, les héros de la nation, les hommes de lettres, les hommes de science et un peu par les footballeurs.

e- Ceux qui n'ont pas reproduit les personnages vus en classe, ceux-là ont fait appel à des personnalités très célèbres qu'ils ont décrits d'une façon cohérente et compréhensible

**B-Sur le plan des compétences rédactionnelles.** Devant l'évaluation des productions écrites du point de vue règles formelles, critères définis et barème de correction établi, nous pouvons constater ce qui suit :

a-La consigne de rédaction demande aux élèves de produire un texte biographique de 6 à 8 lignes. L'évaluation des copies fait ressortir

-Un nombre à peu près égal de lignes rédigées par les deux groupes, mais avec une légère avance pour le GE (31 lignes).

- Les élèves du GT ont construit 45 phrases soit disant correctes, ceux du GE ont construit 84 phrases disons correctes. L'écart est de : 39 phrases.

- Les copies du GE sont plus lisibles, mieux présentées et contenant des phrases distinctes et parfois deux paragraphes.

- Les copies du GT sont mal présentées, pleines de ratures, avec utilisation abusive de stylos de couleur.

b-Le choix du personnage, comme on l'a signalé plus haut, explique que les élèves du GT s'appuient plus sur la mémoire que sur la compétence rédactionnelle. La moitié de ce groupe, soit 14 élèves, ont restreint le Ben-Badis 3, l'Emir Abdelkader 2. Par contre les élèves du GE qui cherchent à innover et à diversifier leurs productions écrites, n'ont repris ces quatre personnages que 8 fois.

Etant donné les performances citées, nous pouvons dire que les productions écrites des élèves du GE sont en général mieux réussies que celles des élèves du GT sur les plans

## CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES

---

structuration du texte, lexique utilisé et réponse aux attentes du lecteur du point de vue diversité des thèmes et qualité des personnages développés. Ceci explique le degré d'autonomisation atteint par les élèves du GE grâce aux lectures extensives, aux textes lus en expérimentation.

**C-Du point de vue de l'emploi des connecteurs textuels.** Etant donné le niveau de nos élèves que nous avons évoqué plus haut, nous avons constaté que ces derniers ne produisent que des phrases simples, se contentant de remplacer le personnage par le substitut "il" plusieurs fois. L'emploi des connecteurs textuels, même les plus élémentaires, est donc pour eux une tâche difficile.

Néanmoins, nous constatons que le GE a réussi avec 4 élèves à employer 7 fois le connecteur "et" pour relier deux propositions (GE 2, GE 17, GE 21, GE 23), au moment où le GT a employé 1 fois le connecteur "et" et 1 fois la coordination "alors que". C'est une grande performance réalisée par le GE des productions écrites dans leur aspect cohérence du texte.

**D-Synthèse.** Au début, le pré-test a montré que le niveau du groupe expérimental à l'écrit est nettement inférieur à celui du groupe témoin. Leurs productions écrites pour ce test sont mal construites, souvent incompréhensibles, alors que celles du groupe témoin sont mieux rédigées ; ceci paraît logique puisque ce groupe (3<sup>ème</sup>AM1) est désigné favori au départ.

Dans le test B, après la manipulation et la lecture de textes ciblés, le GE a réussi la construction de textes lisibles et compréhensibles, démontrant ses compétences à la maîtrise des éléments de la cohérence textuelle et de la dimension communicative du texte.

Ainsi, les élèves qui ont réussi à reformuler, à transformer, à adapter des textes lus en classe, à chercher d'autres textes vus ailleurs, assez acceptables du point de vue cohérence de texte et du point de vue dimension sociale du discours, ont réussi ces activités par le transfert des compétences et des connaissances antérieures. Nous estimons que ces performances, modestes soient-elles, sont l'effet de l'influence des lectures extensives sur les productions écrites des élèves du groupe soumis à l'expérimentation.

## **CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES**

---

Nous devons reconnaître que si la classe de 3<sup>ème</sup> AM1 était choisie comme groupe expérimental, vu son niveau initial, les résultats seraient plus éloquents.

### **5.7-Relevés individuels des notes obtenues par les élèves des deux groupes**

Ce relevé des notes est placé dans la partie Annexe de notre travail, comme suit :

a-Les relevés des notes des élèves du Groupe Témoin : Voir Annexe III

b-Les relevés des notes des élèves du Groupe Expérimental : Voir Annexe IV

### **CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE**

En conclusion, nous pouvons dire que les élèves de 3<sup>ème</sup> AM2 (groupe expérimental), reconnus au départ, d'un niveau plus modeste que ceux de 3<sup>ème</sup> AM1 (groupe témoin), ont réussi à rédiger des textes plus cohérents, à manifester une certaine autonomie dans la recherche des personnages, à mobiliser un minimum de compétences énonciatives dans leurs écrits, marquant ainsi des améliorations visibles et palpables de leurs productions écrites sur les plans rédactionnels, formels et textuels.

Ce qui précède n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat de lectures extensives ciblées, focalisées sur les objectifs tracés pour notre expérimentation. Ces textes ont motivé les apprenants et forgé leur compétence à s'exprimer d'une manière autonome. Ils ont enfin permis le transfert des compétences de lecture et des connaissances antérieures en compétences d'écriture et en performances rédactionnelles, ce qui est le but de notre recherche. Voici donc une preuve concrète de l'influence de la lecture sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants.

## **CONCLUSION GENERALE**

## CONCLUSION GENERALE

---

Nous avons choisi de nous insérer dans la lignée des recherches qui s'intéressent au rapport entre la lecture et l'écriture et plus précisément à l'influence de la lecture sur la qualité de la cohérence du texte de production écrite chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> AM. Empiriquement, tout le monde reconnaît un rapport logique entre la lecture et l'écriture. Mais les travaux que nous avons consultés (Oriol-Boyer 1988, Romian 1993, Reuter 2002, Fijalkow 2003, Tauveron 2003, Cuq et Gruca 2003, Barjolle 2007) et qui traitent du sujet, parlent de relation, d'articulation, d'interaction ou de transfert de compétences entre la lecture et l'écriture, mais sans rien démontrer de palpable.

Dans ce domaine, nous sommes touchés par les peines qu'endurent les enfants de la région d'El-Oued dans l'apprentissage de la langue française et principalement devant un sujet de production écrite. Nous sommes persuadés que l'une des causes de ce fléau est le manque de maîtrise de la lecture. Selon notre modeste expérience d'enseignant de langue française, nous avons remarqué que les élèves ayant des difficultés en lecture représentent majoritairement des cas d'échec en écriture, voire dans la scolarité toute entière.

La question est d'une importance extrême et mérite une attention particulière. Nous avons donc pris l'initiative de l'appréhender et d'essayer de démontrer l'existence d'une certaine influence de la lecture compréhension sur la qualité de la production écrite des élèves, mais en expliquant par quelles stratégies d'apprentissage et par quels types et genres de textes cette amélioration peut se concrétiser.

Nous avons alors posé la problématique suivante : la lecture compréhension peut-elle améliorer la production écrite des apprenants dans son aspect cohérence du texte ? Pour trouver des éléments de réponse à cette question, nous avons avancé l'hypothèse qui considère que les lectures extensives, appropriées, attrayantes et bien assimilées fournissent les ingrédients nécessaires à l'amélioration de la production écrite et à sa cohérence textuelle.

Les différents aspects de la lecture, éléments essentiels à notre travail, ont été largement investis dans notre expérimentation :

a- lectures extensives : les élèves du GE ont été soumis à une cadence de lecture très élevée, au total 26 séances de lecture, soit trois séances par semaine, durant huit semaines.

b- lectures attrayantes : nous avons choisi des thèmes que les enfants apprécient et des personnages qu'ils connaissent dans la région ou lus ailleurs.

## CONCLUSION GENERALE

---

Les savoirs syntaxiques et lexicaux aident à faire des phrases correctes sur le plan linguistique et sémantique. Mais la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental (Cuq et Gruca, *ibid.*:160). Aujourd'hui, on doit tenir compte aussi d'autres compétences (discursives, référentielles, socioculturelles) dans la production d'un texte communicatif cohérent et social.

Pour formaliser notre recherche, nous nous sommes appuyés sur les travaux de spécialistes en la matière, notamment ceux de Michel Charolles (1978), ceux de C. Carbonneau et C. Préfontaine (2007) et ceux de Marie Gausse (2018). Sur ces pistes, nous avons mené une expérimentation en classes de FLE avec deux groupes de 3<sup>ème</sup> AM, l'un comme groupe expérimental (GE), l'autre comme groupe témoin (GT).

A l'issue de l'expérimentation, nous avons entrepris la correction des copies des élèves des deux groupes et des deux tests, en vue d'évaluer le niveau atteint par ces élèves dans l'amélioration de leurs productions écrites, et ce par la mise en oeuvre des tâches suivantes :

- Investissement des compétences de transfert des apprentissages,
- Mobilisation des compétences scripturales et rédactionnelles,
- Application des critères assignés par la grille de correction relatifs aux éléments de cohérence et à l'aspect social du texte.

Cette évaluation nous a permis de faire les constatations suivantes :

- a-Les séances de lecture ont motivé les élèves du GE et ont mobilisé leurs compétences cognitives pour procéder au transfert des connaissances acquises en lecture vers leurs productions écrites,
- b-Les processus cognitifs mobilisés ont activé l'interaction avec les textes de lecture, stimulant le transfert des apprentissages et améliorant les compétences scripturales et rédactionnelles des élèves,
- c-Ces élèves ont relativement réussi le transfert des apprentissages en lecture et ont en même temps amélioré leurs productions écrites dans l'aspect cohérence de texte et dans l'aspect portée sociale du texte biographique.

Ceci explique l'attachement des élèves aux textes lus en classe. Les compétences cognitives, motivation, attention, concentration et mémoire, qui ont été mobilisées durant toute cette période, démontrent que la lecture a développé des compétences chez les apprenants et que ces derniers, en échange, ont acquis une autonomie en production écrite et des aptitudes scripturales.

## CONCLUSION GENERALE

---

Ainsi, et à l'issue de l'analyse des données, nous tirons les conclusions suivantes :

a-L'expression écrite est une discipline fort complexe pour les enfants du Sud en général. Nous nous sommes attachés à faire acquérir aux élèves corpus de notre recherche des compétences scripturales et à améliorer leurs productions écrites par le biais des lectures extensives auxquelles ils ont été exposés. Nous venons de démontrer que le processus a relativement réussi.

b- Grâce aux séances de lecture qui leur sont dispensées, les élèves du Groupe Expérimental ont réussi à mobiliser les compétences et les stratégies d'apprentissage nécessaires ; ils ont transféré les connaissances acquises en lecture pour améliorer leurs productions écrites dans leur aspect cohérence de texte.

c-Nos investigations nous donnent donc à confirmer l'hypothèse que nous avons émise au début de notre recherche.

Au cours des séances de lecture, nous avons essayé de tirer expérience des théories, méthodes et démarches que nous avons traitées dans la première partie de notre travail. Celles relatives à la notion de lecture ont été investies lors de la lecture compréhension des textes ; celles relatives à la didactique de l'écriture, à la cohérence textuelle et à la dimension sociale du texte ont été mobilisées dans la compétence de production du récit biographique.

L'exploitation judicieuse de ces aspects de la didactique selon le contexte et l'objectif de notre recherche, a permis aux élèves du groupe expérimental d'améliorer leurs productions écrites et de réussir ainsi la performance que nous souhaitons.

Les performances réalisées par le groupe expérimental prouvent que les lectures de textes répondant au niveau de l'élève, à ses désirs et à ses ambitions quant à sa vision du monde, peuvent, quand elles sont réinvesties judicieusement, l'aider à améliorer ses compétences scripturales.

Les résultats de notre expérimentation nous laissent suggérer les stratégies suivantes pour développer la compétence de production écrite chez les apprenants à partir de lectures appropriées, fréquentes et continues.

a-L'apprentissage de la production écrite doit être lié systématiquement à la séance de lecture et non à la séance d'expression orale,

b-Pour passer de l'écrit-compréhension à l'écrit-production et dès lors que l'on vise non seulement l'acquisition du code linguistique d'une langue étrangère mais aussi la capacité à se servir de celle-ci en situation, il est important que les apprenants s'entraînent au cours de leurs lecture

-à comprendre plus efficacement des documents écrits,

## CONCLUSION GENERALE

---

- à mieux comprendre les locuteurs de la langue cible,
- à rédiger d'une façon que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

c-La grille d'évaluation de la cohérence et de la dimension sociale de texte est un instrument qui aide les enseignants. Cette grille peut être utile pour vérifier le transfert des connaissances de la lecture vers l'écriture et pour évaluer l'élève en fonction de ses connaissances réelles et des critères explicites établis.

Démontrée comme étant le propulseur de la compétence scripturale chez l'apprenant, la lecture devrait retenir plus l'attention des enseignants dont le rôle est de réfléchir sur les situations pédagogiques qu'ils auront à gérer chaque fois qu'ils s'engagent à entreprendre les actions en lecture, à commencer par la lecture des mots.

En effet la lecture de mots n'en est pas une simple étape dans la conquête du savoir-faire textuel. Elle constitue un savoir lire qui a déjà une grande efficacité sociale et scolaire. L'environnement social est dominé, lui, par la famille et les proches et leurs propres habitudes de consommation culturelle. La présence d'écrits et d'espaces d'écriture et de lecture est bien sûr essentielle.

Nous voulons montrer ici que la capacité de lire les mots (unités plus rapides à maîtriser par les apprenants) constitue un savoir-faire décisif et donc une cible pédagogique importante qui peut aboutir à la lecture experte. Pour cela et pour surmonter les difficultés de lecture de tout genre, l'apprenti-lecteur doit se prendre en charge pour bénéficier de ses lectures et les exploiter à bon escient dans sa vie privée. Il doit donc mobiliser ses compétences cognitives, investir chaque mot, chaque phrase, chaque énoncé lu et le rendre sien, pour pouvoir enfin l'utiliser à tout contexte social qui se présente.

Ainsi, si nous voulons développer la compétence scripturale chez nos enfants, il faut donner à la lecture l'importance qu'elle mérite. Nous suggérons par exemple :

- Concevoir des textes de lecture susceptibles d'éveiller la motivation, la curiosité et le goût de lire chez l'enfant,
- Aménager l'horaire de la lecture, dès le début de son apprentissage jusqu'à la fin du cycle moyen,
- Réorganiser les bibliothèques scolaires pour les rendre appréciées par les enfants et servir leur compétence scripturale,

La lecture étant la base de tout apprentissage, les conceptions, les programmes, les horaires et les contenus concernant cette discipline doivent être révisés ; il faut alors penser à restituer à la lecture sa juste place dans le projet d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Au

## CONCLUSION GENERALE

---

niveau de la pratique de classe, la lecture devrait retenir plus l'attention des enseignants dont le rôle est de réfléchir sur les situations pédagogiques qu'ils auront à gérer chaque fois qu'ils s'engagent à entreprendre les actions en lecture, à commencer par la lecture des mots.

En outre, la notion de transfert des apprentissages de lire vers écrire en didactique, n'est pas encore bien distincte chez les chercheurs de la psychologie cognitive. « Il n'y a pas lieu de tenter de préciser plus en profondeur les distinctions subtiles entre le transfert dans l'apprentissage et le transfert dans des situations de tâches complexes ou de problème à résoudre. » (J. Tardif, *ibid.*: 277).

Le sujet que nous avons appréhendé et qui consiste à démontrer l'impact positif de la lecture extensive sur la production écrite, par le biais du transfert des apprentissages, n'est certes pas facile à traiter. Nous avons contribué de notre mieux à expliciter certaines possibilités d'atteindre cet objectif.

Au vu de ce que nous avons pu présenter sur la question, et vu les approfondissements que nous comptons donner à notre recherche, nous souhaitons que d'autres travaux s'intéressent beaucoup plus à ce sujet. Pour cela, nous proposons les perspectives de recherche dans les axes suivants :

1-Etudier le transfert des apprentissages de la lecture vers l'écriture en faisant appel aux neurosciences : Le transfert des apprentissages représente un indicateur de l'efficacité d'un enseignement. Cet aspect devient crucial, notamment pour connaître les conditions qui permettent d'optimiser la mise en oeuvre auprès des apprenants. Le transfert des apprentissages est un phénomène multidimensionnel et des perspectives de recherches supplémentaires sont donc nécessaires afin de mieux cerner les effets des interventions sur le transfert des apprentissages en classe de français langue étrangère entre la lecture et l'écriture. Pour cela, nous devons faire appel aux neurosciences cognitives qui correspondent à une discipline scientifique et un domaine de recherche qui ont pour objectif d'identifier et de comprendre le rôle des mécanismes cérébraux impliqués dans les différents domaines de la cognition (perception, langage, mémoire, raisonnement, apprentissages, émotions) et trouver des réponses aux questions non encore élucidées, telles que :

-Comment accompagner la rencontre entre neuroéducation et pédagogie ?

-Parmi les savoirs en neuroéducation, quels sont ceux qui s'avèreraient utiles aux enseignants pour disposer d'une vision correcte des fonctions cognitives du cerveau et accompagner l'acte d'apprendre de leurs élèves ?

-Quelle modélisation de ces contenus pourrait en faciliter la prise en compte par les enseignants, de

## CONCLUSION GENERALE

---

manière à faire correspondre au mieux le processus enseigner avec le processus apprendre.

2-Travailler les liens didactiques qui unissent l'écriture et la lecture : Ces liens sont naturels mais fondamentaux pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous lisons ce que nous écrivons nous-mêmes et les autres, et vis-versa. Nous devons donc travailler ces liens dans les trois axes : syntaxique, sémantique et pragmatique. L'articulation syntaxique doit donc être mise en relation avec le développement cognitif, non pas en tant que combinatoire, mais comme un système qui exprime des relations sémantiques.

3-Travailler autour de l'impact de la lecture sur la communication orale et écrite en faisant appel à la psycholinguistique : La psycholinguistique a pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue. Elle explique entre autre les rôles des différentes composantes du langage: lexicale, grammaticale, phonologie (phonétique) dans les processus de compréhension et de production et la modélisation cognitive de ces moyens linguistiques en contexte et en situation dans la communication orale et écrite. Nous devons recourir à cette science pour promouvoir l'impact de la lecture sur le développement de la compétence langagière et communicative chez les apprenants.

4-Intégrer au plan didactique la mise en place de cercles de lecture et d'ateliers d'écriture :

a-L'atelier d'écriture : Le désir de s'exprimer, de laisser une trace liée peut-être à l'explosion sociale du genre humain, fait que les jeunes sont séduits par l'écrit et ses formes d'expression radicalement transformées par la vogue des blogs qui permet à chaque internaute d'écrire à son gré et de trouver des lecteurs (sans avoir recours aux formes de publication onéreuses). A l'école, pour ceux qui ont le désir d'écrire et ne savent pas par quel bout commencer, il faut les prendre en charge :

-Créer des ateliers d'écriture dans les classes,

-Proposer des expériences d'écriture et non des apprentissages,

-Considérer l'atelier d'écriture comme laboratoire et terrain d'expérimentation, -Former des animateurs pour guider ces ateliers.

b-Le cercle de lecture est une activité de classe qui permet de lier directement la lecture à l'écriture. Il permet aux élèves de commenter les textes de différentes façons et de diriger eux-mêmes la discussion ; ils lisent leur livre de façon autonome en s'arrêtant après chaque chapitre pour noter leurs observations dans leurs carnets personnels. Ils doivent se préparer pour la rencontre du cercle où ils auront à alimenter la discussion. L'enseignant aide les élèves à mener des discussions fructueuses par des interventions qui se feront avec toute la classe, avant ou après les rencontres des cercles.

## CONCLUSION GENERALE

---

5-Imaginer un colloque sur la question de transfert : A l'instar du colloque Théodile Creil, tenu à Lille en 1993 sur le thème "Lecture, écriture en interaction" (voir *Repères* (14).(1996). 232-236), il serait souhaitable d'organiser un colloque sur la question de transfert des apprentissages, des connaissances et des compétences entre lire et écrire. Une telle rencontre des chercheurs et des didacticiens débattrait les problèmes et les difficultés que rencontrent les apprenants pour passer de la compétence compréhension de texte à la compétence production de texte.

6-Nous proposons un dispositif de formation pour les enseignants en vue d'actualiser leurs connaissances et leurs savoirs dans leur domaine et les rendre conscients de la noblesse de leur mission d'éducateur.

**REFERENCES**

**BIBLIOGRAPHIQUES**

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

### A-OUVRAGES

- Adam, J.-M. (1996-1990). *Eléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle* (2<sup>e</sup> édition). Margada.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Nathan Supérieur, Fac linguistique.
- Bailly, D. (2000). *Les mots de la didactique des langues, Lexique*. Ophrys.
- Barjolle, E. (2007). Lier lecture, écriture et oral, en lisant, en écrivant. Dans ONL *La lecture au début du collège : Eléments de réflexion*, ouvrage collectif, coordonné par Bruno Germain et Isabelle Mazel. pp. 35-41 MEN.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion
- Béacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Editions Didier.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie: Enjeux et réalisatio* Casbah -Editions.
- Bentaïfour, B. (2009). *Didactique du texte littéraire: Choisir et exploiter un texte pour la classe*. Thala Editions.
- Bentolila, A. (2014). *Quelle production écrite à l'école ? Enjeu et mise en œuvre*. Clamecy Edition Nathan.
- Byram M, (1999). Identité sociale et enseignement des langues étrangères. Dans *Identité sociale et dimension européenne : La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Ouvrage coordonné et édité par M. Byram et M. Tost Planet. pp. 19-28.
- Charbonnier, M.-A. (2013). *la fiche de lecture littéraire, méthodes et corrigés*. Armand Colin.
- Chevalier, B. (1992). *La lecture et la prise de notes*. Nathan éditeur.
- Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques*. L'Harmattan.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. collection F dirigée par Sophie Moirand. Edition Hachette.
- Cornaire, C. & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. CLE International
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Hachette.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Cuq, J.-P. (2004). *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. (Ouvrage collectif sous la direction de E. Calaque et J. David). IUFM, De Boeck Duculot.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Damar, M.-E. (2014). *Communication écrite*. De Boeck Duculot.
- Deman-de Vriendt, M.-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde*. Editions De Boeck université, (3<sup>ème</sup> édition).
- Dumont, D. (2006). *Le geste d'écriture : Méthode d'apprentissage*. Hatier.
- EVA (Groupe), (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education.
- Foulin, J.-N. et Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Fernand Nathan.
- Gadeau, J. & Finet, C. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Coll. Didactique 1<sup>er</sup> degré, Armand Colin.
- Garcia-Debanc, C. (2007). Lire, écrire dans les diverses disciplines. Dans ONL *La lecture au Collège: Eléments de réflexion*, ouvrage collectif coordonné par Bruno Germain et Isabelle Mazel. pp. 51-71. MEN.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif Didier.
- Jaubert, A. (2005). *Cohésion et cohérence : Etudes de linguistique textuelle* (dirs.), Editions ENS.
- Jeandillou, J.-F. (2007). *L'analyse textuelle*. Armand Colin.
- Jodelet, D. (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Kavian, E. (2009). *Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture*. (2<sup>ème</sup> édition). De Boeck
- Korkut, E. & Onursal, I. (2010). *Pour comprendre et analyser les textes et le discours*. Edition L'Harmattan.
- Le Ny, J.-F. (2004). Eléments de psycholinguistique cognitive : des représentations à la compréhension. Dans C. Fuchs. *La linguistique cognitive* (ouvrage collectif). pp. 125-155. Editions Ophrys.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/production en langue étrangère*, Coll, Didactique des langues étrangères. CLE International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère, Recherche et application*. Hachette, Observatoire National de la Lecture. (2004). *Maitriser la lecture*, (Ouvrage collectif). Odile- Jacob.
- Perraudaux, M. (2009). *Les stratégies d'apprentissage*. Armand Colin.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Peyroutet, C. (1991). *La pratique de l'expression écrite*. Coll. Repères pratiques, Nathan éditeur.
- Rastier, F., Cavazza, M. & Abeille, A. (1994). *Sémantique de l'analyse. De la linguistique à l'informatique*, Masson.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.
- Rémond, M. (2007). La lecture des élèves français au collège, un état des lieux. Dans ONL. *La lecture au début du collège, éléments de réflexion*, ouvrage collectif coordonné par Bruno Germain et Isabelle Mazel. pp. 17-27. MEN.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique du français*, (3<sup>ème</sup> édition). Coll. Didactique du français. ESF éditeur.
- Roche, A. Guiguet, A., & Voltz, N. (2015). *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Armand Colin.
- Roégiers, X. (2005), *L'Approche par Compétences dans l'école algérienne UNESCO*, ONPS, Alger.
- Romian, H. (1973). Parler, écrire. Dans L. Legrand (dir). *Pédagogie fonctionnelle pour l'Ecole Élémentaire Nouvelle*. pp. 129-178. Bibliothèque Pédagogique, Fernand Nathan.
- Rullier-Theuret, F. (2006). *Les genres narratifs*. Ellips.
- Sabah, G. (2004). Intelligence artificielle, linguistique et cognition. Dans C. Fuchs. *La linguistique cognitive* (ouvrage collectif). pp. 195-221. Editions Ophrys.
- Shirley, C.-T. (2007). *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. L'Harmattan.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions Logiques.
- Taugarot, C. (1973). L'apprentissage de la lecture. Dans L. Legrand (dir). *Pédagogie fonctionnelle pour l'Ecole Élémentaire Nouvelle*. pp. 179-190. Bibliothèque Pédagogique, Fernand Nathan.
- Thérien, G. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, (ouvrage collectif). Presses de l'Université du Québec, Edicce Le Delta.
- Vigner, G. (1986). *Lire, du texte au sens : Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. CLE International.
- Van Grunderbeeck, N. (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, Gaëtan Morin.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

Weinrich, H. (2013). *Grammaire textuelle du français*. Editions Didier Hatier.

### B-ARTICLES

Adam, J.-M. (1977). Ordre des textes, ordre du discours. *Revue Pratiques*. 103-111.

Adam, J.-M. (1985). Réflexions linguistiques sur les types de textes et les compétences de lecture.

*L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (4). 293-304.

Al-Khatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?

*Revue Didactica lingua y literatura*. volume 24. 45-64.

Ammouden, M. (2015). Cours et activités de didactique de l'écrit. *Polycopié pédagogique, Université*

*Béjaia*. 1-9. En ligne <http://elearning.univ-bejaia.dz/cours/>

Bergeron, R. & Blain, R. (2003). La cohérence textuelle. *Québec français* (128). 47.

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Revue Mélanges, ELLUG*.

1-16.

Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Les publications*

*Québec français* (138). 78-81. URL: [id.erudit.org/iderudit/55464ac](http://id.erudit.org/iderudit/55464ac)

Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Didactique du français langue*

*étrangère*, M-J Gremmo, (dir), Verbum, P.U.N. 1-7

Causa, M. (2014), Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition,

diversification et pratiques formatives, *Les Carnets du Cediscor* URL : <http://cediscor.revues.org/964>

Charaudeau, P. (2001). Visées discursive, genres situationnels et construction textuelle, in *Analyse des*

discours. Types et genres, *Éd. Universitaires du Sud, Toulouse*. URL: [http://www.patrick-](http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres.83.html)

[charaudeau.com/Visees-discursives-genres.83.html](http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres.83.html)

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Revue Langue française*

(38). 7-41.

Chiss, J-L. (1997), Éléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux

élèves non francophones. *Enseigner en classes hétérogènes, Ecole et immigration*. Nathan. 165-178

<http://www.leseforum.ch>.

Gagnon, R. & Ziarko, H. (2009), L'apport de textes sources dans l'écriture de textes documentaires par

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- des élèves de 2<sup>ème</sup> année primaire, *Revue canadienne de linguistique appliquée* (11). 9-30..
- Gaussel, M, (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille del'IFÉ*, (121).. *ENS de Lyon*.
- Giguère, J., Giasson, J. & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habiletés. *Revue canadienne des linguistiques appliquées* (5) (1-2). 23-50.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue l'apprentissage de la lecture* (1). 37-56.
- Günday, R. (2010). Démarche de lecture en classe de français langue étrangère. *Revue Synergies Turquie* (3). 191-204.
- Hamidou, N. (2014). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles*. Multilinguales. Consulté le 03 avril 2020 sur <http://journals.openedition.org/multilinguales/1631>; DOI :<https://doi.org/10.4000/multilinguales>. 1631
- Huot, D. & Schmit, R. (2011). Conscience et activité métalinguistique, quels points de rencontre ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Consulté le 29/01/2021, URL. <https://doi.org/10.4000/aile.1237>.
- Jeanneret, S. (2010). Enjeux de la lecture au cycle d'orientation et au collège: réflexions et ouvertures. *Revue Formation et pratique d'enseignement en question* (11). 133-142
- Lecocq, P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Association française pour la lecture \* Acte de lecture* (37, mars 1992).
- Meza L.-J. (2007). Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE, *Revue Synergie Venezuela* (3).102-121. <http://ressourcescla.univfcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES6.pdf>
- Mizi K. (2018). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien, *AJC CREM Université Abderrahmane Mira Béjaia*.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation* 2015/2 (40). 183-200.
- Muller, P. (1995). Grammaire textuelle et informatique, *Revue de l'EPI* (78). 163-175. <http://www.epi.asso.fr/revue/78/b78p163.htm>

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Négura, L. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*, SociologieS [En ligne], Théories et recherches. Consulté le 02 avril 2020 sur: <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Oriol-Boyer, C. (2004). 50 activités de lecture-écriture en atelier, écritures brèves, *CRDP Midi Pyrénées*, Tome 1.
- Oriol-Boyer, C. (1988). Interactions de l'écriture et de la lecture", *Revue Association française pour la lecture – Acte de lecture* (21). 1-17
- Pérez, S-G, (2007). *L'approche textuelle dans l'enseignement du FLE: Vers une approche de l'écrit*. Sincronía Primavera. Consulté le 20-10-2019 sur Site: [sincronia.cucsh.udg.mx/salomespring07htm](http://sincronia.cucsh.udg.mx/salomespring07htm)
- Poulet, A. (2008). Le français en Algérie, quel rôle didactique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, *Revue Education et société plurilingue*. (25). 40-50. <https://journals.openedition.org/zsp/>
- Préfontaine, C. & Lebrun, M.. (1992). La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage, Montréal: Logique, Coll. Théories et Pratiques dans l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 19 (3/ 1993). URL: [https:// id.erudit.org/iderudit:031666ar](https://id.erudit.org/iderudit:031666ar)
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Revue Le français dans le monde* (347). 37-40
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâche à la perspective co-actionnelle, *Cahiers de l'APLIUT*. mis en ligne le 06 janvier 2013, Consulté le 02 avril 2020 sur URL <http://journal.openedition.org/apliut/3416:DOI>
- Rey, V. & Sabater, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture: Etat de la question. *Revue Glossa* (100). 22-35.<http://doctlib.ule.ac.be/ape/>
- Romian, H, (1993). Lecture, écriture en interaction.: Acte du colloque Théodile Creil, Lille. *Repères* (14).(1996). 232-236.
- Sprenger-Charolles, L. (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage, *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*. *Pratiques de lecture* (52). 9-27.
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECRL: piste pour scénariser, évaluer et valoriser

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

l'apprentissage collaboratif. *La revue canadienne des langues vivantes, Presse Université de Toronto*, 66 (4). 511-523.

### C-DICTIONNAIRES

Larousse. (2005). Ecriture. Dans *Le dictionnaire Larousse*.

Larousse. (2010). Lire. Compétence. Rédiger. Cohérence. Orthographe. Dans *Le dictionnaire Larousse*.

Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (2002). La situation d'énonciation: la cohérence, la cohésion, les genres et les types textuels. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*.

Robert Galisson & Daniel Coste. (1976). Lecture. Compétence écrite. Dans *Dictionnaire de didactique des langues*.

Jean-Pierre CUQ. (2003). Apprentissage. Motiver. Compétence. Cours extensifs. Discours. Texte.

Comprendre. Evaluation. Cohérence. Interaction. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Pierre Neveu. (2009). Compétence. Dans *Le lexique des notions linguistiques (2<sup>ème</sup> édition)*.

Françoise Raynal et Alain Rieunier. (1997). Compétence. Transfert. Dans *Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*,

### D-THESES DE DOCTORAT

Beaupré, C. (mars 1991). *Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur*. / Thèse de doctorat - Université de Montréal /.

Bergeron, M. (Décembre 2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire*. /Thèse de doctorat - Université du Québec à Montréal /.

Dembri, N. (05-12- 2016). *La compréhension de l'écrit à l'école primaire. Quelle démarche pour quels apprentissages ?* / Thèse de Doctorat - Université Frères Mentouri Constantine 1. /.

Haroun, Z. (22-11-2016). *La compréhension de l'écrit en 5<sup>ème</sup> année primaire: Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation*. / Thèse de doctorat – Université Frères Mentouri, Constantine 1 /.

Saïdani T. (2016). *Les stratégies d'apprentissage de la lecture: une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français*. / Thèse de doctorat – Université d'Oran 2 /.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

### F- CONFERENCES – COLLOQUES

Fijalkow, J. (4 et 5/12/2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://www.bienlire.education.fr>

Gombert, J-E. (4 et 5/12/2003), *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture.* Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://www.bienlire.education.fr>

Mangenot, F. (19-21 septembre 1996). *Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2.* Acte du Xe colloque international FOCAL, Besançon. Publié dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté, 1998)

Oriol-Boyer, C. (2000), *Les écritures d'invention.* Conférence tenue le 15/12/2000 à Neuilly (France). <http://www.u-grenoble3.fr/Oriol>.

Ouzoulias, A. (2007), *Ecrire au cycle 2.* Conférence lors d'une journée du stage syndical, <http://36.smipp.fr/spip.pfr/article278>

Valdois, S. (4 et 5/12/2003), *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture.* Note à l'attention du PIREF, Article envoyé au PIREF en vue de la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://www.bienlire.Education.fr>

Tauveron, C. (4 et 5/12/2003), *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production écrite aux différentes étapes de la scolarité primaire.* Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire 4 et 5/12/2003. <http://www.bienlire.education.fr> (consulté le 12/04/2017)

### E-DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,, Apprendre, Enseigner, Evaluer.* Conseil de l'Europe, Editions Didier. *Cadre de Référence en Lecture, Repères théoriques et pistes d'intervention,* Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Octobre 2011, Québec,

Guide du manuel de français dans le cycle moyen, MEN, ONPS, 2013-2014, Alger.

"Guide pratique du maitre", Institut pédagogique africain et malgache, Revue EDICEF? Paris, 1993,

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

p.205, Consulté le 20/04/2016 sur <http://www.unesdoc.unesco.org/images>

Mon livre de français 3<sup>ème</sup> AM, 2015-2016, MEN, ONPS, Alger

Programmes de français au cycle moyen, MEN, ONPS, 2013-2014, Alger.

Programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel du MEN, Paris, 2002.

Programme et document d'accompagnement de français 3<sup>e</sup>AM, MEN, ONPS, 2012-2013, Alger.

# **TABLE DES MATIERES**

<b>TITRE</b>	<b>PAGE</b>
INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES METHODOLOGIQUES ET CONCEPTUELS	
CHAPITRE I : QU'EST-CE QUE LIRE ?	
1.1-Quelques définitions de la notion de lire	21
1.2-L'apprentissage du code écrit	22
1.2.1-Le décodage	23
1.2.2-Les représentation sociales en classe de FLE	24
1.2.3-Processus cognitifs de traitement de l'information	26
1.2.4-Qu'est-ce que apprendre? Qu'est ce que l'apprentissage?	29
1.2.5-Les critères cognitifs mobilisés pour apprendre	30
1.2.6-Les différentes catégories de connaissances	32
1.3- Procédures cognitives d'apprentissage	33
1.3.1-Les voies de reconnaissances des mots	33
1.3.2-Les différents stades de développement de la capacité de reconnaissance des mots	34
1.4- La compétence d'apprentissage	37
1.4.1-Qu'est-ce que la compétence ?	37
1.4.2-L'approche par compétences	38
1.5-Méthodes et stratégies d'apprentissage de la lecture	40
1.5.1-Les difficultés d'apprentissage de la lecture	42
1.5.2- Les méthodes d'enseignement de la lecture	43
1.5.3- Stratégies de lecture et projet de lecture	44
1.5.4- Les cours d'enseignement de la lecture	47
1.5.5- La motivation et le besoin de lire dans l'apprentissage de la lecture	48
1.5.6- Les situations de lecture	49
1.5.7- Les composantes de l'acte de lire	50
1.5.8- Les processus de lecture	53
1.5.9- Types et formes de lecture pratiqués en classe	54
1.6- Le texte et la lecture	56
1.6.1-Le texte et la cohérence textuelle	56
1.6.2-Quelques définitions d'auteurs pour le texte	58
1.6.3-Le para-texte, ou l'image du texte	58
1.6.4-Distinction entre texte, discours et énoncé	59

1.6.5-Types de texte / Genres de texte	62
1.6.6- La fiche de lecture	69
1.7- La compréhension de textes	69
1.7.1-Qu'est-ce que comprendre ?	70
1.7.2-Stratégies et processus de compréhension en lecture	72
1.7.3-La compréhension écrite en classe de FLE	76
1.7.4-Les difficultés de compréhension en classe de lanFLE	78
1.7.5-Les différents modèles et types de textes compréhension	79
1.7.6-L'approche globale de texte	82
1.7.7-Grammaire de texte et approche textuelle	83
1.7.8-La perspective actionnelle et la dimension sociale du texte	85
1.7.9-Les stratégies de compréhension adoptées en classe de 3ème AM	90
1.7.10- Améliorer la compréhension favoriserait-il le transfert ?	90
1.8-Le vocabulaire et la compréhension de texte	91
1.8.1-Où en est-on de l'enseignement du vocabulaire ?	92
1.8.2- L'enrichissement du répertoire lexical: la bibliothèques et le cercle de lecture lecture	94
1.9-Implication de la lecture dans l'amélioration de la production écrite	97
<b>CHAPITRE II : QU'EST-CE QUE ECRIRE ?</b>	
2.1-L'écrit et la notion d'écriture	105
2.2-La communication écrite	108
2.3-Qu'est-ce que la production écrite ?	111
2.4- Liens lecture-écriture dans les approches pédagogiques	112
2.4.1-L'approche traditionnelle	112
2.4.2- L'approche audio-orale	113
2.4.3- L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	113
2.4.4- L'approche cognitive	113
2.4.5-L'approche communicative	114
2.4.6-L'approche sociale	115
2.5-L'enseignement-apprentissage de la production écrite	117
2.5.1-La théorie d'acquisition-apprentissage de Krashen	118
2.5.2-L'enseignement explicite	119
2.5.3-Les étapes d'apprentissage de la production écrite	121
2.5.4-La consigne d'écriture	122

2.5.5-La démarche dans un projet d'écriture	123
2.5.6-Quelles stratégies l'écriture peut-elle puiser de la lecture ?	124
2.5.7-L'orthographe, partie intégrante de la production écrite	127
2.5.8-La compétence lexicale en production écrite et l'apport de l'outil	Informatique 129
2.5.9-La production écrite en classe de 3ème AM	131
2.6-Les modèles de production écrite	133
2.6.1-Le modèle linéaire de Rohmer	133
2.6.2-Le modèle non linéaire de Deschènes	133
2.6.3-Le modèle de Hayes et Flower	134
2.6.4-Le modèle de Sophie Moirand de production écrite en langue étrangère	136
2.6.5-Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère	138
2.6.6-D'autres formes d'écriture : l'écriture créative et l'atelier d'écriture	138
2.6.7-Les différents actes d'écriture	140
2.6.8-Importance de la révision en production écrite	142
2.7-Compétence de l'écrit et situation d'énonciation	144
2.7.1-Compétence, capacité et ressources en production écrite	144
2.7.2-Le contexte de production ou la situation d'énonciation	145
2.7.3-La compétence discursive	148
2.7.4-La compétence textuelle	149
2.8- Pratiques langagières : pratiques sociales	151
2.9-L'évaluation de la production écrite	153
2.9.1-Qu'est-ce que évaluer ?	154
2.9.2-La fonction critérielle de l'évaluation	155
2.9.3-Les aspects considérés dans l'évaluation des écrits	156
2.9.4-Les éléments d'évaluation de la cohérence' de texte	157
2.9.5-Prise en compte de la compétence sociale dans l'évaluation de la production écrite	158
2.9.6-Les critères utilisés dans l'évaluation de la production écrite en 3 <sup>ème</sup> A M	159
<b>CHAPITRE III: LA COHERENCE TEXTUELLE : LE TRANSFERT DE LIRE A ECRIRE</b>	
3.1-La notion de cohérence	163
3.1.1-Quelques définitions de la cohérence de texte	165
3.1.2-Cohérence implicite et cohérence explicite	165
3.1.3-Cohérence VS cohésion	166
3.2-Comment appréhender la cohérence d'un texte ?	167

3.3-La progression thématique	171
3.3.1-Qu'est-ce que la progression thématique ?	172
3.3.2-Le thème et le rhème dans la progression thématique	173
3.3.3-Les différentes progressions thématiques	174
3.4-Peut-on enseigner la cohérence textuelle ?	175
3.5-Evaluation de la cohérence d'un texte	176
3.6-Lien lecture-écriture : interdépendance ou simple articulation	178
3.7-Transfert de compétences et influence de lire sur écrire	182
3.7.1-La notion de transfert	183
3.7.2-Transfert conscient / transfert inconscient	184
3.7.3-D'autres formes d'articulation entre lire et écrire	186
3.8-La lecture source d'acquisition de connaissances pour la production écrite	188
3.9- Lecture et production écrite dans le programme de 3èmeAM	189
3.9.1-Profil d'enseignement du français en 3ème AM	190
3.9.3-Niveau des élèves de 3ème AM dans la région d'El-Oued	191
DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE DE RECHERCHE RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	
CHAPITRE IV : PROTOCOLE DE RECHERCHE	
4.1-Domiciliation de l'expérimentation et population ciblée	199
4.2-Les étapes de l'expérimentation	200
4.3-Importance de la cohérence de texte dans notre expérimentation	203
4.4-Textes programmés pour les classes de 3ème AM	205
4.4.1-Le texte d'Ahmed Zabana	205
4.4.2-Le texte de Mouloud Feraoun	206
4.5-Textes dispensés au GE et objectifs visés	206
4.5.1-Textes de lecture choisis pour le GE dans le cadre de l'expérimentation	206
4.5.2-Les objectifs visés par les lecture de l'expérimentation	207
4.6-Notions conceptuelles adoptées et stratégies utilisées dans l'expérimenta	209
4.6.1-Sur le plan des apprentissages	210
4.6.2-Sur le plan de la compréhension	211
4.6.3-Stratégies utilisées dans l'activité de lecture	213
4.6.4-Sur le plan de la cohérence et du transfert de lire vers écrire	214
4.6.5-Sur le plan de la production écrite	215
4.6.6-Sur le plan de l'évaluation	216

4.7-Eléments de la cohérence textuelle explicités dans les textes de l'expérimentation	217
CHAPITRE V : EVALUATION DES ECRITS, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES, COMMENTAIRES	
5.1-Evaluation des productions écrites	220
5.1.1-Evaluation de la cohérence de texte	221
5.1.2-Grille d'évaluation: critères et barème de notation adoptés	223
5.1.3-Correction des productions écrites	224
5.2-Recueil des données générales	225
5.3-Comparaison dans les données générales	226
5.3.1-Notes et écarts constatés	226
5.3.2-Analyse et commentaires	226
5.3.3- Les notes selon les paramètres d'évaluation	227
5.3.4-Cas des productions écrites non évaluées	228
5.4- Comparaison dans les principaux critères d'évaluation	231
5.5-Thèmes développés et personnages décrits au test B	232
5.5.1-Thèmes repris des textes lus et thèmes nouveaux	232
5.5.2-Personnages repris par les élèves au test B	233
5.5.3-Constataions relatives à la rédaction des biographies au test B	234
5.5.4-Les textes qui ont le plus motivé les élèves au test B	235
5.5.5-La progression thématique des productions écrites au test B	236
5.6-Les améliorations du groupe expérimental du test A au test B	237
5.6.1-Comparaison des productions écrites du GE (test A / test B)	238
5.6.2- Les performances du GE au test B	239
5.7-Relevés individuels des notes obtenues par les élèves des deux groupes	242
CONCLUSION GENERALE	244
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	252
TABLE DES MATIERES	262
ANNEXE	267
ANNEXE I:Textes programmés pour les classes de 3 <sup>ème</sup> AM	
ANNEXE II: Textes dispensés au GE dans le cadre de l'expérimentation	
ANNEXE III : Relevé des notes des élèves du G T de GT1 à GT 28	
ANNEXE IV : Relevé des notes des élèves du G E de GE 1 à GE 28	

# ANNEXES

