



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université d'El-oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Option : DIDACTIQUE DU FLE

La compréhension de l'écrit au service de la production écrite: stratégie d'enseignement apprentissage du FLE: Cas des apprenants de la 03^{ème} année secondaire Lycée Al Moudjahid Abouda Ali, Tougourt

Réalisé par
FIDALI Oumaima
GUERMIT Amel

Encadré par
Dr. BERRA BenSalem

Année universitaire : 2018/2019

**République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université d'El-oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises**

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Option : FLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES-APPLIQUEES**

**La compréhension de l'écrit au service de la production
écrite, stratégie d'enseignement apprentissage du FLE
Cas des apprenants DE 03^{eme} année secondaire ,lycée Al
Moudjahid Abouda Ali Touggourt**

Réalisé par :

GUERMIT Amel
FIDALI Oumaima

Encadré par :

Dr. BERRA BenSalem

Année universitaire : 2018/201

Remerciements

*Nous tenons à remercier tout d'abord :
Allah de nous avoir aidées à atteindre notre but.*

*Nous remercions vivement notre enseignant
M. BERRA BenSalem pour les efforts estimables
qu'il a fournis avec nous .*

*Nous remercions également nos parents pour
l'encouragements et le soutien qu'ils nous ont
apportés.*

*A tous, nous leur exprimons tous nos
remerciements.*

Introduction générale

L'enseignement - l'apprentissage du FLE s'articule sur des activités de natures différentes qui visent essentiellement les quatre compétences (la compréhension et la production de l'écrit, la compréhension et la production de l'oral). Il connaît actuellement beaucoup de difficultés, en effet, il paraît que la réalisation de l'activité de lecture dite compréhension de l'écrit par les enseignants n'est pas encore parvenue à aider l'apprenant à bien réussir son expression écrite car elle nécessite une étude préalable de plusieurs aspects, entre autres, didactique, linguistique, cognitif.

Etant professeur au secondaire, nous sommes toujours confrontée aux difficultés que rencontre l'élève lors de l'activité de rédaction et nous avons constaté que l'amélioration de ces dernières dépend directement de l'activité de lecture. Raison pour laquelle nous avons décidé à travers ce modeste travail de connaître les causes de ce problème et proposer au moins des solutions qui aideraient les collègues et par conséquent les apprenants du secondaire à pouvoir produire des textes cohérents en réutilisant les connaissances acquises durant la séance de compréhension de l'écrit. Nous avons donc décidé de mener ce travail de recherche dans l'intention de :

- mettre l'accent sur le déroulement des deux activités (activité de lecture et activité de rédaction) considérées comme éléments de taille dans le processus enseignement-apprentissage du FLE ;
- proposer de nouvelles méthodes d'enseigner l'écrit en réception et en production ;
- faciliter la réalisation des deux activités et par conséquent aider les apprenants à réussir leurs rédactions .

Le travail devrait être focalisé sur la réactivation du rôle de l'activité de lecture de manière à permettre à l'élève d'y puiser pour rédiger des textes qui satisferont plus au moins les attentes des professeurs.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE en général en focalisant essentiellement notre étude sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. En amont, nous étudions la compréhension de l'écrit, autrement dit, l'écrit en réception, et en aval, nous mettons l'accent sur l'écrit en production, c'est-à-dire, la production écrite. Nous avons appliqué notre présente étude sur des élèves de troisième année secondaire

car cet échantillon représente un profil d'élève vivant la dernière phase du cursus de l'enseignement général.

Pour ce faire, notre travail tentera de répondre à la question suivante:

Comment la réalisation de l'activité de lecture peut-elle être en mesure d'aider l'apprenant dans son activité d'écriture? Comment réactiver le rôle de l'activité de la compréhension de l'écrit de sorte que l'élève puisse l'investir pour rédiger des textes plus au moins acceptables ?

En guise de réponse à ses interrogations, nous mettons les facteurs qui peuvent apporter du changement et améliorer le déroulement de deux activités dans les hypothèses suivantes:

- Pour réussir la séance de la compréhension de l'écrit, la motivation et l'animation seraient la préoccupation majeure des professeurs.
- Le travail à la maison permettrait à l'apprenant de se familiariser avec le texte de la compréhension de l'écrit et de mieux préparer celui de la production écrite.
- Proposer des consignes d'écriture ayant une relation avec le texte étudié pourrait faciliter à l'apprenant la tâche de la rédaction.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour une démarche expérimentale suivie d'une démarche descriptive. Nous réaliserons deux cours de compréhension de l'écrit, l'un présenté d'une manière assez ordinaire et l'autre présenté d'une manière bien étudiée. Nous ferons de même pour la production écrite. Nous faisons ensuite leurs descriptions et nous comparons entre les deux méthodes de travail. Puis nous analyserons les rédactions des apprenants produites à la fin de la séquence selon une grille d'évaluation contenant les critères suivants :

- Respect de la consigne;
- La langue;
- La cohérence;
- La pertinence .

Ce mémoire est organisé en trois chapitres. Dans le premier chapitre intitulé "compréhension de l'écrit et production écrite ", nous présentons la compréhension de l'écrit au secondaire, ses étapes, ses composantes et ses modèles et nous mettons en lumière aussi l'activité d'écriture au secondaire surtout ses étapes, ses modèles. Dans le

deuxième chapitre intitulé "le rapport compréhension /production écrite", nous abordons le rapport existant entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture, la comparaison entre lire et écrire, la grammaire textuelle, la typologie des textes au secondaire et le choix du support. Et le troisième chapitre intitulé "analyse et interprétation des résultats" est réservé à la partie pratique. Il sera consacré d'abord à la description des quatre séances puis à une analyse minutieuse des résultats obtenus.

Premier chapitre

**La compréhension de l'écrit
et la production écrite : cadre théorique**

Introduction

La séquence pédagogique est un ensemble de moments d'apprentissage permettant à l'apprenant d'acquérir une compétence bien précise. Dans ce chapitre nous mettons en lumière deux moments cruciaux à savoir la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Commençons par la définition du premier concept qui est la lecture.

1. Définition de la lecture

La lecture, aussi appelée compréhension de l'écrit, peut être définie Selon Reuter, comme *«une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit »*¹.

La production écrite se définit, quant à elle, *une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit »*

Définition linguistique

D'après le dictionnaire «Hachette», nous avons retenu ce qui suit :

- « - Action de lire : j'ai appris par la lecture des journaux
- Ouvre, texte qu'on lit, une lecture passionnante, tenez, voilà de la lecture.
- Manière de comprendre d'interpréter, un auteur, une œuvre, une nouvelle lecture de Marx ».²

En effet, la lecture n'est pas ne se fait pas uniquement à l'école. Elle fait partie de nos actes quotidiens. C'est une pratique qui permet à chacun d'entre nous d'apprendre des connaissances dans différents domaines .

Dans ce cas, cette lecture nécessite le développement d'une coopération entre parents, apprenants, enseignants, pour prolonger le processus de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acte de lire peut se prolonger au-delà de la classe.

2. La compréhension de l'écrit au secondaire

D'après les instructions officielles, l'élève au cycle secondaire doit s'entraîner à la recherche documentaire et la lecture rapide de textes plus longs que ceux vus dans le

¹ Yves REUTER *enseigner et apprendre à écrire » construire en didactique de l'écriture*. Paris. 1996.

² Dictionnaire Hachette 2005

moyen, surtout à la lumière des épreuves du baccalauréat qui pour la plupart des sections est une épreuve écrite regroupant une compréhension écrite de texte inconnu et une expression écrite.

Grâce à un entraînement plus régulier à la compréhension de l'écrit, l'élève gagne en autonomie et devient également un vrai lecteur. En outre, l'utilisation de dictionnaires monolingues fait partie des tâches de la compréhension écrite.

Dans les classes du lycée, l'objectif au plan de la compétence de compréhension de l'écrit est d'améliorer les savoir-faire acquis en cycle précédent. L'apprenant développe sa capacité à trier et hiérarchiser les informations d'un texte. Il apprend à manier l'anticipation et la déduction pour pouvoir procéder à une lecture plus avertie et autonome des documents.

La compréhension des documents écrits s'oriente également vers une lecture plus active des documents. L'élève est amené à lire plus individuellement, à maîtriser la structure de la forme ainsi que le fond des textes lus. En outre, on développe également les compétences liées à la lecture intensive ou continue.

Parmi les savoir-faire liés à la compréhension de l'écrit au cycle secondaire, on développe les objectifs suivants :

- Anticiper (exploiter le para texte, le titre, mobiliser le champ lexical);
- Identifier les éléments fondamentaux;
- Identifier les valeurs exprimées par les formes grammaticales et lexicales (dérivation, composition, suffixation);
- Repérer les composantes de l'énoncé et percevoir leur valeur;
- Identifier les idées essentielles;

2.1. La Compréhension de l'écrit dans les programmes scolaires du secondaire

Les instructions officielles à l'exemple du programme de français 03AS définissent la compréhension de l'écrit comme suit:

«Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte.

C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).»³

Ainsi, la compréhension de l'écrit est, avant tout, la mise en œuvre de beaucoup d'opérations mentales qui servent à créer des relations entre le texte en question et les connaissances que le lecteur «l'élève» possède concernant le fond et la forme de l'écrit. Et c'est à partir de cet effort que l'apprenant peut construire du sens et donner une signification aux unités essentielles du texte, ce qui lui permet de développer des capacités bien précises.

Voici un tableau expliquant les objectifs et les capacités à développer dans cette activité.

Capacité et objectifs d'apprentissage en lecture ⁴

Capacité	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations relatives au para texte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.

³ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES ,Programme de 03 AS, Français 03^{ème} année secondaire, Février2006, p 08

⁵Ibid , p 08

	<ul style="list-style-type: none"> • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

2.2. Les étapes de la compréhension de l'écrit

Pour enseigner la compréhension de l'écrit Moirand⁵ propose une méthode qui s'inscrit dans l'approche globale des textes écrits. Elle commence par une observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa typographie), pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître en l'occurrence son genre et son émetteur. Pour initier la compréhension, il faudra s'appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulateurs, etc.) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre. Pour réduire les zones d'opacité du texte, on fera appel aux connaissances antérieures des élèves lecteurs. Les consignes de lecture qui leur seront données, auront un double effet : l'apprenant sera actif parce qu'il aura une tâche à exécuter et ne s'arrêtera pas au premier obstacle linguistique. Aussi, grâce à la consigne, le lecteur sera guidé dans la construction du sens du texte. Cette technique nous permettra d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, ce qui amènera le lecteur apprenant à comprendre et à interpréter des documents de manière autonome. La compétence de lecture reposerait alors, sur une triple compétence : une compétence linguistique, une compétence discursive et une connaissance des références extralinguistiques telles qu'elles sont définies par S.Moirand telles que l'âge, la motivation, l'interaction ...etc.

En effet, en tant qu'en enseignants nous devons, dans un premier temps, distribuer le document écrit aux apprenants qui peuvent travailler en petits groupes pour comparer leurs résultats, et leur poser des questions sur les caractéristiques de ce type de texte, avant même qu'ils ne le lisent. Ils s'intéresseront à l'entourage du texte, ce qui aidera ensuite à la compréhension globale.

Nous utilisons par exemple des questions autour du texte (para texte) comme :

- Qu'est-ce qu'il y a autour du texte ?
- D'où est tirée cette page ? d'un magazine, d'un journal ?
- Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ?
- Qu'est-ce qui se trouve en haut ? un titre, une adresse ?

Dans un second temps, il est important de faire une lecture silencieuse, en précisant le temps dont les apprenants disposent. L'objectif étant ici de découvrir le texte, et d'amener progressivement l'apprenant à accéder au sens. Nous pouvons leur avoir distribuer un

⁵ Sofie MOIRAND, *Une grammaire de textes et des dialogues*, Hachette 1990, p85.

document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver. Mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit. En effet, il n'est pas encore temps de rentrer dans les détails.

Ensuite, les apprenants vont émettre des hypothèses. Nous les y incitons tout en faisant vérifier chacune des hypothèses par d'autres élèves. Nous leur posons des questions pour bien vérifier leur compréhension par un retour au texte, ce qui revient à une lecture orientée du texte. Il est important qu'ils justifient chacune de leurs explications, afin qu'ils ne répondent pas au hasard.

Mais comment doivent être nos questions ?

- Elles ne doivent pas faire appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple. En effet, il ne faut jamais les habituer à trop de facilité.
- Il s'agit de poser des questions constructives. Evitons par exemple les questions fermées où l'élève doit juste répondre par oui ou par non. En revanche, si certaines questions sont de ce type, n'oublions pas de lui demander de faire une phrase complète et de se justifier par un retour au texte.
- De même, nous devons faire attention à ne pas formuler les questions de telle sorte qu'elle donne la réponse.
- Nous devons aussi être en mesure de reformuler nos questions pour les simplifier. Ce qui vous semble une évidence ne l'est pas nécessairement pour un apprenant de langue étrangère.
- Aussi, les questions doivent être adaptées au niveau de nos apprenants.

Aussi, il est primordial d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation du texte en français, sachant qu'en arabe, il ne s'agit pas des mêmes codes.

Nous devons par exemple, notamment pour des apprenants de niveau débutant et élémentaire, aider les apprenants à repérer et analyser les différents éléments du texte, comme les articulateurs, les marqueurs, la ponctuation.

Il faut poser des questions sur ces marqueurs car ils construisent le sens du texte. Après, il est temps de répondre au questionnaire ou au tableau à compléter. Avant de passer à une lecture éventuellement à voix haute, par l'enseignant et par les apprenants

ensuite, ce qui représente un exemple de lecture expressive pour les élèves. Le professeur en profite pour corriger après la lecture de l'élève quelques erreurs phonétiques, ou bien de rythme et d'intonation.

Cependant, l'activité de lecture est très complexe dans la mesure où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps. Par conséquent, il convient d'entraîner régulièrement les élèves à cette activité afin de leur permettre de mettre en pratique leurs savoir-faire. De plus, il est nécessaire de montrer aux apprenants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable de saisir chaque détail et de traduire l'intégralité de ses mots, il faut leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle même si, dans l'enseignement de la langue arabe, l'approche des textes y est encore impressionniste.

3. Les composantes de la compréhension de l'écrit

La lecture aujourd'hui devient un phénomène interactif. Elle est étudiée par de nombreux chercheurs, elle est considérée comme un phénomène complexe qui fait intervenir « *certes , le texte en tant que message produit par un scripteur mais , dans lequel joue une (re) construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ces connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc.)* »⁶

On constate dès lors , que « la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables :le lecteur, le texte et le contexte. »⁷

3.1. Le lecteur

Le lecteur constitue la variable la plus complexe, il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives , il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte. Il doit posséder

- Des connaissances sur la langue : il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développe par la suite , il s'agit des:

⁶ Michel Jean ADAM, op.cit, p29

⁷ Jocelyne GIASSON , *la compréhension en lecture*, 3ème édition. Boecklet Larcier., Paris, 2007, p29

- a) Connaissances phonologique : distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle
- b) Connaissances syntaxique : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases)
- c) Connaissances sémantique : relative aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
- d) Connaissances pragmatique : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication , le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne...etc. Les connaissances sur la langue sont d'une grande utilité au lecteur lors de la compréhension en lecture.

- Des connaissances sur le monde

« la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations liés à des expériences et connaissances passées , emmagasinées sous forme de scénarios , sorte d'épisodes situationnels »⁸

Ces connaissances que développent les apprenants représentent un élément essentiel dans la compréhension des textes qu'ils auront à lire. En effet « *pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (texte) et le connu les connaissances antérieures* »⁹

3.2. Le contexte

Le contexte présente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. En effet, l'intérêt porté au sujet par le lecteur l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité de bruit, la luminosité autour d'eux peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur, on distingue alors, trois types de contextes : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

3.3. Le texte

Le texte a prend également une place très importante dans la compréhension en lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont

⁸ Francine CICUREL , Op. Cit., p. 13.

⁹ Jocelyne GIASSON , *la compréhension en lecture*, 3ème édition. Boecklet Larcier s. a., Paris, 2007, p11

faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. De même qu' « *il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents.* »¹⁰

De sa part, Adam Jean-Michel déclare : « *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.* »¹¹. Il est donc préférable de connaître, d'une façon ou d'une autre, la classification des textes.

4. Les différents modèles de la compréhension de l'écrit

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses recherches tentent d'expliquer comment l'individu construit-il la signification d'un message ?

« Mais les recherches menées en psycho- linguistique sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme). »¹²

4.1. Le modèle sémiologique

Ce modèle recoupe en partie le type de bas en haut (bottom-up), fait appel à des opérations de bas niveaux et donne la priorité à la perception des formes du message. Le processus de compréhension se réalise selon quatre phases :

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Bordon¹³ nomme la sémiotisation et qui consiste à considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se distingue de l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.

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

¹⁰ Ibid., p.12.

¹¹ Ibid. , p. 19

¹² Jean. Pierre CUQ et Isabelle GRUCA , *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 152.

¹³ Emmanuelle BORDON , *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, 2004, p.16.

● Une phase d'interprétation pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases ; la sémantisation : « *dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes* »¹⁴ cette phase ne constitue pas à elle-même l'objectif de la lecture mais est une étape nécessaire à la phase suivante.

● Une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou des groupes de mots ou de phrases. En effet, pour parvenir à cette compréhension globale du texte « *le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation.* »¹⁵

Remarquons enfin que le modèle séméiologique concerne probablement la démarche suivie par un lecteur peu expérimenté en face d'un document difficile.

4.2. .Le modèle onomasiologique

Le processus de compréhension, dans ce cas là, s'opère selon le type de haut en bas (top - down) qui donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et « *résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification* »¹⁶ de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes

- La formulation d'hypothèses d'ordre sémantique : ces hypothèses se basent sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface.

-La vérification des hypothèses : elle s'effectue à partir de « *de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.* »¹⁷

-Le résultat de vérification : cette phase est fortement liée à la phase précédente et donne naissance à trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et la pré construction du sens s'inscrit dans le processus globale de la compréhension, soit les hypothèses sont rejetées et le lecteur reprend, alors la démarche est établie de nouvelles hypothèses, soit les

¹⁴ Ibid., p. 16.

¹⁵ Ibid., p. 17.

¹⁶ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cit., p.153.

¹⁷ Ibid., p 153.

hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmées, on s'attend dans ce cas là, à d'autres indices, ce qui peut retarder ou entraîner l'abandon de la construction du sens.

Passons à présent à la définition du deuxième concept qui l'écriture.

5. Définition de l'écriture

Comme nous l'avons fait pour la compréhension, nous allons définir l'activité d'écriture selon une perspective linguistique et didactique.

5.1. La linguistique

Le dictionnaire LAROUSSE définit l'écriture comme « *un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver* ». ¹⁸

Ce passage veut dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire, et son vocabulaire.

5.2. La didactique

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de **Jean Pierre CUQ** le mot **écrit** est « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » ¹⁹

A partir de cette définition nous pouvons comprendre que l'écriture est un outil d'exprimer de telle ou telle façon la pensée par le langage écrit sur un support.

Autrement dit c'est la transformation d'un message quelque soit sa nature en un message graphique.

¹⁸ LAROUSSE, édition 2005.

¹⁹ Jean Pierre CUQ , *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Edition 2003, Paris : CLE international.

Dans une deuxième définition, Jean Cuq précise que « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* »²⁰.

6. La production écrite au lycée

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est donc une tâche complexe qui nécessite beaucoup de temps et exige la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe) et aussi de savoir faire. Avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité de construction de sens à partir du passage d'une phrase à l'autre en respectant l'organisation de la progression thématique, la grammaire et la cohérence textuelle. Son enseignement a pour objectif d'amener les apprenants à produire des textes pour soi ou pour autrui.

De ce fait, la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments sur un sujet précis. C'est ce qu'on appelle la communication écrite. Le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes. Pour Moirand (1979)²¹, lors de l'écriture, le scripteur est influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il écrit pour raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre.

Avant de commencer la rédaction, le scripteur doit s'interroger sur quelques éléments pertinents de la situation de communication pour trouver des informations nécessaires à la rédaction :

- A qui son texte est-il destiné ?
- Quelle est l'effet qu'il souhaite obtenir ?
- Quel type de texte doit-il produire ?
- Quelles sont ses connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie doit-il suivre ?

C'est pour cela, les apprenants ne doivent pas produire des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants doivent rédiger pour communiquer avec un (ou des) lecteur (s).

²⁰ Jean Pierre CUQ, Ibid 2003.

²¹ Sofie MOIRAND, *Situation d'écrit : compréhension et production.*, Paris : Clé international, 1979, P 37

7. La production écrite dans les programmes scolaires du secondaire

Le programme scolaire du français du secondaire définit cette activité comme suit :

« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.»²²

Voici un tableau expliquant les différents objectifs et capacités à développer lors de l'activité de la production écrite.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit²³

Capacité	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production écrite au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> . Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) . Choisir la pratique discursive (ou respecter la consigne) . Activer des connaissances relatives à la situation de communication. . Activer des connaissances relative au domaine de référence dont on doit parler . . Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. . Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. . Faire un choix énonciatif. . Choisir une progression thématique. . Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> . Mettre en œuvre le model d'organisation suggérée par une consigne ou le model d'organisation le plus adéquat à la situation de

²² COMMISSION NATIANALE DES PROGRAMMES. *Programme de 03 AS, Français 03^{ème} année secondaire*, Février2006, p 08.

²³Ibid, p 09,10

	<p>communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Faire progresser les informations en évitant la répétition, les contradictions. . Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. . Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. . Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
<p>Utiliser la langue d'une façon appropriée</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Produire des phrases correctes au plan syntaxique. . Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. . Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
<p>Réviser son écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. . Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. . Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

8. Les modèles de la production écrite

Dans leur ouvrage *la production écrite*, Cornaire et Mary Raymond²⁴ nous proposent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : des modèles linéaire « *qui proposent des étapes très marquées et séquentielles*²⁵ », tel que le modèle de Rohmer (1965), et des modèles de type non linéaire « *où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents* »²⁶ : le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes. Dans ce mémoire, nous nous contentons de citer le modèle de Rohmer, le modèle de Deschènes et surtout le modèle de Sophie Moirand vu leur nécessité dans notre recherche sur terrain.

8.1. Le modèle linéaire de Rohmer 1965

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture. Ces étapes sont séparées, mais le texte réalisé représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

8.2. Le modèle non linéaire de Deschènes

Deschènes²⁷ propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle.

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

Ce modèle de production écrite englobe deux variables

- La situation d'interlocution : ce variable englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.
- Le scripteur : ce variable englobe Les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques.

Ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.

²⁴ Claudette CORNAIRE & Mary Raymond, *La production écrite*, Paris : clé international, 1994, p 20.

²⁵, Ibid p 25.

²⁶ Ibid p 25.

²⁷ Jules DESCHENES, *La compréhension et la production de texte*. Montréal, les presses de l'université du Québec., 1988, p31

8.3. Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère

Sophie Moirand²⁸ propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture, puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

D'après Cornaire et Mary Raymond²⁹

« Moirand S'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. »

A partir de cette déclaration, nous comprenons que le modèle de Moirand est différent des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture, car il met en étroite relation la situation de production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui peuvent aider l'apprenant pour mieux élaborer sa production écrite.

Dans *Situations d'écrit*. Sophie Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

a – Le scripteur : il vit dans une société où il a un statut social, un rôle et une histoire. Tous ces paramètres peuvent influencer ses productions écrites.

b – Les relations scripteur / lecteur(s) : généralement le scripteur n'écrit pas pour soi mais plutôt pour des lecteurs. Il peut entretenir avec eux des relations particulières (amicales, professionnelles, familiales, fonctionnelles...etc.), ce qui peut influencer son discours.

Dans certains cas le scripteur n'a pas de relations particulières avec ses lecteurs mais, il possède des représentations sur ces derniers, ces représentations peuvent jouer sur la façon d'écrire.

c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document : le scripteur a une intention de communication où il écrit pour produire quelque chose à ses lecteurs. Cette intention va apparaître dans le document lui-même

²⁸Sophie, MOIRAND. *Situation d'écrit : compréhension et production*. Paris : Clé international, 1979, p20

²⁹Claudette CORNAIRE & Mary RAYMOND, *La production écrite*, Paris : clé international, 1994, p22

d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique : le type de lecteurs et l'intention de communication du scripteur ont une importance primordiale. Mais on ne doit pas oublier l'influence du moment, du lieu où l'on pratique l'écriture et du référent (le thème de l'écriture sur la forme linguistique du document).

Le modèle de Sofie Moirand met l'accent sur

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond³⁰ déclarent :

« même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.»

9. Les difficultés d'écriture en langue étrangère

Comme nous avons déjà dit auparavant, l'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, l'apprenant scripteur en langue étrangère se sent démuné et sa tâche est, généralement, très difficile.

Il se trouve face à de nombreuses difficultés

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Et d'après Montecot, des difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas.³¹

³⁰Ibid p38.

³¹ Charles MONTECOT, *Techniques de communication écrite*, ,1990, Edition Eybolles,02^{ème} édition.Chihab, Alger,1996, p 198

La conclusion

A la fin de ce chapitre, nous pensons que la compréhension des textes a beaucoup évolué au cours des dernières années ; d'une lecture passive à une lecture interactive intégrant trois variables : le lecteur, le texte et le contexte et faisant usage de différents modèles de compréhension : le modèle onomasiologique et le modèle sémiologique, sans oublier la production écrite qui constitue une étapes importante permettant à l'apprenant de mobiliser les connaissances acquises dans la compréhension de l'écrit . Cette évolution est due en grande partie aux nouvelles théories élaborées dans le domaine de la lecture et de l'écriture, aux différents besoins du lecteur ainsi qu'au progrès qu'ont connus les différents supports qui présentent le texte comme étant un matériel écrit.

Après l'explication des deux activités, nous abordons dans la deuxième partie de notre travail la relation de complémentarité existant entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Deuxième chapitre

Le rapport compréhension de l'écrit /production écrite

Introduction

Vu l'importance accordée par les didacticiens et les pédagogues à la production écrite et la compréhension de l'écrit, il a fallu trouver un rapport entre ces deux dernières dans le but d'améliorer le niveau des apprenants dans la langue française. c'est pour cela dans ce présent chapitre nous allons aborder le lien entre les deux activités, la comparaison entre texte / discours et la typologie des textes au secondaire.

1. Lire / écrire un lien étroit

Lire et écrire sont deux activités langagières liées profondément. Si on cite les définitions de ces deux pratiques déjà citées dans le premier chapitre, il est facile de trouver la relation qui les lie dans une perspective didactique.

Nous avons constaté que les deux activités reposent sur les mêmes mécanismes. La seule différence réside dans le fait que le point de départ de l'activité de lecture est le texte à travers lequel on construit du sens alors que dans l'ordre scriptural, on construit du sens dans le texte qu'on est en train d'écrire.

Ainsi, les travaux de Deschènes³⁴ montrent que la lecture et l'écriture reposent sur l'emploi des connaissances communes (correspondance graph phonétique, lexicque, syntaxe, ponctuation...) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires.

Cette relation entre lecture et écriture nous conduit à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de lecture pour aborder la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est pour cette raison une didacticienne affirme que :

«On ne peut produire non plus les types d'écrits(...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être la aussi une préparation indispensable à la production de textes.....»³⁵

Il est donc important de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide pour enfin acquérir une compétence de production écrite. Ainsi les apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter les textes supports lus.

³⁴ Jules DESCHENES, *La compréhension et la production de texte*, Montréal ,Les presses de l'université du Québec, 1988.

³⁵ Sofie MOIRAND , *Situation d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Nathan/ clé international, 1979 p 96.

Dans ce qui ce suit nous comparons entre l'acte de lire et l'acte d'écrire.

- L'élève mobilise plus son attention dans les situations d'écriture que dans les situations de lecture. Quand la classe lit, il peut rester inattentif. Quand il doit lire lui-même, il peut se sentir perdu, se décourager. Quand il écrit son texte, celui-ci l'absorbe entièrement, il doit mobiliser son attention en permanence.

- Écrire est une compétence essentielle pour réussir scolairement et socialement. Cela nécessite une compétence très complexe, dont l'apprentissage se poursuit une bonne partie de sa vie. C'est pourtant une des activités où les élèves sont le plus en difficulté car elle mobilise de nombreuses compétences.

Selon Brigaudiot³⁶, pour les élèves cela demande de mettre en œuvre des capacités spécifiques

- Avoir à dire quelque chose à un destinataire absent;
- Tenir compte de son point de vue pour lui apporter des éléments nécessaires et dans le bon ordre ;
- tracer sur une feuille, maîtrise du geste graphique.
- L'élève doit réaliser qu'il y a un changement dans la manière de dire, dans l'organisation du discours en texte écrit.
- Ils prendront également conscience du pouvoir que donne l'écrit pour agir sur les autres (la joie qu'on éprouve en recevant une réponse positive à une demande écrite).

- Sous certaines conditions pédagogiques, l'écriture de textes peut précéder l'apprentissage de la lecture et constituer le meilleur moyen d'en prévenir les difficultés voire d'y remédier.

- L'écriture de textes éclaire l'activité de lecture et favorise la formation du comportement de lecteur pour deux raisons :

• Le fait d'écrire un texte installe l'élève au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur :

- IL veut dire quelque chose;
- IL doit trouver comment le dire « mise en mots »;
- IL doit consigner par écrit ce qu'il veut dire.

³⁶ Mireille BRIGAUDIOT , *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, 2004, p 11.

- Être en position d'émetteur aide l'élève à comprendre la position du récepteur «du Lecteur », c'est-à-dire le chemin que le lecteur doit parcourir, dans l'autre sens :

- Partir des marques graphiques: identifier les mots de la phrase
- Reconstituer oralement le texte
- Se représenter mentalement ce qu'a voulu dire l'auteur.

Le fait d'écrire un texte amène l'élève à naviguer entre les différents niveaux d'articulation du texte :

- Microstructure « les plus petites unités: mots, syllabes, graphèmes, lettres »
- Mésostructure « groupe de mots, phrases, ponctuation »
- Macrostructure « texte global du point de vue de son organisation »

– C'est ce que doit faire un débutant, pour bien lire. En effet, en situation de lecture, le débutant peut se laisser enfermer par le « local » «mot, syllabes, graphèmes, lettres » et oublier le « global » « le sens du texte ». Ce risque est minimisé en situation d'écriture. Quand l'élève relit son texte, il ne peut pas l'annoncer car il sait ce qu'il a écrit, ceci l'aide à comprendre ce qu'est la lecture à haute-voix.

– L'écriture de textes favorise la mémorisation des mots de très haute fréquence.

– L'écriture régulière de textes va aider l'élève à mémoriser tous les petits mots dépourvus de sens (« avec », « au », « la », « un »...), mais qui constituent la plus grande partie des mots de tous les textes. En multipliant les occasions de les écrire, ils seront mémorisés, pour beaucoup d'entre eux, par simple répétition de la suite de lettres qui les composent.

– L'écriture des mots consolide la mémoire des apprentissages.

– Quand l'élève écrit son texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable c'était son projet et c'est devenu son texte.

2. La typologie des textes au secondaire

Plusieurs caractéristiques forment le classement typologique des textes comme le déclare Combettes Bernard : « un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices»³⁷

³⁷ Carter Tomas SHIRLEY, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : Armattan.2000, p: 152

Nous pouvons dire que c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer les textes : informer, expliquer, narrer, convaincre....

D'autre part, le texte est défini comme une « *structure séquentielle* » qui comporte « un nombre de séquences elliptique(s) ou complètes »³⁸ de même type ou de types différents, il distingue cinq séquences : les séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives et les séquences dialogales.

De plus, on peut distinguer type et genre de texte. Rastier déclare qu' « *il n'existe pas de texte sans genre* »³⁹.

Dans notre contexte scolaire algérien, et particulièrement au cycle secondaire, quatre types de textes sont enseignés durant les trois ans du lycée ; 03 types pour chaque année (le texte narratif, exhortatif, explicatif et argumentatif).

Pour notre cas d'étude (3AS) Le premier projet concerne le texte historique «*expositif*», le 2^{ème} est réservé aux textes argumentatifs quand au 3^{ème} projet concerne le texte exhortatif.

Types	Genres	Intention de l'auteur
narratif	Roman-nouvelle-fable-fais divers-conte-récit fantastique-réaliste...	Raconter-faire revivre une action passée réelle ou imaginaire-faire le récit d'évènement.
Exhortatif	Appels	Argumenter pour faire réagir.

³⁸ Jean Micheal ADAM , *Types de séquences élémentaires* , Pratiques 1987, p 27

³⁹ François RASTIER & Marc CAVAZZA & Anne ABEILLE, *Sémantique pour l'analyse*, Paris, 1994, p 174.

argumentatif	Essai-débat-publicité dissertation- Critique	Argumenter- convaincrepersuader- défendre un point de vue...
Explicatif	Encyclopédies-articles de presse-articles scientifiques...	Expliquer-faciliter la compréhension- analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris.

3. Le choix de supports

Le choix des supports d'enseignement : manuels, cahier, fiches, etc. a des conséquences importantes sur la manière d'enseigner et sur les modes d'apprentissage. « *les supports matériel définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles* »⁴⁰. Il pèse sur le déroulement du travail scolaire, sur les façons de réguler le temps et de guider les apprentissages, sur l'acculturation à des écrits différents chaque support constitue un instrument intellectuel distinct, qui sollicite des formes particulières d'organisation du travail.

Mais nous en savons peu sur les préférences réelles des enseignants, sur les supports qu'ils utilisent aujourd'hui majoritairement, et pour quelles tâches. Cette question possède un intérêt particulier lorsqu'on étudie l'enseignement de la lecture-écriture au début de l'école élémentaire.

À la question des supports vient se combiner celle des genres ou des types d'écrits, centrale lorsqu'il s'agit d'entrer dans la lecture et l'écriture au début de l'école élémentaire. Comprendre un texte suppose notamment de reconnaître des formes discursives, des

⁴⁰ Anne-Marie CHARTIER et Patricia RENARD, *Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire*, Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle, 2000 , p 136

contenus, des figures, bref d'activer des connaissances culturelles. Ces formes et ces contenus se manifestent dans des genres, historiquement et socialement constitués (Bruner, 1996). Symétriquement, rédiger un texte nécessite une intention de communication ou une intention esthétique qui se traduit dans un genre.

Au cours préparatoire, dans les débuts de l'apprentissage du lire-écrire, se pose la question didactique du (bon moment) pour introduire dans leur variété les supports et les genres que les apprenants sont appelés à fréquenter à l'école et dans la vie sociale ; autrement dit celle de la succession ou de la simultanéité de l'introduction des diverses composantes du lire-écrire selon Nonnon & Goigoux⁴¹. D'une part, une des conditions d'un apprentissage réussi de la lecture est une entrée de l'apprenant dans le monde de la communication écrite. Or la fréquentation des différentes formes et genres de l'écrit et interactions avec ces textes constituent un élément déterminant de l'acculturation à l'écrit.

4. Les paramètres permettant de faciliter la lecture

La compréhension de la documentation écrite est une étape primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances en développant chez lui la compétence scripturale.

C'est pourquoi, il nous paraît nécessaire de voir les paramètres qui entrent en jeu lors de l'activité de la compréhension de l'écrit pouvant faciliter l'accès au sens et par conséquent l'acquisition d'une compétence scripturale.

4.1. La motivation

On ne peut nier que les élèves du secondaire sont adolescent et l'adolescence est un moment d'émancipation ainsi que de recherche de sens et d'autonomie. Chez presque tous les élèves, cette période s'accompagne d'une baisse de la motivation scolaire. Les études portant sur ce sujet montrent que les caractéristiques personnelles ou les antécédents scolaires des élèves ne prédisent pas toujours efficacement l'évolution de la motivation. En fait, le milieu de la recherche pointe davantage du doigt les éléments contextuels comme l'environnement social de la classe et les pratiques pédagogiques de l'enseignant comme les facteurs d'influence principaux de la motivation scolaire.

⁴¹ Elisabeth NONNON & Roland GOIGOUX, *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 2007, p05

Pour que l'élève apprenne à lire et arrive à construire le sens, il est important qu'il ressente le besoin. Seul un besoin réel peut déclencher l'apprentissage de la lecture et l'acquisition d'une compétence de lecture.

En classe de langue et surtout au moment de la lecture, l'élève est souvent en dehors du processus de lecture. Il a tendance à s'ennuyer, s'endormir, à s'absenter. C'est pour cela l'enseignant doit en aucun cas laisser désintéresser ses apprenants en les motivant par les moyens qu'ils lui sont utiles : choisir des textes qui suivent l'actualité et qui ressemblent à ceux que l'on trouve dans la vie courante; éviter que l'apprenant ressente qu'il doit accomplir un travail qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation choisir des thèmes qui intéressent beaucoup plus la jeunesse par exemples des textes qui parlent du sports ...Etc.

D'après Dontigny⁴² La motivation et l'engagement scolaire sont pratiquement indissociables et sont les vecteurs principaux de la réussite scolaire. Les études compilées dans ce dossier thématique montrent que l'engagement de l'élève envers ses études est favorisé par un environnement stable ainsi que par un encadrement et des encouragements de la part des parents et des enseignants.

A ne pas oublier aussi que l'utilisation des TIC par les enseignants et par les élèves peut avoir un impact significatif sur la motivation des élèves, à condition que ces technologies soient intégrées de façon réfléchie aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce dossier propose quelques trucs et conseils pour une intégration et une utilisation optimale des TIC.

Il est important à noter que, pour motiver l'élève d'avantage, il faut lui faire participer à son apprentissage, c'est ce que nous allons faire dans la partie pratique.

4.2. L'image mentale

Un autre paramètre qui entre en jeu pour faciliter la compréhension de l'écrit est l'image que possède l'apprenant de l'apprentissage « *tout apprenant possède une image de l'apprentissage ; a fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue étrangère* »⁴³

Dans la plupart des cas, l'apprenant-lecteur pense que savoir lire en langue étrangère se réduit à savoir déchiffrer et que cela nécessite la maîtrise d'une bonne compétence

⁴² Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport, *Motivation, Soutien et Evaluation*, 2007, p 08

⁴³ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette , 1982, p 52

lexicale qui est généralement insuffisante. C'est pour cela l'enseignant doit intervenir pour substituer à ces fausses représentations d'autres qui se rapprochent de la véritable nature de l'acte de lire. L'apprenant doit savoir qu'il pourra comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses mots.

4.3. La pertinence de l'enseignement des stratégies de lecture

La réussite dans la compréhension de la documentation écrite en classe de langue dépend des stratégies ou de techniques de lecture adoptées par l'apprenant

C'est pourquoi, l'enseignant doit les enseigner et les transférer de la langue maternelle à la langue étrangère et il doit s'assurer qu'elles soient acquises par les apprenants, et cela à travers la sélection de bons textes, la prise en compte des besoins et désirs de l'élève et de la mise en œuvre des activités spécifiques d'entraînement à la lecture nécessitant, chacune, la mobilisation d'un ou deux stratégies de lecture.

5. La cohérence textuelle

Il ne suffit pas de considérer un texte comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes pour qu'il soit jugé comme bien structuré. Mais il s'agit d'une relation logique entre ces phrases. Dans ce sens ajoute: « *nous parlons de cohérence textuelle, c'est souvent pour décrire les marques par lesquelles un scripteur assure les liens entre les idées et fait cheminer sa pensée dans son texte* »⁴⁴. Pour lui la cohérence textuelle est d'abord l'enchaînement des idées. Autrement dit, lors de la lecture l'apprenant pourrait découvrir comment se construit le sens à l'intérieur du texte.

Un texte est cohérent quand il présente d'une phrase à l'autre un fil conducteur qui relie toutes les idées et qui contribue à la construction du sens global du message.

Cette continuité de sens est assurée par la présence :

- D'un thème principal
- D'informations en progression logique, reliées entre elles, qui développent le thème central
- D'information non contradictoires qui permettent de comprendre la situation
- De liens entre les mots et d'une phrase à l'autre

⁴⁴ TURCOTTE André G, *La cohérence textuelle: une affaire de lecture*, Lecture, volume4, numéro2, 1998, p 35.

La progression thématique garantit la cohérence du texte. Chaque nouvelle phrase qui s'appuie sur des éléments précédemment apparus introduit de nouveaux éléments d'information. De phrase en phrase, le thème est maintenu et développé.

6. Le rôle de l'activité de lecture

L'acquisition du mécanisme de la lecture en français langue étrangère se fait à l'intermédiaire d'un effet soutenu et d'un travail continu. En tant qu'exercice d'apprentissage de la langue, la lecture est une méthode attrayante et motivante, suscite l'intérêt et la curiosité des apprenants, elle représente un travail de déchiffrement des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche d'analogies qui permet aux apprenants de comprendre le reste, comme le récit « le contenu » joue un rôle principal, l'apprenant s'arrête pas sur toutes les difficultés de langue qu'il rencontre pourvu qu'il comprenne le sens global du texte. Par conséquent, l'enrichissement se produit sans rendre compte, nécessite pourtant une certaine fixation des connaissances récemment acquises par la lecture comme par toutes les activités communicatives. On peut distinguer plusieurs composants de la compétence de communication c'est-à-dire que l'acte de lire représente un échange qui implique de la part du lecteur la recherche d'une communication, il s'agit, en fait, d'une communication entre émetteur et récepteur, chacun ayant ses intentions, son projet, ses stratégies de communication, alors cette compétence de communication s'appuie sur l'existence des composantes variées ; la composante de maîtrise linguistique « morphosyntaxe, lexicale » la composante de maîtrise textuelle « type de discours et de message, éléments de rhétorique »

La composante de maîtrise référentielle « information culturelle, scientifique », la composante de maîtrise relationnelle « échange interpersonnels en fonction des positions et des intentions des interlocuteurs » et finalement, la maîtrise situationnelle les autres facteurs qui impliquent non seulement la participation de l'écrivain, mais aussi celle du lecteur, qui la reçoit, les lecteurs peuvent même lire plusieurs choses par allaitement puis, il y a ceux qui aiment bien lire, mais qui manifestent de nettes préférences ils privilégient certains types de récit : ils aiment les histoires courtes, rythmées qui se lisent rapidement et qui sont présentées dans une forme facile à comprendre « taille de caractères, longueur du texte, simplicité du récit ».

Pour la plupart ils s'en tiennent aux lectures exigées par le lycée, ils manifestent pas vraiment de préférence de genre, comme ils ont souvent de difficulté à se concentrer pour lire et qu'ils ont du mal à se rappeler ce qu'ils ont lu, ils doivent bien souvent reprendre un même passage plusieurs fois, généralement les jeunes qui font parti de cette catégorie choisissent des textes qui correspondent mal à leurs habilités (trop long ,trop complexes) .

Enfin il y a ceux qui n'aiment pas lire c'est bien ce qu'il affirment et ainsi qu'ils se définissent les jeunes de cette catégorie n'aiment pas des livres qu'il trouvent longs et ennuyeux, ils y voient des histoires compliquées et difficiles à suivre.

D'un autre coté , la maison familiale apparait comme l'un des lieux privilégiés pour lire , surtout dans leurs chambre la principale raison étant qu'ils y sont seuls et tranquilles

De plus la famille elle-même joue un rôle fort positif dans le développement de l'intérêt des jeunes pour la lecture. En effet des parents, des frères , des sœurs qui lisent la présence d'écrit de toutes sortes dans la maison la discussion autour d'un texte , le fait de s'échanger et s'offrir des livres sont autant d'éléments qui nourrissent les attitudes positives envers la lecture.

Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE est assez complexe car la lecture permet aux apprenants d'enrichir leurs connaissances lexicales en leur offrant la possibilité d'utiliser spontanément le français et en leur permettant, en même temps, s'habituer à une nouvelle manière de penser et de s'exprimer en français le but de la lecture dans la didactique du FLE est donc celui de mettre à la disposition des professeurs de français une méthode excellente de présentation d'élucidation , de fixation de réemploi, et d'utilisation des structures de la langue, une méthode adéquate pour l'élaboration des stratégies didactique qui assurent un enseignement systématique, progressif adapté à l'âge, à la psychologie, à la langue maternelle et au niveau des connaissances précédemment acquises par les élèves les livres étant écrits pour plusieurs niveaux de connaissances de la langue française.

Conclusion :

La lecture est un outil important en faveur du développement des compétences scripturales car elle est une étape très intéressante dans l'amélioration de plusieurs codes : syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographe, morphologie...etc. En enrichissant ces derniers , l'apprenant va arriver à une meilleur production écrite.

Troisième chapitre

Interprétation des données

Et

Résultats obtenus

Introduction

Le travail de la production écrite est, dans la plus part des temps, mal vu par les apprenants.

Généralement, ils font part de leurs difficultés en disant qu'ils n'ont pas d'idées, que c'est long et ennuyeux de réfléchir pour pouvoir reformuler leurs phrases.

Il nous est arrivé, en classe, de nous retrouver généralement face à un comportement évocateur : l'apprenant bloqué, refusant même de tenir son stylo et celui qui remplit sa page d'un flot de mots incohérents, de phrases désorganisées. Pour eux, pourvu qu'ils finissent au plus vite possible et qu'on les laisse faire autre chose.

Il est facile de prétendre qu'ils n'ont presque rien acquis dans les classes antérieures. On estime qu'ils font une utilisation des connaissances apprises dans la compréhension de l'écrit ou cette dernière n'a pas été réalisée d'une manière motivante permettant à l'apprenant de produire un texte qui répond aux objectifs de la séquence pédagogique en question.

1. Présentation du lieu et du corpus

1.1. Présentation du lieu

Notre expérimentation est effectuée dans l'établissement scolaire: LYCEE ALMOUDJAHID ABOUDA ALI qui se trouve à TOUGGOURT .

Nous avons donc vécu cette expérience avec une classe de troisième année secondaire 03 AS

1.2. Présentation du corpus

Notre corpus se constitue des apprenants de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS), ces apprenants que nous avons choisis pour notre recherche sont aux nombres de 30 élèves. (16) filles et (14) garçons dont l'âge est entre dix sept et vingt ans, promotion 2018/2019. C'est la seule classe terminale filière lettres et philosophie.

2. Le terrain

Le terrain où nous avons effectué notre expérimentation est celui du LYCEE AL MOUDJAHID ABOUDA ALI qui se situe dans notre wilaya (OUARGLA) précisément à TOUGGOURT. Ce choix est lié au fait que Touggourt est notre lieu de résidence. Nous avons choisi les apprenants de troisième année secondaire filière de lettres et philosophie, une classe qui s'intéresse énormément au français vu le coefficient accordé à cette matière à ce niveau.

Ce lycée contient 25 classes, 04 laboratoires, deux salles d'informatique et, une salle pour les enseignants, une administration où se trouvent les bureaux du directeur, sa secrétaire, des surveillants généraux, et un grands cours et un stade.

Les enseignants sont aux nombres de 26 enseignants dont 02 prennent en charge l'enseignement de la langue française.

Pour nous, le cycle secondaire offre une grande diversité et un domaine de recherche très riche parce que ce public de 3^{ème} année secondaire est hétérogène sur tous les plans : leurs idées, leurs cultures, leurs races, et leurs niveaux.

3. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'articule autour de deux moments. Le premier moment est consacré à la réalisation d'une séance de compréhension de l'écrit réalisée d'une manière assez ordinaire suivant les directives de l'institution officielle et suivie ensuite d'une séance de production écrite qui, elle aussi, présentée selon les étapes dictées par la tutelle. Et le deuxième moment est réservé à une séance de lecture et une séance d'écriture ou nous avons inventé une nouvelle façon de faire qui pourrait permettre à l'apprenant d'améliorer son écrit.

4. Choix du type du texte

Nous avons choisi de travailler sur le texte exhortatif pour les raisons suivantes

- L'exhortation est un type de texte qui n'a pas été travaillé précédemment;
- Le texte exhortatif permet à l'apprenant de s'intégrer facilement en traitant des sujets qui le touche directement;
- L'argumentation permet d'acquérir une compétence de communication dans la mesure où l'apprenant essaye d'influencer son destinataire en le convaincant de d'agir tout en utilisant le lexique approprié, et en établissant une stratégie de communication bien précise afin de parvenir au but de l'appel.

5. Le pré-test

5.1. L'activité de la compréhension de l'écrit.

Il importe de signaler que cette séance a été réalisée suivant la méthode proposée par Moirand

⁴⁷et les directives du ministère de l'éducation nationale et qui ont été expliquées dans le guide d'accompagnement⁴⁸.

Et voici le texte que nous avons proposé

Appel à la nouvelle génération

Vivre en société nécessite de notre part une certaine accoutumance à un accord suivi par tout individu. « Respectez autrui et tout ce qui nous entoure » est le seul et l'unique amendement de cet accord, mais malheureusement nous sommes loin ici de la vie que nous menons dans notre société. Nous ne connaissons point cette notion qui est " le respect", le mot a disparu du langage humain et par conséquent personne ne respecte personne.

En effet, le respect n'est plus d'actualité, il ne trouve plus place dans la vie sociale, il est resté cloîtré entre les murs du milieu familial. La rue et même l'école sont devenues " une jungle" où chacun se bat en écrasant ,insultant et piétinant l'autre croyant que tout cela confortera son honneur et fera sa gloire ..." C'EST HONTEUX DE NOTRE PART !"

Nous souhaitons arrêter cette dégradation de l'homme, nous croyons que chaque jeune peut découvrir la raison et la bonne voie qui lui permet de changer cet aspect négatif.

C'est pourquoi, je lance un appel à vous les jeunes, vous qui êtes les bâtisseurs de l'avenir vous pouvez changer ce monde.

Lecture silencieuse :

Lisez le texte silencieusement puis relevez les modalisateurs employés par l'auteur.

l'analyse du texte:

1/ Complétez le tableau suivant :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pour quoi ?

2/ Relevez dans le texte le champs lexical du mot "**société**"

3/ la problématique posée dans le texte :

Le non respect - le chômage - l'inconscience des jeunes - le travail

Cochez deux bonnes réponses

4/ relevez les arguments avancés par l'auteur pour convaincre le destinataire de la nécessité du changement .

6/ L'auteur pense que les jeunes sont capables de découvrir la bonne voie .

Relevez du texte une phrase qui exprime la même idée .

7/ Relevez les indices qui montrent que l'auteur implique le destinataire dans son texte .

8/ l'auteur s'implique-t-il dans son discours ? Justifiez.

9/ « Il faut que vous **soyez** murs » donnez : l'infinitif - le mode - le temps - la valeur du verbe souligné .

/ Synthèse :

Dégagez la structure de cet appel

Parties	Du.....à	Contenus
Explicative		
Argumentative		
Exhortative		

La séance a commencé par la distribution des supports accompagnés de leur questionnaire. Il s'agit d'un support para- scolaire que nous avons choisi en fonction des objectifs de la séquence en cours de réalisation il a été demandé aux élèves d'observer et d'analyser les éléments para –textuels et d'anticiper le contenu du support. A cette étape, L'apprenant est appelé à émettre des hypothèses de sens à partir de son premier contact avec le texte.

Après que les hypothèses ont été émises, nous avons demandé aux élèves de lire le texte silencieusement et de relever les marques de présence de l'auteur, cette consigne nous a servi dans l'explication de l'une des caractéristiques du texte exhortatif. La lecture silencieuse a pour objectif d'obliger l'élève à lire le texte et de lui permettre de se familiariser avec. Ensuite, après que les apprenants ont terminé cette lecture, nous leur avons demandé de choisir l'hypothèse qui correspondait pertinemment au contenu du texte et de répondre par la suite à la consigne de la lecture silencieuse. Et dans l'étape suivante, nous leur avons accordé une vingtaine de minutes pour répondre aux questions qui accompagnaient le texte, ils devraient travailler en binôme ou en groupe de quatre personnes. Pour leur venir en aide, nous les avons accompagnés dans ce moment de travail qui leur semblait difficile en leur expliquant les questions et les mots difficiles et en orientant leur réflexion. Et comme une heure était insuffisante pour faire la mise au point, nous avons consacré la séance suivante à la réponseaux questions et à l'explication des points jugés importants et qui sont relatifs aux objectifs de la séquence en question. C'est-à-dire, ce premier moment de l'expérimentation a duré deux (02) heures. Il est important de noter que le questionnaire du texte est élaborés selon le niveau des apprenants, les finalités du programme et les objectifs de la séquence. il doit toucher les unités porteuses de sens dans le texte, les points de langue et les caractéristiques du texte exhortatif étudié. Les élèves n'étaient pas aussi motivés en raison des difficultés qu'ils rencontraient et nous ne pouvons certainement pas répondre à toutes leurs questions en même temps c'est ce qui a créé chez eux une réticence lors du moment de la mise au point.

5.2. L'activité de la production écrite

Cette activité, elle aussi, a été réalisée suivant les étapes dictées dans les documents officiels. Elle a duré 01 heure.

Consigne

Le nombre des candidats à l'immigration clandestine en Algérie augmente de plus en plus, des jeunes qui n'hésitent pas de prendre le risque et de traverser la mer pour chercher une vie meilleure.

Rédigez un texte dans lequel vous incitez les responsables à trouver une solution à ce phénomène.

Avant de décrire cette séance, il faut noter qu'elle a duré une heure de temps. Nous avons commencé par écrire les intitulés et la consigne sur le tableau, puis nous avons demandé aux élèves de les recopier. Un moment après, nous avons commencé l'explication par un rappel du cours précédent. Nous avons pris le tableau de droit et nous avons noté, en nous appuyant sur les réponses des élèves, les notions déjà expliquées. Et puis, nous avons demandé aux élèves de lire la consigne et de souligner les mots clés qui portaient essentiellement sur la situation négative et la situation positive, surtout que la consigne portait sur un texte exhortatif. Les apprenants sont arrivés à souligner les mots clés et c'est à partir de cela qu'ils ont pu comprendre ce que leur est demandé. Et pour mieux expliciter le sujet, nous avons relevé les éléments de la situation de communication. Ce qui a facilité d'avantage la compréhension de la consigne.

Après l'explication, nous leur avons demandé de commencer la rédaction de leurs textes. Et nous les soutenions de temps en temps surtout quand il s'agit de la traduction des mots, conjugaison...etc. certains ont recouru à l'utilisation du dictionnaire, d'autres, par contre, ont préféré investir quelques mots qui ont été déjà vus dans la compréhension de l'écrit. Comme ils avaient de sérieux problèmes d'expression écrite, le temps leur était insuffisant pour rédiger des textes complets. Donc, la majorité des textes que nous avons collectés, après une heure de temps, étaient incomplets.

6. Le post-test

6.1. L'activité de la compréhension de l'écrit

Il faut signaler que cette séance a duré une heure et a été réalisée avec une méthode que nous avons inventée à partir de notre modeste expérience. La variable indépendante consiste en la préparation préalable du texte étudié et le texte à produire et nous avons insisté sur la motivation et surtout l'utilisation des schémas récapitulatifs faits des couleurs attrayantes. Nous avons décidé de travailler sur le sujet de bac 2017 lettres et philosophie.

Voici le sujet de bac 2017 lettres et philosophie

Cette année, la Journée internationale de la paix survient en temps de violence mortelle et de conflits déstabilisants en de nombreux endroits du monde. Plutôt que de succomber, il nous incombe d'exiger tous ensemble la fin de la brutalité et de l'impunité ambiantes.

Je demande à tous les belligérants de déposer les armes et d'observer un cessez-le-feu général. Je leur dis : cessez les massacres, cessez les destructions, ouvrez la voie à une paix durable.

Le rêve de la paix (...) vit dans les cœurs des peuples du monde entier.

Aucun groupe n'est davantage prêt à réaliser ce rêve que la jeunesse d'aujourd'hui. Celle-ci est la jeune génération la plus importante de l'histoire, mieux informée et mieux connectée qu'aucune avant elle. Je prie instamment tous les gouvernements de consentir des investissements accrus pour aider les jeunes bâtisseurs de paix à réaliser les contributions considérables qu'ils peuvent apporter au monde d'aujourd'hui.

Dans le même temps, nous devons mobiliser tous les partenaires qui ont la paix pour objectif commun. Les organisations non gouvernementales, les groupes confessionnels et les entreprises ont tous un rôle à jouer pour favoriser le progrès social, protéger l'environnement et créer un monde plus juste, plus stable et plus pacifique. L'importance attachée à cette collaboration est le thème de cette journée internationale : « Partenariat pour la paix, dignité pour tous ».

Nous vivons une ère de dangers mais aussi de grandes promesses. Dans quelques jours, les dirigeants du monde entier se réuniront à l'ONU pour adopter le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Ce programme de quinze ans est fondamental en ce qu'il annonce le début d'une vie de dignité pour tous, où la pauvreté fait partie de l'histoire et où la paix est primordiale.

(...) Saisissons cette occasion pour réaliser l'objectif fondateur de l'Organisation : préserver les générations futures du fléau de la guerre.

Ban Ki Moon,
Secrétaire Général des Nations Unies, //

Questions

1/ Qui sont les différents destinataires de ce message ? Je demande à tous les belligérants », le terme « belligérants » signifie :

a- victimes de la guerre

b- Etats en guerre

c- détracteurs de la guerre

Recopiez la bonne réponse.

2/ Classez les expressions suivantes selon ce à quoi elles se rapportent :
violence mortelle / monde plus juste / conflits déstabilisants / vie de dignité / brutalité et impunité ambiantes / Partenariat pour la paix.

- Monde réel :/...../.....

- Monde souhaité :/...../.....

3/ Ban Ki Moon interpelle les gouvernements à aider exclusivement « les jeunes bâtisseurs de paix ».

4/ Relevez dans le 4ème paragraphe, les expressions qualifiant ces « jeunes bâtisseurs de paix ».

5/ Trouvez dans le texte deux mots et deux expressions qui appartiennent au champ lexical de « La guerre ».

« Saisissons cette occasion pour réaliser l'objectif fondateur de l'organisation »

a) Dans cet énoncé, l'impératif exprime :

- Un souhait.

- Un ordre.

- Une exhortation.

Recopiez la bonne réponse.

Nous avons distribué aux élèves le support la séance qui a précédé celle de son analyse en classe.

Le support que nous avons choisis était le sujet de bac 2017 filière lettres et philosophie. Celui là est élaboré selon des critères bien déterminés et qui sont expliqués dans le guide d'élaboration d'une épreuve du français au bac 2016⁴⁹. Les questions doivent permettre à l'apprenant après l'analyse du texte de faire une bonne production écrite. Nous leur avons demandé de lire le texte, de l'analyser et répondre ensuite aux questions à la maison.

La séance suivante, tout le monde était intéressé, motivé et avait hâte de participer, même les éléments qui ne s'intéressaient guère au cours.

Nous avons commencé par un rappel des notions expliquées précédemment dans l'activité de la compréhension de l'oral et celle de la production d'oral tel que le type du texte, le plan, la visée communicativeetc. Après, nous avons analysé brièvement le contenu du para texte pour passer directement aux questions. Celles-ci étaient variées, claires et bien formulés et à chaque fois que la question concernait une caractéristique ou un point relatif au type en question nous y arrêtons et nous la notons au tableau et en jouant sur les couleurs attrayantes, et nous rappelions que cela devait figurer dans le texte qu'ils allaient produire. Dès le début du projet de que nous n'avons cessé de rappeler qu'il y avait une forte relation entre le texte qu'on étudie dans la compréhension de l'écrit et celui qu'on produit dans la production écrite. Et même pendant le cours nous n'avons pas cessé de faire ce recours constant au travail qu'on allait faire dans la production écrite, et c'est ce qui a motivé les élèves d'avantage. A la fin de la séance, nous sommes revenu aux points notés sur le tableau, nous y avons insisté pour qu'ils soient repris dans le texte des apprenants tel que : les verbes performatifs, l'existence de deux types du lexique, l'expression de l'ordre...etc.

⁴⁹Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat, Novembre2016, p08.

Et nous avons clôturé cette séance de soixante (60) minutes par lancer le thème de la production écrite pour que les élèves le préparent chez eux.

6.2. L'activité de la production écrite

Comme la séance de compréhension de l'écrit, cette activité nous l'avons réalisée en adoptant une nouvelle méthode qui s'appuyait essentiellement sur la participation de l'apprenant à son propre apprentissage.

Nous leur avons proposé la consigne suivante

Consigne

L'objectif fondamental de l'ONU est de préserver les générations futures du fléau de la guerre.

Rédigez un appel de 150 mots dans lequel vous incitez les chefs d'états à conjuguer leurs efforts pour parvenir à un monde meilleur.

Il faut signaler que le thème de la production écrite a été déjà signalé dans la compréhension de l'écrit dont le texte traitait le même thème qui est la paix.

Nous avons commencé par noter la consigne au tableau, les élèves l'ont recopiée. Après quelques minutes, nous leur avons demandé de nous rappeler les caractéristiques du discours exhortatif, nous les avons notées au tableau en rouge et nous y avons insisté, nous avons passé, par la suite, à l'explication de la consigne où les élèves ont souligné les termes renvoyant à la situation positive et ceux renvoyant à la situation négative d'où l'existence de deux types du lexique. Et pour mieux les aider dans leur tâche de rédaction nous avons identifié, à partir de la consigne, les éléments constituant la situation de communication. Après cela, les élèves se sont mis à produire leur texte, la majorité a sorti un brouillon où ils ont collecté quelques informations et idées portant sur le thème en question, c'était un travail qu'ils ont déjà commencé à faire à domicile, les autres ont pris le texte vu dans la compréhension de l'écrit pour en suivre le plan et prendre les termes dont ils ont besoin. En plus de l'utilisation du dictionnaire Larousse, nous avons remarqué que tout le monde était intéressé et motivé pour rédiger le texte surtout les éléments passifs. De temps en temps, nous faisons le tour des tables pour secourir les élèves en cas de besoin surtout quand il s'agit de traduction, orthographe et choix du lexique ...etc. A la fin de la séance, qui s'est déroulée en soixante (60) minutes, nous avons ramassé les textes dont la majorité était complets.

7. Comparaison entre le pré-test et le post-test

Après que nous avons expliqué le déroulement des séances nous présentons dans ce qui suit les divergences et les ressemblances entre les deux méthodes suivies dans la compréhension de l'écrit et leurs influences sur les productions écrites des apprenants.

7.1. Les divergences

- Dans la première séance de lecture, les élèves n'étaient pas suffisamment motivés.
- Dans la compréhension de l'écrit du pré-test, les élèves ont travaillé sur un support avec lequel ils ont pris contact pour la première fois en classe alors que dans la compréhension de l'écrit du post-test, ils ont déjà préparé le texte à la maison, chose qui leur a permis de se familiariser avec le support, d'utiliser le dictionnaire et de demander de l'aide auprès de leur parents sans qu'il y ait une contrainte temporelle. Cela a augmenté chez eux la confiance en soi.
- En travaillant selon la méthode ministérielle, nous n'avons pas insisté sur le rapport existant entre le texte étudié et le texte produit.
- Dans la deuxième méthode, le para texte a été négligé, il a été analysé rapidement. Et les n'ont pas fait de lecture silencieuse comme ils l'ont fait en travaillant avec la méthode de Moirand, par contre dans la première méthode, l'analyse du paratexte, la lecture silencieuse et le travail sur l'image du texte été placé au premier degré.
- Dans la compréhension de l'écrit du pré-test, c'est nous qui avons choisis le support, son questionnaire a été élaboré en prenant en considération beaucoup de critères entresautres le niveau des apprenants de notre classe uniquement mais dans la deuxième séance, le support proposé était le sujet de bac 2017 lettres et philosophies c'est-à-dire que les questions ont été élaborées selon le niveau des élèves de toute l'Algérie.
- Dans la première expérience, les caractéristiques du texte exhortatif n'ont pas été mises en évidence d'une manière directe car le contexte en tant que composante de la compréhension de l'écrit prend une énorme importance en revanche dans la deuxième expérience les caractéristiques ont été expliquées et notées au tableau avec des couleurs différentes et dans un schéma récapitulatif.
- La deuxième séance de lecture a été filmée. En effet, l'utilisation de la technologie a beaucoup influé sur la psychologie de l'élève en tant que lecteur qui constitue une des variables de la compréhension de l'écrit et l'a poussé à participer d'avantage dans son propre apprentissage.

7.2. Les convergences

- Les deux méthodes s'appuient sur l'interaction entre le professeur et les apprenants.
- Les types d'activité proposés dans le questionnaire étaient identiques, les questions étaient variées ; des questions à choix multiples, questions de classement, activités d'identification, activités de mise en relation et des questions de synthèse.
- L'explication des caractéristiques de l'exhortation a été faite à partir des questions, c'est-à-dire que nous nous sommes appuyés sur les questions proposées dans le questionnaire pour expliquer les caractéristiques de ce type du texte.
- Les deux méthodes s'appuyaient sur la méthode proposée par Moirand et se sont réalisées suivant Le modèle sémiologiquesauf que l'importance accordée à chaque étape se diffère d'une méthode à une autre.
- Les supports étudiés dans les deux séances de lecture étaient parascolaires, parce que les supports proposés dans le manuel scolaire ne permettaient pas la bonne assimilation des particularités du texte exhortatif.
- Les deux supports traitaient des thèmes qui suscitaient l'intérêt des apprenants. Et cela représente un critère de taille dans le choix du texte au secondaire.

8. Analyse des données

Avant d'analyser les textes des apprenants, il nous paraît important de signaler que le jour de la réalisation de l'expérimentation un grand nombre d'apprenants était absent. En effet, nous avons réalisé la séance de la production écrite 01 en présence de 22 élèves et dans la deuxième séance nous avons travaillé avec 18 apprenants.

Pour analyser les productions écrites des élèves nous avons élaboré une grille d'évaluation qui a englobé les éléments suivants

✓ **Respect de la consigne** dans ce critère nous vérifions si l'apprenant a respecté

- La structure et le plan du type exhortatifqui comporte trois parties.
- Les caractéristiques du texte exhortatif telles que l'expression de l'ordre et les verbes performatifs.

-

✓ **La langue** à travers ce critère nous verrons si 'élève a respecté

- L'orthographe c'est-à-dire l'écriture correcte des mots;
- La syntaxe c'est-à-dire la structure des phrases;
- La conjugaison;
- Choix du lexique adéquat au thème traité.

✓ **La cohérence** à l'aide de cet élément nous vérifions si

- Les idées sont bien enchaînées et liées les unes aux autres;
- Les idées avancées sont pertinentes.

✓ **La présentation du texte** dans ce critère nous allons vérifier si

- L'écriture de l'apprenant est lisible;
- L'alinéa et la majuscule sont respectés.

Critère d'évaluations	Oui	Non
J'ai bien respecté la structure du texte.		
J'ai bien employé les caractéristiques de l'exhortatif .		
J'ai écrit les mots correctement.		
J'ai bien construit mes phrases.		
J'ai conjugué verbes correctement.		
J'ai bien choisi le lexique adéquat au thème traité.		
J'ai bien enchaîné mes phrases.		
J'ai donné des idées pertinentes.		
J'ai utilisé l'alinéa et la majuscule.		
J'ai		

écritlisiblement.		
-------------------	--	--

8.1. Analyse des textes du pré-test

Dans le tableau donné ci-après nous analysons les travaux des apprenants et nous avons procédé comme suit

Pour chaque critère, en corrigeant leurs textes nous comptons le nombre d'apprenants , qui ont soit respecté le critère désigné et ceux qui ne l'ont pas fait. Et nous précisons le pourcentage pour chaque chiffre.

Critères d'évaluation	Nombre d'apprenants		Pourcentage	
	Oui	Non	Oui	Non
J'ai bien respecté la structure du texte.	11	11	50%	50%
J'ai bien utilisé les caractéristiques du texte exhortatif.	09	13	41%	59%
- J'ai écrit les mots correctement . - J'ai bien construit mes phrases. - J'ai conjugué les verbes correctement.	11	11	50%	50%
J'ai bien utilisé le lexique adéquat au thème .	06	16	27%	73%
J'ai bien enchainé mes phrases.	09	13	41%	59%
J'ai donné des idées pertinentes.	08	14	36%	64%

J'ai bien respecté l'alinéa et la majuscule.	14	08	64%	36%
J'ai écrit lisiblement.	14	08	64%	36%

Résultats du pré-test

Nous concluons à partir des données présentés dessus que

La moitié des apprenants ont compris la consigne c'est-à-dire **50 %** d'entre eux ont compris qu'ils devaient produire un texte exhortatif composé de trois parties (une partie expositive, une partie argumentative et une partie exhortative) mais **40%** ce qui fait **09** apprenants n'ont pas du tout employé les caractéristiques de ce type de texte. Ils ont produit des textes argumentatifs et des expositifs portant sur le même thème. En effet, ces **09** élèves ont commencé par présenter le problème puis ils ont passé aux arguments pour justifier leur prise de position et non pas pour inciter le destinataire au changement et à la fin du texte ils confirment leurs points de vue. Cela est lié probablement au fait que les vacances ont précédé la séance d'écriture, cela a constitué un moment de rupture des idées. Ce qui a fait que certains élèves ont oublié ce qu'ils devaient utiliser dans le texte exhortatif, et tous leurs textes étaient incomplets en raison de l'insuffisance du temps. Pour le critère langue qui concerne d'un côté la syntaxe, l'orthographe et la conjugaison et de l'autre côté le choix du lexique, 11 élèves ce qui fait **50%** des apprenants sont arrivés plus ou moins à écrire correctement les mots et à respecter la structure des phrases mais la totalité avait un sérieux problème de conjugaison. Quand au choix du lexique, **73%** des apprenants n'ont pas réussi ni à choisir les mots convenables au thème de l'immigration clandestine ni à utiliser les deux types de lexique (un lexique représentant le monde réel et un lexique représentant le monde souhaité). Et comme la moitié de la classe a écrit des textes argumentatifs dénonçant l'immigration clandestine, les élèves ont utilisé un lexique péjoratif. Dans la présentation du texte, **63%** des apprenants avaient une écriture lisible et ce même pourcentage représente aussi les élèves qui ont respecté l'alinéa et ont utilisé la majuscule au début des phrases, ce qui nous mène à dire que la majorité d'entre eux n'avaient pas de problème à ce niveau.

8.2. Analyse des textes du post-test

Pour analyser les copies de cette deuxième séance d'écriture nous allons procéder de la même manière expliquée dessus mais il faut rappeler que cette fois-ci nous avons travaillé avec 18 apprenants.

Critères d'évaluation	Nombre d'apprenants		Pourcentage	
	Oui	Non	Oui	Non
J'ai bien respecté la structure du texte.	12	06	67%	33%
J'ai bien utilisé les caractéristiques du texte exhortatif.	16	02	89%	11%
- J'ai écrit les mots correctement . - J'ai bien construit mes phrases. - J'ai conjugué les verbes correctement.	12	06	67%	33%
J'ai bien utilisé le lexique adéquat au thème .	14	04	78%	22%
J'ai bien enchainé mes phrases.	13	05	72%	28%
J'ai donné des idées pertinentes.	07	11	39%	61%
J'ai bien respecté l'alinéa et la majuscule.	14	04	78%	22%
J'ai écrit lisiblement.	15	03	83%	27%

Résultats du post-test

D'après le tableau avancé dessus nous concluons qu'il y a une énorme différence entre les résultats obtenus lors de la production écrite 01 et ceux obtenus lors de la production écrite 02. Cela est dû à plusieurs facteurs entre autres l'aspect psychologique.

Pour le respect de la consigne, **67%** ce qui égale à **12** apprenants ont réussi à comprendre la consigne et sélectionner la structure adéquate au type du texte demandé. Ces élèves ont compris que ce type de texte devait contenir 03 parties et chaque partie avait son propre rôle. Et **89%** sont arrivés à employer les caractéristiques de l'appel, ils ont utilisé correctement les verbes performatifs et ils ont réussi à interpeler leur destinataire, un élément sur lequel nous avons beaucoup insisté lors du cours précédent. Quant au critère le plus complexe aux yeux des élèves: la langue, nous avons trouvé que **67%** ce qui est égale à **12** apprenants ont pu combler leurs grands déficits langagiers. En effet, nous avons constaté qu'ils ont repris la même structure des phrases qu'ils ont déjà vues dans la compréhension de l'écrit. Ils y avaient une partie d'entre eux qui a repris les mêmes phrases en remplaçant quelques mots par leurs synonymes. Aussi, comme ils faisaient un recours constant au texte déjà vu traité dans la séance de lecture nous nous sommes rendu compte que **78%** des apprenants ont pu choisir les mots adéquats au thème surtout que celui-ci est le même que celui qui a été traité dans la compréhension de l'écrit 02. Ils ont pu utiliser deux types de lexique: un lexique représentant la situation positive et un lexique représentant la situation positive qu'on veut atteindre. Et pour l'enchaînement des idées, **13** élèves sur **18** ont réussi à lier les idées les unes aux autres et créer un lien logique entre les différentes parties du texte tout en s'appuyant sur le texte proposé lors de la séance de lecture. Pourtant **39%** des apprenants uniquement ont donné des idées pertinentes et originales. Donc, **61%** ont avancé des idées banales et redondantes. Et dans la présentation des textes, **83%** ce qui est égale à **15** apprenants ont respecté l'alinéa et ils ont utilisé la majuscule correctement, ceci est aussi l'un des éléments sur lesquels nous avons beaucoup insisté le jour de l'analyse du texte. et comme c'était le cas dans la première séance de production écrite, **72%** des apprenants avaient une écriture claire et lisible.

9. Résultats obtenus

A travers cette expérimentation nous pouvons donc dire qu'il y a un lien fort et important entre ce que l'élève apprend dans la séance de la compréhension de l'écrit et ce qu'il investit dans la séance de la production écrite.

D'après l'analyse des statistiques auprès de l'échantillon de 03^{ème} année secondaire du lycée Al Moudjahid Abouda Ali nous sommes arrivées à confirmer nos hypothèses de

départ. Selon l'analyse des données que nous avons obtenues dans notre expérimentation, Nous avons constaté que

- L'amélioration de la production écrite des apprenants nécessite la mobilisation de plusieurs facteurs nous citons essentiellement: la motivation et la participation de l'élève dans son propre apprentissage. Car nous avons remarqué que quand nous avons demandé aux élèves de préparer le texte chez eux, cela a facilité sa compréhension , économisé le temps, a collecter des informations et motivé les élèves à participer et rédiger ensuite des textes satisfaisants.
- La méthode avec laquelle le professeur travaille la compréhension de l'écrit influe positivement ou négativement sur le texte que l'élève produit à la fin de la séquence pédagogique. C'est-à-dire que la réussite de l'activité d'écriture dépend essentiellement de l'activité de lecture.
- Nous nous sommes rendu compte que l'utilisation des couleurs attrayantes pour noter les caractéristiques du type de texte avait une énorme importance.

La conclusion :

Ce travail pratique nous a permis de réaliser que la réussite des deux activités jugées importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement du programme suivi ou du niveau de l'apprenant car il y a beaucoup d'autres paramètres qui entrent en jeu

Bibliographie

Ouvrages et articles

Adam Jean Michel, Types de séquences élémentaires, pratiques, 1987, p 27.

André G, Turcotte, La cohérence textuelle: une affaire de lecture, 1998, p55.

Bordon Emmanuelle, L'interprétation des pictogrammes: approche interactionnelle d'une sémiotique, L'Harmattan, 2004, p20.

Brigaudiot Mireille, *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, 2004, p35.

Montecot Charles, *Techniques de communication écrite*, Alger, 1996, p 198.

Chartier Anne-Marie et Renard Patricia, Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire, Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle, 2000, p10.

Commission nationale des programmes, Français 03^{ème} année secondaire. Document d'accompagnement, Septembre 2006, p10.

Commission nationale des programmes, Programme de 03 AS, Français 03^{ème} année secondaire, Février 2006, p 11.

Cornaire Claudette et Mary Raymond, La production écrite, Paris 1994, p12.

Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p20

Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, p11.

Deschenes Jules, La compréhension et la production de texte, Montréal 1988, p21.

Dictionnaire Hachette 2005.

Elisabeth NONNON & Roland GOIGOUX, Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 2007, p 55.

Giasson Jocelyne, La compréhension en lecture, Paris, 2007, p 58.

Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat. Novembre 2016, p 08.

LAROUSSE, édition 2005.

Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport, Québec, Motivation, Soutien et Evaluation, 2007, p 07.

Moirand Sofie, *Une grammaire de textes et des dialogues*, Hachette 1990, p 15.

Moirand Sofie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982, p55.

Moirand Sofie, Situation d'écrit, Compréhension, Production en langue étrangère, Paris, Nathan, 1979

Montecot Charles, Techniques de communication écrite, Alger, 1996, p50.

Rastier François et Cavazza Marc et Abeille Masson, Sémantique pour l'analyse. Paris 1994, p88.

Shirley Carter Tomas, La cohérence textuelle: pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris : Armattan.2000, p45.

Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture. Paris, 1996, p 33.

Résumé

Le travail que nous avons mené porte sur l'importance du rapport existant entre la compréhension de l'écrit et la production écrite. Enseignement apprentissage de ces deux activités nécessite la mobilisation de plusieurs facteurs tels que la motivation et la préparation préalable du texte. Et nous sommes arrivées , après notre expérimentation à conclure que l'amélioration de l'écriture dépend essentiellement de la lecture. Cette dernière permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire et de s'approprier des structures phrastiques et textuelles dont il a besoin pour réussir sa production écrite.

Mots clé

Compréhension de l'écrit, production écrite, rapport , amélioration, apprenant

المخلص

العمل الذي قمنا بانجازه يتمحور حول العلاقة القائمة بين تحليل النص والتعبير الكتابي. إن تعليم وتعلم هادين النشاطين يتطلب من التركيز على عدة عوامل من بينها التحفيز و التحضير المسبق للنص. ولقد توصلنا بعد التجربة التي قمنا بها أن تحسين التعبير الكتابي متعلق أساسا بحصة القراءة . هاته الأخيرة تسمح للتلميذ بان يثمن رصيده اللغوي و يتعلم بنيات لغويه ونصية جديدة يحتاجها من اجل انجاح تعبيره الكتابي