

## Table des matières

<b>Introduction générale.....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I: L'enseignement de l'écrit, en production.</b>	
<b>1. Modèles de l'acte éducatif.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Les opérations d'organisation de l'écrit.....</b>	<b>12</b>
2.1. Les opérations de référence.....	13
2.2. Les opérations de caractérisation.....	13
2.3. Les opérations d'énonciation.....	13
<b>3. La production de l'oral.....</b>	<b>14</b>
<b>4. La pédagogie de la production écrite : .....</b>	<b>14</b>
4.1. Objectif général de l'apprentissage de l'écriture.....	15
4.2. Contenus d'apprentissage en écriture.....	16
4.3. Caractères fondamentaux de l'écriture.....	19
4.4. La production de l'écrit en classe de 3ème A.S.....	19
4.5. La rédaction en langue étrangère selon J-P. Cuq.....	19
4.6. Procédés de rédaction en langue étrangère.....	20
4.7. La production écrite selon le C.E.C.R.....	22
<b>5. Ecrire : une intention de communiquer.....</b>	<b>23</b>
5.1. L'écrit traditionnel.....	24
5.2. L'écrit code second.....	24
5.3. L'écrit comme langue.....	26
5.3.1. L'orthographe.....	26
5.3.2. Les principales règles de l'orthographe.....	27
5.3.3. La force de l'orthographe.....	27
5.3.4. La transcription graphique.....	28
5.3.5. La ponctuation.....	28
<b>6. La linguistique textuelle.....</b>	<b>29</b>
6.1. Qu'est- ce qu'un texte ? .....	29
6.2. La compréhension de l'écrit.....	30
6.3. L'effet de texte.....	31
6.4. Le discours narratif.....	32
6.5. Comprendre un texte, c'est une affaire de cohérence.....	33
6.6. Le rôle de la lecture dans l'appropriation de l'écrit.....	34
6.6.1. Faire reformuler un texte lu, pourquoi ? .....	34
6.6.2. La cohérence et la cohésion.....	35
6.6.2.1. La cohérence.....	36
6.6.2.2. Intégrer plusieurs informations en un tout cohérent.....	37
6.6.2.3. La cohésion.....	39
6.6.2.4. Les connecteurs de cohésion.....	40
6.6.2.5. Les anaphores.....	42
6.6.3. Organisation thématique au niveau global du texte.....	42
6.6.3.1. Thème et rhème au niveau phrastique.....	43
6.6.3.2. La progression thématique.....	44

6.6.3.3. Les représentations de F. Danès.....	45
<b>Conclusion.....</b>	<b>46</b>
<b>CHAPITRE II: Les défaillances rédactionnelles des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S. du lycée Tammimi, sous les réformes éducatives de 2003.</b>	
<b>Introduction.....</b>	<b>48</b>
<b>1. Comment choisir une méthode d' Enseignement- Apprentissage ?.....</b>	<b>48</b>
<b>2. Les réformes scolaires en Algérie.....</b>	<b>49</b>
<b>3. Les styles et les stratégies d'Enseignement.....</b>	<b>52</b>
3.1. L'origine du mot « stratégie ».....	54
3.2. Les stratégies d'apprentissage.....	55
3.3. Stratégies d'Enseignement de la lecture- écriture.....	55
3.4. Lire et apprendre à lire ; une activité stratégique.....	56
<b>4. Méthodologies d'enseignement- apprentissage.....</b>	<b>56</b>
4.1. Elaboration des programmes d'enseignement- apprentissage.....	57
4.1.1. Le programme d'avant les réformes de 2003.....	59
4.1.2. Le programme d'après les réformes éducatives de 2003.....	60
4.2. L'approche par les compétences.....	62
4.2.1. Capacité- compétence- performance.....	62
4.2.2. L'accès à une compétence de communication en FLE.....	63
4.2. 3. L'approche communicative.....	64
4.2.4. Caractéristiques de l'approche communicative.....	65
4.2.5. L'approche communicative vue par le C.E.C.R.....	67
4.2.6. Le développement des compétences.....	68
4.2.7. Les compétences communicatives langagières.....	69
4.2.7.1. La compétence linguistique.....	69
4.2.7.2. La compétence pragmatique.....	69
4.2.7.3. La compétence sociolinguistique.....	70
4.2.8. L'approche par les compétences dans l'école algérienne.....	70
4.2.8.1. Les liens entre les compétences disciplinaires et spécifiques.....	70
4.2.8.2. Les principes de base de l'approche par les compétences.....	71
4.3. La psychologie cognitive.....	71
4.3.1. Les opérations cognitives.....	72
4.3.2. Les stratégies d'apprentissage.....	73
4.3.3. Les stratégies d'enseignement.....	74
4.3.4. Les différentes stratégies d'apprentissage.....	74
4.3.4.1. Les stratégies métacognitives.....	74
4.3.4.2. Les stratégies cognitives.....	75
4.3.4.2.1. La mémoire dans la compréhension.....	76
4.3.4.2.2. Quelle mémoire?.....	77
4.3.4.3. Quels processus cognitifs aident à la production textuelle?.....	78
4.3.4.4. Les composantes cognitives de la production du langage.....	79



4.3.4.5. La stratégie d'élaboration.....	79
4.3.4.6. Les stratégies de lecture des textes longs.....	80
4.3.5. Les stratégies d'apprentissage vues par le C.E.C.R.....	80
4.3.5.1. En production.....	81
4.3.5.2. En réception.....	81
4.3.5. 3. En interaction.....	81
4.3.5.4. En médiation.....	82
4.3.6. Stratégie d'appréhension des divers types de textes.....	82
4.3.7. Lire, un acte stratégique d'apprentissage de l'écriture.....	83
4.3.7.1. Les différents types de lecture.....	84
4.3.7.2. La lecture permet de structurer un texte.....	85
4.3.7.3. Les quatre composantes de l'acte d' « écrire ».....	88
4.3.7.4. L'« écriture »d'un texte narratif.....	89
4.4. Le rôle du milieu social dans l'apprentissage scolaire.....	90
4.5. Le rapport de la langue française à la langue arabe.....	91
4.6. L'évaluation dans l'enseignement- apprentissage des langues.....	92
4.6.1. L'évaluation normative.....	95
4.6.2. L'évaluation formative ou critériée.....	96
4.6.3. L'évaluation sommative.....	96
4.7. L'évaluateur en éducation, construit du sens.....	96
4.7.1. Comment évaluer ?.....	98
4.7.2. Evaluer quoi ?.....	98
4.7.3. Le statut traditionnel de l'erreur.....	100
4.7.4. Conception et traitement de l'erreur.....	100
4.8. Rôle de l'erreur.....	101
4.8.1. Pénalisation de la faute et utilisation de l'erreur.....	101
4.8.2. Statut de l'erreur, statut de son producteur.....	102
4.9. L'analyse des erreurs.....	103
4.9.1. Classification des types d'erreurs.....	104
4.9.2. Les interférences.....	105
4.9.3. Les erreurs et les fautes vues par C.E.C.R.....	105
4.9.3.1. Doit-on pénaliser les erreurs linguistiques à l'écrit pour le C.E.C.R ?.....	106
4.9.3.2. Faut-il sensibiliser les apprenants à la correction linguistique de l'écrit ?.....	106
<b>Conclusion.....</b>	<b>107</b>

### **CHAPITRE III: De la théorie à la pratique.**

<b>Introduction.....</b>	<b>110</b>
<b>1. Recueil de données.....</b>	<b>113</b>
1.1. La phase de la pré- enquête.....	113
1.2. La phase de l'enquête.....	114
<b>2. Analyse du programme scolaire sous les réformes éducatives de 2003.....</b>	<b>119</b>
<b>3. Présentation du corpus et méthodologie de travail.....</b>	<b>120</b>

3.1 Description du profil des rédacteurs.....	121
3.2. Description de la tâche exigée.....	122
3.3. Description de l'échantillon. ....	124
3.4. Méthode d'analyse des erreurs locales et globales.....	124
3.5. Analyse du corpus. ....	126
3.5.1. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°1. ....	126
3.5.2. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°2. ....	127
3.5.3. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°3. ....	128
3.5.4. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°4. ....	129
3.5.5. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°5. ....	129
3.5.6. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°6. ....	130
3.5.7. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°7. ....	131
3.5.8. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°8. ....	131
3.5.9. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°9. ....	132
3.5.10. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°10. ....	132
3.5.11. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°11. ....	133
3.5.12. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°12. ....	134
3.5.13. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°13. ....	135
3.5.14. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°14. ....	135
3.5.15. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°15. ....	136
3.5.16. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°16. ....	137
3.5.17. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°17. ....	138
3.5.18. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°18. ....	139
3.5.19. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°19. ....	139
3.5.20. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°20. ....	140
3.5.21. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°21. ....	141
3.5.22. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°22. ....	142
3.5.23. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°23. ....	143
3.5.24. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°24. ....	143
3.5.25. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°25. ....	144
3.6. A propos de l'aspect « morphologique ». ....	145
3.7. A propos de la sur généralisation individuelle en syntaxe. ....	146
3.8. A propos de la cohérence textuelle.....	146
<b>4. Résultats et leur interprétation.....</b>	<b>150</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>154</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>159</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>162</b>

## *Introduction générale*

## ***Introduction générale.***

La compétence scripturale peut se définir comme un sous- ensemble de la compétence langagière, elle – même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux. L'autre sous- ensemble étant la compétence orale. Savoir écrire, c'est aussi connaître et maîtriser surtout les situations dans lesquelles l'usage de l'écriture est socialement acceptable.

Les écrits scolaires sont les produits les plus directs ou les plus immédiats de l'activité de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères. Parmi les traits distinctifs de ces écrits, nous relèverons deux aspects intimement liés à la présente étude : celui de la correction de la langue et celui de la cohérence du message écrit. Aussi, étant donné que l'enseignement- apprentissage de la production écrite en français langue étrangère au niveau du secondaire est basé sur une pédagogie de texte et consiste en la capacité de produire différents types de textes, l'écrit présente un enjeu considérable, du moment que l'apprenant de 3<sup>ème</sup> année secondaire, qui utilise l'écrit dans une perspective communicationnelle est indéniablement appelé à savoir écrire et surtout bien penser pour bien structurer son écrit.

Quant au travail d'évaluation que nous allons entreprendre, beaucoup de détails très intéressants, mais aussi inquiétants seront soulevés sur le fonctionnement de l'écrit chez ces apprenants et aussi les critères sur lesquels s'organise et s'appuie l'enseignant pour sélectionner les activités les plus efficaces. C'est pourquoi, en étudiant le contexte social (par le biais de l'intervention orale) dans lequel les apprenants évoluent, nous avons été amenés à nous poser des questions sur leur compétence scripturale. Ce qui nous permettra de voir comment la composante linguistique se traduit par une régression qu'il faut analyser entre communauté enseignante et le corps politique de l'Algérie. Il ne s'agira donc pas pour nous de répondre à la question « quels écrits pour quels apprenants ? », mais de rassembler brièvement les données d'un problème qui expose une réalité actuelle.

La recherche sur les stratégies d'apprentissage nous informe non seulement du rôle de l'apprenant, mais aussi de ses facultés cognitives intervenants dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Pour comprendre ces faits et leurs conséquences, nous nous proposons d'analyser trois types de production d'apprenants: 25 copies des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S. du lycée Temmimi- M'sila (comme échantillon du système scolaire d' « après » les réformes éducatives de 2003), 25 copies de ces mêmes apprenants en langue arabe ( pour une analyse cognitive) et 25 autres copies (d' « avant » ces mêmes réformes, afin de procéder à

une étude comparative des conditions et des conséquences de l'apprentissage du français langue étrangère).

Or, il faut noter que ces écrits ne sont jamais exempts d'erreurs qui demeurent pour certains des défauts pouvant altérer le sens recherché par le scripteur. Ainsi, les productions écrites proposées ici comme échantillon d'analyse sont-elles alourdis de toutes sortes d'erreurs aussi bien sur le plan local que global. C'est dans ce contexte, que se pose la question axiale de cette recherche à travers laquelle, nous nous interrogeons notamment sur la manière dont ces écrits ont été rédigés. Il s'avère que les écrits des élèves, à un niveau considéré plus ou moins avancé, sont infestés d'erreurs et montrent clairement que ces apprenants éprouvent énormément de difficultés à produire des écrits plus ou moins exempts de fautes d'orthographe et relativement cohérents. A ce stade, nous pensons qu'il est absolument nécessaire d'accorder plus d'attention non seulement, aux différentes manières utilisées par ces apprenants pour exploiter les multiples repères (graphiques, lexicaux, sémantiques, cognitifs et pragmatiques) pour construire du sens, mais aussi de mesurer le degré d'analyse et d'application de tous ces moyens par les pédagogues ; d'où se voient exécuter et concrétiser les aspects fondamentaux (liés aux apprenants et aux enseignants) d'un processus de réalisation d'une production écrite correcte, réussie et répondant aux normes et aux objectifs de l'enseignement secondaire, notamment le niveau de la 3<sup>ème</sup> AS. Cependant, il est à souligner que l'étude envisagée ici, ne traite pas nécessairement de l'apprentissage de l'écriture dans son ensemble (apprentissage long et fort complexe), mais exclusivement de l'orthographe (facteur important dans la construction de la signification), aussi bien lexicale que grammaticale, ainsi que de la cohérence textuelle considérée comme élément primordial dans l'interprétation de l'écrit.

Toutes ces insuffisances faisant fi des règles élémentaires en usage dans tous types d'écrits, génèrent souvent une ambiguïté ou parfois un non sens, et ne sont pas forcément toutes explicables par une méconnaissance de la langue française. Au contraire, les expériences montrent qu'un nombre non négligeable d'apprenants s'expriment oralement de manière très satisfaisante ; ce qui met en cause - pour ces insuffisances en matière de production écrite - des facteurs à la fois endogènes et exogènes au processus d'enseignement. Basés sur cette vision, nous pouvons envisager les hypothèses suivantes. :

- Faiblesse de rédaction ou de mise en texte.
- Incompétence en lecture et surtout l'absence de motivation : les apprenants ne s'impliquent pas assez ou pas du tout dans leur processus d'apprentissage de l'écrit.

- Les différentes réformes ; tantôt les approches communicatives tantôt les approches par les compétences sont souvent mal interprétées par certains enseignants.
- Le milieu social constitue un facteur déterminant quant à l'apprentissage de l'écrit, puisque certains apprenants pour ne pas dire la majorité, n'obtiennent aucune aide de la part de leurs parents.

Dans l'objectif de renforcer et de vérifier ces hypothèses, nous nous orienterons vers un questionnaire élaboré, en fonction du thème traité et des conditions de la présente étude. Ensuite, nous tenterons de comparer l'oral de ces apprenants à leurs écrits. Ainsi parviendrons- nous, peut- être à mieux discerner les représentations qu'ils se font de l'écrit, ce qui nous communiquerait où peut résider le problème de toutes ces insuffisances rédactionnelles, du coup cela nous permettrait de spécifier la nature des raisons de ce déficit.

Afin de pouvoir concrétiser les objectifs fixés, nous avons réparti la présente étude en trois chapitres : les deux premiers encadrent le côté théorique et prennent en charge successivement l'enseignement- apprentissage de l'écrit (en production) et les défaillances rédactionnelles des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S, sous les réformes éducatives de 2003.

En effet, le **premier chapitre** sera réservé à la question de la production écrite qui a suscité l'intérêt de certains théoriciens, qui se sont interrogés sur différents phénomènes intervenants dans la maîtrise de l'écrit scolaire. Aussi, les différents modèles de l'écrit, les opérations de son organisation et sa pédagogie viennent enrichir le contenu de cette idée, pour permettre d'expliquer l'organisation thématique au niveau global du texte, ceci grâce aux représentations de F. Danès qui seront évoquées à la fin de ce même chapitre.

La compétence du choix de telle ou telle technique dans le processus de l'enseignement du français par l'enseignant lui-même constitue le fond du **deuxième chapitre**, à travers lequel seront discutées et analysées les réformes éducatives de l'an 2003, pour que l'approche communicative et l'approche par les compétences soient concrétisées et validées dans ce travail de recherche. C'est ainsi que nous procéderons à la description des différentes stratégies afin de pouvoir répertorier les techniques et les stratégies mises en œuvre par l'apprenant d'une langue étrangère, au moment où il produit par écrit. Le milieu social et son rôle dans l'apprentissage scolaire, qui revêt également une grande importance, permettra de mettre l'accent sur la question de l'évaluation en éducation. Sera évoquée par conséquent, la notion de « l'erreur », notamment son statut, sa conception et son traitement.

La description de la démarche adoptée dans cette recherche pour le recueil de données constitue le contenu du **troisième chapitre** comme partie pratique, où sera analysé le programme scolaire sous les réformes éducatives de 2003. Après quoi nous procéderons à une présentation du profil des rédacteurs, de la tâche exigée et de l'échantillon à étudier avant d'entreprendre le dépouillement du corpus. Un bilan général des résultats obtenus et de leur interprétation sera présenté à la fin de ce chapitre ; ce qui nous permettra au moins d'espérer pouvoir répondre aux attentes rédactionnelles des apprenants et de procéder par la suite aux corrections de leurs pratiques scripturales. Pour tenter d'envisager enfin des solutions spécialement adaptées à leurs besoins.

*CHAPITRE 1*

*L'enseignement- apprentissage de l'écrit  
en production*



## ***Introduction.***

La production écrite est une activité naturellement liée à la capacité de la lecture et de la compréhension en langue cible. Il ne peut y avoir de production écrite adéquate, sans la fréquentation assidue des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit. En classe de langue, produire un énoncé écrit en réponse à une question, est une sorte de capacité qui suppose la connaissance des règles grammaticales, ainsi que la connaissance des règles d'organisation du genre du texte à produire. Posséder ce genre de savoir répond ainsi à un ordre pragmatique ; celui de présenter l'information dans un certain déroulement socioculturel.

Ce type d'apprentissage à la production écrite pourrait se construire par paliers, en donnant progressivement à l'apprenant les moyens de cerner les différentes possibilités de réalisation d'une même fonction de la langue, pour mieux en percevoir les organisations linguistique et stylistique regroupées autour des opérations cognitives, que doit accomplir l'apprenant : comprendre, mémoriser et produire.

Bien que le terme « enseignement » évoque un mode ancien de relation didactique où il y a un détenteur d'un savoir à transmettre, il paraît nécessaire de rétablir un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et à l'enseignement, parce que ce sont deux données définitives des situations d'appropriation en classe de langue. L'enseignement serait une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, et l'apprentissage, un mode par différentes stratégies de s'approprier cet objet.

### ***1. Modèles de l'acte éducatif.***

Dans son ouvrage « la pratique du travail en groupe » Gilles Ferry<sup>1</sup> distingue trois modèles de l'acte éducatif qui s'affrontent et s'interfèrent les uns avec les autres : le modèle charismatique, le modèle d'ajustage et le modèle d'affranchissement.

a- Le modèle charismatique définit la fonction magistrale comme une sorte de sacerdoce. L'action éducative de l'enseignant se fonde sur les valeurs éthiques et culturelles qu'il incarne d'une manière exemplaire, l'élève est soumis à son « ascendant », justifiant l'exemplarité de la démarche pédagogique.

b- Le modèle d'ajustage, ici l'enseignant éducateur est celui qui se préoccupe essentiellement d'ajuster son intervention aux besoins et aux possibilités de l'élève ; l'acte éducatif n'est plus un charisme mais une technicité qui trouve son fondement dans la psychologie de l'enfant,

---

<sup>1</sup> De Corte .E., « les fondements de l'action didactique », Ed. De Boeck 1996, p.31.

dans l'étude des stratégies et les processus d'apprentissage ainsi que dans la sociologie de l'éducation. Il se trouve à l'origine des essais d'individualisation et de coordination.

c- Le mode d'affranchissement quant à lui met l'accent sur la dynamique de la situation éducative, sur la relation qui se développe entre l'éducateur et l'éduqué. Favorisant le travail de groupe, suggérant la pédagogie de liberté accordée à l'élève, qui est au fond dirigée et continuellement soumise à des règlements, des consignes et des sanctions. Les manipulations et les observations remplacent les dogmes éducatifs, les fiches de recherche remplacent les manuels et les rédactions autonomes se substituent à l'étude méthodique de la phrase et du paragraphe.

## ***2. Les opérations d'organisation de l'écrit.***

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, affirme Cuq, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes (cognitifs) qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer<sup>2</sup>.

Plusieurs modèles se succèdent depuis les années 1970 et décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité de l'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Pour rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production d'un texte, nous citerons les travaux de John R. Hayes s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive et qui ont l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite, il distingue ainsi trois composantes :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de production,
- La mémoire à long terme de l'apprenant- scripteur.
- Les processus de production, qui comprennent trois sous- processus importants :

A : la planification :

Au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme, les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre, ce qui répond en partie à la question du genre.

B : la mise en texte :

---

<sup>2</sup> Cuq J-P et al, « Cours de didactique de FLE et FLES », Ed. Pug 2002, Paris, p. 411.

Au cours de laquelle, le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire,

C : la révision ou l'édition : qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.), ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction, de connaissances et de sens.

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe, notamment en pédagogie traditionnelle. Cependant les tendances actuelles ancrent cet apprentissage dans la grammaire de texte<sup>3</sup> donc du maniement des anaphores pronominales ou lexicales, à la référence déictique, à la variation thématique.

Nombreux sont les exercices qui favorisent l'expression, et il est possible de les classer selon deux grandes tendances : ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture<sup>4</sup>. Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles (exigences) du genre. Sophie Moirand distingue trois types d'opérations de base qui interviennent lors de la mise en texte<sup>5</sup> :

### **2.1. Les opérations de référence.**

Ou de désignation qui prélèvent dans le stock du lexique disponible, les notions aptes à représenter la réalité telle qu'on l'a perçue ou telle qu'on veut la raconter.

### **2.2. Les opérations de caractérisation.**

Ou de prédication qui reposent essentiellement sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur les situations, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur leurs relations.

### **2.3. Les opérations d'énonciation.**

Qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée.

---

<sup>3</sup> Moirand S. , « Situations d'écrit », Clé International, pp. 8-23.

<sup>4</sup> Carter- Thomas S. , « La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », L'Harmattan, 2000, p. 125.

<sup>5</sup> Cuq J-P. et al, Op. Cit. pp. 411-412

Le résultat de la mise en texte varie, en fonction du choix effectué, dans chacune de ces trois opérations : les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur<sup>6</sup>.

### **3. La production de l'oral.**

A l'oral, l'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. La langue orale comme la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication.

Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux.

Au lycée, en dehors de l'interaction orale constante inhérente à la relation pédagogique dans laquelle l'apprenant est amené à produire des messages, les occasions de production se présentent quand il réagit oralement face à un texte (oral ou écrit). Il peut présenter oralement des informations ou participer à des débats<sup>7</sup>. La complexité des facteurs qui conditionnent l'activité orale, a la conséquence suivante : rares sont les individus qui montrent la même habileté dans toutes les situations d'interactions orales qui se présentent à eux. Il en est de même pour les élèves dont le silence en classe ne témoigne guère d'un manque de compétence orale.

D'un point de vue didactique, c'est en affrontant l'apprenant à chacune des caractéristiques de l'oral, dans des situations de communication fonctionnelle, que l'on peut constituer des parcours d'apprentissage de l'oral, en diversifiant les pratiques de classe.

### **4. La pédagogie de la production écrite :**

De toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage, en langues étrangères, comme d'ailleurs en langues maternelles, le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate à franchir. Pendant longtemps le problème put être contourné, dans la mesure où la pratique écrite de la langue à acquérir était indissociable de l'apprentissage lui-même. Apprendre, c'était aussi et avant tout « écrire »<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Moirand S. , Op.Cit, p. 52.

<sup>7</sup> Document d'accompagnement de français de 3<sup>ème</sup> A.S, p. 21.

<sup>8</sup> Vigner G. , « Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite », Ed. Clé International, p.14

L'apprentissage de l'écrit apparût dans toute son originalité, depuis qu'il est associé à l'enseignement de l'oral, ce qui, allait exiger un renouvellement des conceptions méthodologiques<sup>9</sup>.

Des efforts considérables se sont développés, en didactique des langues, particulièrement en ce qui concerne l'écrit, ils se sont traduits par :

- la mise au point d'outils pédagogiques nombreux, plus diversifiés, plus souples dans leur construction interne, admettant de ce fait, une pluralité méthodologique.
- le développement d'une réflexion d'ensemble, accordée aux sciences de l'éducation, à la psychologie, à la sociologie, à l'ethnologie même.

A un enseignement se déroulant selon un protocole méticuleusement réglé par les institutions, se sont substituées des pratiques de classe plus libres, plus inventives, soucieuses de mieux répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. D'où le croisement de l'intérêt que suscitent les approches communicatives, qui consistent à apprendre en situation<sup>10</sup>, le système de la langue, ainsi qu'apprendre, à communiquer en se référant au code linguistique et, aux règles sociales et culturelles.

Combien ces dernières années, la connaissance de l'écrit et du processus de production du texte a-t-elle évolué ?

Toute pédagogie de l'écrit se fonde explicitement ou implicitement, sur des choix qu'il est indispensable d'examiner. On peut aisément faire le tour des trois représentations qui se partagent ce vaste domaine de la didactique des langues.

La première représentation est traditionnelle, c'est celle d'un écrit valorisé, tout à la fois fin et moyen de l'apprentissage. La seconde se rapporte aux conceptions linguistiques largement contemporaines d'un écrit conçu comme un code second, substitut graphique d'une communication particulièrement orale. La dernière, enfin s'inspire des théories fonctionnalistes développées par le cercle linguistique de Prague, qui font de l'écrit un système autonome, fonctionnellement indépendant du langage oral.

#### **4.1. Objectif général de l'apprentissage de l'écriture.**

L'objectif d'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions communicatives, pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer, ..., tout cela en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

---

<sup>9</sup> Galisson R. , « D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères », Ed Clé International, p.7.

<sup>10</sup> Roegiers X. , « L'approche par les compétences dans l'école algérienne », Ed Unesco, pp. 16-17.

Nombreux sont les objectifs et les compétences de l'apprentissage, dans le domaine de l'écrit<sup>11</sup>, d'une façon générale, de la première à la troisième année secondaire, l'élève devrait témoigner d'une capacité d'écrire des textes, dont la longueur et la complexité augmentent progressivement et démontrer une connaissance adéquate du code écrit. Il développera notamment ses capacités à :

A -déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires : produire des phrases qui contribuent à réaliser l'intention de l'écriture et développer des idées qui contribuent à sa réalisation,

B -structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente : présenter ses idées de façon ordonnée, utiliser des procédés de structuration et présentation adaptés à la forme du texte, puis établir des liens entre les phrases.

C- utiliser des mots et des expressions appropriés et variés (un vocabulaire précis), éviter les redondances par l'emploi de substituts,

D- utiliser des acquis grammaticaux et lexicaux, pour les réinvestir afin de construire des phrases orthographiquement correctes,

E- Il est important que l'élève relise son texte ou sa production écrite aux fins de correction et d'amélioration, suivra donc une autocorrection en mobilisant toutes les connaissances antérieures et en exploitant la documentation disponible.

Joseph Vachek définit ainsi l'aspect scriptural du langage : *«la norme écrite du langage consiste en un système d'éléments linguistiques, graphiquement manifestables, dont la fonction est, de réagir à un stimulus donné (qui, en général n'a aucun caractère d'urgence)»*<sup>12</sup>.

#### **4.2. Contenus d'apprentissage en écriture.**

Le programme des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire de l'année scolaire 2009-2010, contient plusieurs projets, en l'occurrence le texte narratif, où il est question d'informer, d'introduire un témoignage, d'analyser et de commenter un fait d'Histoire, le texte argumentatif, où il est question de s'inscrire dans un débat, de prendre position afin de convaincre ou de persuader, de concéder ou de réfuter une thèse, et le texte injonctif, qui permet de présenter des arguments pour faire réagir ,ou inciter son interlocuteur à agir<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Programme de français de 3<sup>ème</sup> A.S, 2006, p. 3.

<sup>12</sup> Cuq J-P. et al, Op.Cit, p. 182.

<sup>13</sup> Programme de français de 3<sup>ème</sup> A.S, Op.Cit, pp. 3-4.

L'évaluation que nous avons entreprise de faire concerne le texte narratif, dont l'écriture consiste à créer un univers, où l'apprenant est appelé à inventorier et sélectionner des éléments d'une histoire propice au développement d'un thème( des intrigues :la guerre ,des lieux : l'Algérie, des époques pouvant servir de cadre à l'histoire : époque coloniale, les caractéristiques des personnages : des héros, ainsi que les caractéristiques du narrateur ; considéré comme témoin ou lui-même personnage et où, il doit organiser son texte ; en élaborant un plan puisque avant de rédiger n'importe quel texte, il faut prévoir son déroulement, c'est-à-dire la structure de son développement ; c'est ce qu'on appelle « faire un plan » ; cette élaboration se fait communément à partir des idées générales préalablement conçues, mais un plan d'ensemble peut, le cas échéant, servir de cadre théorique à une recherche systématique d'idées. Il n'est pas de production écrite qui ne brasse beaucoup d'idées, encore faut-il parvenir à les mettre clairement sur le papier d'abord sous forme de réflexions venant à l'esprit, sans ordre préalable, puis en tentant de les organiser suivant un schéma narratif et un schéma actantiel, avant de rédiger son texte, en insérant des dialogues ou des témoignages comme c'est le cas dans les textes historiques, dans une structure, où il doit assurer une certaine clarté de l'information et surtout une grande cohérence de son texte ; en assurant tout au long du texte, la continuité et la progression du récit.

Tout en respectant la progression thématique propre au type de texte à produire, car le traitement du thème ne peut se faire, au niveau de la phrase isolée, mais en la plaçant dans son environnement co-textuel, ou dans un contexte cognitif. C'est seulement de cette manière, qu'il devient possible d'évaluer la valeur communicative et organisationnelle de la structure thématique.

Une façon d'aborder cette organisation thématique à un niveau plus global ou topique, c'est chercher à établir un nombre de schémas représentatifs de cette organisation thématique dans un texte. Pour laquelle, Frantisek Danès a établi les bases d'une typologie de progression thématique : « *la connexité de l'information peut être déterminée par les relations thématiques qui unissent les phrases successives dans la chaîne du texte.* »<sup>14</sup>. Selon lui, le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte, ainsi qu'à la situation de communication.

---

<sup>14</sup> Carter-thomas S. , Op. Cit, p.14.

Des analyses portant sur des textes d'ordre scientifique et professionnel ont permis à Danès d'identifier trois grands types de progression thématique : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés.

- La progression à thème constant : ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant, auquel s'adjoignent différents rhèmes successifs. Ici c'est la continuité d'un même thème, de phrase en phrase qui est primordiale, ce thème ne sera pas nécessairement exprimé de façon strictement identique. Différents moyens existent pour reprendre une même idée thématique.
- Dans la progression linéaire, le rhème (Rh) d'une première phrase devient le thème (Th) de la phrase suivante. Ainsi Rh1 devient le Th2, auquel est joint un nouveau rhème (Rh2), qui devient à son tour thème de la phrase suivante (Th3).
- La progression à thème éclaté : ici, les thèmes de chacune des phrases sont issus d'un hyper- thème ou d'un hyper- rhème<sup>15</sup>.

La théorie de la progression thématique vue par F. Danès en 1974 a été reprise par plusieurs chercheurs, dans des analyses discursives diverses. Slakta & Combettes nous exhortent à étudier le phénomène de progression thématique en tant que composante de la cohérence générale du discours, ils insistent sur l'intérêt de la démarche de Danès, dans la mesure où, elle permet de dépasser le stade de l'analyse phrastique, et pourrait amener à une nouvelle typologie de textes.

Dans leur ouvrage, les auteurs soulignent l'importance de l'organisation thématique dans les processus de compréhension et de production de textes, ils affirment que les difficultés de compréhension ou de production de la part des élèves ne sont souvent pas dues à une méconnaissance du lexique ou à une incapacité à déchiffrer une structure syntaxique complexe ; ces difficultés résident surtout dans l'incapacité de l'élève à suivre l'organisation et la répartition de l'information, dans un texte donné. Ainsi, la progression thématique joue un grand rôle, dans la question de la répartition de l'information, la reconnaissance de tel ou tel type de progression peut être considérée comme un paramètre de l'acte de compréhension ou de production de textes. Par conséquent si le lecteur ou le scripteur ne réussit pas à reconnaître ces enchaînements, sa conception de la cohérence sera forcément déficiente. De plus, si comme le précise Combettes, chaque type de progression correspond à des objectifs informationnels

---

<sup>15</sup> Vigner G. , Op.Cit, pp.47-51-54.



différents, il est essentiel que l'apprenant soit familiarisé avec ces différences et soit capable de reproduire ces schémas, dans sa propre rédaction ou production écrite.

#### **4.3. Caractères fondamentaux de l'écriture.**

L'écriture est considérée comme une simple technique de calque de l'oral<sup>16</sup> (un code tel le morse, le braille ou autres), ou encore tel un instrument de la pensée, de transmission d'une culture et d'une civilisation, elle est surtout un instrument social, qu'on ne peut juger que par rapport à la langue et au peuple qui la pratique à une époque donnée. Elle a pour but premier de conserver et de transmettre des informations dans le temps et dans l'espace. Avec l'imprimerie et l'extension considérable de la lecture visuelle, la fixation des mots et des formes a pris un aspect plus idéographique, parfois de façon exagérée, au point que son rôle phonographique tend à s'oublier.

#### **4.4. La production de l'écrit en classe de 3ème A.S.**

L'apprentissage de l'écrit- production en langue française, au cycle du secondaire suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes, mais aussi la reconnaissance de : l'erreur comme indice d'apprentissage

Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes, car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique<sup>17</sup>. Les séances de compréhension de l'écrit auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

L'enseignant est en perpétuelle recherche des activités qui permettront aux apprenants de produire à l'écrit. Il doit faire prendre conscience à ces derniers qu'un texte est un acte de communication : il est écrit, dans un but, à un lecteur particulier, sous une forme ou présentation particulière. C'est pourquoi, le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques, en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi la formulation du sujet de l'expression écrite se basera sur l'intention de la communication, la situation, et l'objet du discours.

#### **4.5. La rédaction en langue étrangère selon J-P. Cuq.**

Il existe plusieurs modèles qui décrivent les différents aspects de l'activité de l'écriture, les principales composantes qui entrent en jeu, dans le processus de la production écrite

---

<sup>16</sup> Catach N. , « L'orthographe française », Ed Nathan université, 1995, p.24.

<sup>17</sup> « Document d'accompagnement de français », février 2006, p.21.

proviennent des travaux de John Hayes et de L.S Flower<sup>18</sup> s'appuyant surtout, sur la psychologie cognitive, ils distinguent trois composantes, que nous détaillerons ici :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de la production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production.
- La mémoire à long terme du scripteur, dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche qui lui est assignée : des connaissances sur le thème à traiter, mais aussi des connaissances linguistiques, qui toutes seront actualisées lors de l'activité d'écriture.
- Les processus de production, qui se décomposent à leur tour en trois sous- processus importants :

a- La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan, ceci permet de définir le contexte textuel et pragmatique du message à transmettre.

b- La mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques, afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire<sup>19</sup>.

c- La révision ou l'édition, qui permet de revoir le texte écrit, en faisant une lecture minutieuse, dans le but d'apporter des améliorations, soit sur les plans organisationnel et linguistique, soit sur le plan du contenu, mais ce processus suppose que, le scripteur soit en mesure de détecter l'erreur et d'apporter les modifications nécessaires.

#### **4.6. Procédés de rédaction en langue étrangère.**

L'enseignement des langues a vu apparaître plusieurs approches nouvelles. La plupart d'entre-elles se proclament de l'écrit et de l'oral, mais qu'est-ce que l'écrit ?

La production écrite est naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible<sup>20</sup>, cette langue considérée comme concept didactique est un objet d'Enseignement- Apprentissage ; c'est- à- dire que la langue n'est pas seulement un système de signes ; « elle l'est en un premier lieu : d'où la nécessité d'apprendre la langue comme un système d'abord », puis elle peut aussi être apprise, on peut l'enseigner, en cherchant les éléments qui facilitent cet acte de l'enseignement.

---

<sup>18</sup> Cuq J-P. et al, Op.Cit, p.178.

<sup>19</sup> Moirand S. , « Une grammaire des textes et des dialogues », Ed Hachette FLE, 1990, p.8.

<sup>20</sup> Carter-thomas S. Op. Cit, p.125.

Pendant longtemps, assurent Cuq et Grucca, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe<sup>21</sup>, alors que les tendances actuelles de cet apprentissage tournent autour de la grammaire textuelle ; c'est- à- dire qu'elles s'intéressent plus au maniement des anaphores pronominales et lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc.

La rédaction en langue étrangère présente des difficultés directement liées au niveau de compétence linguistique dans cette langue. Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif rédactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue.

Dans tout écrit, différentes techniques et stratégies entrent en jeu, celles-ci font appel non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi à l'intégration au sein de l'activité d'écriture, de différentes sortes de connaissances (connaissance du récepteur, connaissance du genre, de la discipline), ce qui confère à n'importe quel écrit plusieurs caractéristiques intrinsèques, notamment celles qui viennent du fait que l'écrit n'est plus cloisonné dans une pratique scolaire, qui isole langue et langage, mais comme étant dépendant d'une société qui permet, dans la plupart des cas de donner du sens au message construit, en fonction d'objectifs communicationnels clairement décrits dans la consigne. Freidlander et Best soutiennent qu' « *il est impératif pour la signification et la clarté de la production écrite en langue étrangère de la considérer comme une activité sociale et non pas seulement comme un exercice purement linguistique.* »<sup>22</sup>

Nous avons eu recours aux travaux de Tyler, qui mettent en rapport les aspects micro et macro de l'organisation textuelle, se plaçant ainsi dans une perspective de linguistique textuelle, il évoque la difficulté d'inférence qu'éprouve un récepteur dans le déchiffrement de certaines productions de locuteurs non natifs, où l'un des aspects de la mise en rédaction qui semble particulièrement difficile pour ces rédacteurs non natifs concerne la structuration et l'organisation des informations. Ce constat prend de l'importance à partir du moment où les scripteurs sont fascinés par la syntaxe phrastique au détriment du communicationnel qui ne se fait pas comme nous l'avons déjà signalé par phrases isolées et encore moins par mots isolés. Mise à part la production écrite comme produit fini, certains chercheurs se penchent sur l'écrit comme processus rédactionnel, pour Da Silva la focalisation sur l'analyse du produit fini en tant que processus provient surtout d'une réaction contre l'utilisation des modèles (imitation sans réflexion) et contre les approches jugées trop prescriptives des

---

<sup>21</sup> Cuq J-P. Op. Cit, p.182.

<sup>22</sup> Carter- Thomas S. , Op .Cit, p.129.

études consacrées à l'analyse des erreurs<sup>23</sup>, ainsi l'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, et argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs..., développe à la fois les compétences linguistiques, scripturales et textuelles<sup>24</sup>.

#### **4.7. La production écrite selon le C.E.C.R.**

Le cadre européen commun de référence est un instrument didactique qui aspire à modifier et faciliter la vie des étudiants et des enseignants des langues, il prône une approche actionnelle, décrivant les compétences d'apprenants à l'écrit, selon six niveaux.

Il faut rappeler que la langue française, à la différence de bien d'autres langues romanes, a un code orthographique écrit, qui reste figé par la pratique scolaire de la langue, et qui n'a pas évolué, contrairement à la langue orale<sup>25</sup>.

Il est primordial d'envisager les six niveaux en production écrite, issus du C.E.C.R et de se rendre compte de ce que l'on est en droit d'attendre de ces apprenants, afin de leur proposer des exercices de production adéquats<sup>26</sup>.

- **Le niveau C2** : ici l'apprenant peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, exempts de calques de la langue maternelle, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.

- **Le niveau C1** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents, les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée, par intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents, pour parvenir à une conclusion appropriée.

- **Le niveau B2** : l'apprenant de ce niveau peut écrire des textes clairs et détaillés, sur une gamme étendue de sujets, relatifs à son domaine d'intérêt, en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses

- **Le niveau B1** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés, dans son domaine, en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

- **Le niveau A2** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que »...

- **Le niveau A1** : ici l'apprenant, peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.

---

<sup>23</sup> Boyer H. , « L'écrit comme enjeu », CREDIF, Paris, 1988, pp. 66-103.

<sup>24</sup> Cuq J-P. , Op. Cit , p.184.

<sup>25</sup> Catach N.. Op.Cit, pp.24-29.

<sup>26</sup> Sosen. E. ,« Le point sur le cadre européen commun de référence », Clé International, 2007, pp.32-41.

L'intérêt de se reporter ainsi à ce tableau est de comprendre qu'en tant qu'évaluateur, on ne se réfère pas à une norme absolue qui serait l'écrit idéal, sans erreurs, mais à une norme qui prend en compte les différents stades d'apprentissage<sup>27</sup>.

Il est donc important de construire les grilles d'évaluation de productions écrites, en fonction de ce qu'on est en droit d'attendre d'un apprenant, ayant un nombre d'heures de français fixé, précisé d'avance. Par exemple (60heures de français pour le niveau A1, ou 160heures pour le niveau A2). Ceci nous autorise à nous poser la question suivante : où se situent les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S du lycée Temmimi- M'sila par rapport à cette grille ?

Notons que tout ce qui a été donné, est conforme au cadre européen commun de référence, alors y a-t- il adaptation ou non de ces critères d'évaluation, au niveau et aux exigences de ce public ?

### **5. *Ecrire : une intention de communiquer.***

Lorsque nous définissons l'écriture comme un processus de production de sens, nous pouvons dire que savoir écrire c'est être capable de transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Sachant que nous écrivons avec une intention et que nous n'écrivons pas tous les textes de la même façon, les scripteurs monovalents semblent forcément handicapés, car ne trouvent pas issue à leurs écrits et par conséquent n'aboutissent jamais au sens recherché par le texte qu'on leur demande de produire.

Savoir écrire, c'est savoir développer des stratégies d'écriture conscientes, d'au moins plusieurs variables: les circonstances psycho- sociologiques, les intentions, et le matériel linguistique de l'écriture.

La diversité des écrits est liée, à la dimension socio- discursive des pratiques langagières. La capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques (au fonctionnement de la langue comme système de signes) mais à l'élaboration de significations.

Parler de pratiques langagières c'est donc analyser le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant ou écrivant « *les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient* »<sup>28</sup>.

Lorsque le professeur demande aux apprenants d'écrire un texte en français langue étrangère, et construire du sens, ils sont appelés à , respecter une démarche liée aux sortes de séquences

---

<sup>27</sup> Tagliante C, « L'évaluation et le cadre européen commun », Clé International, 2005, pp.37-70.

<sup>28</sup> Reuter Y. et al, « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », Ed De Boeck, 2007,p. 169.

textuelles, et opérer des regroupements d'unités, pourvues de sens en fonction des instructions données<sup>29</sup>. On n'écrit pas de la même façon une suite narrative, descriptive, argumentative, explicative ou injonctive.

L'écrit a connu une grande évolution à travers le temps, on distingue :

### **5.1. L'écrit traditionnel.**

Dans les représentations traditionnelles, l'écrit est :

- La norme exclusive de l'apprentissage. Code écrit et langue sont systématiquement confondus, les jugements d'acceptabilité ou de disqualification prononcés à l'égard des productions verbales le sont en référence à une norme écrite (on parle comme on écrit), induite de l'usage que font de la langue les écrivains consacrés de la tradition. La grammaire, sera donc celle de la langue écrite : normative, prescriptive.
- Le seul mode d'expression admis et toléré est un langage neutre, dépouillé des éléments idiomatiques.
- La fin et le moyen de l'apprentissage. C'est par le canal de l'écrit que s'établit le plus fréquemment le contact avec la langue étrangère (dictionnaire, manuels de grammaire, recueils de textes littéraires), c'est bien selon l'expression de Daniel Coste, la période de « l'écrit Roi ».

### **5.2. L'écrit code second.**

Dans les pédagogies nées des méthodes audio-visuelles, l'écriture n'a pas de statut linguistique propre, elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral, qu'elle aura pour fonction de transcrire.<sup>30</sup>

Saussure affirmait déjà : « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison du second est de présenter le premier.* », plus récemment, on peut lire encore : « *nous tenons la représentation graphique non pas sur un plan d'égalité avec la manifestation orale du langage, mais comme un dérivé plus ou moins direct de celle-ci.* »<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Cyr P. « Les stratégies d'apprentissage », Clé International, 1998, p.170.

<sup>30</sup> Gate J-P. « Eduquer au sens de l'écrit », Ed Nathan, 1998, p.10.

<sup>31</sup> De Saussure F. « Cours de linguistique générale », Ed. Talantikit, 2002, pp.33-34.

A l'appui de l'affirmation du caractère second de l'écriture, et du fait que la langue est une réalité sociale et la parole est une réalité individuelle<sup>32</sup>, on peut citer en effet des arguments particulièrement imposants, parmi les plus fréquemment évoqués, nous retenons :

- la primauté historique du langage oral. L'écriture est d'apparition récente (5000 ans avant Jésus Christ environ) alors que les usages oraux de la langue dans leur conformation actuelle remontent à plusieurs dizaines de millions d'années.

- la primauté génétique : l'enfant apprend d'abord, à parler, ce n'est qu'après la maîtrise de la langue dans ses pratiques orales qu'il pourra apprendre à écrire.

- On connaît toutes sortes de civilisations qui ignorent l'usage de l'écriture, mais on n'en connaît pas qui ne disposerait que de l'écrit pour communiquer. (Existe-t-il des personnes qui ne parlent pas et qui communiquent uniquement par écrit ?)

Nous admettons avec Nina Catach la priorité du langage oral sur le langage écrit, puisque avance-t-elle l'enfant commence à parler trois ou quatre ans avant d'écrire, ses premières lettres.

Pour les méthodes audio- visuelles, les textes écrits ne sont pas toujours motivés. La situation d'énonciation est rarement précisée. Il s'agit plus dans l'esprit des auteurs de répondre à l'attente d'un public pour lequel l'écrit reste une compétence particulière de communication. Mais il ne disparaît cependant pas, son acquisition reste subordonnée à celle de la langue orale et de ce fait, n'occupa qu'une part restreinte de l'activité d'apprentissage. Réduite à une fonction essentiellement phonographique, l'écriture, comme système de signes graphiques, et notamment l'écriture française, a fait l'objet de critiques vives. Si en effet sa fonction première est, de transcrire des phonèmes, nous sommes obligés de constater que cette transcription obéit à des règles très complexes et donc peu fondées en logique. Voltaire s'en inquiétait déjà : « *L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante meilleure elle est.* ».<sup>33</sup>

Une telle position s'explique par le fait que dans les méthodes audio-visuelles, longtemps dépendantes de la linguistique structurale, l'unité d'apprentissage est la phrase. Les exercices structuraux, se déroulant essentiellement sur l'axe paradigmatique permettent de produire des phrases grammaticales, mais ne fournissent aucune indication quant à la manière de produire un texte cohérent.

---

<sup>32</sup> Maingueneau D. "Initiation aux méthodes de l'analyse du discours », Ed Hachette, 1976, p.5.

<sup>33</sup> Catach N. Op. Cit, p.20

Pour le linguiste, comme pour bien des enseignants au-delà de la phrase, il n'y a que d'autres phrases, agencées en séquences non prévisibles, dans leur déroulement, puisque relevant du libre choix du scripteur.

La prise en considération de la « fonction de communication » du texte écrit constitue certainement l'apport essentiel des nouvelles méthodologies de l'enseignement-apprentissage notamment l'approche communicative. Il s'agit de demander aux apprenants de rédiger, véritablement un message, appliquant ainsi à l'écrit les principes fondamentaux d'une pédagogie de l'énonciation, en l'occurrence : qui écrit ? A qui ? A quel sujet ? Dans quelle optique ? Etc.

### **5.3. L'écrit comme langue.**

Dans cette interprétation, l'écriture se voit reconnaître un statut linguistique propre. Elle n'a plus pour fonction de transcrire la parole qui serait en quelque sorte la vérité de la langue, mais selon les conventions particulières, de manifester visuellement le sens. Peu nombreux furent les linguistes qui abordèrent l'étude de la langue écrite, dans cette perspective<sup>34</sup>.

Toutefois, depuis un peu plus d'une dizaine d'années, il faut noter un changement assez net d'attitude de la part d'un certain nombre de théoriciens et de linguistes.

Dans cette orientation, la genèse du langage écrit est indépendante du langage oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication.

Les unités du langage écrit sont alors envisagées non pas comme la dérivation des unités du langage oral, mais comme des réalisations propres dont les règles de génération obéissent à des impératifs spécifiques. Les correspondances ne sont plus recherchées comme la traduction du code oral, sous les apparences tenant du code graphique, mais comme la marque de l'ensemble des règles qui, dans l'un et l'autre code, permettent de réunir les énoncés cohérents visés par celui qui écrit ou celui qui parle<sup>35</sup>.

#### **5.3.1. L'orthographe.**

L'orthographe étant, l'ensemble des conventions et des règles régissant l'écriture d'une langue, elle concerne la transcription des mots de la langue (orthographe lexicale) qui ne se limite pas à la transcription des phonèmes (quand l'orthographe n'est pas complètement phonétique), elle concerne aussi la morphologie (orthographe grammaticale) qui peut être plus

---

<sup>34</sup> Gate J-P. Op .Cit, p.14.

<sup>35</sup> Ibid. , p. 15.



riche à l'écrit qu'à l'oral, surtout quand il faut distinguer les désinences verbales et des terminaisons du pluriel<sup>36</sup> : « travail » s'entend comme « travaille » ou « travaillent », et « fatigue » comme « fatigues ».

### **5.3.2. Les principales règles de l'orthographe.**

C'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, et d'autre part suivant certains rapports établis, avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe et lexique) qui régissent une langue.

Trois notions apparaissent absolument quand on parle de l'enseignement de l'orthographe : celle de système, celle de fréquence et celle de mesure<sup>37</sup>. Quant à la première, nous pensons, qu'elle est indissociable de l'enseignement du français, conçu lui-même comme un ensemble d'activités langagières, orales et écrites. Pour la deuxième, qui est la fréquence, elle est entrée de force dans le domaine de l'étude de l'orthographe : fréquence des mots, des formes, des phonèmes, des graphèmes, etc. La troisième notion est une conséquence des deux premières, il s'agit de l'évaluation à la fois quantitative et qualitative des efforts des apprenants en la matière, ici l'enseignant est appelé à distinguer les besoins, les acquis et les objectifs à atteindre, dont il faut préciser le degré de réussite ou de d'échec avant de passer à la mesure, et donc au jugement.

### **5.3.3. La force de l'orthographe.**

L'orthographe, ou l'enseignement de l'orthographe a traversé une crise : le bon ton voulait qu'on la traitât avec dédain ou avec mépris. Quelques enseignants en étaient même venus à baisser les bras, soit parce qu'ils se décourageaient dans ce climat, soit qu'ils fussent tout heureux de pouvoir consacrer leurs forces à des tâches qu'ils jugeaient plus nobles ou plus séduisantes<sup>38</sup>.

Sans chercher à en établir un palmarès, il convient de citer l'une des fervents défenseurs de l'orthographe : Nina Catach, pour elle, l'orthographe n'est pas la langue : c'est un simple vêtement, parfois gauchement taillé, mais il serait incommode de renoncer à se vêtir<sup>39</sup>.

Si l'on tient à bien se faire comprendre de ceux qui nous lisent, il faut accepter un certain nombre de conventions orthographiques.

---

<sup>36</sup> Galisson R. et al, « Dictionnaire de didactique des langues », Ed Hachette, 1976, p.389.

<sup>37</sup> Catach N. Op.Cit, pp.8-16.

<sup>38</sup> Grevisse M. « La force de l'orthographe », Ed Duculot, 1989, p.229.

<sup>39</sup> Ibid., pp.73-96.

#### **5.3.4. La transcription graphique.**

L'alphabet graphique de la langue française contient 26 lettres, et la transcription graphique, d'une langue consiste à faire correspondre à chaque phonème ou groupe de phonèmes un graphème ou un groupe de graphèmes, définie comme étant la plus petite unité de la chaîne écrite, ayant une référence phonique/sémique dans la langue parlée et qui est un signifiant du signifié, c'est -à- dire correspond tout simplement au phonème dans une transcription phonétique. Le matériel graphique dont dispose la langue française compte six voyelles, alors que le système phonique habituel en compte seize. L'accentuation graphique aide à distinguer les voyelles différentes, et permet alors de transcrire les trente six phonèmes.

L'écrit, construit par l'homme fut longtemps considéré comme le reflet de l'oral, naturel et spontané, même s'il demeure nettement un tout, dont les éléments sont définis entre eux, par une série de rapports et de règles nécessaires, sur les plans morphologique, syntaxique et lexical<sup>40</sup>.

On distingue des « mots fonctionnels » qui servent à introduire les autres mots de la langue, et qu'on trouve régulièrement dans presque tous les textes ; ce sont souvent des articles, des pronoms, des verbes, des auxiliaires et des prépositions. Trop souvent ce sont des modalisateurs tels que falloir, devoir, et les auxiliaires « être » et « avoir » qui présentent à eux seuls 40% d'un texte arbitrairement construit, autour d'un quelconque thème<sup>41</sup>.

#### **5.3.5. La ponctuation.**

L'usage de la ponctuation s'est développé, dès la fin de l'Antiquité, afin de compenser, par des signes graphiques, l'absence des indications fournies à l'oral par le ton : les pauses, les variations<sup>42</sup>. On dénombre dix principaux signes de ponctuation actuellement utilisés et qui ont chacun leurs emplois spécifiques et codifiés. La ponctuation rend plus explicite la logique d'un texte, elle contribue à son expressivité.

Généralement le sens d'un texte dépend, surtout dans le cas de la prose, de la ponctuation adoptée. Ainsi la pause, obligatoire, entre deux propositions indépendantes peut être plus ou moins marquée par une virgule, un point virgule ou un point. Mettre des virgules là où la syntaxe ne l'impose pas donne à celui-ci, un rythme heurté, et peut provoquer un non sens ou même un contre sens ; on parlera donc d'un style coupé.

---

<sup>40</sup> Encyclopédie Encarta, 2008.

<sup>41</sup> Catach N. Op.Cit, p. 50.

<sup>42</sup> Crepim F. et al, « Français, méthodes et techniques », Ed Nathan, 1988, p.136.

## **6. La linguistique textuelle.**

On a parlé jusqu'ici exclusivement de cette propriété centrale du texte qui a été décrite comme une qualité d'ensemble ou de « relationalité ». Les éléments linguistiques deviennent des composantes d'un texte, par le fait qu'ils entretiennent entre eux des relations sémantico-syntactico- pragmatiques. Le phénomène de la relationalité doit être décrit au moyen d'un terme qui s'est implanté dans la discussion sur la linguistique textuelle, qu'Héribert Ruck nomme pour désigner la relation existant entre les éléments d'une suite expressive : la cohérence<sup>43</sup>, cette notion est une condition nécessaire à la réalisation d'un texte. Il a envisagé deux possibilités distinctes dans la constitution de la cohérence, l'une intratextuelle (sémantico-syntactique), l'autre extratextuelle (pragmatique)

La linguistique textuelle comme science de la structure et du fonctionnement des textes linguistiques ne se conçoit pas comme le complément nécessaire d'une forme de la description linguistique fixée sur la phrase, en tant que plus grande unité descriptible, mais elle s'efforce d'atteindre à une reconstruction générale de la linguistique sur les fondements que présente l'unité « texte »<sup>44</sup>. Ce qui est déterminant dans la linguistique textuelle, c'est la prise en charge du contexte, de l'interprétation des éléments, grâce à quoi, pour s'en tenir au texte linguistique, la limite de la description n'est pas déterminée par l'unité « phrase ».

### **6.1. Qu'est-ce qu'un texte ?**

La notion classique de texte était surtout statique : le « texte » était considéré comme un « produit fini ». Une conception plus dynamique semble s'être développée grâce à l'intérêt suscité par l'approche cognitive de communication. Signification et cohérence sont considérés comme des éléments importants d'une interaction entre système mental et texte, où le message s'enracine dans un support qui est à la fois structure (langue) et événement (parole)<sup>45</sup>.

Le texte est un moyen de représentation par lequel les auteurs font état de leurs connaissances, de leur raisonnement et de leur démarche de résolution de problèmes linguistiques. Avec le « texte », l'apprenant doit utiliser les propositions fournies par celui-ci afin de comprendre un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales et ainsi

---

<sup>43</sup> Ruck H. « Linguistique textuelle et enseignement du français », Ed Hatier & Didier. 1991, p.27.

<sup>44</sup> Ibid. , p. 124.

<sup>45</sup> Gaonac'h D. « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère », Ed. Hachette, Rennes, 1990. ,p.124.

apprendre à utiliser ces connaissances convenablement dans son raisonnement et sa démarche de résolution des problèmes.

Pour Shirley- Carter Thomas, un texte est tout écrit qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation de communication donnée, il est ainsi d'un point de vue communicatif une réussite. Un texte écrit, quelque soit sa nature, n'est pas rédigé gratuitement, son rédacteur cherche à produire de l'effet, sur son lecteur potentiel. Toutefois, parler d'un texte ; c'est souligner le fait qu'il s'agit d'un ensemble ou d'une unité et non pas d'une suite de phrases disparates et sans rapport aucun. Pour M. Fernandez le texte pris comme unité de communication se définit comme : un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence<sup>46</sup>.

De Beaugrande et Dressler énumèrent quant à eux, sept critères interdépendants auxquels tout texte doit répondre, ils comprennent des critères de cohésion et de cohérence (par approche micro-textuelle), donc des critères qui concernent les rapports entre les participants de la communication : l'intentionnalité, l'acceptabilité et l'informativité et enfin le critère de situationnalité et celui d'intertextualité qui reflètent les rapports avec le monde extérieur du texte en question.

Ces critères sont extrêmement intéressants car ils mettent bien en relation des éléments relevant de paramètres purement textuels et de ceux provenant de considérations pragmatiques.

## **6.2. La compréhension de l'écrit.**

La lecture représente le moyen privilégié d'accès à la connaissance. Cet aspect instrumental de la lecture est d'autant plus sollicité dans le cadre scolaire : plus l'autonomie de l'élève est recherchée, plus le recours à la lecture est fréquent et plus la quantité à lire augmente.

L'acte de la lecture est au cœur du travail scolaire. Or, pour que la lecture devienne un outil réellement efficace au service d'un projet (apprendre une leçon, exploiter une documentation, réaliser une production personnelle à partir de ses lectures...) il est indispensable que les lecteurs sachent :

- associer, classer, trier, comparer, synthétiser, idées et informations.
- dégager le contenu d'un texte et l'analyser ;
- enregistrer des informations par la prise de notes.

---

<sup>46</sup> Carter- Thomas S. Op. Cit. , pp.18-19.

Pour cela, il est nécessaire de conduire les apprenants à acquérir des méthodes, leur permettant de structurer leur lecture.

Il est maintenant connu qu'il n'existe pas une seule lecture mais plusieurs lectures qui dépendent à la fois du texte et de ce que l'on attend du texte. De nombreuses terminologies existent : lecture survol, lecture sélective, lecture repérage..., ces appellations sont utilisées au départ pour les adultes. Dès que les enseignants examinent de plus près les activités auxquelles sont confrontées les apprenants, dans le cadre scolaire, ils les considèrent dès lors, tels de lecteurs aptes et en mesure de manier ces lectures.

Manier une lecture, c'est apprendre à découvrir la structure d'un texte, de repérer ses réseaux de sens, ses représentations mentales, qui intègrent à la fois sa structure et son contenu et qui varient non seulement, en fonction du thème traité, mais aussi de la visée de l'auteur.

Au-delà de la réflexion sur le sens des mots constituant un texte, une appréciation plus globale portant sur le type de texte, sa nature, l'objectif poursuivi par l'auteur, constituent autant d'éléments importants susceptibles de guider le lecteur dans sa quête.

Une lecture aboutie, rend ce lecteur capable de résumer et de catégoriser ce qu'il a lu, afin de le classer dans sa mémoire, pour l'exploiter dans des situations d'écrit ultérieures.

### **6.3. L'effet de texte.**

Le plaisir ressenti par le lecteur face à la lecture d'un texte est nommé par J.M. Adam, « l'effet de texte »<sup>47</sup>, en effet lorsqu'on lit un texte, l'enjeu n'est pas d'en comprendre chaque élément, mais de le saisir dans sa globalité, le tout n'est pas équivalent à la somme des parties. Le lecteur d'un texte ne s'intéresse, au mot à mot du texte que, dans le but d'en saisir progressivement le sens, et, pour cela de suivre le raisonnement développé par le rédacteur.

C'est surtout le but visé par l'énonciateur qui donne sens à un énoncé. Sur cette intention de communication le lecteur peut être renseigné à l'avance, par exemple lorsque le texte figure sous la rubrique « narration », le récepteur sait que le scripteur va raconter, narrer ou relater un événement.

C'est ainsi qu'une séquence textuelle prise isolément, ne donne pas accès à ce qui constitue un « texte » ; le texte ne fait sens que lorsqu'un lecteur, ayant parcouru la suite des séquences, intègre, dans son activité de lecture, ses éléments constitutifs.

---

<sup>47</sup> Carter- Thomas. S. Op. Cit. , p.19.

#### 6.4. Le discours narratif.

Si dans une langue courante le « discours » se réfère à une communication orale, et se distingue du « texte » qui en premier lieu est un document écrit. En linguistique, l'emploi de ce terme est souvent associé aux conditions de production, Fernandez affirme que, c'est une unité plus large que le texte. Maingueneau, lui, parle de discours scientifique ou de discours administratif, donc de l'usage de la langue dans une situation réelle<sup>48</sup>.

Les genres de discours sont des produits culturels qui régissent les discours des membres d'une société. En tant que l'école, fait partie du monde social, les genres régissent donc les discours produits et reçus dans cette institution. La notion de *genre du discours* suppose des principes de catégorisation des formes d'organisation du langage, autrement dit le discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles, mais également par son existence dans une situation de communication particulière.

Cette notion de genre intéresse la didactique car la didactique de l'enseignement du français utilise la notion de genre pour catégoriser ses objets : les discours oraux et écrits (le discours argumentatif, de la publicité, le discours polémique de débat, le discours narratif du récit d'expérience vécue, le discours explicatif ou descriptif, etc.). Il s'agit de décrire dans ce cas les caractéristiques des genres à étudier en classe de français, qui sont des outils qui permettent à la fois, de produire des discours et de les reconnaître, en référence à des formes sociales collectives et historiques.

La dimension sociale et culturelle du développement du sujet et la conséquence didactique directe de cette approche sur les pratiques scolaires dépendent des disciplines scolaires elles-mêmes, et montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'apprentissage.

Les analyses de ces chercheurs montrent comment les genres du discours sont spécifiés par l'articulation de trois dimensions: les contenus du discours, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques. Ces dimensions fondent des contenus d'enseignement et permettent d'identifier les compétences langagières à développer.

Par ailleurs, nombreux sont les linguistes qui accordent au texte ; objet linguistique un autre statut que celui d'objet formel et statique, François Rastier affirme qu' « *il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue au sens restreint de mise en linguistique* »<sup>49</sup>.

En considérant les divers emplois de la notion de discours, nous pouvons la définir comme : synonyme de « parole » chez Saussure, une unité linguistique de dimension

---

<sup>48</sup> Maingueneau D. « Initiation aux méthodes de l'analyse du discours », Ed Hachette, 1976, p.26.

<sup>49</sup> Ibid. , p.27.

supérieure à la phrase, un message pris globalement, un énoncé ou une suite de phrases émises entre deux blancs sémantiques ou deux arrêts de la communication<sup>50</sup>. Elle prend également sens chez E. Benveniste qui donne, par ailleurs, la définition suivante : « *il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière.* »<sup>51</sup>, ainsi beaucoup de linguistes pensent qu'une étude purement interne de la langue, en dehors de toute prise en considération du discours, est impossible, surtout dans le domaine de la sémantique.

Enfin, cette notion entre fréquemment dans une opposition langue/discours. La langue s'oppose alors comme ensemble fini, relativement stable d'éléments au discours, entendu comme lieu de la créativité, lieu de la contextualisation imprévisible qui confère de nouvelles valeurs aux unités de la langue. E. Benveniste résume cette idée comme suit : « *il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et systèmes, de l'autre, la manifestation de la langue dans la communication vivante.* »<sup>52</sup>

Ce pluriel définitoire d'une même notion à savoir « discours » n'est donc pas une réalité évidente, un objet concret, mais le résultat d'une construction bien réfléchie<sup>53</sup>.

### **6.5. Comprendre un texte, c'est une affaire de cohérence.**

Une bonne représentation textuelle est une représentation cohérente. La cohérence de la représentation consiste surtout en les relations que le lecteur (dans notre cas l'évaluateur ou l'enseignant correcteur) établit entre les éléments constitutifs de la représentation mentale, il peut inclure une large palette de relations dans sa représentation<sup>54</sup>, telles que les relations référentielles, spatiales, temporelles, causales émotionnelles.... L'important ici, est que le lecteur identifie des connexions entre les éléments du texte produit et, de ces connexions dépend la cohérence de la représentation. La représentation est donc perçue comme un réseau de nœuds interconnectés, où les nœuds représentent les éléments du texte, et les connexions indiquent la relation que le lecteur (l'évaluateur) a identifiée entre ces éléments.

---

<sup>50</sup> Maingueneau. D. , Op. Cit, p. 10.

<sup>51</sup> Ibid. , pp. 11-15.

<sup>52</sup> Rûck H. Op. Cit, p.4.

<sup>53</sup> Ibid. , p.16.

<sup>54</sup> Bentolila A. et al, « La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement », Ed Nathan, 1991, p.130.

## **6.6. Le rôle de la lecture dans l'appropriation de l'écrit.**

Lire est synonyme d'écrire, pour Bentolila : lire c'est découvrir les chemins qui, d'une réalité globale mènent à un écrit conventionnellement segmenté et ordonné.

En effet, un énoncé écrit est linguistiquement composé de segments qui s'ordonnent le plus souvent de façon rigoureuse, ce qui n'est pas le cas du code oral dont, l'utilisateur n'a pas conscience lorsqu'il parle de cette segmentation.

Ainsi entrer dans le monde de l'écrit c'est affronter l'évidence du segmenté et de l'ordonné, et immédiatement dépasser cette dimension afin d'atteindre le global de la compréhension et de la production.

Deux dimensions sont indispensables à l'apprentissage de l'écrit : c'est en passant du global du texte au segmenté de la phrase et du segmenté ordonné au global de la réalité construite appropriée que l'apprenant acquiert une démarche ou une mécanique scripturale indispensable à l'acte d' « écrire »<sup>55</sup>.

La démarcation des ensembles syntactiques et la reconnaissance des liens logiques qui les relie, constituent les conditions indispensables d'une construction textuelle et donc d'un processus d'écriture. Ceci dit que la seule maîtrise des segments de phrase par l'apprenant ne constitue pas une compétence d'écriture chez ce dernier et ne prouve en aucun cas, sauf exception, qu'il fait montre d'une réelle compétence en cette matière, seul compte la construction de texte ; la compétence d'un scripteur tient à la manière dont il agence les ensembles qui l'y conduisent, puisque écrire c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations d'écriture très différentes, qui chacune, exige un comportement spécifique du scripteur.

### **6.6.1. Faire reformuler un texte lu, pourquoi ?**

C'est une pratique quotidienne dans la classe. Nous faisons lire silencieusement un texte, puis nous demandons à l'apprenant, de redire l'essentiel du contenu sans s'aider du texte. Si ce dernier éprouve des difficultés de vocabulaire et s'exprime mal, nous pouvons penser qu'il n'a pas compris le texte. De plus cette reformulation qui passe par l'oral est très difficile à étalonner.

Si la reformulation orale n'est pas tout à fait satisfaisante, qu'en est-il d'une reformulation à l'écrit? Cet exercice demande une maîtrise de l'écrit que l'apprenant ne possède pas toujours ; aussi est-il à manipuler avec précaution. La reformulation par écrit peut

---

<sup>55</sup> Bentolila. A., Op. Cit., p.93.



se faire chez un natif plus facilement avec les élèves du lycée. Il faut cependant constater que la reformulation d'un texte par un apprenant est souvent synonyme d'une paraphrase<sup>56</sup>. Est-ce une bonne chose ? Tout dépend de l'objectif que l'on s'est fixé. Pour un texte difficile, la paraphrase peut être acceptée. Pour un texte simple, elle est fortement déconseillée. Mais quand on a des doutes sur les capacités de compréhension d'un apprenant, la paraphrase peut permettre de faire le point sur ce qu'il a compris et sur ce qu'il a retenu pour être capable de le restituer par écrit.

Ainsi pouvons-nous toujours poser les questions suivantes pour s'assurer si les apprenants ont compris le texte proposé : « Qu'as-tu lu ? », « Es-tu d'accord avec ton camarade ? », « Qu'ajouterais-tu ? », « A quelle époque se déroule l'histoire ? », « quels sont les personnages présents dans le texte ? »...

Cette manière de procéder permet à tout le monde de suivre et de participer. Ce qui permet au sujet écrivant, de structurer un ensemble d'éléments reliés entre eux, par différents types de relations, puisqu'au-delà de la réflexion sur le sens des mots et sur leur fonction, une appréciation plus globale portant sur le type de texte, sa nature, l'objectif de la question, constituent autant d'éléments importants, susceptibles de guider l'apprenant-scripteur dans son activité. Le problème que l'on retrouve dans ces cas est que l'apprenant ne comprend pas l'énoncé de la question posée, alors qu'il a bien compris son texte ou sa leçon. Donc pour éviter cet écueil, il est nécessaire que les consignes soient brèves et sans ambiguïté<sup>57</sup>.

Les questions seront bâties de telle manière qu'en transcrivant les réponses l'apprenant possède en tête une certaine structure ou progression lui permettant de donner corps à sa rédaction<sup>58</sup>.

Les savoirs scolaires ne se construisent pas de façon arbitraire, ils sont soumis à une double contrainte : celle de la recherche évidemment, mais aussi celle des objectifs et des finalités assignées à l'enseignement<sup>59</sup>.

### **6.6.2. La cohérence et la cohésion.**

Notre objectif est de cerner les marques ou éléments indispensables à la mise en texte et l'impression d'une cohérence ou unité perçue par un récepteur donné. Autrement dit, il s'agit de cerner les liens entre les notions habituellement classées sous les rubriques de la cohésion et de la cohérence. La notion de *cohésion* est généralement mise en rapport avec la

---

<sup>56</sup> Bentolila. A. , Op.Cit, p.23.

<sup>57</sup> Rosier. J.M. , « La didactique du français », Ed « Que sais-je ?, PUF », fév. 2002, p.51.

<sup>58</sup> Bentolila. A. , Op.Cit, p.27.

<sup>59</sup> Ibid., pp. 57-58.

linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. La notion de *cohérence*, en revanche, est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte. Nous pouvons établir une distinction entre ces deux notions « d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes et, de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés », ainsi la cohésion relève d'une dimension proprement linguistique et la cohérence prend en considération le monde en dehors du texte (l'interprétation).

Une question fondamentale qui sous-tend toute analyse textuelle concerne l'évaluation de l'objet textuel. Qu'est-ce qui fait qu'un texte « est » ou « n'est pas » réussi ? Existe-t-il des moyens tangibles pour mesurer la réussite et l'efficacité d'un texte ?

Il est généralement admis que la compétence textuelle d'un sujet parlant ou écrivant ne peut être confinée dans un ensemble défini de règles linguistiques, qui concernent la réalisation d'un texte de qualité. Toutefois, ceci ne veut pas dire pour autant que, les considérations linguistiques n'aient aucune place, dans une évaluation de la qualité textuelle.

#### **6.6.2.1. La cohérence.**

La notion de cohérence est au centre d'une discussion sur la qualité textuelle. Elle correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne d'un texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit.

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. Comme l'expliquent C. Preneron et C. Larroque qui ont examiné cette notion, « *La notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs.* »<sup>60</sup>

Reinhart établit une échelle de la cohérence en classant les textes sous trois grandes catégories, elle distingue d'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » de ceux qui sont « implicitement cohérents », enfin il y a des textes « incohérents »<sup>61</sup>. La différence entre les textes explicitement cohérents et les textes implicitement cohérents n'est pas forcément en

---

<sup>60</sup> Carter-Thomas. S. , Op. Cit, p.113.

<sup>61</sup> Ibid. p.114.

relation avec leur construction logique et grammaticale, ce qui est en jeu ce n'est pas l'intelligibilité finale du texte mais les types de procédures supplémentaires nécessaires de la part du récepteur pour établir cette cohérence, les textes explicitement cohérents par exemple, font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions que Reinhart distingue comme la cohésion, la non-contradiction et la pertinence : la condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente, la condition de non-contradiction est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non-contradiction avec ce qui précède et la condition de pertinence se réfère aux conditions pragmatiques du discours, c'est-à-dire aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation.

Tout lecteur aura certaines attentes face au texte qui lui est proposé, dont les considérations, sur le contexte et le genre de discours, peuvent fortement influencer l'interprétation.

Devant un texte, issu d'une situation particulière, produit pour une raison précise, les attentes des lecteurs concernés peuvent être sensiblement les mêmes ; Hateyama, Petöfi et Sözer déclarent à ce propos « *Dans un environnement socioculturel donné, à l'intérieur d'une communauté linguistique donnée, la convergence des attentes des différents interprétants peut être si grande que l'on est autorisé à parler linguistique.* »<sup>62</sup>. Autrement dit, dans une situation discursive précise, au sein d'un genre de texte spécifique, le lecteur aura des attentes particulières, qui vont l'influencer dans l'interprétation de la cohérence du texte.

#### **6.6.2.2. Intégrer plusieurs informations en un tout cohérent.**

C'est avec les travaux de Bransford et Franks, qu'a été démontrée expérimentalement l'idée selon laquelle, l'information contenue, dans chaque phrase d'un ensemble de phrases partageant un lien sémantique, n'est pas stockée en mémoire comme une suite d'informations distinctes et autonomes, mais plutôt comme des ensembles généraux de signification que construit l'individu.<sup>63</sup>

L'ensemble de ces données milite en la faveur de l'existence d'une capacité d'intégration d'éléments distincts en un ensemble cohérent, pour peu qu'ils entretiennent des liens entre eux. Ces liens peuvent être sémantiques, mais aussi spatio-temporels, voire contextuels. Dans cette perspective, ce processus d'intégration mis en évidence par Bransford et Franks serait un processus très général, caractéristique du fonctionnement cognitif.

---

<sup>62</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit, p.35.

<sup>63</sup> Ibid. , p.132.

Ainsi la clarté de l'organisation textuelle est une composante importante de l'interprétation de la cohérence des textes, car dans la plupart des situations de communication écrite, le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Dans le cas contraire, il sera confronté à un texte décousu qui reçoit forcément un jugement négatif de la part, de ce même lecteur.

Par ailleurs, les critères relevant de la cohérence textuelle restent très difficiles à établir, on pourrait par conséquent se poser les questions suivantes : dans quelle mesure le rédacteur de 3<sup>ème</sup> A. S. du lycée Temmimi- M'sila, peut-il imposer une organisation textuelle ? Dans quelle mesure les jugements des lecteurs, dans leurs tentatives, de suivre la logique de sa production, dépendent-ils de leur propre contribution au processus d'interprétation ? Dans quelle mesure est-il possible de prévoir certains dysfonctionnements au niveau organisationnel ?

C'est dans cette perspective et par une réflexion sur la structuration thématique d'un texte que nous aborderons ces questions, portant sur l'évaluation de la cohérence textuelle, ainsi quand nous appréhenderons cette dimension thématique de l'organisation textuelle, nous pourrions peut-être mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception d'une meilleure clarté textuelle dans les productions des apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S du lycée Temmimi-M'sila.

Tout texte possède, d'une manière explicite ou, non des marqueurs référentiels<sup>64</sup>. La notion de cohérence met en avant, l'importance de la dimension transphrastique qui constitue en quelque sorte le postulat de base de la linguistique textuelle qui, a outrepassé l'élément constitutif dit « la phrase complexe » pour voir ses fondements s'étaler à l'unité « texte ». Bâtie sur les questions que la linguistique textuelle se donne pour but, de répondre, en l'occurrence : en quoi consistent, dans le détail les relations phrastiques, et quelles régularités efficaces procèdent de leur apparition. Nous pouvons entrevoir le rapport entre la linguistique textuelle et l'enseignement des langues : si l'enseignement traditionnel des langues reposant sur la méthode Grammaire- Traduction visait à créer chez l'apprenant un système de règles, les conceptions behavioristes et structuralistes ont mis en vedette un aspect important de l'acquisition des langues, qui se veut tenir compte de sa finalité, à savoir, comprendre les membres d'une communauté linguistique étrangère. Mais un enseignement tel que celui- là qui viserait à atteindre l'accoutumance à des patterns prédéterminés serait en fin de compte voué à l'échec, parce que la parole ne signifie pas seulement la reproduction d'un

---

<sup>64</sup> Rück. H. , Op.Cit, p.5.

prédéterminé. C'est la grammaire générative et traditionnelle qui a le mérite d'avoir rendu manifeste l'aspect créatif et cohérent de la production langagière<sup>65</sup>. C'est cet aspect cognitif- créatif qui permet la structuration des schémas de communication dépassant le stade de la phrase.

### **6.6.2.3. La cohésion.**

La taxonomie présentée par Hillary et Hasan souligne la nature purement linguistique des liens, établis entre les différents constituants d'un texte, selon eux, le fait qu'un récepteur soit capable, de reconnaître un texte dans une suite de phrases, implique l'existence, dans ce texte de certains traits linguistiques qui contribuent positivement à cette unité textuelle.

Les auteurs dressent une liste de ces traits linguistiques qui restent théoriquement à la disposition du récepteur pour créer cette unité. Il s'agit de montrer les liens à la fois intra- et inter- phrastique, et en particulier les procédures utilisées pour établir des liaisons entre les informations anciennes et nouvelles. Ils classent ces procédures qui peuvent être soit grammaticales soit lexicales en cinq rubriques : référence, substitution, ellipse, conjonctions et cohésion lexicale<sup>66</sup>.

Un texte cohérent est un texte dans lequel, les idées s'enchaînent de façon logique sans ambiguïté. Il existe des outils linguistiques pour bien lier les parties d'un discours. Ce sont les connecteurs. Ils cimentent les différentes composantes et assurent une plus grande cohésion entre une idée et une autre<sup>67</sup>. Plus la cohésion est grande, plus son effet sur la cohérence générale est assuré. Vu leur force de persuasion, il importe donc de bien réfléchir à l'usage que nous faisons de ces articulateurs.

Nous pouvons les subdiviser, pour mieux observer leur fonctionnement en :

- Les anaphores ou encore les reprises ou renvois à l'intérieur du texte
- Les connecteurs, par exemple : la cause/la conséquence, la ressemblance/ l'opposition...
- Les allusions à d'autres façons de voir les choses, d'autres cadres de référence mentale que nous appelons les constructeurs d'espaces, de temps, de lieu...

---

<sup>65</sup> Rück. H., Op. Cit. ., p.10.

<sup>66</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit, p.37.

<sup>67</sup> Kleemann-Rochas. C., « Manuel de rédaction avec modules d'apprentissage des techniques d'écriture en français »,Projet « Rédigera », 22/05/2003, p.61.

#### 6.6.2.4. Les connecteurs de cohésion.

Comprendre un texte, c'est construire une représentation cohérente en mémoire, cette cohérence peut être établie de deux façons : soit par l'intermédiaire de relations dans le texte (cause, conséquence ...) soit grâce à la présence de marqueurs linguistiques<sup>68</sup> (les connecteurs : et, parce que, mais, donc ...ou encore des expressions particulières comme : le plus important...) nous allons, ici, nous intéresser aux connecteurs.

Les connecteurs sont des mots qui relient explicitement des propositions ou des phrases dans un texte. Selon la façon dont est envisagé leur traitement, on peut considérer qu'ils mettent ou non en œuvre des processus inférentiels basés sur la mémoire.

Il existe plusieurs classifications des connecteurs<sup>69</sup>, nous ne citerons ici que :

- La classification de Halliday et Hasan qui repose sur le type de relations sémantiques et distingue les relations internes qui organisent la structure du texte, des relations externes qui concernent le processus de communication,
- La classification de Favard et Passerault qui reprend celle de Hillary et Hasan, en distinguant les connecteurs chronologiques, les connecteurs temporels, les connecteurs causaux et les connecteurs d'intégration linéaire.

Les connecteurs en tant que marqueurs explicites d'une relation entre deux propositions peuvent avoir plusieurs fonctions :

- Une fonction d'intégration selon laquelle les connecteurs signalent explicitement aux lecteurs qu'ils doivent intégrer en un tout cohérent les deux propositions.
- Une fonction cognitive d'après laquelle les connecteurs aident les lecteurs dans la construction d'un modèle mental en leur indiquant à quel moment, ils doivent rajouter de l'information à la représentation en cours de construction.
- Une fonction procédurale, pour laquelle, non seulement les connecteurs permettent l'intégration d'informations, mais délimitent aussi des unités fonctionnelles dans le texte.

Au-delà de cet aspect, linguistique textuelle, où la Grammaire de texte, comme on l'appelait, dans les années 1960, cherche à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur et s'intéresse surtout à la notion de cohérence tel que souligné par Dijk et Kummer en 1972 : « *la capacité des locuteurs natifs de distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite de phrases ne formant pas un*

---

<sup>68</sup> Blanc. N. et al. , « Mémoire et compréhension, lire pour comprendre », Ed. PRESS, 2003, p.147.

<sup>69</sup> Ibid., p.148.

texte »<sup>70</sup>, en s'inspirant de la grammaire générative de Chomsky, le projet de ces chercheurs repose sur la constatation que, toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases, ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. Incapables de prouver que certaines phrases ou morceaux de textes seraient cohérents ou incohérents, certains grammairiens de texte pour mieux élucider ce problème se sont orientés vers les sciences cognitives. Ce qui les pousse à tracer une ligne entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux relevant de la cohérence. Plusieurs modèles sont à considérer, où sous le nom de « cohésion » sont généralement regroupées toutes les marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés, comme les connecteurs et les anaphores. La « cohérence » est considérée non comme une propriété du texte, mais comme un concept dépendant étroitement de l'interprétant ; le récepteur, qui est amené à construire des relations qui ne figurent pas forcément dans le l'objet « texte », « *l'incohérence d'un discours dépend de celui qui l'écoute. L'esprit me paraît ainsi fait qu'il ne peut être incohérent pour soi-même* » (Monsieur Teste, Paul Valéry)<sup>71</sup>.

- Le premier modèle se réfère aux travaux d'Ekvist qui préconise des modèles à base phrastique dont l'étude, à travers l'analyse de mécanismes tels que, l'anaphore ou l'ellipse cherchent à examiner les liens inter- phrastiques.
- Le second est celui des modèles textuels à base prédicative, où le texte est produit suivant une certaine stratégie qui permet d'agencer des éléments dits propositions ou prédications. Ainsi différentes stratégies textuelles, à partir des mêmes prédications produisent différents types de textes.
- Un troisième consiste en « les modèles à base cognitive », qui cherchent à générer, ou à extraire un texte à partir d'une base cognitive.
- Les derniers modèles isolés par Ekvist sont ceux basés sur la théorie des « actes de langage » d'Austin (1962) et aux « tours de parole ».

Ekvist insiste sur l'interrelation de ces modèles. Ils sont, dit-il, imbriqués les uns dans les autres comme des boîtes chinoises : les modèles interactionnels peuvent inclure les modèles cognitifs, qui peuvent à leur tour inclure les modèles à base prédicative et ainsi de suite.

Ces travaux ont permis de marier les analyses formelles et les approches interactionnelles. Il est non seulement question d'une analyse qui dépasse le cadre phrastique en se concentrant sur les phénomènes de « cohésion » et de « cohérence » textuelles, mais

---

<sup>70</sup> Blanc, N. et al, Op. Cit., p.149.

<sup>71</sup> Ibid. , p.27.

aussi d'analyse des contraintes communicatives inhérentes à chaque situation de communication.

Les travaux de Roman Jakobson et Emile Benvéniste s'opposent diamétralement à la grammaire de texte et soutiennent que, le niveau de la phrase définit le seuil, au-delà duquel on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue, comme instrument de communication<sup>72</sup>.

#### **6.6.2.5. Les anaphores.**

L'anaphore consiste en la cohésion textuelle par des liens linguistiques explicitement marqués. Ces liens peuvent revêtir différentes formes et remplir différentes fonctions, il y en a qui assurent une cohésion référentielle, thématique : on fait comprendre que c'est bien de la même chose que l'on parle que précédemment, ce sont les anaphores<sup>73</sup>. Connue encore sous le nom de reprise, une anaphore est une expression linguistique qui reprend ou renvoie à une entité déjà introduite dans une phrase antérieure. Cette entité qu'elle soit mot ou idée s'appelle l'antécédent. Les éléments anaphoriques peuvent être grammaticalement représentés par des démonstratifs (celui- là, celui- ci, ceux- là, ceux- ci, etc.), des possessifs, des indéfinis, des pronoms compléments (le, la, les, lui, eux, elles) et par l'expression du comparatif (ex. : tout aussi, plus important, etc.).

La manière la plus économique d'anaphoriser se fait par l'ellipse. Dans l'anaphore par ellipse on omet tout simplement la mention du référent. Ce procédé elliptique ne s'emploie qu'avec des verbes coordonnés ayant le même sujet.

#### **6.6.3. Organisation thématique au niveau global du texte.**

Maintenant, nous consacrons notre réflexion à l'étude des structures syntaxiques dont le rôle est particulièrement important, dans l'organisation thématique.

Le traitement du thème ne peut se faire, au niveau de la phrase isolée, son statut informationnel n'est justifié que, dans un contexte cognitif, c'est ce qui permet d'évaluer la valeur communicative et organisationnelle de la structure thématique<sup>74</sup>.

Une fois identifiée la structure thématique, dans un certain nombre de phrases consécutives, comment rendre compte de cette organisation thématique au niveau global du texte, pour lui conférer sa cohérence ou unité globale, perçue par le récepteur ?

---

<sup>72</sup> Blanc. N. Op. Cit., p.28.

<sup>73</sup> Kleemann- Rochas. C. et al, Op. Cit., p.53.

<sup>74</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit, p.88.



### 6.6.3.1. Thème et rhème au niveau phrastique.

Ce sont les pionniers de l'école de Prague, qui ont joué ce rôle important, dans le développement des analyses thématiques. Weil établit une distinction entre « mouvement des idées » et « mouvement syntaxique » ; il estime que l'ordre des mots peut être considéré comme un reflet de l'ordre des idées<sup>75</sup>.

Ces mêmes pionniers ont identifié trois niveaux d'analyse phrastique : un niveau grammatical, un niveau sémantique et un niveau informationnel. C'est ce dernier niveau, qui nous intéresse le plus dans notre analyse, car il concerne la répartition de l'information sur la ligne de la phrase, avec sa division en parties thématiques et rhématiques.

Mathesius a défini le thème dont la fonction première est de permettre au récepteur de s'orienter vers le reste du message, comme étant ce qui est connu et qui forme ainsi le point de départ pour l'émetteur, et le rhème comme ce qu'on en dit.

On a souvent reproché à Chomsky, avec sa grammaire générative, la confusion entre ces trois niveaux, cependant les frontières entre ces trois niveaux ne sont pas étanches : le thème sur le plan informationnel coïncide avec le sujet sur le plan syntaxique et équivaut à l'agent ou au participant sur le plan sémantique<sup>76</sup>.

Todorov définit ce couple thème/rhème comme suit : le thème d'un acte d'énonciation, c'est ce dont on parle, c'est l'objet du discours, ou, comme disaient les linguistes du début du siècle, le sujet psychologique, le rhème ou encore le propos : c'est l'information que le locuteur entend apporter relativement à ce thème.

Pour Hillary, l'organisation textuelle repose sur deux structures distinctes : le niveau thématique, qui présente l'information du point de vue de l'émetteur où le thème, est ce qui est choisi par l'émetteur comme point de départ du message et qui, par définition, sera toujours, en début de phrase, puis le niveau informationnel qui, organise l'information en fonction du récepteur<sup>77</sup> (en fonction de ce qui est ou non, connu de lui).

En guise de conclusion à cette section, nous n'avons pas la prétention d'établir des critères de l'identification de ces niveaux, nous souhaitons seulement établir quelques indications plus ou moins fiables, pour la description et l'analyse des textes écrits, qui constituent notre corpus.

- le thème et le rhème seront considérés dans un rapport relationnel : le thème correspond à ce dont on parle, le rhème représente, ce qu'on en dit,

---

<sup>75</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit. , p.53.

<sup>76</sup> Ibid. , p.54.

<sup>77</sup> Ibid. , p. 68.

- thème et rhème seront considérés par rapport au statut de référent : le thème est généralement connu, le rhème est généralement nouveau<sup>78</sup>.

-

### **6.6.3.2. La progression thématique.**

Tout type de discours écrit possède des caractéristiques d'organisation discursive distinctes, internes qui organisent les informations, afin de créer un ensemble cohérent. Si nous avons choisi une analyse qui privilégie l'organisation thématique du texte, c'est parce que le cadre analytique fourni par une étude de structure thématique, nous permettra d'analyser plus ou moins efficacement certaines difficultés rencontrées par le rédacteur non natif, dans l'organisation de son écrit, en l'occurrence les apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S.

Souvent dans un devoir écrit, même après correction des erreurs de syntaxe et du lexique, l'ensemble reste encore un peu étrange, maladroit et parfois même illogique, selon les propos de S. Carter. Si nous voulons attirer l'attention de nos élèves a- t- elle dit, sur l'organisation du texte, nous leur fournissons une liste de connecteurs logiques, qui leur permettront de renforcer l'organisation ou la progression thématique, dans le but de leur montrer la façon dont un texte s'organise, à l'intérieur du type en question<sup>79</sup>.

Dans notre tentative d'étude, nous nous proposons d'approfondir un certain nombre de questions relatives à ces aspects de l'organisation textuelle, qu'une analyse de la structuration thématique nous permet d'aborder. Les concepts de thème, de rhème ainsi que celui de la structuration thématique sont au centre de toute analyse textuelle (même s'il est plus difficile d'avoir le même degré de certitude et d'objectivité face aux phénomènes relatifs à la structuration thématique qui, dépend de la réaction du récepteur, qu'envers les phénomènes relatifs au maniement des structures grammaticales et au choix du lexique, constatés à la surface du texte).

La notion de thème qui semble accessible à tous, prête néanmoins à confusion terminologique et conceptuelle, nous ne pouvons passer en revue tout ce qui a été dit sur le sujet, nous tenterons en revanche de cerner les points de convergence et de divergence entre les théories majeures, afin d'arriver à une terminologie stable, et à un cadre d'analyse qui soit utilisable pour notre étude :

- D'abord, nous nous intéressons aux caractéristiques conceptuelles des notions de thème et de rhème et à leur fonctionnement au niveau phrastique.

---

<sup>78</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit. , pp.75-76.

<sup>79</sup> Ibid., p.50.

- Ensuite, nous essayerons de voir, en quoi consistent, les réalisations linguistiques de l'organisation thématique.
- Enfin, nous tenterons d'étudier l'articulation entre l'organisation thématique au niveau phrastique et l'organisation globale du texte.

C'est Frantisek Danes, dont les idées semblent aujourd'hui d'actualité et très pertinentes pour l'étude que nous entreprenons, qui a établi les bases d'une typologie de la progression thématique, selon lui « *la connexité de l'information peut être déterminée par les relations thématiques qui unissent les phrases successives de la chaîne du texte* »<sup>80</sup>.

Une façon d'aborder cette organisation thématique à un niveau plus global, c'est de chercher à établir un nombre de schémas représentatifs de l'organisation thématique, dans les productions écrites des apprenants.

Les professeurs reprochent souvent aux élèves d'avoir un style décousu, les enchaînements phrastiques ne sont pas logiques, étant non natifs, ces derniers éprouvent des difficultés à gérer la progression thématique.

Nous tenterons, grâce à une analyse de la progression thématique, à mieux cerner certaines anomalies dans leurs rédactions.

Avant d'aborder directement ces questions, nous présenterons d'abord :

- un résumé de la théorie de progression thématique, telle présentée par Danès,
- des propositions d'autres linguistes relatives au concept de progression thématique,
- considérer cette théorie au sein de la cohérence globale : quels sont les liens entre thèmes phrastiques et thème global (topique du texte).

-

### **6.6.3.3. Les représentations de F. Danès.**

Ce sont les analyses de F. Danès portant sur les textes d'ordre scientifique et professionnel qui lui ont permis d'identifier trois grands types de progressions thématiques : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés<sup>81</sup>.

Il insiste, sur le fait que l'étude de la structure thématique d'un texte ne permet pas uniquement d'obtenir des modèles descriptifs, mais peut avoir des répercussions pratiques, dans le traitement automatique des textes.

Il attire notre attention sur le fait que la langue mette à la disposition des rédacteurs des expressions spécifiques, destinées à illustrer un certain type de progression thématique. C'est la répartition de ces expressions dites « réseau d'orientation » (les connecteurs

<sup>80</sup> Carter- Thomas.S. , Op. Cit, p.89.

<sup>81</sup> Ibid. , p.90.

logiques) qui oriente justement le lecteur dans son interprétation du texte. Ces expressions qui semblent être presque exclusivement un privilège de l'écrit et d'un écrit soigné, affirme S. Carter, ne sont pas toujours présentes et correctement employées dans les écrits de nos élèves. Un emploi erroné de telles expressions peut être source d'incompréhension de la part du lecteur. Il semble que l'enseignement du FLE se doit d'inclure les listes de connecteurs dont les élèves sont si friands dans la construction de l'écrit.

### ***Conclusion.***

La production d'un texte est une activité signifiante, pour qu'elle puisse s'incarner dans un discours oral ou écrit, elle doit passer par différents stades, et doit être régie par un certain nombre de contraintes, cognitives et discursives, qui lui permettront de passer d'une structure latente à une réalisation linguistique de surface. D'où la complexité de l'acte d'écrire, et l'intérêt de réfléchir aux conditions de production d'un texte. Une pédagogie de l'expression écrite, sous une quelconque démarche, ne saurait s'envisager, sans référence à un modèle discursif de l'écriture qui permettra de fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases solides. Ainsi le mot « écriture » qui désigne « un texte écrit produit par l'action d'écrire » nous intéresse particulièrement ici : on n'écrit pas n'importe comment, le produit écrit porte de façon manifeste les marques d'une construction rigoureuse normée. Le type de compétence qu'il requiert, ne saurait se limiter exclusivement au linguistique. Cette pédagogie de l'expression écrite, pour être cohérente, se doit d'acquérir, à côté du linguistique, une nouvelle attitude intellectuelle spécifique de communication. Jean Paul Sartre pense qu'il y a une énorme différence entre la parole et l'écriture. Ce qu'on écrit dit-il, on le relit lentement ou rapidement, autrement dit, on ne décide pas du temps qu'on reste penché sur une phrase, parce que ce qui ne va pas dans cette phrase peut ne pas apparaître du premier coup, c'est peut-être quelque chose en elle, c'est peut-être un mauvais rapport qu'elle a avec une phrase précédente ou suivante, ou avec le paragraphe ou le chapitre. Tout cela suppose qu'on regarde son texte un peu comme un grimoire, qu'on change successivement des mots ici et là, puis qu'on revienne sur ce changement, qu'en on fasse un autre, qu'on modifie ensuite un élément qui se trouve un peu plus loin et ainsi de suite.

Communiquer par écrit, consiste donc à savoir, se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échange, par le moyen d'un code ; « le texte », qui lui-même implique la maîtrise d'un autre code ; « le code linguistique », en s'interrogeant, sans cesse sur les composantes de la situation d'énonciation, et sur l'organisation discursive adéquate, pour la réalisation de cet acte.

*CHAPITRE II*

*Les défaillances rédactionnelles des  
apprenants de 3eme A.S du lycée Temmimi  
sous les réformes éducatives de 2003.*

## ***Introduction.***

Pour Robert Galisson, il ne paraît pas exagéré de dire que la didactique des langues étrangère, était figée, depuis l'apparition des méthodes plus ou moins mécanistes nées de la conjonction d'une théorie psychologique de l'apprentissage<sup>82</sup> : le conditionnement, issu du Béhaviorisme, et les théories linguistiques structuralistes issues de l'école américaine de Bloomfield.

C'est depuis la critique par Chomsky des travaux de Skinner, et la prise de conscience des enseignants de la faiblesse des méthodes audio- orales et audio- visuelles, que certaines modifications avaient été introduites dans ce domaine.

Nombreux sont les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens qui se portent vers un public nouveau qu'est « les adultes et les migrants », pour répondre à leurs besoins, se mirent en place de nouvelles méthodologies. Si bien qu'aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères aux adolescents des lycées et des collèges, cherche à se les approprier à son compte personnel.

Ensuite et surtout, c'est l'apparition de besoins extra- scolaires, et sous la pression de demandes instantes qu'ont été entreprises les grandes actions novatrices en matière de didactique des langues.

### ***1. Comment choisir une méthode d'enseignement- apprentissage ?***

Pour enseigner en FLE, les enseignants disposent d'un matériel particulièrement abondant, ils sont perplexes face à la prolifération des manuels et démunis, devant le choix de la bonne méthode, tant le paysage éditorial est vaste. Un choix qui se présenterait comme l'outil le plus pratique et le plus facilitateur de l'acte de l'enseignement- apprentissage, par des enseignants ou des autorités scolaires et qui répondrait le mieux aux aspirations et aux situations de classes, dans lesquelles ils interviennent.

Une préoccupation constante depuis le début du 20<sup>ème</sup> S. qui a vu naître une trentaine d'outils représentatifs, maintes fois, reconstruits et chaque fois jugés insatisfaisants, comme s'il était impossible de réaliser une grille idéale.

Nous retiendrons la grille d'analyse proposée, en 1984 par Maria Cecilia Bertoletti qui permet l'examen systématique et complet d'une méthode. Elle envisage cinq champs de référence qu'elle décompose en plusieurs rubriques : présentation matérielle, supports et documents, contenus linguistiques, contenus notionnels- thématiques, et enfin test et évaluation<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Cuq. J-P., Op. Cit. , p. 253.

<sup>83</sup> Ibid. , p. 254.

Elle est suivie en 1987, par la grille de Anne Marie Thierry, organisée sous treize rubriques.

## **2. Les réformes scolaires en Algérie.**

Les études portant sur la place du français en Algérie sont nombreuses, elles sont tributaires des méthodes, elles mêmes fonction des politiques scolaires, ce qui justifie l'impossibilité de s'en faire une idée exhaustive. Nous tenterons modestement de l'approcher avec certains chercheurs :

Partout dans le monde et de tout temps, l'école est considérée et restera toujours le point fort de toute société, en Algérie la place faite à l'enseignement des langues à l'école est évolutive depuis l'indépendance (arabisation, français langue étrangère). On voit que ce qui caractérise le contexte scolaire algérien toujours et de façon forte, c'est la primauté des paramètres idéologiques et politiques sur les paramètres sociaux et linguistiques<sup>84</sup>, ainsi les insuffisances de la politique linguistique scolaire algérienne, toujours imposée, aujourd'hui patentes, commencent à être mises à jour par certains enseignants et didacticiens algériens eux-mêmes, vu les répercussions des décisions politiques sur les résultats scolaires.

Toutefois, la situation actuelle algérienne paraît illustrer un phénomène plus général en didactique des langues qui est le rapport interactif existant entre les choix didactiques et les objectifs politiques que traduisent les options d'aménagement linguistique que Mwata Musanji Ngalasso voit comme « *une opération, qui parce qu'elle nécessite un large consensus, peut et doit être conduite non seulement par le gouvernement ou les organisations institutionnelles mais aussi par la société civile dans sa globalité, par une action ouverte ou souterraine* »<sup>85</sup>.

L'aménagement linguistique est selon Mwata « un projet de société ». La connaissance de la politique linguistique, à la fois comme une donnée de ses hypothèses et comme une des bornes du réel où il pourra les vérifier est donc nécessaire au didacticien, qui ne devrait pas être un simple exécutant des décisions prises en « haut lieu » mais, en tant que pourvoyeur d'éléments de réflexion au sein de la société, un acteur plein et responsable de la vie socio-politique.

Les réformes sont partout présentes, étant donné que sur le plan social les choses changent, ceci autorise des changements dans le domaine éducatif, en méthodologies, et en stratégies d'enseignement – apprentissage. Surtout si l'on considère que la linguistique a fait

---

<sup>84</sup> LIDIL « Autour du multilinguisme », n° 6, juin 1992, p. 141.

<sup>85</sup> Ibid. , pp.148-151.

un énorme progrès et un long parcours, notamment dans les domaines de l'analyse du discours allant de la grammaire textuelle, jusqu' à l'orthographe, qui du point de vue des notions normatives et dogmatiques fut longtemps considérée comme immuable, intangible et éternelle. Ainsi « *l'orthographe commençait à être considérée comme un vêtement, ou plutôt comme un travestissement de la langue*»<sup>86</sup>.

C'est la notion de l'échec scolaire, dont le redoublement et les résultats aux évaluations, de certains apprenants classés en « grande difficulté » ayant obtenu de mauvais résultats dans l'une ou l'autre des matières auxquelles ils sont confrontés telles que les mathématiques ou le français ou autre, qui est à l'origine de toute réforme éducative. Elle paraît très difficile à cerner et à définir d'autant qu'elle est souvent tributaire des contextes social et historique dans lesquels elle est posée, elle est surtout fonction des objectifs fixés par cette même société à un moment donné de l'acte de l'enseignement- apprentissage. Ce phénomène scolaire serait dû à plusieurs facteurs, notamment :

- Les difficultés que peuvent manifester, en général certains apprenants scolarisés, à s'adapter à l'école et à son fonctionnement.
- La difficulté d'acquisition de certaines notions préliminaires de tout enseignement- apprentissage, de quelque nature qu'il soit.

Ces difficultés récurrentes, aboutissent généralement à des conséquences, concrètement présentes sous forme de retards scolaires importants, mauvaise orientation vers les filières d'enseignement- apprentissage du choix de l'apprenant, échecs aux évaluations et examens et sortie, sans diplôme qui sera forcément couronnée par une difficulté à trouver un emploi et à s'insérer socialement<sup>87</sup>.

Nous avons pour notre travail, préféré logiquement et pour plus de pertinence des résultats, approcher la notion de « l'échec scolaire » en mettant en évidence les capacités des apprenants, nous avons tenté d'expliquer cette difficulté, non pas chez les apprenants ayant un déficit intellectuel, mais chez ceux qui ont un développement intellectuel normal, pour voir quels sont les véritables raisons de cet échec.

Pour combattre l'échec scolaire, les concernés recherchent souvent les méthodes et les dispositifs susceptibles d'en limiter les effets ; c'est- à- dire les moyens utilisés par les uns sont spécifiques alors que par d'autres, ils relèvent du générique, et vont des cours particuliers préconisés par les parents, aux réformes scolaires prévus et entreprises par l'état qui viseraient à réduire cet échec.

---

<sup>86</sup> Catach, N. Op.Cit, p.20.

<sup>87</sup> [www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz) , consulté le 29/08/2009.



L'échec scolaire est de moins en moins toléré dans la société, d'où la loi de 2003, qui met en place l'organisation des apprentissages en cycles, qui insiste sur la nécessité de penser l'enseignement sur le long terme<sup>88</sup>. Alors que le taux d'échec au baccalauréat augmente paraît-il, en partie pour des raisons de non maîtrise des langues étrangères, la tutelle ne cesse de prévoir des réformes successives dans ce domaine.

Dans son allocution présidentielle de mai 2000, le président Abdelaziz Bouteflika affirme que les questions importantes qui touchent le pays privilégient l'action réfléchie, qui est une condition nécessaire pour mener à bien, les grandes réformes qui engagent l'avenir du pays, surtout, quand il s'agit de la réforme du système le plus complexe, le plus délicat, et le plus chargé d'espérance a-t-il dit, conditionnant le futur des générations, l'évolution et l'équilibre économique, scientifique et technologique le plus harmonieux possible : l'éducation<sup>89</sup>, qui a connu de grandes carences traduites concrètement par une baisse significative du niveau de l'enseignement, une dévaluation des diplômes délivrés à tous les niveaux, une forte déperdition scolaire et l'exclusion chaque année de centaines de milliers de jeunes sans qualification ni perspective d'intégration sociale, tous ces facteurs ayant dénaturé sa finalité.

Aujourd'hui, assure le président, l'école qui est une partie intégrante de la société est malade, force est de constater que cette école ne sait plus répondre aux attentes légitimes et aux besoins réels de la collectivité, il a déclaré que « *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable, apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.* »<sup>90</sup>. D'où l'urgence d'installer la commission nationale des réformes du système éducatif (CNRSE), en mai 2000.

L'enseignement de la langue française qui a été rétablie en 1992, aux épreuves du Baccalauréat, et pour cause, de nombreuses spécialités à l'université dispensent leurs cours en langue française, en l'occurrence la médecine, la pharmacie, l'architecture, a connu beaucoup de changements. Ces changements sont d'ordre quantitatif et qualitatif :

- sur le plan quantitatif et à partir de l'année 2003, une disposition est entrée en vigueur, depuis la rentrée 2003-2004 stipulant l'enseignement du français, depuis la 2<sup>ème</sup> année primaire et ce, à raison de 3heures par semaine, pour passer à quatre heures par semaine en 2006-2007, puis cinq heures par semaine, jusqu'à la fin du collège. Par ailleurs, un lycéen,

---

<sup>88</sup> Benbouzid. B. , « La réforme de l'éducation en Algérie », Ed. Casbah, Alger 2009, p.19.

<sup>89</sup> Ibid. , p.5.

<sup>90</sup> Ibid. , p.6.

notamment un littéraire devrait ainsi capitaliser un taux de 1456 heures de français durant tout son cursus, ce gain de 280 heures supplémentaires est apprécié différemment, les uns le trouvent insuffisant, et les autres excessif, pourquoi ? Il se trouve que ce volume horaire ne constitue ni la part la plus importante, ni la plus décisive d'un enseignement, si l'on considère d'autres facteurs, tels que l'apprentissage précoce des langues, le milieu social et surtout l'implication personnelle et la motivation de l'apprenant.

A cet effet, la réforme du système éducatif survient suite à l'installation, en 1981, de l'école fondamentale (considérée par d'aucuns comme la source de tous les maux), qui fut une période sclérosée, aussi bien au niveau des programmes que sur le plan des méthodes, tout cela d'une part. D'autre part, la réforme vient paraît-il combler le vide (créer un pont) entre le vécu de l'apprenant au sein de l'école et son ouverture débridée au monde à travers l'Internet. - sur le plan qualitatif, les aspects pédagogiques de la réforme se manifestent au plan des méthodes, et des techniques d'enseignement- apprentissage. La grande nouveauté des réformes est d'avoir introduit pour l'enseignement des matières une entrée, dans les programmes, par les compétences, suite à l'entrée par objectifs qui, a succédé à l'entrée par contenus<sup>91</sup>.

L'ambition de l'école algérienne est de découvrir et de mettre à l'œuvre de nouveaux concepts et outils impliquant la collaboration de l'apprenant dans l'élaboration et la construction de son apprentissage, à la base de l'observation et de l'analyse, en renouant sur le plan linguistique avec l'oral, dont l'avantage réside dans cette passerelle des langues présentes dans l'environnement social et culturel, pour l'emmener depuis son plus jeune âge à se familiariser à tous les types de discours et de textes (conte, poème, nouvelle, roman, théâtre...) et à conquérir une capacité autonome de lecture. Sont exclues des programmes, les activités de langue pour elles-mêmes : la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liées à des objectifs définis, à l'oral comme à l'écrit<sup>92</sup>.

### ***3. Les styles et les stratégies d'Enseignement.***

Le style étant la manière personnelle d'agir, de se comporter, alors pourquoi un style d'enseignement ?

Dans le domaine de l'éducation, il s'agit d'un concept opérationnel, emprunté aux célèbres expériences de Lewin, Lippit et White (1993) sur le style de commandement, de là le style d'enseignement se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves,

---

<sup>91</sup> Programme de français de 3<sup>ème</sup> A.S., Op.Cit, p.21.

<sup>92</sup> Tagliante, C. , Op.Cit, p.38.

de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre<sup>93</sup>.

Plusieurs recherches ont été consacrées aux différentes « dimensions » de styles d'enseignement et à leur incidence spécifique chez les apprenants. Ce concept renseigne sur la compréhension et l'explication du processus « enseignement- apprentissage ».

Il est à signaler qu'il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement importants en fonction des diverses variables individuelles et institutionnelles. Il reste que l'une des caractéristiques de l'enseignement efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies, en s'éloignant le plus possible des concepts classiques les plus extensifs et les plus restrictifs comme « méthodes », « systèmes », « techniques », ou encore « attitudes ». Il faut dire, qu'un même style, peut faire appel à plusieurs stratégies très différentes, à la fois.

Pour éviter toute équivoque, il serait plus judicieux de se limiter aux définitions suivantes, dans l'objectif de mieux éclaircir et mieux discerner ces notions, ainsi :

- Le style d'enseignement est la manière particulière d'organiser la relation enseignant-apprenant dans une situation d'Enseignement- Apprentissage,
- La stratégie d'enseignement serait l'ensemble des comportements didactiques coordonnés (par exemple, faire un exposé, une démonstration, ou participer à un débat...) en vue de faciliter les apprentissages ciblés<sup>94</sup>.

Therer et Willemart ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignements représentatifs des pratiques pédagogiques observables, qui se définissent à partir de deux manières de voir ce comportement

- L'une est l'attitude vis- à- vis de la matière enseignée,
- L'autre est, l'attitude vis- à- vis des apprenants.

Où la combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier les quatre styles de base : un style transmissif, centré davantage sur la matière à enseigner, un style incitatif, centré à la fois sur la matière à enseigner et sur les apprenants, un style associatif, centré davantage sur les apprenants, un style permissif, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière à enseigner. A savoir qu'un style peut se révéler efficace ou inefficace en fonction des situations et en fonction des interventions plus spécifiques de l'enseignant ou du formateur, ce qui revient à dire qu'il n'existe pas un « bon style » valable en toutes circonstances. Ceci dit à

---

<sup>93</sup> Cuq. J-P., Op.Cit, pp.112-119.

<sup>94</sup> Cyr. P. , Op.Cit, pp.60-62.

situation particulière, un style et des stratégies d'enseignement particulières. Comment choisir donc un style d'enseignement ?

Pour un choix judicieux d'un style d'enseignement efficace, quatre critères doivent être retenus : la nature des objectifs à atteindre, le degré de motivation des apprenants, la capacité des apprenants à assimiler l'objet de l'apprentissage et les styles d'apprentissage des apprenants.

### 3.1. L'origine du mot « stratégie ».

Emprunté au domaine des Etats- major et échappant aux écoles militaires<sup>95</sup>, le terme « stratégie » s'est répandu dans divers champs de l'activité humaine, notamment dans le monde de l'éducation, alors qu'il était autrefois question de préceptes et de méthodes, de devoirs et d'application, on préfère aujourd'hui recourir aux expressions « stratégies d'Enseignement et stratégies d'Apprentissage »<sup>96</sup>.

Qu'est-ce donc une stratégie et d'où vient cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'éducation, notamment d'une langue étrangère ?

Outre son acception purement militaire, les dictionnaires définissent cette notion comme étant<sup>97</sup> « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteinte d'un objectif ». En éducation, Legendre considère que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux, l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage ».<sup>98</sup>

Dans le domaine de l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère et si l'on considère l'apprenant, comme actif dans sa tentative d'appropriation de cette langue, il ne s'y prend pas d'une manière quelconque, il applique les ressources de son raisonnement en usant de différentes stratégies, les chercheurs ont tour à tour, désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement inconscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. Pour Daniel Véronique « *l'apprenant est un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère.* »<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> Cuq. J-P., Op.Cit, p.112.

<sup>96</sup> Ibid., p.3.

<sup>97</sup> Dictionnaire « Le Petit Robert », 1982, p.1867.

<sup>98</sup> Galisson. R. et al. Op.Cit, pp. 188-518.

<sup>99</sup> Cuq. J-P., Op.Cit, p.112.

Aujourd'hui l'expression « stratégies d'apprentissage », est employée en langue étrangère afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible, elles peuvent se manifester par de simples techniques, ou devenir des mécanismes, lorsque répétées, elles atteignent leur but. En d'autres termes, l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'image de tout autre processus de traitement de l'information peut être considéré comme suit : d'abord, l'individu qui apprend, sélectionne et saisit les éléments nouveaux de l'information qui lui sont présentés, ensuite, il les traite et les emmagasine, pour enfin les récupérer et les réutiliser.

### **3.2. Les stratégies d'apprentissage.**

Le terme « stratégie » renvoie en fait à deux phénomènes très différents mais indissociables<sup>100</sup> : d'une part, aux diverses façons dont un individu traite les données linguistiques qui lui sont fournies ; d'autre part, aux usages qui en sont faits dans les situations de communication. Il s'agit alors non plus seulement de stratégies d'apprentissage, mais aussi de stratégies de communication.

En focalisant sur la méthode, on débouche sur un projet éducatif qui privilégie l'enseignement. On en déduit qu'il n'existe pas, qu'une seule et même stratégie d'enseignement valable à tous<sup>101</sup>.

En revanche, quand on procède de la même façon sur l'apprenant, le projet éducatif préfère l'apprentissage, il existe des stratégies d'apprentissage différentes d'un individu à l'autre. La recherche en didactique de l'apprentissage porte sur les modalités suivantes, à savoir : le vécu de l'apprenant (son vécu scolaire et son vécu existentiel), son type de motivation, le temps dont il dispose pour l'étude d'une langue étrangère, et l'utilisation qu'il compte faire de cette langue aussi bien quand il s'agit de la lecture et de l'écriture.

### **3.3. Stratégies d'Enseignement de la lecture- écriture.**

Sur la spécificité de l'apprentissage de lecture, d'après le modèle interactif de Chauveau et Rogovas- Chauveau « *il y aurait un va et vient permanent entre les conduites grapho- phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico- contextuelles.* » L'apprenti- lecteur ferait interagir des stratégies sur deux axes<sup>102</sup>, l'axe du code, par des mécanismes ascendants inhérents au déchiffrage (perception, identification, assemblage, etc.)

---

<sup>100</sup> Bautier. E., et al, « Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E », Clé International, 1980, p.71.

<sup>101</sup> Galisson, R. , Op.Cit, pp.46-48.

<sup>102</sup> Gate. J-P. , Op.Cit, p.137.

et l'axe du sens, par des mécanismes descendants, inhérents à des processus cognitifs supérieurs (raisonnements, hypothèses, anticipation, etc).

### **3.4. Lire et apprendre à lire ; une activité stratégique.**

On est tenté de chercher à savoir dans les circonstances qui sont celles de l'enseignement- apprentissage du lycée Temmimi, en matière de français langue étrangère en 3<sup>ème</sup> A.S, quelles stratégies met en place l'apprenant- lecteur, lorsqu'il tente de s'approprier l'écrit à la fois comme fonction de communication et objet de connaissance ? A-t-il déjà l'idée qu'il y a du sens à découvrir dans l'écrit, que certains écrits contrairement à d'autres sont porteurs d'informations différentes, organisées selon certaines lois à connaître. La réponse de Franck Smith à ce sujet est claire : *« si un abîme sépare apprendre et enseigner, il faut en revanche refuser la distinction qu'on établit souvent entre lire et apprendre à lire : il n'y a pas de différence essentielle. Les débutants n'ont pas à acquérir et à mettre en œuvre des compétences particulières dont pourrait se passer un lecteur confirmé,... ce sont précisément ces compétences de lecteur confirmé que l'apprenant doit acquérir. Le débutant doit apprendre à faire ce que celui-ci sait faire... »*<sup>103</sup>

### **4. Méthodologies d'enseignement- apprentissage.**

L'enseignement traditionnel du français faisait l'objet de vives critiques. On lui reprochait son manque d'adaptation à la société moderne, sa rigidité ainsi que l'artificialité de certaines de ses activités. Mais c'est véritablement au tournant des années 1980 que la pédagogie de la communication a supplanté le modèle ancien<sup>104</sup>.

Dans l'ancienne approche, la formation est centrée davantage sur l'accumulation des connaissances, que sur la formation de la pensée. Les habiletés intellectuelles telles que le raisonnement logique et le jugement critique sont peu sollicités par les apprentissages scolaires, il arrive parfois que les connaissances disciplinaires (reliées à la matière) occupent toute la place, et que leur mise en œuvre dans des situations signifiantes soit négligée. L'apprenant qui, n'est pas en contact avec les utilisations possibles de la connaissance, aura donc tendance à mémoriser « bêtement » les connaissances spécifiques pour l'examen et ne développera pas sa compétence.

Ceci fut contesté par la grammaire générative et transformationnelle, car un enseignement qui viserait seulement à atteindre de l'accoutumance à des patterns

---

<sup>103</sup> Gate. J-P. , Op. Cit. , pp.31-32.

<sup>104</sup> Puren. C., « Se former en didactique des langues », Ed. Ellipses, 1998, p.36.

prédéterminés est forcément voué à l'échec, car une communication efficace est une communication qui manifeste un esprit créatif non reproductif.

De plus, l'apprentissage typique de formation par objectifs conduit, au découpage des savoirs, en petites unités compartimentées. Ceci rend les connaissances faciles à évaluer, mais rend la création des liens entre les connaissances plus difficile pour l'élève. Il devient difficile pour lui, de se représenter qu'une connaissance fait partie d'un ensemble plus large qui lui donne sens. Ceci ne facilite en rien l'intégration des savoirs, et ne permet pas le développement de compétences<sup>105</sup>.

On parvient aujourd'hui à la désignation, largement répandue, d'« enseignement fonctionnel de français langue étrangère » qui ne fait pas référence qu'à des publics spécialisés mais comme l'assure D. Lehmann<sup>106</sup>, à tout public visé par un « *enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre.* » c'est le français fonctionnel qui favorise une remise en question méthodologique<sup>107</sup>, en ce que les objectifs de compétence de communication sont indiquées et facilités, du fait que les publics en question, et - c'est d'ailleurs, le seul point qui puisse justifier que l'on distingue, d'un point de vue organisationnel, enseignement fonctionnel et autres enseignements-, n'apprennent précisément une langue étrangère que parce qu'ils en ont besoin pour communiquer.

La pédagogie de la communication appelée aussi « pédagogie fonctionnelle » est née du désir de rendre les classes plus vivantes et moins rigides, en accordant plus de place à l'initiative de l'élève. Mais l'apport le plus décisif et le plus marquant vient sans doute, de la linguistique de l'énonciation et de la sociolinguistique, qui ont mis en évidence les aspects interactifs et sociaux du langage. La didactique des langues a retenu de ces disciplines que l'usage de la langue relève des situations de communication, de l'origine sociale et du statut des interlocuteurs ainsi que du type de relations qu'ils entretiennent.

#### **4.1. Elaboration des programmes d'enseignement- apprentissage.**

La compétence de communication est un concept qui se situe en plein centre de la didactique des langues. C'est un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux différents : le canal écrit et le canal oral, mais aussi de deux manières différentes : compréhension et expression.

---

<sup>105</sup> <http://www.lepoindufle.net/didactiqueflehtm>. Consulté le 26/08/2010.

<sup>106</sup> Boyer. H. , et al, «Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Clé International, 2001, p.58.

<sup>107</sup> Ibid. , p57.

Ainsi quatre grands types de compétences structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage, ce sont : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale et la production écrite.

Tous les travaux didactiques portant sur la communication avancent l'idée des interactions entre la compréhension et la production<sup>108</sup>. Même si le langage oral diffère du langage écrit, une activité orale peut déboucher sur une activité écrite et toutes les analyses qui profitent à la compréhension de l'écrit peuvent favoriser la production écrite, c'est dire à quel point ces quatre activités prises deux à deux sont indissociables et s'entremêlent dans toute situation d'échange naturel « en dehors de l'école » ou artificiel « en classe ».

C'est la notion de progression pédagogique qui permet de comparer les programmes d'avant et d'après la réforme éducative de 2003 et de faire ressortir l'importance du fonctionnement de la langue dans la production écrite pour certains apprenants de 3<sup>ème</sup> Année secondaire du lycée- Temmimi - M'sila.

Cette notion de progression concerne, à la fois, la matière enseignée, l'apprenant, l'enseignant et la méthode de l'enseignement<sup>109</sup> :

- La progression peut être centrée sur la matière enseignée, et implique un certain découpage de telle sorte que, l'on puisse repérer les articulations cohérentes dans ce domaine de la connaissance. C'est pourquoi une progression pédagogique effectuée à partir de la matière enseignée exige de définir les différentes connaissances nécessaires, à la formulation d'objectifs qui déterminent les niveaux à atteindre dans chaque étape de la progression.

- La progression peut être centrée sur l'apprenant, dans ce cas il faudra définir les différentes étapes en fonction de son âge, de sa maturité, afin qu'il arrive à maîtriser la matière considérée. Dans ce genre de progression, il faut considérer les problèmes psychologiques et intellectuels, donc considérer « l'individu » et « le groupe ».

S'il s'agit de l'individu, deux stratégies sont alors à définir : soit progresser en fonction d'une norme bien précise, correspondant à celle d'un individu moyen statistiquement défini, soit tenir compte de l'individu lui-même, de sa personnalité, de ses connaissances, de son intelligence, de son appartenance sociale.

S'il s'agit d'un groupe, et c'est le cas le plus fréquent dans l'institution scolaire, objet de notre étude, il faut alors tenir compte de la dynamique de groupe, c'est-à-dire de tous les phénomènes psycho-sociologiques, il faudra ainsi définir le groupe, savoir s'il s'agit d'un petit groupe ou d'un groupe important, d'un groupe hétérogène ou d'un groupe homogène,

---

<sup>108</sup> Courtillon, J. , « Elaborer un cours de FLE », Ed Hachette, 2003, p.42.

<sup>109</sup> Cuq. J-P. , Op.Cit, p.190.



d'un groupe issu d'une classe sociale privilégiée ou défavorisée. Tous ces paramètres interviendront dans l'élaboration d'une progression.

- La progression porte également sur l'enseignant qui dispense et guide les apprenants à construire leur apprentissage et à l'améliorer. Bachelard soutient que la pédagogie repose sur l'idée que les rapports au réel sont toujours médiatisés par nos représentations irrationnelles de l'enseignant<sup>110</sup>, c'est-à-dire que les connaissances apportées aux apprenants sont dispensées à travers la vision propre de cet enseignant.

En didactique, un programme enseigné est l'ensemble des matières enseignées ou de ce qui fait l'objet d'études dans un cycle scolaire ou pour un examen, suivant des méthodes bien précises et dans une progression bien structurée<sup>111</sup>.

Une méthode d'enseignement est organisée selon une suite d'étapes progressives et sur des programmes individualisés. C'est avec Skinner, que nous avons connu l'expression de « l'enseignement programmé ». Il a décrit comment développer des programmes adaptés au rythme de l'apprenant et requérant sa participation. A la fin des années 1950, de tels programmes présentaient l'information par petites étapes : lire une phrase, répondre à une question, puis regarder le corrigé. Mais cette représentation ne répondait qu'à des buts modestes. Les programmes actuellement conçus, mettent en jeu des aptitudes intellectuelles plus nombreuses et plus étendues telles que la résolution d'un problème, la formulation d'idées et l'exploration de nouveaux domaines.

Pour être valables, les programmes d'enseignement doivent permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs d'enseignement vers lesquels tend le programme. Les objectifs de l'enseignement doivent être définis dans leurs grandes lignes, afin d'évaluer dans quelle mesure, ils ont été atteints. A cette autre question ; quelles sont les possibilités de réalisation des apprentissages à l'issue de l'enseignement, les concepteurs de programmes doivent indiquer comment mesurer la réalisation des objectifs, soit par l'observation directe des capacités de l'apprenant, soit par l'évaluation des performances scripturales de ce dernier sur un ensemble d'épreuves<sup>112</sup>.

#### **4.1.1. Le programme d'avant les réformes de 2003.**

Les programmes de français conçus par la direction de l'enseignement général, en juin 1995 comprennent à l'écrit, un ensemble d'activités, qui visent à développer l'autonomie de

---

<sup>110</sup> Reuter. Y. , Op. Cit, p.17.

<sup>111</sup> Ibid. , p.18.

<sup>112</sup> Pelpel. P. , « Se former pour enseigner », Ed. Dunod, 2004, pp.7-12.

l'élève et de lui faire acquérir une compétence textuelle, dans une perspective de didactique de projets, pour qu'à la fin du cycle secondaire, cela lui permette de maîtriser la langue française, de façon à pouvoir accéder à une documentation diversifiée en langue française, utiliser le français comme langue, dans des situations d'enseignement, en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique et prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et narratives, qui traitent de phénomènes, de faits ou d'évènements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes...

En résumé, le programme de français tel que conçu et décrit plus haut, voit l'apprenant, à la fin du cycle secondaire, comme un utilisateur autonome du français ; instrument qu'il pourra mettre au service des compétences de la communication sociale<sup>113</sup>.

#### **4.1.2. Le programme d'après les réformes éducatives de 2003.**

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations, que notre pays connaît et celles que connaît le monde : la mondialisation des échanges commerciaux, et les développements vertigineux des technologies de l'information et de la communication, etc. Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est pas, la seule détentrice des connaissances et qu'elle ne peut plus fonctionner en « vase clos ». Ce qui nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et nos pratiques d'enseignement- apprentissage.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants, par le développement de l'esprit critique, du jugement, et de l'affirmation de soi<sup>114</sup>. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, en allant vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation.
- Doter les apprenants d'outils linguistiques performants, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication.

---

<sup>113</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> A.S. 1995, pp.10-11.

<sup>114</sup> Programme de 2<sup>ème</sup> A.S. fév.2006, p.63.

- Favoriser l'intégration des savoirs, savoir- faire, savoir- être par la mise en œuvre de l'approche par les compétences, cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école<sup>115</sup>.

Ainsi un apprenant en 3<sup>ème</sup> Année Secondaire serait capable selon ce programme de :

- Comprendre et interpréter des textes écrits.
- Produire un discours écrit ou oral sur des thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> Année Secondaire, en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif.

L'apprenant est ainsi confronté à différentes situations d'enseignement- apprentissage. En *réception*, il serait en mesure de comprendre et d'interpréter divers discours en se posant en tant que lecteur, pour pouvoir, de ce fait les restituer sous diverses formes écrites. Cette compétence lui permet d'établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances. En revanche, pour *produire* un texte, l'apprenant doit se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. Il est appelé à mobiliser ses savoirs et savoir- faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, et par là même de faire des choix stratégiques d'écriture.

Pour ce faire, l'apprenant serait capable, de planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu, de l'organiser, d'utiliser la langue d'une façon appropriée et si besoin est, réviser dans la plupart des cas son écrit. Tout cela en réponse aux objectifs d'apprentissage de l'écrit en référence à la finalité de l'écrit ; en respectant la consigne donnée, la pratique discursive, l'activation des connaissances relatives à la situation de communication et la considération du lecteur, pour sélectionner les informations les plus pertinentes, le choix de la progression thématique relative au type de texte à produire, la mise en œuvre du modèle d'organisation suggéré par une consigne, de faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions, en assurant la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations, en insérant harmonieusement les énoncés narratifs et descriptifs dans le texte à produire, en produisant des phrases correctes au plan syntaxique, en utilisant le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit, en utilisant de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit et enfin utiliser une grille d'auto- évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux : d'abord, définir la nature de l'erreur (mauvaise prise en compte du lecteur, mauvais traitement de l'information ; le contenu, la cohésion non assurée,

---

<sup>115</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> A.S. 2006, Op.Cit, p.4.

fautes de syntaxe ou d'orthographe, le non respect des contraintes pragmatiques), puis mettre en œuvre des stratégies de correction, c'est-à-dire : mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement...).

#### **4.2. L'approche par les compétences.**

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue. Ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières<sup>116</sup>. L'on distingue ici les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre.

- Les savoirs recouvrent la culture générale, la connaissance du monde et le savoir interculturel. En bref, accéder à une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture.
- Les habiletés ou encore savoir-faire sont les aptitudes sociales, les aptitudes et savoir-faire interculturels ; notamment la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec un natif de la langue étrangère, et la capacité d'éviter et/ou surmonter les malentendus interculturels.
- Les savoir-être sont tissés des traits de la personnalité et des manières d'être ( être bavard, avoir confiance en soi, avoir le désir de communiquer...). Cette prise en compte des savoir-être des apprenants est fondamentale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : on ne doit pas attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde, de manière harmonieuse, dans une langue et dans un contexte différents. Ce sont ces savoir, savoir-faire et savoir-être qui informent les savoir-apprendre du sujet.
- Les savoir-apprendre d'un sujet consistent en sa capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, même s'il doit modifier pour cela les connaissances antérieures.

##### **4.2.1. Capacité- compétence- performance.**

L'ensemble des représentations antérieures, qui regroupe toute une série de savoirs et de savoir faire, c'est-à-dire une organisation interne à l'élève, acquise dans différentes

---

<sup>116</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> A.S. 2006. , Op. Cit, pp. 10-11.

disciplines, représente les *capacités* sur lesquelles l'enseignant va s'appuyer pour installer les *compétences* propres à la discipline<sup>117</sup>.

Ces compétences sont un système de connaissances conceptuelles (savoirs) et procédurales (savoir faire) qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, d'identifier une tâche problème et de la résoudre par une action efficace dite *la performance*, permettant la réalisation de chaque projet didactique, qui s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques proposées par l'enseignant et qui favorisent les acquisitions nécessaires pour résoudre la difficulté présentée dans la situation problème. Construite non seulement suivant un objectif pré-établi, mais aussi en fonction de l'opération mentale à mobiliser par l'élève.

Ces activités doivent sensibiliser l'apprenant aux formes et aux structures discursives, de lui apprendre à repérer les éléments pertinents, à structurer son savoir et à l'utiliser de façon personnelle, dans un nouveau contexte.

Ces unités didactiques constituées de plusieurs séquences permettent à chaque fois d'atteindre un objectif complexe par la mise en œuvre d'activités, qui débouchent sur la maîtrise d'une compétence qui sera évaluée au terme de l'unité didactique à travers une performance qui devra satisfaire les critères d'une grille d'évaluation préétablie.

#### **4.2.2. L'accès à une compétence de communication en FLE.**

Ce que communiquer suppose dans cette perspective est que, si la didactique actuelle se réclame quasi unanimement de ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche communicative », c'est qu'à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques, sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français. Nous avons constaté que, les redéfinitions, les contenus et les objectifs des nouvelles orientations pédagogiques en FLE se nourrissent prioritairement à deux sources : la pragmatique et la sociolinguistique dans leur diversité<sup>118</sup>.

Après les travaux de D. Hymes sur la distinction faite entre compétence linguistique et compétence de communication, nous savons maintenant que l'apprentissage de la langue ne suffirait pas à permettre à communiquer valablement<sup>119</sup>.

---

<sup>117</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> A.S., Op. Cit , p.24.

<sup>118</sup> Boyer. B. Op.Cit, p.38.

<sup>119</sup> Bautier. E. Op.Cit, 132.

Dans ses interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire, et dans une perspective d'une approche communicative, Louis Porcher propose de s'appuyer, sur trois niveaux :

- Pour quels buts celui qui apprend une langue l'apprend- il ?
- Pour atteindre ces buts, de quelles compétences langagières doit-il disposer ?
- Pour parvenir à ces compétences, pour obtenir ces maîtrises communicatives, quels savoirs linguistiques faut- il posséder (lexique, morphosyntaxe...) ? Inversement, quels types de savoirs linguistiques, le pédagogue doit- il lui enseigner ?<sup>120</sup>

#### **4.2. 3. L'approche communicative.**

Les approches communicatives marquent une tentative de rupture par rapport à la linguistique qui se préoccupe uniquement du système abstrait de la langue. En effet, elle s'inspire énormément de la sociolinguistique qui ne dissocie pas le langage des pratiques sociales<sup>121</sup>.

Ces approches ont pris naissance par opposition aux méthodes audio- orales et audiovisuelles dites aussi structuro- globales et audio- visuelles, qui s'inspirent de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste, et accordent une priorité à l'oral, et tentent de faire acquérir, de manière mécanique (par le biais d'exercices de répétition), les structures morphosyntaxiques, indispensables à la communication. Cette manière d'aborder l'enseignement de la langue part de l'hypothèse que les interactions langagières sont réglées suivant un modèle prévisible, ce qui est loin d'être le cas, dans la vie de tous les jours, et qui aboutit le plus souvent à une communication non appropriée aux situations du vécu quotidien.

Cependant, le concept de compétence de communication, élaboré par D. Hymes, postule que la capacité de communiquer implique non seulement une connaissance des règles de la morphosyntaxe d'une langue, mais également une compétence culturelle, qui permet de savoir quand, où, et comment utiliser cette langue<sup>122</sup> : outre les connaissances linguistiques, il mentionne comme composantes de la compétence de communication, les compétences discursives, référentielles et socioculturelles, ce qui nécessite une prise en compte de la réalité sociolinguistique pour l'enseignement efficace les langues étrangères.

L'approche communicative introduit des changements radicaux dans l'enseignement des langues : utilisation de documents authentiques, visuels et sonores, très diversifiés,

---

<sup>120</sup> Galisson. R. et al, Op.Cit, pp.105-106.

<sup>121</sup> Moreau . M.L. , « sociolinguistique, les concepts de base », Ed. Mardaga, 1997, p.47.

<sup>122</sup> Moirand . S. , « Enseigner à communiquer en langue étrangère », fév.1982 Ed. f , comme formation, p.35.

intention de communication , déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « spiralaire »,essai de prendre en compte de la totalité de la situation d'énonciation (contexte, présupposés, psychologie des personnages, statut, rôle, etc.), différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles l'apprentissage, enseignement orienté vers l'action, centré sur l'apprenant, réhabilitation de la langue maternelle et prise en compte des acquis antérieurs et de la capacité de réflexion, ainsi que l'utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès et une plus grande souplesse dans le déroulement du cours.

Depuis les années 1995, l'enseignement des langues demeure résolument communicatif<sup>123</sup>, mais la prise en compte combinée des théories de la linguistique énonciative avec Culioli, et du courant constructiviste, avec Piaget, en psychologie, modifie le point de vue théorique sur l'apprentissage des langues.

L'enseignement de type communicatif a, toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, on propose pragmatiquement aux apprenants dès, le début de leur apprentissage, de produire des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, en polarisant leur attention sur un problème précis de la mise en texte<sup>124</sup>.

Il faut ainsi, absolument dépasser le cadre du mot ou de la phrase pour aborder le discours ; forme pleine et entière sous laquelle se présente normalement un message linguistique. La typologie des discours deviendra ainsi une pièce maîtresse dans l'organisation des contenus d'enseignement, classés en fonction de l'intention ou la fonction du langage (discours informatif, discours expressif, discours incitatif, etc.) et de la structure dominante du texte (texte narratif, texte argumentatif, texte explicatif, etc.)

#### **4.2.4. Caractéristiques de l'approche communicative.**

Elle présente une attitude plus ouverte face à la variation linguistique, contrairement à l'enseignement traditionnel, qui ne reconnaissait pas l'existence des registres de langue et rejetait tous les usages, s'écartant de la langue standard. La pédagogie de la communication en revanche, tout en visant encore à l'appropriation de la norme par l'apprenant, prend les autres variétés du français en considération. Se détournant du purisme, elle admet que la maîtrise de la langue première suppose que le locuteur possède un bon sens des registres de langue et qu'il doit être capable d'adapter son langage aux circonstances. « *L'esprit de*

---

<sup>123</sup> Nancy-Combes. M.F. , « Précis de didactique », Ed. Ellipses, p.40.

<sup>124</sup> Cuq. J-P. Op.Cit, p.181.

*correction absolu fait place à une forme de pluralisme linguistique fondé sur le critère de l'adéquation à la situation. »<sup>125</sup>*

Aussi prend- elle en compte l'oral. L'attention que la pédagogie de la communication porte à tous les usages de la langue l'a amenée à se préoccuper de la maîtrise de la langue orale et à lui ménager une place dans les programmes d'enseignement, c'est l'approche communicative qui est à l'origine de la réhabilitation de l'oral. L'écrit perd sa suprématie au profit de l'oral, qui, d'outil d'échange devient objet d'étude en classe.

Nous y utilisons deux grands types d'activités: les activités globales de communication qui portent sur la compréhension ou la production du discours et les activités spécifiques, que l'apprenant n'a vraiment l'occasion d'acquérir qu'à travers des connaissances explicites sur la langue : les discours et la communication. Elles ont un caractère métalinguistique et visent la prise de conscience des notions précises sur l'orthographe, la grammaire, le lexique, l'organisation du discours, les paramètres situationnels, et doivent être réalisées de telle façon que les connaissances qu'elles livrent aux apprenants soient réinvesties dans leurs pratiques de communication. Placé dans une situation, d'écriture, l'apprenant met en œuvre sa compétence de communication de façon intégrée en combinant ces différents savoirs.

Ainsi en écriture, la pédagogie de communication suggère- t- elle de réduire les exercices répétitifs de grammaire et de faire écrire, à la place, différents types de textes aux apprenants, dans de véritables projets d'écriture où ils sentent une vraie raison d'écrire et s'adressent à des destinataires variés et réels<sup>126</sup>.

Diverses analyses ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication, nous pouvons distinguer quatre composantes essentielles :

- Une composante linguistique : c'est- à- dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère,
- Une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication,

---

<sup>125</sup> Simard. C., « Eléments de didactique du français, langue première », Ed De Boeck, 1997, p.36.

<sup>126</sup> Cuq. J-P. , Op.Cit, p.244.



- Une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent, et enfin
- Une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication.

Dans les débuts de l'approche communicative, deux approches théoriques dominaient l'enseignement : l'une tenait qu'il était possible et souhaitable d'apprendre une langue sans s'embarrasser de l'apprentissage des règles grammaticales, l'autre que l'apprentissage d'une langue était plus ou moins équivalent à celui de la grammaire correspondante<sup>127</sup>.

Les tenants de la première approche mettaient en avant une critique essentielle : l'approche grammaticale est complètement déconnectée du sens de la vie : les formes linguistiques sont correctes, mais le sens de la phrase ne convient à aucun contexte de communication, ce qui est souvent le cas lorsque la grammaire est enseignée pour elle-même. Face à cette position, H. Widdowson fait remarquer qu'il suffit de modifier le lexique pour que la phrase devienne parfaitement acceptable sur le plan de la communication<sup>128</sup>. En fait, l'échec relatif de cette approche a mis en évidence, l'utilité pour les apprenants de la langue étrangère de connaître la grammaire pour comprendre le fonctionnement linguistique.

Où, quand, comment et à qui parler sont les questions clé de l'approche communicative, dont les quelques orientations suivantes constituent les lignes de force : un retour au sens, avec une grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens, des progressions plus souples, une pédagogie moins répétitive, avec moins d'exercices formels au profit d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs, car c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, La centration sur l'apprenant, quand l'élève est acteur principal de son apprentissage et sujet actif et impliqué de la communication, des aspects sociaux et pragmatiques de la communication novateurs, puisque ce ne sont pas les savoirs, mais les savoir-faire qui sont pris directement comme objectifs de la leçon<sup>129</sup>.

#### **4.2.5. L'approche communicative vue par le C.E.C.R.**

Les travaux du cadre européen commun de référence sont articulés autour des objectifs suivants:

---

<sup>127</sup> Martinez. P. , « Didactique des langues étrangères », « Que sais- je ? » Ed. Puf, 2004, p67.

<sup>128</sup> Ibid. , p. 68.

<sup>129</sup> Ibid. , p. 69.

- établir les échelles de niveaux permettant de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un apprenant à un niveau donné,
- participer à la définition de niveaux de référence,
- mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d’(auto)évaluation des compétences ; le portfolio des langues.

Ce cadre met en place le projet des langues vivantes qui a, en partie pour objectif de doter les apprenants d’une compétence de communication dépassant les compétences linguistiques en intégrant les capacités gestuelles, culturelles..., pour favoriser l’autonomie de l’apprenant, afin de le rendre gestionnaire de son apprentissage<sup>130</sup>.

Dans ce modèle, il faut bien voir que la composante sociolinguistique est au cœur du dispositif et que c’est elle qui permet d’articuler les composantes linguistique et pragmatique. Pourquoi cette nouvelle perspective est-elle importante ? La réponse paraît simple, il se trouve que l’apprenant qui a passé des années, dans le système scolaire, à intérioriser des règles de grammaire, se trouve complètement démunie le moment de communiquer avec des natifs, on s’aperçoit qu’il ne suffit pas de savoir des mots, des expressions et leur sens, d’être capable de les réunir en des phrases correctes, de percevoir des combinaisons de sons de la langue pour parvenir à communiquer dans la langue cible.

La pédagogie de la communication a été intégrée dans les programmes officiels de français langue première au Québec et en Suisse.

L’Algérie, où le français revêt le statut de langue étrangère, calque intégralement ces méthodes pour les appliquer dans un contexte où le français n’est pas langue première, c’est probablement ce qui cause en partie ce dérèglement et par conséquent cet échec scolaire flagrant, le français n’est pas parlé partout en Algérie, ni par tout le monde tel que c’est le cas en France et en grande partie au Québec et en Suisse.

#### **4.2.6. Le développement des compétences.**

Quel est le sens à accorder au concept de compétence ? Il existe plusieurs définitions de ce concept<sup>131</sup>. Il importe de mentionner celle que, les enseignants doivent s’approprier pour actualiser les fondements de la réforme dans leur enseignement (tout cela est basé sur le nouveau programme de formation, de l’école québécoise, qui oriente la formation de l’apprenant vers la construction de connaissances et le développement de compétences.)

<sup>130</sup> Rosen. E. , Op. Cit. ,pp.09-10.

<sup>131</sup> « <http://www.lepointdufle.net/didactiqueflehtm> », consulté le 26/08/2010.

Selon Marie- Françoise Legendre (2001) « *les connaissances sont nécessaires à la compétence, mais ne suffisent pour être compétent. L'individu doit être en mesure de relier les connaissances, les unes aux autres et de faire des combinaisons avec d'autres sources. La compétence réside dans la capacité d'utiliser adéquatement une connaissance et non la connaissance en tant que telle.* »<sup>132</sup>

Cette citation signifie que « être compétent » c'est avoir des connaissances, et être en mesure, de faire des liens entre elles, et de les utiliser à bon escient. L'individu dit compétent, doit pouvoir identifier un problème (à l'aide des connaissances apprises en cours pour un apprenant par exemple), mettre en jeu ses connaissances et ses ressources, et être capable de les utiliser adéquatement selon le contexte.

#### **4.2.7. Les compétences communicatives langagières.**

Les compétences directement mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication comprennent trois composantes : linguistique, pragmatique et sociolinguistique<sup>133</sup>.

##### **4.2.7.1. La compétence linguistique.**

Qui est centrale pour tout apprenant de langues se décline en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Connaître une langue, c'est savoir des mots, des expressions et leur sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de la langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur.

##### **4.2.7.2. La compétence pragmatique.**

Elle désigne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels. Cela passe notamment, pour le français, par la connaissance du discours cartésien ; écrire un texte structuré comprenant une introduction, un développement, des transitions et une conclusion. La compétence pragmatique comprend également la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; établir par exemple un contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information...

---

<sup>132</sup> « [www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz) , Op.Cit, consulté le 26/08/2010.

<sup>133</sup> Rosen. E. , Op.Cit, pp.26-27.

#### **4.2.7.3. La compétence sociolinguistique.**

Elle porte sur la connaissance et les habiletés nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours. Cette compétence est au cœur du dispositif communicatif, car elle permet d'articuler les composantes linguistique et pragmatique.

#### **4.2.8. L'approche par les compétences dans l'école algérienne.**

La réforme de l'enseignement en Algérie, fait appel à l'approche par compétences. Cette pédagogie qui s'est développée dans de nombreux pays : Etats-Unis, Canada, France<sup>134</sup>... en prenant des formes très diverses mais toutes centrées sur la recherche d'un enseignement plus individualisé, permet à l'apprenant de progresser davantage à son rythme et de participer directement à son apprentissage.

Les méthodes d'éducation nouvelle sont le résultat de recherches à la fois scientifiques et empiriques, visant à obtenir systématiquement l'adhésion volontaire de l'apprenant à l'œuvre d'éducation. Il s'agit de trouver quelque chose d'autre que le mode d'enseignement expositif, qui a pour conséquence un élève idéal purement réceptif, sinon passif.

La mise en œuvre de l'approche par compétence entraîne l'aménagement de l'espace scolaire, un nouveau mode d'organisation scolaire, la formation appropriée des formateurs (enseignants) et la participation des parents aux recherches effectuées par leur enfant.

Les principes de base de cette méthode se résument en ce qui suit : le recours aux méthodes actives qui doivent apprendre aux élèves la recherche personnelle et l'activité méthodique de réfléchie.

##### **4.2.8.1. Les liens entre les compétences disciplinaires et spécifiques.**

Les compétences disciplinaires ont un rôle à jouer dans le développement des compétences transversales. Inversement une compétence disciplinaire fait appel, pour se développer à des compétences transversales<sup>135</sup>.

Ainsi, c'est grâce à sa compétence transversale en lecture qu'un élève pourra, par exemple, s'approprier les notions de français, expliquées dans son manuel, et poursuivre le développement d'une compétence disciplinaire en français.

Les compétences transversales doivent être réinvesties de façon consciente et intentionnelle dans différents champs disciplinaires, et il est essentiel de ne pas isoler

---

<sup>134</sup> Roegiers. X. , Op.Cit, p.8.

<sup>135</sup> Tagliante. C. , Op.Cit, pp.43-44.

complètement les champs disciplinaires entre eux. L'élève doit pouvoir comprendre que certaines compétences acquises dans un contexte peuvent être réutilisées dans un autre.

Les enseignants ne devraient donc pas se sentir concernés par la seule matière qu'ils enseignent. Ils doivent voir l'enseignement, de manière plus horizontale que verticale, pour favoriser le développement des relations interdisciplinaires.

#### **4.2.8.2. Les principes de base de l'approche par les compétences.**

Dans cette pédagogie nouvelle, l'éducation a pour fondement l'activité propre de l'élève et sa personnalité libre. L'effort fourni par ce dernier s'avère par conséquent rentable et fécond, ce sera un travail dont les origines sont variées. Basé sur trois types de comportements pédagogiques, qui permettent de mieux cerner les possibilités de l'apprenant. Cette approche est directement liée à l'activité individuelle qui se définit par sa finalité, comme cité précédemment : l'élève découvre et construit seul son savoir, au sein d'une collectivité d'élèves. C'est justement l'élève qui est mis au centre d'intérêt de cet acte d'apprentissage qui constitue l'essence même de cette méthode. Par souci de respecter son rythme, ses besoins, ses découvertes, ses aptitudes et surtout sa liberté dans cette entreprise dont il est, partie prenante, l'enseignant se fait discret et modeste. Il n'est plus ce détenteur de savoir à qui l'élève doit obéir, mais seulement un accompagnateur qui offre et prépare le milieu et oriente les recherches, pour devenir l'adulte qui canalise les enthousiasmes sans les éteindre, et qui maintient ses élèves sur le chemin du faisable ; « ne pas s'imposer, ne pas s'abstenir, évoluer et faire évoluer les élèves dans une atmosphère où règne un esprit d'égalité entre enseignant et élève ».

### **4.3. La psychologie cognitive.**

George Miller et Jérôme Bruner ; professeurs de psychologie à Harvard sont les fondateurs de la psychologie cognitive<sup>136</sup> qu'est une science dont l'objectif est de pénétrer le psychisme des individus (la « boîte noire ») pour tenter de comprendre leurs états mentaux, c'est-à-dire la façon dont interagissent les représentations, les images, et les concepts. La démarche des cognitivistes repose sur deux postulats fondamentaux :

- La construction d'une connaissance implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue.
- Le sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies de résolution de problèmes adaptées à chaque situation<sup>137</sup>.

---

<sup>136</sup> Blanc. N. , Op.Cit, p.13.

<sup>137</sup> Simard. C. , Op.Cit, p.38.

La psychologie cognitive nous aide à comprendre le comment et le pourquoi des conduites des individus<sup>138</sup>, elle met en évidence un certain nombre de concepts qui nous sont particulièrement utiles, nous ne retenons ici que ceux qui intéressent l'enseignement des langues étrangères, notamment :

- L'existence de filtres mentaux susceptibles de rendre l'apprentissage difficile voire impossible. Il est nécessaire que l'enseignant soit conscient de l'existence de ces filtres si comme le recommandent les instructions officielles, il voudra se fixer des objectifs réalistes.
- Le concept de surcharge cognitive nous indique que les individus ne sont capables de retenir qu'une quantité limitée d'informations à la fois et qu'il leur est, en outre, difficile de rester concentrés sur le même sujet.
- La notion de déficit d'information qui désigne la distance existant entre le niveau de celui qui reçoit l'information et le niveau requis, pour pouvoir la comprendre, d'où la notion de pré-requis, lorsqu'il s'agit de mettre, en place une formation, ou d'installer un apprentissage. Il est nécessaire de s'enquérir de ce que savent déjà les formés et de ce qu'ils ne savent pas, afin de construire sur cette base. En d'autres termes que faut-il savoir déjà pour que l'enseignement passe ? Si ces pré-requis ne sont pas en place il est nécessaire de les apporter.

Ainsi, la psychologie cognitive a profondément modifié les conceptions sur l'enseignement. Pour les cognitivistes, apprendre ce n'est pas remplir un réceptacle vide.

#### **4.3.1. Les opérations cognitives.**

Les opérations cognitives qui interviennent dans la démarche d'intégration des connaissances constituent un ensemble complexe<sup>139</sup>:

- a- Une phase d'entrée, qui comprend :
  - la perception, notamment l'identification des unités de la structure de surface,
  - la compréhension, c'est-à-dire l'activité de construction de la signification locale et globale du texte (micro et macrostructure), cette opération incluant :
    - l'analyse syntaxique, la récupération en mémoire des signifiés, la construction de propositions qui relient entre eux les signifiés.
    - l'établissement de la cohérence globale de la signification ou l'organisation des propositions en une structure hiérarchique.

---

<sup>138</sup> Cyr. P. , Op.Cit, p.103.

<sup>139</sup> Bentolila. A. , Op .Cit, p.236.

- la récupération, en mémoire, des connaissances nécessaires au déroulement des activités aidant à établir la cohérence sémantique entre les unités constituant le texte,
- la mémorisation, plus ou moins intentionnelle selon la tâche, d'une signification.
  - b- une phase de conservation en mémoire de la signification, souvent caractérisée par des transformations (suppression, substitution, adjonctions).
  - c- Une phase de sortie, qui comprend :
    - la recherche et le recouvrement de l'information sémantique,
    - la production d'un texte lors du rappel ou de la formulation de réponse à une question.

#### 4.3.2. Les stratégies d'apprentissage.

Pour les apprenants d'une langue étrangère, savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes en s'appuyant sur plusieurs critères : d'abord une capacité de représentation de la situation et du type de texte à produire, ensuite des compétences permettant de choisir, dans un éventail connu de types de textes celui qui convient à la situation pour enfin identifier ses principales caractéristiques linguistiques. Naturellement des compétences linguistiques plus générales : syntaxiques, lexicales et orthographiques ainsi que des compétences minimales utilisables dans tous les types de textes sont indispensables<sup>140</sup>.

En classe, il faut apprendre à produire des textes, pour cela l'enseignant doit élaborer avec ses apprenants des outils de systématisation et des critères précis d'évaluation. Ces conditions réunies, il devient raisonnablement possible de se donner comme objectif de former des apprenants scripteurs, et capables par ailleurs de maîtriser suffisamment la syntaxe, le lexique et l'orthographe pour que les écrits soient cohérents et socialisables.

Chez les apprenants, le processus de l'apprentissage est en partie observable, on peut donner un aperçu visant la mise en œuvre des **stratégies d'apprentissage** que R. Oxford classe ainsi<sup>141</sup> :

- Les stratégies directes : touchant à la mémoire (par exemple, faire des associations mentales, des schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir) ; cognitives (manipuler ou transformer une langue étrangère : répéter, faire une analyse contrastive de la langue maternelle et la langue étrangère, déduire, prendre des notes, souligner), de compensation (demander de l'aide, recourir à la langue maternelle, éviter, inventer, paraphraser).

---

<sup>140</sup> Cyr. P. , Op.Cit, pp.9-12.

<sup>141</sup> Martinez. P. , Op.Cit, p.38.

- Les stratégies indirectes : métacognitives (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la langue étrangère, s'évaluer) ; affectives (essayer de se détendre, s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés) ; sociales (poser des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui ou de la culture de la langue étrangère.)

#### **4.3.3. Les stratégies d'enseignement.**

Dans l'activité d'enseignement définie comme une facilitation du processus d'acquisition, P. Bange en distingue deux types<sup>142</sup> :

- Les stratégies de soutien, dans la modulation du discours de l'enseignant, et dans ses réponses aux stratégies positives de l'apprenant ;
- Les stratégies d'optimisation des processus d'acquisition : une manipulation de la communication doit mettre l'élève en position de « candidat- apprenant », lui donner des buts de communication qu'il désire réaliser, l'inciter à déployer des stratégies innovantes.

#### **4.3.4. Les différentes stratégies d'apprentissage.**

Les enseignants du français langue étrangère qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants, les catégorisent principalement en : stratégies métacognitives, stratégies cognitives. Toutefois, la frontière exacte à établir entre l'une ou l'autre des stratégies n'est pas toujours facile.

##### **4.3.4.1. Les stratégies métacognitives.**

Elles consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. Les recherches en éducation et en didactique le démontrent amplement, à travers les travaux de Brown en 1983, de Wenden en 1987, et ceux de O'Malley en 1985 qui observe que : « *les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur.* » Tardif ajoute en 1992 : « *la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage.* »<sup>143</sup>, cette stratégie distingue les apprenants de « niveau avancé » de ceux de « niveau débutant » ou les

---

<sup>142</sup> Martinez. P. ,Op. Cit., p.52.

<sup>143</sup> Cyr. P. , Op.Cit, p.47.



experts des novices. Quelles sont alors les stratégies de type métacognitif dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

1°- L'anticipation ou la planification : ici l'apprenant se fixe des objectifs, il met en pratique un point de langue ou un thème en prévoyant les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication.

2°- L'attention : ici l'apprenant prête attention à tout acte de langage susceptible de contribuer à l'apprentissage. O'Malley et Chamot (1990) distinguent l'attention dirigée qu'ils assimilent à la concentration exclusive de l'apprenant sur la tâche d'apprentissage, tout en ignorant tout ce qui pourrait l'en distraire, de l'attention sélective qui consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche.

3°- L'autogestion : l'apprenant étant considéré autonome et impliqué dans son apprentissage, comprend et réunit les conditions qui facilitent cet acte.

4°- L'autorégulation: vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, elle peut prendre plusieurs formes ; vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage, ou même ses stratégies, elle se manifeste souvent par une autocorrection.

5°- L'identification du problème : cette activité consiste à comprendre le pourquoi de la tâche proposée, les meilleurs apprenants cernent rapidement ou intuitivement le but ou le point central d'un exercice.

6°- L'autoévaluation : l'apprenant peut évaluer lui-même ses habiletés et ses capacités d'accomplir une tâche dans la langue étrangère ; sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral ou à l'écrit.

#### **4.3.4.2. Les stratégies cognitives.**

Ce sont des stratégies concrètes et observables, elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier (ici, le français langue étrangère), une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Nous citerons :

1°- Pratiquer la langue : elle consiste à saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible.

2°- Prendre notes : noter dans un carnet des mots nouveaux, des expressions, des phrases, des concepts, des locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication<sup>144</sup>.

3°- Grouper : ordonner, classer, répertorier des éléments de la matière apprise de manière à faciliter sa récupération le moment opportun.

4°- Réviser : cette stratégie implique une action structurée dans le temps, Oxford suggère une révision dans le temps, soit le jour même de l'apprentissage, deux jours plus tard, une semaine plus tard, un mois plus tard, le but dit-elle est de sur- apprendre, de se familiariser avec la matière, jusqu'à ce que, sa récupération devienne naturelle et automatique. Ce n'est qu'à cette condition que la révision livrera ses fruits<sup>145</sup>.

5°- inférer : utiliser des éléments connus d'un texte afin d'induire, d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus, l'apprenant doit recourir à son intuition, ou deviner intelligemment d'où, l'utilisation du terme « devinement » pour désigner cette stratégie cognitive. Les apprenants qui se précipitent constamment sur le dictionnaire à la moindre difficulté lexicale ne font pas ou font peu d'inférence car ils ne tolèrent pas l'ambiguïté.

6°- déduire : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre une langue étrangère. (Il s'agit du procédé inverse de l'inférence), avec le procédé de surgénéralisation l'apprenant génère toujours des règles sur le fonctionnement de la langue, même si la langue est systématique<sup>146</sup>.

7°- Mémoriser : appliquer différentes techniques mnémoniques ; la mémorisation implique des processus complexes et est fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère.

#### **4.3.4.2.1. La mémoire dans la compréhension.**

Pourquoi s'intéresser à la mémoire lorsqu'on étudie la compréhension des textes ? Parce qu'elle intervient à deux niveaux : d'abord, compte tenu de l'aspect séquentiel du processus de compréhension, l'élève traite les phrases les unes après les autres. La mémoire est supposée fournir l'accès aux portions antérieures du texte. Ensuite, les représentations élaborées ne sont pas uniquement basées sur les informations rencontrées dans les textes. Le lecteur fait appel à des connaissances et expériences personnelles stockées en mémoire<sup>147</sup>. Ainsi, les connaissances spécifiques ou générales pertinentes à l'épisode de compréhension

---

<sup>144</sup> Crepin. F. et al, Op.Cit, p.116.

<sup>145</sup> Cyr. P., Op.Cit, p.30.

<sup>146</sup> Ibid., p.52.

<sup>147</sup> Blanc.N. et al , « Mémoire et compréhension, lire pour comprendre », Ed. Press, 2003, p.119.

doivent être récupérées en mémoire et contribuent de manière significative à la représentation en cours de construction.

En psychologie cognitive, affirme Daniel Gaonach « *il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* »<sup>148</sup>. Pour Daniel Véronique l'apprenant est pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère. Il cite un exemple de stratégies décrites par Frauenfelder et Porquier : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction et la déduction<sup>149</sup>.

#### **4.3.4.2.2. Quelle mémoire?**

Pour faire la distinction entre la mémoire du texte et la mémoire de compréhension du texte, le lecteur peut se souvenir des caractéristiques de surface d'un texte, c'est-à-dire des mots utilisés et de sa syntaxe, mais la compréhension de ce texte implique davantage la mise en mémoire, de ce qui est dit dans le texte, que la manière dont sont formulés les informations<sup>150</sup>. Or une représentation de ce qui est dit dans le texte requiert que le lecteur fasse appel à des connaissances antérieures, qu'elles soient spécifiques ou générales pour construire du sens.

Pour rendre compte de cette distinction, l'existence de trois niveaux de représentation des textes a été proposée par van Dijk et Kintsch<sup>151</sup> en 1983. Au premier niveau, « le niveau de surface », sont représentés les mots du texte et la syntaxe utilisée. Vient ensuite « le niveau sémantique » de la représentation c'est-à-dire, la base de texte, obtenu à partir d'une analyse sémantique du texte et de sa structure, il est organisé en deux niveaux : la microstructure qui correspond à la structure locale du texte ; les phrases et les relations qu'elles entretiennent entre elles ou qu'elles partagent, et la macrostructure qui correspond à la structure globale du texte et consiste en une série d'informations, d'un niveau élevé d'importance, hiérarchiquement organisées

En d'autres mots, comprendre un texte est une activité psychologique complexe<sup>152</sup>, assure Denis Le Gros, cette opération ne signifie pas en rechercher le sens. Selon le Ny (1987)

---

<sup>148</sup> Cuq. J-P. , Op.Cit, p.112.

<sup>149</sup> Ibid., p.113.

<sup>150</sup> Blanc. N. et al, Op.Cit, pp.14-15.

<sup>151</sup> Ibid. , p. 16.

<sup>152</sup> Bentolila. A. , et al, Op.Cit, p.235.

« *a ucun énoncé n'a un sens, si l'on veut dire par là qu'il posséderait une propriété sémantique qui lui est inhérente. Il est seulement susceptible de produire une signification si un individu lui en donne une.* »<sup>153</sup>

Ecrire un texte revient à en comprendre et élaborer un modèle mental, enrichi au fur et à mesure de l'écriture du texte, où les marques linguistiques jouent le rôle de modifications successives du modèle en lui conférant une certaine cohésion donc une certaine cohérence.

#### **4.3.4.3. Quels processus cognitifs aident à la production textuelle?**

Qu'est-ce qui aide cognitivement les apprenants à produire du texte ?

Plusieurs facteurs peuvent intervenir : on peut citer, principalement la mémoire, qui permet dans la plupart des cas aux apprenants de produire du sens en se mémorisant des faits, dans d'autres occasions à travers d'autres textes lus précédemment. Pour pratiquer une langue, il ne suffit pas de la comprendre. Il faut en avoir mémorisé des séquences pour être à même de la parler ou de l'écrire.

Tenir compte de la « mémoire » est primordial quand il est question de produire un texte pour un apprenant de français langue étrangère. Cette opération cognitive qui est liée à la perception se trouve toujours renforcée par des pratiques répétées de « fréquentation » des textes, il s'agit de la mémorisation, sans laquelle on ne peut produire des énoncés dans la langue cible (qu'il s'agisse de production orale ou écrite). C'est parce qu'on a en stock, dans sa mémoire et à disposition immédiate, un certain nombre de phrases ou bribes de phrases mémorisées qu'on peut s'exprimer en langue étrangère.

Si dans sa réalisation, la production d'un texte de type quelconque se confond avec la mémoire, elle ne se résume pas seulement à l'application des règles lexicales, syntaxiques et sémantiques, « *elle doit être considérée plus fondamentalement tel un processus émergent* »<sup>154</sup>, ainsi une construction textuelle ne se résume pas en des caractéristiques particulières du texte à écrire ou à produire, mais aussi à son contenu. La question qui s'impose alors est comment l'évaluateur conçoit-il le produit écrit par l'apprenant, en un ensemble cohérent ?

---

<sup>153</sup> Bentolila. A. et al., Op. Cit. , p.18.

<sup>154</sup> Blanc.N. , Op.Cit, p.31.

#### 4.3.4.4. Les composantes cognitives de la production du langage.

Toute production de langage, à l'instar des autres activités cognitives, fait intervenir deux catégories de composantes : des processus et des représentations<sup>155</sup>, les processus ou les **stratégies** qui diffèrent selon les contraintes et les situations, et selon les capacités cognitives du locuteur. Les représentations, quant à elles, correspondent aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie.

Pour illustrer ces notions, on peut recourir au modèle proposé par Hayes et Flower (1980,1983), ces auteurs ont analysé des rédactions de textes de personnes, à qui, ils ont demandé de penser à haute voix, en même temps qu'elles écrivent, ils ont ainsi mis en évidence trois catégories de processus dans la production écrite : processus de planification des idées (recherche et organisation en fonction d'un but), de traduction en texte et enfin de révision du texte obtenu. Bien évidemment chaque catégorie est à son tour décomposable en opérations plus élémentaires. Ainsi pour la révision, cette équipe (1986) a distingué plus récemment des opérations de détection (repérer les « erreurs »), de diagnostic (définir la nature de chaque erreur), et de détermination de la stratégie de correction à employer. Cette stratégie peut à son tour, mettre en jeu des opérations de suppression, addition, substitution, déplacement ou permutation, voire de réécriture complète, ce qui alors implique le recours à nouveau aux différents processus de production.

Ces processus prennent appui sur un matériau mental : **les représentations** possédées ou construites par l'individu, qui sont de plusieurs types. Le scripteur peut extraire, de la mémoire à long terme (stockage permanent) des connaissances déjà disponibles relatives à la situation pour les organiser, dans la langue utilisée.

Ces connaissances ne sont pas forcément activées au même moment, ni par les mêmes processus : celles relatives au domaine seront sans doute concernées par la planification, alors que celles touchant la langue interviendront plutôt au cours de la mise en texte.

#### 4.3.4.5. La stratégie d'élaboration.

Paul Cyr la définit dans son ouvrage sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde : « *Etablir des liens entre des éléments nouveaux et les connaissances antérieures, faire des associations intralinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés...elle permet de structurer les connaissances dans la mémoire à long terme.* »<sup>156</sup>. L'élaboration renvoie à la notion chomskyenne de « créativité ».

---

<sup>155</sup> Gaonac'h. D. et al, Op.Cit, pp.8-9.

<sup>156</sup> Courtillon. J., Op.Cit, p.68.

Créer de nouvelles phrases, en termes chomskyens, ne peut se faire sans la stratégie d'élaboration. En termes didactiques, on pourrait réserver le mot « création » pour désigner l'exploration des limites du système de la langue. L'élaboration permet de produire des phrases nouvelles non mémorisées telles quelles.

#### **4.3.4.6. Les stratégies de lecture des textes longs.**

Entre stratégies pédagogiques et stratégies d'apprentissage, tout apprenant possède une image de l'apprentissage de la langue, à fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit dans une langue étrangère. Pour la majorité des débutants en langue, une fois dépassé le stade de la lecture- déchiffrement, comprendre l'écrit, c'est pouvoir traduire en langue maternelle<sup>157</sup>. La recherche avec les apprenants de projets de lecture commune devrait être sans doute la première stratégie pédagogique employée par l'enseignant. Il est nécessaire de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes. C'est dans cet esprit qu'il faut regarder les techniques de l'approche globale d'un texte : il s'agit de briser la linéarité du discours, en procédant à des pratiques de repérage d'indices formels rendant compte de l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques, etc.)

#### **4.3.5. Les stratégies d'apprentissage vues par le C.E.C.R.**

Le cadre européen commun de référence distingue quatre types d'activités liées à l'apprentissage d'une langue, et les stratégies qui y sont liées : la réception, la production, l'interaction et la médiation<sup>158</sup>. Afin de réaliser une activité avec succès, l'adoption d'une ligne de conduite particulière, autrement dit de stratégies, est nécessaire. Les stratégies communicatives sont définies dans le cadre, comme l'application de quatre principes métacognitifs : la pré- planification, l'exécution, le contrôle et la remédiation.

En langue étrangère, de telles stratégies sont utilisées pour contourner les problèmes posés par l'utilisation de la langue<sup>159</sup>.

Dans une tentative d'explication exhaustive des éléments constitutifs de la compétence communicative, le cadre met particulièrement l'accent sur les diverses stratégies que nous

---

<sup>157</sup> Moirand. S., Op.Cit, pp.51-52.

<sup>158</sup> Rosen. E., Op. Cit, p.31.

<sup>159</sup> Ibid., p.32.

mettons en œuvre pour l'accomplissement d'une tâche, ou pour faire en sorte qu'une communication soit réussie<sup>160</sup>.

Pour l'oral comme pour l'écrit, le cadre européen commun souligne ces différentes stratégies.

#### **4.3.5.1. En production.**

*La planification* d'une production (sa préparation, son adaptation, voire sa répétition) ; son *exécution* (parfois la mise en œuvre de stratégies d'évitement ou de contournement, par exemple lorsqu'on paraphrase si on ne connaît pas le mot exact, la *compensation*, en utilisant des expressions apprises par cœur, l'*essai*, lorsqu'on se lance quitte à se tromper ; son *évaluation* à chaud, lorsqu'on vérifie dans le regard de l'autre, qu'il nous a bien compris ; la *remédiation* si la communication est mal passée, ou l'*autocorrection*, lorsqu'on relève soi-même des erreurs et qu'on les corrige immédiatement.

#### **4.3.5.2. En réception.**

Mieux connues des enseignants, elles concernent l'identification d'indices linguistiques et non linguistiques « photographies, illustrations, graphiques, tableaux... », puis la mise en place de déductions, d'hypothèses sur le sens. Ici, on recourt aussi à la planification dont le rôle est de ne choisir que les textes accessibles sur des sujets familiers, à l'exécution « va consister à rechercher et identifier les indices porteurs de sens et à en tirer des déductions, à l'évaluation « de cette compréhension, qui se fera par vérification des hypothèses » et à la remédiation « qui permet de revenir sur le sens pour réviser les hypothèses erronées ».

#### **4.3.5. 3. En interaction.**

Au cours de l'interaction sont mises en œuvre toutes les stratégies mobilisables pour la production et la réception. Se produisant le plus souvent en face à face, elle met également en jeu la communication non verbale, gestes et mimiques, paralinguistique. Les échanges étant le plus souvent spontanés, il est malaisé de les planifier, en revanche, au cours de l'exécution de l'interaction, il est possible de gérer les tours de parole, en mobilisant l'attention, en coopérant, en demandant de l'aide, en prenant l'initiative ou, au contraire, en laissant des silences s'installer à dessein.

---

<sup>160</sup> Tagliante. C., Op. Cit., p.38.

L'évaluation de l'interaction juge de ce qui se passe réellement par rapport aux intentions de communication.

#### **4.3.5.4. En médiation.**

Pendant les activités de médiation « interprétation, commentaires, ou traductions réalisées pour un tiers », le travail du médiateur consiste à anticiper ce qui va se dire pour le reformuler suffisamment clairement. La planification consiste parfois à mobiliser ses savoirs antérieurs sur le sujet traité, à préparer éventuellement un glossaire des termes à utiliser, et surtout à prendre en compte les besoins des personnes en présence.

#### **4.3.6. Stratégie d'appréhension des divers types de textes.**

La diversité des supports est liée à la dimension socio- discursive des pratiques langagières. La grande variété typographique des écrits est déterminée par les lois de production des formes discursives données (écrits scientifiques ou littéraires...), ce qui appelle des pactes de lectures différenciés<sup>161</sup>, dans lesquels la réponse aux questions suivantes est déterminante : qui s'adresse à qui ? A quel propos et dans quelle situation socio-discursive ? Dans quel but, ou avec quelle intention ?

Les caractéristiques linguistiques du texte doivent être abordées en termes de suites spécifiques d'unités. Construire du sens, c'est opérer des groupements de propositions de sens en fonction d'instructions de traitement liées aux sortes de séquences textuelles. Le lecteur compétent doit être capable d'identifier la dominante de l'ensemble textuel qu'il est entrain de traiter, en d'autres termes et d'un point de vue typologique, un texte est (presque) toujours hétérogène et savoir le lire, c'est savoir adapter sa lecture aux différentes sortes de séquences qui le constituent. On ne lit pas, de la même façon une suite (séquence) narrative, descriptive, argumentative ou explicative<sup>162</sup>

Sophie Moirand assure que pour provoquer cet engagement en matière d'acquisition de la pratique de la lecture, il est nécessaire en premier lieu, que l'apprenant sache le « pourquoi » de la tâche qu'il entreprend : « lire », qu'il connaisse les objectifs visés par telle ou telle série d'exercices, par telle ou telle activité, cette prise de conscience dont le rôle incombe à l'enseignant, est le moment-clé de tout apprentissage. Ce qui est valable pour la lecture l'est aussi pour l'écriture. Dans toute acquisition de connaissances, il y a un point de départ, un parcours, et un point d'arrivée. La plupart des apprentissages qui ne réussissent pas

---

<sup>161</sup> Bentolila. A., Op.Cit, p.229.

<sup>162</sup> Moirand. S., Op.Cit, p.22.



échouent parce que l'itinéraire n'est pas évident. Il est essentiel assure Bentolila de braquer le projecteur sur le contenu de l'apprentissage, car « *l'on ne peut aller nulle part, si l'on ne sait pas où l'on va...ni qui l'on est.* »<sup>163</sup>.

A côté des moments de systématisation, doivent se situer des moments au cours desquels les apprenants mettent à l'épreuve leurs acquis, en situation réelle, de façon autonome, c'est-à-dire des situations où la lecture n'est pas une fin en soi, mais représente une médiation vers une autre activité ou un autre apprentissage ; élaborer une production par exemple, ce qui fait que les apprenants deviennent à leur tour des auteurs créateurs<sup>164</sup>.

En résumé, construire une pédagogie efficace de lecture semble passer par la prise en compte de trois dimensions de l'apprentissage :

- la dimension affective : être à l'aise dans les lieux où l'on lit et avec les objets à lire,
- la dimension cognitive : comprendre comment fonctionne l'écrit et comment structurer un texte et par conséquent construire du sens,
- la dimension pragmatique : le domaine des savoir-faire, amener le lecteur à lire aisément, à maîtriser la quantité, à adapter ses conduites de lecture à la situation.

Ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et à fortiori d'une compétence de communication en langue étrangère.

#### **4.3.7. Lire, un acte stratégique d'apprentissage de l'écriture.**

Bachelard écrit dans *la poétique de l'espace* : « *Tout lecteur, un peu passionné de lecture, nourrit et refoule, par la lecture, un désir d'être écrivain,... comme si le lecteur était le fantôme de l'écrivain.* »<sup>165</sup>.

G. Vigner soutient que le geste machinal, qui consiste à feuilleter un livre est un geste qui nous semble naturel, alors qu'il a mis des siècles à se constituer. Caractérisé d'abord par un aspect oral à l'époque antique, le contact avec le texte était beaucoup plus l'audition d'une parole que la vision d'une écriture, assure Christiane Achour.

Avec ce que Vigner nomme une lecture fonctionnelle, motivée par un quelconque objectif, il fallait attendre la fin du 20<sup>ème</sup> siècle pour que « *lire et écrire deviennent alors des instruments personnels de communication et soient enseignés simultanément* ». <sup>166</sup>

Vigner conclut que toute rencontre avec le texte, ne saurait être considérée comme l'expression d'une aptitude innée. Elle est le terme d'un long parcours d'apprentissage.

---

<sup>163</sup> Moirand. S. Op. Cit, p.95.

<sup>164</sup> Ibid., p.96.

<sup>165</sup> Achour. C. et al, Op.Cit, p.11.

<sup>166</sup> Ibid. , pp. 12-13.

La lecture n'est plus ce domaine réservé aux pédagogues mais elle est devenue la préoccupation de tous, des chercheurs et surtout des parents, pour lesquels elle reste la condition première de la réussite scolaire, puis un moyen d'accès à la connaissance et un instrument de l'intégration sociale dont la maîtrise s'avère indispensable, voire même vitale. « Assuré de la maîtrise de l'analyse de l'oral, l'apprenant entrera d'autant plus facilement, d'autant plus sûrement dans le repérage des indices de l'écrit. »<sup>167</sup>

La lecture est un comportement en évolution sur lequel il importe d'agir : les activités scolaires, la vie culturelle et la vie en société en dépendent.

Définissant la lecture comme un processus de production de sens, nous ne pouvons pas limiter l'acte lexique à une opération d'identification d'unités isolées : lire, c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés ; savoir lire, c'est savoir développer des stratégies de lecture conscientes d'au moins trois variables :

- les circonstances de lecture : cette variable situationnelle correspond aux caractéristiques psycho- sociologiques et événementielles de l'interaction entre un lecteur et un texte,
- les objectifs ou intentions de lecture ; un texte est lu différemment en fonction du but recherché ou poursuivi par le lecteur (recherche d'une information, lire pour se distraire, etc.),
- le support matériel de la lecture : cette variable est très intéressante pour nous, car déterminée autant par les caractéristiques matérielles que proprement linguistiques de l'écrit.

#### **4.3.7.1. Les différents types de lecture.**

Nombreuses sont les stratégies de lecture qui sous- tendent l'activité de l'écriture, il en existe certaines qui définissent la compréhension des différents types de textes comme moyens d'acquisition de mémoires de textes, Jean- Pierre Cuq<sup>168</sup> nous propose :

- la lecture crème qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons dit-il lorsque nous feuilletons le journal.
- la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans un texte, par l'élimination rapide du reste, il s'agit d'une lecture sélective.

---

<sup>167</sup> Bentolila. A., Op.Cit, p.106.

<sup>168</sup> Cuq. J-P., Op. Ci ., p.163.

- la lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document, et qui s'attache au détail et à la précision, elle peut entraîner au commentaire.
- la lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte.

Cuq affirme que le lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon les besoins, les intérêts, les intentions, et les types de textes. Ces différents types de lecture répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est souvent le cas dans les méthodes d'enseignement- apprentissage du FLE. Des lectures sélectives, orientées vers la recherche d'éléments pertinents, sont des aides non négligeables pour favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant et le conduire vers une compétence scripturale, plus approfondie et plus fine.

#### **4.3.7.2. La lecture permet de structurer un texte.**

Comprendre un texte, c'est apprendre à découvrir sa structure puisque, c'est un ensemble structuré à l'intérieur duquel, existent des réseaux de relations de sens<sup>169</sup>. Pour comprendre un texte, il faut construire une représentation mentale de celui-ci, qui intègre à la fois sa structure et son contenu.

Découvrir la structure d'un texte c'est identifier les différentes étapes de ce texte (par exemple les différents événements d'une narration), c'est en repérer les idées principales et suivre leur progression. C'est être capable de résumer et de catégoriser ce qu'on a lu afin de le classer dans sa mémoire. Mais c'est aussi, à distance du texte, pouvoir établir des comparaisons avec d'autres textes, d'autres expériences.

La compréhension d'un texte passe par une réflexion sur le sens d'un réseau de mots et les relations complexes, qu'ils entretiennent entre eux : homonyme, synonyme, antonyme, champ lexical. Au-delà de cette réflexion, une appréciation plus globale portant sur le type de texte, sa nature, l'objectif poursuivi par l'auteur donc l'intention communicative, constituent autant d'éléments importants, susceptibles de guider le lecteur dans la distinction entre les différents types de textes<sup>170</sup>. L'apprenant pourra ainsi facilement accéder à la compréhension, car comprendre c'est apprendre à découvrir la structure d'un texte.

---

<sup>169</sup> Bentolila. A. et al, Op.Cit, p.118.

<sup>170</sup> Rück. H. , Op.Cit, p.27.

La construction d'un texte varie en fonction du contenu traité, mais aussi de la visée de l'auteur : narration, explication, argumentation<sup>171</sup>.

La lecture se déploie dans une situation de « communication différée ». L'évolution des recherches, permet de mieux cerner aujourd'hui la manière, dont procède le lecteur compétent. Toutefois, il importe de se centrer davantage sur les stratégies d'apprentissage, afin de mieux établir comment l'apprenant s'y prend- il en présence de l'écrit. Il s'agit de découvrir la logique propre à l'apprenant face à l'écrit en montrant l'évolution de sa pensée lorsqu'il apprend à lire ou à écrire<sup>172</sup>.

Au plan cognitif, les activités de lecture et d'écriture sont abordées en tant qu'elles témoignent d'une démarche active d'appropriation cognitive du système de l'écrit. Pour tenter de répondre à la question du rapport de l'image mentale à la construction du sens par écrit, autrement dit, dans quelle mesure elle intervient dans la structuration de la pensée de l'apprenant en présence du signe, donc dans sa conquête active du lire- écrire. Nous avons invoqué Antoine de la Garanderie, qui dans ses travaux évoque la notion de l' « évocation mentale », en effet, dans la perspective de cet auteur, l'évocation est l'élément constituant de la vie mentale, située entre le percept et le concept, elle introduit le sujet à l'intelligence des situations et emprunte le canal de l'image, d'où la loi pédagogique fondamentale qu'il énonce : « *pour apprendre et comprendre, on a besoin d'images mentales. En effet l'objet perçu est fixe. Il est immobile. Or, justement l'image mentale est l'intermédiaire entre le percept et le concept.*<sup>173</sup> C'est ainsi que l'apprenant prend l'habitude d'exercer sa réflexion, par une mobilisation d'images déterminées, soit visuelles soit verbales. Nous considérons avec de la Garanderie, que l'image mentale porte et véhicule cette expérience et qu'elle médiatise le rapport de sens au langage ; le sens advient dans le prolongement de l'image : pour les uns, il s'agit d'un développement verbal ou auditif à partir du signe, pour les autres, d'un développement visuel et figuratif. L'écrit prend sens au terme d'un travail évocatif, ainsi pour lire et écrire, le sujet peut mettre en œuvre des gestes mentaux qui lui sont propres que nous nommerons stratégies<sup>174</sup>.

Les recherches menées sur la lecture depuis une trentaine d'années ont permis de très importantes avancées dans le sens d'un meilleur discernement de ce qui constitue l'acte de lire. Grâce à l'essor de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive, les pratiques pédagogiques s'orientent de plus en plus vers la compréhension du sens de l'écrit, faisant

---

<sup>171</sup> Bentolila. A. et al, Op.Cit, pp.155-162.

<sup>172</sup> Boyer. J-Y. , et al, « Didactique du français », Ed. Logiques, 1997, pp.171-172.

<sup>173</sup> Gaté. J-P., Op.Cit, pp. 53-54.

<sup>174</sup> Ibid. , p.18.

ainsi rupture avec une conception purement instrumentale qui limiterait l'acte de lire à des mécanismes de déchiffrage.

L'examen de ces différents travaux, permet de dégager la richesse de l'activité de lecture selon trois perspectives essentielles dont les conséquences pédagogiques sont d'importance ;

- La lecture est communication : acte langagier par excellence, « lire » se situe toujours dans un contexte de communication. Pour Evelyne Charmeux, la seule différence avec une situation de communication ordinaire tient à son caractère *différé* : « lire c'est tenir dans une situation de communication différée le rôle de récepteur. »
- La lecture est construction de sens, on se demande comment s'opère cet accès au sens de l'écrit, cette question est au cœur même de la pédagogie. Pour certains auteurs : lire c'est donner directement du sens à partir de l'écrit, pour Jean Foucambert ; la lecture est la saisie immédiate d'une signification dans l'écrit. Dans le même ordre d'idée, Jean Hébrard indique que : « lire, c'est percevoir directement des significations... on ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes. L'auteur conteste également une pratique pédagogique traditionnelle qui ne voit dans la lecture, que l'exercice d'un mécanisme et la reconstitution sonore d'un énoncé<sup>175</sup>.
- La lecture est projet : il existe différents types de lecture, adaptés à différents types de textes, Evelyne Charmeux rappelle que la pluridisciplinarité de la lecture exige un apprentissage fonctionnellement diversifié, afin de mettre en place une compétence polyvalente chez le futur lecteur. La notion de « lecture fonctionnelle » est véritablement au cœur des nouvelles approches pédagogiques, cette idée est présente dans les propositions pédagogiques de Jean Foucambert : « lire, c'est explorer un texte où l'on a choisi de chercher quelque chose, c'est « adapter sa quête à son projet. »<sup>176</sup>, on peut procéder pour différents objectifs à :
  - 1- Une lecture globale : c'est un type de lecture dont les objectifs sont nombreux : le repérage des paramètres de la situation de communication, de la structure et du sens général du texte, de l'intention de l'auteur et de l'effet recherché.
  - 2- Une lecture sélective : consiste en la recherche et la sélection d'informations en vue d'une lecture postérieure d'approfondissement, on procède aux balayages successifs (scanning), le repérage d'indices pertinents, et les relectures partielles lentes et attentives.

---

<sup>175</sup> Gaté. J-P. , Op. Cit. , p.21.

<sup>176</sup> Ibid. , p.29.

- 3- Une lecture linéaire : dont les objectifs peuvent aller du plaisir à l'imprégnation linguistique et culturelle, ainsi que l'explication détaillée du sens littéral et enfin l'entraînement à la lecture autonome, phonétique et expressive.

Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (linguistique et cohérence) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, 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 demeure une condition préalable à la production écrite<sup>177</sup>.

#### 4.3.7.3. Les quatre composantes de l'acte d' « écrire ».

Pour des raisons pédagogiques, l'enseignement d'une langue étrangère vise un seul objectif ; celui de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée selon Sophie Moirand par les diverses composantes qu'elle implique, elle en distingue quatre<sup>178</sup> :

- **La composante linguistique** : c'est- à- dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages.
- **La composante discursive** : c'est- à- dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication.
- **La composante référentielle** : qui concerne de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence.
- **La composante socioculturelle** : qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Analysées, toutes ces composantes, favorisent la mise en place, des activités d'utilisation de la langue, ce qui permet aux apprenants de mettre réellement en œuvre, leurs diverses connaissances dans des situations de communication, aussi bien authentiques qu'artificielles. Autrement dit, dans une perspective pédagogique, faire relever par exemple par un apprenant les indices qui relient un texte à un type favorise la mise en place de

---

<sup>177</sup> Cuq. J-P. , Op.Cit, p.182.

<sup>178</sup> Ibid. , pp.150-254.

stratégies pour appréhender l'écrit sous toutes ses formes et la mise en pratique des acquis de ce dernier dans des contextes autres que la salle de classe.

#### 4.3.7.4. L'« écriture » d'un texte narratif.

Les travaux de narratologie se sont multipliés, avec Propp et Greimass, notamment dans différents genres d'écrits tels que les romans, les contes merveilleux et historiques, les histoires réelles et drôles...

La typologie textuelle fondée d'une part sur la forme globale d'organisation des textes et de l'autre sur leurs manifestations linguistiques, permet de développer une compétence textuelle, tant en réception ; c'est-à-dire en compréhension qu'en production. Cette typologie, loin d'enfermer le texte dans une conception statique, elle met plutôt en valeur sa dynamique : « *tout texte, par les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste auquel il est intimement lié.* »<sup>179</sup>.

La maîtrise de ces divers types de textes permet aux apprenants, non seulement de comprendre n'importe quel texte, mais leur fournit aussi des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite dans leurs propres productions écrites.

Ecrire un texte narratif nécessite selon J- P. Cuq et I. Grucca d'avoir une vision globale, il est important pour cela de considérer :

- **La temporalité** : le récit, par définition raconte une suite d'actions ou d'événements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps. L'expression du temps y occupe donc une place centrale : les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux (le passé composé, le passé simple, le présent de narration), l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité, tous ces repères sont au service de la progression du texte narratif.
- **Le repérage du schéma narratif** : il constitue la logique de tout récit. Sachant que tout récit se résume en cinq étapes constitutives ; « une situation initiale », lors de laquelle on situe l'histoire dans le temps et dans l'espace, et on présente les personnages, « la complication de cette situation » avec un élément perturbateur qui rompt avec la situation initiale, « un moment de déséquilibre » qui enclenche un processus de transformations, « le dénouement » avec l'intervention d'éléments de résolution et enfin « une situation finale » avec un retour à l'équilibre, ce schéma peut

---

<sup>179</sup> Cuq. J-P., Op.Cit, p.155.

être résumé en seulement trois phases : une situation initiale, un déroulement des événements et une situation finale.

- **L'action** ou la suite d'actions, moteur de tout récit où le repérage des verbes peut servir de repères pour appréhender la conduite ou la dynamique du récit.
- **Le mode de narration**, l'étude du système énonciatif et du mode de focalisation permet la saisie du statut distant ou impliqué du narrateur, par rapport au récit.
- **Les acteurs du texte narratif** : distinguer ces acteurs permet de déterminer les forces agissantes ou actants qui permettent à l'action d'évoluer, de différencier les adjuvants des opposants, de désigner le héros et montrer sa quête.
- **Le vocabulaire** qui peut être mélioratif, péjoratif, avec parfois, quelques connotations qui indiquent si le récit est objectif ou subjectif, réaliste ou fantastique.

#### **4.4. Le rôle du milieu social dans l'apprentissage scolaire.**

Des élèves desservis par un milieu social défavorable doublent plus souvent, dans l'enseignement secondaire, que ceux d'autres milieux. Certains chercheurs attribuent ces faits à la répartition génétique inégale de l'intelligence dans les divers milieux sociaux. D'autres investigateurs accentuent que le milieu socio- culturel prive beaucoup d'enfants des conditions qui assurent un épanouissement optimal. Sur le thème de cette carence Vervoort a dressé un aperçu des facteurs culturels familiaux qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prestations scolaires<sup>180</sup>, il distingue :

- Les facteurs culturels familiaux spécifiques : les facteurs pédagogiques et motivationnels qui touchent directement l'enseignement, et qui consistent en la tendance à l'ascension sociale des parents, à leur connaissance de l'enseignement, en une éducation qui favorise les prestations, et enfin en l'intérêt porté à l'enfant dans son rôle d'écolier.
- Les facteurs culturels familiaux généraux : qui déterminent indirectement le choix de l'école et le succès scolaire, et qui consistent en l'ambiance socio- culturelle de la famille ; les relations entre père et mère et entre les parents et les enfants, le style éducatif, la diversité des expériences vécues dans l'éducation, ainsi que la structure de la langue parlée en famille et transmise par l'éducation.

La sociologie de lecture à l'entrée de l'adolescence nous apprend que les inégalités entre jeunes, dans la maîtrise technique et cultivée de la lecture, renvoient, pour une grande part au milieu familial, à la position sociale et aux diplômes des parents. C'est ainsi que les

---

<sup>180</sup> De Corte. E. , « Les fondements de l'action didactique », Ed. De Boeck, 1997, p.104.



jeunes dont les parents sont cadres ont deux fois plus de chances, d'aimer eux mêmes beaucoup lire que les jeunes dont les parents sont employés et lisent peu<sup>181</sup>.

Ainsi un apprenant issu de milieu social défavorisé n'a-t-il pas, la même expérience des écrits que celui d'un autre milieu social, confronté dès son plus jeune âge à une grande diversité de textes et à une gamme bien plus riche de situations d'écrits<sup>182</sup>.

Sur le plan de l'analyse institutionnelle de l'école et de l'échec scolaire, les travaux aujourd'hui classiques, montrent avec Bourdieu, que l'échec ou la réussite sont fortement liées à l'appartenance socioculturelle des élèves »<sup>183</sup>.

#### **4.5. Le rapport de la langue française à la langue arabe.**

Enseigner la communication écrite en langue étrangère suppose que l'on tienne compte du rapport à l'écrit que les apprenants possèdent déjà en langue arabe : les expériences de lecture et d'écriture qu'ils ont rencontrées, les habitudes d'apprentissage qu'ils ont intégrées, les compétences qu'ils ont acquises (notamment la compétence textuelle) et éventuellement les stratégies scolaires développées souvent au détriment des stratégies communicatives, d'autant plus que l'écrit en langue arabe est souvent envisagé hors situation, en fonction du seul objectif académique (réussir l'écrit des examens). Une réflexion sur ces données paraît nécessaire avant d'introduire dans un programme communicatif la lecture de textes étrangers puis la production de certains écrits en langue étrangère.

Car l'enseignement de l'écrit en langue étrangère, s'il peut s'appuyer sur les compétences acquises en langue arabe ne relève ni des mêmes attitudes ni des mêmes besoins. Il est moins impliquant, pour l'apprenant, d'aborder des situations écrites non familières en langue étrangère plutôt qu'en langue arabe puisque l'univers des écrits est de toute façon « étranger ». On entretient moins de rapports psycho-affectifs avec une langue étrangère qu'avec sa propre langue : il y a moins de blocages et d'attitudes négatives.

Nous pourrions, dans de nombreux cas, restreindre la production soit à des besoins strictement professionnels, soit à des objectifs académiques (l'écrit à l'examen), soit au plaisir d'écrire.

D'une façon générale il semble à tous, important de développer la compréhension des écrits avant d'aborder la production d'écrits de même type, surtout que nos capacités de

---

<sup>181</sup> Bentolila. A. , Op. Cit , p.266.

<sup>182</sup> Moirand. S. , Op.Cit, p. 124.

<sup>183</sup> Astolfi. J-P. , Op.Cit, p. 88.

réception devraient dépasser ( ou éгалer) nos capacités de production, y compris en langue maternelle<sup>184</sup>.

On répète souvent que les différences dans les résultats scolaires d'après le milieu social sont dues en partie à l'école elle-même.

Trop souvent l'enseignement suppose que tous les enfants disposent à peu près des mêmes expériences scolaires et extrascolaires. Cependant déjà à l'entrée à l'école, les enfants, issus des couches sociales inférieures, marquent un retard développemental considérable, comparés aux enfants de la classe sociale moyenne et des classes sociales supérieures. Certains ne rattraperont pas ce retard pendant la période scolaire.

C'est en fait, que l'école a adopté le modèle culturel de la classe moyenne, comme norme. Les enseignants sont des représentants typiques de la classe moyenne. Le contenu des manuels scolaires se réfère constamment au milieu et au style de vie de cette classe. L'enfant de la classe défavorisée est confronté à l'école avec les normes et l'échelle des valeurs des classes moyennes. A l'école on accentue des activités et des attitudes, hautement appréciées dans les milieux sociaux moyens et supérieurs telles que : la ponctualité, la vitalité, la prestation individuelle, et le refoulement d'impulsions vitales. Pour les enfants sortis des couches sociales inférieures, les valeurs recherchées à l'école s'écartent considérablement des valeurs poursuivies dans leurs familles, leur quartier et leur groupe, notamment la camaraderie, la collaboration, la force physique et la spontanéité, ce qui se répercute forcément négativement, sur leurs résultats scolaires<sup>185</sup>.

#### **4.6. L'évaluation dans l'enseignement- apprentissage des langues.**

Cette notion se trouve au centre du débat sur l'écrit. Que considère-t-on comme erreur ? Sur quoi se fondent les professeurs sur la « correction » ou l'acceptabilité de ce qui est écrit ? L'attitude de l'évaluateur envers l'acceptabilité du texte qui lui est soumis dépendra, dans une grande mesure non seulement de la situation de communication mais de la matière à évaluer<sup>186</sup>. Le texte d'un apprenant de français langue étrangère comportant plusieurs fautes d'orthographe et de grammaire ne sera pas forcément considéré, de la même manière qu'un texte similaire produit par un natif.

---

<sup>184</sup> Rück. H. , Op.Cit, p.127.

<sup>185</sup> De Corte. E. , Op.Cit, pp.106-112.

<sup>186</sup> Carter- Thomas. S. , Op. Cit, p.132.

Vigner propose en conséquence de construire une typologie de fautes, fondée, non pas sur les critères exclusivement linguistiques mais sur un dispositif qui permettrait d'inclure la dimension énonciative et communicative de la situation d'écriture.

Une autre distinction qui semblerait en partie recouvrir la distinction proposée par Vigner est celle établie entre erreur locale et erreur globale. Il n'est pas toujours facile de localiser la position exacte de l'erreur. L'erreur peut se référer à un seul mot ou à une partie d'un mot ou bien elle peut concerner toute une phrase. On distingue les erreurs locales qui touchent un seul élément des erreurs globales qui touchent la structure globale de la phrase. Par ailleurs les erreurs globales entravent plus sérieusement la communication que les erreurs locales.

Nous retrouvons chez Parsons<sup>187</sup> un argument similaire. Dans son analyse de textes d'étudiants algériens en Angleterre, il distingue également deux catégories d'erreurs :

- Les erreurs au niveau de la phrase (cette catégorie comprend les erreurs au niveau de l'orthographe, de la ponctuation, de l'ordre des mots dans la phrase, des temps verbaux, des accords sujets/verbes, des prépositions, de l'usage impropre du vocabulaire).
- Les erreurs au niveau de la structure et de l'organisation globale de l'écrit- au-delà du niveau phrastique.

Selon lui, si les erreurs relevant de la première catégorie peuvent provoquer une rupture au niveau de la signification, les erreurs d'organisation en revanche peuvent rendre difficile la compréhension de l'intention du scripteur à un niveau global.

C'est l'enseignant dont le rôle est essentiel dans le processus de l'enseignement-apprentissage qui doit être à même d'évaluer les capacités de lecture- écriture de ses apprenants et de choisir pour cela les parcours pédagogiques les plus adaptés. Mais qu'entend-on par évaluation ?

Joan Rubin est sans doute l'auteur qui a, à juste titre, le plus promu le rôle de l'évaluation dans les interventions sur les langues et situations linguistiques<sup>188</sup>. Toute décision d'intervention se fonde toujours sur une analyse préalable qui dégage un certain nombre de problèmes linguistiques et des objectifs à atteindre pour améliorer la situation.

L'évaluation est une opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous forme d'objectifs. Soit elle mesure un écart

---

<sup>187</sup> Carter- Thomas. S., Op. Cit. , p.137.

<sup>188</sup> Moreau. M. L. , Op.Cit, p.154.

entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable<sup>189</sup>.

Ce terme est emprunté aux sciences de l'éducation, mais évaluer au sens trivial du terme, soutient Sophie Moirand est un acte omniprésent dans un cours de langue.

Toute tâche, tout exercice proposés sont en même temps pour l'enseignant un moyen d'évaluer les capacités communicatives des apprenants, ainsi que pour ceux-ci un moyen d'auto-évaluation.

Ces évaluations sont prévues à des moments précis du parcours d'apprentissage et combinent des questionnaires d'auto-évaluation et des discussions avec les apprenants sur leur apprentissage de la communication. Longtemps on a substitué, avec L. Porcher, la notion d'évaluation à la notion de certification qui permet de satisfaire à des objectifs académiques tels des concours, examens ou des entretiens d'embauche, elle répond à une série de questions. Qui peut évaluer une compétence de communication en langue étrangère ? Qu'évalue-t-il exactement ? Comment ? Où ? Et quand ?

#### 1- Qui peut évaluer une compétence de communication en langue étrangère ?

Sophie Moirand parle de l'évaluation des compétences de communication transitoires qui incombent aux concepteurs des programmes, mais qui restent centrées sur les contenus des programmes plutôt que sur les problèmes d'apprentissage<sup>190</sup>. En fait seuls les participants de la classe : enseignants et élèves sont en mesure d'effectuer une évaluation suivie des progressions des apprenants.

Plusieurs aspects communicationnels et linguistiques peuvent être la cible d'une évaluation, visés en fonction d'un ou de plusieurs objectifs intermédiaires globaux ou spécifiques, sous les deux manifestations de la langue : orale ou écrite.

#### 2- Qu'évalue-t-il exactement ?

A l'oral l'évaluation porte sur les critères suivants :

- La correction linguistique, les variétés et la cohérence des registres, l'efficacité pragmatique, les capacités de développer des stratégies de compensation, la fluidité du débit, la richesse verbale et non verbale, et l'adaptation des discours.

A l'écrit si l'on veut, à travers l'étude des discours et des jugements des apprenants évaluer leurs compétences de communication scripturale, il faut commencer par définir les contours théoriques du « modèle » de cette compétence, afin d'en isoler les différentes composantes.

---

<sup>189</sup> Cuq. J-P., Op.Cit, p.209.

<sup>190</sup> Moirand. S. , Op.Cit, p.100.

### 3- Comment évaluer cette compétence ?

Ici se pose la question des différents types d'épreuves permettant de mobiliser cette opération : quelles tâches demander aux apprenants et quelles activités mettre en jeu ? Il est évident qu'il n'y a pas de différence entre les exercices d'apprentissage et les épreuves d'évaluation, toute activité communicative est une activité évaluative suivant une approche textuelle, car dans notre cas l'évaluation porte sur une production textuelle, cette procédure s'attache à décrire et suivre les modèles textuels qui relèvent de la compétence linguistique et les modèles discursifs relevant de la compétence discursive.

### 4- Il reste à savoir, quand pratiquer l'évaluation ?

L'évaluation doit être négociée entre les apprenants et l'enseignant, elle demande à être préparée et parfois, précédée d'autres formes d'évaluation (simulation évaluative, épreuves formelles, auto-évaluation...), ceci tout au long du parcours d'apprentissage, avec en tête des objectifs communicatifs bien définis et des possibilités de comparaison entre des discours de natifs, des discours d'autres apprenants, les discours de l'apprenant lui-même à des stades différents de son apprentissage et notamment au début du parcours, et du discours « visé » de l'arrivée.

Cette évaluation<sup>191</sup> peut être interne ou continue et correspond à une action journalière du professeur dans sa classe, afin de suivre les progrès de ses élèves, leurs difficultés et de pouvoir les aider. Comme elle peut être externe comme c'est le cas des examens et des concours qui marquent la fin d'une progression scolaire. Elle se réfère à différentes étapes ou à différents stades de développement de l'enseignement- apprentissage. Nous pouvons les regrouper sous trois grandes formes : l'évaluation normative ou diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

#### **4.6.1. L'évaluation normative.**

Elle est souvent ponctuelle et externe et intervient au moment de l'orientation des élèves. Elle s'intéresse principalement à la performance, au contrôle du produit. Elle est aussi appelée évaluation prédictive ou diagnostique, car elle consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou regrouper les élèves par niveau. Cette forme d'évaluation part donc d'une norme définie par rapport à la population de référence, c'est pourquoi elle relève de la fonction sociale.

---

<sup>191</sup> Bentolila.A. Op. Cit, p. 16.

#### **4.6.2. L'évaluation formative ou critériée.**

Elle est continue et interne, à partir du niveau de l'élève, on définit certaines compétences qu'il devra acquérir au cours d'un apprentissage. L'apprenant et l'enseignant vont déterminer une série d'objectifs et de sous- objectifs suivant un ordre de difficultés croissantes. L'apprenant tentera alors d'atteindre ces sous- objectifs en réalisant différents types d'exercices, variables et motivants.

#### **4.6.3. L'évaluation sommative.**

Elle est ponctuelle et peut être interne ou externe. Elle intervient souvent au terme d'un apprentissage. Un programme d'enseignement définit un objectif général à atteindre au bout de plusieurs séquences d'enseignement- apprentissage. Chaque séquence a un sous- objectif propre, et à l'intérieur de chaque séquence, les diverses phases du travail ont leurs propres objectifs partiels qui forment les objectifs « opérationnels » ; actes successifs d'apprentissage. La somme des différents sous- objectifs doit permettre d'atteindre l'objectif général défini par les auteurs du programme. Cette évaluation utilise des barèmes, qui font ainsi apparaître des différences individuelles. Elle a pour but de permettre une prise de décision : accès à une classe supérieure ou à la maîtrise de certaines capacités. Ce type d'évaluation met en évidence les lacunes, les fautes et les carences de l'apprenant.

#### **4.7. L'évaluateur en éducation, construit du sens.**

Quand l'évaluateur est confronté à une production écrite, quelle que soit sa nature : mots isolés ou phrases, l'activité dans laquelle ce dernier s'engage spontanément est celle d'extraire « l'idée » ou le sens que véhicule le message qu'il est entrain de traiter ou d'évaluer, il cherche l'essence du message, qu'il peut trouver, non seulement dans le mot, ou dans la phrase, mais surtout dans le tissu écrit, ceci le pousse à s'inscrire dans une perspective constructiviste. Wundt affirme que « *ce n'est pas parce qu'un individu produit un mot ou une phrase, que, dans son esprit, le sens est organisé sous forme d'un mot ou d'une phrase.* »<sup>192</sup>, c'est ce qu'on appelle « l'intégration sémantique ». Ce qui démontre l'idée selon laquelle l'information contenue dans chaque phrase d'un ensemble de phrases partageant un lieu sémantique, n'est pas stockée en mémoire comme une suite d'informations distinctes et autonomes, mais plutôt comme des ensembles généraux de significations que construit l'individu écrivant.

---

<sup>192</sup> Tagliante. C. , Op. Cit. ,pp.61-70.

Ce travail d'intégration permet à l'évaluateur, de construire une représentation globale qui exprime le sens général. En présence d'informations distinctes qui partagent un lien sémantique, dont il ne retient pas forcément les informations sous leur forme indépendante et d'origine.

L'évaluation, en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs.

Elle poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle.

La prise d'information suppose, en amont, un choix de démarches et d'« instruments » d'évaluation ou de mesure (notes, moyennes de notes, tests, grilles caractérisées, etc.), et en aval, une interprétation de l'information recueillie, une communication aux acteurs directs ou indirects de la situation d'évaluation et des prises de décision quant aux interventions ou aux adaptations à faire dans la situation d'enseignement, de travail ou de formation.

Les didactiques naissantes se sont emparées de cette notion, l'évaluation formative est présentée comme se donnant pour objet l'analyse du comment l'élève organise une connaissance au fur et à mesure qu'il progresse dans sa construction<sup>193</sup> et par quels tâtonnements et oscillations passe-t-il dans son acquisition ?

Les recherches des années 1980 sur l'évaluation des écrits en didactique du français ont contribué à faire proliférer un outil d'évaluation connu sous le nom de grille d'évaluation<sup>194</sup>. Une grille se présente comme une liste de critères décrivant les composantes de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation). Les critères peuvent être ou non associés à un barème, qui sera appliqué par le professeur, par l'élève ou par les deux.

Ces outils présentent à la fois l'intérêt d'une explication des attentes et d'un support pour une évaluation positive (identifier ce que l'élève a réussi, et non plus seulement, ce qu'il a échoué à faire). Cette démarche pose au chercheur la question de la construction des erreurs,

---

<sup>193</sup> Nancy-Combes. M. F. , Op. Cit., p.103.

<sup>194</sup> Jorro, A. « l'enseignant et l'évaluation », Ed. De Boeck, 2000, p.122.

et de leur interprétation, elle détermine les contenus du savoir, les dispositifs d'enseignement, oblige à penser la matérialité des productions qui pilotent l'activité d'évaluation des copies et définissent le travail de l'enseignant.

#### **4.7.1. Comment évaluer ?**

Les élèves sont en général évalués à partir de tâches qu'on leur demande de réaliser. Ces tâches sont fortement conditionnées par les objectifs de l'institution. Aujourd'hui l'école veut former des acteurs sociaux, en s'appuyant sur une pédagogie de projet.

Les consignes orientent la tâche et l'évaluation. La consigne d'une tâche à orientation communicative par exemple différera de celle d'une tâche orientée sur la langue, et les critères d'évaluation seront différents. Il est nécessaire, tel que déjà vu avec Sophie Moirand, que les élèves sachent sur quoi ils seront évalués, et donc qu'ils soient informés sur les apprentissages. Les consignes, la tâche elle-même, les critères d'évaluation, sont autant de paramètres à prendre en compte lors de la mise en place d'un dispositif et il convient qu'il y ait cohérence entre ces différents éléments.

#### **4.7.2. Evaluer quoi ?**

La notion de l'erreur est fondamentale au sein de l'école. Elle est constamment utilisée dans les recherches sur le fonctionnement de l'enseignement ou des apprentissages. Elle demeure cependant relativement floue, et ce pour deux raisons principales : l'impression d'évidence qui lui est attachée au premier abord, et sa grande complexité pour celui qui cherche à la cerner.

Ce faisant, il existe actuellement une infinité de travaux centrés sur les catégories d'erreurs, leurs causes possibles et les modes de les traiter. Yves Reuter définit l'erreur ou ce qu'il nomme « disfonctionnement » comme suit : « *le disfonctionnement didactique est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans et relevant d'un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique (inadéquate/inappropriée)*<sup>195</sup> ».

Cette définition montre que la catégorie de l'erreur n'est pas simple, en effet elle n'est pas consensuelle : enseignants et chercheurs ne s'accordent pas facilement sur le repérage des erreurs ou leur importance. Elle est variable dans ses dimensions et dans ses contours :

---

<sup>195</sup> Astolfi. J-P. , Op. Cit. , pp.87-88.



localisée de manière précise et systématique en orthographe, elle peut s'avérer moins nette dans un travail de rédaction.

En général la vérité scolaire ne correspond pas aux théories scientifiques, en fonction notamment de ce qui est exigible de tel ou tel niveau, dans beaucoup de cas, son maniement est malaisé, puisque certaines erreurs peuvent être considérées normales ou anormales en raison du moment de l'apprentissage, de l'âge des apprenants, de la difficulté des contenus ou encore de la situation de travail mise en place. De la notion de « faute » inhibitrice, au terme de disfonctionnement qui serait, selon Reuter moins réducteur et qui établirait un lien plus étroit avec le terme fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même, ce choix n'est pas véritablement partagé. Cédant la place à la notion d' « erreur » qui même restrictive, demeure le terme le plus fréquemment employé et qui, pas plus qu'un autre d'ailleurs n'arrive à évacuer cette connotation négative.

Le statut de l'erreur étant construit, se pose encore la question des catégories d'erreurs qui a fait l'objet de maintes propositions, avec souvent l'illusion de pouvoir parvenir à une typologie générale qui repose sur les objets, savoirs, savoir-faire, les mécanismes d'apprentissage, les modes d'enseignement et sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage en perpétuel mouvement. Il paraît utopique, à la lumière de toutes ces interactions d'aboutir à une typologie englobante. Ceci n'empêche la nécessité d'élaborer des typologies précises répondant à des exigences précises pour se donner des repères quant aux problèmes les plus fréquents.

Dans cette perspective, l'évaluation devrait être le régulateur de l'action pédagogique, elle devrait faciliter la constitution des groupes et la mise en œuvre des méthodes pédagogiques différenciées. Elle doit être à la fois individuelle, collective et valide, c'est-à-dire qu'il y ait une adéquation entre ce que l'on se propose de mesurer ou d'apprécier et ce que l'on mesure et apprécie réellement, elle doit enfin être fidèle : la mesure ou l'appréciation doit être la même d'un observateur à l'autre.

Elle ne doit pas sous-estimer l'importance de l'influence sociale chez l'apprenant, d'où l'intérêt que doit porter l'enseignant aux points forts, aux difficultés, aux habitudes et aux activités extra- scolaires et familiales de l'apprenant.

#### **4.7.3. Le statut traditionnel de l'erreur.**

La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue comme « faute » et donnant lieu à une sanction<sup>196</sup>, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurtent les processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique, mais comment était perçue l'erreur ?

Traditionnellement, l'erreur se doit d'être évitée, et l'enseignement doit être prévu pour que les élèves n'en commettent pas. L'erreur est perçue de façon négative : c'est une faute, et le fautif est bien sûr l'élève ainsi marqué par l'échec. Sont mis en jeu alors : la savoir qui apparaît comme fixé de façon intangible, la conception et la transmission de ce savoir pensé comme une référence non questionnable. Ce savoir est considéré comme pouvant être acquis tel quel par tous les élèves au même moment, par simple transmission, dès lors qu'ils seraient attentifs et concentrés sur l'exercice. Cette transmission suppose que, les savoirs s'approprient par compréhension abstraite, mémorisation, application, que les dysfonctionnements se traitent par reprise des règles et répétition des exercices.

#### **4.7.4. Conception et traitement de l'erreur.**

Nous avons admis que l'apprenant au cours de son apprentissage de la langue étrangère s'est constitué et possède à un moment donné un système cohérent qui est son interlangue<sup>197</sup>, il nous faut aussi distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances, de celles qui reflètent à un moment donné, sa connaissance sous-jacente, ou, comme on pourrait l'appeler sa « compétence transitoire. Les erreurs de performance seront par définition non- systématiques, et les erreurs de compétence systématiques, nous allons être amenés pour une description précise du corpus à distinguer et répertorier ces « erreurs » qui nous permettront de reconstruire la compétence transitoire des apprenants. Aussi cette distinction ne pourra- t- elle être déterminée, qu'en comparant les productions déviantes des apprenants avec des formes correctes que nous tenterons d'établir<sup>198</sup>.

---

<sup>196</sup> Astolfi. J-P. , Op. Cit, pp.87-88.

<sup>197</sup> Gaonac'h. D., et al, Op.Cit, p.172.

<sup>198</sup> Feve. G. , « le français scolaire en Algérie », Ed. OPU, Alger, Nov.85, pp.42-49.

#### **4.8. Rôle de l'erreur.**

On pourra remarquer comment les erreurs sont souvent révélatrices non seulement des procédures et des stratégies d'apprentissage mais aussi du système de la langue cible. Elles peuvent aider à mettre en lumière les propriétés de la langue qui sont parfois insuffisamment décrites par les grammaires pédagogiques<sup>199</sup>.

Une description attentive des erreurs des apprenants peut nous permettre de remarquer des régularités parmi ces erreurs : ces régularités s'ordonnent autour des propriétés de la langue, tels que les noms, les verbes, les adjectifs et les prépositions. Elles nous obligent à ne plus considérer ces productions d'apprenants comme aberrantes, mais comme des tentatives échouées de systématisation de l'interlangue tel le degré d'appropriation d'une langue étrangère, que Selinker définit comme la variété de langue d'un bilingue, non encore équilibrée et instable par nature, puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition d'une langue étrangère, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible. Où l'apprenant se construira une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue source et la langue source<sup>200</sup>.

Les éléments susceptibles de varier d'un apprenant à un autre, c'est-à-dire qui seront sujets à l'erreur sont de deux natures : les éléments lexicaux et les structures<sup>201</sup>.

Tout cela nous emmènera probablement à répondre à une question essentielle : quelles sont les procédés utilisés par les apprenants pour communiquer leur expérience du réel ?

Le croisement des diverses déviations recueillies lors de l'analyse des productions des apprenants pourra nous permettre une approche procédurale d'apprentissage d'un groupe particulier d'apprenants en « français langue étrangère », ceux de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

##### **4.8.1. Pénalisation de la faute et utilisation de l'erreur.**

Les tenants d'une conception mécaniste de l'apprentissage adoptent une attitude négative vis-à-vis de ce qu'ils appellent « la faute ». Selon eux, il faut la prévenir, à tout prix, car elle est inhibante (elle occasionne des blocages psychologiques), culpabilisante (elle remplit l'élève de confusion), et qu'elle ouvre la voie à de mauvaises habitudes<sup>202</sup>.

---

<sup>199</sup> Fève. G., Op. Cit. ,p.54.

<sup>200</sup> Cuq. J-P. , Op.Cit, p.111.

<sup>201</sup> Ibid. , p.257.

<sup>202</sup> Galisson. R. , Op.Cit, p.57.

Quant aux tenants d'une conception cognitiviste de l'apprentissage, ils adoptent une attitude positive vis-à-vis de ce qu'ils appellent « l'erreur », pour eux, on ne saurait l'éviter, parce qu'elle fait partie du processus normal de l'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable, et un excellent moyen d'information pédagogique, puisqu'elle permet :

- à l'apprenant de vérifier les hypothèses qu'il forme sur le système de la langue et d'en avancer d'autres ;
- à l'enseignant de comprendre la stratégie de l'apprenant, de déterminer son niveau de connaissances et de mesurer les difficultés qu'il rencontre afin de mettre en œuvre une pédagogie appropriée aux problèmes qui se posent vraiment.

#### **4.8.2. Statut de l'erreur, statut de son producteur.**

La modification du statut de l'erreur est le résultat du renouvellement contemporain de la réflexion épistémologique, mais aussi d'une analyse institutionnelle de l'école et de l'échec scolaire, et surtout, peut-être du développement actuel des recherches sur les apprentissages, la cognition, la mémorisation<sup>203</sup>.

Sur le plan de l'élaboration des savoirs, l'erreur est réhabilitée et reconnue aujourd'hui comme un moment constitutif de la démarche scientifique et du progrès des connaissances.

Gaston Bachelard assure que l'essence même de la réflexion c'est de comprendre qu'on n'avait pas compris.

Sur le plan psychologique, l'erreur est resituée dans le mode de la pensée enfantine, notamment dans les processus d'assimilation et d'accommodation décrit par Piaget.

La démarche de l'évaluation formative implique une autre conception de ce qui est couramment dénommé faute, lacune, manque, carence, déficit... Trop souvent, ces termes donnent une image négative de la production de l'élève. La faute a de fortes connotations morales qui ne correspondent pas à l'esprit de l'évaluation formative mais renvoient plutôt au jugement, au verdict (à ce qui condamne). L'évaluation formative tend à relativiser les dysfonctionnements en évoquant l'axe de l'erreur. Moins chargée négativement, l'erreur informe avant de pénaliser, puisqu'elle révèle la logique de la conception-action de l'apprenant. Si elle fait apparaître un décalage par rapport à une connaissance experte, elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. Elle offre la perspective d'une explication possible, du dégagement des critères.

---

<sup>203</sup> Jorro. A. , Op. Cit, p.92.

L'erreur est conçue suivant plusieurs critères : elle est consubstantielle à l'acte de connaître, elle informe et dépend de la logique de l'apprenant, elle est positive, c'est un acte analysable, qui appelle une interrogation du praticien sur sa démarche, et appelle des stratégies différenciées (d'où la pédagogie différenciée).

Si l'erreur gagne un statut différent, le statut de son producteur importe également. Reuter note que « *Lors des tâches d'écriture, on ne peut amalgamer les jeux de langage d'un auteur avec ceux d'un élève qui apprend*<sup>204</sup> ». Cette correspondance fausserait en quelque sorte le sens de l'apprentissage.

D'autre part, une erreur sera considérée importante pour tel apprenant alors qu'elle aura moins d'incidence sur un autre. Pour cet élève, moins expert, l'enseignant considèrera le progrès effectué et différenciera son approche de l'erreur commise. L'intérêt accordé à l'erreur revient à analyser et à opérationnaliser la différenciation pédagogique.

#### **4.9. L'analyse des erreurs.**

L'analyse des erreurs est traditionnellement un moyen utilisé par les chercheurs pour expliquer les processus d'acquisition de la langue cible et tenter de comprendre la manière dont les apprenants acquièrent une langue étrangère.

Ellis souligne que le statut de l'erreur chez les apprenants de langue est particulier, dans la mesure où pour eux l'erreur doit être éradiquée, alors qu'elle constitue une étape normale de l'acquisition du langage<sup>205</sup>.

Qu'est-ce que l'erreur ? Est erronée une production non-conforme à un modèle socio-normé de la langue cible. Nous distinguons l'erreur déclarative qui résulte d'un défaut de compétence, de l'erreur procédurale qui provient d'un défaut de performance. De même, il est utile de distinguer les erreurs liées à la correction de la langue, et celles relevant de la pertinence par rapport au contexte (le type de discours utilisé). Enfin, il convient de faire la différence entre les erreurs occasionnelles et les erreurs récurrentes. Chaque type d'erreurs demande un traitement différent, ce qui a conduit les chercheurs à tenter une classification.

---

<sup>204</sup> Jorro. A. , Op. Cit. , p.92.

<sup>205</sup> Nancy- Combes. M. F., Op. Cit. , p.101.

#### 4.9.1. Classification des types d'erreurs.

En classe de langue, il est nécessaire d'une part de déterminer les critères de la tâche à accomplir ainsi que la compétence requise en langue, d'autre part d'être capable d'analyser les stypes d'erreurs commises. Ceci permet de déterminer l'objectif à atteindre en fonction duquel, l'erreur de l'apprenant permet de le positionner par rapport à cet objectif et au professeur d'apporter le type de remédiation approprié.

Il est important de savoir aussi ce que l'on entend par « compétence en langue », dans ce domaine, les chercheurs font la distinction entre compétence grammaticale, compétence discursive et compétence sociolinguistique<sup>206</sup>.

- la compétence grammaticale concerne la capacité à utiliser les règles de la morphologie et de la syntaxe, à comprendre et à produire des énoncés corrects grammaticalement.
- La compétence discursive concerne la cohésion et la cohérence des discours produits ou perçus.
- La compétence sociolinguistique concerne la capacité à produire et reconnaître une langue appropriée au contexte social dans lequel on l'utilise.

Nous ajouterons la compétence lexicale mesurée en termes de nombre d'items lexicaux, variété, spécificité, et richesse que l'apprenant possède.

Certaines erreurs sont dues à l'influence que le système de la langue maternelle exerce sur l'appréhension de la langue cible. Elles sont ainsi externes au système de la langue cible : ce sont les erreurs de transfert. Dans ce type d'erreurs, l'apprenant applique à la langue cible les critères de fonctionnement la langue maternelle, elles sont de deux sortes :

- l'élève utilise un mot de la langue maternelle qui ressemble à un mot de la langue cible, alors qu'il a un sens différent (dans le cas de langues sœurs).
- L'élève procède à un transfert des structures de la langue maternelle vers la langue cible. IL tombe dans des barbarismes qui constituent des mots qui, soit n'existent pas dans le vocabulaire, soit employés dans un sens différent de celui fixé par le vocabulaire relatif au thème recherché (emploi de mots déformés, des mots utilisés l'un pour l'autre, des mots utilisés dans un sens qu'ils n'ont pas ou encore l'emploi de mots inexistant<sup>207</sup>).

Les autres catégories d'erreurs sont internes à la langue cible, c'est-à-dire qu'elles proviennent d'une mauvaise appréhension du fonctionnement de celle-ci : une sur-

---

<sup>206</sup> Nancy- Combes. M. F. , Op. Cit. , p.102.

<sup>207</sup> Aubree. M. , « Parlons français, écrire et s'exprimer en français », Ed. Glyphe, 2005, pp. 237-245.

généralisation ; l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue cible à un domaine où elles ne s'appliquent pas, applications incomplètes, où il n'utilise pas la structure linguistique complète, ignorance des limites des mots ou d'expressions, tout comme les fausses hypothèses, autrement dit, ce dernier ne comprend pas vraiment les règles de fonctionnement de la langue et construit des hypothèses erronées.

#### **4.9.2. Les interférences.**

Le terme interférence réfère aussi bien à l'interaction de deux processus psycholinguistiques, qui fonctionnent habituellement de façon indépendante chez un individu bilingue, qu'au produit linguistique non conscient de cette interaction. Ce produit se définit comme une déviation par rapport à la norme de la langue. L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue, à tous les niveaux de la production linguistique : phonémique (utilisation dans la langue active de sons de l'autre langue, très fréquente quand l'apprentissage se fait à l'adolescence), lexical (le locuteur utilise inconsciemment des mots d'une langue dans une autre), syntaxique (suppose que le locuteur utilise des structures d'une langue dans une autre : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le mode).

Quand l'apprenant d'une langue procède au transfert d'éléments de la langue maternelle vers la langue cible, il se heurte à deux situations :

- si les deux structures des langues sont semblables, nous parlerons de transfert positif,
- si les deux structures sont différentes, le transfert est donc négatif et engendre une interférence<sup>208</sup>.

#### **4.9.3. Les erreurs et les fautes vues par C.E.C.R.**

Le cadre européen commun de référence constitue une mise au point intéressante sur des thèmes clés en didactique des langues, notamment le traitement des erreurs des apprenants, l'évaluation, et le rôle des textes. Le Cadre ne donne pas de réponse directe, mais recense objectivement les attitudes possibles face aux erreurs (considérées comme échec de l'apprentissage, ou inefficacité de l'enseignement ou, au contraire, comme produit transitoire du développement de l'interlangue de l'apprenant). Ainsi propose-t-il des mesures à

---

<sup>208</sup> Morreau. M. L. , Op.Cit, p.178.

prendre : une correction immédiate par l'enseignant, une correction doublée d'une analyse, et l'utilisation de ces erreurs pour la planification de l'enseignement et pour l'évaluation<sup>209</sup>.

#### **4.9.3.1. Doit-on pénaliser les erreurs linguistiques à l'écrit pour le C.E.C.R ?**

Le cadre européen commun de référence n'exclut pas la correction grammaticale, c'est à l'articulation des niveaux B1+B2 qu'un changement de perspective s'opère : jusqu'au niveau B1, c'est le sens qui prime, peu importent les erreurs commises du moment que le message est clair et que la communication peut s'établir ; à partir du niveau B2, sens et correction grammaticale vont de pair. Pour le reformuler en termes de compétence : des niveaux A1 à B1, la priorité est accordée au développement des compétences pragmatique et sociolinguistique ; à partir du niveau B2, la compétence linguistique est aussi importante<sup>210</sup>.

#### **4.9.3.2. Faut-il sensibiliser les apprenants à la correction linguistique de l'écrit ?**

Il paraît peu concevable pour le Cadre européen commun de référence dans cette perspective, de laisser les apprenants « en roue libre » ce qui a d'ailleurs été l'un des travers de l'approche communicative conçue de manière extrême comme un « tout communicatif », d'où la grammaire explicite était exclue. Il semble au contraire important, dans une démarche devant conduire à l'auto-évaluation d'amener les apprenants à s'auto-corriger.

Cette auto-correction passe par exemple, à l'écrit par le fait de proposer une correction en trois temps: dans un premier temps, l'enseignant souligne l'erreur, et indique éventuellement le type d'erreur : lexicale, morphosyntaxe, dans un deuxième temps, l'apprenant corrige sa production grâce à ces indications, et dans un troisième temps, l'enseignant valide ces corrections et propose un corrigé définitif<sup>211</sup>.

---

<sup>209</sup> Rosen. E. , Op. Cit, p.43-44.

<sup>210</sup> Ibid. , p.45.

<sup>211</sup> Ibid. , p.120.



## ***Conclusion.***

L'enseignement- apprentissage de la langue française, au niveau de la 3<sup>ème</sup> A.S. a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif algérien à partir de 2003. Au plan des langues, nous nous sommes inscrits dans les orientations du président Bouteflika, pour qui « la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable et indispensable pour réussir dans le monde de demain ». La langue étrangère qui jusque là était considérée comme le parent pauvre de l'enseignement ne l'est plus. La grande nouveauté pour ces réformes est d'avoir introduit pour l'ensemble des matières une entrée dans les programmes par les compétences, ce qui est une véritable ambition révolutionnant la pédagogie, notamment au regard des nouvelles méthodes et pratiques d'enseignement. Les changements introduits dans ce domaine paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'espoirs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de la langue. Ceci favorise grâce à une pédagogie différenciée, la centration sur l'apprenant qui devient partie prenante dans la construction de son savoir, par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'auto-évaluation.

L'écriture est rétablie grâce aux réformes, en tant que processus de construction : essai- erreur, erreur- remédiation, remédiation- réécriture. Ainsi les apprenants découvrent plusieurs types d'écritures : écriture de reformulation, écriture utilitaire, écriture invention, et écriture collective sous formes de projets, cela se vérifie en langue française, dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit des critères d'évaluation non plus de la faute, mais de l'erreur se référant à la vision chomskienne de l'apprentissage basé sur la notion de l'erreur.

Tout apprentissage est source d'erreur, il est impossible de concevoir un apprentissage sans erreur, cela signifierait sinon que celui qui apprend ne fait pas d'erreur et le mot apprentissage se trouve dépourvu de sens, car cela sous-entendrait qu'il sait déjà. Un des avantages de l'erreur, selon certains philosophes est, sa fonction positive dans la genèse du savoir : Gaston Bachelard, lui- même disait que l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est- à- dire que nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce, sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer pour travailler le plus sûrement au sein de ces réformes.

Cette conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer, après une ère, où elle était considérée comme néfaste, et synonyme de défaillance de l'élève ou du maître, c'est- à- dire vue comme une faute. Avec Chomsky le

terme de faute a perdu sa connotation morale, il est resté associé uniquement à l'aspect performance, pour être réservé seulement à la fatigue ou encore à l'inattention, par contre le terme de l'erreur est réservé aux défaillances de compétence.

Multiplés sont les origines de l'erreur, elle peut certainement provenir d'une interférence de la langue maternelle ou même d'une autre langue apprise (dans notre cas l'arabe et l'anglais : les apprenants recourent souvent inconsciemment à la langue maternelle pour palier à leurs carences linguistiques d'une part et d'autre part ils confondent le plus souvent français à anglais.), mais peut provenir aussi d'une difficulté intrinsèque au français comme langue étrangère face à laquelle certains apprenants demeurent en partie réfractaires, notamment quand il faut produire des écrits. Aussi d'autres erreurs peuvent apparaître même si la structure grammaticale est correcte, il s'avère que certaines formes linguistiques apparaissent comme en inadéquation avec le contexte donc de la situation de communication.

En plus de toutes ces raisons, on peut ajouter, pour des obligations méthodologiques que l'analyse de l'erreur est sous-tendue par le courant communicatif, ainsi l'erreur peut révéler les stratégies de l'apprentissage et l'état de l'interlangue des apprenants à un moment donné, il faut donc prendre en considération les conditions qui entourent leurs productions : la langue de départ des apprenants, les autres langues étrangères apprises, les difficultés connues de la langue cible, leurs situations endolingue ou exolingue, leur provenance sociale, ainsi que leur rang social...

C'est Chomsky avec sa grammaire générative, qui nous a habitués à réfléchir sur les formes déviantes, pour mieux comprendre le fonctionnement du système. De plus, les nombreux travaux sur l'analyse de l'erreur et les systèmes intermédiaires qui ont amené à mettre au point des procédures didactiques centrées sur les productions des apprenants, voulant ainsi tenir compte de leur compétence provisoire, et suivre, la construction de leur « grammaire transitoire ». Nous ne discutons plus pour l'oral le rôle positif de l'erreur, dans l'apprentissage d'une langue, nous savons que l'on n'apprend rien sans erreur et que l'erreur est facteur et indice de progrès. Pour l'écrit, un certain nombre d'enseignants voient en l'analyse de l'erreur une obsession de la forme correcte, produire un texte par écrit est plus complexe qu'à l'oral, les possibilités d'erreurs sont multiples et relèvent de la compétence linguistique (orthographe, morphologie, syntaxe de la phrase, grammaire textuelle) mais aussi de la compétence de communication ( il y a des ratés si l'intention passe mal, si le lecteur comprend de travers, si le scripteur ne peut faire passer son message, pour des raisons d'incohérence).

*CHAPITRE III*

*De la théorie à la pratique*

## ***Introduction.***

L'équilibre linguistique en Algérie est tel que le politique domine les décisions et s'évertue à poser le problème de la langue française dont le statut est flou. C'est dans les interventions répétées, à espaces réduits que réside le vrai problème du français écrit en Algérie et son rôle dans le domaine éducatif, qui vont à l'encontre de la réalité. Cette confusion entre le politique et le cognitif, a la fâcheuse conséquence de multiplier les obstacles, dans l'acquisition linguistique du français.

C'est ce statut du français en Algérie, à la fois parlé, dans la société pour une partie des apprenants, et écrit et parlé en classe, de deux manières différentes, l'une relâchée, l'autre élaborée et soignée qui, constitue une des plus grandes difficultés d'apprentissage en situation de classe et crée une certaine schizophrénie assure Taleb Ibrahim.K « *on constate deux visions du monde, deux personnalités différentes, chez un même apprenant* ». <sup>212</sup>C'est donc l'ambiguïté de la place réservée à la langue française qui semble aggraver la situation des apprenants qui se trouvent ainsi piégés entre leur(s) langue(s) de communication et la langue scolaire.

Etant donnés les rapports conflictuels à la langue française avec laquelle, les apprenants n'entretiennent pas de rapports étroits (cela se manifeste dans leurs écrits), il est évident que les lycéens soient en situation d'échec scolaire, en la matière puisque les normes linguistiques et culturelles du groupe social sont portées par la langue et du moment que tout est langue, l'équilibre linguistique chez l'apprenant, ne peut être qu'instable.

En effet, les écrits scolaires des lycéens en Algérie, font actuellement l'objet de beaucoup de recherche. Notre étude s'intéresse particulièrement à l'écrit informatif- narratif scolaire, dans une perspective didactique d'aide à la rédaction des écrits scolaires en FLE, sous les réformes éducatives de 2003. Elle a pour objectif de montrer, en quoi les réformes éducatives de 2003, représentent un impact sur les productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire.

Nous savons qu'en matière de français scolaire, la principale difficulté des locuteurs non natifs réside, non seulement dans la terminologie disciplinaire mais aussi dans les modes et procédés communicationnels et pragmatiques des discours, c'est pourquoi nous nous intéressons plus au lexique terminologique spécifique à la rédaction et à la communication du

---

<sup>212</sup> Taleb Ibrahim. K., « les algériens et leur(s)langue(s) », Ed. El hikma- Alger 1995, p.50.

savoir ou des informations. Plus particulièrement, nous nous consacrons également à l'étude de l'orthographe grammaticale (la morphologie) et lexicale ainsi qu'à la cohérence textuelle.

La pratique scripturale dont la finalité est la production exempte de fautes/ d'erreurs s'opère en deux étapes : une étape concernant l'apprentissage des démarches discursives des différents types de textes, en l'occurrence ; l'explication, la narration, l'argumentation, l'injonction et la description, suivie d'une étape de linguistique, dans un but communicatif. Cette phase vise à sensibiliser l'apprenant à son rôle de médiateur de sens, et à l'amener à mettre en place, une attitude réflexive vers sa propre production .Ce qui l'emmène à s'interroger sur la dimension pragmatique de la langue suivant trois axes : locutoire « quoi », allocutoire « à qui », perlocutoire « pourquoi », et à développer ainsi les savoirs- faire transférables d'une langue à l'autre, ainsi que sur l'intérêt de la lecture dans la langue cible et la mémorisation des schémas de textes qu'il est censé produire, ce qui donne lieu à l'établissement de schèmes, en communiquant dans cet échange scriptural<sup>213</sup> en langue étrangère, au moyen d' « aller- retour », de la lecture à l'apprentissage en classe « forme de texte », en inscrivant par conséquent, la tâche, dans une perspective, selon laquelle les médiations sociales entraînent et organisent le développement communicationnel scolaire.

Cette opportunité, nous a permis de montrer, à travers les écrits des élèves de 3<sup>ème</sup> A. S.S, à quel point, l'évaluation de leurs écrits, basée sur le critère de l'intelligibilité et l'intercompréhension était souvent un échec, puisqu'au lieu d'écrits soignés et élaborés tel que prévu, nous avons eu affaire à des blocs de textes souvent indéchiffrables, qui demandent un effort énorme, afin de construire du sens et combler donc les déficits linguistiques et sémantiques qui infestent leurs écrits .

Nous avons relevé lors du dépouillement des copies, une détérioration progressive des compétences scripturales, avec ce qui devrait être « la norme », ce qui entraîne une rupture aussi bien linguistique que sémantique, et semble céder la place, à une langue souvent incompréhensible, voire même difficile à déchiffrer, et qui n'a dans la plupart des copies rien à voir avec la langue cible, puis nous avons tenté au travers d'une analyse, de lui trouver des spécificités, en terme de défaillances, liées à notre outil de communication : le français langue étrangère, en Algérie, avant et après les réformes éducatives de 2003, au niveau des apprenants de 3<sup>ème</sup> A. S. du lycée Temmimi- M'sila

Nous sommes ainsi partis d'un corpus composé de productions écrites, où la structure textuelle revêt une importance particulière, car témoignant de stratégies d'écriture, propres à

---

<sup>213</sup> Gaté J-P. , Op. Cit. , p. 58.

un certain type de textes : la narration, où sont mises en évidence des compétences discursives, qui exigent une certaine maîtrise syntaxique. Notre attention s'est focalisée sur l'aspect cohérence textuelle, que nous sommes allés chercher dans la justesse des formes syntaxiques de l'organisation thématique, bifurquant par là sur l'aspect « cohésion », et de leur adéquation avec la visée communicative recherchée par les apprenants dans leurs écrits.

Dans un souci d'approche la plus objective possible de notre étude, nous avons élaboré un énoncé d'exercice de production écrite, scolaire prévu à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre, destiné aux apprenants de 3<sup>ème</sup> A. S. classes scientifiques, pour le quel nous avons ainsi privilégié une double approche ; linguistique (l'aspect orthographique et celui de la cohérence textuelle) et psychologique (les stratégies adoptées par les apprenants pour produire, à l'écrit, dans une langue qui leur est étrangère) des productions écrites, dont nous avons récolté les copies qui répondent aux exigences de l'étude. Celles-ci, associées à un questionnaire, qui nous a permis de mieux identifier et de comprendre les représentations développées par les apprenants, au moment de leur contact, avec le français langue étrangère à l'écrit.

Dès lors, l'analyse du corpus et l'évaluation (la quantification) des réponses au questionnaire (oral et écrit) ont permis de mieux mesurer la faille entre la norme scolaire (c'est-à-dire ce qui est prévu par la tutelle, notamment avec les réformes successives) et les réelles pratiques scripturales des lycéens de 3<sup>ème</sup> A. S du lycée Temmimi de M'sila.

Notre étude montre explicitement que, lorsqu'il y a problème de rédaction en langue étrangère, les apprenants se manifestent de différentes manières, sous la forme de stratégies cognitives favorisant la production écrite, nous avons constaté et observé comment les scripteurs focalisent sur les obstacles linguistiques, discursifs donc rédactionnels et tentent de les surmonter parvenant ainsi ou pas, à orienter leurs écrits, de la manière dont un récepteur pourrait en percevoir le sens.

En référence au contenu des programmes d'enseignement- apprentissage en écriture en 3<sup>ème</sup> A.S.S, c'est donc, d'un point de vue essentiellement technique, et linguistique, que seront abordées ici, les questions relatives à la mise en place d'une compétence de communication écrite, dans la mesure où, l'aspect linguistique orthographique, est de plus en plus négligé, en s'inscrivant dans certaines approches, notamment les approches communicatives.

Nous nous sommes interrogés d'abord, sur :

- Les cadres et les choix théoriques, à partir desquels s'est organisée jusqu'à présent en langue étrangère, la pédagogie de la production écrite. Elaborés dans les chapitres précédents, ils vont maintenant nous permettre de procéder à une analyse des textes

qui constituent notre corpus. Nous expliquerons le contexte, dans lequel les textes étaient produits et nous tâcherons de dresser un profil type des rédacteurs.

- Ensuite, à partir de l'examen d'un texte narratif- historique, nous nous efforcerons de reconstituer les étapes fondamentales de la production du texte, de manière à définir les lignes générales de la compétence textuelle, qui est à la base de toute production écrite, ce qui, nous aidera à localiser les défaillances scripturales des apprenants en question.

### ***1. Recueil de données.***

Les résultats que nous attendons de notre recherche, sont liés aux conditions, dans lesquelles elle a été menée, c'est pourquoi la fiabilité des conclusions que nous pourrions en tirer, dépend en grande partie des modalités de recueil des données et des méthodologies d'analyse choisies.

Voici en détail les procédures adoptées pour la collecte des données. Elle s'est faite en deux temps : la pré- enquête et l'enquête proprement dite.

#### **1.1. La phase de la pré- enquête.**

Cette phase s'est déroulée pendant quelques mois de l'année scolaire 2009-2010(pour la première partie du corpus, et la collecte des copies des élèves de la classe spéciale, option sciences naturelles de l'année 2006-2007(en prolongation de l'ancien système : avant les réformes scolaires de 2003).

Nous avons effectué les tâches suivantes dans l'établissement (le lycée Temmimi-M'sila) :

D'abord nous avons mené des entretiens avec les responsables (le directeur et le sous-directeur) de l'établissement, dans un double but :

- informer les gestionnaires de notre projet de recherche, et solliciter leur soutien quant à la collecte des copies « ancien et nouveau système : avant et après les réformes scolaires de 2003. »
- Avoir des informations précises sur la situation de l'enseignement du français, sur le corps enseignant et les élèves de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire, sur les horaires et les emplois du temps impartis à chaque classe, de l'ancien et du nouveau programme.

Nous pouvons ainsi constater que la réalisation de notre projet, nécessite une phase de pré- enquête qui s'avère indispensable et pertinente, puisque sans elle, nous n'aurions pu réussir notre entreprise.

## 1.2. La phase de l'enquête.

Dans le but de déterminer comment les enseignants procèdent en phase de production écrite, nous nous sommes adressés à nos collègues, (professeurs) à qui nous avons expliqué nos exigences. Nous avons préféré procéder au questionnaire<sup>214</sup>,

Pour les entretiens, nous nous sommes adressés d'une part, directement à nos collègues enseignants, dans un questionnaire élaboré d'avance, pour leurs réponses certains se sont exprimés en langue maternelle, d'où la nécessité de traduire, d'autres en langue étrangère, facilitant ainsi notre travail, d'autre part aux élèves pour savoir comment ils procèdent lors de la production écrite, et quels sont les outils et les stratégies qu'ils mettent en place pour arriver à bout de cette activité.

- les questionnaires en langue maternelle des enseignants ont dû être transcrits et traduits ensuite en langue française.

- ceux réalisés en français n'ont évidemment pas besoin d'être traduits, mais il faut quand même signaler qu'ils sont plus brefs et moins élaborés, que ceux où les enseignants et les élèves se sont exprimés en langue maternelle (ceci renseigne sur le niveau de formation des enseignants et sur celui de l'apprentissage des élèves).

- nous n'avons pas eu de difficulté à suivre les thèmes (sujets choisis) et les méthodes suivies par les enseignants de français, qui ont vu naître ces productions écrites, car nous avons, de par notre expérience, dans l'enseignement, eu accès, tout au long de notre service aux documents d'accompagnement et aux manuels utilisés par les enseignants du français langue étrangère.

- comme chaque classe (catégorie) présente des particularités, d'un côté, les élèves de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire, d'avant la réforme de 2003 où, il était question de fonctionnement de la langue, comme 2<sup>ème</sup> partie du modèle de l'épreuve de français, après la compréhension et avant la production écrite, ceci permettait aux élèves d'avoir toujours sous les yeux, les exemples de grammaire, qu'ils peuvent investir dans leurs productions écrites, puisque l'épreuve est un tout cohérent, de l'autre, ceux de la 3<sup>ème</sup> Année Secondaire d'après la réforme de 2003, où l'examen de français se scinde en deux parties seulement notamment la compréhension suivie directement de la production écrite, ce qui ne rend pas évidente l'activité des élèves scripteurs et semble compliquer leur tâche et augmenter par là, leurs erreurs, particulièrement, en ce qui concerne l'orthographe d'origine grammaticale( ce qui semble principalement dû à l'absence de la maîtrise du fonctionnement de la langue).

---

<sup>214</sup> Voir « annexes ».



- Lors des premiers résultats d'analyse de la transcription, nous nous sommes aperçus de la richesse du corpus, ce qui empêche son analyse exhaustive, car une infinité de strates concrètes se sont alors dégagées, mais pour la faisabilité et les besoins de notre projet, nous sommes assignés seulement deux pistes, nous avons :

- d'une part tenté de caractériser les fonctions de la production écrite en question, à partir des passages scripturaux suivant une démarche narrative historique, qui pourrait permettre entre autre de décrire le degré de cohérence, dans la planification de la production écrite.

- d'autre part, repéré les moments linguistiques dans le corpus, pour étudier leur fonctionnement, ce qui pourrait nous renseigner, sur le degré de correction ou de l'incorrection de la langue chez les apprenants.

Pour connaître le cheminement de la pensée des élèves, et les outils qu'ils ont dû déployer dans leurs écrits, nous avons, dans un premier temps, observé une grande variété et une grande nuance dans les écrits. Soulignons qu'il s'agit d'une analyse de discours, qui possède le privilège de se situer au point de contact entre la réflexion linguistique et les autres sciences humaines, empruntant pour une grande part aux domaines de l'énonciation et de la sémantique<sup>215</sup>.

La compétence à produire un discours ne se résume pas à la maîtrise des composantes suivantes : les processus et les représentations, elle correspond à la gestion d'ensemble de ces éléments.

L'intérêt d'analyser, de façon aussi fine et précise les composantes de la production écrite réside, dans la possibilité de repérer quels processus sont mis en œuvre par le scripteur, lesquels sont les plus coûteux et plus efficaces pour ce dernier. Prenons deux exemples, au niveau des « processus », l'examen attentif des copies nous a permis de dégager les pistes de lecture suivantes : tout d'abord nous avons pu cerner pourquoi les apprenants scripteurs révisaient moins efficacement leurs textes : s'ils détectaient aussi souvent les erreurs aussi bien que les scripteurs de niveau avancé, ils réussissaient moins bien à en définir la nature exacte, et donc à les corriger. Au niveau des « représentations », nous avons montré que chez les apprenants, l'apprentissage des structures discursives, par exemple l'organisation schématique que doit revêtir un texte narratif facilitait la production écrite d'un discours de ce type, ce qui permet aux apprenants qui avaient acquis ce type de connaissances (représentation super-structurale) de planifier leur discours.

---

<sup>215</sup> Maingueneau. D. , Op. Cit., pp. 99-102.

Etant donné que le nouveau programme de 3<sup>ème</sup> poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation, qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (le contenu du texte), de la présence de l'énonciateur dans son propre discours<sup>216</sup>, il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées, qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un niveau de réflexion, qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant, qu'un locuteur (scripteur) est déterminé, psychologiquement, idéologiquement, et culturellement comme il l'est lui-même, que le locuteur adresse toujours son message à un allocataire ciblé (raconter à quelqu'un).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences : sémantique (les systèmes associés à la linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...), situationnelle et sociale (connaissance du référent, de l'univers...), et pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...)<sup>217</sup>.

Deux tendances se démarquent nettement : d'une part les difficultés orthographiques que les apprenants expriment et pouvant constituer « une zone frontière du domaine couvert de la grammaire », d'autre part, des difficultés à coordonner entre les différentes phrases et unités de sens ou paragraphes, afin de rendre cohérents leurs écrits

Suite à notre discussion sur l'évaluation et l'analyse des erreurs notamment avec les collègues enseignants, nous avons décidé d'organiser notre analyse autour de deux catégories d'erreurs : les erreurs au niveau de la phrase et les erreurs au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit, ce qui reprend en grande partie la distinction faite par Pearsons<sup>218</sup> entre les erreurs phrastiques et les erreurs organisationnelles, c'est-à-dire entre les erreurs locales et les erreurs globales, les unes peuvent porter sur les erreurs grammaticales et les erreurs lexicales, les autres par contre vont au-delà de la phrase et relèvent de la cohérence. C'est dans ce sens, que nous avons tenté de chercher et d'analyser les insuffisances globales.

---

<sup>216</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> A.S., p. 26.

<sup>217</sup> Moirand . S., Op. Cit, p.08.

<sup>218</sup> Thomas- Carter. S. Op. Cit. pp. 203-208.

Ces idées semblent très pertinentes dans le cadre de notre étude, pour la raison suivante : les erreurs relevant de la deuxième catégorie (erreurs globales) ont été souvent négligées. Toutefois, à la différence de Parsons, qui dans son étude, a essayé de limiter son analyse à la seule deuxième catégorie d'erreurs, nous tenterons modestement de prendre en compte les deux catégories d'erreurs.

A cet effet, nous avons répertorié presque toutes les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale, puis, nous avons étudié la répartition des erreurs superficielles dans les productions écrites de tout le corpus.

Dans une perspective cognitive, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les stratégies utilisées par ces apprenants pour communiquer en français langue étrangère ?
- Comment réorganisent-ils le système de la langue cible ?
- Où résident leurs défaillances et leurs insuffisances scripturales et quelles en sont les causes ?

Face à ce type de textes, percevoir l'organisation chronologique et logique d'un écrit, ouvre la voie à la mémorisation, à la réflexion et donc à la production, ce genre de textes implique une attention particulière, de la part des élèves du secondaire qui, tout au long de leur apprentissage auront à affronter des écrits, qui imposent cette conduite de lecture. S'ils sont mal préparés à cette situation, ils connaîtront des échecs en production écrite, ces échecs sont souvent associés à tort à la lecture comme discipline, alors qu'en réalité, ceux- là souffrent d'un handicap fonctionnel de lecture polyvalente, à laquelle ils n'ont pas été initiés.

Le problème de la polyvalence de lecture incombe à l'école qui, devrait se fixer des buts plus ambitieux, que le déchiffrement. Cette dernière n'insiste pas assez sur la quête d'une réalité globale cohérente, sur l'art de surmonter l'obstacle syntaxique et sémiologique, qui pourrait constituer une des causes ou un des facteurs de l'échec scolaire en production écrite, et a tendance à produire des déchiffreurs aidés par le milieu familial généralement monovalent, qui croit que lire consiste à lire des histoires aux enfants, l'école prend rarement en charge, la formation de lecteurs polyvalents et responsables.

Si l'école, dans les conditions qui sont les siennes, ne crée pas elle-même les conditions propices à un apprentissage fonctionnellement diversifié de la lecture, elle condamne inévitablement les apprenants les plus défavorisés et ils sont nombreux, à une scolarité souvent difficile. Ceci pourrait se transformer alors, en comportement de compréhension et de production.

Les corrections des professeurs de langue portent généralement sur les erreurs locales, mais tout ce qui concerne l'organisation de l'écrit ne reçoit qu'une appréciation sommaire, ce qui fait que les maladroites scripturales des apprenants sont dues au fait qu'ils ne prêtent pas une grande importance à l'aspect cohérence et organisation du texte, qui ne reçoit par conséquent que peu d'attention. Dans son étude sur les corrections en usage, chez les enseignants en France, Van Dijk<sup>219</sup> remarque que les commentaires faits par ceux-là sont souvent imprécis et inadéquats. Si les erreurs phrastiques sont généralement localisées avec précision et accompagnées d'une appellation technique (conj-, orthog-, synt-, styl-, etc...), il reste que les malformations constatées à un niveau plus global ne sont pas précisément localisées et ne reçoivent aucun commentaire d'ordre technique. L'efficacité didactique des commentaires des enseignants semblerait très limitée quand il s'agit d'aborder des questions relatives à l'organisation globale du texte. Charolles<sup>220</sup> prône une réflexion sur la notion de cohérence textuelle qui permettrait aux enseignants de mieux localiser les malformations, et de les traiter, par conséquent de manière plus efficace.

Ainsi, aborderons- nous l'organisation globale du texte à partir de la perspective de l'appartenance de ce texte à un genre particulier, car à chaque genre de textes, sont associées, des stratégies interprétatives spécifiques, qui se manifestent par des instructions intrinsèques. Notre interprétation de la cohérence passera par la facilité que nous aurons à suivre ces instructions et à arriver ainsi à une interprétation de la cohérence textuelle au sein du genre narratif historique. Nous avons dans la plupart des copies constaté que les exigences relatives au genre ne sont pas respectées.

Aussi, une étude par le biais d'une analyse de sa structure thématique fournit un cadre d'évaluation, de la clarté du texte au sein d'une situation discursive particulière. L'analyse qui porte sur l'agencement des informations intra et inter- phrastiques, est liée à une réflexion sur l'efficacité de ces relations<sup>221</sup>, la prise en compte de la dimension thématique nous a permis, de cerner avec plus de précision certaines anomalies au niveau organisationnel couramment rencontrées dans les écrits des apprenants, afin d'isoler à ce niveau, les difficultés majeures de nos scripteurs, en leur qualité d'apprenants de français langue étrangère, pour les aider à prendre conscience de leur propre processus d'écriture, afin de procéder à d'éventuelles corrections.

---

<sup>219</sup> Thomas – Carter. S. ,Op. Cit., p. 42.

<sup>220</sup> Ibid, p. 44.

<sup>221</sup> Ibid.,pp 219- 250.

Une fois fixés sur les principaux enjeux qui sous-tendent notre recherche, il est important de donner certaines explications sur le choix du corpus : il s'agit d'une activité de production écrite. Dans l'exercice en question, on demande aux apprenants d'écrire un paragraphe après avoir regardé un film, dans lequel ils relateront les événements de la guerre d'Algérie, et de décrire en quelques lignes, les crimes du colonialisme français. L'élève est appelé à investir ses connaissances linguistiques et historiques afin de présenter un fait d'histoire en intégrant pourquoi pas, les témoignages de personnes ayant fait partie de l'histoire de l'Algérie.

La situation de communication étant authentique, nous nous situons tel un véritable lecteur, nous ne pourrions donc apprécier la clarté de l'organisation des productions écrites des apprenants, qu'à la condition de la compréhension de celles-ci.

## ***2. Analyse du programme scolaire sous les réformes éducatives de 2003.***

Nous nous proposons, dans ce travail d'étudier les productions écrites de deux sous groupes d'apprenants en français langue étrangère. Cette étude est faite en milieu scolaire, au palier du secondaire, prenant en charge « l'écrit ». Ceci pose un cadre limitatif à ce travail et le restreint à deux jalons, et aux implications pédagogiques qui en découleront, ce qui apparaîtra explicitement tout au long de cette analyse.

En effet, cet emploi recouvre la structure de la phrase et des diverses constructions du français, où l'orthographe présente des incidences importantes sur la syntaxe, la morphologie et sur la structure de la phrase, cet aspect orthographique est particulier, dans la mesure où nous avons pu remarquer, au cours de nos lectures des productions, la récurrence particulièrement importante d'erreurs, sur cette catégorie.

Pour ces apprenants en français langue étrangère, les difficultés inhérentes à l'orthographe du français se voient actuellement amplifiées, éventuellement par certaines approches pédagogiques, notamment l'approche communicative, qui traite, ou plutôt qui ne traite pas de cet aspect scriptural, mettant en avant l'aspect communicationnel au détriment de l'aspect linguistique. Surtout avec dans la mauvaise interprétation que font certains enseignants du lycée Temmimi, pour eux, l'approche communicative a tendance à valoriser le communicatif au dépend du linguistique (ce qui est erroné et démontré en partie théorique)<sup>222</sup>.

---

<sup>222</sup> Voir « approche communicative », p. 66.

### **3. Présentation du corpus et méthodologie de travail.**

L'approche que nous avons choisi de suivre, dans notre analyse est à la fois descriptive et comparative. Nous avons ainsi privilégié une double approche linguistique-communicative (l'aspect orthographique et l'aspect cohérence) et psychologique (les stratégies adoptées par les apprenants, pour produire, à l'écrit, dans une langue qui leur est étrangère) des productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire du lycée Temmimi- M'sila.

Il ressort que c'est un exercice particulièrement difficile pour ces apprenants non natifs, étant donné qu'il exige une très bonne maîtrise de la langue en question, surtout en ce qui concerne l'organisation des idées et l'établissement des liens organisationnels inter et intra phrastiques dans leurs productions écrites.

La production d'un texte consiste en un ensemble de choix stratégiques élaborés, chaque stratégie est le produit d'opérations de planification, qui définissent et organisent les buts intermédiaires nécessaires à l'atteinte de l'objectif dévolu au texte. Ainsi les auteurs distinguent d'abord un plan pragmatique, qui définit la finalité du texte, ainsi que sa structure typique (narration, argumentation, explication, etc.), souvent décrite sous le terme de superstructure ; cette superstructure est élaborée en parallèle, au macroplan sémantique (macrostructure<sup>223</sup> : thème et parties principales du contenu), dont l'expansion, à travers une troisième série d'opérations de spécifications, donnera le détail des éléments sémantiques qui composent le texte (microstructure). Toutes ces opérations font évidemment appel à des connaissances, plus ou moins disponibles en mémoire à long- terme : connaissances sur le domaine, représentation du type de texte, etc. Le résultat obtenu n'est cependant pas encore le texte recherché, il reste à traduire cette microstructure sémantique, ainsi que le plan pragmatique, dans les unités linguistiques propres à la langue utilisée ; d'où de nouvelles planifications syntaxiques et lexicales.

Soulignons que lorsqu'il s'agit d'expliquer le fonctionnement d'un texte, autrement dit de produire un texte dans un type particulier, il suffit de suivre la logique des actions pour construire un texte efficace.

Dans la perspective d'une didactique de l'écrit, il est important de suivre (adopter) une approche qui prenne en considération l'ensemble des problèmes inhérents à la mise en texte.

Nous nous attendons à lire des textes d'une apparence soignée, répondant à quelques critères caractérisant le type de texte recherché : le texte narratif- historique, comprenant des termes

---

<sup>223</sup> Vigner. G. , Op. Cit. , pp. 27-31.

relatifs aux lexiques thématique et relationnel, propres au type de discours en question, car dans ce type de textes c'est non seulement la structure qui est mise en exergue mais également, la transmission de connaissances nouvelles et pertinentes.

Cependant tout leur « français écrit » est loin d'être du niveau du français courant. Ceci est selon nous, probablement dû, à plusieurs raisons : d'abord, en tant qu'enseignant au lycée, c'est –à – dire en contact quotidien avec ces apprenants, il nous a été donné de constater que l'apprentissage de la langue française n'est pas leur objet primordial ou favori, la plupart d'entre eux sont davantage intéressés par l'apprentissage des matières dites essentielles pour les classes des filières scientifiques( les mathématiques, les sciences naturelles et la physique-chimie), il nous a aussi semblé, à force de les côtoyer et de les interroger au quotidien et à travers le questionnaire oral que nous avons établi auprès d'eux, qu'il y a un grand écart entre leur niveau en français écrit et leur niveau en français oral (voir corpus oral). La communication orale est pour certains d'entre eux assez aisée, sans doute parce qu'ils ont l'habitude de communiquer entre eux, ou avec les membres de leur famille en français, acquise aussi par le contact quotidien de la télévision, nos apprenants ont avoué qu'ils regardent des émissions françaises et américaines traduites ou non en français destinées au public jeune. La plupart d'entre eux sont capables d'entretenir une conversation orale, mais sont très peu motivés par l'écrit, où ils ne font pas beaucoup d'efforts pour améliorer leurs écrits, leurs insuffisances rédactionnelles en témoignent.

D'où vient alors ce manque d'intérêt pour la production écrite ?

### **3.1 Description du profil des rédacteurs.**

Les textes qui constituent notre corpus sont produits dans le cadre d'un exercice scolaire. Les rédacteurs sont dans leur 3<sup>ème</sup> et dernière année du secondaire. Il s'agit d'apprenants ayant fréquenté le français pendant au moins neuf ans, ils ont ainsi de bonnes connaissances des règles grammaticales et un vocabulaire plutôt adéquat. Issus de milieux plus ou moins défavorisés, ils sont par conséquent en contact plus ou moins fréquent avec la langue française.

Malgré tout, leur français écrit reste loin d'être du niveau du français courant. Ceci s'explique selon nous, par plusieurs facteurs. Il semblerait aussi qu'il existe un écart assez important entre leur niveau de français oral et leur niveau de français écrit. La communication orale informelle leur est relativement facile, en partie sans doute pour certains, du fait qu'ils soient issus de milieux sociaux assez cultivés, pour d'autres ; l'attrait qu'ils trouvent au cinéma français à travers le multimédia. Conséquence, la plupart d'entre eux sont capables

d'entretenir une conversation superficielle avec un interlocuteur francophone, et d'entretenir une communication via Internet. En revanche, la rédaction formelle en français langue étrangère, ne les motive pas (en général, ils n'aiment pas écrire).

Ce manque d'intérêt pour l'écriture est certainement lié, dans une certaine mesure, à la situation particulière de la rédaction en milieu scolaire. Des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et le système de l'évaluation qui l'accompagne font que beaucoup de types d'activités d'écriture entreprise en milieu scolaire sont décontextualisés et démunis d'une véritable raison d'être.

La rédaction en milieu scolaire est très spécifique et a des implications très importantes pour l'analyse que nous entreprenons. Souvent, en cours de langue les enseignants n'accordent pas d'importance au contenu du texte produit, qui reste secondaire, ce qui démotive les élèves quand il s'agit d'établir une véritable communication avec leur lecteur (l'enseignant évaluateur- correcteur). Or, dans de telles conditions, une analyse linguistique qui vise l'évaluation des liens organisationnels et la qualité globale de l'ensemble n'aura aucune raison d'être.

Pour que l'on puisse juger de la qualité globale d'un écrit, la situation de rédaction ne peut pas être complètement factice donc forcée ou feinte, manque de naturel, l'appréciation de la qualité textuelle étant étroitement liée à la compréhension du texte en tant que véritable communication.

Il est essentiel, afin de pouvoir juger de la qualité globale d'un écrit, donc de sa qualité organisationnelle, de lier évaluation de la forme et évaluation du contenu. Si, comme c'est souvent le cas, dans les cours de langue, l'importance que nous accordons au contenu du texte reste secondaire, les élèves scripteurs pour leur part ne seront aucunement désireux d'établir une véritable communication. Si, en revanche, le rédacteur possède des informations qu'il sait importantes ou pourquoi pas nouvelles, pour son lecteur, il sera davantage motivé pour construire un texte organisé et cohérent, de façon à permettre à son récepteur de suivre le développement de ses idées. Ses compétences linguistiques seront mises à l'épreuve, dans l'établissement ou la démonstration des données qu'il souhaite transmettre. La communication sera alors authentique.

### **3.2. Description de la tâche exigée.**

Dans l'exercice que nous analysons, la forme et le contenu ont leur importance, aussi bien dans la transmission que dans la réception du message, le scripteur organise son écrit de telle sorte qu'il sera compris par son récepteur. Cet exercice est proposé dans le cadre d'un



examen trimestriel en français langue étrangère. Le texte à réaliser doit répondre aux critères du genre appris en classe et répondre aux exigences d'une grille d'évaluation préétablie<sup>224</sup>, il est destiné au professeur de langue qui, va en apprécier non seulement la pertinence des idées, et des informations proposées par le scripteur mais aussi l'exactitude des techniques linguistiques utilisées par ce dernier, en fonction de ce qu'il a appris en classe.

Plusieurs paramètres sont explicitement évalués dans la correction de ce genre de texte. On évaluera, non seulement la correction du langage (les temps verbaux, les articles, les prépositions, l'orthographe) mais également l'organisation et l'enchaînement logique du discours. Pour ce dernier critère, l'évaluateur doit adopter l'attitude d'un véritable lecteur, pour qui l'appréciation de la clarté de l'organisation textuelle est étroitement liée à sa compréhension du texte en tant qu'ensemble. Le produit écrit que ce dernier recherche n'est pas la simple répétition de ce qu'à appris l'élève en cours, mais implique de sa part une recherche basée sur ses propres lectures, certains élèves apprennent par cœur les textes vus en classe, et ce, selon nous, pour plusieurs raisons : une faiblesse dans le maniement de la langue, des lacunes techniques, etc. Sinon l'imparfaite maîtrise des textes lus en classe, donne lieu au collage de bribes de phrases et de lambeaux de textes le plus souvent incohérents.

Dans notre évaluation des écrits, nous avons compris que pour qu'une production soit réussie, cela implique une compréhension de la démarche logique des textes vus en classe en fonction du type étudié, ce qui permet au scripteur l'établissement de son propre texte, ayant à la fois une pertinence et une organisation logique pour le lecteur auquel il est destiné. C'est un exercice apparemment très difficile pour la majorité des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée Temmimi- M'sila, étant donné qu'il exige une maîtrise de la langue en question, ce qui semble leur faire défaut sur certains plans<sup>225</sup>, surtout en ce qui concerne l'organisation des idées et l'établissement des liens organisationnels intra et inter phrastiques.

Nous avons tenté, pour mieux élucider cette problématique de recourir aux écrits des mêmes apprenants, mais cette fois-ci en langue maternelle, afin d'étudier leur comportement linguistique, pour voir dans quelle mesure et à quel point, le sujet scripteur est capable de maîtriser la structuration thématique dans sa langue maternelle et quel serait, le degré de reproduction de cette capacité dans une langue étrangère ? Nous nous sommes posé la question suivante : existe-il un transfert des stratégies d'écriture d'une langue à une autre, il ressort que nos scripteurs semblent faire moins d'indépendance par rapport à la structure linguistique aussi bien en arabe qu'en français, ce qui nous a emmené à croire que le

---

<sup>224</sup> Jorro. A., Op. Cit. , p. 122.

<sup>225</sup> Voir « analyse du corpus », p. 127.

problème relève du cognitif. Il nous paraît pertinent de mettre davantage l'accent sur le développement des idées, dans les cours de rédaction adressés aux apprenants, afin de développer chez eux, la maîtrise du registre propre, au genre narratif.

### **3.3. Description de l'échantillon.**

Nous avons choisi, dans une tentative de valider notre étude, d'analyser un corpus comprenant 25 copies issues de l'année scolaire 2010, comparées à 25 autres, des mêmes élèves en langue arabe et 25 autres copies témoin, de l'ancien système d'avant les réformes, afin de pouvoir conclure quant aux raisons des défaillances rédactionnelles rencontrées chez les apprenants de l'an 2010.

### **3.4. Méthode d'analyse des erreurs locales et globales.**

Par nécessité de suivre le cheminement de la pensée et de comprendre l'inter langue des productions écrites, telle que construite par chacun des apprenants, aucune correction n'a été apportée aux copies choisies : deux sous- groupes ont été sélectionnés comme cité auparavant. Ces productions ont été sélectionnées pour la faisabilité, et pour plus de pratique, nous avons attribué des indices aux différentes productions.

Pour cette tâche, nous avons prévu d'organiser notre étude, en reprenant la distinction de Parsons<sup>226</sup> autour de l'analyse de deux catégories d'erreurs : les erreurs au niveau de la phrase, et les erreurs au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit.

La première catégorie comporte un grand éventail d'erreurs : des erreurs grammaticales, et des erreurs lexicales parsemant chaque écrit.

Toutefois ces erreurs figurent en nombre exagéré, facilement repérées après une première lecture des productions écrites, au niveau phrastique allant jusqu'aux mots, par contre les erreurs globales peuvent s'étendre au- delà de la phrase et englober, comme leur nom l'indique tout le texte.

Pour commencer, nous avons répertorié toutes les erreurs grammaticales et lexicales, en cherchant par la même de savoir, s'il y a un rapport entre ces erreurs et l'organisation thématique, et quelles sont les erreurs qui seraient susceptibles de créer des problèmes aux scripteurs ?

C'est seulement après cette étude que nous avons essayé de procéder à une analyse globale des textes, au moyen de la structuration thématique<sup>227</sup>.

---

<sup>226</sup> Thomas- Carter. S. , Op. Cit, pp. 203- 208.

<sup>227</sup> Ibid. , p.94.

Pour cela, nous avons essayé de repérer les thèmes et les rhèmes phrastiques, quand on a pu limiter les phrases, vu la ponctuation qui fait défaut<sup>228</sup>, rendant difficile notre mission, dans le but de pouvoir décrire la progression thématique, il n'est par conséquent pas facile d'établir cette progression, tout cela dans le but d'analyser les raisons des ruptures et des maladroites constatées aussi bien au niveau local qu'au niveau global, pour procéder à une classification, qui nous permettrait de cerner les principales difficultés constatées au niveau de l'organisation thématique, ainsi :

- Nous avons d'abord essayé d'identifier les différentes phrases de chaque texte,
- Ensuite, tenté de diviser chaque phrase en partie thématique et en partie rhématique, cela sert à décrire comment la distribution de l'information se traduit au niveau de la phrase.

En ce qui concerne la position des champs thématiques et rhématiques, nous supposons que la première partie s'arrête juste avant le verbe, ainsi les groupes nominaux et les anaphores figurent, dans la partie thématique et les groupes verbaux et les compléments d'objets figurent dans la partie rhématique.

C'est ce découpage de chaque phrase, qui nous a fourni le point de départ de la progression thématique que nous aimerions suivre et retrouver à la fin de chaque texte, où les thèmes assurent la stabilité, et les rhèmes sont porteurs d'informations nouvelles et permettent au texte de progresser.

Nous avons jugé qu'un simple découpage en deux parties suffirait à notre analyse, les programmes n'imposent pas de délimiter plus que cela pour les classes de 3<sup>ème</sup> A.S. Cependant quand nous nous heurtons à, ce que nous pouvons appeler, des maladroites ou des ruptures au niveau de la progression, qui peuvent provenir d'une mauvaise hiérarchisation des informations, quand elles sont fournies, au sein d'une partie de la phrase, c'est-à-dire que le scripteur ne place pas les informations à l'endroit où nous nous attendons à les trouver, il est certain que la fonction et le positionnement des unités syntaxiques, dans la phrase peut nous renseigner, sur la structuration thématique, de la phrase étudiée.

Il est possible également possible de distinguer des thèmes et des rhèmes secondaires, c'est ce qui nous fait penser aux différents types de progressions thématiques, ce qui nécessite la maîtrise de certaines règles grammaticales. En effet, certains apprenants sont réticents de faire de la grammaire à froid, de peur qu'ils ne butent devant son réemploi, d'autres par contre en sont passionnés, ce qui leur convient, dans la mesure que pour des raisons

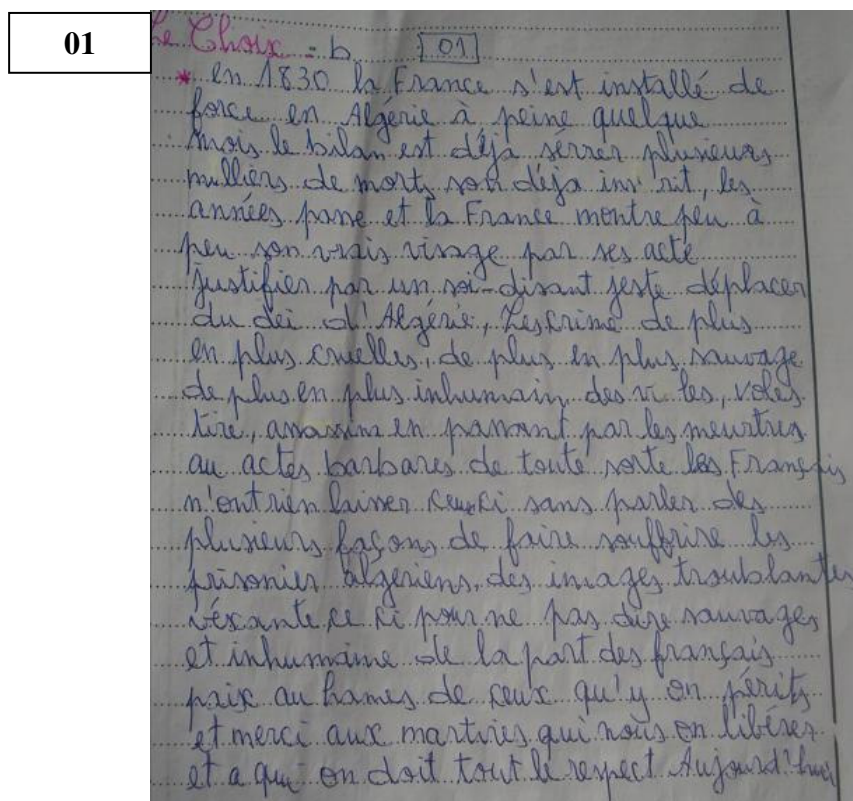
---

<sup>228</sup> Crépin. F., Op. Cit, p. 136.

d'intelligibilité et de communicabilité du message, elle se justifie pleinement, car ils la comprennent et admettent son bien-fondé.

On essayera, de montrer, à travers les productions écrites du corpus étudié, la nature des erreurs et des difficultés les plus fréquemment rencontrées sur le plan rédactionnel, chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée Temmimi- M'sila.

### 3.5. Analyse du corpus.



#### 3.5.1. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°1.

Chez l'apprenant (01) : Sur un texte de 148 mots, nous ne rencontrons pas deux mots qui se suivent sans faute d'orthographe, notamment en ce qui concerne les accords des participes passés des verbes et des adjectifs (s'est installé, bilan serré, geste déplacé, n'ont laissé, nous ont libéré, images vexante, ), ainsi que le pluriel dans (les crime cruelles, tire, assassina, au actes...), ce qui nous renseigne sur la compétence linguistique très limitée de l'apprenant. En revanche, sur le plan sémantique, il a excellé, ceci est probablement dû à, l'appartenance de ce dernier à un milieu instruit, dans lequel on pratique aisément le français avec tous les membres de la famille, l'oral est ainsi pour beaucoup dans l'appropriation de cette fluidité langagière, ce qui, en dépit des innombrables fautes d'orthographe, confère à l'écrit une parfaite cohérence.

02

Production écrite : 02  
(b)  
Notre pays ; le pays d'un millions et demi millions chahides  
ce pays qui avait souffré de multiples genre de violence mené  
par les soldats français dont ont n'hésité (pas) guère d'utiliser  
tous les moyens de guerre autorisé et non autorisé  
Dès que le pied français a touché la terre d'algerie  
les peuples n'ont jamais mangé un peu morceau de pain

02 suite

02 suite  
en paix... les français ont égorgé, brûlé, étranglé, les femmes  
les hommes les vieillards et sans oublier les enfants innocents  
On peut prendre le 8 Mai 1945 comme un exemple ; dans  
ce jour là les algériens ont fait sortir dans une manifestation  
paix, pacifique et organisé mais malheureusement les français ont  
fait le contraire il ont la versé a une tragédie ils ont  
tuer 45000 morts, le sang q appelle le sang et les cadavres  
ont enterré collectivement F. en hat. H. H. Des a temingne q  
il a annoncé que le 8 Mai c'était mardi le jour de  
marché le bds madame et ça fait dire que il sont bien  
que la france a bien préparé pour ce massacre  
Mais grace au l'ambition et le courage des algériens  
la révolution du 1<sup>er</sup> Novembre a ébouché sur l'indépendance  
du pays

### 3.5.2. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°2.

- Chez l'apprenant (02), nous constatons doré et déjà une interférence lexicale avec la langue arabe, dans l'expression « pays d'un million et demi millions chahides », augmentée de fautes d'orthographe grammaticale, dans « millions », ainsi que des lacunes au niveau du participe passé des verbes, l'accord des adjectifs et du pluriel, dans (avait souffré, ont sorté, les peuples pour « le peuple », une manifestation, et organisé pour « est organisée », ont tuer, les cadavres ont enterré, ébouché pour débouché). Nous notons que toute la première phrase est à réécrire afin de pouvoir lui donner le sens voulu par le scripteur, ce n'est pas le rôle du lecteur. Enfin malgré les quelques fautes d'orthographe, d'erreurs de mouvement (les français dont ont n'hésité, il ont la versé, ça fait pour cela veut), la production écrite reste globalement cohérente, car le message a été facilement compris.



03

La paragraphes [03]  
En 1<sup>er</sup> Nov. En 1<sup>er</sup> Novembre  
1954. les front de la libération nationale  
décidés de déclencher la guerre à minuit  
et les ~~al.~~ <sup>algeriens</sup> montrent à les algeriens  
de fuir <sup>si</sup> que l'algerie se devienne une  
patie indépendante si le peuple algeriens  
aide elle, il était un jour très spéciales  
les Moujahidines faisons des attaques à tous  
la patries contre le colonisateurs <sup>magazines</sup>  
et les Journals parles à ce grand événement  
C'est la déclenchement de guerre révolutionnaire  
C'est la grande fête d'algerie et l'action  
historique.

### 3.5.3. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°3.

- Dans l'écrit (03), il nous a été donné de constater que la première phrase est déstructurée, le verbe décidé est amputé de son auxiliaire puisqu'il est utilisé au passé composé, une dislocation de l'article amalgamé aux en « à les », une erreur de mouvement dans « si le peuple algérien aide elle », puis quelques erreurs au niveau des accords des participes passés et des adjectifs (les front, décidés, peuple algériens, un jour très spéciales, les moujahidines faisons, la patries, les journals parles) nous notons également une interférence lexicale au niveau de « la déclenchement » ; traduction littérale de l'arabe : pour « intilaka ». En gros, l'écrit qui n'est pas assez consistant en informations et malgré toutes les erreurs sus- cités laisse entreprendre un message plus ou moins cohérent.

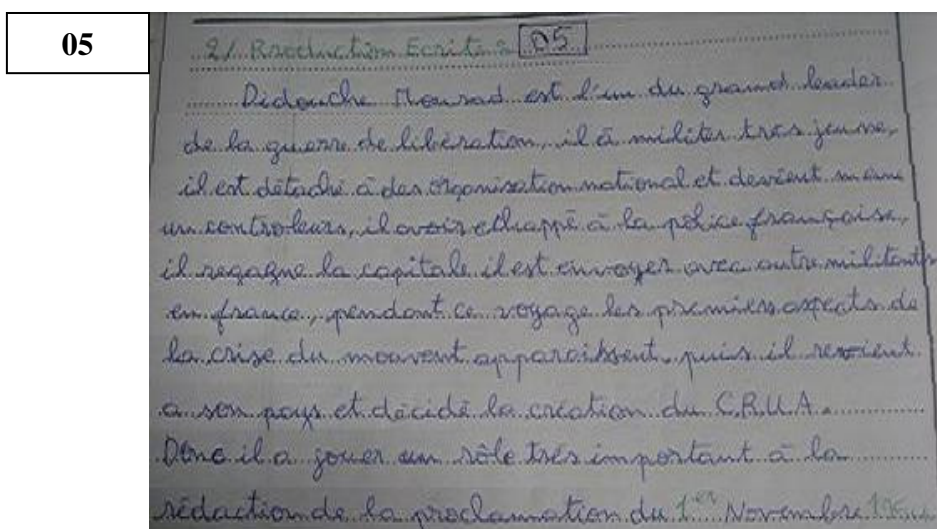
04

Le début de la film [04]  
à mai j'ai la 1<sup>er</sup> Dans le film qui  
propose Il ya des événement de cette guerre  
au début de la révolution algérienne  
les moujahidines comme : yasser Ben Khada  
et Mustapha Ben Boulaïch et l'arbi Ben  
mehdi, AH med. Z. Batta et plusieurs autres  
faisent des stratégies pour d'attaque contre  
les colonisateurs français, et des femme  
dans des maisons pitrène des gallette  
pour les moujahidines et des enfants  
dans le mausqué pour l'enseignement de  
des lettres et de qasava, et des moujahidines  
dans les montagne et de calme dans cette  
village, après deux heures les colonisateurs  
français descendent avec les chiens et  
d'arme dans ~~so~~ leur main pour ~~faire~~  
faire des pénitence contre les algeriens  
et pour traquent des moujahidines et ~~de~~  
tous et quant ~~ils~~ ils traquent pas des  
moujahidines dans les maison, frappent les  
enfants et les vieux et les femmes et les femmes  
et les pieds et par ~~des~~ dans des tête, et les  
morts tirent des bombes dans les montagne et

### 3.5.4. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°4.

- Au niveau de la production (04), l'apprenant est entré Ad- hoc dans la narration sans introduction aucune (non maîtrise de la dimension pragmatique de l'écrit, la première phrase est dépourvue du thème, ce qui met le lecteur dans un flou sémantique. En parcourant le texte, nous constatons des lacunes au niveau du pluriel (les femme, les montagne, les chien, les tête, les bombe...). Aussi, l'oral influence cet écrit (la négation n'est pas totale, tous ça pour tout cela), ainsi que des carences quant aux articles amalgamés dans (a les lèvres, pour aux lèvres et de les algériens, pour des algériens), la dernière phrase contient une interférence franche (l'élève ne trouvant pas son mot en français n'a pas recouru à une stratégie d'évitement et a choisi d'écrire le mot, en arabe « raj3at ».)

Pour l'évaluation de cet écrit, qui par moments, donne lieu à des cohérences de phrases, il nous a été plus ou moins difficile de construire du sens.



### 3.5.5. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°5.

- Dans la 5<sup>ème</sup> production écrite, nous remarquons tout de suite que l'apprenant n'a pas respecté la consigne (raconter un film). Nous avons vu dans le texte, que sur le plan linguistique, la non maîtrise des règles du pluriel (l'un du grand leader, des organisation national), il confond l'auxiliaire avoir à la préposition « à » (il à militer, il revient a son pays), et ne le conjugue même pas dans « il avoir échappé », et n'accorde pas les participes (il est envoyer, il a jouer). Il ressort de cet écrit qui est une mémorisé d'un texte appris en classe, que l'élève présente des lacunes linguistiques, ce qui ne diminue, en rien le côté sémantique correctement repris, donc malgré toutes les défaillances citées, le message reste intelligible.

06

traduction écrite [06]  
 Il était la nuit de la 31  
 décembre quand j'avais vu un film  
 autour les événements de  
 Novembre 1954. Cette date sacré  
 que tout les algériens connaît. Mais  
 cette date là le peuple algérien ainsi  
 que les stratégies de guerre décident  
 de dire le mot pour reprendre l'indépen-  
 dance de leurs chères « l'Algérie »  
 Il portent les armes et cachent entre  
 les montagnes pour lutter les colonisa-  
 teurs les vieillards, les enfants, les femmes  
 tous, entrent la guerre dignement, avec  
 fière, par une seule voix, une seule âme  
 pour montrer le slogan dire : « Vive

### 3.5.6. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°6.

- La production (06) s'ouvre normalement sur un présentatif pour délimiter le thème, l'apprenant note (il était la nuit, au lieu de c'était la nuit), une défaillance au niveau du temps verbal (j'avais vu, au lieu de j'ai vu : temps de la narration peut aisément remplacer le passé simple, dans le discours narratif). Aussi une nette confusion entre les articles définis et les déterminants dans (autour les événements, à la place de « autour des événements »), lutter les colonisateurs, pour « lutter contre le colonisateur », de les français pour « des français ») a été constatée, ainsi qu'un mauvais emploi de l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire « avoir » et l'accord du participe passé des verbes est quasi- absent, dans (ils sont résister, ils sont lutter), en plus d'une erreur de mouvement dans la dernière phrase (cette dernier ... le long de vie). Malgré les nombreuses défaillances de cette production, qui comme les écrits précédents est parsemée de fautes d'orthographe, celle-ci présente quand même, un aspect cohérent, ainsi le message demeure néanmoins compréhensible.

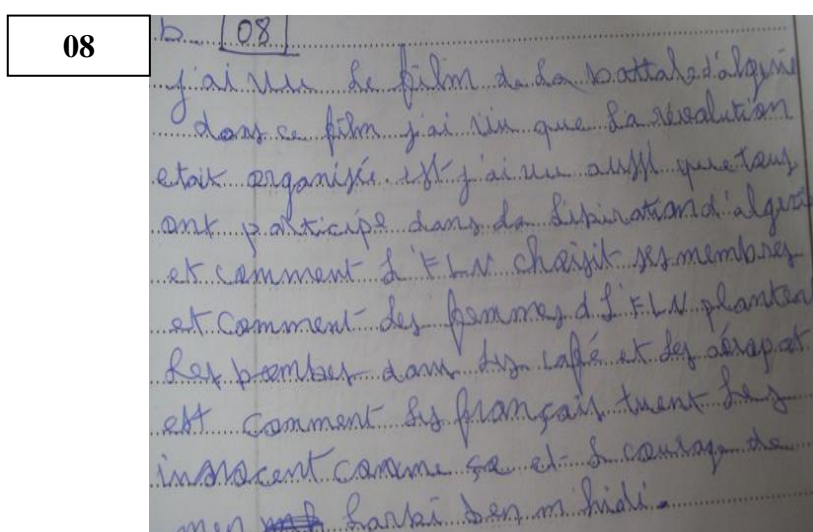
07

07. l'histoire de le colonialisme français dans  
 l'Algérie n'est pas une histoire d'un peuple qui  
 a souffert pour un jour, un mois ou une année  
 c'est une histoire d'un siècle et plusieurs années  
 depuis 1830 est l'histoire a commencé par les guerres  
 les massacres et les manifestation et les français  
 ne laissaient plus de moyen pour torturer le peuple  
 Algériens. ce peuple qui n'a rien voulu de sa  
 vie que l'indépendance, ce peuple qui est convaincu  
 que n'importe quoi même son âme même son espère  
 a la valeur à côté de l'indépendance de son pays.



### 3.5.7. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°7.

- Malgré l'apparence cohérente du message qui n'est quand même pas consistant (82 mots), l'apprenant (07) présente quelques lacunes sur le plan linguistique, notamment pour l'article amalgamé ( de le colonialisme, pour « du colonialisme ». Aussi des erreurs d'inattention au niveau du pluriel (les manifestation, plus de moyens, le peuple algérienes ) car l'élève a réussi, dans bien des positions à écrire correctement au pluriel, ainsi qu'au niveau de l'accord du participe passé du verbe (a souffère, influence de l'oral et non maîtrise de la règle), ce qui n'entrave en aucun cas la communicabilité du message. Il n'en demeure pas moins que l'apprenant n'a fait que relater un événement historique, ne répondant à aucun moment à la consigne.



### 3.5.8. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°8.

- De toute évidence, l'apprenant (08) a compris la consigne qu'il respecte parfaitement. Néanmoins, sur le plan linguistique, il manifeste des carences au niveau de l'accord du pluriel, dans (les café, les aéroport, les innocent), il a utilisé le mot « men » pour désigner Ben M'hidi, pour quelle raison, on ne peut savoir, ce n'est sûrement pas parce qu'il ne connaît pas le mot « homme », son écrit montre bien qu'il a cette capacité. Le texte écrit manque d'attrait, il n'accroche pas le lecteur car pauvre en informations. Ce déficit lexical se manifeste par la répétition du mot « comment », c'est peut-être une stratégie de compensation dont l'apprenant use pour combler ses lacunes.

09

Production écrite : 09  
 Le 1er novembre 1954. C'est pour  
 nous dans la mémoire de tous les algériens  
 qui ont décidé ce jour de mettre fin à la  
 colonisation française et surtout la chose  
 la plus chère dans notre vie que est la  
 liberté. C'est ce sacré jour s'est d'être  
 la première balle en Algériens aux montagnes  
 des Aurès informant ainsi tous les algériens  
 que est venue pour qu'un sacrifice tout  
 ce qu'on possède. Sans nous voir afin  
 de regagner notre chère pays qui est l'Algérie  
 Enfin je voulais dire que l'Algérie  
 a connu beaucoup d'événement dans  
 son histoire et le 1er Novembre 1954  
 le plus grand de ses derniers.

### 3.5.9. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°9.

- Dans la production (09) nous remarquons que l'apprenant a l'air de savoir ce qu'il dit, malgré le fait que le message ne réponde pas à la consigne. L'écrit est plutôt cohérent. En revanche, sur le plan linguistique, nous remarquons quelques insuffisances notamment quand il s'agit du pluriel (les algérien à deux reprises, aux montagne, beaucoup d'événement) ceci dit, en écrivant son texte, l'élève n'a pas pris le temps de réviser sa production, pour corriger ses erreurs, dans le but d'améliorer sa qualité rédactionnelle.

10

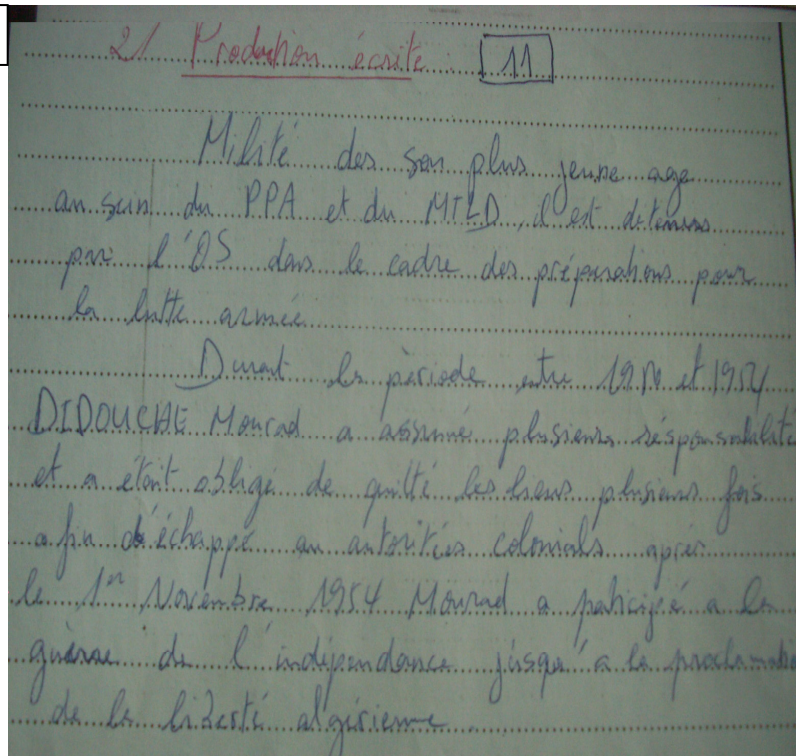
Production écrite : 10  
 Le premier novembre de l'année passé j'ai vu un film  
 qui raconte une histoire. Les héros de l'histoire sont Zohra et  
 Ali et Omar. Zohra une jeune fille les français tuent son père  
 et son frère. Elle sera avec sa famille. Alors elle se détache à l'OS.  
 Ali est comme tous les jeunes de cette époque. Il se détache à l'OS  
 pour participer à la lutte armée. Et le petit Omar est un jeune  
 ses parents sont décédés. Il vit avec ses grand-mères. Zohra  
 apporte des bombes et les met dans les cafés et les bars  
 Omar vole des armes des français et Ali et donne des informations  
 à ses grand-mères dans les montagnes. C'est trois personnes se cachent  
 à Cassiba. Parce que les français font l'occupation et  
 ils cherchent c'est trois personnes un jour les français ont  
 cherché à la maison et les bombardés et congédiés. Les personnes donnent  
 leur vie pour acheter la liberté de l'Algérie.

### 3.5.10. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°10.

- L'apprenant (10) commence son écrit sur (à le premier novembre, au lieu de « le premier novembre », il a l'air de respecter la consigne, donc tout va bien sur le plan

pragmatique. Malgré cela, sur le plan linguistique, beaucoup d'erreurs font surface, tels que les accords ( l'anné passé, sont décée, il vive, Zohra apporte... et les mettre, Omar voller) et le pluriel (les jeune, ses parent, trois personne, les français fait) ainsi que la confusion entre l'auxiliaire être « sont » et la préposition de négation « sans ». Globalement, malgré toutes les fautes prélevées à la surface de l'écrit, le fond est communicatif, donc plus ou moins cohérent, car le message est clair.

11



### 3.5.11. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°11.

- L'écrit (11) ne répond pas à la consigne et débute sans précision du thème, ce qui se poursuit tout le long du premier paragraphe. Ce n'est qu'avec le 2<sup>ème</sup> paragraphe que nous nous rendons compte qu'il s'agit de Didouche Mourad. Nous notons quelques lacunes sur le plan linguistique, notamment au niveau de l'infinitif des verbes précédés de la préposition « de », dans (de quitté, au lieu de « de quitter », d'échappé, à la place de « d'échapper »), ainsi que le pluriel, dans (plusieurs responsabilité, pour « responsabilités », et au autorités coloniales, pour « aux autorités coloniales »). Cet écrit globalement constitué de deux phrases complexes est clair, il reste cohérent en dépit de l'absence de la consigne.



12

12) + rédige le sujet Choix et donnez lui un titre :  
 L'Algérie est un grand pays par les hommes qui  
 étaient peuples tout ce qui a été pour eux  
 et plus de de leurs juges comme par exemple  
 M. Boumedienne qui a été le pape en 1962 et son  
 rôle est principal de l'indépendance  
 C'est l'indépendance et plus tard  
 F. achmet Abbas a été aussi leur organisateur  
 (MLD) et après quelques années la Algérie  
 a décidé de faire une manifestation le 20 Mai 1962  
 et elle a été organisée et bien organisée  
 et par ailleurs elle a des caractéristiques  
 à la rebondition de l'indépendance  
 de leurs pays. La manifestation a été  
 etc. et a été provoquée par les soldats et le  
 massacre commença aussitôt. C'est un  
 événement du 1er novembre 1962 qui a été  
 de la violence. A la date 1962. C'est l'indépendance  
 de l'Algérie.

### 3.5.12. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°12.

- Dans ce 12<sup>ème</sup> écrit, assez riche, sur le plan informationnel, nous constatons que l'élève semble blasé, car son écrit évolue « à demi mots », influencé par les textes vus en classe, dont il reprend par moments des séquences qu'il semble avoir mémorisé, il ne fait pas l'effort de répondre à la consigne. Aussi, son écrit n'échappe pas aux insuffisances linguistiques rencontrées dans les copies précédentes ; ainsi ( le pluriel, dans les manifestation au lieu de « manifestations », leurs pays pour « leur pays », tout comme la conjugaison du verbe avoir, dans (ils avoir, pour « ils avaient », ont étaient provoquée, pour « ont été provoqués », et l'interférence lexicale, dans ( c'est une grande pays, pour « un grand pays », calqué de l'arabe). L'écrit qui ne répond pas à la consigne, et qui reprend quelques séquences de textes appris en classe semble malgré tout cohérent.

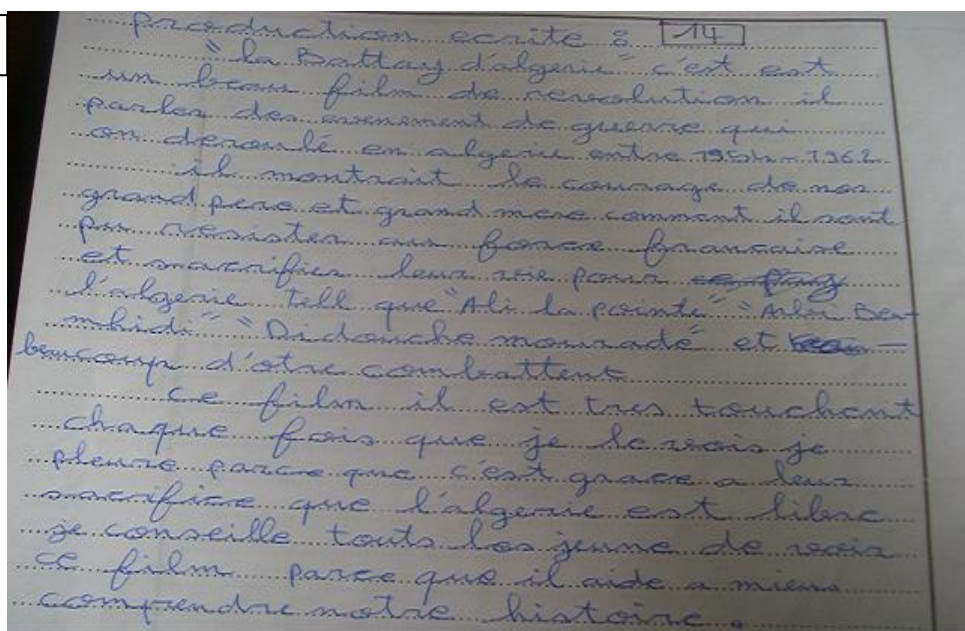
13

13) Il passe 12 jours de 11-11, j'ai vu  
 un film avec papa parle à les massacres de cet jours  
 les massacres étaient dans la France. Paris parce que  
 il était un responsable Algérien fait un grève du pain  
 dans toutes les Algériens manifestent pour soutenir la cause  
 de l'Algérien, gouvernement Français n'accepte pas ça,  
 les policiers devenus des criminelles ils tuent les enfants  
 les femmes et les vieillards et les jettent dans les rivières.  
 Après le film papa m'a dit qu'il était témoin  
 de cette manifestation il sort avec ses parents pour dire  
 à tous l'univers que les Algériens n'acceptent pas les  
 tyrannies; il m'a dit aussi que c'est un miracle que  
 tu sois et vivrai comme cette massacre et tu meurt pas.  
 Finalement, il faut publier pas que nous  
 payons 1 million et demi pour avoir la liberté.

### 3.5.13. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°13.

- Dans l'écrit (13) qui va suivre, l'apprenant a respecté la consigne et a construit son texte, en suivant une démarche logique exigée par la narration. Du point de vue linguistique, quelques erreurs jaillissent, notamment en ce qui concerne les articles amalgamés, dans (à les massacres, pour « des massacres »), puis une erreur de mouvement, dans la dernière phrase (il faut oublier pas, pour « il ne faut pas oublier »), ainsi qu'une interférence lexicale (c'est une miracle, calqué de l'arabe, au lieu de « c'est un miracle »), l'oral est également présent avec la transgression de quelques règles de conjugaison (papa m'a dit qu'il étaient témoin, pour « était... », quand t'a vu et vivai et tu morts pas, pour « quand tu vois et vis, et tu meures pas... ». Malgré cette quantité d'erreurs, l'écrit demeure cohérent.

14



### 3.5.14. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°14.

- Pour le texte n°14, formé de 100 mots, qui d'apparence est très cohérent, nous ne pouvons pas dire que c'est une réussite sur le plan linguistique, en parcourant les lignes de l'écrit, nous ne pouvons lire deux mots successifs qui soient exempts d'erreurs d'orthographe (la battay=pour « la bataille », il parler= pour « il parlait », des evenement= pour « des événements », qui on déroulé= pour « qui se sont déroulés », nos grand pere et grand mere, comment il sont pu resister au force française = pour « nos grand- pères et nos grand- mères, comment ils ont pu résister aux forces françaises », leur vie= pour « leurs vies », tell que .....d'otre combattent= pour « tels que .....d'autres combattants », ce film il est tres touchent= pour « ce film est très touchant », grace a= pour « grâce à », tous les jeune ....parce que il aide a

mieux= pour « tous les jeunes.....parce qu'il aide à mieux ». L'absence totale de la ponctuation, sauf le point final aurait pu altérer le sens, si ce n'est l'effort acharné de l'évaluateur pour lui en attribuer un.

15

Production écrite = [15]

Comme chaque année l'Algérie renouvelle les événements de la guerre d'Algérie. Car sa importance et la souffrance de notre patrie dure de la guerre [et pour nous reste toujours donner l'indépendance sa valeur] et tous sa gras à notre parents qui sont seulement beaucoup pour réaliser l'indépendance et la liberté de l'Algérie et les Algériens.

promis des événements historique de télévision Algérie raconte l'histoire de le 8 mai 1945. Chaque année le 8 mai passé j'ai vu un film de cette événement qui raconte le mal et la souffrance l'histoire parle de la promesse de la France à les Algériens ~~et~~ la France demandé de lui donne leurs liberté après que les aident la France de sa guerre contre l'Alman et que les Algériens fut ce que la France demande et quoi après ? la France n'a pas fait ce qu'elle promet et les Algériens car c'est leur droit sont fait la manifestation de jour la Airtous à sé-taf. Calma et Kenanaba et ce la France fait ce st. massacre plus de 45000 morts.

### 3.5.15. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°15.

- Dans l'écrit n°15, l'apprenant semble avoir bien saisi la consigne et agi en la conséquence, il est en mesure de produire un message cohérent, sauf que, comme les productions précédentes, celle-là n'a pas échappé aux erreurs linguistiques ( sa importance= pour son importance ; l'apprenant ne semble pas connaître la règle de l'éllision, puis c'est la phrase suivante (et pour nous reste toujours donner l'indépendance sa valeur)qui constitue un non sens, car syntaxiquement mal structurée, ainsi que le genre ( le télévision =pour l »la télévisio » et les problèmes de l'accord( des événements historique le télévision algérien= pour « ...historiques ...algérienne »), nous constatons également une lacune relevant de l'article amalgamé (à les algériens de lui donne leurs liberté après que les aident la France de sa gurre contre l'Alman= pour « aux algériens, de leur donner leur liberté, une fois qu'il aient aidé la France, dans sa guerre contre l'Allemagne »), au niveau de la conjugaison ce n'est pas réussi ( les algériens fut...= pour « les algériens ont fait... », ce qu'elle promis =pour « ce qu'elle a promis », les algériens...sont fait la manifestation= pour



« les algériens ont fait la manifestation », la France fait ce st massacrent 45000 morts  
=pour « ce que la France a fait, c'est massacrer 45000 personnes »).

16

Production écrite 16

la guerre d'Algerie est resté un  
traumatiseme moral et psychologique  
durable pour tous les Algerien  
puisque la Colonisation français fait  
des plusieurs type de torture contre les  
Algerien. Comme les torture de 8  
mai 1945  
dans ce jour des grande manifestation  
furent organisé pour pratiqué Algerien a  
travers toute les pays surtout les grande  
ville comme ~~Algeria~~ et Oran et  
Constantine devant cette manifestation.  
la Colonisation français fait des  
multiple pratique de violence comme  
en setif des milliers de mort  
et les Algerien sont en souffre

16 suite

pour cette guerre 16 suite

à la fin ~~L'Algerie est notre pays~~  
et il faut le soigner et ne laisse  
~~pas le sang de 1.5 million charnel perdu~~  
pour cet événement commémoré chaque  
Année en Algerie et l'Algerie est notre  
pays et il faut le soigner. ne laisse  
pas le sang de 1.5 million charnel perdu.

### 3.5.16. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°16.

- Comme les écrits précédents, le n°16, présente de multiples lacunes, notamment sur le plan linguistique, tels que les accords (la guerre est resté =pour « la guerre est restée », la colonisation français= pour « la colonisation française », des grand manifestation furent organisé...les grande vilie= pour « de grandes manifestations furent organisées...les grandes villes » le pluriel (tous les algerien= pour « tous les algériens », des multiple pratique= pour « de multiples pratiques »). Une autre erreur de mouvement, à la fin du texte, dans (ne laisse pas le sang... = pour « ne pas laisser le sang... ». Il faut dire que malgré toutes ces erreurs qui relèvent du linguistique, la progression thématique est bien organisée, et le texte évolue suivant la démarche propre à ce type. En somme l'écrit répond bien au critère de la cohérence.

2/ Production écrite 17

L'histoire Algérienne est riche en événements et faits historiques. En effet, avec 130 ans de colonialisme français, l'Algérie a dû se battre pour avoir son indépendance le 8 Mai 1945. Les Algériens font tout dans le pays sortent pour une manifestation qui tourne au désastre. Le bilan est l'un des plus de 45000 morts, la goutte qui fait déborder le vase. 9 ans plus tard le 1er Novembre 1954 des sommets des montagnes et Aurès les premières balles annonçant la guerre ont le début et la fin de la France en Algérie résistent. 6 ans plus tard le 11 Décembre 1960 plus précisément des millions d'Algériens sortent manifester en rage pour dénoncer le colonialisme. Les manifestations durent 3 jours et s'arrêtent à cause du lourd résultat encore une fois des centaines d'innocents sont tués malgré tout. Décidé à gagner l'Algérie ne s'arrête pas mais le 1962 le cessez le feu est signé ramenant peu à peu le calme au pays. Puis le 2 juillet 1962 99% des Algériens votent pour l'indépendance de l'Algérie. C'est dans la joie et les larmes de Bonheur que les cris et sanglots que l'Algérie est déclarée libre et indépendante le 5 juillet 1962. Après 130 ans de guerre et millions et demi de Marocains qui ont donné leur vie pour ce cher pays que nous aimons.

### 3.5.17. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°17.

- Dans l'écrit (17) qui va suivre, la cohérence est irréprochable, c'est une production d'une grande richesse lexicale, même si l'apprenant ne répond pas à la consigne, ce qui témoigne d'une grande compétence scripturale due à l'appartenance sociale de l'apprenant, (il dit, en réponse au questionnaire, qu'il apprend le français pour pouvoir communiquer avec les membres de sa famille. En revanche, on note ici et là, quelques insuffisances linguistiques, concernant le pluriel, dans (du sommet des montagnes= pour « des sommets des montagnes », les première balles =pour « les premières balles », des million d'algerien =pour « des millions d'algériens », les manifestation= pour « les manifestations », leur vie= pour « leurs vies »). Ce sont probablement des erreurs d'inattention que l'apprenant aurait pu corriger en révisant son écrit, les accords, dans (les manifestation durent 3jours et s'arrete a cause =pour « ...et s'arrêtent à cause », les algerien ne s'arrete pas= pour « les algériens ne s'arrêtent pas », l'Algérie est déclaré =pour « est déclarée »...), ainsi que la confusion entre la préposition « à » et l'auxiliaire avoir, dans (décidé a gagner= pour « décidés à gagner », peu a peu =pour « peu à peu »).



18

Production Ecrite = [18]  
 Moi regarder un Film à la guerre du 1<sup>er</sup>  
 Novembre =  
 Lundi 1<sup>er</sup> novembre 1945 l'heure du matin  
 les attaques ont lieu simultanément dans  
 toute l'Algérie à la même heure les mots  
 de passe pour les opérations de cette nuit  
 étaient "khaled" et "okb" les algériens  
 nous recommanda de garder pour nous  
 la date et l'heure et de ne les communiquer  
 à nos combattants que le dimanche en soirée  
 on procéda à la répartition des tâches

### 3.5.18. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°18.

- Le texte (18) présente une insuffisance linguistique telle que l'apprenant procède à des erreurs de mouvement et de structure dans : (moi, regarder un film à la guerre du 1<sup>er</sup> Novembre=au lieu de « j'ai regardé un film sur la guerre du 1<sup>er</sup> Novembre »). Quant à la suite du texte, c'est une reprise et un collage de bribes de phrases mémorisées, d'une manière incohérente, sans aucune logique, d'un texte appris en classe. Ce qui fait que cette production est un échec aussi bien sur le plan linguistique que sémantique.

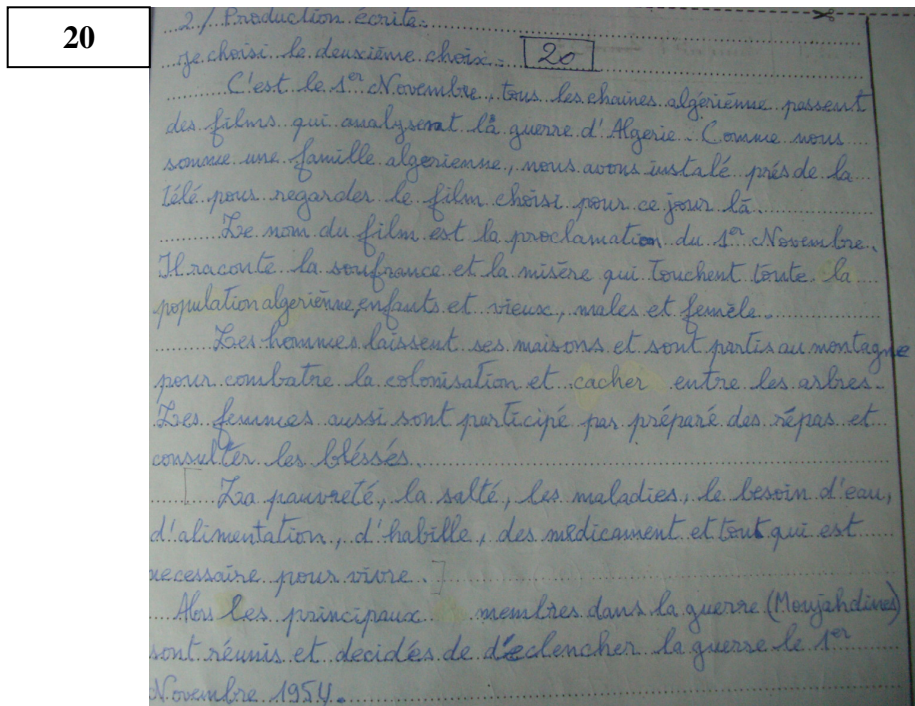
19

Production Ecrite = [19]  
 En 1830 c'est la guerre d'Algérie la France envahit  
 l'Algérie à cause d'aventaille pendant cette année  
 la public Algérienne vécu une histoire influence plus  
 d'une misère et la pauvreté la colonisation fait  
 des choses contre les droits d'humanité à ce moment  
 Il y a des personnes qui essayent réclamer pour  
 ses droits comme (AMBA, Abdel El Kader) Mais aucune bonne  
 conséquence  
 Alors l'Allemagne décide à envahir la France  
 En 1927 la France pose une idée c'est la compétition  
 d'Armée c'est obligatoire dans ce cas la France  
 normalement donne la public Algérienne son liberté  
 Mais malheureusement la France trompe la public Algérienne  
 En 1958 Mai 1958 les Algériens font une grande  
 Manifestation la France marche 45000 Militaires  
 à Sétif, Kharratj, Guelma  
 En 1961 novembre 1956 c'est la rédaction de la procla-  
 mation jusqu'à 05 juillet 1962 l'Algérie devient  
 libre

### 3.5.19. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°19.

- Dans l'écrit (19) l'apprenant semble oublier la consigne, il s'agit de raconter un film. Pour le système linguistique, beaucoup d'erreurs de surface surgissent, en l'occurrence, des erreurs lexicales au niveau de (d'aventaille= pour « l'éventail », la

public algérienne = pour « le peuple algérien » ; ceci peut être vu aussi comme une interférence lexicale, calquée sur l'arabe, comme dans : d'une mésaire = pour « d'une misère »). Aussi, une mauvaise formulation syntaxique se manifeste au niveau de la phrase suivante (ils y'a des personnes qui esseyent réclamer pour ses droits= au lieu de « il y a des personnes qui essayent de réclamer leur droit »), puis un mauvais emploi des prépositions dans (l'Aleman décide à envahir la France= pour « l'Allemagne décide d'envahir la France »), un non sens, dans (c'est la compition d'Armé c'est obligatoire) et une rupture dans la phrase (la rédaction de la proclamation= pour « la proclamation de ... », ce qui constitue également un non sens, ainsi qu'une mauvaise conjugaison (les algériens faient= pour « les algériens font »). Globalement, l'écrit paraît clair, mais reste infesté d'erreurs qui pourraient faire un non sens et perturber sans l'effort continu du lecteur, pour construire du sens- la cohérence textuelle.

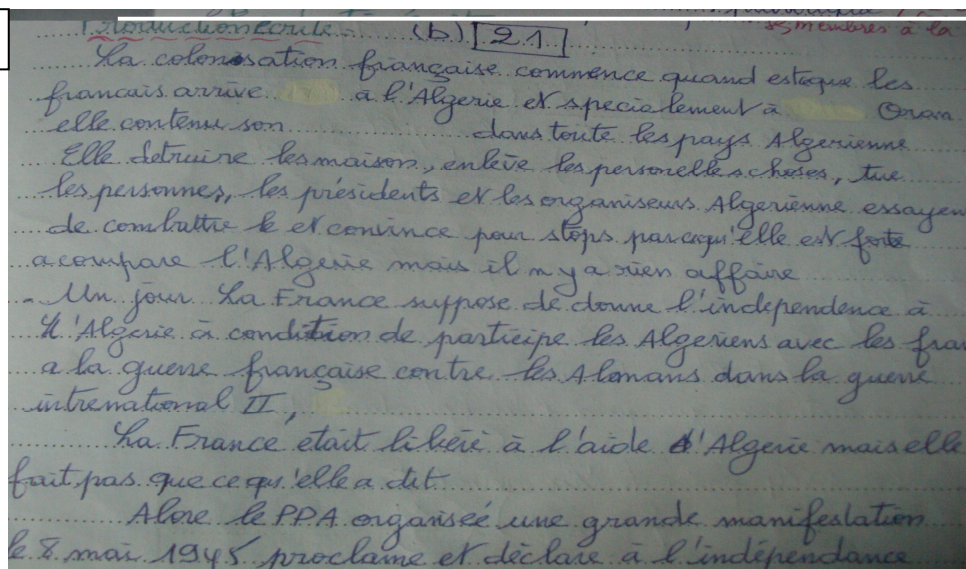


### 3.5.20. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°20.

- Le texte (20) visiblement fait sens, sans effort particulier, nous percevons le message, que l'apprenant désire nous transmettre. Sémantiquement et du point de vue cohérence, c'est une réussite. Néanmoins, l'avant dernière phrase (la pauvreté.....nécessaire pour vivre.) constitue une rupture, avec le tout et perturbe ainsi la progression thématique, et par conséquent l'organisation textuelle. Sur le plan linguistique, plusieurs erreurs morphologiques ont été relevées, non seulement au niveau des accords (tous les chaînes algérienne= pour « toutes les chaînes

algériennes », nous avons installé= pour « nous nous sommes installés », les hommes laissent ses maisons et sont partis au montagne= pour « les hommes laissent leurs maisons et sont partis aux montagnes ») mais aussi au niveau des auxiliaires. L'apprenant n'a pas l'air de distinguer l'emploi de « être » et « avoir », dans (nous avons installé= pour « nous nous sommes installés », les femmes sont participé= pour « les femmes ont participé »). Quant à la forme pronominale des verbes, elle fait défaut ici, comme dans (les membres sont réunis= pour « se sont réunis »).

21



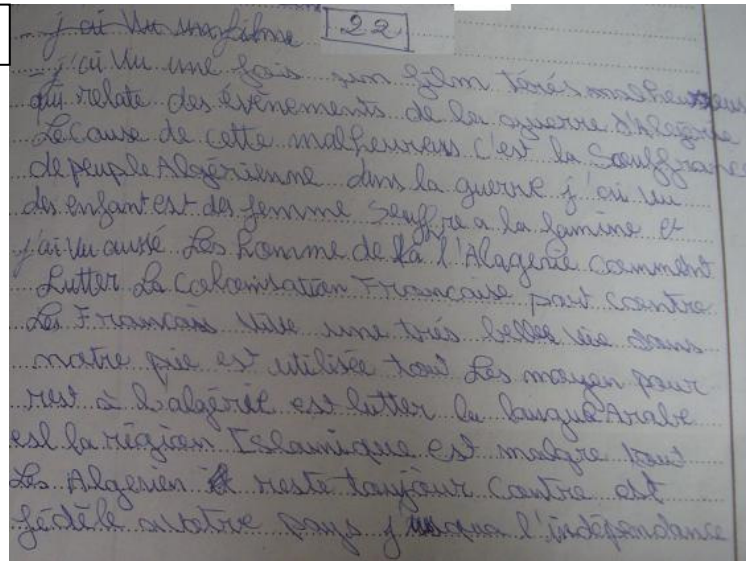
### 3.5.21. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°21.

- L'organisation d'ensemble du texte (21) est plutôt réussie, même si l'écrit ne répond pas à la consigne. Depuis le commencement, nous constatons des insuffisances linguistiques frappantes au niveau de la construction de la phrase, de la morphologie, et même au niveau du lexique. Ainsi, il ressort ce qui suit (quand est ce que= pour « quand ». Même si l'apprenant donne lui-même l'information, il utilise néanmoins une tournure interrogative, ce qui semble incohérent), au niveau des accords ( toute les pays algerienne =pour « tout le pays algérien », les présidents et les organisateurs algerienne= pour « les présidents et les organisateurs algériens », les français a son d'habitude elle était regroupées= pour « comme d'habitude, les français étaient regroupés »), l'apprenant ne maîtrise pas la règle de l'infinitif après une préposition telle que « de » ou « pour », dans (suppose de donne =pour « de donner », le congrée du Soummam pour organiée=pour « le congrès de la Soummam, pour organiser », pour attaque les français= au lieu de « pour attaquer les français »). En plus, la ponctuation est totalement absente, et l'on constate des blancs au début de l'écrit, ce



qui constitue une rupture, et perturbe donc le sens recherché par l'apprenant et complique la compréhension pour l'évaluateur.

22



### 3.5.22. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°22.

- L'écrit n° 22 est un texte assez court, mais assez consistant en informations. L'apprenant a su être concis et précis. Par conséquent sur le plan sémantique, la production écrite est claire et le message est intelligible. Néanmoins, sur le plan linguistique, nous constatons qu'il y a un mauvais emploi de l'auxiliaire « être » à la place de la conjonction de coordination « et », dans (des enfant est des femme= pour « des enfants et des femmes », notre pie est utilisée tout= pour « notre pays et utilisent », la langue arabe est la région Islamique est malgré tout les algérien reste toujours contre est fidèle = au lieu de « la langue arabe et la religion islamique, et malgré tout, les algériens restent toujours contre et fidèles »). D'autres erreurs de surface sont à remarquer, tel que le pluriel, dans (des enfant est des femme = pour « des enfants et des femmes », les homme, les moyen= pour « les hommes, les moyens »), ainsi que l'accord des verbes, dans ( des femme souffre a la famine, les hommes comment lutter, les français vive est utilisée est lutter, les algérien reste = à la place de « des femmes qui souffrent de la famine, les hommes luttent, les français vivent, utilisent et luttent, les algériens restent ». En gros, c'est un texte linguistiquement défailant, par contre l'information est bien organisée suivant une structure thématique, des plus claires, donc l'écrit est assez cohérent pour être compris de l'évaluateur.

23

Production écrite: 23  
Un jour j'ai vu un film qui relate des événements de la guerre d'Algérie. Le film était sur l'événement du 8/5/1954. L'esquisse la France promise l'Algérie si elle combattait contre l'Allemand de la donner l'indépendance et ce après la réussite des français, les Algériens sortent à réclamer sur son devoir et leurs pour

23 suite

l'indépendance. Au moment où les français rencontrent l'Algérie avec les pistolets et causent des terribles massacres à Guelma, Sétif et Kharrat.

### 3.5.23. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°23.

- L'écrit (23) est un texte très court mais assez cohérent, qui répond parfaitement à la consigne. En dépit d'une bonne structure thématique, nous y relevons une interférence syntaxique, calquée sur le modèle de la langue arabe, dans (les algériens sortent réclamer sur son devoir), c'est une traduction littérale de l'arabe, pour dire « les algériens sortent réclamer leurs droits. ».

24

Production écrite: 24  
a été une fois la TV algérienne montre un film de l'Algérie après et avant le 1830, en parlant aussi de la guerre de 1954. L'Algérie a été bien avant le 1830. Les écoles et les Mosques ont partout, les marchés et les rues sont plain. Mais après cette date l'Algérie a transformé en la main de ce monstre qui s'appelle la colonisation française. Il fait tout les actions de torture, les soldats

### 3.5.24. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°24.

- L'écrit n°24 est très intéressant sur le plan informationnel, organisé suivant une progression thématique bien structurée. Cependant, sur le plan linguistique et même s'il répond à la consigne, il reste infesté d'erreurs, comme dans (les mosques ont partout= pour « les mosquées sont partout », il faire tout les actions = au lieu de « il faisait toutes les actions », les soldats français attaque = pour « les soldats français attaquent », cette guerre été bien organisé = pour « cette guerre était bien organisée »,

les algerienne lutte = pour « les algériens luttent », la colonisateur laissez = pour « le colonisateur a laissé », ils tire = pour « ils tirent », ainsi que le pluriel (des algerien, les compagne, les montagne, ses resultat = pour « des algériens, les compagnes, les montagnes, ses résultats. »)

**25**

Le colonialisme d'algerie est commencé en 1830. Après cette date, ensuite plusieurs événements et certains les massacres de 8 mai 1958. Après cette date les algériens dit « il faut défendre son droit » « il faut ne croiser pas son bras », et vous commencez organiser une guerre pour Binouchou Mouraou et El Abi ben Mchou et toute les contrôleurs de (O.S).

Le jour qui attendu est venu. Le 1er novembre 1954 avec premier mot Abdel Akbar a 12.00 de nuit et le monde écoute cette événement par le radio et gupt.

Après cette événement, il y a plusieurs d'autre et certains les manifestation de 11 décembre 1960. Après deux années en 19 mars 1962 les algérie donne bonne

**25 suite**

Le résultat de l'indépendance de l'Algérie est en fin de l'indépendance. C'est le héros d'Algérie qui défendent leur droit en fin donne l'indépendance.

### 3.5.25. Analyse de la production écrite de l'apprenant n°25.

- Sur le plan pragmatique, l'écrit (25) ne répond pas à la consigne, l'apprenant raconte un cours d'histoire appris en classe, d'une manière, il faut le dire assez cohérente. En revanche, sur le plan linguistique, nous avons relevé énormément d'insuffisances qui pourraient faire un non sens, et influencer négativement sa compréhension globale. Il ressort, après évaluation de cette production écrite, des erreurs de surface de toutes sortes : la situation de l'énonciation n'est pas claire, l'apprenant parle des algériens de l'époque coloniale et vient dire « vous commencez ... », ce qui peut faire incohérence chez le lecteur, nous notons des erreurs de mouvement (c'est le héros d'Algérie qui défendent par droit en fin donne l'indépendance = probablement pour « ce sont les héros de l'Algérie, qui ont défendu ses droits, qui lui donnent enfin l'indépendance. », il faut ne croiser pas son bras = pour « il ne faut pas croiser les bras »). Le pluriel fait aussi

erreur dans : (les algerien, mon pras, les controleur= au lieu de « les algériens, les bras, les controleurs »).

### **3.6. A propos de l'aspect « morphologique ».**

A propos de cette difficulté quasi présente dans toutes les productions testées, certaines erreurs, dues au système français, sont communes à tous les apprenants, on constate les déviances au niveau des formes verbales, les déterminants, les prépositions, le genre et le nombre sont très fréquentes.

On constate que l'irrégularité apparaît au niveau de l'occurrence des verbes « être » et « avoir » et au niveau de l'orthographe lexicale, le nombre de variations erronées relevées du même terme montre que la compétence lexicale qui est l'un des éléments fondamentaux dans la stratégie de l'écriture, donc du scripteur est complètement inadéquate. Il est à constater que cette manifestation relève du collectif,

Aussi, il y a lieu de relever des incorrections phonétiques qui proviennent probablement de l'irrégularité de l'équivalence phonème- graphème, ce qui provoque souvent une forte occurrence d'erreurs surtout qu'avec Robert Escarpit l'écriture est la rencontre du phonétique et du graphique, mais il reste que la transcription orthographique de certains phonèmes n'est pas aisée, car dans certains cas, le lien graphème- phonème n'est pas évident.

En revanche, il ressort du corpus que certaines règles grammaticales sont totalement ignorées cela est peut être dû, en partie aux réformes : absence de la grammaire dans les classes, ou peut être non appliquées vu l'accélération du processus d'écriture et la non révision-corrrection du produit fini, ce qui réduit l'intercompréhension voire même déforme l'information que l'apprenant désire échanger avec son lecteur, un recours au scripteur s'impose et s'avère indispensable, pour comprendre ce qu'il veut dire.

Dans la situation d'écrit proposée aux apprenants, il s'agit de raconter un film pour en informer le récepteur de faits historiques, en regardant les productions de chacun, nous nous sommes aperçus que les temps du récit posent à tous des problèmes : En plus de l'influence manifeste de l'oral sur la graphie, on remarque des erreurs sur la morphologie du « passé composé » ; l'emploi des auxiliaires être et avoir et la terminaison du participe passé, ainsi que l'absence de la moitié de la négation, ce qui est dû à l'influence de l'oral sur l'écrit.

Nous avons après un travail de longue haleine avec beaucoup de minutie et malgré la nature des problèmes de structuration thématique, pu regrouper les erreurs morphologiques essentiellement en deux principales catégories : la première difficulté semble résider dans le fait que le scripteur souffre de l'incapacité de manipuler la syntaxe de la langue, il nous a paru

dans presque la totalité des productions que les apprenants n'arrivent pas à maîtriser l'ensemble d'informations mobilisées aussi bien sur le plan intra- phrastique que celui inter- phrastique, ce qui serait dû soit au manque de maîtrise de la syntaxe française, ou encore qu'ils soient dans l'incapacité d'utiliser la langue dans le but d'utiliser leurs connaissances grammaticales en vue d'un objectif discursif précis, étant peu ou mal initiés aux structures syntaxiques propres au type narratif, puisqu' à travers leurs productions ils donnent l'impression d'être freinés dans leurs choix thématiques par ce manque d'aisance au niveau de la syntaxe.

### **3.7. A propos de la sur généralisation individuelle en syntaxe.**

Les apprenants ayant appris quelques règles de grammaire, ne sachant pas les limites de leur utilisation, n'en connaissent donc pas leurs limites, par conséquent, ils les généralisent abusivement à d'autres phénomènes syntaxiques. Pour comprendre l'origine de ces généralisations, il est important de s'adresser directement à l'apprenant et lui demander ce qu'il a voulu dire, on ne peut en effet corriger l'écrit, sans recourir à son scripteur et sans connaître ses intentions de communiquer, afin de déceler ainsi où sont les « ratés » de la communication, et de trouver leur origine.

Nous remarquons un certain nombre d'erreurs venant soit de l'influence de la langue arabe ; l'interférence, soit du système du français : la maîtrise de la langue française n'est pas aisée pour la plupart d'entre eux, ou encore de l'influence de l'oral et de la prononciation.

Il est à remarquer que l'idée reçue selon laquelle, les compétences de production dans les langues étrangères, sont des plus réduites avec les garçons dans le rôle des utilisateurs des moins performants, n'a pas été prouvée, dans notre étude, le corpus étudié n'a pas montré une grande différence, en ce qui concerne les compétences scripturales, entre les deux sexes.

### **3.8. A propos de la cohérence textuelle.**

Quand il s'agit de la communicabilité du message : est- ce- que les intentions des scripteurs étaient comprises malgré les erreurs d'ordre linguistique ?

Nous avons remarqué que, dans ces écrits, une fois corrigées les erreurs de syntaxe, de lexique et d'orthographe, l'ensemble- texte demeure un peu bizarre, si l'on se concentre sur le contenu du message, il donne parfois lieu à un non-sens. Si le texte est correct d'un point de vue linguistique, il reste que sa formulation est incorrecte et par conséquent difficile à suivre, ce qui donne une mauvaise impression sur la qualité de l'écrit. Souvent, nous recourons à signaler à l'aide de symboles conventionnels à un certain nombre d'enseignants, la nature de



l'erreur, il reste que cette opération touche les phrases d'une manière isolée, ce qui ne veut souvent rien dire pour les apprenants, quand il s'agit de transmettre un texte cohérent. Ces erreurs constatées au niveau de l'organisation textuelle, sont très difficiles à corriger dans la plupart des copies, puisqu'elles renvoient à une re-écriture intégrale des textes de la part de l'enseignant, ce qui nous éloigne de l'objectif qu'on s'était assigné: apprendre aux élèves d'écrire des textes cohérents.

Les problèmes d'intelligibilité que nous posent les productions écrites sont difficiles à analyser sans le concours de leurs auteurs ; relèvent-ils de la syntaxe de la phrase ou de la grammaire textuelle ? Une lecture minutieuse de celles-ci nous permet d'aborder le problème de cohérence.

Il est certain que certains écrits ne sont pas incompréhensibles, car en tant que professeur, nous avons l'expérience du déroulement de ce type d'écrits ; narratif historique. On arrive malgré le peu de clarté de certaines productions à leur attribuer du sens. On peut néanmoins remarquer :

- D'abord, des problèmes de référence anaphorique : d'une part, on ne sait plus à qui réfèrent les pronoms, d'autre part, l'utilisation abusive des déterminants définis (le), le manque de précisions sur le personnage principal. Enfin, le scripteur ne sait pas utiliser les substantifs anaphoriques, la proximité de certains mots donne l'impression qu'il ne s'agit pas du même personnage, il n'emploie pas les parasyonymes habituels tels que celui-ci, ce dernier, cet individu, etc.
- Ensuite, une mauvaise organisation d'ensemble du texte : si la première phrase donne la date (quand ?) cela ne précise pas le lieu (où ?).
- Enfin, en dehors des incohérences textuelles, il y a des erreurs de syntaxe et de morphologie, augmentées de beaucoup de fautes d'orthographe, mais si certaines phrases sont formellement correctes, elles sont cependant toutes construites sur le même moule structural et se caractérisent par leur brièveté, elles sont de plus juxtaposées, sans indice linguistique de cohésion.

Pour la cohérence textuelle, les phrases non cohérentes sémantiquement et décousues linguistiquement (absence de cohésion) aboutissent à des formes textuelles incohérentes, ce sont des semblants d'items lexicaux, qui constituent un repère pas toujours évident, pour le décodage ou la devinette de certains propos, dans certains écrits.

Pour améliorer la cohérence des écrits, nous ne pouvons que procéder à une réflexion, en commun des difficultés de lecture, et les risques de confusion pour les destinataires, il s'agirait par exemple de réfléchir sur la fonction du message écrit, les informations que l'on

veut donner et l'organisation du discours en fonction du déroulement des faits. Les enseignants sont appelés à revoir avec leurs apprenants des textes authentiques du même type, et de leur montrer, comment ceux-ci sont construits, en insistant sur le réseau des références anaphoriques, sur l'architecture textuelle, et sur tous les éléments mis en évidence à propos des techniques de la compréhension de l'écrit.

Avec ces écrits analysés, il n'est plus nécessaire comme l'assure Sophie Moirand, de démontrer que la réflexion sur les textes authentiques et celle sur les productions écrites des apprenants ne sont pas des exercices chronologiquement répartis dans le cours mais qu'il s'agit, après une première approche sur documents authentiques, d'adopter une démarche logique, entre les séances de production d'écrits par les apprenants et celles de compréhension de textes authentiques de même type. Ainsi compréhension et production sont-elles des activités qui ne s'opposent pas, au contraire, elles s'enrichissent l'une l'autre et contribuent à développer chez les apprenants, des stratégies d'apprentissage complémentaires, indispensables à la mise en place d'une compétence de communication cohérente en langue étrangère.

Leurs difficultés scripturales, en français langue étrangère, à gérer la structure thématique de leurs écrits, ont été examinées : les ruptures et maladresses constatées au niveau de la structuration thématique nous ont permis de constater un certain nombre de difficultés dans l'identification des éléments jouant le rôle de thème phrastique. Par ailleurs, après l'analyse des erreurs locales, nous nous sommes mis, à chercher à délimiter les phrases qui constituent chaque texte, par le biais de la ponctuation, nous avons donc procédé à une analyse thématique des écrits de notre corpus, en tentant d'identifier les thèmes et les rhèmes phrastiques. Nous avons essayé de décrire la progression thématique propre à ce type de textes, cependant cela n'a pas toujours été facile d'établir cette progression thématique, ce qui implique des ruptures et des maladresses, lorsqu'il s'agit de chercher dans l'écrit le thème et le rhème de départ qui sont deux notions relatives à la distribution et à l'organisation des informations à travers un texte donné, qui constituent le noyau de base qui fournira le point de départ pour l'établissement de la progression thématique propre au texte narratif, caractérisé par une progression à thème constant, repris grâce aux substituts lexicaux et grammaticaux. C'est le thème principal dont on parle dans le texte, qui lui fournit une certaine stabilité, en revanche les rhèmes, plus riches en information nouvelles lui permettent de progresser.

Ces deux notions sont illustrées dans les écrits de nos rédacteurs : dans certaines copies, les rédacteurs parlent du héros, qui est le thème principal et les informations nouvelles qu'ils fournissent sur ce héros constituent le rhème, ensuite le choix est fixé sur des reprises

anaphoriques, s'éloignant du thème principal ce qui complique la compréhension au récepteur.

D'autres carences semblent directement liées à la gestion des coréférences, d'autres relèvent de l'introduction d'un nouveau référent thématique dans le discours, un autre grand problème est celui de la présence de rhèmes secondaires sans grande importance, ainsi, le contexte, la situation extra-linguistique ainsi que l'identité grammaticale et morphologique de certains éléments linguistiques peuvent donner des précisions sur le thème, ce sont particulièrement les groupes nominaux ou les anaphores qui possèdent une identité référentielle précise qui figurent le plus souvent dans la partie thématique de la phrase. Une autre grande difficulté qu'on a pu isoler concerne l'agencement ou l'ordre des informations thématiques et rhématiques dans la phrase, le français étant une langue à sujet, le thème et le sujet grammatical coïncident souvent, ce sujet grammatical est dans la plupart des cas antéposé au verbe. Certains apprenants semblent ignorer cette règle si l'ordre habituel, c'est-à-dire le thème avant le rhème, n'est pas respecté, c'est ce qui est communément connu, sous le nom d'erreurs de mouvement, ceci fait que la lecture des productions écrites nous a souvent dérouté, d'autres catégories sous lesquelles ont été classées les maladroites au niveau thématique portent sur les enchaînements phrastiques établis : tous les enchaînements inter-phrastiques illogiques qui semblent ne pas répondre à nos attentes de lecteur, y figurent aussi.

La plupart du temps un simple découpage de la phrase en deux parties suffira pour les besoins de notre analyse. Une décomposition très précise n'est pas nécessaire pour suivre la progression thématique. Néanmoins quand nous rencontrons ce que nous estimons être une rupture au niveau de cette progression, il peut s'avérer utile de procéder à un tel découpage. Les raisons de la rupture ou du malaise que nous ressentons dans notre reconstitution de la progression thématique peuvent résider dans une mauvaise hiérarchisation des informations au sein d'une partie de la division thème- rhème. L'emploi de telles structures permet au rédacteur de placer en position de thème les éléments que nous pouvons qualifier de thèmes, et il peut jouer sur la structure informationnelle, en plaçant en position de rhème des informations nouvelles, à l'endroit où le récepteur s'attend à les trouver. De même le dynamisme communicatif qui relève du domaine des représentations des divers constituants formant le texte, ne peut se faire, si les phrases le constituant, ne sont pas insérées, dans un contexte précis et complet, ici, la guerre de l'indépendance en Algérie.

La seconde difficulté revient probablement à la compétence du sujet scripteur à prendre en compte son lecteur. Souvent les apprenants n'arrivent pas à fournir les informations

nécessaires à leurs lecteurs, soit parce qu'ils évaluent mal le degré de connaissances partagées avec leurs lecteurs, soit parce que dans leur concentration sur les mots qui se trouvent devant eux, à un niveau phrastique, en voulant à tout prix aboutir, ils ignorent ou font abstraction des besoins des lecteurs au niveau du texte global. Tout cela témoigne d'un manque flagrant de lecture initiatrice aux différents types de textes.

Certains élèves se contentent de déverser leurs connaissances sans discernement, quelle en serait la cause ?

Si l'apprenant rédacteur possède des informations qu'il sait nouvelles ou même intéressantes pour le lecteur, il aura la motivation de structurer son écrit en un tout cohérent, ce qui permet à son récepteur de suivre le développement de ses idées. Ses compétences linguistiques seront mises à l'épreuve dans l'établissement ou la logique suivie dans la manière dont il souhaite donner son information. La communication ne sera alors que plus cohérente. Dans le cas contraire, et c'est souvent le cas, pour notre corpus, il déverse ses connaissances parfois mémorisées, sans discernement.

#### ***4. Résultats et leur interprétation.***

Ayant été soumis à un examen de fin de trimestre, cette analyse nous révèle une répartition des erreurs d'abord orthographiques, chez les apprenants de 2010, plus ou moins différentes aussi bien sur la plan quantitatif que qualitatif, partiellement identiques pour certains, à celles rencontrées auprès des élèves de 2007. Il ressort ainsi que les zones les plus sensibles, et qui constituent une carence, dans leurs écrits sont les marques morphologiques « de genre, de nombre, de personne, de temps, de familles lexicales... », ce qui perturbe, encore les apprenants, ce sont les lettres et les groupes de lettres présentant les phonèmes, car certains sons tels que « u, p:..... » n'existent pas en (LM) des apprenants algériens.

On note que chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> A. S du lycée Temmimi- M'sila, les marques morphologiques demeurent certes « délicates et difficiles » à maîtriser, surtout, en fonction de l'approche communicative, mal interprétée par certains enseignants.

Une analyse très minutieuse nous a permis de porter un regard évaluatif, sur les productions écrites, il ressort que, dans leur totalité, certains écrits se manifestent sous forme d'une longue séquence d'items, totalement déconnectés les uns des autres, cette construction (ou déconstruction= un amas) textuelle montre qu'il n'y a aucun respect du discours, il n'existe aucune structuration, certains textes sont fait de plusieurs lignes, sans la moindre ponctuation, sauf une virgule par ci et un point par là. Ceci dépouille le texte de tout sens; la ponctuation est porteuse de sens. L'apprenant, pour combler son déficit linguistique et en

l'absence d'une compétence linguistique plus élaborée, il n'a usé d'aucune stratégie d'évitement ou de compensation, qui aurait pu montrer que c'est un scripteur sophistiqué. Des fragments de sens relevés çà et là, disparaissent tout aussitôt, car l'apprenant- scripteur n'a pas unis les séquences ou les éléments constitutifs du texte en un tout cohérent.

Ainsi, sommes- nous parvenus à qualifier la production écrite de ces apprenants de défaillante, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan sémantique, car il n'ont pas bien travaillé la capacité d'ajustement langagier qui s'avère inefficace si l'on considère la consigne assignée, la démarche apprise, en fonction du type de texte, et la richesse et la complexité de la langue française.

Certains écrits posent des problèmes de lisibilité, une forme moins déstructurée ; ici la pensée de l'apprenant semble cohérente, même si sur le plan scriptural elle paraît figée, ce qui rend, par moment, notre lecture incomplète, car un certain nombre de blancs sémantiques et linguistiques ne sont pas comblés, ce qui complique, par conséquent l'opération de l'évaluation, car, il ne nous appartient pas, en tant qu'évaluateur de combler ces vides.

Nous avons pu déduire, que c'est beaucoup plus le déroulement du processus rédactionnel qui fait défaut chez ces apprenants, préoccupés surtout par le maximum de lignes, ou la taille du texte à produire, que par la démarche de l'activité pédagogique en question. Dans leur tentative, de construction de sens, les apprenants s'intéressent beaucoup plus aux items, et rarement à la construction de sens phrastique.

Ce qui implique que la compréhension du message, souvent déconstruit et incohérent, se fait uniquement par l'effort de l'évaluateur, qui tente de chercher cette dernière, à travers la signification des items proposés, dont le sens demeure, néanmoins atrophié.

Néanmoins d'autres écrits ne présentent pas trop d'erreurs lexicales et de surface, mais posent des difficultés au niveau de la compréhension du message, d'abord pour la ponctuation qui est quasi- inexistante ou plutôt utilisée à tort et à travers ; dont l'absence ou l'excès rend le texte plus haché, puis pour le sens inaccessible, car la segmentation d'un énoncé en éléments sémantiques, à travers la ponctuation, reste tout aussi importante que les éléments qui le constituent.

Quelques textes, si l'on peut les appeler ainsi, se présentent sous forme de bribes incohérentes, une lecture en filigrane, pourrait aider à percevoir le sens voulu par les scripteurs, mais cela demeure « pas évident », puisque cela met mal à l'aise l'évaluateur.

Il nous a été donné, en analysant ces productions écrites, de voir que les élèves juxtaposent des items, sans réfléchir à la façon de les organiser logiquement ; d'une manière cohérente. Ce

qui aurait pu être renforcé par une ponctuation adéquate, sauf que cette dernière utilisée de manière irréfléchie donne l'effet inverse et participe à la destruction du sens.

D'un autre côté l'emploi du verbe être est souvent confondu à la conjonction de coordination « et », ce qui détruit le sens. Les apprenants s'improvisent inconsciemment, dans un processus de sur- généralisation, ou par méconnaissance du système lexical et grammatical de la langue, en inventant des mots qui compliquent la lecture et la compréhension de leurs écrits, sans qu'ils ne s'en soucient, car n'usant nullement de stratégies métacognitives qui, augmentées des défaillances linguistiques, font que les écrits soient désorganisés et incohérents, donc souvent incompréhensibles.

## *Conclusion générale*

### ***Conclusion générale.***

Arrivé au terme de cette recherche, les analyses que nous avons menées sur les productions écrites des apprenants scolarisés en 3<sup>ème</sup> A.S en 2010, inscrits sous les réformes éducatives de 2003, au lycée Temmimi- M'sila présentent des particularités rédactionnelles spécifiques, en comparaison à celles d'apprenants inscrits avant ces mêmes réformes. Deux sortes d'erreurs caractérisent ces productions et se résument de la manière suivante :

- Des erreurs d'orthographe et de morphologie qui infestent entièrement les productions écrites,
- Des erreurs de référence anaphorique et de syntaxe, qui ont un impact sur la structuration de l'information et perturbent sa progression thématique, donc sa cohérence.

Considérés pour la plupart comme étant une succession ou alignement d'items apparemment jamais révisés, ces écrits ne constituent en réalité que des assemblages souvent improvisés, sans aucune considération pour les unités de sens ; ce qui donne lieu à des bribes de textes souvent incompréhensibles. Ceci laisse remarquer que l'apprenant - qui est censé donner des informations provenant de ses lectures et de ses connaissances sur le sujet en question - a souvent recours à une reprise intégrale des textes vus auparavant en classe, pour les raisons suivantes :

- Faiblesse dans le maniement de la langue en général,
- Carence informationnelle : les idées proposées ne sont souvent pas pertinentes.
- Incapacité dans la structuration de ces idées,
- Insuffisance en matière de lecture ou non fréquentation de l'écrit qui souvent sert de modèle à suivre ou à imiter.

D'une manière générale, nous pouvons conclure que les erreurs proviennent de :

- la mauvaise prononciation d'où les déviations lexicales ; celles-ci sont, dans certains cas, dues à la provenance villageoise des apprenants, d'où les éternelles confusions entre les phonèmes (p et b) dans « pras », au lieu de « bras » ;
- la confusion entre les voyelles (u, i et é) dans « centéments » (n°26), « aussé » (n°22), « convince » (n°21) pour « sentiments, aussi et convaincus » ;



- la non segmentation des items ; les apprenants ne connaissent pas les limites de certains mots, ce qui engendre une mauvaise structuration des phrases ;
- la non maîtrise de la liaison (tresemportant) ;
- les erreurs de mouvement (très imprégnant) ;
- la substitution de mots (emprunts à l'anglais et à l'arabe) ;
- l'orthographe de règle qui est une affaire de jugement et de raisonnement, où l'apprenant est appelé à connaître ses règles et les appliquer avec discernement ;
- La mauvaise utilisation de la ponctuation qui peut dans certains cas remplacer des articulateurs qui relient les phrases entre elles et les paragraphes entre eux.

En effet, produire un texte fait appel à des éléments lexicaux et grammaticaux qui concourent à son architecture donc à sa cohésion interne et à la progression de son déroulement. Cependant, certains apprenants qui sont issus de milieux favorisés et se trouvent en contact permanent avec la langue française n'éprouvent aucune difficulté à s'exprimer oralement ; au contraire, le problème se pose quand il s'agit d'écrire : leurs carences surgissent et s'avèrent très importantes nécessitant un travail de redressement aussi bien sur les plans linguistique qu'organisationnel.

Sur le plan pédagogique, et en vérifiant l'organisation linguistique du texte dans une production écrite, les professeurs prennent rarement en compte son organisation globale. Ils ne fournissent certainement pas aux apprenants les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs écrits ; par conséquent certains, dont la capacité scripturale ne dépasse pas l'écriture de segments parfois difformes souvent illisibles, ont complètement loupé leurs productions écrites. A partir de ce moment, il devient très intéressant d'aller voir de près ce qui se passe réellement dans une salle de classe, pour définir et évaluer la manière dont procèdent les enseignants quant à la production écrite.

Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que l'enquête menée auprès des enseignants a laissé entrevoir des points communs et des différences forts intéressantes, notamment quant il s'agit d'évaluer les écrits en fonction d'une grille qui n'est pas toujours la même. Vu la manière dont les uns et les autres interprètent l'approche communicative, il est difficile d'appliquer les principes fondamentaux de cette dernière qui se résumant comme suit :

- Enseigner une compétence de communication, en travaillant ses différentes composantes,
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale,
- Appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens.

Cette approche, très en vogue dans les années 80, fait que le sens prime dans le message chez certains et que l'incorrection linguistique ne constitue pas une erreur. La succession des réformes scolaires prive ainsi, à travers ces approches, certains apprenants pour lesquels l'enseignement directif est le meilleur moyen de s'approprier la langue d'outils linguistiques qui leur facilitent cette activité rédactionnelle. C'est, dans ce sens que certains trouvent que l'enseignement non directif renforce leur handicap. Ce qui se manifeste en quantités d'erreurs, dans leurs écrits en français langue étrangère.

Nous sommes convaincus que l'évaluation doit permettre à l'enseignant de comprendre comment les apprenants donnent sens à leurs écrits ; son objectif étant plus les aider à s'améliorer que de les classer. Ainsi « *activités d'évaluation* » et « *activités de perfectionnement* » sont-elles intimement liées :

- Il importe que l'enseignant puisse substituer à un jugement vague et imprécis, un bilan rigoureux des performances scripturales des apprenants ;
- Il est utile qu'il puisse passer d'une appréciation globale de sa classe à une véritable analyse regroupant les élèves ayant les mêmes difficultés ;
- Il est essentiel qu'il ne se contente pas de porter un regard ponctuel sur les performances des apprenants, mais qu'il soit en mesure d'en suivre l'évolution tout au long de l'année, afin de pouvoir engager un dialogue pédagogique avec l'enseignement d'accueil.

L'expérience a montré que, dans un contexte et dans des conditions socio- culturelles particulières (contexte algérien, p. ex.), il suffit de recourir à la méthode la plus adéquate qui réponde aux attentes d'un public, pour remédier en partie à ce problème. Ainsi, de l'écrit sous la contrainte (l'apprenant est démuné des moyens linguistiques), dans l'urgence (lors d'un examen de durée limitée), en quantité (10 à 12 lignes) et de colporter plus qu'à créer, l'apprenant serait - si les conditions se trouvaient favorables à la pratique de l'écrit- en mesure d'écrire pour s'exprimer et de se faire comprendre.

Il est donc incontestable que la logique, la lucidité et le pragmatisme doivent inciter la tutelle à voir qu'il y a plus le plaisir de la réflexion que la course aux honneurs dans l'acte de l'enseignement- apprentissage. Il est ainsi logique que la présente recherche en appelle d'autres. Il faut reconnaître qu'après relecture des copies et après avoir entrepris des entretiens avec quelques apprenants, il s'est avéré nécessaire pour ne pas dire indispensable de dégager d'autres pistes d'investigation, qui pourraient prendre en charge la description, l'analyse, l'interprétation et éventuellement la réalisation sur terrain du contenu de deux thèmes:

- Identifier la fonction de l'acte de productions écrites,
- Les représentations des enseignants concernant les échanges dans la classe et dans la société.

Afin d'éclairer par ces derniers les pratiques scripturales des apprenants.

## *Références bibliographiques*

## ***1- OUVRAGES***

- . **Achour C.** et al, *Convergences critiques*, Ed. O.P.U. Alger, 1995.
- . **Ali Bouacha A.**, *La pédagogie du français langue étrangère*, Ed. Hachette, 1978.
- . **Astolfi J.P.**, *Mots clés de la didactique des sciences, repères , définitions, bibliographies*, Ed. De Boeck, 1997.
- . **Aubrée M.**, *Parlons français, écrire et s'exprimer en français*, Ed Glyphe, Paris, 2005.
- . **Bautier E.** et al, *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Ed. Clé International, Paris, 1980.
- . **Benbouzid B.**, *La réforme de l'éducation en Algérie, « enjeux et réalisations »*, Ed. Casbah, Alger, 2009.
- . **Bentolila A.** et al, *La lecture, apprentissage évaluation et perfectionnement*, Ed. Nathan, Paris, 1991.
- . **Bizouard C.**, *Invitation à l'expression orale*, 6<sup>ème</sup> édition, Ed. Chronique Sociale, Lyon, Nov.1996.
- . **Blanc N.** et al, *Mémoire et compréhension, lire pour comprendre*, Ed. Press, 2003.
- . **Blanc N.** et al, *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Ed. In Press, 2005.
- . **Boyer H.**, *L'écrit comme enjeu, principe de scription et principe d'écriture dans la communication sociale*, Ed. Didier, Paris, 1988.
- . **Boyer H.** et al, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Ed. Clé International, 2001.
- . **Boyer J.Y.**, *Didactique du français, méthodes de recherche*, Ed. Logiques, 1997.
- . **Bruno F.** et al, *Apprendre à parler, parler pour apprendre*, CRDP de l'académie de Nice, 2009.
- . **Calvet L.J.**, *La sociolinguistique*, Ed. Presses universitaires de France, Que sais- je ?1993.
- . **Catach N.**, *L'orthographe française*, Ed. Nathan, 1995.
- . **Catach N.**, *L'orthographe*, Ed. Puf, Que sais-je?, 1998.
- . **Courtyllon J.**, *Elaborer un cours de FLE*, Ed. Hachette, 2003.
- . **Crépin F.** et al, *Français méthodes et techniques*, Ed. Nathan, 1988.
- . **Cuq J.P** et al, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Pug, 2002.
- . **Cyr P.**, *Les stratégies d'apprentissage*, Ed. Clé International,1998.
- . **De Corte E.** et al, *Les fondements de l'action didactique*, Ed. De Boeck, 1996.
- . **Francine Darras.** et al. ,*Dispositifs d'apprentissage*, Ed. Recherches n° 27. 1997.
- . **Fève G.**, *Le français scolaire ne Algérie, pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*, Ed. O.P.U. Alger, Nov.1985.
- . **Galisson R.**, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Ed. Clé International, 1980.
- . **Galisson R.** et al, *D'autres voies pour la didactique des langues*, LAL, Ed.Hatier, Paris, 1982.
- . **Gaonac'h D.**, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Ed. Hachette.
- . **Garabato M.C.A.**, *Les représentations interculturelles, en didactique des langues-cultures*, Ed. L'Harmattan, 2003.
- . **Gaté J.P.**, *Eduquer au sens de l'écrit*, Ed. Nathan pédagogie, 1998.
- . **Granguillot M.C.**, *Enseigner en classe hétérogène*, Ed. Hachette, 1993.
- . **Jorro A.**, *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*, Ed. De Boeck, 2006.
- . **Lehmann D.**, *La didactique des langues en face à face*, Ed. Hatier, Paris, Nov.1988.
- . **Lehmann A.**, et al, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Ed. Nathan, 2000.

- . **Lhote E.**, Enseigner l'oral en interaction, Ed. Hachette, Paris, 1995.
- . **Maingueneau D.**, Initiation aux méthodes de l'analyse de discours, Ed. Hachette, 1976.
- . **Martinez P.**, La didactique des langues étrangères, Ed. Puf, Que sais- je ?, 2004.
- . **Mialaret G.**, La psychopédagogie, Ed. Presses universitaires de France, 2002.
- . **Moirand S.**, Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère, Ed. Clé International, Paris, 1979.
- . **Moirand S.**, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Ed. -1982.
- . **Moirand S.**, Une grammaire des textes et des dialogues, Ed. Hachette, 1990.
- . **Moreau M.L.**, Sociolinguistique, les concepts de base, Ed. Mardaga. 1997.
- . **Narcy- Combes M.F.**, Précis de didactique, Ed. Ellipses.
- . **Pelpel P.**, Se former pour enseigner, Ed. Dunod, Paris, 2002.
- . **Puren C.** et al, Se former en didactique des langues, Ed. Ellipses, 1998.
- . **Queffélec A.**, Le français en Algérie, lexicque et dynamique des langues, Ed. De Boeck, 2002.
- . **Reboulet A.**, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Ed. Hachette, 1971.
- . **Roegiers X.**, L'approche par les compétences dans l'école algérienne, Ed. Unesco, Nov. 2006.
- . **Rosen E.**, Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Ed. Clé International, 2007.
- . **Rosier J.M.**, La didactique du français, Ed. Puf, Que sais- je ?, Fév. 2002.
- . **Rossari C.**, Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification, 2000.
- . **Rück H.**, Linguistique textuelle et enseignement du français, LAL, Ed. Didier, 1991.
- . **Simard C.**, Eléments de didactique du français langue première, Ed. De Boeck, 1997.
- . **Tagliante C.**, L'évaluation et le cadre européen commun, Clé International, 2005.
- . **Thomas- Carter. S.**, La cohérence de l'écrit, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Ed. L'Harmattan, 2000.
- . **Vigner G.**, Ecrire, éléments pour la pédagogie de la production écrite, Ed. Clé International, Paris, 1982.

## **2- Dictionnaires :**

- . **Reuter Y.**, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Ed. De Boeck, 2007.
- . **Galisson R.** et al, Dictionnaire de didactique des langues, Ed. Hachette, 1976.
- . **Dubois J.** et al, Dictionnaire de linguistique, Ed. Larousse,

## **3- REVUES & DOCUMENTS :**

- . **Le français dans le monde** « Apprendre les langues étrangères autrement », Ed. Hachette, Jan. 1999.
- . **Français**, Document d'accompagnement du programme, 3<sup>ème</sup> A.S.
- . **Français**, Programme de français de 3<sup>ème</sup> A.S. 1995.
- . **Français**, Programme de français de 2<sup>ème</sup> A.S. fev. 2006.
- . **Lidil**, autour du multilinguisme, n° 6, juin 1992.
- . **Pratiques**, n° 63, mars 1989, ateliers d'écriture.
- . **Les cahiers de Théodile** n° 4, novembre 2003.

## **4- WEBOGRAPHIE :**

- . [www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz) « l'Algérie, l'enseignement du français ».
- . [www.leparisien.fr](http://www.leparisien.fr)
- . <http://www.lepointdufle.net/didactiqueflehtm>.

## *Annexes*



II/ EXPRESSION ECRITE :

n°1

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

Le 1 Novembre 1954 une date très important dans l'histoire de l'Algérie au milieu de cette nuit de l'Algérie la guerre de libération nationale s'est éclaté dans les Aurès. cette guerre va durer sept ans et demi. Alors quel colonial français on dire fils d'une séde quelques femme ont tiré la première balle de la révolution pour libérer la terre etre au prés de leurs vies. le prise de cet guerre était un million et demi de martyrs ont tombé au champ d'honneur

d'orientation et d'organisation.

II/ EXPRESSION ECRITE :

n°2

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

il commence a miditer tri jours au sein du parti du peuple on 1 novembre 1954 des peuple Algérien se sont pour participer en 1954 a l'organisation spéciale instruit et prépare les membres a la lutte armée 1952-3 le dabon en suite de la faire site du complet en fide l'année 1952 le parti de cette de l'envoyer avec d'autres militants en France  
A fin 1953 de but 1954 de d'ache mowad est un de ceux que précieusement l'action armée a entraine jusqu'à la lutte armée contre le colonialisme

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n°3

Le 8 Mai 1955 des milliers d'agents fait plus de 4900 mort cubent bien a été exécutés et l'hérazite en plusieurs. Le 1er Alger a l'union Démocratique sur mobilisation mouvement pour le triomphe les libertés sont créatif et la organisation spécial créant un appuis révolution Algérienne se déclenche et la sangrante la sal le MAM qui entraine le CMA et le CCE fat organisée deux ans plus tard. ces événements ont permis a la questuon A l'Algérienne d'être.



n° 4

... d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
... les crimes du colonialisme français dans la guerre  
d'Algérie. Comme la guerre de violence, parce que elle ga  
Bouguet des more, les famines et les enfants est les  
reclus, en 1<sup>er</sup> novembre 1954 l'action armée a  
entraîné jusqu'à l'indépendance totale de pays. Ils  
participé à la rédaction de la proclamation.

b) Quel est son rôle ?

... qui instruit et prépare ses membres à la lutte armée.

II/ EXPRESSION ECRITE :

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 5

... ce jour du 8 mai 1945 de grandes manifestation furent  
organisées par le P.P.A. à travers tout le pays l'Algérie  
revendicatrice d'Algérie indépendante.  
Vive l'Algérie indépendante!  
Le 8 mai 1945 un mardi, c'est le marché hebdomadaire  
à Bill de setf. Abrute ce jour là entre cinq et quinze  
emille Fellahs et commerçant venus des régions les plus éloignées.

En 1948, il est détaché, comme beaucoup de militants des P.P.A à  
l'organisation spéciale (O.S) qui instruit et prépare ses membres à la  
lutte armée. En mars 1950, et à la suite de l'affaire dite du "complot"  
Dobuch, après avoir échappé à la police Française.

II/ EXPRESSION ECRITE :

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 6

Le 8. Mars 1945. Les anarchistes ayant fait plus de 4.000.000.000  
rent lieu à setf. Guélma, et Oran, un an plus tard Ferhat  
IBBES créa l'union démocratique du Manifeste Algérien, et  
Hadj Messali créa le mouvement pour le triomphe des libertés  
démocratiques. Durant l'année suivante, E. l. Hadj Messali créa  
l'organisation spéciale.  
Sept ans après la révolution Algérienne se déclencha le  
angres de Boummam fit organiser deux ans après ce qui a  
permis à la question algérienne de être inscrite à l'ordre



N° 7

... Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 le 8 Mai 1945 des massacres ayant fait plus de 41.000 morts  
 eurent lieu à Sétif, Guelma et Khamis. un an plus tard  
 Ferhat Abbès et l'Union Démocratique du Manifeste  
 Algérien et Madje Messali crée le mouvement pour le  
 triomphe des libertés Démocratiques. Durant l'année  
 suivant El Hadj Messali crée l'organisation spéciale  
 sept ans après la révolution Algérienne se déclenche  
 le congrès de la Soummam fut organisé deux ans après  
 ce qui a permis à la question algérienne d'être libérée  
 de gouvernement provisoire présidé par Ferhat Abbès pendant  
 trois ans, ce dernier a été remplacé par Benyoucef Benkadda  
 qui a dirigé le C.P.R.A jusqu'aux accords d'Evian qui ont abouti

N° 8

... en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 la guerre d'Algérie c'est une grande guerre de la France  
 il y a eu 1.500.000 morts et 1.500.000 réfugiés et 1.500.000  
 est estimée la guerre de l'Algérie est un des plus grands  
 1.500.000 est fin la guerre de la 5. année 1962

N° 9

... Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 en 1830 la France qui entre à l'Algérie pour  
 la France, et il commence à relater les colonialismes d'Europe  
 pour que l'Algérie est un pays riche. Après la colonisation  
 Française l'Algérie commence à se révolter pour  
 demande l'indépendance et il relata un million  
 personnes du Nord en 7 ans et en 1962 à l'Algérie  
 qui relata l'indépendance après

N° 10

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.  
 Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre  
 d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 Les crimes du colonialisme Français en Algérie sont beaucoup  
 depuis des années en 1830 et il a fait il y a des crimes  
 barbares contre le peuple algérien. Jusqu'à l'indépendance  
 de l'Algérie comme les crimes de Constantine (1837)  
 Sétif (1945) / Skikda (1955)  
 Et en 7 ans (la révolution Algérienne) le colonialisme  
 Français a tué 1.5 million de la population Algérienne  
 et plus de 1.5 millions de la France ne veut pas de laisser la  
 crimes en Algérie



Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.  
Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

N° 11

3

J'ai vu un film pour les crimes de colonisation française dans l'Algérie. Les colonisateurs tués beaucoup de la famille avec les enfants et les femmes et les grand hommes... Il y a les crimes comme les colonisateurs rapatriés beaucoup crimes dans l'Algérie pour leurs raisons pour leurs sentiments mais les Algériens étaient plus fortes et surtout pour la mère Algérie. C'est vrais les colonisateurs tués beaucoup des Algériens mais les Algériens faire la révolution et ils demande l'indépendance pour l'Algérie.

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.  
Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

N° 12

2

J'ai vu un film sur les crimes du colonialisme français. Quelque soit quel film. Mais 1954 les victimes de Sétif, Sétif, et Harata, et Guelma, etc. dans un documentaire. Les crimes de Sétif, Sétif, et Harata, et comment tués et marqués les Algériens. Pour eux ce que... et l'indépendance. Et surtout... les Algériens... marchés... les victimes...

Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.  
Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

N° 13

3

Depuis un mois, j'ai vu un film qui raconte la guerre d'Algérie et la souffrance et la misère des Algériens... la guerre... ils ont utilisé la violence contre les Algériens... mais comment? J'ai vu certains morts parmi eux des femmes des enfants des vieux et des vieilles.

Un jour j'ai vu un film relatant les événements de la guerre d'Algérie. Le 1 novembre 1954, l'insurrection éclate en Algérie. Pendant la vue de ce film j'ai été vraiment touché par les crimes du colonialisme français. Les Algériens ont tués des enfants, des femmes et des hommes... sans pitié et sans... cela prouve qu'ils ont pratiqué une politique génocidaire.

N° 14

4/5

vraiment



II/ EXPRESSION ECRITE :

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 15

En 1830 la France décide d'éclater l'Algérie pour faire toute la traversée mais le peuple Algérien elle décide la lutte armée pour dégarer cette colonie parce que la France elle coûte la culture Algérienne et l'histoire en plus de ça elle crimes les beaucoup des peuple En le 8 Mars 1961 elle meurt En Au 1 Novembre 1954 les grands organisation comme C.P.U.A elle décide la déclenchement de la lutte armée pour la liberté au 5 juillet 1962 la France elle s'auto et les peuple algérien fait la libération de tous les cas

3

n° 16

d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

les crimes de la colonisation française c'est : Diouane Mourise Marchel et Byou

2

les crimes c'est la punir de mort avec le traité Alumen le feu dans les mains et les pieds des Moudjahidin casse les tête des Moudjahidin avec le batta baï Alumes les maison avec l'ycense

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 17

J'ai vu un film de guerre d'Algérie j'ai vu des choses catastrophes En plus pas d'indigènes la colonisation France fait les tort des homme de sa maison après ils tuent ils ont violé les femmes et violées ils ont brûlés les champs pour ne pas manger sa entités de fait la prière dans la mosquée en il ne pas laisser l'Alarab et tués pour être elhopète il ont brûlé les maisons ils ont exécuté les Algérien aussi les massacres mais l'Algérien ils sont supporter tous sa et son baten après on eu l'indépendance

4

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 18

In Algérie il est fait beaucoup d'atrocités de l'école En 1943 de sa sortie de l'école Algérien Après En 1948 il est détaché à l'organisation spéciale (OS) En Mars 1954 la suite de l'affaire Ouhelal du d'ordonner la police qui ont été échappé Afr de 1962 le parti décide de envoyer avec autres militions une arme début 1965 d'ordonner mouad est décisif qui préconisent l'action armée à outrance jusqu'à l'indépendance totale de pays Il a participé à la rédaction de la proclamation du 1er novembre 1954

16



Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 19

Je tu regarde le film de "Mourad" dans  
l'Algérie... c'est en fait qui nous a caché de ses femmes  
est vous camarade elle fait beaucoup de chose pour l'Algérie  
Algérie qui ramène les pays de nord africain est nous plus  
et il aide à cause en fait elle mourre dans  
l'hôpital d'Algérie. il ya beaucoup des enfants qui mourre  
pour l'Algérie.

II/ EXPRESSION ECRITE :

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 20

un film de la guerre d'Algérie contre la Police Française  
le 1er novembre 1954... et le même jour  
même est le même avec la liberté l'Algérie  
gagnée la liberté le 5 juillet 1962...  
et le chancel la liberté l'Algérie libre et égale

n° 21

Je tu un film de la guerre d'Algérie en 1er Novembre  
les avant de film... l'Algérie Ben M'Hadj  
didouch Mourad... etc il cherche  
la liberté... l'Algérie...  
en fait de l'Algérie et demande la liberté en fait  
donc

Traitez l'un des 2 sujets au choix.

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.

n° 22

le 8 Mai 1945... plus de 4500  
morts...  
un plus tard...  
le 1er novembre 1954...  
le 5 juillet 1962...  
l'Algérie indépendante de l'Algérie



n° 23 ..... accidents... La France... les crimes du colonialisme Français...  
 pour... jour... 20 août 1955... et... et... pour organiser  
 ... armée... libération... la patriote... par... assistance... peuple  
 ... charge... militaires... sur... de... villes... que... en... mand... à... NINE  
 ... A.I.F... et... et... enflammés... le feu... pour... plébiscite  
 ... architecturaux... et... la police... et... directions... colonialisme... résultat  
 20 août 1955... mettre... par... 20 août 1955... bandage... entre... peuple... et  
 révolution... que... pour... sur... l'adate... de... l'écriture... l'écriture... l'écriture  
 les mois... et... surprise... colonisation... France... par... la force... que... gagner...  
 la révolution... dans... durée... courte... qui... mentir... la... publicité... française  
 qu'elle... était... pour... des... gens... pour... des... entants... et... lors... par... germer  
 la... rébellion... algérienne... aboutir... accidents... l'indis... pas... parts...

n° 24  
 Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 ..... le 8 mai 1955... des massacres... ayant fait... plus de... 45 000  
 morts... eurent... lieu... à... Setif... Algiers... et... Khrouata... un... plus... tard  
 ... Algésian... et... Hadj... Messali... crée... le... mouvement... pour... le  
 triomphe... des... libertés... démocratiques... surgit... l'année... suivante  
 et... Hadj... Messali... crée... l'organisation... spéciale... sept... ans... après  
 la... révolution... Algérienne... le... déclencha... le... congrès... de... la... commune  
 fut... organisée... deux... ans... après... ce... qui... a... permis... à... la... question... Algérienne  
 d'être... inscrite... à... l'ordre... du... jour... de... P.O.W.I. et... la... création... de  
 gouvernement... provisoire... présidé... par... Ferhat... Abbas... pendant... trois... ans  
 ce... dernier... a... été... remplacé... par... Ben... Youssef... Bentfadda... qui... a... dirigé  
 le... O.P.R.A... jusqu'aux... accords... qui... ont... abouti... à... la... proclamation... le  
 jour... et... l'indépendance... de... l'Algérie... le... 05... juillet... 1962

II/ EXPRESSION ECRITE :  
 Traitez l'un des 2 sujets au choix.  
 Sujet 1 : Résumez le texte ou quart de sa longueur.  
 Sujet 2 : Vous avez sûrement vu un film relatant des événements de la guerre d'Algérie. Décrivez en quelques lignes les crimes du colonialisme Français.  
 n° 25  
 le 8 Mai 1955... de... massacres... ayant fait... plus de... 45 000  
 morts... eurent... lieu... à... Setif... Algiers... et... Khrouata... un... plus... tard  
 ... Algésian... et... Hadj... Messali... crée... le... mouvement... pour... le  
 triomphe... des... libertés... démocratiques... surgit... l'année... suivante  
 et... Hadj... Messali... crée... l'organisation... spéciale... sept... ans... après  
 la... révolution... Algérienne... le... déclencha... le... congrès... de... la... commune  
 fut... organisée... deux... ans... après... ce... qui... a... permis... à... la... question... Algérienne  
 d'être... inscrite... à... l'ordre... du... jour... de... P.O.W.I. et... la... création... de  
 gouvernement... provisoire... présidé... par... Ferhat... Abbas... pendant... trois... ans  
 ce... dernier... a... été... remplacé... par... Ben... Youssef... Bentfadda... qui... a... dirigé  
 le... O.P.R.A... jusqu'aux... accords... qui... ont... abouti... à... la... proclamation... le  
 jour... et... l'indépendance... de... l'Algérie... le... 05... juillet... 1962



العقوبة

01

يجب على الإنسان بما يدق الصبر والتحمل للقدح ان لا يتزعج  
 هذا العام قديماً العام المقبل وتزعج ان شاء الله ولكن  
 عليك الاحتياط والحوافية على الدراسة ولا داعي للبيكار  
 والحزن والياس وفي هذه العطلة الصيفية يجب عليك  
 الاستمتاع والاستقلال العطلة في شيء مفيد مثل هواية  
 تحبها فان عيسيت الدنيا لك مرة اصحك لها وايتم  
 نستعيد ما صبتت لك هي ايضاً وتغال خيراً استجرك  
 يا ذن اللع

215

02

الوقاية الامامية

كانت في مدينة قبة الربها الكون والاثم وتمتدح  
 النفس ديليس في ذلك الجو فمف حلول الامامية ديس  
 وتذكر الماضي فكان على بالضرورة تصريح وارشاد وسقوية  
الاستجابة  
 اما الحياة فقد وعلا الامانة ان تجمل وان تتبع طريق الصح  
 وعلا الانسان ان يقاوم ويواجه ولا يبتس ولا يتكسر ويتحدا  
 عليه ان يعنى يومه يومه ويعتقل يومه بالشكر والخير  
 والعافية ولا تتور ولا يجور اذا مسه مهر ويغيب في  
الدين كعالم يسيل وتتفر الماضي حماقة وكتاب  
الماضي يطوى ولا يروى ويدم على ماضي كجيس الريح  
 وارجاع الكاء الكهنية والدمع الكعيت وتخلص من  
 هذا ذلك الجزق الهلاكة وتسبيح وقراءة القرآن  
 وان المحبة فلان ظن الكاء وتقول لقد استعس  
 لك السرور وسوف انيس هذا اليوم فانزع الاحزين والسدى الجهد الاد  
يومك يومك احمل كلمه وانتفع كلمه في قادر  
 العادة لمن اراد الحياة طسه ديس







[05]

في الأيام الماضية فوجدت نجر على أسف عتق صوت  
 م صد يقين فقد كان حينها ألبما على ليل النائم وصد يستمع  
 لنا منذ صفت لسماعه فقد يكمن كثيرا لأتني لم أضيق  
 تنو صفة كانت صدمة كبيرة علي فصار عن الأبت صد يقين  
 في تو أسبها وأخفق صد حزن لها لثها لم تنصير على خراق  
 لها أنتها فاروق أماها الإهام المماحة فقد كانت أمتها  
 لأروع الأمهات والطيبه تتابع كل صريضة أو صياح  
 لها أنا عند صوت الشدفة تنقطع أعماله وحياته  
 من راحة الله الواسعة تزي لنا تلك الصور الصديقة  
 تجارية أو علم ينتفع بطا وولد صالح يدعو له فادعي  
 من هو أصري يا صديقني وتحملي قلنا لله دالمنا مع  
 سخط يرمي قال بخاكي «كل نفس ضالقة الموت» صدق الله العظيم

[06]

اليوم عتيدت لي ساجية  
 لي قروسي توني أولاد وعندما زرته وجدته في حالة يرثى  
 لها من حزن وأسف وألابة ففأنت له كما قال الله سبحانه  
 وتعالى رحمة مني أن لا أكرهوا مشيت وهو خير لكم  
 إن الله لا يبطل أهل إلا ما زادهم الهوان حتى لا يبطل  
 في قوة إيمانهم ويغيرهم  
 أنت الذي الحق في الحزن ثلاثة أيام فقط ففهم وانقوت  
 وأضيق لله من جأته وتعالى قوة إيمانه وأنت كقوة  
 تولى المستور والله وأنف بالسنه أحسن ترينيكس



... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...

... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...  
 ... الخ ...



الفقرية، الوضعية الانحائية  
 ان الله جعل لكل انسانا حظا ليس له بها ويرد  
 حدى هو احييته لها وهدى ايها ته به  
 تقلة جزئك وابتغى من الحادى الذى لصان لو لم يكن ليس  
 يا امر العبد وانما هو يتوبى من الله فلا  
 تجعل هذا ببسي كقولك فنعلم الايمان ان قد ذكر  
 في الاسان الله وقد المستسك والضمير  
 [ولا يتراى بل يردت وبعده الجزا فيما ترك الترو لا ينفق]  
 فما قاله ما احدثت الا الجهل والحجة وما كان الا الجهل

مساعدة الاخرين واحة خاصة على فقر بيتنا وأهدقائنا  
 لهذا تريد ان تصنعك لا تفعلك، ويؤلفنى ان اراك تسالم  
 وتحنون لشيء يمكن حله  
 ما حدثت المش ممكن ان يحدث اى طالب سالتوى، فقر سوبك  
 خيا مستحان شهادة اميك انور يا لا يعنى انك فاشل او لا تستطيع  
 المتجاع، انما تعلم انك درست وحاولت المتفوقين بالاجتهاد  
 ولا يوجد متاعن لا يريد المتجاع، ومن احساسك بالتدبير اذراك  
 انك حاولت وهذا هو الشيء المهم، والشيء الاهم الذى يجب ان  
 تهتم به هو صحتك النفسية والجسدية بعد هذا الارهاق  
 لانها اهمى من تستمدك بالطماينة والتناول، وتنتج عليك على  
 الاعطاء انما احميت بها واهتمت بها فستطيك العام القادم  
 اكثر من ذلك  
 في النهاية، كن مع الله وكل هلالاتك وادع ربك  
 بالتوفيق العام القليل انشاء الله



القصة:

يا أختي ليست الدنيا عدوها أحزانها وألمها  
 بل دنيا أشياد جميلة وهي كثير وتحنن لا تحسد  
 ليس عندما تكون يتيم الأم أو الأب تصير  
 الميت رجب عليك أن تغفون فوق هذا الحاء  
 فالقادم أفضل إن بعد كل عسير ليس  
 وأعمل فما كان بسلامة له والبال  
 الصالح من أجر نحلها الجنة قهها  
 خير أربها المسيح النائم والقائم وتصير  
 السيرة والجيد قادم

لقد كان في تيممها عند ما بالتمننا أو فلت  
 ثم صرنا في راحة كانت تهاج من مرفق  
 ضياء عشت فوراً المواصلات لها والحققت  
 منذ تيممها أف الطومنت على كل منان وأل كالمنا  
 قضاء وقد وعدنا بقول الله تعالى قد  
 والامه آتت الله لنا وبنى  
 وأعضواً صحتنا أنته أرفف الآيات بجملة  
 أمها ورحم الله أم فالله

القصة:

عندما كنت أجالس الكمبيوتر في أحد الأيام وأرسل  
 أصدقائي في ذاتها بها جنة عدي تخبرني على أن  
 زوجها ماتت ما تر حادياً مؤلم في ديارك وكلنتي  
 شديدة الحزن والأسى فذهبت إليها وبتوعيت  
 في مواساتها والتخفيف عنها فقلت لها طن الموت  
 حقا والقصاص أهر مسلم به فاصبري على ما أنت  
 فيه فها طبتاء من الله ولقد العسر يسر  
 فاستمرري في حياتك فلا جدوى من البكى ففها



ذات يوم وأنا قادم إلى الدراسة والتقيت في الطريق  
 يا بين عمي فوجدته حزينا وعلاصات الأبي يادية على  
 وجهه فسألته ما بك يا بين عمي فقال لي هو ليس  
 لدي المال لكي أسدد دين الذي علي فقلت له لا تسلق  
 و تحزن ولا الله معك لا يسترك ، لكن هناك حلول  
 تخرجك من مصيبتك فقال لي : ما هي ؟  
 فقلت له : زاد هب و ابعث عن عمل تكسبه منه  
 المال وتسد دينك فقال لي : يا ركب الله وهو حق فزج

الوضعية الاقتصادية .  
 يوم 16 شبان قضاة بعدة عواقب وهي على شكل استعانت  
 بمتقنا الله بها لمعرفة مدى ايماننا و صبرنا و تعجيل قضائنا  
 لقد مرت قمر بيني بحالة حزن شديدا بسبب وفاة والدي  
 رحمه الله الذي كان منالها الأمل لقد واصلتها بكلمات  
 على أمل أن أوفق عنها بقولاي أنت كل من على الدنيا فان  
 وأوفه لا يجوز على الميت إلا الدعاء له بالرحمة ، وأن الدنيا  
 لا تنزال فارتعنا راعبها لك لاسي تبدل على الحياة وتحقق ما لأن  
 يعلم له والدك أن تكون عليه













24

الوحدانية الإلهية

لكن في الأديان الأخرى لا تتفق بعد الذين كثروا  
 صورهم به أنت عيا مثل هذا الضباب  
 قم بالتصديق به يجب أن تتوابع عبدك الذي سواء أم حين  
 لقد تعددت لك الدنيا كل ما تستطيع ذلك من الإنسان  
 الإلهام كما أنه بعد الصدق يا أيها الذوق

25

الوحدانية الإلهية

والله عز وجل لم يخرج في شهادته إلا بإذنه و بإيمانه  
و بإيمانه من أهل الكتاب و بإيمانه من أهل الكتاب  
 لا أرسلنا إلا مباركين من بينهم و بإيمانه من أهل الكتاب  
 لا نؤمن بغير الله و بإيمانه من أهل الكتاب  
 أنا تعددت للك و بإيمانه من أهل الكتاب  
 أنا تعددت للك و بإيمانه من أهل الكتاب

**QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU LYCEE  
TEMMIMI.**

**1°- Comment procédez- vous pour enseigner la production écrite aux apprenants ?**

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

**2°- Sur quels critères évaluez- vous les productions écrites des apprenants ?**

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

**3°- Que pensez- vous des réformes éducatives de 2003 ?**

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

**4°- Etes- vous pour ou contre la suppression de la partie « fonctionnement de la langue »  
des examens ? Dites pourquoi ?**

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

**5°- Si vous avez enseigné avant 2003, comment évaluez- vous les compétences  
scripturales des apprenants de 2009- 2010 par rapport à ceux d'avant 2003 ? Précisez.**

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

**6°- Que suggérez- vous pour améliorer le niveau des apprenants en production écrite ?**

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

**Merci de vous être impliqué (e).**

**QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS DE LA 3<sup>ème</sup> A.S. DE L'ANNEE SCOLAIRE 2009- 2010.**

**Répondez aux questions suivantes. Si vous ne pouvez pas répondre à une question, vous pouvez laisser l'espace réservé à la réponse en blanc.**

**1°- A quel âge vous avez été scolarisé ?**

.....

**2°- A quel âge vous avez commencé à communiquer en français ? Où et avec qui ?**

.....

**3°- Quelle est la profession de vos parents ? Précisez.**

.....

**4°- Recourez- vous aux parents pour faire vos exercices ?**

.....

**5°- Pour quel objectif apprenez- vous la langue française ?**

.....

**6°- Quel savoir- faire privilégiez- vous ? Lire, parler ou écrire ? Pourquoi ?**

.....

**7°- Par quels moyens pouvez- vous acquérir ces savoirs- faire ?**

.....

**8°- En quelle langue parlez- vous le plus souvent à la maison ? Pourquoi ?**

.....

**9°- En quelle langue parlez- vous le plus souvent dans la rue, avec vos camarades ?**

.....

**10°- Si vous lisez le journal, en quelle langue le faites- vous ?**

.....

**11°- Si vous lisez des livres, en quelle langue le faites- vous le plus souvent ? Pourquoi ?**

.....

**12°- Que regardez- vous à la télévision, des chaînes arabes ou françaises ? Pourquoi ?**

.....

**13°- Quand vous écrivez des lettres, le faites- vous en arabe ou en français ?**

.....

**14°- Quand vous envoyez un « sms », vous l'écrivez en arabe avec des caractères français, ou en arabe ? Pourquoi ?**

.....

**15°- Lorsque vous écrivez votre expression écrite en français, vous recourez à l'arabe que vous traduisez en français, ou si vous ne trouvez pas vos mots, vous les notez en arabe ?**

.....

**16°- Pensez- vous écrire un français correct ? Comment vous y prenez- vous ?**

.....

**17°- Est- il important de respecter les règles de la langue française ? Pourquoi selon- vous ?**

.....

**18°- Comment voyez- vous le déroulement des cours de français langue étrangère ?**

.....

**Merci de votre coopération.**