

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Lettres et des Arts
Département de français



**L'écriture de la vulgarisation scientifique chez les étudiants de
1^{ère} année français de l'information et de la communication
de l'université de Saida**

École doctorale de français
Spécialité : Didactique

Thèse de doctorat en didactique présentée par :

Benhallou Amine

Sous la direction de :

Pr. Mounia Aicha SEBANE

Président : **AMARA Abderrezak**, Pr. Université de Mostaganem

Examinatrice : **BENSEKKAT Malika** Pr. Université de Mostaganem

Examinatrice : **MOKADDEM Khèdidja** Pr. Université Sidi Bel-Abbès

Examineur : **BELLATRECHE Houari** M.C.A Université de Mostaganem

Examineur : **FARI BOUANNANI Gamal ElHak** Pr. Université de Naâma

Rapporteur : **SEBANE Mounia Aicha** Pr. Université de Mascara

Année universitaire 2019/2020

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Lettres et des Arts
Département de français



**L'écriture de la vulgarisation scientifique chez les étudiants de 1^{ère}
année français de l'information et de la communication
de l'université de Saida**

École doctorale de français
Spécialité : Didactique

Thèse de doctorat en didactique présentée par :
Benhallou Amine
Sous la direction de :

Pr. Mounia Aicha SEBANE

Président : **AMARA Abderrezak,** Pr. Université de Mostaganem
Examinatrice : **BENSEKKAT Malika** Pr Université de Mostaganem
Examinatrice : **MOKADDEM Khèdidja** Pr. Université Sidi Bel-Abbès
Examineur : **BELLATRECHE Houari** M.C.A Université de Mostaganem
Examineur : **FARI BOUANNANI Gamal ElHak** Pr. Université de Naâma
Rapporteur : **SEBANE Mounia Aicha** Pr. Université de Mascara

Année universitaire 2019/2020

Dédicace

À mon défunt Père,

*À mon épouse et mes enfants: El-
Allaoui, Mouncif et Kawthar.*

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma Directrice de recherche Mme Sebane Mounia, pour ses conseils, ses corrections, sa patience et son soutien. Je tiens à lui témoigner ma profonde et sincère reconnaissance.

Toujours près de moi, pour le meilleur comme pour le pire, Mon épouse qui n'a cessé de me soutenir et de croire en moi tout au long de cette thèse.

Merci, maman, pour tes prières sans lesquelles je n'y serai pas parvenu.

Je tiens également à remercier ma collègue et amie Ilham pour son soutien et son aide.

Enfin, je remercie chaleureusement les membres du jury qui ont accepté d'examiner ce modeste travail.

Sommaire

Introduction générale	6
Première Partie :	
Enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie	
Chapitre I : Le statut de la langue française et la place de la production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie... ..	15
Chapitre II : L'apprentissage de la lecture et de la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire.....	32
Chapitre III : La cognition dans l'écriture.....	57
Chapitre IV : La rédaction des textes en FLE en contexte universitaire.	83
Chapitre V : Les caractéristiques du discours spécialisé.....	97
Deuxième partie :	
Cadre expérimental	
Chapitre VI : Présentation de la recherche et cadre théorique.....	119
Chapitre VII : Le pré-test.....	127
Chapitre VIII : Le post-test.....	137
Chapitre XI : Analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle.....	151
Chapitre X : Propositions didactiques.....	258
Conclusion générale	270
Bibliographie	276
Résumé	286
Table des matières	287

Introduction

L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) dans les différents cycles : primaire, moyen secondaire et universitaire est passé par plusieurs phases. Il a connu aussi l'application de différentes méthodes avant de retrouver son statut actuel avec l'approche par compétences. Le FLE était intégré dans l'enseignement à partir de la 4^{ème} année primaire, du fait de la politique de « tout arabe »¹. Il est enseignée à travers ses deux faces écrite et orale. Selon Puren (1985), ces deux aspects ont occupé des places diverses dans les différentes méthodes, méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage qui se sont succédées à travers l'histoire.

En effet, pour la méthode grammaire traduction, la production écrite occupait une place secondaire ; elle consistait seulement en des exercices de thème et version. Les exercices de thème sont la traduction des textes de la langue maternelle en langue étrangère. La version consiste à traduire de la langue étrangère à la langue maternelle.

La traduction a été la base de l'enseignement des langues au sein de la classe, depuis très longtemps, puis elle a été rejetée au fur et à mesure du temps à cause de l'apparition de nouvelles méthodologies. C'était un élément clé de la méthode de traduction grammaticale, dérivée de la méthode classique d'enseignement du grec et du latin. Cette méthode : *«n'était pas une expérience d'apprentissage positive pour beaucoup: ainsi que les apprenants de FLE qui mémorisaient d'énormes listes de règles et de vocabulaire français, cette méthode les impliquait à traduire des textes littéraires ou historiques entiers mot à mot.»* (Didactique de la traduction en classe de FLE, 2017).

¹cf. Loi Juillet 98, arabisation de l'administration algérienne

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition « à l'exercice "indirecte" qu'est la traduction » (Watt, 2002, p.3) de la méthodologie traditionnelle. Elle est considérée par Puren (1998, p.43) comme : « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] », du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, et qu'elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère en insistant sur l'oral, et en évitant l'usage de la langue maternelle. Cette méthodologie insiste sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication.

Dans l'approche audio-orale, la priorité était accordée une fois de plus à l'expression orale, les activités de la production écrite sont rares et se limitaient seulement à des exercices de transformation, de substitution ou encore à une composition dans laquelle l'apprenant reprenait la structure employée lors de l'expression orale. La méthodologie SGAV, se substituant à la méthode directe, attachait une importance particulière à la langue parlée, c'était une approche purement phonétique, les exercices d'écriture étaient présents seulement pour renforcer l'oral (dictée).

Debyser (1977), pose les principes d'un nouveau niveau dans l'enseignement du FLE français langue étrangère qu'il appelle « niveau 2 » et à l'intérieur duquel il préconise :

- 1) une réflexion plus poussée vers les objectifs,
- 2) une recentration sur l'enseigné,
- 3) des méthodes plus actives,
- 4) le développement de l'expression libre et de la créativité,
- 5) la mise en place d'une véritable compétence de communication,
- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée [...],

- 7) l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,
- 8) l'utilisation de documents authentiques,
- 9) une plus grande diversification des procédures didactiques.²

Le changement de statut de l'enseignement du FLE provoqué par les nouveaux principes de Debyser en 1977 entraîne la revalorisation de la compétence de la production écrite. En effet, dans l'approche communicative, des activités de lecture étaient proposées aux apprenants pour leur permettre d'acquérir un nombre de compétences et sur lesquelles les apprenants s'appuieront plus tard pour passer à la production des textes écrits. Ainsi, la lecture constitue le point départ de toutes activités écrites.

En Algérie, dès les années 2000, l'approche par compétences qui succède à l'approche communicative vise non seulement l'enseignement de savoirs théoriques, mais également l'acquisition simultanée de connaissances procédurales et conditionnelles.

Pour Brien (1997), la compétence est un : « *Ensemble de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et d'attitudes qui sont activées lors de l'accomplissement d'une tâche donnée.* » (Brien, 1997, p.27). Quant au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001), il la perçoit comme étant la mobilisation de savoirs faire théoriques en vue de l'accomplissement d'une *tâche*³ ou de la résolution d'une *situation problème*⁴

²Debyser, 1970, p.28

³La notion de tâche était déjà présente dans les années 80 au sein de l'approche communicative, elle est reprise après par l'approche actionnelle qui constitue une continuité de la perspective.

⁴ La situation problème en enseignement/apprentissage du FLE est une stratégie qui vise non pas à poser d'obstacles à l'apprenant en vue d'interrompre son processus d'apprentissage, mais de le motiver afin qu'il use de ses connaissances pour résoudre le problème.

dans un contexte bien défini. Dans cette approche, il ne s'agit plus d'enseigner les règles et de demander, ensuite, à l'apprenant de les mettre en application dans différentes activités scolaires, mais de l'aider à construire des compétences qui lui permettent de produire des discours écrits ou oraux, de communiquer et d'agir dans sa vie aussi bien quotidienne que professionnelle⁵.

En effet, l'approche par compétences place immédiatement l'apprenant dans des situations problèmes qui lui permettent d'agir et de participer activement à son apprentissage. Elle vise à transformer des savoirs théoriques en capacités à résoudre des problèmes, réaliser des projets, et prendre des décisions. La langue devient ainsi un moyen d'atteindre des buts pragmatiques.

Selon Bosman et Roegiers (2000) « [...] *pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture...) mais des ressources de son environnement...* » (p.17).

Ces différentes méthodes, méthodologies et approches qui se sont succédées à travers le temps avaient comme objectif commun de revaloriser l'écrit et de créer un équilibre entre ces deux aspects de la langue qui sont l'oral et l'écrit. Cet intérêt s'est traduit dans les années 80, 90 par la réalisation de multiples recherches sur la production de l'écrit et l'élaboration de plusieurs modèles de production écrite tels que ceux de : Hayes & Flower (1980, 95), Moirand(1987) et Deschênes (1988), qui visent à illustrer le processus de rédaction. Tous ces auteurs s'accordent sur le fait que la compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très

⁵ L'approche communicative est définie par le CECR comme : « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

complexe de compétences. Ils ont fini par la diviser en plusieurs composantes et ont émis au point des modèles différents.

A l'université, avec l'application du système LMD⁶ la production écrite s'oriente vers d'autres domaines scientifiques et techniques. Ce changement a pour objectif d'accompagner les avancées scientifiques et techniques des années dans les domaines économiques, sociaux mais aussi éducatifs.

Cet intérêt pour les écrits de spécialités est à l'origine de cette recherche. En effet, l'instauration de ce nouveau système LMD dans l'université algérienne a engendré l'élaboration de nouveaux objectifs et programmes d'enseignement/apprentissage pour les différentes spécialités enseignées au sein des départements des langues étrangères et notamment celui de la langue française.

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des sciences humaines, et s'intéresse, à la didactique du FLE. Elle cible la compétence de la production écrite et portera sur l'écriture de la vulgarisation scientifique chez les étudiants de 1^{ère} année LMD du « Français de l'Information et de la Communication ».

En effet, communiquer par écrit, produire des textes est une tâche complexe à laquelle se trouve confrontés élève et enseignant, ces difficultés sont multiples et difficiles à gérer selon Plane (2006) :

[...] des contraintes d'ordre linguistique ; des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit. (p. 33).

La rédaction, quel que soit sa nature, semble poser problème, qui s'accroît lorsqu'il s'agit d'écrire des textes de spécialités et notamment les

⁶La réforme LMD est la mise en place d'un parcours unifié, standard basé sur trois grades : licence, master et doctorat et une organisation d'enseignement universitaire en semestres et unités d'enseignement

écrits scientifiques. Mangiante et Parpette (2011) expliquent ces difficultés par le fait qu'elles sont « [...] liées à un changement radical de l'utilisation de la langue qui passe de discipline enseignée – avec souvent un enseignement frontal et très orienté sur la grammaire – à une langue française vecteur d'enseignement de disciplines scientifiques, juridiques, économiques, etc. ». (p.31). De plus, ce genre d'écrit emploie des termes et un genre discursif précis qui exigent une connaissance du domaine ciblé.

Le lexique spécifique employé dans ces textes se démarque par sa précision et sa complexité, il est parfois récent, employé pour dénommer de nouveaux objets et réservé à un public donné, tel est le cas par exemple pour le domaine de l'informatique ou des termes nouveaux voient le jour, à chaque instants, afin de nommer de nouvelles inventions.

Néanmoins, ces termes, employés dans les textes de spécialités, constituent une contrainte du fait qu'ils sont liés à un domaine technique ou scientifique et seuls les lecteurs disposant de connaissances dans ces domaines peuvent les comprendre et interpréter ce type de texte. Ce n'est pas le cas, pour les apprenants du FLE qui sont habitués (au secondaire) à produire des textes de types narratifs, informatifs, descriptifs ou encore prescriptif. En effet, le texte scientifique constitue une nouveauté pour eux, aussi bien au niveau de la compréhension que de la rédaction.

Toutefois, ces dernières années, la plupart des licences en langue française à l'université algérienne porte de plus en plus sur de nouvelles spécialités qui font appel dans la majorité des cas à un français technique et scientifique, (licence en français des médias, licence en français de l'information et de la communication, licence en ingénierie de la pédagogie,... etc.), et cela s'étend même pour les parcours en master qui constituent une continuité pour les différentes licences existantes (master en français des médias, master en FLS/FOS...etc.).

Pour ces différentes formations en master, des cours et des séminaires sont assurés parfois par des spécialistes du domaine, mais ceci ne constitue pas toujours une solution car même si ces enseignants maîtrisent la terminologie relative à leurs domaines de spécialité, ils ne maîtrisent pas toujours parfaitement la langue française (grammaire, syntaxe,....).

Il en va de même pour l'enseignant de la langue, qui maîtrise la langue française, mais il éprouve des difficultés face à ce flux terminologique qui lui échappe. Selon Sebane (2011) :« *Nous estimons que le rôle et le statut de l'enseignant du FOS est différent de celui de l'enseignant de français général* » (p.378).

Par ailleurs, les étudiants nouvellement inscrits aux universités algériennes, et particulièrement ceux qui s'inscrivent en FLE ou dans les filières scientifiques sont confrontés à un obstacle majeur ; celui de la compréhension et de l'expression en langue française. La méconnaissance de la langue française peut constituer une difficulté insurmontable pour ces apprenants, qui en plus de leur non maîtrise de la langue étrangère n'arrivent pas à faire bon usage de la terminologie spécifique.

C'est dans cette perspective que nous tentons dans cette recherche de répondre aux interrogations suivantes :

- A quoi sont dues les difficultés de ces étudiants ? Est-ce dû à la non compréhension de la terminologie spécifique ?
- Ou à la non-maîtrise de ce genre d'écrit dans son intégralité ?

Afin de répondre à nos questionnements, nous avons posé les hypothèses qui suivent :

H1 : Il semblerait que ces difficultés tiennent à la nature du texte de spécialités.

H2 : une distinction entre le discours standard et le discours de spécialités permettrait aux étudiants de maîtriser les caractéristiques des textes de spécialités.

H3 : L'initiation au lexique spécifique propre à un domaine donné permettrait de mieux réussir ce genre d'écrit,

H4 : La connaissance de la terminologie d'un domaine donné aurait un impact positif aussi bien sur le plan sémantique, que sur l'organisation discursive qui relève de la cohésion.

Lors de la première phase de cette recherche, et à partir de l'analyse de productions écrites des étudiants en langue de spécialité, nous essayerons de trouver des réponses aux difficultés qu'éprouvent ces mêmes étudiants au moment de la réalisation d'une telle activité.

Dans la deuxième phase de la recherche, nous tenterons d'expérimenter une démarche qui a pour objectif d'aider les étudiants de 1^{ère} année LMD du « Français de l'Information et de la Communication » à rédiger des textes de vulgarisation scientifique. Un programme sera proposé à l'issue de cette investigation.

Le travail sera structuré en deux parties, la première partie théorique comportera quatre chapitres. Le premier présentera un bref rappel du statut du français langue étrangère et la place de la production écrite dans l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie, nous évoquerons par la même occasion la nouvelle réforme scolaire qui a touché tous les cycles du domaine de l'enseignement en Algérie. Dans le deuxième chapitre, il sera question de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture, de la relation existante entre eux et de leurs composantes.

Le troisième chapitre de cette première partie mettra en avant les différents modèles de production écrite et traitera de la cognition dans l'écriture, tandis que le quatrième éclaircira la notion de « l'écriture de la

vulgarisation scientifique » qui constitue le thème principal de cette recherche.

La deuxième partie de cette recherche comportera aussi quatre chapitres. C'est la phase de l'expérimentation et de l'analyse des deux corpus recueillis. Le premier résulte d'un pré-test qui a pour objectif de recenser les difficultés majeures des enquêtés ainsi que leurs connaissances concernant *l'écriture de la vulgarisation scientifique*. Le deuxième corpus se constitue des copies d'une évaluation (post-test) qui interviendra après la mise en application d'un programme de formation bien défini en relation avec le thème étudié.

Seront également exposées et expliquées en détail, dans cette partie, la démarche et les différentes étapes du déroulement de la recherche. Il s'agira de la présentation des différentes tâches proposées aux étudiants en vue de les initier dans un premier moment à une terminologie scientifique (termes usuels en médecine) et d'améliorer leur maîtrise de l'écrit de spécialité dans un second temps.

Les résultats obtenus au terme de cette expérimentation permettront de proposer un modèle d'enseignement/apprentissage qui préparera les étudiants de *1^{ère} année LMD Français de l'Information et de la Communication* à mieux réaliser la production écrite des textes de vulgarisation scientifique.

Première Partie

**Enseignement/apprentissage du français langue
étrangère en Algérie**

Chapitre I

Le statut de la langue française et la place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

1. Introduction partielle

En vue d'expliquer l'enjeu de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte algérien, en général, et celui de la production écrite en particulier. Ce premier chapitre éclaircira dans un premier temps la situation linguistique en Algérie, et traitera dans un second temps l'intérêt porté à la face orale et écrite de la langue à travers l'évolution des différentes méthodologies de l'enseignement. Enfin, nous nous focaliserons sur la place de l'enseignement de la production écrite dans le système éducatif algérien au secondaire. Dans cette perspective, nous présenterons un tableau synoptique de l'enseignement du français langue étrangère en troisième année secondaire toute filières confondues.

2. La situation linguistique en Algérie

2.1. Les langues en Algérie

La situation linguistique algérienne se caractérise par sa complexité due essentiellement à la co-existence de plusieurs variétés de langue au sein d'une même communauté. Cette complexité est notamment accentuée par la présence de langues étrangères, telles que le français et l'anglais. Selon Khaoula Taleb Ibrahim (2004) : « *Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe.* » (p.207)

En raison du passé mouvementé du Maghreb, et plus particulièrement de l'Algérie, plusieurs langues étrangères (l'espagnol, l'italien, et enfin le français) ont été introduites dans le pays, mais la langue française demeure la

Chapitre I : *Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie*

plus importante pour les algériens étant donné qu'elle est toujours présente dans leur quotidien

Confrontés à trois variétés de langues : l'arabe, le tamazigh et le français, les algériens sont censés être de parfaits bilingues⁷, mais cette situation a fait apparaître ce que Taleb Ibrahim (1997) appelle les « semilingues » au lieu des bilingues. Car le locuteur algérien ne maîtrise que partiellement ou imparfaitement ces langues.

Le bilinguisme algérien est imposé par les nécessités et les circonstances de l'histoire. À ce propos, Taleb Ibrahim (1997) distingue deux sortes de bilinguisme : un bilinguisme institutionnalisé dans le système éducatif depuis 1962 (à l'arabe les secteurs de légitimité et de souveraineté nationale, et au français les secteurs technologiques et économiques), et un bilinguisme reflété dans la réalité des pratiques des locuteurs algériens.

Il ne s'agit pas d'un simple usage alternatif de deux langues présentes dans un même territoire mais d'un. Pour Taleb Ibrahim (1997) : « *rapport de concurrence et compétition qui s'instaurent entre deux langues, un rapport dialectique qui fait passer chacune d'elles –selon les interlocuteurs et la situation d'énonciation- au statut de langue dominante à celui de langue dominée et vice versa.* » (p.53).

Il ne faut pas croire que le conflit linguistique né avec la colonisation a disparu avec le recouvrement de la liberté. En effet, cette longue occupation étrangère a laissé une empreinte profonde dans le quotidien linguistique des locuteurs algériens, et a fait du français une « langue étrangère » à statut privilégié.

⁷Le bilinguisme est la capacité d'un individu d'alterner entre deux langues selon ses besoins. Une personne bilingue, dans le sens le plus large, est celle qui peut communiquer en deux langues au moins, que ce soit sous une forme active (la parole et l'écriture) ou passive (par l'écoute et la lecture).

2.2. La politique d'arabisation en Algérie

Au lendemain de l'indépendance le paysage social, éducatif et culturel n'a fondamentalement pas changé, aussi bien sur le plan structurel que linguistique, mais d'importants besoins de réforme se firent sentir notamment dans l'enseignement. D'où la décision d'arabiser l'Algérie et de donner à la langue arabe le statut de langue nationale (et officielle).

Vu que les premières générations de l'indépendance étaient formées à l'école française, les prôneurs de la politique d'arabisation ont fait appel à des enseignants du Moyen-Orient (dont la plupart n'était pas formée pour ce type de fonction) pour l'introduction massive de l'enseignement de la langue arabe. Selon Sebaa (2002) :

Cette première expérience qui était plus une pâle "orientalisation" qu'une véritable arabisation du système éducatif, s'est avérée incapable de répondre à une attente linguistique solidement ancrée dans une exigence de modernité d'une part et de satisfaire une demande sociale d'expression de substitution, sous forme de remplacement de l'usage de la langue française par l'usage d'une langue arabe algérienne évoluée, d'autre part. » (Sebaa, 2002)

Cette introduction maladroite de l'arabe littéraire dans le système éducatif algérien va créer une sorte de fossé entre l'arabe littéraire dit "l'arabe de l'école" et l'arabe dialectal dit "l'arabe de la maison". L'échec de cette première tentative de réforme fut évident vu que le système éducatif algérien s'est métamorphosé en quelque sorte, car l'apprenant n'allait plus à l'école pour apprendre des contenus scolaires, mais pour apprendre des moyens de les exprimer.

Il apparaît clairement que c'est durant ces premières années de l'indépendance qu'a commencé le malaise linguistique en Algérie, car cette politique d'arabisation était commandée par des impératifs idéologiques. Selon Addi (1994) : « *il n'y a pas de concurrence entre l'arabe et le français*

Chapitre I : Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie

en Algérie, il y a néanmoins concurrence entre groupes formés en arabe et groupes formés en français pour le contrôle des postes dans l'État rentier », c'est-à-dire entre les « francisants » et les « arabisants ».

Jusqu'au jour d'aujourd'hui le locuteur algérien demeure un locuteur plurilingue qui vacille entre l'image d'un plurilinguisme tantôt perçu comme une source de richesse et de renouvellement et tantôt considéré comme la cause d'une maîtrise imparfaite, voire lacunaire, des codes présents en Algérie. Mais le seul plurilinguisme reconnu par l'état est celui de l'arabe institutionnel et le «tamazight ».

3. La réforme scolaire en Algérie

L'enseignement/apprentissage en Algérie a connu plusieurs changements qui s'illustrent par l'application des différentes méthodes, méthodologies et approches d'enseignement à travers son histoire. La réforme scolaire est une démarche appliquée dans plusieurs pays avec l'apparition du CECR en 2001. Elle comprend des changements à la fois au niveau des curriculums, de l'évaluation des acquis des élèves, de la formation et des moyens didactiques appropriés.

En effet, l'enseignement/apprentissage a connu plusieurs méthodes et méthodologies, à commencer par la méthode traditionnelle appelée aussi la méthode grammaire-traduction et qui consistait à traduire des textes dans les deux langues existantes à cette époque, le grecque et le latin. C'était une méthode que prônaient les béhavioristes, et qui considérait l'enseignant comme un maître détenteur du savoir, tandis que l'apprenant était perçu comme un élève passif qui se contentait de mémoriser. La méthode directe, venue en réponse à la méthode traditionnelle, a essayé de rétablir l'équilibre entre les deux activités qui sont l'oral et l'écrit.

Chapitre I : *Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie*

Dans les années 80, c'est au tour de l'approche communicative d'occuper les devant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Elle a tenté de revaloriser l'écrit par rapport à l'oral dominant en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, elle a été critiquée pour ses principes qui restaient surtout théoriques. En effet, l'apprenant acquérait des connaissances qui restaient théoriques, car il n'arrivait pas à les concrétiser. L'apprenant restait bloqué lors de la réalisation d'une tâche et ne savait comment agir en situation réelle, d'où la nécessité d'une nouvelle réforme.

La réforme nécessite forcément une reformulation des programmes scolaires, une réadaptation des supports scolaires ainsi qu'une formation des enseignants afin qu'ils puissent s'adapter aux nouveaux contenus d'enseignement, et les adapter aux apprenants en fonction des nouvelles orientations.

L'approche par compétences est appliquée en Algérie en 2003. Elle permet à l'apprenant d'exercer un rôle à l'école. Il n'est plus la personne qui reçoit passivement les connaissances comme dans les méthodes traditionnelles, elle lui confère le droit de participer à son apprentissage et de contribuer avec l'instituteur à l'élaboration du programme et à la construction de nouvelles connaissances. En effet, c'est à partir des actions des apprenants que l'enseignant détermine ce dont ils ont besoin pour résoudre la situation problème⁸ qui leur est proposée. En étant interactif et guidé par l'enseignant, l'apprenant cherche dans sa mémoire de stockage des éléments déjà connues

⁸En pédagogie, une situation problème est une situation d'apprentissage que le pédagogue imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre (un obstacle à franchir). À terme cette situation doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations, donc d'apprendre. (Lettres et langue française, 2018)

Chapitre I : *Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie*

pour résoudre l'activité proposée et acquérir de nouvelles informations par la même occasion.

Cela signifie que l'enseignant n'enseigne plus de la même manière, il essaye d'impliquer l'apprenant en le faisant agir et réfléchir sur sa situation d'apprentissage. L'enseignant propose, alors, aux apprenants des activités d'apprentissage du français langue étrangère afin qu'ils puissent construire leurs connaissances en toute autonomie⁹, en suivant un modèle cognitif de la construction de la connaissance¹⁰, dès lors on passe d'un enseignement centré sur la langue à un enseignement centré sur l'apprenant.

En résumé, l'approche par compétences vise à donner à l'apprenant les compétences qui lui permettront de décider de son futur et de choisir le projet personnel qui lui convient le mieux. Ces compétences lui attribueront plus d'autonomie car il n'est plus un auditeur passif qui écoute seulement mais un acteur et un partenaire. Cette relation influencera son agir dans son environnement et développera son comportement au sein de l'école et de la société.

Perrenoud (1997) explicite ce qu'est la compétence :

La notion de compétence pourrait se résumer à une idée très simple : si l'être humain, pour agir, n'avait que des savoirs pour unique ressource, il ne parviendrait à maîtriser aucune situation complexe, a fortiori lorsqu'il faut décider et réagir vite. Qui irait confier sa santé à un médecin qui n'aurait fait que lire tous les livres d'anatomie, de

⁹L'autonomie peut inclure plusieurs définitions, nous nous contentons dans cette recherche à la définition du concept de l'autonomie en apprentissage des langues proposé par Poteaux (2015) qui distingue entre l'hétéroformation (formation par autrui) et l'autoformation qui est le fait de « [...] poser le postulat que l'étudiant est en grande partie l'agent de son apprentissage, qu'il peut développer sa capacité à générer un savoir sur le savoir et sur ses modes d'acquisition, à se connaître en tant qu'individu apprenant pour agir efficacement. » P6

¹⁰Voir le cognitivisme, Chapitre III, p : 50.

Chapitre I : *Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie*

physiologie et de pharmacologie ? Sa théorie, même immense, ne suffirait pas à faire de lui un bon clinicien, capable de poser un diagnostic pertinent et de construire, avant que la maladie ait achevé le patient ou qu'elle se soit guérie spontanément, une stratégie thérapeutique efficace. [...] (p.185)

Les compétences sont car elles permettent de résoudre diverses situations problèmes. Face à une situation inédite et complexe, le sujet ne peut pas tout dominer en se servant uniquement de ses connaissances théoriques, du sens commun et de sa logique naturelle. Perrenoud estime qu'il ne peut traiter le problème qu'en disposant non seulement de ressources spécifiques (procédures, schémas, modèles, concepts, méthodes, ..) mais encore en disposant de façons spécifiques et entraînées de les mobiliser et de les mettre en synergie.

L'application de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE ne doit pas s'appuyer exclusivement sur l'installation des savoirs, mais doit être accompagnée par la mise en place de savoir-faire qui permettront aux apprenants de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront dans leurs vies futures.

4. L'application de l'approche par compétences en Algérie

L'approche par compétences se base sur la logique de l'apprentissage centrée sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de doter l'apprenant de connaissances sur le monde extérieur, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses

Chapitre I : Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie

capacités¹¹. Beacco (2007) favorise l'emploi de la nomination de capacité par rapport à la compétence¹², il affirme que :

On peut lui préférer le terme de capacité, entendue comme capacité des apprenants telle que se manifeste dans la formation ou, plus précisément, comme « capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée ». Celles-ci peuvent elles-mêmes s'analyser en capacité d'action (adapter sa production au contexte et au référent), capacités discursives (mobiliser les modèles discursives pertinents) et capacités linguistico-discursives. (p.72)

En contexte algérien, la réforme du système éducatif dans l'enseignement du français langue étrangère, s'est opérée en deux phases. Tout d'abord le français langue étrangère était enseignée à partir de la 2^{ème} année primaire en 2003. Cette décision avait pour objectif d'initier les apprenants, assez tôt, à la langue de sorte que l'ouïe de l'enfant s'habitue doucement à cette langue jusque-là étrangère à son univers. Deux ans plus tard, en 2005 un deuxième changement a eu lieu, il constitue la seconde phase de la réforme. Il s'agit de commencer l'apprentissage de cette langue étrangère à partir de la 3^{ème} année primaire.

Dès lors l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère à l'école algérienne change, il vise désormais à développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire)¹³ dans des situations scolaires adaptées

¹¹ Les capacités sont des opérations mentales, des mécanismes de la pensée que l'individu met en œuvre quand il exerce son intelligence

¹² Une compétence est une aptitude à réaliser efficacement une action donnée. Autrement dit, il s'agirait de ce que certains ont appelé un « savoir-agir ». Ce savoir-agir requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes (connaissances, capacités cognitives, habiletés manuelles et attitudes socio-affectives) et la faculté de les mobiliser dans la résolution de problèmes. (Tilman, 2006)

¹³ Français, Guide pédagogique manuel scolaire 3^e AP, 2008/2009, p4.

Chapitre I : *Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie*

à son développement cognitif¹⁴. Cet apprentissage participera donc à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les activités proposées dans les manuels scolaires sont de nature écrite et orale afin de favoriser l'acquisition d'une compétence interactionnelle, et de créer un équilibre entre ces deux compétences en vue d'amener les apprenants à s'exprimer oralement et par écrit. Il s'agit de travailler les principales compétences de cette approche comme le postulent Tounsi, Bezaoucha et Guesmi (2009) : « *Ces compétences couvrent les quatre champs : oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage.* »(p.4)

Cette approche se démarque, aussi, par sa capacité à créer des passerelles entre les connaissances d'une même discipline d'une part, et de disciplines éloignées, d'où l'idée de la création dans le système LMD d'unités transversales (composées de matières interdisciplinaires), qui permettent d'installer chez les étudiants des compétences transversales ou habiletés transférables qui sont utiles, en principe, dans tous les métiers et peuvent être réinvesties dans tous les domaines..

C'est dans cette optique que s'inscrit la présente recherche, qui a pour but de munir l'étudiants d'outils rédactionnels pendant les séances de la matière : « Langue de Spécialité » (matière faisant partie de l'unité d'enseignement transversal), en vue de faciliter le passage d'une écriture des textes littéraires (enseignée au cycle secondaire et faisant partie du français sur objectif général FOG), à la rédaction de textes de vulgarisation scientifique.

¹⁴ Est *cognitif* ce qui a trait avec la cognition et donc ce qui appartient ou est lié à la connaissance, l'apprentissage et la pensée. Un être cognitif a la capacité d'apprendre et organiser ses connaissances, il est doué de raison sans tenir compte de l'affectif.

En effet, ce type d'écrit s'inscrit dans la matière de « Langue de spécialité » visant à simplifier aux étudiants l'accès à l'information scientifique.

Pour simplifier le passage à l'écriture scientifique, l'enseignant doit se doter de nouvelles compétences en plus des aptitudes traditionnelles ; il doit être régulièrement au contact de la recherche scientifique et culturelle. Ces nouvelles aptitudes incluent également la capacité d'interagir avec les autres, de manière à discuter et consulter ces partenaires sans imposer son opinion afin de pouvoir s'auto-évaluer, car c'est à partir de l'interaction que tout peut se réaliser. Selon Beacco (2007) : « *La structuration d'une interaction se manifeste aussi dans la négociation des sujets de conversation abordés (ou objets de discours).* » (p.129).

Cette nouvelle réforme restructure les programmes scolaires, notamment celui de l'enseignement/apprentissage du FLE de manière à attribuer à la langue des objectifs plus fonctionnels et à faciliter l'agir en situation réelle. Cette initiative apparaît clairement dans le tableau synoptique présenté ci-dessous.

5. Programme de français de la 3^{ème} AS

5.1. Présentation du nouveau programme de français de la 3^{ème} année secondaire (AS)

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Cette réforme des programmes vise l'amélioration qualitative à travers la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication).

Dans cette perspective, les nouveaux programmes auront pour objectif principal l'usage de l'apprentissage du FLE comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants grâce au développement de l'esprit critique et de l'affirmation de soi.

Pour réaliser cela, la conception des nouveaux programmes a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.
- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant.
- Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences.
- Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération.

Etant la dernière année de l'enseignement secondaire, la 3^{ème} AS a pour visée de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre la réalisation de son objectif terminal. Cette année parachève également le parcours éducatif de l'apprenant et le prépare à l'examen du baccalauréat, qui lui ouvrira les portes de l'enseignement supérieur. ¹⁵

5.2. Profil d'entrée des apprenants en 3ème AS en FLE

Arrivé en 3ème AS, l'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des)

¹⁵ Programme 3^{ème} secondaire, Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission nationale des programmes, O.N.P.S, Avril 2006, p28.

destinataire (s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;

-produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2ème année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. (p31)

5.3. Profil de sortie des apprenants à l'issue de la 3ème AS en FLE

Au terme du cycle secondaire, les apprenants auront :

-acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;

-la capacité d'utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;

-la capacité d'exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;

-la capacité d'adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;

-la capacité de produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité ;

-appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. (p30)

5.4. Tableau synoptique du programme de français de la 3ème AS

Le tableau synoptique de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère résume les principaux axes abordés en cette matière, durant

Chapitre I : Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie

la troisième année secondaire, filière lettres et philosophie et science expérimentale.

Tableau synoptique				
Pratique discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<p>I. Les discours:</p> <p>1- Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir (pour les classes littéraires uniquement)</p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p>	<p>* Documents et textes d'histoire.</p> <p>* L'appel</p> <p>* Le débat d'idées</p>	<p>- L'exposé des événements (Histoire)</p> <p>- L'introduction du discours (les commentaires)</p> <p>- Personne et personnage.</p> <p>- Les stratégies argumentatives et incitatives.</p> <p>- Les différents types d'arguments</p> <p>- La structure de l'appel</p> <p>- Les figures de rhétorique: la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</p>	<p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte rendu critique</p> <p>La lettre de motivation</p> <p>La</p>	<p>L'homme contemporain</p> <p>Les défis du 3ème millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>La solidarité</p> <p>La justice</p> <p>Les droits de l'homme</p>

Chapitre I : Le statut de la langue française et la place de production écrite dans l'E/A du FLE en Algérie

<p>II. Les relations d'événements:</p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>	<p>* <u>La nouvelle fantastique.</u></p>	<p>- Récits à structure complexe: le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</p> <p>- Le rapport temps de l'histoire/temps de la narration;</p> <p>- Les indices et les informants.</p> <p>- L'allégorie, la métaphore, la personnification.</p>	<p>technique de prise de parole</p>	<p>Les O.N.G.</p> <p>Réflexions sur les arts: théâtre, cinéma, musique, peinture...</p>
<p>III. Exprimer son individualité: "Le fait poétique" (A étudier durant toute l'année)</p>	<p>* Poésie et chansons engagées</p> <p>* Textes et images</p>	<p>- Les figures de style: comparaison, métaphore, métonymie.</p> <p>Le slogan publicitaire, la relation texte/image</p>		

Tableau N°1¹⁶ : Tableau synoptique du programme de français de la 3^{ème} AS

Le tableau ci-dessus démontre que durant la 3^{ème} AS l'enseignement du FLE débute par le document historique qui a pour objectif l'étude des procédés d'objectivation à travers des textes d'histoire. A l'issue de ce projet,

¹⁶ http://www.oasisfle.com/documents/3eme_as_nouveau_programme.htm. Consulté le : 24/11/2016

l'apprenant doit acquérir de l'autonomie par la recherche et restituer les informations acquises par la documentation. Il doit également développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

Le deuxième projet proposé dans le tableau synoptique est le débat d'idées. Il a pour enjeu d'amener l'apprenant à s'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter les opinions des autres.

Quant au troisième projet, il portera sur l'appel. L'étude du texte exhortatif, des affiches, et des manifestes vise à rendre l'apprenant capable d'obtenir l'adhésion des autres et de les faire agir.

Arrive enfin le dernier projet dont le but est d'amener l'apprenant à produire un récit dans lequel il pourra exprimer son imaginaire. Cette dernière partie du programme vise à développer l'esprit de créativité chez les apprenants.

6. Conclusion partielle

L'Algérie a connu plusieurs changements sur le plan linguistique et éducatif durant ces dernières décennies. Le pays est devenu officiellement plurilingue où l'arabe institutionnel est la première langue officielle, et le « tamazigh » langue nationale et officielle depuis 2016.

Dans ce chapitre, nous avons essayé dans un premier temps de décrire la situation linguistique en Algérie. Puis, nous avons tenté de rappeler les différentes réformes éducatives qu'a connues le système éducatif algérien, en insistant particulièrement sur la dernière réforme (2002) et sur l'application de l'approche par compétences dans les écoles algériennes. Enfin, nous avons présenté le programme de 3ème secondaire qui est la dernière année de l'enseignement secondaire, et qui a pour objectif de préparer les apprenants à l'examen du baccalauréat, et de leur ouvrir les portes de l'enseignement supérieur.

Chapitre II

L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en
contexte scolaire et universitaire

1. Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre, il sera question de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de la production écrite en contexte scolaire et universitaire. Seront définies également dans cette partie les quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. En premier lieu, nous nous intéresserons à l'apprentissage de la lecture, de la compréhension des textes écrits et des connaissances lexicales et grammaticales acquises lors de ces tâches. En second lieu, nous consacrerons une partie à l'apprentissage de la production écrite, et à la compréhension orale et écrite. A la fin du chapitre, nous présenterons les difficultés de l'activité de l'écriture ainsi que quelques recherches sur les stratégies pouvant atténuer les malaises qui y sont relatifs.

2. L'apprentissage de la lecture en contexte scolaire

Lire signifie, généralement, attribuer à la forme graphique la prononciation et la signification qui l'explique. « Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. » (IGEN et ONL 2005-123). La lecture est aussi définie par Klein (2010) comme : « une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs ». (p.2). Donc La lecture sert à comprendre les textes, mais le problème auquel se heurte l'apprenant débutant et les non-natifs plus particulièrement, est l'identification et la compréhension de mots afin d'en déduire le sens. Cependant la reconnaissance des mots, et leurs interprétations ne garantissent pas obligatoirement la compréhension globale de l'écrit, car la lecture est une tâche qui ne peut être réduite à la simple connaissance des mots.

Chapitre II : L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire

Pour De Miniac, (2000) :

Lire est une activité complexe qui met en œuvre de multiples compétences : avoir une attitude de questionnement, repérer le type d'écrit, avoir conscience de la nature alphabétique de l'écrit, identifier et organiser les éléments en vue d'une véritable construction du sens. Apprendre à lire, c'est déjà mettre en œuvre implicitement ces multiples compétences, en constantes interaction les unes avec les autres, afin de parvenir à la mise au point en toutes circonstances, d'une stratégie de recherche de sens. (p.13)

Avant d'aller à l'école l'enfant acquiert, à des degrés divers, les différents mécanismes du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux et même écrits. En apprenant à lire, l'apprenant transférera tout ou une partie de ces compétences de la compréhension orale et écrite dans l'écrit, cela contribue à maîtriser la production des écrits. De ce fait, l'écoute des travaux exposés oralement en classe constitue une activité faisant partie de la démarche de cette recherche.

Au-delà des connaissances de base en lecture, qui sont la maîtrise du code écrit et la prononciation, l'apprenant doit prendre conscience de la composition phonique des mots qui joue un rôle dans la recombinaison de substantifs car selon le guide du découpage des mots en syllabes : « *La segmentation en syllabes est une compétence fondamentale pour la lecture comme pour l'écriture. La syllabe est l'élément réputé le plus pertinent pour la mémorisation de la forme orthographique du mot et son maintien en mémoire [...]* ». (Guide de découpage de syllabes, p.27).

En effet, la segmentation du mot souvent en syllabes permet de le mémoriser plus facilement, ce qui contribue à l'apprentissage de la lecture. La segmentation consiste en le découpage du mot en syllabes, puis la syllabe en phonèmes. Cette opération permet de distinguer la succession des unités dans un flux sonore. La segmentation syllabique est plus complexe que la lecture,

dans la mesure où elle requiert une connaissance des différentes composantes d'un mot (lettres ou graphèmes), alors que la lecture exige la mémorisation de la globalité du mot car en plus de la composition des mots en syllabes les connaissances lexicales et syntaxiques facilitent l'accès au sens.

2.1. La définition des connaissances lexicales

La connaissance du lexique de la langue influe directement sur la compréhension des textes et sur leurs élaborations. Selon Goigoux et Cèbe (2013) : « *De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère la reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension.* » (p.122). Les apprenants qui disposent d'un lexique riche sont ceux qui comprennent mieux les textes écrits, et qui parviennent à rédiger plus aisément.

De surcroît, l'articulation entre la lecture et l'écriture favorise la production écrite. Les travaux de Thyron et Bleu (2005) sur la relation lecture/écriture confirment cette hypothèse : « *Pour écrire dans le contexte universitaire, il faut avoir lu et même bien lu, ce qui signifie notamment être capable de rendre compte de ses lectures de manière adéquate* ». (p.19)

La lecture est un procédé qui fait accroître le bagage lexical, car plus les apprenants lisent, plus le stock lexical s'enrichit. Crinon (2011) affirme que : « *Le développement du vocabulaire semble étroitement lié aux rencontres avec les textes écrits* » (P.4). Selon lui : « *il est courant d'entendre dire qu'un des bénéfices de la lecture est d'enrichir son vocabulaire. D'une certaine façon, la recherche confirme ces affirmations, qu'il s'agisse du rôle des connaissances lexicales dans le processus de lecture et de compréhension ou du rôle, en retour, de la fréquence des pratiques de lecture sur le*

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

développement du lexique mental. » (p.1). La lecture fréquente va permettre aux apprenants de mémoriser à chaque fois de nouveaux mots.

La mémorisation des mots facilite ainsi la lecture et la compréhension des textes, et développe la compétence de l'écrit. Selon Goigoux et Cèbe (2013) : « *La connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots.* » (P.1).

En effet, les recherches sur les fréquences lexicales (voir chapitre IV, p.89), démontrent que les leçons de vocabulaire demeurent un moyen efficace pour s'améliorer lors des exercices de la production de l'écrit. Toutefois, la connaissance lexicale ne suffit pas à elle seule à construire des productions écrites cohérentes et cohésives, elle doit être combinée à une connaissance syntaxique afin de bien structurer les textes écrits.

2.2. La définition des connaissances syntaxiques

La compréhension de l'écrit repose sur la connaissance de la syntaxe de la phrase et de la syntaxe des textes : places des mots, désinences et flexion, mots grammaticaux.

Arrivé en 3^{ème} année primaire, l'apprenant algérien dispose déjà de connaissances syntaxiques dans sa langue maternelle et standard à la fois qui vont l'initier et lui faciliter l'apprentissage des règles qui régissent les constructions phraséologiques dans la langue seconde à apprendre. (Voir cognitivisme chapitre III, p.50).

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

En outre, en apprenant à lire, l'apprenant découvre que la lecture ne consiste pas seulement en l'addition du sens des mots, mais il s'agit de construire un sens globale, cohérent et homogène de la phrase et du texte : *«La connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de notre langue se construisent de manière conjointe, lexicale et syntaxe étant indissociables dans tout acte de parole. En mobilisant et en agencant les mots dans des énoncés de plus en plus précis, les enfants progressent vers la maîtrise de leur langue en s'appropriant les structures syntaxiques qui la caractérisent.»* (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

La compréhension est aussi organisée par des indicateurs qui font la cohérence du texte : les marques du pluriel, substituts du nom, marqueurs de temps, connecteurs logiques...etc. (voir chapitre V, La cohérence et la cohésion textuelles, p.100). Il y a aussi les indices paratextuels tels que : le titre et les références bibliographiques.

C'est le cas du texte informatif, exploité dans cette recherche, qui fait appel à ces éléments pour pouvoir le contextualiser en vue d'en faire une interprétation adéquate. Tous ces éléments doivent être pris en considération pour mieux comprendre les textes écrits. Pour Remmas, Legros & Benaïcha (2010) *« Les textes explicatifs se représentent sous trois catégories, les énoncés descriptifs, les énoncés explicatifs et les énoncés balises. Quant aux organisateurs textuels, ils représentent des indices déclencheurs qui régulent la progression de l'explication dans le texte et l'organisent. La lecture experte d'un texte explicatif s'appuie sur ces connaissances métalinguistiques dont les descripteurs partextuels en font partie. »* (p.3)

Toutefois, il semble que même en absence des éléments organisateurs (cités ci-dessus) favorisant la cohérence, celle-ci peut être obtenue par

l'emploi d'un registre lexical adéquat qui porte sur le thème proposé dans la consigne. C'est le cas des écrits de spécialités et c'est ce que nous tenterons de vérifier tout au long de cette recherche. De plus, lorsqu'il s'agit de l'activité de l'écriture, d'une manière générale, la cohérence dépend, d'une part des connaissances dont dispose le scripteur sur le sujet à traiter, et d'autre part de la compréhension de la consigne émise par l'enseignant qui cadre la tâche à réaliser.

3. Lire et comprendre une consigne

Lire pour comprendre la tâche à réaliser constitue une fonction importante de la lecture réalisée par le rédacteur. C'est un type de décodage différent de la lecture des autres types d'écrit qui requièrent de la compréhension détaillée et qui se concrétise par la réalisation de l'activité. La réussite de n'importe quelle tâche en milieu scolaire repose sur la capacité à comprendre et à interpréter les termes que propose la consigne. En effet, l'incohérence textuelle relève souvent de la non-compréhension de la consigne.

La lecture de la consigne se fait en plusieurs phases : une première lecture pour comprendre la consigne, une deuxième permet de cibler le sujet et d'activer les informations en relation avec le thème, c'est ce que Rohmer (1965) a nommé : planification pour l'activité de la rédaction. Enfin, une troisième lecture en vue d'en ressortir le type du texte exigé et faire appel aux connaissances linguistique, syntaxique et discursif afin de passer à la phase de l'écriture, puis à la révision. (Voir chapitre III, Les modèles cognitifs de rédaction, p.67)

4. Les difficultés de l'activité de la lecture des textes en FLE

L'apprentissage de la lecture en français langue étrangère soulève de nombreux problèmes. Le plus fréquent tient à la nature abstraite des normes¹⁷ qui régissent cette langue et celles de l'organisation des phonèmes et des consonnes dans le mot. En effet, dans sa définition de l'orthographe Cuq (2003) précise les différents principes qui régissent la composition des mots :

[...]. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparaît sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonéticographique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. (84)

L'un des principes orthographiques concerne la prononciation de certaines consonnes, qui changent de son quand elles sont prononcées en coarticulation avec une voyelle, par exemple la consonne « C » se prononce [s] et [k] selon la voyelle qui l'accompagne. C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par un débutant. Afin de comprendre le fonctionnement des associations graphème/phonème, il est recommandé d'entamer un travail de segmentation en unités (mots, syllabes, phonèmes) pour les apprenants.

¹⁷ Le mot norme appliqué à la langue est d'utilisation récente. Selon Baggioni (1997), dans le domaine français, à l'époque classique (XVII^e –XVIII^e), tout ce qui est grammaire –qu'il s'agisse de la grammaire « générale », philosophique ou d'une grammaire d'une langue particulière - est normatif sans complexe : à cette époque, une science est à la fois descriptive et normative, on ne voit pas du tout l'intérêt de distinguer deux éventuels moments dans l'activité de connaissance. [...] La grammaire est un « art-science » et il est normal que le grammairien vise à réglementer la langue dont il décrit le (bon) usage. C'est au milieu du XIX avec le triomphe de la linguistique historique que le normativisme devient « honteux » et que l'expression bon usage quitte peu à peu la scène scientifique. (p. 217)

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

Une autre difficulté est liée aux caractéristiques de la langue écrite c'est à dire la langue française possède un code orthographique formé par l'ensemble des correspondances « graphophonétiques ¹⁸» qui servent à la lecture, et des correspondances « phono-graphiques » propres à l'écriture¹⁹. Le cas du français est intéressant car il peut être considéré comme relativement transparent dans le sens de la lecture, mais il est inconsistant ou opaque dans le sens de l'écriture. (Fayol 2014, p. 57). Nous pouvons, d'ailleurs citer trois types de difficultés relatives à ces correspondances :

1. La même lettre peut prendre des valeurs différentes isolément ou en combinaison avec d'autres lettres ([s]/[z])
2. Le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différentes tels que : an/en/on. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie ou par des dérivations et dans certains cas c'est conventionnel.
3. De nombreuses lettres ne s'entendent pas, à l'oral, renvoient dans la plupart des cas à des informations grammaticales (« e » du féminin).

L'apprentissage du système orthographique de la langue française présente aussi d'autres difficultés. En effet, devant un mot écrit, le lecteur fait

¹⁸ La grapho-phonétique est la relation entre le son et la lettre. Plus exactement, on peut dire que c'est la relation entre le son dans le discours oral et les éléments d'orthographe dans l'écrit. ("Orthographe grapho-phonétique CE1", Bordas Soutien scolaire).

¹⁹ Il faut savoir que la direction orthographe-phonologie renvoie au sens de la lecture et plus précisément du graphème au phonème. Un graphème donné comporte-t-il un seul et même phonème correspondant ou plusieurs? Par contre, la direction phonologie-orthographe, quant à elle, renvoie au sens de l'écriture du phonème au graphème. (Fayol 2014, p. 55)

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

face à l'une de ces trois possibilités. Dans le premier cas, le lecteur dispose d'une grille de formes écrites qui existent généralement dans sa langue maternelle, et l'aident à comprendre le vocabulaire rencontré en langue étrangère. D'après Duquette et Painchaud (1991) : « *En langue seconde, pour la plupart des mots qui doivent être appris, possède un concept équivalent dans sa langue maternelle. La tâche de l'apprenant consiste à nommer différemment un concept existant.* » (p.190).

Dans le second cas, le lecteur connaît déjà le mot car il l'a rencontré durant des lectures antérieures et l'a stocké dans la mémoire à long terme. Enfin, dans le troisième cas, le mot est totalement nouveau pour lui, et par conséquent sa lecture demande plus d'effort de décodage et un traitement de l'information au niveau cognitif. Dans ce cas, le décodage passe par le découpage du mot, puis par l'attribution d'un son pour chaque segment, et en dernier lieu par la fusion entre ces différentes informations pour aboutir à une lecture globale du syntagme.

Toutefois, l'interprétation du mot dépend de sa mise en relation avec des éléments qui lui sont externes et qui existent dans le même contenu dont il extrait. Ces indices externes connus par le lecteur, l'aident à saisir son sens, en effet, selon Duquette et Painchaud (1991) : « *D'après les résultats obtenus par Sternberg (1983), les sujets ont davantage recours aux indices externes pour découvrir le sens des mots qu'ils ne connaissent pas.* » (p.190)

5. L'activité de rédaction en FLE en contexte scolaire

La tâche d'écriture est considérée comme une situation problème qui nécessite un processus de résolution : « *produire un texte libre est une « situation problème » à résoudre pour l'élève [...] Toute situation problème comprend deux composantes :*

Chapitre II : L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire

1-une situation complexe, c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations présentées à l'étudiant et à analyser en vue de réaliser une tâche complexe ;

2-la tâche complexe elle-même, c'est-à-dire un processus de résolution et un produit face au problème posé par la situation. » (De Ketele, 2013, p.59)

La tâche, en l'occurrence la production écrite, est complexe car sa réalisation nécessite l'application d'une démarche établie et fermée : plusieurs processus de résolution peuvent être utilisés pour y parvenir ; de nombreuses connaissances et savoir-faire sont susceptibles d'être mobilisés : « *La situation est complexe, non pas nécessairement parce que l'on fournit de nombreuses informations à l'élève, mais parce qu'elle demande une analyse de la part des élèves pour identifier et organiser les connaissances et savoir-faire pertinents à mobiliser pour réaliser la tâche attendue.* » (De Ketele 2010 ; De Ketele & Gerard 2005 ; Roegiers 2004).

En définitive, rédiger un texte exige la mobilisation d'un ensemble de compétences : « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* ». (Scallon, p.6)

Cette situation problème peut être schématisée ainsi :

Chapitre II : L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE
en contexte scolaire et universitaire

La situation de départ

(Fait appel à la compétence langagière du scripteur)



Espace problème

(Le moment de rédaction)



Texte fini

(La situation d'arrivée)

(Le but à atteindre)

Schéma N°1 : Déroulement de l'activité de la production écrite (élaboré par nous-même)

Les travaux sur les modèles d'écriture visant la résolution de cette situation problème, et représentant le processus d'écriture comme étant purement cognitif sont nombreux. Nous pouvons citer à ce titre ceux de : Moirand 1979, Hayes et Flower, 1980 ; Frederiksen et Dominic, 1981 ; Nold, 1981 ; Cooper et Matshuashi, 1983 ; Deschènes, 1988 ; Maimon, 1988.

Nold (1981), Anderson (1985), Maïmon (1988), Préfontaine (1988), se sont limités au processus d'écriture, tandis que d'autres (Moirand 1979, Hayes et Flower, 1980 ; Frederiksen et Dominic, 1981 ; Deschènes, 1988) ont tenu compte de ce qui entoure le processus d'écriture tel que le contexte de production et les connaissances mises en œuvre par le scripteur dans l'activité

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE* *en contexte scolaire et universitaire*

de la rédaction. Certains de ces modèles, jugés utiles pour la réalisation de cette recherche, seront détaillés dans le chapitre 3.

Préfontaine et Lebrun (1993) ont utilisé un modèle d'enseignement intégré, qui correspond à la nature du travail proposé, étant donné qu'il s'appuie sur la conception constructiviste de la connaissance. Les différentes phases du processus d'écriture proposées seront mises en œuvre lors de notre partie expérimentale. Ce modèle s'inspire des travaux de Hayes et Flower (1980) sur la production écrite, et propose trois outils qui correspondent aux trois grands moments du processus d'écriture : Le guide d'écriture, le journal de bord et l'évaluation formative.

1- Le guide d'écriture se divise en trois parties majeures qui correspondent à leurs tours aux trois moments du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) et qui sont : La préparation du texte, la partie réservée à l'écriture et l'évaluation.

2- Le journal de bord est un cahier d'exercice à l'écriture pour l'apprenant, qui lui permet aussi de faire des recherches et de consigner les mots nouveaux. C'est un document réalisé à partir de recueil de données qui permettent d'augmenter les connaissances en relation avec le contenu des cours qu'il suit.

3- L'évaluation formative par d'autres apprenants constitue une révision pour l'apprenant des critères à respecter pour produire un texte de qualité. Ce processus d'apprentissage/enseignement se reflète lors des séances des exposés ou l'étudiant sera évalué d'abord, par ses camarades et par l'enseignant de la matière ensuite.

Cette notion de journal de bord sera intégrée dans cette recherche de façon à ce que les étudiants puissent réinvestir les acquis des différents

exposés dans leurs écrits lors du test contrôle. Le travail, proposé lors de l'évaluation, constitue donc un modèle, voire un point de départ pour l'écriture de leurs textes.

En plus des éléments précités et qui semblent favoriser la tâche de la rédaction, les scripteurs font souvent appel aux connaissances stockées dans leurs mémoires à long terme. Ces informations, réinvesties lors de la production écrite, sont la plupart du temps inspirées de documents écrits et obtenus grâce à la compréhension orale et écrite des textes.

5.1. La compréhension orale des textes en FLE

La compréhension orale peut être définie comme : « *la capacité à comprendre à travers l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore* » (IFADEM, 2011-2012, p.8). Ce genre de compétence s'acquiert par la maîtrise de la compréhension orale à partir de ce qui est lu ou dit. Cette activité met en jeu différentes opérations mentales, telle que la recherche des informations dans la mémoire à long terme et la mise en relation des connaissances antérieures avec les nouvelles, car il faut d'abord se repérer dans ce qu'on entend en distinguant les sons, les mots, les phrases...etc. et sélectionner les informations importantes.

Avec l'intégration des documents authentiques et l'application de l'approche communicative dans les années 80, comme support à l'enseignement/apprentissage dans la classe de langue, la compréhension orale constitue une compétence interdépendante. Ces documents ont pour objectif de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, dans les diverses situations de communication qui se rapprochent du quotidien, mais

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

aussi de proposer divers supports pour l'enseignement de la compréhension orale.

Selon Cuq (2003) : « *La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence.* » (p.182) Lors d'une séance d'expression orale, l'apprenant est appelé à identifier et comprendre les mots entendus en faisant appel aux savoirs et savoir acquis préalablement en vue de développer sa compétence de compréhension orale.

Toutefois, dans l'activité de la compréhension orale, il ne s'agit pas seulement d'essayer de tout comprendre et de définir l'ensemble des mots constituant l'énoncé, mais de se focaliser sur les notions essentielles, pour permettre à l'apprenant de devenir autonome dans ce genre d'exercice. Le réinvestissement du lexique étudié lors de l'expression et de la compréhension orale favorise le développement des compétences de la production de textes écrits de différents genres.

5.2. La compréhension de l'écrit des textes en FLE

La compréhension de l'écrit consiste à construire une représentation pour chaque segment du texte, et la coordination entre elles et les différentes informations véhiculées par l'énoncé permettent d'attribuer un sens à l'écrit. Cependant, l'interprétation d'un énoncé ne se fait pas seulement à partir du décodage, elle interpelle des connaissances lexicales et syntaxiques qui contribuent à la compréhension des textes

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

Selon Gaonac'h et Fayol (2003), la compréhension « *vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues.*» (p:6). Les deux chercheurs se sont intéressés au processus de compréhension au cours de la lecture, et ils proposent des niveaux de traitement de l'information dans la compréhension d'un écrit. Ces différents niveaux sont au nombre de cinq et constituent en quelque sorte les rouages du processus en question :

- l'identification des mots : une opération qui est le fruit de multiples autres telles que la reconnaissance des lettres, la création de représentations intermédiaires (groupes de mots, syllabes), l'authentification de la représentation orthographique, etc. ;
- la reconnaissance du lexique : une tâche qui vise à attribuer un sens aux mots. La compétence qui permet de mener à bien cette opération s'acquiert à la fois par un enseignement explicite du vocabulaire et par une pratique de la lecture ;
- le traitement morphologique : sur ce point, la psychologie cognitive a des difficultés à déterminer si la morphologie est utilisée lors d'une tâche de compréhension et si oui, quand et comment. Les études les plus significatives sur le sujet sont les études ayant mis en relief un apprentissage implicite précoce de certaines régularités morphologiques sans pour autant démontrer une systématisation d'utilisation de ces procédés ;
- le traitement syntaxique, un traitement qui se doit d'être double : détermination des catégories (agent, patient, etc.) et identification des structures phrastiques (relations entre catégories, etc.) Les études ont montré que la méconnaissance d'un domaine, d'un thème engendrait des traitements grammaticaux minutieux ;

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

- l'identification de la structure textuelle : c'est-à-dire la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique etc.) pour élaborer une signification. De nombreuses études ont montré que les récits canoniques, suivant une organisation conventionnelle, avaient un effet facilitateur sur la compréhension.

En effet, durant la lecture d'un texte, l'usage des connaissances linguistiques précède le processus de la compréhension. Toutefois, la tâche de la compréhension de l'écrit fait, aussi, appel à l'expérience des lectures précédentes lors du décodage et de la construction du sens. Selon Cuq (2002) : *« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental »*. (p.160).

La compréhension de l'écrit consiste, aussi, en une construction de signification qui combine entre le sens exprimé par les unités linguistiques figurants dans le texte et le sens véhiculé par la visée communicative du texte. En somme, la compréhension écrite constitue dans un premier temps, à amener l'apprenant à attribuer un sens à l'écrit afin de le comprendre et de saisir le message transmis par le scripteur, et dans un second temps, à lire les différents types de texte, c'est à dire, déterminer de quel type de discours s'agit-il ainsi que sa visée communicative.

L'objectif de cette compétence n'est pas seulement la compréhension du texte, mais aussi l'acquisition de stratégies de lecture, telle que la méthode interrogative pour l'apprentissage de la lecture, qui consiste selon Orsenna (2007) à faire participer l'apprenant en lui posant des questions pour le préparer à la lecture. Ce procédé constitue, également, un atout pour l'apprentissage de la production de l'écrit. Cependant, apprendre à rédiger des

textes écrits repose sur la maîtrise de plusieurs compétences telles que les connaissances linguistiques, textuelles et discursives.

6. Apprendre à rédiger des textes écrits en FLE en milieu scolaire

L'expérimentation de Préfontaine et Lebrun (1993) constitue un modèle d'analyse et de remédiation dans cette recherche. En effet, Préfontaine et Lebrun (1993), présentent de manière scientifique les deux pratiques fondamentales qui sont la lecture et l'écriture à partir d'observations en milieu scolaire.

La qualité de l'expression écrite repose sur divers connaissances comme le postulent Préfontaine & Lebrun (1993) : « *Ecrire exige la présence et l'utilisation correcte de plusieurs catégories de connaissance* ». (p.87). Ces connaissances portent sur les règles de l'écriture et sur la fréquence de l'activité de l'écriture, car ceux qui écrivent souvent éprouvent moins de difficultés à rédiger et disposent d'une variation de modèles qui les aideront lors de l'exercice de l'écriture

L'évaluation et la correction des productions écrites constituent un troisième critère, car le manque de corrigé détaillé prive l'élève de reconnaître ses points forts et ses points faibles, tel que l'usage de l'orthographe qui semble constituer un handicap pour la plupart des apprenants et qu'on va vérifier lors de cette recherche.

Plusieurs expérimentations ont été menées par de nombreux chercheurs dans le domaine de la production écrite²⁰. La tâche d'écriture est un exercice complexe car elle ressemble à un processus de résolution de problème. Avant

²⁰ Voir chapitre III

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

de le résoudre, l'élève passera par plusieurs étapes telles que le recueil des informations relatives au sujet de la consigne et la mobilisation des connaissances linguistiques lors du passage à la rédaction. Il aura aussi recours à divers processus mentaux comme la planification, la rédaction et la révision afin d'atteindre le type de texte demandé.

Selon Préfontaine et Lebrun (1993): « *Une résolution de problème consiste en une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but* ». (p.87). Toutefois, la réalisation d'un écrit ne se limite pas à la récolte d'informations, mais requiert des connaissances liées au fonctionnement de la langue.

En effet, la maîtrise de la compétence langagière passe par la mobilisation de trois sous-compétences qui sont :

- La compétence linguistique qui est la connaissance du code.
- La compétence textuelle qui est la connaissance des composantes et des structures du texte.
- La compétence discursive qui est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier le texte à son contexte, à une situation de communication ou à un type de discours car pour Préfontaine et Lebrun (1993) : « *l'acte d'écrire est une activité de communication qui ne peut se détacher des conditions réelles de communication.* » (p.83)

7. Les difficultés de la production écrite

Afin de décrire les difficultés de la production écrite, nous citons dans un premier temps celles liées à l'orthographe, puisque le présent travail est centré sur le vocabulaire spécifique et la capacité des étudiants à l'employer au sein des textes de spécialité et à l'écrire correctement. A cet

effet, nous rappellerons brièvement les deux types d'erreurs orthographiques qui sont l'orthographe lexicale et grammaticale lors de l'écriture. Ces deux types nous serviront pour vérifier le bon réinvestissement de la terminologie lors de l'analyse du post-test.

Dans un second temps, nous présenterons l'expérimentation menée par Préfontaine et Lebrun (1993) dans le champ de l'écrit car elle semble résumer les différents problèmes rencontrés par les apprenants lors de cet exercice.

7.1. Au niveau de l'orthographe

L'orthographe est un ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition, qui régissent l'organisation des graphèmes, la manière d'écrire les mots d'une langue; connaissance et application de ces règles. On distingue l'orthographe d'usage et l'orthographe d'accord, l'une concernant la pure graphie du mot, l'autre sa situation et son rôle dans la phrase. (Leif, 1974).

7.1.1. L'orthographe lexicale

C'est l'orthographe d'usage, elle concerne l'image mentale du mot conservé par le scripteur dans sa mémoire visuelle. L'orthographe lexicale concerne l'image graphique ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème). Elle recouvre aussi les différentes graphies établies par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles grammaticales.

L'acquisition de l'orthographe lexicale passe par un processus complexe de mémorisation à long terme de la forme entière des mots écrits. Sa connaissance correspond à la connaissance de la forme orthographique des

Chapitre II : *L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire*

mots. Cependant, elle peut comporter quelques difficultés telles que le démontre l'expérimentation menée par Préfontaine et Lebrun (1993).

7.1.2. L'orthographe grammaticale

Elle est appelée également l'orthographe d'accord. Lorsqu'un scripteur se retrouve en situation d'écriture, il doit recourir à aux règles qui régissent les relations entre les mots d'une phrase, afin d'éviter les différents types d'erreurs²¹ ou de fautes²². En effet, les erreurs d'orthographe grammaticale concernent les marques d'accord: accord du verbe avec son sujet, accord en genre et en nombre des noms, adjectifs, déterminants, accord du participe passé.

7.2. Les difficultés de la production écrite en FLE selon Préfontaine et Lebrun (1993)

L'expérimentation a pour objectif de détecter les difficultés rencontrées par les scripteurs dans l'exercice de la production écrite. Elles ont analysé des textes écrits de deux groupes : le premier groupe se

²¹ En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

²² Les fautes correspondent, en didactique des langues étrangères, à «*des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

Chapitre II : L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE
en contexte scolaire et universitaire

compose de 33 apprenants de 3^{ème} année secondaire et le 2^{ème} de 23 apprenants de 5^{ème} année secondaire.

L'analyse des données a révélé les résultats suivants :

Tableau N°2 (Préfontaine & Lebrun, 1993, Tableau P.108).

Difficultés rencontrées	3 ^{ème} AS	5 ^{ème} AS
Ponctuation	31%	32%
Orthographe lexicale	24%	22%
Accord	15%	20%
Verbe	12%	13%
Homophone	9%	7%
Syntaxe	9%	6%

Le tableau de Préfontaine et Lebrun (1993) démontre ainsi que le lexique figure dans les premiers rangs (avec un pourcentage de 24% et 22%) des problèmes que rencontrent les rédacteurs lors d'une production écrite. L'investigation menée par ces chercheuses permet de prendre conscience la complexité de cette tâche pour les apprenants. En effet, elle ressemble à une situation problème que l'apprenant tente de résoudre progressivement en passant par plusieurs étapes. Ce modèle va être reproduit dans cette recherche qui démontre l'effet de la maîtrise du lexique sur la rédaction des textes.

8. Le modèle d'intervention pédagogique de Préfontaine et Lebrun

Le modèle d'intervention pédagogique de l'enseignant, auprès de ses apprenants scripteurs, de Préfontaine et Lebrun (1993) sera réutilisé dans cette recherche car il permet, dans un premier temps, précisément lors du pré-test, de dépister les difficultés et permet, dans un second temps, à l'enseignant de procéder à une intervention pédagogique. Cette phase de l'intervention pédagogique se déroulera durant les séances réservées aux exposés oraux. Durant le troisième temps, l'enseignant contrôle, à l'aide d'une évaluation formative, le degré de compréhension de ses apprenants. Ce moment d'évaluation constitue le post-test dans la présente recherche.

Dans le modèle de Préfontaine et Lebrun (1993), ces trois moments correspondent à trois étapes qui sont : L'étape du diagnostic, l'étape d'intervention pédagogique et l'étape de l'évaluation de la compréhension de la solution suggérée.

8.1. Diagnostic :

- A chaque fois qu'un apprenant éprouve des difficultés, l'enseignant doit d'abord bien identifier leurs natures. En effet, la reconnaissance de ces difficultés décide de la forme d'aide à fournir.
- Une fois ces difficultés localisées, l'enseignant doit les analyser avant de poser le diagnostic adéquat qui guidera son intervention pédagogique. Cette analyse tient compte de plusieurs éléments : d'abord de la nature du problème, ensuite, de ces liens avec ce qu'il a été enseigné.
- Une fois le diagnostic établi, l'enseignant se trouve en possession des éléments nécessaires qui lui permettent de conclure s'il s'agit d'une difficulté

d'ordre lexical, syntaxique, pragmatique ou discursive et parfois d'ordre cognitif ou même psychologique. Sur la base de cette évaluation, il élabore une stratégie d'intervention appropriée.

8.2. L'intervention pédagogique

- Les solutions que propose l'enseignant pour remédier aux difficultés éprouvées par l'apprenant lors de la production doivent être adaptées à ses besoins. L'enseignant doit cibler son intervention sur le noyau central du problème, et l'adapter aux compétences linguistiques et aux capacités cognitives et psychologiques de l'apprenant.
- Les éléments recueillis par l'enseignant sur les handicaps des apprenants, en matière de production écrite, orientent son choix sur la forme d'aide préconisée. Doit-elle être immédiate? Ou doit-il plutôt s'engager dans une explication générale pour éviter des problèmes semblables, auxquels le scripteur fera face ultérieurement ?
- Au cours de l'intervention pédagogique de l'enseignant, précisément lorsque celle-ci touchera à sa fin, l'enseignant devra vérifier si l'apprenant scripteur a, à la fois, bien compris le problème et la solution suggérée. Cela se fera à l'aide d'une évaluation sommative.

8.3. L'évaluation de la compréhension

- L'évaluation de la compréhension fait partie du processus de l'intervention pédagogique de l'enseignant dans la production écrite. C'est la phase durant laquelle, il doit s'assurer que l'apprenant a bien compris ses explications concernant les difficultés détectées lors de la tâche de la

production écrite et comment les dépasser. À cet effet, il usera d'un contrôle pour vérifier cela.

9. Conclusion partielle

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE se fait souvent à l'aide de la compréhension orale et écrite. L'exploitation des écrits en FLE repose sur la lecture qui nécessite, à son tour, des connaissances lexicales et grammaticales. Ces connaissances vont permettre aux apprenants, d'une part, de lire et de comprendre les textes, et d'autre part de s'en inspirer pour d'éventuelles rédactions.

Il s'avère que l'activité de la production écrite en FLE est un exercice assez complexe, qui mobilise plusieurs compétences telles que la faculté de lire et de comprendre les textes. Cette complexité laisse apparaître quelques difficultés tenaces qui sont dues, de manière générale, au système orthographique de la langue française. En effet, les recherches présentées dans ce chapitre démontrent que le lexique vient en tête des difficultés constatées lors de la tâche de la rédaction.

Toutefois, la lecture constitue l'un des moyens qui contribuent à l'enrichissement des connaissances lexicales, étant donné que les informations intériorisées lors de la lecture forment des points de départ pour toute rédaction future, ce qui prouve que l'activité de la production écrite dépend aussi d'un processus cognitif qu'on tentera d'expliquer dans le prochain chapitre.

Chapitre III

L'approche cognitive dans le processus rédactionnel

1. Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous présenteront les différents courants psychologiques qui sont : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces psychologies ont influencé, à travers le temps les méthodes et les approches d'enseignement/apprentissage d'une manière générale, et celles de l'enseignement des langues en particulier. En effet, dans le champ de la production écrite, ces courants ont contribué à l'établissement de nombreux modèles de production de l'écrit. Nous citerons également les trois modèles les plus marquants, celui Rohmer (1965), de Moirand (1979), de Hayes et Flower (1980/1995), et enfin celui de Deschênes(1988).

2. Les principaux courants psychologiques

2.1. Le behaviorisme

Le béhaviorisme est une méthode psychologique fondée sur l'observation objective. L'origine de cette psychologie, remonte en réalité à l'expérimentation du physiologiste russe« Ivan Pavlov »²³ qui a contribué à l'apparition de ce courant. Pour les béhavioristes, la psychologie est le comportement extérieur des hommes, et non l'intériorité (les pensées, les sentiments) des sujets. Il s'agit donc d'une psychologie du comportement. Ce courant a été fondé à la fin du 19^{ème} siècle avec l'ouvrage de Thorndike, l'Intelligence Animale (1898). Watson aux Etats-Unis et Bechterev en Russie en sont les fondateurs.

Watson (1913) établit les principes de base du behaviorisme. Selon lui la psychologie est une science purement objective qui étudie la relation entre

²³ Pavlov a développé une théorie de l'apprentissage reliée au courant béhavioriste selon laquelle les comportements acquis face un stimulus peuvent constituer des mécanismes et des automatismes pour l'enseignement/apprentissage.

le stimulus/réponse en rejetant tous les concepts mentalistes et réduit par conséquent l'action éducative à ce couple. Mais ce n'est qu'entre les années 40 et 50 que ce courant se confirme grâce aux travaux de Skinner.

Les behavioristes cherchent à modeler le comportement des apprenants, en les faisant vivre des situations identiques, dans lesquelles, ils seront mis face à des stimuli pour produire, par la suite, des réponses auxquelles l'enseignant s'attend. Cependant, si le comportement ne correspond pas au stimulus émis, cela signifie qu'il y a échec de l'enseignement, dans ce cas, l'enseignant adaptera une autre démarche afin de faire oublier à l'élève cette réponse et la remplacer par une autre attendue.

Dans le contexte behavioriste, le rôle de l'enseignant est de faire le plan de l'apprentissage/enseignement, et d'accompagner les élèves dans la réalisation des différentes activités pour qu'il y ait apprentissage. L'élève doit rester passif durant l'apprentissage car son rôle est d'écouter et d'essayer de déduire les comportements souhaitables afin de réussir dans de telles situations.

L'avantage principal de ce courant est d'assurer l'organisation de la classe, de rendre l'élève efficace dans l'accomplissement des exercices de type taxonomique, tel : apprendre à accorder le participe passé. De plus, la réalisation successive d'exercices va aider à développer des automatismes et des mécanismes d'apprentissage chez les élèves.

La conception la plus critiquée de ce courant est de ne point s'intéresser à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il est en train d'apprendre ? Aussi l'erreur est considérée comme une absence d'apprentissage (une non assimilation de la règle par l'apprenant ou un échec de la part de l'enseignant dans la structuration de sa leçon).

Les points forts du behaviorisme sont :

- Le découpage de tâches en sous-tâches. (compétence en sous-compétences).
- L'annonce du plan du cours au début.
- Le renforcement des comportements positifs en ayant recours à la répétition.
- L'évaluation formative et sommative.

L'une des limites du behaviorisme étaient de ne pas s'intéresser aux raisons pour lesquelles les élèves commettent des erreurs, ou à ce qui se passe dans leurs têtes. Alors les cognitivistes vont essayer de remédier à cela en accordant de l'importance au processus cognitifs de l'apprentissage. Leur objet est de savoir comment une personne peut traiter l'information dans ses deux mémoires (à long et à court terme) pour y accéder au moment opportun. C'est le cognitivisme qui se charge d'éclaircir ces deux notions de mémoire de court et long terme.

2.2. Le cognitivisme

Ce courant s'intéresse à l'organisation des informations dans la mémoire à long terme. En effet, pour les cognitivistes, apprendre c'est ajouter une nouvelle connaissance à d'autres déjà existantes dans la mémoire à long terme. Ils sont les premiers à croire que l'élève possède déjà des connaissances antérieures, qu'il faut prendre en compte durant son apprentissage, et auxquelles doivent s'ajouter les nouvelles informations qu'il va apprendre.

Cette notion de connaissances antérieures constitue le centre d'intérêt des cognitivistes car sans elle l'élève ne pourra ni apprendre, ni continuer ses

apprentissages, toutes nouvelles informations seront traitées par rapport à des connaissances déjà existantes.

Le rôle de l'enseignant, dans cette conception, sera d'aider à la construction des connaissances ou à leurs organisations, *l'enseignement stratégique*²⁴ fera aussi partie de ce courant. Le rôle de l'élève dans le cognitivisme est de traiter l'information, ce qui le rend plus actif, en participant à son apprentissage et en étant engagé dans le traitement des informations.

Les limites de ce courant résident dans le fait de trop se centrer sur la construction et l'organisation de la connaissance et de négliger le contexte, ce qui cause parfois des échecs de transfert.

Les avantages du cognitivisme sont :

- Amener l'élève à réfléchir d'une façon consciente sur son processus d'apprentissage.
- Pousser les enseignants à distinguer entre les différents types de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) et à contextualiser l'apprentissage.

2.3. Le constructivisme

Chez les constructivistes l'apprentissage est une construction personnelle, autrement dit, on ne peut pas prendre un modèle didactique d'enseignement et l'appliquer à tous les apprenants, car chacun à sa propre manière pour construire une nouvelle connaissance, pour cela l'enseignant doit concrétiser le problème à résoudre. L'apprenant va apprendre dans l'action, on le met

²⁴Voir annexe2.

dans des situations où il va apprendre en agissant et en manipulant les informations, afin de résoudre le problème exposé car pour les constructivistes : « *La connaissance n'est pas reçue passivement mais construite activement à partir du monde empirique et non par la découverte d'une réalité ontologique* ». (Encyclopédie Internationale de l'Education, 1987)

Le processus de construction de la connaissance dans cette psychologie peut être schématisé de la manière suivante :

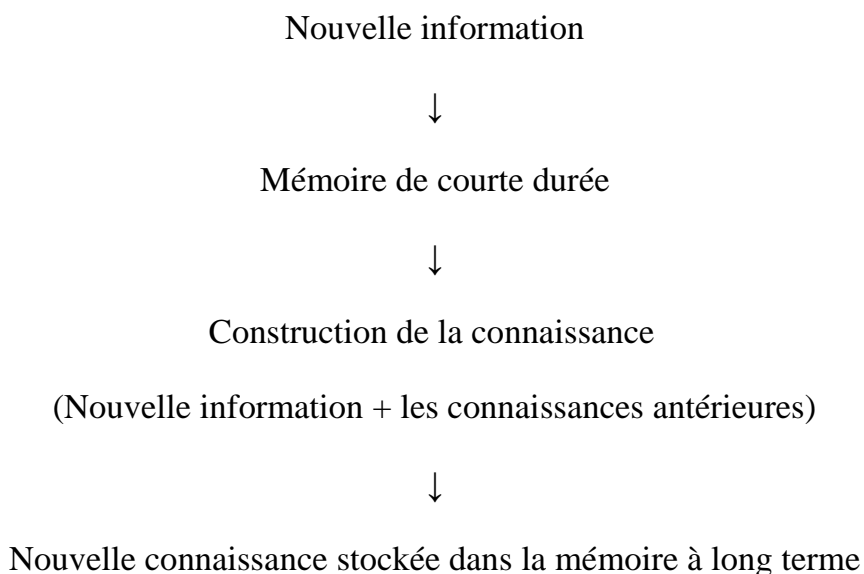


Schéma n°2 : Le processus de construction des connaissances chez les constructivistes (élaboré par nous-même)

Le rôle de l'enseignant dans cette optique est de simuler des situations d'apprentissages qui ressemblent beaucoup à la vie de tous les jours, cette mise en situation va faire émerger chez les apprenants une construction temporaire de l'objet d'étude, et c'est à partir de ce modèle temporaire que va intervenir l'enseignant pour essayer de le mener vers un modèle définitif. Ce

qui est demandé à l'enseignant, c'est de faciliter l'apprentissage en proposant des tâches appropriées.

Le rôle de l'apprenant c'est d'être actif, d'agir, de participer à la construction de ses connaissances. L'apprenant est considéré comme acteur social : « *L'apprenant est un acteur social authentique, agissant, et lié aux autres membres par un contrat social et des codes connus ou à acquérir. L'interaction inter-individuelle est considérée comme situation réaliste à reproduire.* » (CECR, 2001, chap.2 p.3). Pour les constructivistes l'interaction est un facteur essentiel dans l'acquisition des connaissances.

Parmi les points forts de ce courant, c'est le fait de travailler sur l'erreur. Selon les constructivistes, l'erreur est un élément très important qui n'est pas honteux ou à éviter, c'est un indice de l'état de la construction de la connaissance chez l'apprenant, en d'autres termes, elle permet de savoir où en est l'élève dans son processus cognitif d'apprentissage de l'objet en question. Elle permet, par la suite, de réorienter l'enseignement pour de meilleurs résultats. L'erreur est quelque chose à comprendre pour pouvoir construire ensuite.

En dépit de l'évolution des méthodes et des méthodologies de l'enseignement/apprentissage, on continue toujours à procéder avec des situations complexes et à guider les apprenants tout en suscitant leurs intérêts, en les interrogeant et surtout en les relançant en cas de blocage (Principes de l'approche par compétences et de l'approche actionnelle).

Les limites du courant constructiviste sont comme suit:

- Il est difficile de laisser l'apprenant libre dans la construction ses connaissances car il est incapable d'y arriver seul, c'est pourquoi l'enseignant doit intervenir pour l'aider à le faire.

- Il faut du temps pour apprendre étant donné que l'apprentissage n'est pas instantané. C'est un processus qui nécessite du temps pour s'accomplir.

2.4. Le socioconstructivisme

Il existe deux types de socioconstructivisme : le premier constitué d'auteurs purement interactionnistes européens tels que Perret-Clermont (1976), Gilly (1988), Doise et Mugny (1981), qui s'attachent à étudier les interactions socio-cognitives à la lumière du constructivisme Piagétien, et le deuxième est une conception américaine qualifiée de psychologie culturelle, suivant les idées des travaux de Vygotski (1978) et Bruner (1995). Cette approche a été défendue par des auteurs américains tels que Brown, Campione et Perkins (1995), qui affirment que la construction de la connaissance ne peut se faire sans l'intervention de l'aspect social, autrement dit, grâce au langage et à l'interaction.

En effet, en échangeant leurs propres perceptions et représentations des choses, les individus peuvent arriver à des consensus sur une connaissance et de la sorte, la construction se fait en collaboration avec l'autre. En somme, la connaissance est en lien avec le milieu social, le contexte, et provient à la fois de ce que l'on pense, et de ce que les autres apportent comme interactions. Le langage est alors très important dans ce courant, il permet, entre autre, de mieux préciser la pensée, de négocier le sens des mots et par conséquent de raffiner ses apprentissages et ses connaissances.

Contrairement à la conception piagétienne qui considère le développement cognitif de l'individu comme étant fixe, lié à l'âge, et qui s'effectue à travers diverses phases bien définies. Les constructivistes

estiment qu'on peut accompagner l'apprenant dans son passage d'un niveau cognitif à un autre et l'aider quand il ne peut pas le faire seul, cela permet même un gain de temps en accélérant parfois le passage d'un stade de construction de la connaissance à un autre. Autrement dit, si un apprenant à des difficultés à apprendre, nous pouvons l'assister jusqu'à ce qu'il réussisse.

Le rôle de l'enseignant dans cette conception serait donc de mettre les apprenants dans des situations où ils peuvent interagir et d'animer des échanges le plus longtemps possible, sans intervenir par des affirmations qui risquent de mettre fin à ces discussions. Il faut plutôt les laisser discuter en toute liberté et ne les aider qu'en cas d'erreur ou de non compréhension.

Les avantages de ce courant se situent toujours au niveau de l'erreur qui est considérée comme source d'apprentissage. La contextualisation du savoir à intérioriser permet par la même occasion une construction rapide et correcte à la fois de la connaissance. De surcroît, les situations problèmes dans lesquelles on doit prévoir ou des débats d'idées, entre les apprenants pour enseigner l'oral, est l'un des moyen les plus utilisé actuellement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La présente recherche s'inscrit dans cette conception de la construction de la connaissance, puisque le travail d'exposés, présentés par les étudiants, s'appuie sur les interactions langagières. A cet effet, nous rappelons les différents principes fondateurs de cette psychologie éducative (Cantin, 2011) :

- La connaissance est en lien avec le milieu social et le contexte, elle provient à la fois de ce que l'apprenant pense et de ce que son entourage peut apporter comme de nouveaux savoirs.
- Le langage est très important chez les socioconstructivistes. L'interaction permet de préciser la pensée, de comprendre le sens des mots et par conséquent de raffiner ses apprentissages et ses connaissances.

Une interprétation de la part du/des lecteur (s) pour mieux comprendre le sens et l'objectif du message :

A propos de quoi ?

Quand ?

Qui est le « je » qui écrit → → ce « je » pour qui il écrit

Où ?

Pourquoi écrit-il ?

Schéma N°3 : la situation d'écrit (production et réception, élaboré par nous même)

Un scripteur doit en premier lieu tenir compte du/des lecteur (s) pour lequel (lesquels) il écrit. Du côté du lecteur qui interprète, la tâche est plus complexe puisqu'elle exige une connaissance de l'écrivain et des circonstances de la production de l'écrit. En résumé, afin de comprendre ce qu'est une situation d'écrit, nous faisons un rappel des différents processus d'écriture élaborés.

4. La cognition dans le processus rédactionnel

Plusieurs courants psychologiques se sont intéressés au traitement cognitif de l'information et à l'acquisition de la compétence métacognitive, cependant deux d'entre eux se sont penchés spécifiquement sur l'écrit.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) et celui de Hayes (1995) relèvent d'un cognitivisme au sens strict qui se focalise sur ce qui se passe à l'intérieur du système cognitif et son fonctionnement. En effet, selon Piolat et Pélissier (1998) : « Dans ce type de modèle l'homme est considéré comme un système « pseudo-isolé », fonctionnant de manière autonome, ce fonctionnement étant conçu comme l'actualisation de ses caractéristiques

de manière quasi-indépendantes des conditions du milieu. » (p.53)

Le modèle de Deschênes (1988) constitue une continuité de celui de Hayes et Flower (1980/1995), il s'inscrit ainsi dans une vision constructiviste de l'information qui accorde de l'intérêt à l'individu scripteur dans le processus de rédaction. Moirand (1979) élabore son modèle d'écriture à partir d'une expérimentation auprès d'un public non-natif, et s'intéresse à l'impact du contexte sur l'activité de la rédaction. C'est le modèle qui illustre le mieux la situation de l'écrit car il comporte deux moments, un premier moment de production et un deuxième de réception.

Ces trois modèles, qui seront détaillés dans la partie suivante, traitent la cognition dans la construction des connaissances, et reflètent la manière dont les participants de cette recherche s'y prennent lors de l'écriture.

5. Les modèles cognitifs de rédaction

La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer qu'il existe deux types de modèles de production écrite :

- Les modèles linéaires qui proposent des étapes très marquées et séquentielles.
- Les modèles non-linéaires ou récursifs considèrent que le texte s'élabore à partir de la mise en relation d'activités de niveaux différents.

5.1. Le modèle de Rohmer (1965)

Rohmer (1965) est le premier à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle a été élaboré

suite à des expériences menées auprès des adultes, il se compose de trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture.

Le texte est le produit des opérations effectuées à partir de trois étapes :

- La préécriture comprend la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture.
- L'écriture est le fait d'aligner les différents éléments planifiés pour produire un texte
- Lors de la réécriture, il s'agit de retravailler et de corriger le texte au niveau du fond et de la forme.

Dans ce type de modèle le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des étapes, c'est un modèle unidirectionnel. Les modèles linéaires sont des modèles qui reflètent le fonctionnement des scripteurs inexpérimentés qui essaient d'écrire un seul jet en se contentant d'effectuer quelques révisions de surface souvent sur le plan orthographique.

5.2. Le modèle de Moirand (1979)

Parmi les modèles non-linéaires, nous retrouvons celui de Moirand (1979). Il est centré sur le scripteur et sur ce qui l'entoure, car pour Moirand (1994) : « *Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur [...], et un lecteur.* » (in Cornaire & Raymond, 1994, p.38). Ce modèle contient deux situations : la première est celle de la production et la deuxième est celle de la réception.

5.2.1. La situation de production

- Le scripteur (s), son statut social, son rôle, son histoire : le scripteur a un statut social obtenu grâce à son rôle dans sa vie familiale, professionnelle, et amicale, et c'est son vécu qui fait de lui ce qu'il est.
- Les relations scripteur(s)/lecteur(s) : Le scripteur écrit généralement à un/des récepteurs avec lequel (lesquels) il peut entretenir des relations qui varient et qui influencent la nature de l'écrit.
- Les relations scripteur(s)/lecteur(s)/document(s) : la nature de l'écrit dépend souvent des goûts et des attentes du récepteur, mais elle est aussi relative au registre et au style du scripteur.
- Les relations scripteur(s)/lecteur(s)/document(s)/contexte extralinguistique : Les éléments para-textuels ont aussi leur part d'effet sur le document produit. Il s'agit de l'influence qu'ont les éléments extralinguistiques sur la forme linguistique du document, du référent, du « de quoi », « de qui » on parle dans le texte, du lieu où l'on écrit et du moment où l'on le fait. Ce qui est intéressant dans ce modèle de Moirand, c'est qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur.

Dans les recherches actuelles, l'aspect social est mis en évidence par les chercheurs et les didacticiens en production écrite. Un bon texte est un écrit dans lequel nous retrouvons une interaction entre le document, le scripteur et le lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte. La prise en compte de ces éléments garantira par la même occasion une bonne réception du texte produit.

5.2.2. La situation de réception de l'écrit

- Les relations lecteur(s)/scripteur(s) : Les représentations que le lecteur se fait du scripteur ou les relations qui les lient influent sur l'interprétation du document.
- Les relations lecteur(s)/scripteur(s) et document(s) : L'interprétation d'un même document diffère selon le lecteur car chacun a ses propres objectifs de lecture et ses propres hypothèses sur les sens du texte.
- Les relations lecteur(s)/document(s) et extralinguistique : plusieurs éléments extralinguistiques influent sur l'interprétation d'un écrit : le moment de la lecture, le lieu, les connaissances antérieures du sujet ou du thème de la lecture. En effet, la compréhension d'un texte dépend des connaissances du lecteur, de son niveau intellectuel et du contexte socioculturel dans lequel il évolue. La prise en compte de ces conditions de réception, dans le processus d'interprétation, est aussi importante que la connaissance des conditions de production du texte en question.

5.3. Les modèles de Hayes et Flower (1980-1995)

5.3.1. Le modèle de 1980

Le modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980) doit beaucoup à la psychologie cognitive. En effet, il considère que le texte s'élabore à partir de la mise en relation d'activités de niveaux différents (la planification, l'écriture et la révision). Ce modèle comporte trois composantes majeures. La première c'est « l'environnement de la tâche », elle concerne les facteurs extérieurs qui influencent la rédaction du texte, telles que les consignes des enseignants. La deuxième composante est le processus cognitif de la rédaction: la planification (quoi et comment écrire), l'écriture (transformer

le plan en un texte), et enfin la révision en vue d'améliorer le texte à rédiger.

Le changement dans ce type de modèle non-linéaire s'opère au niveau de la révision qui est présente à tous les niveaux, car on peut réviser durant la planification ou lors de la rédaction, sans attendre que le texte soit achevé. La troisième composante concerne la connaissance du thème, du destinataire et du genre. Le schéma suivant est une synthèse du modèle.

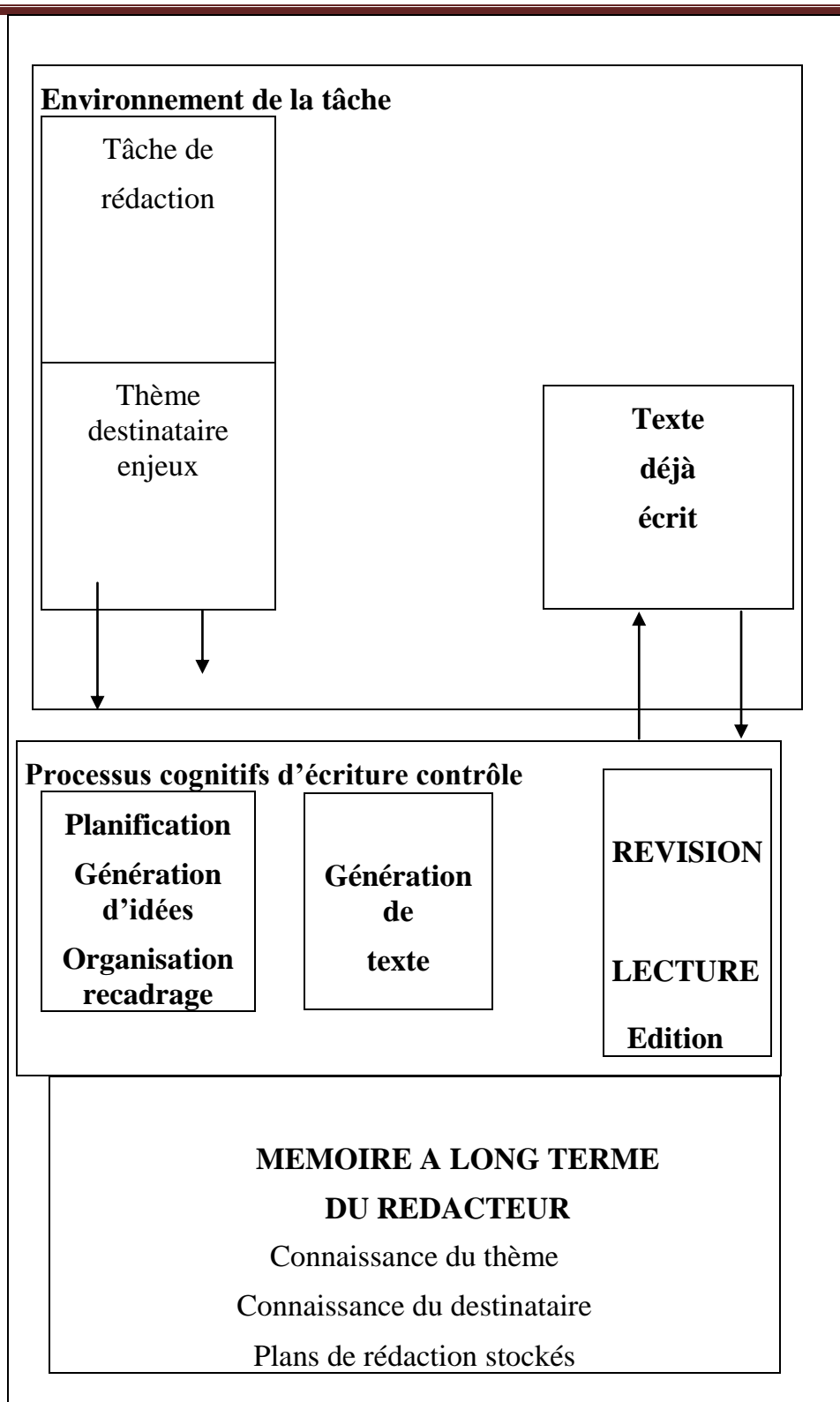


Schéma N°4 : Modèle de Hayes & Flower (1980) (tiré de Pélissier & Piolat, 1998, p.54)

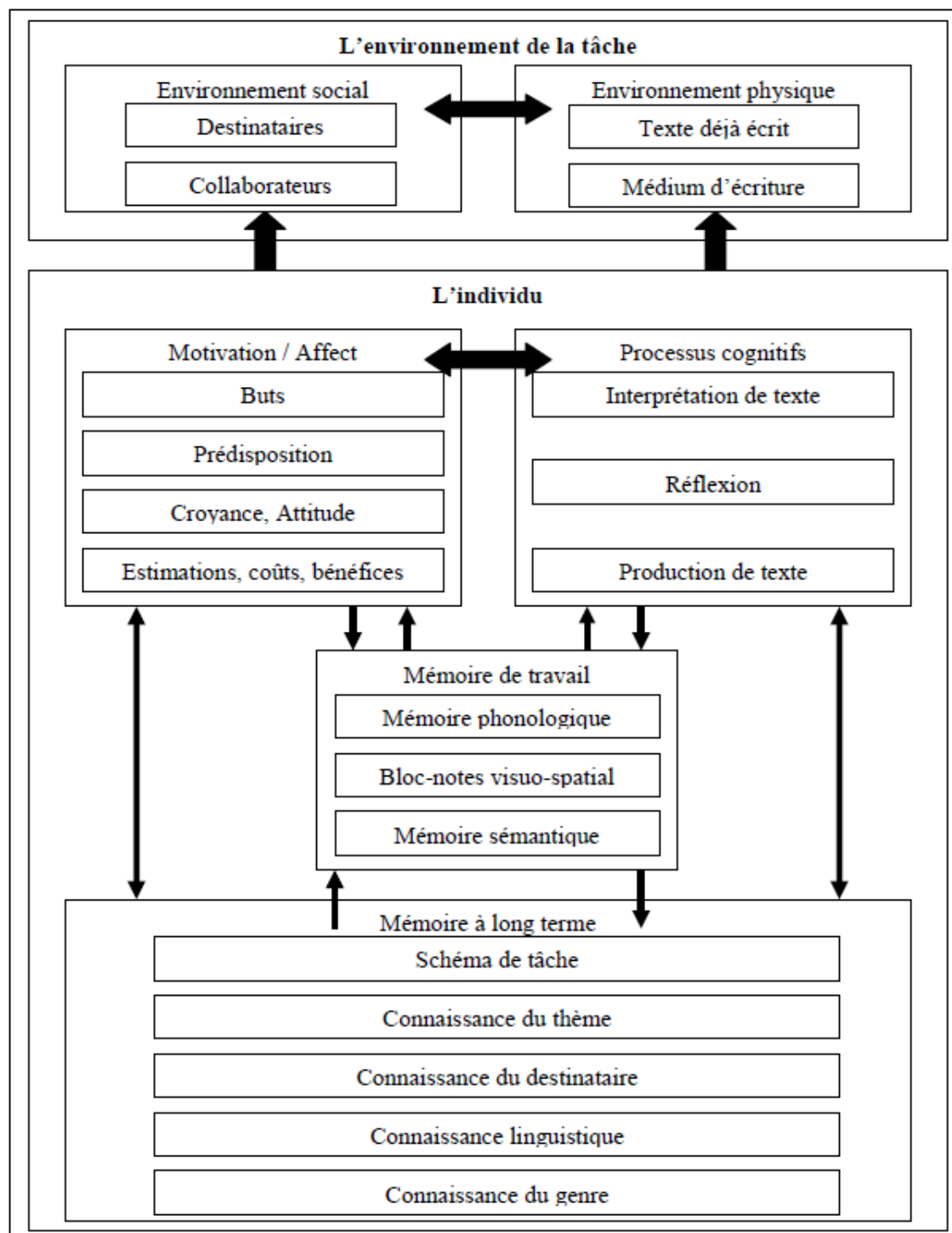
5.3.2. Le nouveau modèle de Hayes (1995)

Le nouveau modèle de Hayes (1995) est la réorganisation du premier modèle de 1980, il comporte seulement des modifications de quelques composantes telles que l'environnement de la tâche qui prend en considération le milieu social ainsi que les multiples textes que le rédacteur lit avant ou durant la rédaction, et qui auront de l'effet sur le texte produit. La composante individu intègre la motivation, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Ce nouveau modèle joint la cognition à la mémoire en tant que caractéristiques de l'individu. L'environnement social et physique est classé dans la composante de l'environnement de la tâche car il accorde beaucoup plus d'importance au côté social de l'individu.

En résumé, il existe quatre différences fondamentales entre l'ancien et le nouveau modèle, la première et la plus importante, est le rôle de la mémoire à long terme (mémoire de travail) dans la rédaction. La seconde est que le modèle inclut les représentations linguistiques. La troisième différence concerne la place réservée à la motivation. Enfin la partie qui traite le processus cognitif est totalement transformée. La révision a été remplacée par l'interprétation du texte ; tandis que la planification a été incluse dans la réflexion ; et l'écriture a été insérée dans un processus plus global celui de la production de texte.

En vue de mieux comprendre les changements effectués dans le nouveau modèle, nous allons présenter dans la partie qui suit le schéma représentant le processus d'écriture de Hayes (1995), puis nous développerons par la suite les quatre composantes de ce modèle qui sont : l'environnement de la tâche, la mémoire de travail, la connaissance de l'individu et la motivation.



Organisation générale du nouveau modèle du processus d'écriture de Hayes (1995) (tiré de Pélissier & Piolat, 1998, p56)

5.3.2.1. L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche inclut deux sous-composantes : l'environnement social et l'environnement physique. Les facteurs sociaux comprennent la prise en compte du destinataire et la consigne pour la tâche.

5.3.2.1.1. L'environnement social

La rédaction est d'abord une activité sociale, nous écrivons pour communiquer avec les autres. Le texte rédigé est un produit de la société car il est ancré et réalisé dans un milieu social. Ce que nous rédigeons, et à qui nous écrivons, est régi par des conventions sociales.

Aussi, n'écrivons-nous pas de la même façon pour un destinataire familial et pour un public d'étrangers. Les genres textuels que nous employons varient et dépendent de la société en question. La culture comme les traditions ou les coutumes peuvent parfois fournir des mots, des images et des formes à partir desquels nous nous inspirons pour la réalisation de nos textes.

Actuellement, nous intégrons la rédaction collaborative²⁵ dans les écoles (méthode des projets), car elle constitue une méthode efficace pour développer la compétence rédactionnelle. Cette méthode s'avère efficace pour la réalisation de tâches complexes que l'apprenant ne parvient pas à réaliser individuellement : « *Du point de vue de la complexité, un travail de groupe ne se justifie que si la tâche a un certain niveau de difficulté, au point qu'elle ne peut pas être menée à bien par un individu tout seul.* » (Goujet, 2005, p.13).

La présentation des exposés, à laquelle nous avons consacré un volet dans le déroulement de cette recherche, peut être perçue dans ce sens, car c'est

²⁵ La rédaction collaborative est aussi appelée méthode des projets.

à partir de la rédaction collaborative, que les performances des étudiants en rédaction individuelle se sont améliorées.

5.3.2.1.2. L'environnement physique

L'environnement physique désigne le texte déjà écrit et le médium d'écriture. Il inclut les plans et brouillons que le rédacteur a déjà produits. Selon Ranciere (2008) : « *Le médium d'écriture apparaît ainsi comme un intermédiaire, comme le moyen d'une fin ou l'agent d'une opération* » (p.1). Il peut avoir une influence sur les processus cognitifs engagés durant la rédaction, car la rédaction avec papier et crayon n'est pas la même qu'avec un traitement de texte. Le changement de médium de rédaction peut affecter la facilité de mobilisation de certains processus impliqués dans la médiation (Piolat & Pélissier, 1998).

En effet, l'écriture sur traitement de texte entraîne le scripteur à réaliser des opérations différentes de celles qu'il effectue en écriture manuscrite. L'usage de l'informatique permet plus d'aisance de déplacement ou de remplacement des segments et autorise une plus grande mobilité du texte. Mais l'influence de l'instrument s'exerce également sur le traitement mémoriel.

Depuis 1980, grâce au développement technologique, une attention croissante a été portée au médium d'écriture parce qu'il constitue une composante de l'environnement de la tâche. L'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage a influencé, également, l'apprentissage des langues. Selon Piolat et Pélissier (1998) : « *Il s'agit généralement d'innovations informatiques dans la communication telles que le traitement de texte, le courrier électronique, le réseau mondial de communication, etc.* » (p.53).

5.3.2.2. La mémoire de travail

La deuxième composante du modèle de Hayes (1995) est la mémoire de travail. Hayes et Flower (1980) accordaient peu d'importance à la mémoire de travail, tandis que Hayes (1995), dans son nouveau modèle, suppose que toutes les opérations lors de l'écriture passent par la mémoire de travail, afin de réaliser toutes les activités nouvelles non stockées dans cette mémoire.

Pour décrire ce rôle, Hayes (1995) s'est inspiré du modèle de Baddeley 1986. Dans ce modèle, la mémoire de travail constitue une source illimitée qui est utilisée, à la fois pour stocker des informations, et pour réaliser des traitements cognitifs. Piolat et Pélissier (1998) décrivent cette mémoire comme un système à deux niveaux de stockage :

Structurellement, la mémoire de travail dispose d'un administrateur central lié à deux mémoire spécialisées : « une boucle phonologique » et « un bloc note visio-spatiale ». La boucle phonologique stockée, l'information codée phonologiquement le bloc, l'information stockée visuellement ou spatialement. L'administrateur central est au service de tâches cognitives comme l'arithmétique mentale, le raisonnement logique et la vérification sémantique. (p.62)

Selon Piolat et Pélissier (1998), le stockage des connaissances s'effectue en deux moments. Un premier qui prend en charge l'encodage phonologique de l'information et un deuxième qui consiste à vérifier le sens. Toutefois rédiger peut devenir complexe si le rédacteur ne possède pas de mémoire à long terme à l'intérieur de laquelle, il peut stocker ses connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le genre, le thème, et le destinataire.

5.3.2.3. La connaissance de l'individu

L'écrit destiné à des amis ou à des connaissances peut s'inspirer du vécu et des interactions entretenues entre le/les scripteur(s) et le/les

récepteur(s) pour décider quoi dire et comment le dire. Cependant, quand des rédacteurs s'adressent à des destinataires qu'ils ne connaissent pas personnellement, ils n'ont pas de données sur lesquelles s'appuyer.

Les rédacteurs sont souvent obligés de se mettre à la place du destinataire afin d'interpréter le message à sa place, mais ceci constitue parfois un handicap pour les novices, qui ont du mal à comprendre les écrits car ce sont les experts qui décodent pour eux.

5.3.2.4. La motivation

Pour Hayes (1995), la motivation est décisive pour la rédaction d'un texte. Le rôle de la motivation est manifeste, lorsqu'il s'agit de s'engager dans différents types d'activités. Si l'agent n'éprouve l'envie de réaliser une quelconque tâche, sa réussite peut être mise en péril, d'où l'intérêt d'être motivé dans son apprentissage.

D'après le dictionnaire étymologique de Baumgartner et Ménard (1996), le terme motivation dérive de « *motivus*, "qui concerne le mouvement, mobile". Le substantif *motivum* est attesté en lat. méd. au sens de "raison d'agir, action qui met en mouvement". »

Dans le domaine de la didactique des langues, la motivation est une notion cruciale. Selon Viau 1994 : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'y atteindre un but.* » (p.7)

Dans le modèle de Hayes, la composante de l'individu rassemble *motivation/ affect, cognition et mémoire*. Le modèle se centre donc sur l'individu et sur les fonctions psycho-cognitives qui concernent notamment les

processus de planification.

La *motivation/affect* est essentielle pour une compréhension plus complète de la production écrite (Hayes, 1998). Quatre aspects sont impliqués : le but de la rédaction, les prédispositions de l'individu face à un type d'écrit, la croyance et l'attitude de l'individu et enfin les estimations, les coûts et les bénéfices d'un écrit. Ainsi, lors d'une tâche spécifique, un scripteur doit gérer les différents buts de sa rédaction, qu'il met en place selon ses dispositions et ses croyances à l'écrit. (Piolat et Pélissier, 1998)

5.4. Le modèle de Deschênes (1988)

Pour son modèle Deschênes(1988) s'inspire de celui de Hayes et Folwer car il l'organise en deux composantes. Ce modèle comprend deux grandes variables qui sont : la situation d'interlocution et le scripteur, ce qui ressemble à la situation de l'énonciation : « *La production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.* » (Cornaire & Raymond, 1994, p.36).

La première grande variable du modèle contient tous les facteurs qui peuvent influencer l'écriture et en particulier :

- La tâche à accomplir : c'est ce qu'il faut faire (les directives et les consignes).
- L'environnement physique : c'est le moment et le lieu où se déroule l'exercice.
- Le texte : C'est le message à produire.
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur (le lecteur à qui est destiné le message).

- Les sources d'informations externes : ce sont les documents auxquels aura recours le scripteur pour réaliser son texte.

La deuxième grande variable est le processus psychologique qui se subdivise en cinq étapes, correspondant à cinq moments de la tâche de l'écriture :

1- Perception et activation : dans cette étape, il s'agit d'abord de cerner la tâche pour pouvoir activer les informations en relation avec le sujet susceptibles d'aider le scripteur dans son exercice.

2- La construction de la signification : Dans cette deuxième étape du processus, le scripteur commence par sélectionner dans la mémoire à long terme les informations en relation avec le sujet, ensuite, il les organise pour aboutir au plan du texte.

3- La linéarisation est le fait d'organiser les différents éléments du plan pour passer à l'écriture.

4- L'activité de rédaction est l'étape la plus longue à effectuer, il s'agit de construire un sens à partir des propositions qu'offrent le plan et des informations ressorties de la mémoire à long-terme, tout en faisant attention aux règles qui régissent la langue.

5- La révision consiste à revenir à plusieurs reprises sur ce qui est écrit pour essayer de combler les lacunes et de mieux.

Ainsi, le modèle se subdivise en deux volets: la situation d'interlocution et le scripteur, l'un correspondant aux facteurs externes au scripteur, l'autre, aux facteurs internes.

La première composante du modèle de Deschênes, la situation d'interlocution, inclut les paramètres externes au scripteur: la tâche, l'environnement physique, le texte lui-même, les autres personnes et les sources d'informations externes. Tous ces éléments peuvent influencer

l'activité de rédaction. La tâche peut être considérée comme étant la consigne d'écriture qui influence le scripteur lors d'activités d'écriture.

Nous remarquons que l'environnement physique, non exploité dans le modèle de Flower et Hayes (1981), est intégré dans le modèle de Deschênes (1988). Il est le lieu où se déroule l'acte d'écrire, mais aussi le moment et le matériel nécessaire à l'écriture qui affectent aussi le scripteur. Ensuite, toutes les personnes autour du scripteur peuvent aussi avoir de l'effet sur le texte réalisé, que ce soit l'énonciateur de la consigne, le lecteur ou les camarades de classe. Enfin, les documents lus ou consultés par le scripteur influenceront ses écrits

Le travail des exposés entrepris avec nos enquêtés, dans la deuxième phase de cette expérimentation, constitue également un écrit susceptible d'impacter sur l'activité de la production écrite, étant donné que les travaux réalisés par les camarades de classe peuvent, d'une certaine façon, influencer la rédaction. Plus le scripteur suit la présentation des exposés de ses camarades, plus il acquiert des termes de spécialité pouvant l'aider dans son acte de production de l'écrit, et faciliter la suite de l'écriture.

6. Conclusion partielle

Les courants psychopédagogiques tels que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ont contribué à l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage en général et à celui du FLE en particulier. En effet, la cognition est à la base de toute activité d'apprentissage puisque les connaissances antérieures servent d'appui pour les futurs savoirs et font accélérer l'acquisition de nouveaux éléments.

En se référant à ces différents courants, de nombreux chercheurs ont fini par élaborer plusieurs modèles cognitifs qui facilitent la compréhension du processus rédactionnel et la maîtrise de l'activité de la production écrite.

Chapitre IV

La rédaction des textes en FLE en contexte universitaire

1. Introduction partielle

Le quatrième chapitre, de cette recherche, portera sur la rédaction des textes écrits en FLE en contexte universitaire. Dans cette partie, nous nous intéresserons dans un premier temps aux différentes typologies textuelles selon le classement d'Adam (1994). Nous exposerons, dans un second temps, les échelles de fréquences de mots dans les productions écrites en FLE. Le recours à ces échelles nous permettra de mesurer la somme des mots de spécialité réinvestis par les étudiants durant le post-test. Nous présenterons enfin, les concepts de cohérence et cohésion textuelles.

2. Les typologies textuelles

L'enseignement des différents types de textes aux apprenants paraît nécessaire afin de mieux comprendre leurs caractéristiques, et parvenir à faire des choix appropriés au moment de la production d'un texte. En effet, les apprenants éprouvent quelques difficultés à opter pour le type textuel adéquat à certains moments de leur apprentissage. Les enjeux théoriques et didactiques relatifs aux classifications textuelles semblent importants, c'est pourquoi, il serait judicieux de préciser les typologies des textes, en contexte scolaire, en vue de réduire cette diversité qui tend, souvent, vers une ambiguïté rédactionnelle.

D'après Petitjean (1989), il n'existe pas de typologie «*idéale*», mais plutôt des démarches classificatoires de textes. Cette classification des typologies textuelles a inspiré de nombreuses recherches (Adam, 1992; Chiss et Filliolet, 1987; Petitjean, 1989; Schneuwly, 1987) qui se sont basées sur des caractères internes, et même parfois externes du texte.

La typologie qui a eu une influence directe dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues est celle d'Adam (1985, 1992,

1994). En effet, il a attiré l'attention sur la question des typologies de textes en décrivant l'organisation textuelle de différents types d'écrits.

Adam (1992) remet en question sa première analyse textuelle, et révisé ses hypothèses antérieures. Il fait de nouvelles propositions en présentant cinq «séquentialités» ou «prototypes de la séquence»: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Il considère ainsi que les difficultés de compréhension de textes écrits sont en partie dues à la non-maitrise de l'organisation textuelle prototypique.

En 1994, il précise qu'il existe des «schémas prototypiques textuels» qui sont élaborés par les apprenants au niveau cognitif au cours de leur apprentissage. Il précise, aussi, qu'il existe peu de textes qui sont d'un seul type, qui sont homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente une dominante d'un type tout en intégrant, souvent, des passages de différentes autres séquences. Nous pouvons citer à titre d'exemple l'usage des séquences descriptives dans un texte narratif. Ces séquences narratives sont généralement perçues comme une pause dans la narration.

2.1. La séquence descriptive

Selon Adam (1994), la description peut être une simple proposition descriptive ou bien une séquence qui est toujours dominée par d'autres. La description peut avoir plusieurs sous-types ; la topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif), comme elle peut exercer plusieurs fonctions en étant intégrée dans d'autres types tel que le narratif par exemple. En effet, elle peut :

- Ménager un arrêt, ralentir l'action, provoquer un effet de suspense.
- Créer une atmosphère, exprimer ou provoquer une impression.

- Donner des indices qui permettent d'anticiper la suite du récit.

Toutefois, il faut signaler que nous rencontrons rarement des textes exclusivement descriptifs, où le scripteur ne fait que de décrire tout au long de son texte. Les séquences narratives sont omniprésentes dans les récits dont elles partie intégrante.

2.2. La séquence narrative

La séquence narrative peut comprendre des propositions descriptives, argumentatives, et des dialogues. Sans oublier aussi que le genre narratif compte plusieurs sous genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, le conte, le roman, et la légende.

Les caractéristiques majeures d'un texte narratif sont :

- La présence d'un narrateur qui participe au déroulement de l'histoire ou qui raconte seulement en étant auteur.
- La présence de personnages qui jouent un dans le récit ;
- Le déroulement d'évènements internes à l'histoire.

Ce type s'organise généralement en trois phases qui sont : La situation initiale, les déroulements des évènements et la situation finale. (Propp, 1928)

2.3. La séquence argumentative

L'argumentation n'impose pas une forme textuelle bien précise. Une fable, une description, un texte publicitaire et même un poème peuvent comporter des séquences argumentatives. Elle a pour objectif de discuter (Le débat d'idées), défendre (Le plaidoyer) ou de réfuter (Le réquisitoire) une thèse. Elle vise notamment, parfois, à sensibiliser le récepteur et le pousser à agir pour changer une situation estimée négative (l'exhortation).

Toutefois, pour convaincre le récepteur et l'amener à partager son point de vue, l'auteur s'appuie sur des arguments sélectionnés en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur. Chaque argument doit-être expliqué et illustré. Cette forme de vulgarisation a un double effet, celui de convaincre et d'éclaircir la thèse posée.

2.4. La séquence explicative (informative)

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions (l'objectivité).

Dans ce type de texte, il ne s'agit pas d'influencer le lecteur mais de lui apporter des connaissances autour d'un thème précis, en optant pour la simplicité et la clarté et en tenant, compte des différents facteurs concernant le récepteur (besoins, âge, niveau,...etc.), afin de viser le plus grand nombre de lecteurs.

Comme les articles de vulgarisation scientifique²⁶ qui s'apparentent à ce type. Il y a des traits forts apparents qui caractérisent souvent le texte explicatif, nous pouvons citer :

- L'utilisation d'un vocabulaire précis et spécifique.
- L'emploi des phrases déclaratives et nominales.
- L'utilisation de la forme impersonnelle et passive.

²⁶ La vulgarisation est l'art de transmettre à un public non initié, d'une manière intéressante et convaincante, les résultats des recherches des spécialistes, et ce, dans tous les domaines de savoir. Elle fait appel à divers techniques de rédactions particulières : reformulation, narration, utilisation de supports visuels, etc. (Fédération des associations de documentalistes –Bibliothécaires, 1990)

- L'absence des marques de l'émetteur.
- L'emploi fréquent du présent de l'indicatif à valeur intemporelle.
- Présence de procédés explicatifs.
- Dominance de la fonction référentielle et métalinguistique.

Les critères que nous venons d'énumérer ci-dessus s'appliquent aussi aux écrits de vulgarisation scientifique que nous développons de manière plus détaillée dans le point suivant.

3. La vulgarisation scientifique

Lorsque nous vulgarisons un document quelconque l'objectif est de trouver le mode d'expression qui correspond le mieux aux deux pôles de la communication (émetteur/récepteur). Selon le dictionnaire Le Robert, la vulgarisation est : « *le fait d'adapter un ensemble de connaissances techniques, de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialisé* ». Cette définition insiste sur le fait que le contenu d'un texte de vulgarisation scientifique ne doit pas s'adresser uniquement aux spécialistes, mais doit être à la portée d'un lecteur non spécialisé. Cependant, il faut noter qu'il y a deux formes de vulgarisation : la vulgarisation orale et écrite.

3.1. La vulgarisation orale

La vulgarisation orale cherche avant tout à capter l'intérêt du public qui est à l'écoute, et à créer le contact avec lui, tout en lui laissant l'opportunité d'exprimer sa pensée, car il ne s'agit pas seulement d'exposer son savoir, mais d'établir une relation à double sens (dire et écouter ce que les autres ont à dire). C'est dans ce sens que s'inscrivent les journées d'informations, les portes ouvertes sur un sujet précis, ou les affiches publicitaires à caractère préventif.

Selon Eastes la vulgarisation est : « *une diffusion des savoirs du scientifique vers le grand public* ». Il évoque également le concept de médiation en le distinguant de la vulgarisation :

la médiation est davantage un échange : le médiateur scientifique facilite les contacts de la science avec la société, réduit les incompréhensions, écoute les préoccupations des non scientifiques, partage et discute de ses valeurs avec eux, s'inspire de leurs conceptions pour élaborer son discours et tente finalement d'effacer les frontières entre la communauté scientifique et ceux qui utilisent ou sont touchés par ses découvertes. (Cité par Michaut, 2014, p.35)

La médiation permet d'avoir des idées sur le niveau de connaissances du public et sur sa vision de la science, ses interrogations contribuent à recadrer nos discours de vulgarisation et à mieux les adapter. Par ailleurs, la vulgarisation est un exercice d'interaction et de compréhension, étant donné que les remarques et les interrogations des auditeurs permettent de reformuler et d'adapter son discours à autrui, car si nous n'arrivons pas à nous faire comprendre et à expliquer clairement les choses, nous ne réussirons pas à transmettre l'essentiel de nos informations, vu que ce qui est évident pour un expert ne l'est pas forcément pour les autres. Selon Michaut (2014) : « *Le contact direct entre personnes reste la façon la plus efficace d'intéresser, d'intriguer et d'expliquer* ». (p35)

3.2. La vulgarisation écrite

Elle est présente sous plusieurs formes, mais elle est souvent synonyme d'articles de journaux. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un travail de collaboration et de coordination où le journaliste fait appel à des spécialistes pour mieux comprendre et interpréter le phénomène en question, sans oublier, bien sûr, de citer les noms de chercheurs qui ont contribué à la réalisation de

l'article. C'est à travers ce type d'écrit que la vulgarisation se concrétise et touche un plus grand nombre de lecteurs.

L'article de journal est, en effet, le premier en matière de popularité, mais n'en demeurent pas toutefois la seule forme de vulgarisation écrite. Nombreux sont les ouvrages écrits par des scientifiques dans l'objectif de vulgariser une théorie par exemple. Mais ce genre d'écrit captive moins de public que les articles, étant donné qu'il s'agit d'écrits plus au moins long.

Aussi, le compte rendu constitue un autre écrit de vulgarisation, il concerne un public plus réduit, puisque son objectif reste restreint et vise le plus souvent à informer d'autres spécialistes afin de leur présenter et expliquer, par exemple, le fonctionnement d'un phénomène lié à une spécialité donnée.

Un autre type de vulgarisation, utilisé également par les spécialistes, est l'illustration par image, qui suscite beaucoup d'intérêt de la part du public. Souvent, les chercheurs qui jugent que l'illustration est assez forte pour exprimer un contenu que les mots, optent pour l'utilisation de schémas, de dessins ou encore de photos accompagnés le plus souvent de textes minuscules pour expliquer et faciliter l'information. En revanche, même à l'intérieur d'une vulgarisation quelconque, nous retrouvons toujours des mots appartenant au lexique spécifique, mais ils sont souvent en nombre restreints, et peu complexes, c'est pourquoi ils peuvent être facilement saisis par le lecteur non expert. Selon Beacco et Moirand (1995) : « [...] *Les discours de vulgarisation manifestent la souplesse d'emploi des termes dans les processus de communication.* » (p24).

À ces différents types de la vulgarisation de l'écrit et de l'oral s'ajoutent l'enseignement qui englobe ces deux formes. Selon Michaut (2014), l'enseignement n'est pas seulement de la vulgarisation car : « *l'enseignant dispose généralement de beaucoup plus de temps*

(plusieurs séances) qu'un conférencier limité à une heure. Son but est différent : il ne peut pas se contenter d'effleurer un sujet, il doit le traiter en profondeur et faire comprendre et assimiler des notions parfois complexes ». (p121)

Les procédés entrepris par l'enseignant dans l'élaboration et la présentation des cours supposent une vulgarisation de l'information pour la rendre motivante et accessible aux étudiants, par le biais des différentes explications : définitions, illustrations et reformulations. En effet, ces étudiants ne sont pas tout le temps motivés et c'est au professeur d'adapter son message aux étudiants, de les intéresser et de capter leur attention, en simplifiant les notions complexes en les faisant réagir et interagir en même temps. Pour Michaut (2014) : « *Un professeur captivant est un professeur efficace et un élève intéressé est un élève qui apprend plus facilement* ». (p122)

L'apprenant peut également occuper le rôle du vulgarisateur, d'abord à travers ses interactions orales en vue de mieux comprendre, ou lorsqu'il expose son travail. Durant sa prestation orale, l'apprenant explique et tente de simplifier les informations qu'il a collectées. En outre, l'apprenant vulgarise les informations lors d'une intervention écrite où il rédige un résumé, un compte rendu ou un exposé, car il est tenu de se faire comprendre et d'être clair et précis.

La vulgarisation qui consiste à faciliter des connaissances de nature scientifique et technique pour les adapter à un lecteur non-spécialiste fait aussi appel à des éléments qui caractérisent les textes rédigés en langue standard²⁷.

²⁷ On désigne par langue standard une variété sociale et géolinguistique normée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias. La dimension non seulement normée, mais aussi normative est fortement présente lorsqu'on parle de « français standard. » (Cuq, 2003, p152)

4. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

Rentel et King (1983) ont constaté que le texte narratif constitue une base cognitive fondamentale sur laquelle les scripteurs non-experts s'appuieront pour produire leurs textes narratifs, ainsi que d'autres types de textes comme le texte informatif.

Ces travaux permettent d'ajouter un plus à la présente recherche, étant donné que la plupart des participants sont issus de filières littéraires au sein desquelles le texte informatif n'est pas enseigné comme le montre le tableau synoptique du programme de 3AS français. Cependant, le type narratif est trop présent dans le programme de français de 3AS et à l'intérieur de leur manuel, avec l'écrit historique, le témoignage, et la nouvelle fantastique.

En travaillant toujours sur les éléments qui caractérisent les textes en FLE, Meyer (1975) a proposé de retenir cinq catégories qui correspondent à l'organisation du texte informatif, il s'agit de : la description, l'énumération, la causalité, la résolution du problème et la comparaison.

- La description : C'est l'énoncé d'un certain nombre de renseignements généraux à propos de quelque chose.
- L'énumération : C'est l'organisation des idées et des événements selon leur déroulement logique dans le temps.
- La causalité : Ce sont les idées en relation de cause à effet.
- La résolution de problème : Comporte deux moments celui du questionnement et de la réponse (solution).
- La comparaison : c'est faire ressortir des similitudes ou des différences entre deux ou plusieurs objets.

D'autres recherches sur la production écrites, que nous résumons dans le tableau ci-dessus, semblent avoir des résultats susceptibles de nous aider à recadrer cette recherche.

Tableau N°3²⁸ : Caractéristiques des textes écrits en FLE

Chercheur	Année	Résultats
Hunt	1965-1970-1977	La longueur des phrases : Les phrases deviennent de plus en plus longues avec l'âge et les unités d'information aussi. Ex : Jean est tombé → une seule unité d'information.
Bartlett	1981	Il a montré que les processus de la planification, de l'écriture et de la révision évoluent avec l'âge. Ex : on ne retrouve pas la planification dans les textes des enfants.
Rentel et King	1983	On assiste à une augmentation considérable d'occurrences des pronoms ainsi que des articulateurs logiques comme les conjonctions qui est un processus naturel qui s'inscrit dans le développement cognitif de l'enfant.
Chapman	1983	Il a démontré qu'avec l'âge on apprend à utiliser correctement les pronoms personnels (à partir des exercices lacunaires). Les performances en matière de production écrite (syntaxiques, organisationnelles) dépendent en grande partie du développement cognitif de l'enfant.
Irwin	1986	Il a constaté que les marques de cohésion ou les liens apparaissent et augmentent en nombre avec l'âge.
		La production écrite exige trois processus : La planification, l'écriture et la révision.
Espéret	1991	Confirme que l'enfant de neuf ans produit des phrases très simples et courtes.

²⁸ Cornaire, C.M., Raymond, P.M., *Le point sur l'écriture en didactique des langues*, CEC, Canada, 1994, p87.

5. L'effet de la maîtrise du lexique sur la production écrite

La fréquence des mots dans le discours a un effet direct sur la maîtrise de l'orthographe, surtout lexicale et par conséquent sur l'emploi du lexique à l'intérieur des rédactions, car mieux on le maîtrise, plus on le réinvestit. Selon Préfontaine et Lebrun (1993), il existe diverses échelles de fréquence en français telles que celle de Dubois-Buyse (1989), Baudot (1992), Fortier (1993), Préfontaine (1995).

5.1. L'échelle de fréquence des mots en français de Dubois Buyse (1989)

À partir de 4100 rédactions spontanées d'élèves des deux sexes, l'échelle Dubois Buyse présente une liste des 4239 mots les plus employés dans les écrits spontanés d'enfants et d'adulte. Cette échelle est un outil permettant d'une part, d'orthographier correctement des mots jugés comme difficiles à reproduire, et de travailler, d'autre part, l'orthographe lexicale et grammaticale à la fois.

Par ailleurs, elle permet de mesurer la maîtrise des scripteurs de l'orthographe française, et constitue un moyen d'évaluation des productions écrites. Toutefois, comme cette échelle est très ancienne, certains mots nouveaux (d'usage actuel) n'y figurent pas.

Enfin, comme il s'agit d'une échelle constituée de mots relevant tous d'un français usuel, elle reste inexploitable dans le cas de notre expérimentation, puisque nous nous intéressons essentiellement à la terminologie de spécialité.

5.2. L'échelle de fréquence des mots en français de Baudot (1992)

Afin d'établir son échelle de fréquence, Baudot (1992), a utilisé un corpus de 803 textes d'environ 1000 à 1500 mots. Les textes sont répartis en 15 genres littéraires et proviennent de France (62 %) et du Canada (37 %). La majorité d'entre eux (726 sur 803) se situant entre 1960-1967, et sont des textes d'adultes écrits pour des adultes.

Mais l'intérêt premier de cette échelle réside dans le fait que ce sont des mots un peu plus contemporains que ceux de l'échelle de Dubois-Buyse. Par ailleurs, Baudot (1992) présente une échelle qui prend en compte l'emploi du mot selon ses différentes entrées dans le dictionnaire.

5.3. L'échelle de fréquence des mots en français de Fortier (1993)

En plus d'établir la fréquence des mots, l'étude de Fortier (1993), effectuée essentiellement à partir d'un échantillon d'adolescents québécois, présente également, en pourcentage, un indice du vocabulaire disponible dans une population donnée. Cet indice, Fortier (1993), le décrit comme étant « *l'ensemble du vocabulaire en mémoire chez tous les sujets de cette population avant toute production de discours.* » (p.46).

Le vocabulaire en mémoire correspond aux connaissances que l'utilisateur a du système linguistique: vocabulaire, grammaire, syntaxe, et morphologie. Il peut donc les activer pour les utiliser dans ses activités linguistiques: parler, écrire.

Dans notre recherche, nous retenons l'échelle de Fortier (1993) parce qu'elle nous semble être la plus adaptée, étant donné qu'elle est applicable à différents contextes, qu'il s'agisse de la langue première ou de la langue étrangère. Aussi, elle prend en considération le rôle joué par les connaissances antérieures du scripteur dans la production de l'écrit. Elle permet, enfin,

d'analyser en profondeur les erreurs des apprenants en se basant sur la fréquence des mots utilisés.

5.4. L'échelle de fréquence des mots en français de Préfontaine (1995)

Partant des deux échelles précédentes, celle de Dubois-Buyse et de Baudot, Préfontaine (1995) ajoute une liste complémentaire des mots variables selon leur genre, mais les mots listés avec leur fréquence sont uniquement au masculin, et les verbes sont mis à l'infinitif. Ce procédé (ramener tous les verbes à l'infinitif) représente un inconvénient quand nous nous penchons sur l'orthographe. Cette échelle qui propose des mots uniquement au masculin et des verbes à l'infinitif ne répond pas tout à fait aux exigences de la recherche que nous menons.

6. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté les typologies textuelles qui montrent que ces séquences permettent de s'organiser et de mieux sélectionner, au niveau cognitif, les informations propices pour chaque type de texte, car cela empêche toute ambiguïté sémantique.

Aussi, les résultats des expérimentations menées sur les échelles de fréquences des mots dans les productions en FLE démontrent que la maîtrise du lexique contribue efficacement à faciliter la production des textes en FLE.

Chapitre V :

Les caractéristiques du discours spécialisé en FLE

1. Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur l'écriture des textes de spécialités afin d'en énumérer les caractéristiques en insistant particulièrement sur le lexique spécifique, qui est rappelons-le, l'objet de notre présente recherche.

Nous présenterons également les règles de la cohérence et la cohésion textuelle établies par Charolles (1978). Nous nous étalerons ainsi sur ces deux concepts car ils seront réutilisés comme outils d'analyse dans notre partie expérimentale.

2. Le texte de spécialité

Lire et comprendre un texte de spécialités requiert des données individuelles et des connaissances antérieures qui se résument, dans un premier temps, dans la personnalité du lecteur (ses connaissances préalables, ses intérêts, idéologies, etc.), et qui relèvent, dans un second temps, de plusieurs compétences du sujet-lecteur développées à des degrés variables selon son expérience relative au domaine et au champ en question.

Ces compétences sont de natures différentes et permettent la lecture et la compréhension de textes de spécialités, elles se présentent comme suit :

- La compétence linguistique concerne les connaissances syntaxiques grammaticales.
- La compétence stratégique a trait aux mécanismes de lecture propres à chaque lecteur et aux capacités d'adapter ces stratégies pour déchiffrer et comprendre les différents types, genres et formes de texte.
- La compétence thématique est la connaissance du thème.

- La compétence discursive engendre les connaissances socioculturelles.

La lecture d'un texte de spécialité par un lecteur non-expert exige souvent le passage par une chaîne de reformulation qui se déroule au niveau cognitif afin de vulgariser ce qui est complexe. Ce processus mental se réalise grâce à la combinaison entre les différentes compétences précitées.

3. Comparaison entre le discours scientifique et le discours standard

Tableau N° 4 : Tableau comparatif entre le discours ordinaire et le discours spécialisé

Discours spécialisé	Discours ordinaire
-précision	-indétermination
-univocité dénominative	-ambiguïté
-économie linguistique	-redondance
-invariance situationnelle	-multiplicité situationnelle
-simplicité thématique	-multiplicité thématique
-niveau de langue savant	-niveau de langue quotidien
-neutralité	-évaluation/appréciation

Le tableau ci-dessus est une récapitulation des caractéristiques du discours spécialisé et du discours ordinaire. Il s'agit d'une sorte d'opposition entre ces deux types de discours en vue de dégager les traits distinctifs de chacun. Les éléments émis à l'égard du discours spécialisé permettent de déduire que ce dernier est d'une précision maximale, provenant essentiellement de l'emploi d'un lexique spécifique et de l'objectivité qui est

de rigueur dans ce type d'écrit. C'est aussi un discours qui est relatif au degré de connaissances des locuteurs (émetteur/récepteur) d'une spécialité, et qui est lié à un seul et unique domaine, d'où l'absence de la multiplicité thématique qui relève davantage du discours ordinaire.

4. Les caractéristiques du discours de spécialité

Le vocabulaire et la syntaxe sont indissociables. En effet, comme l'ont montré les travaux des linguistes, notamment Gross (1975) et son équipe, qui ont affirmé que tout s'imbrique dans une langue, grammaire et lexique sont interdépendants, et il n'y a pas vraiment de frontière entre les deux, cependant en langue de spécialité le lexique reste le premier vecteur d'information. Selon Lerat (1995) : « *Une langue spécialisée ne se limite pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées.* » (p 21)

La langue de spécialité est avant tout une variété de la langue générale avec des besoins langagiers et des usages plus spécifiques qui dépendent des locuteurs, des référents et du domaine. Pour Lerat (1995) : « *La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique, c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées.* » (p 20)

4.1. La terminologie

La terminologie est un ensemble de termes lié à un domaine spécifiques et qui permet d'exprimer, ou d'exposer un raisonnement technique ou

scientifique. Elle est reconnue par des groupes plus ou moins restreint qui contribuent à répandre leur usage à l'intérieur de champs particuliers.

Dans le domaine des langues de spécialités, nous employons souvent la dénomination de terme par rapport à celle de mot à cause de sa nature, étant donné que « terme » est attaché à un domaine précis et peut exister sous deux formes :

- Le terme scientifique qui a pour rôle de nommer un concept destiné à rendre compte d'une façon unifiée et abstraite de phénomènes divers.
- Le terme technique est plutôt le nom d'une matière première, d'un processus, ou d'un agent.

4.2. Le Lexique

La précision lexicale est l'une des caractéristiques des langues de spécialités. Le lexique spécifique fait référence à une chose, un sujet ou un concept obtenu par un seul terme. Pour Vigner et Martin (1976), ce type de lexique a : « *Un caractère univoque et mono référentiel qui se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre.* » (p.8). Par exemple en médecine seul le signifiant diabète renvoie à ce genre de maladies. Les mots de spécialités font, souvent leurs apparition dans les domaines spécifiques, ils sont intégrés ensuite dans la langue générale.

4.3. Quelques procédés de formation de mots en langue de spécialités

Le lexique d'une langue est en perpétuelle évolution. Il y a toujours des mots qui apparaissent, et d'autres qui disparaissent ; c'est ce qui garantit la pérennité d'une langue. Certains mots acquièrent de nouveau sens et produisent, parfois d'autres mots par dérivation.

4.3.1. La dérivation

La dérivation permet la création de nouveaux mots, elle a pour but principal d'enrichir le lexique de la langue, ce processus est définie par Vigner et Martin (1976) comme étant « *Un mode de transformation de « Mots » (substantifs, verbes, adjectifs, adverbes,...) et elle a pour objet d'accroître le stock lexical.* » (p.21). Elle se manifeste sous différentes formes :

4.3.1.1. La dérivation propre

Cela consiste à ajouter soit un préfixe ou un suffixe, ou les deux en même temps à un radical pour obtenir d'autres mots, comme dans les exemples suivants qui sont extraits de notre corpus :

- Diabète/ Diabétique. (Suffixation).
- Tension/ Hypertension (Préfixation).
- Cancer/anticancéreux (parasynthétique).

4.3.1.2. La dérivation impropre

Elle est effectuée sans modification de forme, mais, par changement de catégorie grammaticale du mot.

Ex : Du sang/ couleur Sang (rouge)

4.3.1.3. La dérivation dégressive

Elle se réalise à partir de la suppression d'un suffixe au radical.

Ex : Examiner/ Examen (Dégressive)

4.3.2. Les synapsies

La structure formelle de ces synapsies est : Nom+Adjectif, ou Nom relié à un autre Nom par les prépositions **à** ou **de**. Leur sens n'est pas produit par

composition des sens des éléments qui les constituent ; il s'opère une sélection parmi les traits sémantiques des lexèmes de base, à partir de laquelle se dégage un sens, au moins partiellement arbitraire, et largement imprévisible.

Pour Benveniste (1966), la synapsies : « [...] *est un groupe entier de lexèmes, reliés par divers procédés, et formant une désignation constante et spécifique [...]. LA SYNAPSIES [...] est et sera la formation de base dans les nomenclatures techniques* » (p.172).

Ex : Bloc-opérateur

4.3.3. Les sigles et les acronymes

C'est à partir de synapsies que se développent les procédés de formation de termes, comme la siglaison, l'acronymie. Sigles et acronymes ont en commun de remplacer une synapsie par une séquence constituée des initiales des lexèmes qui la constituent.

En effet, sigler un syntagme consiste à retenir la ou les lettres initiales de certains ou de tous les éléments le composant, et à les rassembler dans un mot unique nouveau. Le mot nouveau produit par la siglaison peut être de deux sortes : s'il est lu en l'épelant, en dénommant chaque lettre séparément (prononciation disjointe), c'est un sigle stricto sensu ; s'il se lit comme un mot (prononciation intégrée), c'est un acronyme.

L'acronyme (se prononce comme un mot). Il inclut parfois une syllabe complète du mot pour pouvoir être prononcé comme un mot. Les sigles et acronymes peuvent produire des dérivés :

SMIC (Salaire minimum interprofessionnel de croissance) →smicard.

4.3.4. Les mots-valises

Un mot valise est réalisé par la jonction d'un début d'un mot et la fin d'un autre. C'est ainsi qu'un mot comme didacticiel est formé à partir de *Didactique* et de *logiciel*. Le procédé employé s'appelle le télescopage.

Contrairement aux mots composés qui sont généralement liés par une préposition ou un trait d'union, les mots valises forment une seule unité lexicale, dont le sens est extrait des deux mots d'origine.

4.3.5. L'abréviation

L'abréviation d'un mot consiste à l'écrire en n'utilisant qu'une partie de ses lettres. En fait, les abréviations doivent être les plus courtes possibles, et en même temps elles doivent être suffisamment claires à identifier pour ne pas provoquer d'erreur d'interprétation ou de difficulté de lecture.

- Mot réduit à la première lettre : ce type d'abréviation consiste à garder seulement la première lettre, suivie d'un point (appelé "point abrégatif")
- Mot réduit aux premières lettres : Abréviation consistant à garder plusieurs lettres du début du mot, suivies d'un point :
- adj. = adjectif - fém. = féminin - poss. = possessif - av. = avant - réf. = référence - gramm. = grammaire - fr. = français (et non fra.) - prop. = proposition.

4.3.6. L'emprunt

Parmi les mots qui composent la langue, il existe une partie formée d'emprunts. Le Petit Robert dit que l'emprunt est : « *un acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue, élément (mot, tour) ainsi*

incorporé. Emprunt à l'anglais – anglicisme. Le fonds primitif et les emprunts. Emprunt assimilé, francisé, traduit : calque. » (Nouveau Petit Robert, 2001)

L'emprunt se réalise lorsqu'une langue intègre officiellement un nouveau mot provenant d'une autre langue dont elle est généralement en contact (cas du français et de l'arabe). Lorsqu'une langue ne contient pas de substantif pour qualifier une nouvelle découverte, elle emprunte à d'autres langues. Selon Pergnier (1989) «*C'est le résultat d'interférences entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un nombre plus ou moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers. »* (p.23).

Il se présente, cependant, sous deux formes :

- a- L'emprunt est dénotatif quand il fait référence à des objets nouveaux, à des inventions technologiques
- b- L'emprunt est connotatif lorsqu'il traduit des phénomènes sociaux le plus souvent des effets de mode, qui tombent dans l'oubli une fois le phénomène dépassé.

4.3.7. Le Calque

Sablayrolles et Pruvost (2003) appellent calque : « *une interférence qui ne met pas en jeu le signifiant des signes, et porte uniquement sur les structures sous-jacentes du signifié.* »(p.19). Cependant il existe deux formes de calques:

- Calque grammatical, qui se fait par la traduction,
- Calque lexical.

Les calques grammaticaux et les calques lexicaux sont liés car les calques grammaticaux servent en général à introduire un emprunt ou un cliché.

4.3.8. Le glissement sémantique

Le vocabulaire des langues de spécialités et celui de la langue générale se complètent, il existe une influence mutuelle du fait que de nombreux termes scientifiques et techniques proviennent de la langue générale, et produisent de nouveaux sens dans la langue spécialisée (Ex : Le mot souris dans l'informatique). Aussi, il existe des termes de spécialité qui font leur entrée dans la langue spécialisée et s'intègrent, par la suite, dans la langue standard (Ex : Frigorifier).

4.4. La syntaxe

La syntaxe des langues de spécialité demeure la même que celle de la langue standard. Cependant, il est à remarquer la forte fréquence de quelques traits syntaxiques tels que :

- 1- L'emploi fréquent du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques et techniques, car dans ce genre d'écrit l'information est atemporelle comme le confirme Lerat (1997) : « *en situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle* ». (p.32)
- 2- Le domaine technique se caractérise, aussi, par l'emploi de la forme passive qui favorise une certaine objectivité scientifique. En effet, selon Lerat (1997): « *on peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation.* » (p.37)
- 3- Objectivité ou effacement des sujets énonciateurs. Suppression de toute référence personnelle, du discours courant (celle du « je-tu ») et le passage à un discours objectif par l'emploi exclusif de pronoms « impersonnels » (il), (on, nous représentant la globalité et non la pluralité).

4- Economie linguistique avec l'utilisation du procédé de la nominalisation.

La syntaxe des langues de spécialité ne diffère pas de celle de la langue générale, mais elle se distingue par la fréquence plus ou moins élevée de certains traits syntaxiques. Elle se singularise également au niveau des énoncés dans leur totalité, par des genres discursifs stéréotypes, cadrés, précis qui contraignent le scripteur et lui laisse peu d'espace de variations.

4.5. Les genres discursifs

De nombreux chercheurs de la communication spécialisée ont proposé des schémas et des modèles représentant ce type de discours dit *scientifique*, se basant sur plusieurs critères. Parmi les différents modèles de la communication scientifique, nous nous basons, dans notre étude, sur la classification de Gérard Vigner (1979), que nous adopterons dans notre recherche en travaillant sur le discours de vulgarisation scientifique. Ce modèle propose une typologie fondée sur le public visé, le message et son support. Il considère la communication scientifique comme le produit d'une interaction entre locuteurs et message émis.

Il prend en compte également le degré de la complexité du discours scientifique et du plus au moins spécialisé et l'analyse de la terminologie employée. Ces critères permettent d'établir sept types de discours spécialisés qui sont :

4.5.1. Le discours spécialisé

Dans ce type de discours, l'émetteur et le récepteur sont des spécialistes du même domaine ou d'un domaine proche, et le message est centré sur le domaine de la spécialité. L'étude des documents spécialisés requiert une

maitrise avancée de la spécialité, c'est pourquoi elle intervient en phase finale d'une formation.

4.5.2. Le discours de semi-vulgarisation scientifique

Nous remarquons souvent au début de ce genre de discours, la présence d'une introduction ou d'un résumé préliminaire à l'écrit. A l'oral, la partie introductive est caractérisée par de nombreuses redites et reformulations dont l'objectif est d'assurer l'attention et la compréhension. Par ailleurs, à la différence du discours spécialisé, le récepteur n'est pas forcément un spécialiste du domaine.

4.5.3. Le discours de vulgarisation

Ce discours se caractérise par de nombreuses illustrations et reformulations qui ont pour objectif d'adapter les connaissances et les rendre accessibles à tout le monde. Aussi, à l'intérieur de ce discours le vocabulaire spécifique est rare et expliqué. (Voir Chapitre IV, p84)

4.5.4. Le discours publicitaire

Le message publicitaire se caractérise par sa clarté, sa simplicité et sa charge émotive. Il doit frapper l'imagination et séduire le récepteur. La publicité conseille, donne des ordres ou interdit tout simplement ! Nous sommes donc dans une fonction conative, qui utilise souvent le discours injonctif, à l'aide du mode impératif pour appuyer encore plus l'injonction.

4.5.5. Le discours scientifique pédagogique

C'est un type de discours qui peut varier du spécialisé à la vulgarisation scientifique, selon le degré des connaissances du public en question. En somme, c'est le discours de l'enseignant, du pédagogue ou du formateur émis à l'intention d'un étudiant ou d'un apprenant.

4.5.6. Le discours scientifique officiel

Ce discours a pour émetteur des administrateurs qui s'adressent aux institutions officielles par le biais d'écrits à caractère administratif, qui constituent des documents argumentatifs faisant appel à la fois à l'argumentation scientifique et générale. C'est le cas des différentes de lettres de motivation, de recommandation et les demandes manuscrites.

4.5.7. Le discours des mémoires et des thèses

Les mémoires et les thèses obéissent à des règles académiques assez strictes. Leurs discours relèvent parfois du discours spécialisé et du discours didactique. La rédaction d'une thèse ou d'un mémoire constitue l'achèvement d'une formation.

5. L'analyse du texte spécialisé

Il existe plusieurs approches pour analyser un texte de spécialité, une étude quantitative permet de recenser les termes employés, une analyse qualitative porte sur les traits distinctifs en syntaxe, en grammaire textuelle ou encore le genre discursif.

L'analyse quantitative aide à différencier entre les différents types d'écrits scientifiques à savoir le spécialisé, la semi-vulgarisation ou la

vulgarisation. En effet, un degré élevé d'apparition de mots spécifiques signifie que l'écrit est purement spécialisé, une fréquence moyenne ou faible permet de déduire une semi-vulgarisation sinon une vulgarisation scientifique, comme le confirment Beacco et Moirand (1995) : « [...] *Les discours de vulgarisation manifestent la souplesse d'emploi des termes dans les processus de communication* ». (p.23)

La comparaison entre le flux des mots scientifiques/techniques et les mots pédagogiques dans un discours écrit peut fournir des indices sur son type.

Le côté sémantique peut aussi faire l'objet d'une analyse d'un tel contenu. En effet, la cohérence et la cohésion textuelle sont des aspects qui contribuent à l'interprétation et à la compréhension de l'écrit. Le respect de la thématique, l'enchaînement logique d'idée, le bon usage des organisateurs et des connecteurs logiques, l'utilisation adéquate d'anaphore sont autant d'indices qui témoignent de l'accomplissement et de la réalisation de la tâche dictée par la consigne. Ces éléments doivent être mis en relief afin de mieux réussir tous genre d'écrits.

Cependant, il faut signaler qu'au sein des textes de spécialités, l'emploi de la synonymie est assez restreint et cela relève de la nature monosémique et mono-référentielle du terme, comme l'avance Durieux (1996) : « *Or, précisément dans les langues de spécialités, l'idée même de synonymie –fut-elle pseudo- semble d'emblée être exclue. En effet, les langues de spécialité font largement appel à des nomenclatures dont les éléments ont pour caractéristique majeure d'être monoréférentiels.*» (p.91). Nous pouvons donc, dans ce cas, observer une répétition constante des termes qui constituent le vocabulaire spécialisé de fond du texte. Toutefois, l'utilisation parfois des dérivés permet d'assurer la cohérence et de favoriser la progression du texte.

La cohérence garantit la compréhension du texte dans sa globalité, mais elle fait, cependant, partie des critères les plus difficiles à assurer durant l'activité de la rédaction, surtout, pour les textes scientifiques. Cette notion sera au centre de cette recherche qui a pour objectif de dépasser ce genre d'handicap.

Toutefois, tout comme les autres types de textes, le texte de spécialité peut être, également, analysé à partir des moyens typographiques, à savoir l'utilisation des caractères gras, des italiques ou encore des majuscules

Dans ce type d'analyse, on travaille non pas sur le vocabulaire, le lexique ou la thématique du discours, mais sur les principes d'organisation sous-jacents, les systèmes de relations, les règles d'enchaînement, d'association, d'exclusion, c'est-à-dire, toutes relations qui structurent les éléments du texte de manière cohérente.

6. La cohérence et la cohésion textuelle

6.1. La cohérence textuelle

Selon Charolles (1978) : «*Tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte*» (p.8), autrement dit, ce n'est pas en rassemblant un tas de mot n'importe comment que nous parvenons à construire un texte digne de ce mot.

La plupart des enseignants s'accordent sur le fait que la majorité des écrits des étudiants manquent de cohérence. Les remarques figurant sur les copies d'apprenants sont de type : « *Absence de cohérence, ambiguïté, à reformuler...etc.* »²⁹. Ceci laisse entendre que l'information présentée n'est

²⁹ Appréciations recueillies des copies d'étudiants de 1^{ère} année français de l'information et de 1^{ère} année français de l'information et de la communication de l'université de Saida (Algérie), lors de la rédaction d'un texte argumentatif durant la séance de la matière « technique de l'expression écrite ». Année 2013.

pas claire, floue ou incompréhensible et que le développement d'idées ne suit pas une progression logique (cohérente). Cette suite d'idées sera assurée par une certaine topologie et des connecteurs qui font la cohésion du texte.

Cohérence et cohésion sont deux principes à respecter lors de la rédaction, elles font du texte un ensemble structuré et cohérent de paragraphes, de phrases et de mots combinés entre eux afin de faire véhiculer un message dans une intention communicative.

La cohérence est importante dans l'élaboration des écrits quel que soit leur nature. Dans le cadre de cette recherche, la cohérence s'avère primordiale car elle se manifeste au niveau global du texte et concerne principalement le sens et la signification qui doivent être rendus clairs par le choix d'un champ lexical bien précis. C'est dans ce souci qu'il semble essentiel de définir ces deux notions de cohérence et de cohésion.

La définition la plus répandue laisse comprendre que si la cohérence concerne le sens global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...), la cohésion se manifeste, plutôt, au niveau des relations internes qu'on qualifie de local. Elle concerne la forme et le respect des normes morphologiques et syntaxiques (connecteurs temporels, connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs, ...etc.), comme le confirme Cuq (2002) : « *La notion de cohésion, elle, renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes.* » (p.46)

Le respect de la typologie du texte contribue également à la cohérence de ce dernier, puisque chaque type obéit à une fonction communicative donnée. Un texte cohérent est désormais perçu comme l'articulation des règles de la cohérence de la cohésion et le respect du genre discursif en question. En effet, selon Cuq (2002) : « *L'intérêt est alors d'aider les apprenants à comprendre et à produire des écrits dans un cadre supérieur à celui de la phrase et qui*

articule les caractéristiques internes des textes aux pratiques discursives des genres dans lesquels ils s'inscrivent.» (p.46)

Ces notions de cohérence et cohésion textuelles vont être au centre de cette étude puisqu'elles vont nous permettre d'analyser les textes recueillis, en comprenant et en dégagant, dans un premier temps, le thème développé et le champ lexical qui lui est relatif, et en repérant dans un second temps la progression thématique qui est assurée par l'emploi des éléments organisationnels, illustratifs, anaphoriques et des connecteurs logiques afin de mettre en avant l'information(s) visée (s).

Le texte de vulgarisation scientifique est par définition de type informatif, il répond ainsi à une fonction référentielle. L'information étant la composante la plus importante de l'écrit de vulgarisation, nous nous basons sur les règles de la cohérence et de la cohésion textuelle afin de la rendre plus cohérente.

Suite à ses travaux sur la cohérence textuelle, Charolles (1978) a établi l'existence d'éléments qui font qu'un texte est cohérent pour le récepteur : la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation.

6.1.1. La progression des idées

Afin qu'un texte soit cohérent, il doit d'abord présenter des informations en relation avec le thème en question. Ces informations doivent se succéder et constituer une suite logique de sorte que chaque phrase présente une nouvelle information et que cette idée abordée ait une relation avec la précédente.

La progression de l'information peut-être linéaire ou constante. Dans la progression linéaire, le propos de la première phrase devient le thème de la phrase suivante, alors que dans la progression constante, le même thème est repris d'une phrase à l'autre et complété par un propos différent. Il faut

rappeler que le thème est l'idée annoncée dans la phrase, alors que le propos est l'information fournie sur le thème.

6.1.2. La relation entre les idées

Dans un texte cohérent, la succession d'idées doit être logique et claire. Le passage d'un paragraphe à un autre pose souvent problème, c'est pourquoi il serait préférable que chaque paragraphe constitue une ouverture pour le suivant afin de ne pas perdre son lecteur en sautant d'une idée à une autre. Ainsi, la segmentation des paragraphes joue un rôle important dans la compréhension du texte dans sa totalité. Un texte qui contient des paragraphes mal segmentés comportera forcément des ruptures dans les idées, ce qui contribue à l'ambiguïté de ce dernier.

6.1.3. La non-contradiction thématique

La contradiction dans les idées, les phrases ou les paragraphes rendra le texte incohérent, c'est pourquoi tout écrit doit obéir au principe de non contradiction, selon lequel nous ne pouvons affirmer et nier le même terme ou la même proposition. Aristote affirme qu' : « *Il est impossible qu'un même attribut appartienne et n'appartienne pas en même temps et sous le même rapport à une même chose* ».

Pour qu'un texte soit jugé cohérent, il ne doit introduire aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé antérieurement. Nous ne pouvons en même temps affirmer une chose et son contraire.

La non-contradiction garantit la cohérence du texte, par conséquent le scripteur doit éviter les modifications inattendues au niveau des phrases, et respecter le déroulement logique des faits, sans procéder à un changement brusque de l'information.

6.1.4. La règle de répétition³⁰

La répétition concerne l'unité thématique, en effet, plusieurs procédés linguistiques permettent la substitution grammaticale telle que la pronominalisation qui assure la permanence du sujet traité et l'emploi des pronoms qui garantit la continuité thématique. L'utilisation de la substitution lexicale avec ses différentes formes (fidèle, infidèle, associative ...etc.) contribue, également, à rendre le texte cohérent.

6.2. La cohésion textuelle

La cohésion textuelle contribue également à rendre un texte cohérent, cependant si la cohérence concerne la globalité du texte, la cohésion s'intéresse aux relations externes, les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs, les connecteurs temporels et spatiaux, l'anaphore et le champ lexical.

6.2.1. Les connecteurs

Les connecteurs sont des expressions ou des mots. Ils se subdivisent en deux types :

- Les connecteurs logiques qui expriment les relations entre les phrases : cause, conséquence, but, temps,...etc. et qui servent aussi à construire des phrases qu'on appellera des subordonnés.
- Les organisateurs textuelle qui sont souvent placés au début des paragraphes pour annoncer une idée, exprimer l'organisation, l'ordre, la succession, la transition, la synthèse, et la conclusion.

³⁰ Cette règle qui se base sur l'emploi des substituts grammaticaux et lexicaux constitue ne sera pas utilisée lors de l'analyse de la cohérence, en outre elle constituera un outil d'analyse lors du traitement de la cohésion textuelle.

La ponctuation peut aussi remplacer les connecteurs pour jouer parfois le rôle des organisateurs, et dans d'autres cas, celui des connecteurs logiques.

6.2.2. L'anaphore

Avoir une suite d'idées dans un texte favorise sa cohérence, mais afin de ne pas trop répéter les mêmes faits dans chaque phrase, voire dans chaque paragraphe, l'emploi des substituts aide à éviter les redondances. On peut distinguer deux grands types d'anaphores :

- L'anaphore lexicale : elle est réalisable soit par la transformation (nominalisation) du mot en question ou par son remplacement par un autre nom, elle est toutefois présente sous différentes formes.
- L'anaphore lexicale fidèle : elle s'effectue par l'utilisation du même mot mais en ajoutant parfois un déterminant, un pronom défini ou indéfini.
- L'anaphore lexicale infidèle : c'est le fait de reprendre le mot à remplacer par un autre groupe nominal.
- L'anaphore lexicale conceptuelle : elle se fait en résumant un contenu (texte, paragraphe...etc.) par un mot.
- L'anaphore associative : C'est la substitution d'un groupe nominal, d'une expression ou de plusieurs mots ayant un trait commun par un substantif.
- L'anaphore grammaticale : c'est l'utilisation des pronoms (personnels, relatifs, possessifs, ...etc.) ou d'adjectifs (démonstratifs, possessifs...etc.), dans le but d'éviter la répétition d'un nom, d'une expression, ou d'un groupe nominal.

7. Conclusion partielle

Après avoir revisité les caractéristiques des textes de spécialités, il nous semble que le discours spécialisé repose sur les mêmes normes qui régissent les autres genres d'écrits au niveau morphologique, syntaxique et discursif, à l'exception d'une terminologie spécifique qui oriente le sens dans un champ bien déterminé. La maîtrise de ces nomenclatures scientifique et technique pourrait contribuer à la compréhension et à la rédaction des textes de spécialités. C'est cette hypothèse que nous tenterons de vérifier dans la partie pratique qui suit.

Aussi, l'analyse de la cohérence et de la cohésion dans les productions écrites des étudiants permettrait de savoir si l'initiation aux lexiques spécifiques rendrait les rédactions des apprenants plus cohérentes.

Deuxième partie :

Partie pratique

Chapitre VI

Présentation de la recherche

1. Introduction partielle

Dans ce cinquième chapitre, nous rappelons d'abord les objectifs de la recherche, et nous présentons ensuite, le corpus et la nature du parcours universitaire dont il est question dans ce travail. Puis, nous allons décrire le profil didactique des enquêtés. Enfin, nous reviendrons brièvement sur la démarche de recherche pour laquelle nous avons opté.

2. Présentation et objectifs de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans le domaine des sciences humaines, plus exactement dans celui de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au sein de l'université algérienne. Elle se focalise sur l'enseignement des langues de spécialités. Cette discipline constitue une matière de l'unité de découverte, au sein de la spécialité : *français de l'Information et de la Communication* à l'université de Saida. Cet enseignement a pour objectif de maîtriser, d'une part, la terminologie spécifique au domaine de spécialité, et d'autre part, d'initier les apprenants aux écrits de spécialités.

En effet, l'activité de la production écrite est une pratique quotidienne où les étudiants rencontrent beaucoup de difficultés. Ce malaise s'amplifie lorsqu'ils sont contraints de rédiger des textes de spécialités et d'employer une terminologie spécifique, surtout de nature scientifique et technique. Ce travail cible les écrits de vulgarisation scientifique, qui en dépit de leur simplicité, car ils sont destinés généralement à un large public, demeurent une importante difficulté, et présentent de nombreux obstacles aux étudiants lors de l'activité de la rédaction.

C'est dans un souci de préparer ces étudiants à mieux réussir ce genre d'écrit, qui fait partie d'ailleurs de leur spécialité, que nous allons essayer de

mener à bien cette recherche à double visée : exploratoire, descriptive, dans un premier moment, puisqu'il s'agira de découvrir les différents obstacles auxquels se heurtent les étudiants au moment de la réalisation d'une telle tâche, et didactique dans un deuxième temps, car cette recherche a aussi pour objectif de tenter de mettre en œuvre un dispositif didactique qui contribue à faciliter l'élaboration d'un texte de vulgarisation scientifique.

3. Déroulement et outils d'analyse

Dans le but de recueillir des données exploitables et de constituer un corpus, nous utilisons l'observation participante comme technique d'enquête. En effet, ce type d'observation va d'une part faciliter l'élaboration de consignes de rédaction plus adaptées, et d'autre part, permettre de voir les différentes attitudes des scripteurs en phase de réalisation des écrits de vulgarisation scientifique.

La recherche se déroulera en deux phases. Pour le premier recueil de données, les étudiants doivent réaliser une activité de rédaction à partir d'une consigne émise par l'enseignant, et qui consiste à rédiger un texte autour de l'un des thèmes proposés, qui sont de nature scientifique (informatique, la maladie de la grippe).

Ce pré-test durera une séance d'une heure et demi (1H30min) et aura pour objectif de diagnostiquer les connaissances et le degré de maîtrise des étudiants de la vulgarisation scientifique. Cette activité servira également à recenser les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

L'analyse des productions écrites recueillies ne portera, ni sur la forme ni sur le fond, mais sera centrée sur les particularités propres aux textes spécialisés tel que l'emploi d'un lexique essentiellement *univoque* et *mono-référentiel*, la fréquence élevée d'utilisation des verbes au présent atemporel, l'emploi des tournures syntaxiques à la forme passive, et l'absence des indices

de subjectivité (présence de l'auteur, point de vue exprimé, émotion...etc.), afin de savoir si ces étudiants connaissent ce type d'écrit.

Le deuxième recueil de données se fera après une série de séances³¹ consacrées à l'étude des différents types de discours spécialisés. Nous nous focaliserons, durant ces séances, davantage sur la vulgarisation scientifique et ses spécificités.

Du fait que le cognitivisme et le travail collaboratif constituent une assise théorique du présent travail, les étudiants réaliseront, durant cette phase préparatoire, des exposés qui porteront sur des thèmes de différentes spécialités. Cette interaction entre les étudiants, par le biais de présentations d'exposés, permet une construction de connaissances qui s'effectue en deux moments, comme le confirme Vygotsky (1985) : « *d'abord, comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle comme propriété de la pensée [...] comme fonction intra-psychique.* » (p.111)

Cet échange, lors de la présentation des travaux collectifs, est entamé dans l'objectif de les aider à s'approprier quelques termes pour qu'ils puissent les réinvestir lors des prochaines rédactions en langue de spécialité.

Lors du post-test³², les étudiants doivent se référer à une liste de 12 mots, les plus récurrents dans les travaux présentés et qui appartiennent au domaine médical, afin de rédiger leurs dissertations. La consigne était d'employer le maximum de mots de la liste proposée pour écrire un texte de vulgarisation scientifique.

³¹Le nombre de séances est de dix (10) d'une durée d'une heure et demi (1h30min).

³²Le post-test a été proposé sous forme d'évaluation écrite du 2^{ème}, pour que les étudiants s'efforcent à bien mener leurs productions.

Pour analyser les rédactions recueillies durant le post-test, nous allons dans un premier temps, les classer selon le type du texte choisi par l'étudiant. Nous tâcherons, dans un deuxième temps, de vérifier le bon usage des termes proposés et leur effet sur la cohérence et la cohésion textuelle.

Nous accordons de l'importance également aux différentes compétences mises en œuvre par les étudiants dans la composition de ces textes écrits. La prise de notes, effectuée lors des cours et des travaux dirigés (TD) de la matière de « Langue de spécialité », constitue aussi une composante très importante dans l'élaboration de ces textes.

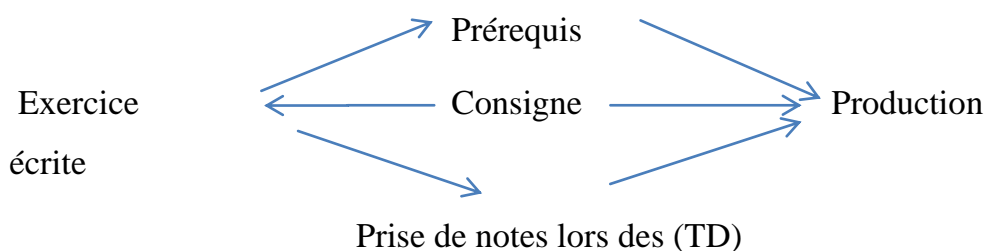


Schéma N°6 : Exercice de la production écrite

4. Présentation de la licence du « Français de l'information et de la communication »

La réforme de l'enseignement supérieur est devenue une nécessité. Afin de remédier à tous les dysfonctionnements existants, les contenus des programmes pédagogiques doivent être conçus pour répondre aux divers besoins de la société. Les objectifs du système LMD peuvent se résumer aux points suivants :

- Assurer une formation de qualité ;

- Développement de toutes les interactions possibles entre l'université et le monde qui l'entoure ;
- Développer les mécanismes d'adaptation des contenus aux évolutions des métiers ;
- Être plus ouvert à l'évolution mondiale, particulièrement celles des sciences et des technologies ;
- Asseoir les bases d'une bonne gouvernance fondée sur la participation et la concertation.³³

L'offre de formation à laquelle nous nous intéressons s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et se spécifie dans l'enseignement d'un français de l'information et de la communication. Il s'agit d'une licence qui s'étale sur six semestres, trois années universitaires, comportant différentes matières regroupées à l'intérieur de quatre unités d'enseignement (fondamentale, transversale, méthodologique et de découverte).

Cette licence fait partie du système LMD, et vise la spécialisation des étudiants dans un domaine précis en l'occurrence le Français de l'Information et de la Communication. Parmi les compétences visées et telles qu'elles figurent dans le canevas de formation (voir les annexes : Présentation et objectifs de la licence) :

- Former des utilisateurs du français de l'information et de la communication.
- Installer et développer des compétences de communication écrites et orales en contextes professionnels.
- Savoir-faire linguistiques et langagiers dans le domaine de la communication.

³³MEZGHICHE M.,2007 « *Le bilan de la réforme LM* », *une réforme pour quel objectifs ?*. [En ligne] <www.raina-dz.net> consulté le 22 Décembre 2014 à 18 :20h.

Après l'obtention de ce diplôme, les étudiants peuvent opter pour plusieurs domaines professionnels relatifs à la communication et à la diffusion de l'information comme ils peuvent aussi suivre des formations dans les domaines de la presse écrite, la radio, la télévision, la téléphonie, et la publicité.

5. Présentation des participants

Le public se compose de 210 étudiants de différents âges répartis en sept (07) groupes, inscrits en première année LMD en vue d'obtenir une licence en « Français de l'Information et de la Communication ». Ils vont suivre, durant leur formation, un enseignement essentiellement en français langue étrangère à travers plusieurs matières. (Voir les annexes : Présentation et objectifs de la licence)

Ces étudiants proviennent, pour la plupart d'entre eux, de filières littéraires. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au secondaire diffère d'une spécialité à une autre, il paraît évident que le niveau soit assez hétérogène.

Plusieurs facteurs influent cet enseignement à savoir en premier lieu le volume horaire accordé à cette matière. Par exemple, les classes de Lettres et Philosophie disposent de cinq heures par semaine, alors que, les étudiants des sciences naturelles et exactes ne bénéficient que de trois heures par semaine d'enseignement pour cette langue. Rappelons qu'en Algérie l'enseignement aux trois cycles, est assuré en langue arabe.

Les programmes constituent un deuxième point de convergence entre ces différentes branches au secondaire. Les types de textes étudiés ainsi que les points de langues et sujets de rédactions ne portent pas sur les mêmes thèmes, les supports exploités lors de ces enseignements sont aussi différents. (Voir les annexes : Programmes de 3AS)

Le nombre d'inscrits est de 210 étudiants, mais ne sont présents effectivement que 116. Les 94 restant sont soit des absents ou des étudiants ayant déposés des congés pour reprendre ultérieurement. Nous avons opté pour les groupes (1, 2, 3, 4) dont les étudiants se présentent au complet. Le nombre d'étudiants est de soixante six (73).

6. Conclusion partielle

Dans ce cinquième chapitre, nous avons tenté de présenter la démarche que nous allons emprunter dans notre recherche, ainsi que le public que nous côtoierons et qui nous permettra d'effectuer notre expérimentation. Nous rappelons à la fin de ce chapitre, que la démarche entreprise dans cette recherche vise essentiellement à aider les étudiants de 1^{ère} année « Français de l'Information et de la Communication » à rédiger des textes de vulgarisation scientifique. Pour cela, nous tentons d'initier notre public à une terminologie spécifique à travers la réalisation de plusieurs tâches. Nous commençons cette expérimentation par un pré-test, car il permet d'évaluer les connaissances des étudiants sur les types de textes en question.

Chapitre VII

Le pré-test

1. Introduction partielle

Notre expérimentation comporte deux phases, un pré-test et un post-test ensuite. La réalisation du pré-test à un double objectif car il permet, dans un premier temps, de connaître le profil d'entrée des étudiants et, dans un second temps, de recenser et d'identifier leurs besoins en matière de production écrite d'une manière générale, et ceux liées à l'écriture de la vulgarisation scientifique en particulier. Durant le déroulement de ce pré-test, on proposera aux étudiants de rédiger un texte de vulgarisation scientifique.

Après le recueil des données, nous analyserons les productions écrites obtenues d'abord, selon la grille d' «EVA », qu'on détaillera dans cette partie afin d'examiner la cohérence et l'adéquation du texte au genre recommandé dans la consigne et on vérifiera, ensuite, le respect de l'investissement des composantes de la vulgarisation scientifique.

2. Le pré-test

2.1. Objectifs

Le pré-test a deux objectifs :

1. Piloter l'enquête
2. Diagnostiquer et identifier les points à expérimenter à travers la recherche.

A partir d'une consigne bien précise qui porte sur la rédaction, nous avons tenté de déterminer le degré de compréhension du public expérimenté vis à vis de l'écriture des textes de vulgarisation scientifique.

2.2. Les participants au pré-test

Le public qui a fait l'objet de cette recherche constitue une promotion de bacheliers de l'année universitaire (2011/2012), inscrits en première année

en vue de préparer une licence en langue française option : « français de l'information et de la communication ». La promotion comprend (167) étudiants, répartis en sept (07) groupes.

Cependant, nous n'avons obtenu que (75) copies, étant donné que nous avons choisi de travailler avec 04 groupes seulement. Ce choix a été dicté par l'absence des étudiants lors des premières séances de cours mais aussi, par le retard de certains, qui rejoignent la promotion à la fin du semestre en raison de transfert.

Nous rappelons que les étudiants inscrits, en première année, proviennent tous du cycle secondaire, mais de filières différentes : sciences expérimentales, techniques maths, lettres et philosophie et langues étrangères.

2.3. Consigne et déroulement du pré-test

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons proposé aux étudiants un pré-test qui vise à tester leurs connaissances concernant le français de spécialité (désormais FS). En effet, ces derniers doivent, en fin de cursus universitaire, être capables de comprendre et de rédiger des textes relatifs à différents domaines de spécialités.

La consigne proposée est la suivante : *Rédiger en une dizaine de lignes un texte informatif qui traite de l'« Internet »*. Cet exercice s'est déroulé en séance de TD pour une durée d' (1h30). Les copies remises étaient anonymes.

Les étudiants doivent donc recourir dans leurs productions écrites à des termes spécifiques au domaine de l'informatique. Cette tâche n'est pas complexe étant donné que la plupart des étudiants poursuivent, au sein de l'université, une formation concernant l'outil informatique.

3. Présentation de la grille d'évaluation des productions écrites : Grille EVA

Afin d'analyser le type de texte produit par les étudiants, lors du pré-test et du post-test, nous avons choisi la grille « EVA ».³⁴ Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris en compte l'analyse sémantique de la grille que nous avons utilisé dans lors de l'analyse des productions écrites.

3.1. La grille EVA³⁵

Il s'agit d'un tableau à double entrée distinguant :

	Texte	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	La situation d'énonciation est-elle prise en compte ?	Le lecteur est-il guidé ? (connecteurs par exemple)	La construction des phrases est-elle en accord avec le type d'écrit ?
Gestion de la situation d'énonciation	Le type d'écrit est-il bien choisi ? (genres ...)	La cohérence thématique est-elle bonne	Contextualisation : Peut-on interpréter les marques d'énonciation ? (les déictiques notamment)
	L'effet recherché est-il atteint ?		
Sémantique	L'information est-elle pertinente ? cohérente ?	Y a-t-il des contradictions d'une phrase à l'autre ?	Le choix du lexique est-il bon ? (imprécisions, contresens ...)
Gestion sens/signification	Le type de texte (narratif, descriptif ...) est-il bien choisi ?	L'articulation entre phrases est-elle assurée ? (coordination, subordination...)	Les phrases sont-elles acceptables ?
	Vocabulaire et		

³⁴ Voir annexes : Grille EVA

³⁵ Evaluation des productions écrites – Grille EVA 1 / 7Sup de Cours - Etablissement d'enseignement privé RNE 0333 119 L - 73, rue de Marseille - 33000 Bordeaux in https://www.google.dz/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=evaluation+des+productions+%C3%A9crites+grille+d%27%C3%A9va&oq=evaluation+des+productions+%C3%A9crites+grille+d%27%C3%A9va&gs_l=hp.3..33i21.5661.34926.0.36365.49.49.0.0.0.633.7730.1j25j6j1j1j3.37.0.msedr...0...1c.1.62.hp..20.29.6624.w9CLJ1EscDM

	registre sont-ils adaptés ?		
Syntaxe		Les procédés de reprise anaphorique sont ils utilisés ?	Les phrases sont elles correctes ?
Gestion de l'organisation grammaticale	L'organisation du texte correspond-elle au type et au genre choisi ? (Les temps verbaux, nature des connecteurs ...)	La cohérence temporelle est elle bonne ?	Conjugaison ?
		La concordance des temps est-elle respectée ?	Orthographe ?
Typo et topographie	Support Typographie Organisation de la page	La segmentation du discours est elle satisfaisante ? (paragraphes, typographie ...)	Ponctuation de phrase ?
Gestion de l'organisation spatiale	Longueur du texte	La ponctuation hiérarchisante est elle présente ? (paroles rapportées par ex ...)	Majuscules ?
D'après la grille EVA Repères n° 4 1991 INRP			

3.2. Trois niveaux de fonctionnement

- Le niveau textuel ;
- Le niveau des liaisons entre les phrases ;
- Le niveau de la phrase.

3.3. Trois plans d'analyse

- Le plan pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? Pour quoi faire ?

-Le plan sémantique concerne la façon dont les signes désignent les objets, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la construction du sens ;

-Le plan morphosyntaxique concerne la relation entre les signes entre eux. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases.

4. Tableau récapitulatif du pré-test

Tableau N°5 : Tableau récapitulatif des données recueillies à partir du pré-test

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies lors du dépouillement des résultats du pré-test. Ces données sont obtenues à partir de l'analyse des productions écrites des étudiants. Le pré-test a une fonction diagnostique qui aide à vérifier le bon usage des mots de spécialités investis à l'intérieur des productions. Il permet, également, de contrôler le respect de la consigne et de tester les connaissances des étudiants concernant l'écriture de la vulgarisation scientifique.

N°	Nombre des mots	Nombre des mots Nombre de spécialité	Mots de spécialité employés adéquatement	Type de texte
01	175	02	02	ARGUMENTATIF
02	75	03	03	//
03	153	04	04	//
04	111	04	04	//
05	161	08	08	Informatif/conclusion (point de vue)
06	80	03	03	Argumentatif
07	147	03	03	//
08	120	04	04	//
09	77	06	06	//
10	168	03	03	//
11	70	03	03	//
12	93	04	04	//
13	134	01	01	//
14	83	03	03	//
15	75	03	03	Prescriptif/énumération
16	118	03	03	Argumentatif
17	120	04	04	//
18	215	07	07	Vulgarisation scientifique
19	89	03	03	Argumentatif
20	84	03	03	//
21	248	11	11	Narr/info/Arg
23	104	03	03	Argumentatif
24	198	05	05	//

25	167	02	02	Argumentatif
26	41	03	03	Informatif+(Pdv)
27	105	03	03	Argumentatif
28	124	02	02	//
29	102	04	04	//
30	34	03	03	Informatif
31	93	04	04	Argumentatif
32	95	04	04	//
33	209	03	03	//
34	93	04	04	//
35	70	04	04	//
36	70	01	01	//
37	46	02	02	//
38	91	03	03	//
39	114	03	03	//
40	41	03	03	Infor+1ph argumentatif
41	37	02	02	Argumentatif
42	71	02	02	//
43	134	03	03	//
44	49	01	01	//
45	57	04	04	Information+Conclu pdv
46	47	04	04	Argumentatif
47	112	01	01	//
48	85	01	01	//
49	100	07	07	Informatif+ argumentatif
50	122	02	02	Argumentatif

51	127	02	02	Argumentatif
52	117	04	04	//
53	37	02	02	Informatif+ argumentatif
54	65	04	04	//
55	62	03	03	Argumentatif
56	91	03	03	Argumentatif+ Informatif
57	40	03	03	Argumentatif
58	50	02	02	//
59	118	03	03	//
60	143	04	04	Informatif+argumentatif
61	138	03	03	Argumentatif
62	78	04	04	//
63	164	05	05	Informatif+argu+ exhortatif
64	125	10	10	Vulgarisation scientifique
65	119	10	10	//
66	110	14	14	//
67	101	04	04	//
68	197	08	08	// +Point de vue
69	101	07	07	Vulgarisation scientifique
70	157	11	11	//
71	119	07	07	//+ Conclusion en point de vue
72	78	07	07	Vulgarisation
73	75	09	09	//

Le tableau récapitulatif du pré-test permet de voir que la plupart des étudiants optent pour le discours argumentatif, ils citent ainsi les avantages et les inconvénients de l'internet, et en conclusion, ils donnent leurs avis sur le sujet. En effet, ils ne sont pas habitués à l'étude des textes de vulgarisation scientifique au cycle secondaire, ils choisissent un type de texte qu'ils connaissent et qu'ils maîtrisent mieux.

5. Conclusion partielle

Suite au pré-test, et à l'issue de l'analyse des productions écrites des étudiants, il s'avère que les étudiants rencontrent plusieurs difficultés qui se résument à des problèmes d'ordre orthographique liés au codage des mots, particulièrement ceux qui relèvent du domaine scientifique et technique. D'autres obstacles sont situés au niveau de la grammaire, ils sont en relation avec la construction, l'agencement des phrases et la cohérence textuelle.

Enfin, le plus important est le respect des caractéristiques du genre discursif exigé dans la consigne. En effet, la plupart des étudiants semblent ne pas maîtriser la rédaction des textes de vulgarisation scientifique. En vue de dépasser certaines de ces difficultés, nous proposons dans la partie qui suit d'effectuer un post-test après la réalisation d'un ensemble d'activités.

Chapitre VIII

Le post-test

1. Introduction partielle

Avant la réalisation du post-test, nous accomplirons dans un premier temps une série d'activités comportant des cours théoriques et des exercices. Nous nous focaliserons, dans un second temps, sur l'étude des terminologies de différents domaines scientifiques et techniques à travers la présentation des travaux personnels des étudiants de première année « Français de l'Information et de la Communication ». Cette deuxième phase d'investigation s'étalera sur tout un semestre d'enseignement afin d'imprégner les étudiants de l'écriture de la vulgarisation scientifique.

2. Présentation et objectifs du post-test

Cette étude ne se contente pas seulement de décrire et d'analyser les écrits des étudiants universitaires, elle a pour objectif de dépasser le simple constat et de tenter de proposer des pistes de réflexion sur la mise en œuvre d'une didactique adaptée au profil linguistique des étudiants, pour leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par le programme de la matière de langue de spécialité, qui s'inscrit dans leur cursus de formation.

C'est dans cette optique que nous avons envisagé l'enquête qui suit, dont la visée est la vérification de l'hypothèse selon laquelle l'initiation des étudiants à une terminologie spécifique leur permettra de mieux réussir les écrits relatifs à leur domaine de spécialisation, et ceci à tous les niveaux (lexical, syntaxique et discursif).

Le post-test sera réalisé à la fin du 2^{ème} semestre de l'année universitaire, et viendra couronner une série d'enseignements et de travaux dirigés effectués avec les étudiants participants à cette recherche. En effet, cette deuxième partie de l'expérimentation se déroulera en deux phases.

3. Déroulement de l'expérimentation

À l'issue du pré-test, nous avons consacré le premier semestre à l'étude des caractéristiques des langues de spécialités (lexique, syntaxe) et aux différents types de discours scientifique, en insistant sur les textes de vulgarisation scientifique et leur rôle central dans la diffusion de l'information, afin de doter les étudiants de techniques qui leur permettront de produire des textes de ce type. Ce travail constitue la première phase de l'expérimentation.

Le choix d'un tel type de texte est d'abord motivé par sa simplicité, car il facilite l'accès direct à l'information comme l'affirment Beacco et Moirand (1995) :

Tantôt le déploiement de désignations variées fait perdre de sa précision au discours (Mortureux 1982, p55-56), tantôt elle favoriserait l'assimilation des connaissances, en permettant au récepteur (notamment dans le cadre formation), d'appivoiser les concepts (Peytard et autres 1984). [...] Les discours de vulgarisation manifestent la souplesse d'emploi des termes dans les processus de communication. (p.23-24)

La deuxième phase de la recherche est réalisée vers la fin du premier semestre, et le début du deuxième. Elle contient deux moments. Le premier consiste à proposer aux étudiants de choisir des textes de spécialité (en les orientant parfois dans leurs choix). Ils doivent relever par la suite les mots de spécialité qui figurent dans les textes choisis, et les définir ensuite en se servant de dictionnaires spécialisés. Ce genre d'exercices a été réalisé sous forme d'exposé présenté oralement lors des séances de TD pour encourager le travail de groupes.

4. Les travaux des étudiants

Les travaux personnels des étudiants interviennent lors du deuxième semestre de l'enseignement de la matière « Langue de spécialité ». Cette partie de l'expérimentation constitue une étape très importante dans le déroulement de la recherche, elle se base sur l'interaction enseignant/ étudiants, étudiant/étudiants et sur les travaux de groupes.

L'objectif premier de ces exposés est de savoir si les étudiants réussissent à identifier les textes de spécialités, en l'occurrence, ceux de la vulgarisation scientifique. En deuxième lieu, les étudiants doivent parvenir dégager et à définir les termes spécifiques relatifs au thème abordé dans le texte choisi. En dernier lieu, ils devraient recourir au dictionnaire spécialisé pour cerner le sens de chaque mot dans son contexte.

Les thèmes qui ont été choisis par les étudiants pour la réalisation de leurs travaux personnels sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau N°6 : Tableau récapitulatifs des thèmes des travaux des étudiants

Groupe 01	Groupe 02
et le soleil	Le cancer de l'estomac
La terre et l'eau douce	Diabétologie
Les stations spatiales	Rhumatologie
L'hystérie	Le diabète
Infarctus du myocarde	Les cellules eucaryotes
L'oreille	La maladie de Parkinson
L'énergie et l'électricité	Le pied diabétique
La fièvre	La chirurgie esthétique
La pollution	Le crédit bancaire

La cellule végétale et animale	L'épidémiologie
Les solvants organiques	Les maladies cardiovasculaires
La lubrification	Les acides aminés
Les levures	Les hémorragies obstétriques
La grippe porcine	L'effet de serre
La passion de la pêche	Défense naturelle
Les éoliens	Le cancer du sang
	L'allaitement et la nutrition
	L'échographie
	La phraséologie médicale
	L'équilibre économique
	Le cancer du sang
	L'hypertension
	La maladie d'Alzheimer
	La tuberculose

Groupe 03	Groupe 04
La mythomanie	L'installation du 1 ^{er} tribunal en Algérie
Les protéines	La membrane plasmique
Les siècles climatiques	La grippe
L'état de choc	L'électricité
Le stéthoscope	Les globules rouges
La médecine et la science	La balance commerciale
L'écosystème	Les globules blancs
Le sang	La maladie d'Alzheimer
L'art de l'ingénierie	Le sida
La circulation sanguine	La tuberculose
Les mitochondries	La grippe

L'ADN	Le fonctionnement du moteur diesel
La géologie	Le réchauffement climatique
L'Alzheimer	La maladie cardiaque
La chirurgie esthétique	L'ordinateur
Les combustions	Le phénomène de fécondation
La théorie des fictions	Le séisme
La maladie glaucome	L'épistasie
L'hydrogène	Le diabète
L'anthropologie	Les antibiotiques
Le cancer	La pneumologie
Les AVC	Le transistor
La formation des ressources humaines	
L'eau	

5. La consigne du post-test

Le post-test est programmé après cinq semaines du pré-test. Il consiste à rédiger, lors d'une séance d'une heure et demie, un texte de vulgarisation scientifique à partir d'une liste de mots de spécialité. Les mots proposés sont relatifs au domaine de la médecine afin de cadrer les étudiants dans leurs écrits. En vue de recueillir un corpus exploitable, cette activité a fait l'objet d'un test qui s'inscrit dans l'évaluation continue du deuxième semestre.

6. L'analyse des productions écrites des étudiants du test-contrôle

Après le recueil et l'analyse des copies, nous avons pu élaborer un tableau récapitulatif qui reflète le bon ou le mauvais emploi des mots proposés.

6.1. Tableaux représentatifs de l'emploi du lexique spécifique

Afin de vérifier l'usage de la terminologie ainsi que l'impact de la fréquence d'emploi des mots de spécialité sur l'acquisition du lexique spécifique, nous nous sommes livrés à une analyse quantitative qui contribuera à la vérification des hypothèses de recherche. La théorie des typologies textuelles nous permet aussi de classer les productions écrites des étudiants selon la séquence dominante³⁶.

Groupe N °01

Etudiants	Mots total	Termes hors liste	Total	Post-test		Type de texte
				Adéquat	Non-adéquat	
01	118	03	05	05	00	Vulgarisation
02	65	06	07	07	00	//
03	185	07	08	08	00	//
04	151	11	08	08	00	//
05	148	07	07	07	00	//
06	105	02	05	05	00	//
07	150	03	06	06	00	//
08	198	07	08	06	02	//
09	232	08	10	10	00	//
10	82	01	03	03	00	//
11	90	03	04	02	02	//
12	125	07	06	06	00	//
13	117	06	05	03	02	//
14	62	06	07	05	02	//

³⁶Voir chapitre IV, p.74

Groupe N°02

Etudiants	Mots total	Termes hors liste	Total	Post-test		Type de texte
				Adéquat	Non-adéquat	
01	58	03	05	04	01	NARR
02	67	02	06	06	00	NARR+INFO
03	123	02	10	10	00	Vulgarisation
04	90	07	06	06	00	//
05	75	05	06	04	02	//
06	106	03	05	04	01	//
07	55	02	04	03	01	NARRATIF
08	81	04	05	04	01	NARRATIF
09	204	02	09	07	02	NARRATIF
10	207	06	06	05	01	NARRATIF
11	112	01	06	06	06	Vulgarisation
12	101	06	07	07	00	//
13	102	04	05	05	00	//
14	145	09	09	09	00	//
15	60	03	04	02	02	//
16	77	04	04	03	01	//
17	61	02	04	03	01	//
18	134	02	09	08	01	//
19	51	05	03	03	00	//
20	155	05	04	04		NARRATIF

21	209	07	06	06	00	Vulgarisation
----	-----	----	----	----	----	---------------

Groupe N°03

				Post-test		
				Termes de la liste employés		
Etudiants	Mots total	termes hors liste	Total	Adéquat	Non-adéquat	Obs
01	146	05	03	01	02	Vulgarisation
02	68	02	05	05	00	//
03	94	03	04	04	00	//
04	205	04	09	09	00	DIALOGUE
05	200	09	09	09	00	Vulgarisation
06	237	07	07	04	03	Vulgarisation
07	162	04	06	02	04	//
08	98	02	02	01	01	NARRATIF
09	102	03	05	04	01	Informatif
10	53	01	05	05	00	NARRATIF
11	76	02	04	03	01	NARRATIF
12	164	02	06	04	02	Vulgarisation
13	139	07	05	04	01	//
14	134	03	06	05	01	//

Groupe N°04

				Post-test		
				Mots de la liste employés		
Etudiants	Mots total	Mots hors liste	Total	Adéquat	Non-adéquat	Obs
01	96	03	04	03	01	Vulgarisation

02	48	00	06	01	05	Vulgarisation
03	153	04	08	07	01	//
04	162	04	05	02	03	//
05	128	07	05	04	01	IFOR+ARGU
06	105	02	05	05	00	Informatif
07	237	07	09	03	06	//
08	176	05	05	04	01	//
09	105	04	09	06	03	//
10	110	04	05	05	00	//
11	136	03	08	07	01	//
12	193	08	06	05	01	NARR+VULG
13	128	11	07	06	01	Vulgarisation
14	105	06	06	04	02	//
15	121	02	05	00	05	//
16	112	03	07	04	03	//
17	265	07	08	07	01	DIALOGUE VULG

Tableau N°7³⁷.

6.2. Commentaire des tableaux

L'observation des tableaux ci-dessous nous permet de déduire que la plupart des étudiants ont mené à bien cet exercice. En effet, ils sont arrivés à

³⁷Les tableaux ci-dessous comptent six colonnes indiquant d'abord la longueur du texte de l'étudiant (nombre de mots total), l'investissement des mots proposés à partir de la consigne et réinvestissement des mots appris lors des travaux réalisés durant le semestre. Une dernière colonne est réservée, cependant, au respect du genre discursif recommandée

rédigé des textes informatifs de type vulgarisation scientifique. Seuls dix (10) d'entre eux ont écrit des textes narratifs.

Quant à l'emploi des mots de spécialités, nous remarquons que les étudiants en font un bon usage dans la majorité des textes analysés, seuls deux d'entre eux n'ont pas réussi à employer les mots proposés adéquatement. Ceci peut être dû à la non compréhension du sens des mots, ou à la difficulté de rédiger un texte en FLE.

De plus, nous avons remarqué qu'en plus de l'emploi adéquat des mots figurant dans la liste proposée, certains étudiants ont employé correctement d'autres termes de spécialité, qu'ils ont acquis grâce aux différents travaux exposés par leurs camarades. C'est le cas, par exemple de l'étudiant numéro 17 du groupe 4, qui a employé quatre mots seulement de la liste donnée, toutefois, il a réussi à utiliser convenablement deux autres de son choix. Ce constat nous pousse à réfléchir sur l'utilité d'une telle activité dans l'acquisition d'une terminologie spécifique.

L'analyse des travaux des étudiants nous a permis de constater aussi que certaines difficultés persistent, et semblent difficiles à dépasser, par exemples :

- Certains étudiants ne comprennent pas le sens du mot et par conséquent ils en font un mauvais usage.
- La cohérence des textes produits reste à examiner pour vérifier le respect du type d'écrit en question, car il ne faut pas ignorer que produire un texte en Français langue de spécialité ne consiste pas seulement dans l'imbrication d'une terminologie spécifique, mais concerne aussi la prise en compte des autres aspects tels que les côtés sémantiques et discursifs qui garantissent la compréhension d'un texte écrit.

7. Tableau des fréquences des termes utilisés

Termes	G01	G02	G03	G04	Total
Symptômes	10	17	08	15	50
Hypertension artérielle	07	12	07	05	31
Insuffisance cardiaque	11	12	13	10	46
Faiblesse musculaire	12	12	12	12	48
Cœur pulmonaire	04	09	04	07	24
Point de côté	03	04	04	10	20
Vertige	12	14	07	11	45
Nausées	11	11	09	14	45
Palpitations	08	15	12	10	47
Dyspnée	07	10	05	06	28
Syncope	07	05	04	05	21
Œdème	02	03	02	03	10

Fréquences des termes

Tableau N° 8³⁸

³⁸ Le tableau ci-dessus représente la fréquence des mots de spécialités utilisés par les étudiants dans leurs textes et figurant sur la liste proposée lors du déroulement du test-contrôle afin de déterminer si le choix lexical favorise la cohérence du texte de vulgarisation scientifique.

8. Tableau de classement des termes selon leur fréquence

À partir des rédactions réalisées par les étudiants durant le post-test, nous avons établi le tableau ci-dessous qui recense les termes de spécialités qui sont investies dans les écrits de nos scripteurs. L'observation du tableau de la fréquence des mots utilisés pour cet exercice va nous permettre de mieux interpréter l'orientation lexicale des étudiants.

Classement	Les termes	Nombre total d'utilisation
01	Symptômes	50
02	Faiblesse musculaire	48
03	Palpitations	47
04	Insuffisance cardiaque	46
05	Vertige	46
05	Nausée	31
06	Hypertension artérielle	31
07	Dyspnée	28
08	Cœur pulmonaire	24
09	Point de côté	21
10	Syncope	21
11	Œdème	10

Tableau N°9

L'analyse des deux tableaux (7 et 8) comportant le nombre de mots utilisés, et la fréquence de leurs apparitions dans les productions écrites des étudiants durant le post-test, constitue un élément très important dans cette recherche, car ces données vont nous permettre de vérifier notre quatrième hypothèse, selon laquelle la connaissance de la terminologie d'un domaine

donné, aurait un impact positif aussi bien sur le plan sémantique, que sur l'organisation discursive qui relève de la cohésion.

9. Conclusion partielle

Le travail effectué dans ce chapitre est axé sur l'emploi du lexique dans les écrits de nos étudiants, il nous a permis d'obtenir plusieurs données nécessaires à notre analyse finale. Nous avons pu, durant cette phase, recenser le nombre de mots de spécialité investis dans les rédactions (tableau N°7 p122), et de distinguer ceux qui sont utilisés d'une manière adéquate de ceux qui ne le sont pas. Nous avons pu aussi observer dans le même tableau le nombre d'étudiants qui ont respecté le type de texte exigé par la consigne. Enfin, le deuxième tableau (N°8, p127) a démontré la fréquence d'utilisation des mots proposés par la consigne.

Toutes ces informations nous aident à mieux réfléchir à cet exercice pour dresser des stratégies permettant de maîtriser la rédaction des textes de vulgarisation. Mais avant de mettre au point ces perspectives, nous devons procéder à l'analyse de la cohérence et la cohésion textuelle dans les productions des étudiants du post-test.

Chapitre IX :

L'analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle

1. Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous analyserons la cohérence et la cohésion textuelle dans les productions écrites des étudiants obtenues durant le pos-test. Pour cela, nous utilisons les règles de la cohérence et de la cohésion établies par Charolles (1978). En effet, selon lui, pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les règles de la non-contradiction, de la progression thématique et de la relation soient respectées. Quant à la cohésion, elle est liée à l'emploi des connecteurs et des anaphores à l'intérieur des textes (voir les pages de 92/97).

2. Analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle

2.1. Groupe 1

Copie 01/01

Cohérence

Règle de la non-contradiction

L'étudiant parle au début des maladies d'une façon générale puis en progressant, il nomme la maladie en question (l'insuffisance cardiaque). Il expose ensuite les symptômes en relation avec cette maladie (cœur pulmonaire, palpitations, nausées).

Règle de la progression

La progression des informations se fait d'une manière logique, l'étudiant va du général au particulier. Chaque phrase évoque un symptôme nouveau qui explique à son tour la nature de la maladie. C'est une progression qu'on qualifie de linéaire dans sa totalité

Règle de relation

Le premier paragraphe présente la maladie, tandis que les phrases qui suivent expliquent le thème principal et fournissent des informations le

concernant. Chaque symptôme évoqué est repris individuellement par un ensemble de phrases afin de l'expliquer. La segmentation du texte en paragraphes n'est pas apparente mais déductible à partir de l'étude de la ponctuation.

La cohésion

Connecteurs

Le rapport de cause est fort présent à l'intérieur du texte, il est exprimé surtout par les connecteurs *à cause de* et *car*. L'expression *c'est-à-dire* apparaît pour expliquer une terminologie spécialisée (symptômes, insuffisance cardiaque, cœur pulmonaire, palpitations, nausée.).

La ponctuation se manifeste à travers les quelques virgules qui séparent les phrases complexes, et les subordonnées relatives et conjonctives. Il y a également des points marquant la fin des phrases et non pas des paragraphes, étant donné que la structuration du texte en paragraphe n'est pas respectée.

Anaphores

La reprise anaphorique est essentiellement lexicale en ce qui concerne les noms communs (hommes, gens, consommateur, fumeurs), et également grammaticale par la présence de quelques pronoms personnels comme *il*, *elle* (la maladie/ elle)

Copie 02/01

Cohérence

Règle de non-contradiction

Dès le début de la rédaction, l'étudiant nomme la maladie choisie « Crohn ». Il l'explique dans un premier temps, et parle de ses symptômes

(inflammation de l'intestin, fièvre, vertige, nausées, crises momentanées.), dans un second temps. Ensuite, il cite les types de cette maladie et ses degrés d'évolution, et conclut enfin par ses conséquences (faiblesse musculaire, palpitations, insuffisance cardiaque, syncope.) La règle de non-contradiction semble bien être respectée.

Règle de la progression

La première phrase du texte commence par la dénomination de la maladie suivi par sa définition, puis ce sont les différents symptômes qui sont évoqués un par un, dans une nouvelle phrase à chaque fois. Enfin, il y a la conclusion qui décrit le développement de cette maladie. L'information est donc sans cesse renouvelée d'une phrase à une autre.

Règle de relation

Chaque phrase du texte évoque un symptôme en relation avec la maladie en question, et les différents termes employés font référence à la spécialité choisie qui est la médecine. Ils sont donc relatifs au thème général cité au début du texte et leur succession constitue une chaîne d'information homogène.

Cohésion

Connecteurs

Nous constatons dans ce texte l'absence des connecteurs logiques, toutefois, nous relevons l'expression des rapports logiques tels que la cause, exprimée par l'utilisation de la forme passive « *Crohn est causée par une inflammation grave des intestins* », ainsi que par des verbes introducteurs « *cette maladie vient de...* ». Nous retrouvons également la conséquence exprimée par l'expression « *peut mener jusqu'à...* ».

Le texte est structuré en deux paragraphes qui ne comportent pas d'organiseurs textuels, mais la ponctuation est très présente avec l'utilisation des virgules pour marquer la transition entre les phrases, les points pour indiquer le changement de paragraphe, et les trois points de suspension pour exprimer le non-achèvement des idées. Ces marques permettent l'enchaînement des différentes phrases et des deux paragraphes.

Anaphores

Afin d'éviter la répétition de certains mots, l'étudiant emploie l'anaphore grammaticale par l'utilisation des articles définis et non définis comme (l'/la/ d'un) et des adverbes tels que (ce dernier, la dernière, ces dernières).

Copie 03/01

Cohérence

Règle de non-contradiction

L'introduction est celle d'un texte narratif qui évoque un extrait autobiographique, et le développement expose les symptômes d'une maladie. Cependant, l'étudiant n'a pas nommé la maladie dès le départ, il a utilisé une manière rétrospective en énumérant d'abord les différents symptômes de cette maladie (faiblesse musculaire, vertige, nausées), qui sont parfois expliqués et illustrés. Il n'a dévoilé le nom de la maladie qu'en dernier (l'hypertension artérielle). Le texte ne présente donc pas de contradiction.

Règle de progression

La progression de l'information obéit alors à une logique rétrospective et inductive à la fois, le scripteur commence par ce qui est spécifique et particulier pour arriver au général. La progression d'idées est présente tout au

long du texte, car il y a des phrases évoquant différents symptômes de la maladie et une conclusion nommant d'une façon concrète cette dernière.

Règle de relation

La relation entre les différentes phrases est assurée au niveau sémantique et grammatical à la fois. Sémantique, de par le choix des symptômes qui reflètent une seule maladie et qui sont aussi relatifs à cette maladie, et grammatical par l'utilisation de la conjonction de coordination (et), de l'organisateur (enfin), et des locutions adverbiales (un jour, tout le temps, chaque fois).

Cohésion

Connecteurs

Le texte est structuré en un seul paragraphe contenant des phrases séparées seulement par des points, les virgules et les majuscules après les points n'existent pas. Toutefois, l'organisation du texte est supportée par des connecteurs textuels tels que (enfin, pour conclure), et des locutions adverbiales de temps (depuis longtemps, un jour, tout le temps, à chaque fois) afin d'exprimer la succession des événements.

Des rapports logiques sont employés dans le texte, nous retrouvons la cause qui est exprimée par la conjonction de coordination « car », ainsi que la conséquence : « *à chaque fois qu'il mange, il a des nausées* ».

Anaphores

Afin d'éviter la répétition et la redondance des idées, l'étudiant opte pour l'utilisation des pronoms personnels (il, je), et des pronoms relatifs (**qui** souffre, **qui** s'appelle,).

Copie 04/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le premier mot du texte annonce le nom de la maladie (le diabète). Tout au long du premier paragraphe, l'étudiant énumère et explique les conséquences de la maladie en question (hypertension artérielle, insuffisance cardiaque, infarctus du myocarde).

Le deuxième paragraphe expose les différents types du diabète (hypoglycémie et hyperglycémie) et ses différents symptômes (faiblesse musculaire, vertige, nausée, palpitations, dyspnée). Quant au troisième, il comporte des conseils pour éviter cette maladie. Tous les éléments du texte semblent être en relation, ce qui exclut la contradiction textuelle.

Règle de progression

Le thème principal est annoncé par le scripteur dès le premier mot du premier paragraphe (le diabète), la phrase suivante définit la maladie et évoque ses conséquences ainsi que le traitement à suivre pour ne pas l'aggraver. Si la progression est linéaire dans le premier paragraphe, elle devient constante dans le deuxième et le troisième paragraphe car chaque symptôme cité dans le deuxième paragraphe est suivi, plus au moins, par une explication ou une information qui lui est relatif. Le scripteur prodigue quelques conseils dans le troisième paragraphe.

Règle de relation

Le passage d'une phrase à l'autre, et d'un paragraphe à l'autre se fait de manière logique. Les trois paragraphes composant le texte sont bien segmentés et constituent une continuité. Dans le premier, le scripteur nomme et explique la maladie, tandis que dans le deuxième il expose les différents

types de cette maladie et ses symptômes. Enfin, dans le troisième et dernier paragraphe sont présentés des conseils pour éviter cette pathologie.

La cohésion

Connecteurs

Le texte contient plusieurs rapports logiques, nous retrouvons l'expression de la cause dans : « *elle cause des maladies* », « *car le déséquilibre du taux [...]* » « *Le sang cause [...]* » « *Ce qui facilite l'infarctus myocarde.* » Il y a aussi l'opposition dans : « *mais chacune se caractérise [...]* », « *pour le contraire (en cas d'hyper-glycémie).* », le de but dans « *pour ne pas avoir des œdèmes.* », et enfin l'expression du temps dans : « *Quand un diabétique [...]* ».

L'illustration est aussi présente dans le texte avec : « *comme l'hypertension artérielle, l'insuffisance cardiaque.* », « *comme le vertige et la faiblesse musculaire* ».

Le texte est segmenté en trois paragraphes et la ponctuation se substitue aux organisateurs textuels. L'emploi des majuscules après les points est appliqué.

Anaphores

Le texte ne contient pas de répétitions, l'étudiant a eu recours aux deux types de substitutions : lexicales (le diabète/une maladie, hypoglycémie/hyperglycémie/ déséquilibre du taux du sucre, palpitations/ les battements de cœur se perturbent), et grammaticale (le diabète/il, la maladie/elle, les médecins/leurs, marques/chacune, les battements...ce qui facilite...).

Copie 05/01

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le sujet de la rédaction est énoncé à la fin de l'introduction. Le scripteur termine son paragraphe par une interrogation en vue de définir le phénomène en question. Le deuxième paragraphe répond à la question posée dans l'introduction, il définit également la maladie (le cancer) et s'achève par une deuxième interrogation portant sur les conséquences de cette pathologie. Le troisième paragraphe expose, de manière détaillée, les conséquences de cette maladie (vertige, palpitations, nausées, insuffisance cardiaque, dyspnée, syncope, faiblesse musculaire.). Pour conclure sa rédaction, le scripteur donne quelques conseils dans le dernier paragraphe.

Règle de progression

Le texte est structuré en quatre paragraphes. Chacun d'eux constitue une continuité pour le suivant. Le premier dénomme la maladie, le deuxième l'explique, le troisième expose ses conséquences, et le dernier énumère des conseils. Chaque paragraphe traite, donc, une idée en relation avec la précédente, il s'agit donc d'une progression linéaire entre les paragraphes et constante entre les phrases.

Règle de relation

Au niveau organisationnel, la transition entre les différentes phrases est supportée par la ponctuation qui semble être maîtrisée. Au niveau sémantique, la relation entre les phrases est assurée par l'emploi des procédés explicatifs. Nous retrouvons la définition dans : « *Le cancer c'est l'un des problèmes [...], il est une tumeur [...].* », et des illustrations « *il endure des problèmes sanitaires comme le cancer* », « *Ainsi, il y a le vertige [...].* ». Nous constatons aussi que toutes les phrases du texte sont relatives au thème traité.

La cohésion

Connecteurs

La segmentation du texte en paragraphes reflète très bien son organisation : retrait au début de chaque paragraphe, utilisation des majuscules au début des phrases et une ponctuation employée adéquatement. Nous pouvons également remarquer la présence des organisateurs textuels tels que : *Alors, Tout d'abord, Ainsi, Aussi, Parfois.*

Un seul rapport logique est employé dans ce texte, c'est la cause qui est exprimée par la forme passive dans la phrase : « *il est une tumeur maligne formée par la multiplication désordonnée des cellules [...].* ».

Anaphores

La substitution est essentiellement grammaticale par l'emploi des pronoms personnels (l'homme/il, le cancer/il) des articles (l', un). Un seul substitut lexical (l'homme/ un être).

Copie 06/01

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est à visée narrative, il se compose d'une première partie narrative et d'une deuxième informative de vulgarisation scientifique, car l'étudiant présente les symptômes de la maladie dans un premier temps (vertige, insuffisance cardiaque), puis nomme la maladie dans un second temps (hypertension artérielle). Il revient à d'autres symptômes dans un troisième temps (stress, syncope, cœur pulmonaire). À partir de là, nous pouvons déduire que le texte présente des éléments non-contradictaires.

Règle de progression

Le texte contient un seul paragraphe au sein duquel, nous pouvons distinguer une première partie introductive qui présente un personnage, suivie d'une partie expositive qui débute par un élément modificateur : « *un jour, quand il a travaillé, il est tombé sur une carrière [...]* ». Dans cette deuxième partie, la progression varie entre constante : « *il a travaillé, il est tombé, il a eu un vertige* » et linéaire « *quand le médecin l'a soigné, il a dit que la victime a l'hypertension artérielle.* ». Ce type de progression garantit le renouvellement de l'information à l'intérieur des différentes phrases du texte.

Règle de relation

La relation entre les phrases du texte semble tenir à l'emploi de la ponctuation, ainsi qu'à la substitution par ses deux types : lexicale et grammaticale. Il y a également la présence des différents rapports logiques comme la cause, la conséquence et le temps.

Même si le texte est structuré en une seule partie, l'étudiant a pris soin de mettre en relation les différentes informations et a su exprimer ses idées d'une manière cohérente car les informations émises dans le texte obéissent à un ordre logique.

La cohésion

Connecteurs

L'absence des organisateurs textuels peut être justifiée par la structuration du texte en une seule partie. Cependant, nous pouvons énumérer quelques rapports de temps : « *Quand il a travaillé [...]* », « *Quand le médecin l'a soigné [...]* », de cause : « *Une élévation anormale à cause du stress et du choc.* », « *Une syncope à cause de la fumée de l'usine.* » et un seul

rapport de but : « *On a appelé l'ambulance pour porter cet homme à l'hôpital.* »

Anaphores

La répétition est évitée grâce à l'emploi des substituts lexicaux « *un ami/ cet homme/ cette victime* » et grammaticaux « *un ami...qui travaille..., il a travaillé..., il est tombé..., il a eu le vertige..., il a assumé.*», « *un médecin..., il a dit.*»

Copie 07/01

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est organisé en trois parties, une première séquence à dominante narrative et une deuxième et troisième informatives. Au niveau global, les trois paragraphes constituent une succession logique des idées, chacun entretient une relation thématique et sémantique avec le suivant. Au niveau interne, les phrases ne sont pas contradictoires sauf le troisième paragraphe qui présente une certaine ambiguïté sémantique.

Règle de progression

Dans le premier paragraphe, la progression varie entre constante dans : « *il m'a dit qu'il va chez ma grand-mère car elle était malade* » (propos1= thème2) et linéaire dans : « *je me suis réveillé, je n'ai pas pu..., j'étais obligé [...].* ».

Le deuxième paragraphe présente la même progression, linéaire d'abord: « *nous sommes arrivés..., j'ai vu que ma grand-mère..., j'ai vu qu'elle..., je lui ai posée [...].* », et constante vers la fin du paragraphe : « *j'ai vu qu'elle était dans un état crédible, elle avait envie de vomir.* » « *Je lui ai*

posée des questions sur sa santé, elle répondait [...] ». Le dernier paragraphe est à dominante constante « *ma grand-mère m'a dit..., elle m'a reconnu..., elle a une syncope..., elle est tombé [...].* »

Règle de relation

En dépit de la longueur du texte rédigé, l'étudiant a su éviter toute répétition par l'emploi fréquent des substituts grammaticaux, ceci a permis d'assurer la progression au sein de sa production. L'information est renouvelée à travers ses différentes phrases, néanmoins, dans la dernière partie, l'emploi inadéquat des termes spécialisés crée quelques ruptures au niveau sémantique.

La cohésion

Connecteurs

Même si la segmentation du texte reflète d'une façon claire le déroulement des événements, l'étudiant a aussi fait usage d'organisateur textuels (un samedi matin, alors, déjà, après, une heure plus tard). L'agencement des éléments textuels est également supporté par la présence d'une ponctuation et l'emploi de majuscule qui semblent être bien maîtrisés.

Les connecteurs logiques sont aussi présents à travers l'expression de la cause : « *il va chez ma grand-mère car elle était malade.* », « *elle est tombée à cause d'une faiblesse musculaire.* », « *qui a provoqué le vertige.* », « *qui lui fait des gênes respiratoires.* », de la conséquence : « *donc, j'étais obligé d'aller avec lui.* » et d'une subordonnée de temps : « *alors qu'au début, elle m'a reconnu.* ».

Anaphores

L'anaphore est essentiellement grammaticale (mon frère/ il/lui), (ma grand-mère/ elle/ lui).

Copie 08/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte contient sept (07) petits paragraphes. Nous constatons que chaque idée annoncée en fin du paragraphe est développée dans le suivant. Les phrases qui composent les paragraphes sont souvent complexes et comportent plusieurs subordonnées relatives : « *cette maladie est causée par un phénomène qui est relié à l'insuffisance cardiaque qui porte la signification de défaillance cardiaque.* ». Dans la conclusion, l'étudiant revient sur l'information qui devait être développée dans les parties antérieures pour réaliser une sorte de rétrospection.

Règle de progression

La progression est linéaire aussi bien dans les quatre premiers paragraphes, que dans l'avant dernier et dans la conclusion : « *On peut considérer la maladie de l'hypertension artérielle, tandis qu'elle est... [...]. L'hypertension artérielle [...]. Cette maladie [...]. Le HTA [...].* ». Cependant, elle est constante entre le quatrième et le cinquième paragraphe (propos 01 paragraphe 04 devient thème 01 du cinquième paragraphe).

Règle de relation

Les paragraphes du texte se composent la plupart du temps d'une seule phrase qui trouve sa suite dans le paragraphe suivant. Même si la progression est constante et que les différentes phrases reprennent le même thème, le propos demeure différent d'une phrase à une autre et l'information est toujours renouvelée.

La cohésion

Connecteurs

Nous remarquons l'absence d'organisateur textuels sauf pour la conclusion (finalement). Les rapports logiques ne sont pas également fréquents à l'intérieur du texte, nous distinguons seulement deux expressions de cause : « *cette maladie est causée par un phénomène...* » « *La faiblesse musculaire fait le problème de la difficulté de marche.* », et une expression de temps : « *tandis qu'elle signifie l'élévation artérielle anormale.* »

Anaphores

L'étudiant a opté pour une substitution lexicale afin de ne pas répéter à chaque fois le nom de la maladie (l'hypertension artérielle/la maladie/ cette maladie/ une maladie/ HTA)

Copie 09/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

La production écrite se compose d'une introduction, de cinq (05) paragraphes et d'une conclusion. L'étudiant commence par sensibiliser le lecteur sur l'importance de la santé en s'appuyant sur l'exemple des maladies cardiovasculaires. Il cite leurs symptômes et leurs conséquences, et conclut par des conseils pour jouir d'une bonne santé. Ce mode d'écriture suit une planification logique qui échappe à la contradiction.

Règle de progression

La progression thématique varie entre constante dans : « *Les causes des maladies du cœur sont nombreuses et diffère selon les âges et les personnes* (propos01), *car les personnes* (propos 01=thème 02) *opérés souffrent parfois*

[...]. », « *On va prendre par exemple, les maladies cardiovasculaires (propos01), une insuffisance cardiaque est un signe que le cœur [...].* », et linéaire dans : « *autant qu'être humain, vous vous êtes déjà demandés quels dommages pourriez-vous causer à votre santé.* »

Règle de relation

Dans son deuxième paragraphe, l'étudiant annonce son intention d'exposer les différents symptômes de la maladie en question : « *En effet, les symptômes varient selon la maladie* ». Les paragraphes qui suivent, présentent les signes de cette maladie qui sont souvent expliqués et illustrés à la fois, il dit par exemple : « *Une insuffisance cardiaque est un signe que le cœur fonctionne anormalement.* »

La cohésion

Connecteurs

La segmentation du texte en plusieurs paragraphes a remplacé l'emploi des organisateurs textuels, à l'exception de l'emploi du connecteur « après » qui est utilisé à deux reprises pour indiquer l'ordre des idées : « *après le cœur, le cerveau* », « *avoir des syncopes après des chutes* ».

Les rapports de causes sont forts présents au sein du texte : « *en effet, les symptômes varient selon la maladie* », « *car la personne opérée souffre [...].* », « *et cela cause ce qu'on appelle la faiblesse musculaire.* », « *Car, en effet, cela augmente la probabilité d'avoir des syncopes.* ».

Nous notons aussi quelques expressions de but « *et pour saisir à quel point cette partie du cerveau est importante,...* », « *Pour bien vivre, mangez sainement,...* », et une expression de conséquence : « *à un point que les palpitations deviennent une hypertension artérielle* ».

Anaphores

Les substitutions lexicales sont nombreuses : (être humain/ les gens/ les personnes), (maladie cardiovasculaire/ insuffisance cardiaque/ maladie du cœur), (Le cerveau/ organe du corps humain/ cette partie), et les substitutions grammaticales sont présentes également : (être humain/ vous), (les gens/ leurs), (les sensations/ qui), (œdème/ qui).

Copie 10/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte contient six (06) paragraphes, les deux premiers développent la même idée sur l'évolution de la médecine, les paragraphes restants traitent des informations différentes sur divers symptômes permettant de diagnostiquer cette maladie, cependant ces symptômes sont présentés d'une manière peu cohérente, qui rend le texte asémantique.

Règle de progression

La progression thématique est difficilement détectable, parfois inexistante même, elle est présente d'une manière linéaire surtout dans : « *Le médecin examine le malade à partir des symptômes, directement le médecin dit [...].* »

Règle de relation

Les deux premiers paragraphes présentent un enchaînement logique au niveau des informations, les quatre autres définissent des symptômes de différentes maladies et la transition reste absente.

La cohésion

Connecteurs

L'étudiant a utilisé des organisateurs textuels seulement dans les deux premiers paragraphes (Dans le passé/ aujourd'hui). Nous retrouvons également l'expression de l'opposition : « *l'homme tombait malade mais il ne connaît pas la maladie* », « *mais les malades connaissaient bien ses maladies* », « *Alors pas seulement la grippe mais aussi plusieurs maladies* », « *ce sont des maladies simples, mais parfois mortelles* », et un rapport de cause : « *on trouve des difficultés à diagnostiquer les maladies parce que les moyens les étaient insuffisants.* »

Anaphores

La répétition n'est évitée que rarement grâce à l'emploi des pronoms personnels (l'homme/il), (les médecins/ils), (les docteurs/ils) et une seule substitution lexicale entre *les médecins* et *les docteurs*.

Copie 11/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est structuré en deux paragraphes. Le sujet est annoncé au début du premier (l'asthme), suivi d'une explication de la maladie et de ses différentes causes. Dans le deuxième paragraphe, nous retrouvons uniquement les symptômes de cette pathologie (douleurs, faiblesse musculaire, syncope, dyspnée). Cet agencement laisse apparaître un enchaînement logique entre les deux parties de la rédaction, qui fournissent des informations sur une même idée.

Règle de progression

La progression est linéaire dans la première partie « *l'asthme est une maladie qui est causée [...].* ». Puis, dans la deuxième partie, elle est essentiellement constante car l'étudiant définit les différents symptômes de la maladie : « *On trouve la syncope qui est une perte de connaissance brève, complète, brutale et réversible.* »

Règle de relation

Bien que l'étudiant semble éprouver des difficultés dans le choix des termes pédagogiques qui permettent de coordonner entre les termes spécialisés, le texte reste compréhensible étant donné qu'il se concentre sur un seul et unique thème. En effet, le premier paragraphe définit la maladie et présente ses causes, et le deuxième expose ses symptômes.

La cohésion

Connecteurs

Nous avons relevé l'emploi d'un seul organisateur textuel à l'intérieur du texte « en plus ». Les rapports logiques sont au nombre de deux, un premier de cause : « *L'asthme est une maladie chronique qui est causée par l'air pollué* », et un deuxième de conséquence : « *Donc l'homme qui a cette maladie souffre de beaucoup de conséquences [...].* »

Anaphores

L'étudiant a utilisé dans son écrit plusieurs substituts grammaticaux (maladie/qui), (l'homme/il), (malade/il), et un seul substitut lexical (asthme/maladie).

Copie 12/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Quatre paragraphes composent ce texte, un premier en guise d'introduction annonce le sujet (La grippe), tandis que le deuxième et le troisième présentent, expliquent et illustrent les différents symptômes de cette maladie. Enfin, un dernier pour conclure le texte, dans lequel le scripteur conseille ses lecteurs pour éviter cette maladie. Nous constatons qu'une même et seule information est développée tout au long du texte.

Règle de progression

La progression est linéaire dans un premier temps, dans l'introduction et au début du développement, et a pour sujet la maladie de la grippe : « *La grippe est une maladie...qui peut être...Cette maladie comme les autres...* ». La partie restante est constituée de plusieurs phrases qui ont chacune un sujet différent, mais qui sont toujours relatifs au thème central, ce qui indique une progression à thèmes dérivés, car chaque symptômes est défini et expliqué en même temps.

Règle de relation

Les premières lignes du texte se focalisent sur un même thème (la grippe), les phrases qui constituent le deuxième et le troisième paragraphe sont en relation avec le thème principal, dans la mesure où elles traitent les indices et les causes de cette maladie.

La cohésion

Connecteurs

Quatre organisateurs textuels ont été utilisés par l'étudiant (après, ensuite, enfin et finalement). Il y a deux rapports logiques, un premier de

cause : « *La grippe est une maladie dangereuse qui peut être provoquée par la toxicité* » et une deuxième de but : « Finalement, pour préserver nos corps de la grippe, il faut... »

Anaphores

Il y a deux substitutions seulement dans ce texte qui s'étale sur une vingtaine de lignes, une grammaticale (la grippe/qui) et une autre lexicale (la grippe/cette maladie).

Copie 13/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte suit le schéma universel de rédaction (introduction, développement, conclusion). Dans l'introduction, l'étudiant a pris soin de souligner l'ampleur de cette maladie qui est le cancer, et qui est ci nommé tout au début. Dans le développement, il revient sur les causes et les signes qui permettent le dépistage de cette maladie.

Enfin, dans la conclusion le scripteur cite un type de traitement qui permet de soigner cette maladie dans certains cas : la chimiothérapie. Toutes les informations qui figurent dans la rédaction sont en relation avec le thème principal.

Règle de progression

La progression est linéaire tout au long du texte, la maladie est le sujet principal de l'introduction : « *Le cancer est une maladie..., elle crée un grand problème...* ». Le médecin est le thème employé dans le développement : « *le médecin a les analyses..., il trouve ...* », et enfin le malade est le sujet repris dans la conclusion : « *Le malade entre à l'hôpital,...qui se protège.*»

Règle de relation

Le texte obéit au schéma classique de la rédaction, l'introduction annonce la maladie qui est *le cancer*, et le développement fournit des informations sur cette pathologie tout en citant ses différents symptômes.

Dans la conclusion, l'étudiant propose une cure de chimiothérapie ou de radiothérapie afin de traiter certains types de cancer. Toutes ces parties ont un objectif similaire, celui d'informer autour d'un même thème.

La cohésion

Connecteurs

Le texte étant segmenté en une introduction, un développement et une conclusion, l'étudiant fait usage de deux organisateurs, *en plus* afin de lier entre les deux paragraphes, et *enfin* pour annoncer la conclusion.

Nous retrouvons à l'intérieur du texte des rapports logiques tels que : l'expression de la cause dans : « *Le cancer est une maladie très grave et dangereuse parce qu'elle crée un grand problème...* », « *Il souffre du cœur pulmonaire parce que le cancer menace le corps.* », puis l'expression du temps : « *en même temps, elle crée les palpitations.* », et enfin un rapport de but : « *le malade est admis à l'hôpital pour l'administration des médicaments.* »

Anaphores

Nous remarquons que l'étudiant a énormément utilisé la substitution grammaticale, alors que la substitution lexicale est très peu présente, voire inexistante. La substitution grammaticale s'est faite à l'aide de pronoms personnels et relatifs :(maladie/elle), (vertige/il), (médecin/il), (le cancer/qui), (médicament/qui).

Copie 14/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte produit est court, il est composé d'un seul paragraphe d'une dizaine de lignes, qui traite la maladie de *la grippe*. Dans sa production écrite, l'étudiant a tenté d'informer le lecteur sur la grippe et sur ses symptômes. Il conclut sa rédaction par un constat ou une mise en garde contre cette maladie : « *la fièvre devient très dangereuse surtout chez les enfants.* »

Règle de progression

La progression est linéaire tout au long du texte, elle est relative au sujet annoncé au début '*la grippe*' : « *La grippe est une maladie contagieuse due à un virus, ses symptômes sont [...].* »

Règle de relation

Le texte fournit un ensemble d'informations autour de la maladie de *la grippe*. Chaque phrase est en relation avec celle qui la précède et la totalité du texte porte sur le sujet principal. Les informations émises semblent avoir une relation logique les unes avec les autres.

La cohésion

Connecteurs

Le scripteur a utilisé très peu de connecteur étant donné que le texte ne comporte que deux organisateurs textuels (parfois, en plus). Nous retrouvons également un seul rapport logique qui la cause dans : « *Les nausées et le vertige qui causent des palpitations* ».

Anaphores

Deux substituts grammaticaux sont employés dans cette production écrite, *la grippe* remplacée par un pronom possessif « ses » et *la fièvre* remplacée par un pronom relatif « qui ».

2.2. Groupe 02

Copie 01/02

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est organisé en deux parties, une première introductive narrative dans laquelle l'étudiant décrit une situation initiale et cite une maladie : « *L'accident cardiovasculaire* ». Quant à la deuxième, elle est informative, il s'agit de la vulgarisation scientifique. Dans cette partie, il dénombre les symptômes qui provoquent ce genre d'accident. En effet, même si les deux paragraphes, composant la production en question, appartiennent à deux types discursifs différents qui sont le narratif et l'informatif, ils constituent, toutefois, un seul ensemble sémantique qui traite le même thème.

Règle de progression

La progression est linéaire dans la totalité du texte « *J'ai vu mon voisin (propos 1) qui (propos1=thème2) est tombé dans la rue...* », « *Après l'arrivée des pompiers (thème1) qui (thème) ont fait les premiers secours. Selon les médecins de secours (thème1) les symptômes [...]. Enfin ils ont...* » .

Règle de relation

La succession d'idées est logique sur le plan externe d'un paragraphe à un autre, et elle l'est aussi au niveau interne en ce qui concerne l'enchaînement des phrases. Les deux paragraphes portent sur le même sujet et

les phrases du texte véhiculent des informations sur ce même thème qui est *la maladie cardiovasculaire*.

La cohésion

Connecteurs

La nature de l'introduction du texte produit fait que l'étudiant a commencé par un organisateur textuel narratif *un jour*, puis dans sa transition vers le développement, l'étudiant emploie un autre organisateur qui est *après*. Il utilise également *en plus* afin d'additionner deux idées et *enfin* pour conclure. Nous retrouvons, néanmoins, un seul rapport logique de cause : « *qui est tombé dans la rue à cause d'une crise cardiaque*. »

Anaphores

Il existe plusieurs substitutions grammaticales dans le texte, car le scripteur remplace *mon voisin* par « qui », et *des pompiers* sont substitués par « qui/ils ».

Copie 02/01

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est un compte rendu d'une journée d'étude réalisée par des étudiants de la faculté de médecine, durant laquelle ils essayent de diffuser des informations sur la maladie de *l'hypertension artérielle*. Le scripteur a donc recueilli des informations qu'il nous présente d'un compte rendu composé de trois parties. Un premier segment dans lequel, il décrit la situation d'énonciation, un deuxième pour présenter et expliquer la maladie et ses symptômes et un troisième qui retrace le bilan de la journée d'étude.

L'étudiant a utilisé le modèle du compte rendu pour fournir des informations sur une maladie bien précise dans un texte de vulgarisation scientifique.

Règle de progression

La progression est constante dans la première partie : « *Les étudiants de la faculté de médecine ..., ils ont invité...* », puis elle est linéaire dans la deuxième partie : « *l'étudiant a posé des questions..., le médecin spécialiste a donné beaucoup de signe* », mais elle redevient constante dans la dernière partie : « *La journée d'étude a été réussie par les étudiant qui ont...* ».

Règle de relation

Les trois parties du texte rendent bien compte de la journée d'études, et ont pour objectif d'informer sur une même seule et unique maladie. Les phrases composant les paragraphes obéissent à un enchaînement logique, et présentent chacune une nouvelle information en relation avec la précédente « *l'étudiant pose une question..., le médecin spécialiste a donné ...* ». Elles s'enchaînent logiquement et fournissent des informations cohérentes.

La cohésion

Connecteurs

L'organisation du compte rendu garantit l'ordre des idées dans le texte, c'est pourquoi, l'étudiant n'a pas eu recours aux organisateurs textuels. L'absence des rapports logiques est à signaler aussi au sein de cet écrit.

Anaphores

L'usage d'une substitution grammaticale et d'une substitution lexicale sont à noter dans cette production, le scripteur utilise les pronoms : *ils* et *qui* pour remplacer *les étudiants*, et le mot *symptômes* remplace *signes*.

Copie 03/02

La cohérence

Règle de non contradiction

Le texte est de type informatif, composé de quatre paragraphes. L'étudiant commence par introduire et annoncer le thème qui est « *l'hypertension artérielle* », il fournit ensuite des informations autour du sujet tels que les symptômes et d'autres explications. L'étudiant respecte un enchaînement logique des idées qui constituent le texte, il a même classé les symptômes de la maladie du moins sérieux au plus grave (au début, à un stade plus avancé, au stade terminal).

Règle de progression

Le trois quarts du texte présente une progression constante dont le sujet est le thème principal : « *C'est l'hypertension qui..., et qui se manifeste...A un stade plus avancé, elle va se compliquer...* ». Le quart restant est dominé par une progression linéaire : « *on peut trouver chez des patients des signes de cœur pulmonaire (propos1) qui est une complication (propos1=thème2).* »

Règle de relation

Les quatre parties du texte entretiennent une relation de complémentarité. En effet, à la fin du premier paragraphe, l'étudiant introduit le deuxième dont les informations complètent les idées émises dans le précédent. Quant au troisième paragraphe, il s'inscrit dans la continuité de celui qui le précède, puisqu'il aborde les différents symptômes de la maladie. Enfin, le quatrième décrit les effets négatifs de cette pathologie.

L'évolution et l'enchaînement des idées au sein de cette production écrite suivent un ordre croissant, car l'étudiant décrit les complications que peuvent entraîner cette de la maladie dans le cas où le patient n'est pas pris en charge par le corps médical.

La cohésion

Connecteurs

La progression des idées est assurée par des expressions telles que : *au début*, *à un stade plus avancé*, *au stade final*. Ces trois expressions permettent aussi la transition entre les différentes parties du texte. Nous retrouvons également des organisateurs textuels comme : *en plus*, *aussi*, *parfois* qui assurent l'addition et l'enchaînement des idées.

Les rapports logiques sont au nombre de trois ; deux de causes introduits par des verbes : « *On a les vertiges et les palpitations qui vont entraîner les nausées.* », « [...] *défaillances cardiaque grave avec...entraînant une faiblesse musculaire.* », et un rapport d'opposition dans : « [...] *une complication un peu rare de l'hypertension artérielle mais qui est aussi grave...* ».

Anaphores

La substitution est de type grammatical plus que lexical (les pathologies/qui), (l'hypertension artérielle/qui/elle), (les vertiges et les palpitations/qui), (cœur pulmonaire/qui), (symptômes/signes).

Copie 04/02

La cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte contient deux paragraphes, le premier est une introduction et un développement en même temps. Au sein de cette première partie, l'étudiant annonce le sujet qui est la maladie de «*L'insuffisance cardiaque* », et explique ses symptômes. Le deuxième paragraphe constitue une conclusion comportant des conseils en vue de se protéger contre cette pathologie.

La règle de progression

La progression est linéaire tout au long du texte étant donné que l'étudiant annonce tous les symptômes dans un premier temps, puis il les reprend séparément pour mieux les expliquer : « *il y a des maladies chroniques très dangereuses pour la santé comme l'insuffisance cardiaque (propos1) c'est-à-dire (propos1=thème2) le cœur est malade.* », « *Les symptômes de cette maladie sont la faiblesse du corps et les palpitations (propos1) c'est (propos1=thème2) la rapidité du cœur...* ».

La règle de relation

Sur le plan global, le texte traite un seul sujet celui de la maladie de *l'insuffisance cardiaque*, l'enchaînement des différents paragraphes se fait d'une manière logique, cependant même si les phrases présentent des idées successivement renouvelées au niveau interne, la transition n'est pas assurée.

La cohésion

Connecteurs

Deux organisateurs textuels sont utilisés au sein du texte, *après* pour exprimer la succession dans le temps, et *enfin* pour annoncer la conclusion. Les rapports logiques ne sont pas nombreux, une seule expression de cause : « *le cœur pulmonaire qui provoque la faiblesse musculaire* », et une deuxième de but : « *il faut une visite périodique pour éviter ses symptômes et ces maladies* ».

Anaphores

Nous avons noté une seule substitution grammaticale dans cette rédaction, le mot *cœur pulmonaire* est substitué par le pronom relatif *qui*.

Copie 05/02

La cohérence

La règle de non-contradiction

Le texte est composé de trois parties, une introduction annonçant le sujet « *La maladie du cœur* », un développement comportant les différents signes de cette pathologie, et une conclusion sous forme de conseils. Toutefois, il existe une certaine contradiction entre le premier et le deuxième paragraphe, du fait que le premier traite l'importance du *cœur* et le deuxième présente les symptômes de la maladie du *cœur*.

La règle de progression

Bien que la progression semble être linéaire, il existe plusieurs ruptures dans l'enchaînement des idées « *La maladie du cœur c'est une maladie grave et le cœur est un organe très nécessaire dans le corps* ». Nous remarquons que la succession des idées n'est pas subtilement élaborée, car le thème est sans cesse renouvelé dans les différentes phrases du texte.

La règle de relation

La relation reste indétectable entre les deux premières parties qui sont l'introduction et le développement, car si la première cite l'importance du *cœur*, le lecteur s'attend par exemple à retrouver ses fonctions dans la deuxième, cependant la partie en question met en avant les symptômes de la maladie du cœur. Néanmoins, il existe tout de même une relation entre le développement et la conclusion.

La cohésion

Connecteurs

Le texte contient deux organisateurs textuels pour additionner les idées : *en plus*, *parfois*, et trois rapports logiques, un premier de but dans

l'expression : « *pour savoir cette maladie...* », et une subordonnée de temps dans : « *quand le malade est fatigué, il sent une faiblesse musculaire.* », et enfin une expression de conséquence dans : « *en plus, il provoque une insuffisance cardiaque* ».

Anaphores

Une seule substitution grammaticale (malade/il) et plusieurs répétitions (la maladie/une maladie/cette maladie), (des symptômes/ces symptômes).

Copie 06/02

La cohésion

La règle de non-contradiction

Le texte est segmenté en trois parties. La première introduit et annonce le sujet qui est « *La maladie cardiaque* », la deuxième et la troisième citent les symptômes de cette maladie. En effet, l'introduction s'ouvre sur le développement, car les deux parties entretiennent une relation de complémentarité, car il y a un enchaînement logique entre l'annonce du thème et les informations qui viennent expliquer davantage la maladie. L'ensemble des deux parties constitue un texte purement informatif.

La règle de progression

La progression est partagée entre constante et linéaire la plupart du temps. Constante dans : « *La maladie cardiaque est une maladie chronique qui est très dangereuse...* », « *Les gens qui ont la maladie cardiaque [...]. Ils souffrent toujours de la faiblesse musculaire* », et linéaire dans : « *Chacun de nous a une maladie (propos1) soit physique ou psychique, une de ces maladie (propos1=thème2) est la maladie du cœur.* », « *Ils souffrent toujours de la faiblesse musculaire (propos1) qui (propos1=thème2) aussi provoque de dyspnée (propos2) qui (propos2=thème3) est le mal de respirer.* »

Règle de relation

Le texte dans sa totalité traite un seul thème, celui de « *La maladie cardiaque* ». Toutes les informations fournies sont relatives au sujet principal et l'étudiant transite d'un paragraphe à un autre, et d'un point à un autre, en respectant un enchaînement des idées assez logique, et en se centrant sur un seul et unique fond sémantique.

La cohésion

Connecteurs

La segmentation des paragraphes et l'emploi de la ponctuation semblent substituer aux organisateurs textuels, toutefois il existe deux rapports logiques, un de conséquence dans l'expression : « [...] *la faiblesse musculaire qui provoque des dyspnées* », et un deuxième de temps dans : « [...] *les palpitations, c'est lorsque le cœur bat vite.* »

Anaphores

Nous constatons dans cette rédaction que le scripteur a recouru à une substitution essentiellement grammaticale (les gens/qui/ils), (faiblesse musculaire /qui), (Des dyspnées/qui), (la palpitation/qui). Cependant, il nous apparaît que la substitution lexicale n'est guère maîtrisée par l'étudiant car il y a quelques redondances, comme tel est le cas pour le mot *maladie* qui est répété plusieurs fois dans le texte.

Copie 07/02

La cohérence

La règle de non-contradiction

C'est un texte composé de deux paragraphes. En absence de l'introduction, l'étudiant débute sa rédaction directement par nommer la

maladie qui est « *L'hypertension artérielle* », toutefois il semble confondre entre une maladie et un symptôme. Cette confusion crée une ambiguïté dans ce qui suit, en effet, les différents symptômes s'enchaînent d'une manière aléatoire. Nous avons également souligné plusieurs ruptures sémantiques, ce qui engendre un texte incohérent et incompréhensible.

La règle de progression

La progression est linéaire tout au long du texte : « *J'ai vu des symptômes de mon amie* (propos1), *elle* (propos1=thème2) *senti l'hypertension artérielle* », « *les symptômes de cette maladie c'est le vertige et la nausée* (propos1) *c'est* (propos1=thème2) *une envie de vomir...* ».

La règle de relation

Bien que le texte traite un seul et unique thème, il est découpé à outrance et la transition n'est pas assurée sur le plan phrastique.

La cohésion

Connecteurs

Aucun organisateur textuel n'est employé à l'intérieur du texte, l'addition des idées se fait grâce à l'utilisation de la conjonction de coordination « *et* ». Le texte se termine par le connecteur logique *donc* qui exprime la conséquence : « *Donc, elle était malade de la tension.* »

Anaphores

Deux substitutions grammaticales sont présentes dans le texte (une amie/elle sentit.../elle était...), cependant les mots « *maladie* » et « *symptômes* » sont repris avec des substituts lexicaux fidèles (de maladie/cette maladie), (les symptômes/ des symptômes).

Copie 08/02

La cohérence

La règle de non-contradiction

Le texte est récit autobiographique composé d'un long paragraphe, dans lequel l'étudiant commence directement par étaler des symptômes pour essayer de faire deviner la maladie en question. Il faut attendre la fin du texte pour savoir de quelle maladie il s'agit, car il ne la nomme qu'en dernier « *L'hypertension artérielle* ». Les symptômes cités sont en relation avec le thème principal du texte.

La règle de progression

La progression est constante au début : « *Quand j'étais malade, ... j'ai senti l'envie de vomir ...* », puis linéaire au milieu du texte : « *j'ai senti l'hypertension (propos1) qui (propos1=thème2) est l'élévation...* », et à nouveau constante vers la fin du texte : « *Donc, je suis allé chez le médecin, j'ai fait des analyses...* ».

La règle de relation

Même si les symptômes cités dans le texte portent tous sur la même maladie, il n'existe pas de transition entre les idées, elles sont juxtaposées les unes à côté des autres. Le texte produit par l'étudiant se résume à une suite de phrases employées seules, sans l'emploi d'un mot ou d'une expression qui marquent le passage, ou l'enchaînement des idées.

Le texte produit par l'étudiant est un assemblage de plusieurs phrases portant sur le même thème, sans pouvoir exprimer une suite d'idées et un enchaînement cohérent. Bien qu'il s'agisse d'un récit autobiographique, l'écrit n'obéit à aucune suite chronologique.

La cohésion

Connecteurs

Le texte est constitué d'une seule partie, à l'intérieur de laquelle, nous ne retrouvons aucun organisateur textuel, seul un rapport de conséquence est exprimé dans ce qui suit : « [...] *donc, je suis parti chez le médecin.* »

Anaphores

Comme le texte est constitué d'une seule partie, le scripteur n'a pas souvent recouru à la substitution. La production écrite ne comporte que deux substitutions, une lexicale au début (l'hypertension artérielle/cette maladie), et une grammaticale vers la fin (médecin/il).

Copie 09/02

La cohérence

La règle de non-contradiction

Le texte est un récit autobiographique segmenté en trois parties, dans lequel l'étudiant raconte un douloureux moment de sa vie. Le déroulement des événements suit un enchaînement chronologique et toutes les informations portent sur un même sujet (participation à un match de football). L'étudiant utilise des temps verbaux qui varient entre le présent de l'indicatif, le passé composé et l'imparfait.

La règle de la progression

Il y a une progression constante qui a pour thème la première personne du singulier (je) étant donné qu'il s'agit d'un récit autobiographique : « [...] *j'ai eu lors de ma première convocation..., je m'apprête à entrer..., j'avais des nausées..., j'allais avoir une syncope...* ».

La règle de relation

Les trois parties de ce court récit constituent une succession chronologique dans le temps, et portent sur le même thème. C'est une histoire qui a un début (une situation initiale), un déroulement d'évènements et une fin. Au niveau interne, les phrases sont complémentaires et chacune d'elles constituent une suite pour la précédente.

La cohésion

Connecteurs

Le texte comporte des organisateurs textuels tels que : *Voilà, Un quart d'heure, après, Aussi, Alors, Soudain*, et des rapports logiques comme le temps : « *soudain, je sens comme un vertige et une palpitation...* », « *Un quart d'heure déjà passé, je me suis débarrassé des sensations.* » et l'opposition : « [...] *mais maintenant le tour des douleurs...* », « [...] *mais tout est passé à la seconde ou on a marqué un but.* »

Anaphores

Le texte ne contient pas de répétitions et par conséquent, la substitution n'est pas employée.

Copie 10/02

La cohérence

Règle de non-contradiction

Il s'agit d'un texte narratif autobiographique, à l'intérieur duquel l'étudiant raconte une période de sa vie en retraçant le portrait d'un de ses proches (grand-mère). Le récit contient deux parties, une introductive et une

deuxième narrative au sein de laquelle il raconte les différents événements qu'il a vécu. Le déroulement des actions obéit à une suite logique.

Règle de progression

Dans la première partie du texte, la progression est linéaire : « *La vieillesse est une période fatigante* (propos1). *Dans cette période* (propos1=thème2) *la santé de l'homme aura des problèmes* (propos2) et *parmi ces problèmes* (propos2=thème3) *l'hypertension artérielle...* ». Quant à la deuxième partie, elle présente une progression constante : « *Je vois ma grand-mère depuis que j'étais petite, j'ai jamais vu ...* », « *elle perd la connaissance..., elle est sortie, elle a oublié ..., elle avait...* ».

Règle de relation

L'introduction annonce le sujet du texte qui est *la maladie de l'hypertension artérielle*, et le paragraphe qui suit porte sur les symptômes de cette maladie, qui sont soit définis soit précédés d'une explication. Toutes les explications fournies portent sur le même thème.

La cohésion

Connecteurs

Le texte, d'une longueur d'une quarantaine de lignes, contient seulement deux organisateurs textuels : *des fois, une fois*. Les rapports logiques sont au nombre de quatre, trois expressions de cause dans : « *La vieillesse est une période...parce que dans cette période la santé de l'homme aura des problèmes.* », « [...] *c'est une maladie très grave et cela peut faire mourir.* », « [...] *elle ne peut pas sortir à cause d'une faiblesse musculaire.* », et une subordonnée de temps « [...] *depuis que j'étais petite...* »

Anaphores

Le texte comprend les deux types de substitution, la substitution lexicale dans (l'hypertension artérielle/maladie), (vieillesse/période) et grammaticale dans : (grand-mère/ elle), (cœur/il).

Copie 11/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est composé de quatre parties équilibrées, dont la première constitue une introduction pour annoncer le sujet qui est la maladie de « *L'hypertension artérielle* ». Les parties restantes fournissent des informations sur les symptômes et les conséquences de cette maladie. Il s'agit d'un texte informatif qui présente un enchaînement d'idées logique portant sur un thème unique, cité dans la partie introductive.

Règle de progression

La progression est essentiellement linéaire dans le texte : « *La majorité souffre de l'hypertension (propos1). Parmi les symptômes de cette maladie (propos1=thème2)...* », « *Il y a aussi la syncope (propos1) qu'on (propos1=thème2) peut considérer comme une conséquence de cette hypertension...* ».

Règle de relation

Les différents paragraphes entretiennent des relations logiques car chacun d'eux s'ouvre sur le suivant, tout en avançant l'idée à développer dans le prochain. La progression étant constante à l'intérieur du texte, chaque phrases présente et traite une nouvelle information complémentaire par rapport à la précédente, et l'ensemble porte toujours sur le thème principal.

Cohésion

Connecteurs

Le texte est structuré à l'aide d'organisateur textuels tels que : *De nos jours, Parmi, Aussi* et de quelques rapports logiques. Il y a d'abord, la cause dans : « *il y a aussi la syncope qu'on peut considérer comme étant l'une des conséquences de cette hypertension parce que les gens qui ont cette maladie* », « *Cette perte de connaissance brève peut causer de œdèmes.* », et ensuite le temps dans : « *Le vertige : ça se passe quand la tension baisse* »

Anaphores

Il y a deux substitutions : une lexicale (l'hypertension artérielle/ maladie incurable), et une autre grammaticale (la syncope/ qu').

Copie 12/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte comprend trois parties que l'étudiant entame par l'annonce du thème dès les premiers mots : « *Le cancer des reins* ». Il cite ensuite quelques symptômes de cette pathologie, puis la deuxième partie évoque le traitement prescrit pour lutter efficacement contre cette maladie.

La dernière partie de la rédaction présente un conseil afin d'encourager les gens atteints de cette maladie à s'accrocher à la vie pour survivre. Les trois paragraphes du texte se focalisent sur un seul et unique thème.

Règle de progression

Les premières lignes du texte présentent une progression constante : « *Le cancer des reins est une maladie chronique dont le point de côté est l'un des premiers symptômes...* ». La progression devient, ensuite, linéaire dans la

deuxième et la troisième parties : « *Si la maladie est traitée (propos1) tôt, malgré que son traitement (propos1=thème2) durera longtemps [...], cette durée n'a rien à voir devant la dureté de traitement (propos2) car il (propos2=thème3) a des méfaits... »*

Règle de relation

Les différentes parties du texte constituent une suite logique, et la progression adoptée au sein du texte démontre la relation existante entre les différentes phrases. Chacune d'elles introduit la suivante.

Cohésion

Connecteurs

Aucun organisateur logique ne figure à l'intérieur du texte. Deux rapports logiques sont cependant employés, une expression de cause « [...] *car il a des méfaits secondaires... »*, et un rapport d'opposition « [...] *malgré que son traitement durera longtemps... »*.

Anaphores

Nous constatons que le scripteur a utilisé une substitution essentiellement grammaticale (maladie chronique/dont), (le traitement/il), (symptômes/les).

Copie 13/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est composé de deux paragraphes, une introduction qui comporte les indices de la maladie en question sans toutefois la nommer, et un développement qui cite le nom de la maladie qui est *la bronchite*, et présente

ensuite ses différents symptômes. Nous remarquons qu'il y a une complémentarité entre les deux paragraphes, car la première partie introduit la deuxième, tandis que la deuxième complète et approfondit les informations énoncées dans la première.

Les différentes phrases du développement dévoilent des symptômes portant tous sur la maladie désignée au début (fièvre, faiblesse musculaire, palpitation, vertige nausée).

Règle de progression

La progression est partagée entre constante dans : « *On a vue qu'il y a plusieurs climats..., on a des infections...* », et linéaire dans : « [...] *on a des maladies (propos1) qui (propos1=thème2) contaminent...* ».

L'alternation entre ces deux types de progressions se fait dans la plupart du temps sans transition : « *On (thème1) trouve des bronchites et la fièvre et des infections (propos1) qui (propos1=thème2) ont des symptômes et des douleurs et de la faiblesse musculaire et la palpitation, et on trouve (retour au thème1)...* ».

Règle de relation

La relation entre les deux parties du texte est assurée au niveau thématique, toutefois la liaison ainsi que la transition entre les différentes informations présentées demeurent absentes. Même si la totalité de la production écrite porte sur un seul et unique sujet (la maladie de Bronchite), les différentes phrases qui la constituent n'obéissent pas à un enchaînement logique.

Cohésion

Connecteurs

Le texte ne semble contenir aucun connecteur textuel. En ce qui concerne les rapports logiques, nous retrouvons deux expressions de causes :

« [...] ce climat qui provoque différentes maladies. », « [...] des perturbations mentales et physiques qui provoquent la nausée... ».

Anaphores

La substitution est essentiellement grammaticale (plusieurs climats/ ce climat), (différentes maladies/ ces maladies/ des maladies), (des perturbations mentales et physiques /qui), (d'autre symptômes/ qui).

Copie 14/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte comprend une seule partie, qui est un peu longue (environ cent cinquante mots). L'étudiant a commencé, d'abord, par nommer la maladie « *L'hypertension* », et il la définit ensuite, puis il cite ses différents symptômes, suivis chacun d'explications en vue de sensibiliser les gens afin qu'ils fassent attention en cas de déséquilibre de la tension artérielle. Le texte suit un enchaînement logique sans ruptures ni ambiguïté sémantique.

Règle de progression

La progression est constante la plupart du temps : « *L'hypertension artérielle est une maladie..., elle est due à l'élévation anormale...dont le malade souffre de l'insuffisance cardiaque...* », « [...] *on peut remarquer chez les gens..., on peut citer...on trouve chez des patients* », sauf dans quelques passages où elle devient linéaire : « *On peut citer les nausées, le vertige et même des palpitations (propos1) qui (propos1=thème2) accélèrent la vitesse du battement du cœur* », « *On trouve chez les patients des points de côté (propos1) qui (propos1=thème2) sont dus à la mauvaise ...* »

Règle de relation

Ce texte, constitué d'une unique partie, traite un seul thème « L'hypertension artérielle ». Les différentes phrases qui composent cette production annoncent chacune à leur tour un symptôme que le scripteur tente d'expliquer immédiatement, en vue de fournir un maximum d'informations permettant au lecteur de dépister cette maladie.

Cohésion

Connecteurs

En dépit de sa longueur, le texte ne contient qu'un seul organisateur textuel *aussi*, ainsi que cinq rapports logiques, dont trois expriment la cause : « *elle est dues à l'élévation anormale de la tension artérielle...* », « [...] *des palpitations qui accélèrent la vitesse du battement du cœur et aussi qui peuvent provoquer un gêne respiratoire...* », « [...] *des points de côté qui sont dus à la mauvaise circulation du sang...* ».

Il y a également l'expression de la conséquence « [...] *qui apparaissent sous forme de faiblesse musculaire donc le cœur doit garder son équilibre...* », et enfin un rapport de but « [...] *le cœur doit garder son équilibre et son fonctionnement normal pour ne pas avoir une hyper ou une hypotension...* ».

Anaphores

La substitution est essentiellement grammaticale dans le texte (maladie/elle), (l'élévation anormale de la tension artérielle/ dont), (les nausées, le vertige, les palpitations/ qui), (des points de côté/ qui), mais nous remarquons également quelques substitutions lexicales telles que : (l'hypertension artérielle/ maladie), (malade/ patient), (cœur/organe).

Copie 15/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est constitué d'un seul paragraphe d'une dizaine de lignes, l'étudiant annonce le sujet au début qui est : « *Les angines* » et présente ensuite les signes de cette maladie. Les symptômes cités suivent une succession logique et sont en relation directe avec la maladie choisie.

Règle de progression

La progression est linéaire au début du texte : « *Les angines* (thème1) *est une maladie* (propos1) *dangereuse parce qu'à de cette maladie* (propos1=thème2) *on peut trouver la maladie du cœur* (propos2) *et ceci* (propos2=thème3) *c'est de l'insuffisance cardiaque.* », puis elle est constante dans ce qui reste : « *Le malade sent des palpitations, alors, il commence... tous ce qu'il ..., et il ne peut pas...et aussi il sent... »*

Règle de relation

L'étudiant a organisé sa rédaction en une seule partie pour informer le lecteur sur une maladie précise : « *Les angines* ». Pour ce faire, il a entamé son paragraphe par la définition et l'explication de la maladie en question, puis il a continué avec les signes que présente celui qui est atteint de cette maladie.

Cohésion

Connecteurs

Deux organisateurs sont détectables vers la fin du texte *aussi* et *alors*. Nous avons également distingué l'usage d'un seul rapport logique, qui est la cause : « *Les angines est une maladie dangereuse parce qu'à cause de cette*

maladie, on peut trouver la maladie du cœur. », « Il sent une faiblesse musculaire à cause de la fièvre. »,

Anaphores

Il existe une substitution lexicale au sein de ce texte, le mot « *angines* » est remplacé par « *maladie* » et d'autres substitutions grammaticales (une maladie/ sa maladie/ la maladie), (le malade/ il).

Copie 16/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est constitué de trois paragraphes assez courts, le premier annonce le phénomène (le tabagisme), le deuxième évoque les différentes maladies causées par cette drogue, et enfin le dernier présente un conseil afin de sensibiliser les consommateurs.

Le texte est à visée exhortative puisqu'il a pour fonction la sensibilisation des lecteurs. Le scripteur cherche à convaincre les lecteurs et à les inciter à s'éloigner du tabac. Bien que l'étudiant cite plusieurs maladies qui en résultent, la rédaction est toujours centrée sur le sujet traité, car toutes les phrases portent sur le thème en question. Cependant, il existe une seule contradiction au niveau sémantique qui se résume dans la confusion entre le phénomène et la maladie. En effet, nous avons remarqué qu'à travers toutes les phrases du texte, l'étudiant considère le tabagisme comme étant une maladie.

Règle de progression

La progression est constante, représentée par deux thèmes le tabagisme et le consommateur du tabac : « *Le tabagisme est une maladie..., provoque*

des maladies graves..., et aussi l'insuffisance cardiaque. », « Le malade de tabagisme a plusieurs symptômes [...]. Aussi le tabagisme provoque des maladies... »

Règle de progression

La transition entre les différentes parties est supportée par la ponctuation et également par la succession logique des idées au niveau de chaque paragraphe. Au niveau phrastique, chaque phrase annonce une maladie résultant de la consommation de cette drogue, sans trop rentrer dans les détails car l'étudiant reste, tout de même, concentré sur le thème principal de son texte.

Cohésion

Connecteurs

Le texte contient un seul organisateur textuel *aussi*, et deux rapports logiques de cause dans : « *Le tabagisme provoque des maladies très graves* », « *Aussi le tabagisme provoque les maladies...* »

Anaphores

Le texte ne comporte pas de substitution.

Copie 17/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est constitué d'un seul paragraphe d'une dizaine de lignes. Le sujet est annoncé dès le premier mot du paragraphe qui est « *Le diabète* », et les lignes qui suivent expliquent l'origine de cette maladie et ses causes. Vers la fin, l'étudiant évoque les différents symptômes de cette maladie et ses

conséquences sur la vie quotidienne du malade. La totalité du texte traite donc un seul thème.

Règle de progression

La progression est constante : « *Le diabète est une maladie... Cette maladie vient par des causes...* », « *Les symptômes qui apparaissent dans cette maladie... et aussi...* ».

Règle de relation

Le scripteur a structuré son texte en une seule petite partie, à l'intérieur de laquelle il présente une maladie et expose ses différents symptômes selon une succession logique qui échappe à toute ambiguïté ou rupture sémantique. Chaque phrase véhicule une nouvelle information.

Cohésion

Connecteurs

Vu la longueur du texte, l'étudiant n'a pas utilisé beaucoup de connecteurs. Nous avons constaté l'emploi d'un seul organisateur textuel *aussi*. Nous avons également relevé un seul rapport de cause : « *Cette maladie vient par des causes génétique.* »

Anaphores

Comme la production écrite ne compte qu'une seule partie, nous n'avons relevé qu'une seule substitution lexicale (Le diabète/maladie), et une autre grammaticale (les symptômes/qui). L'emploi restreint de la substitution ne pose pas problème car il n'y a pas de répétitions au sein de ce texte.

Copie 18/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est organisé en un seul paragraphe, qui débute par le nom de la maladie qui est « *Le rhumatisme* ». L'étudiant continue sa rédaction en citant sa cause principale, qui est selon lui la négligence de l'homme de soi. Il conclut son texte par la présentation des symptômes de cette pathologie.

Tout au long du texte, le scripteur nous informe sur le même thème, et les différentes phrases qui y figurent annoncent une à une des informations relatives à cette maladie en vue de donner un maximum de renseignements sur cette maladie.

Règle de progression

La progression est constante tout au long du texte : « *Le rhumatisme est une maladie chronique pour la santé de l'homme, la cause de cette maladie c'est la négligence..., et ses symptômes...* ». Le scripteur donne régulièrement des informations sur la maladie dont il est question.

Règle de relation

Structuré en une seule partie, le texte traite un seul sujet : « *le rhumatisme* », aussi les phrases présentent les différents symptômes de cette maladie. L'information est renouvelée d'une phrase à une autre, et chacune contient une idée différentes mais toujours en relation avec la précédent et le thème principal.

Cohésion

Connecteurs

La dissertation de l'étudiant ne contient aucun organisateur textuel, toutefois, nous retrouvons à l'intérieur deux rapports de causes : « [...] *et la*

cause de cette maladie c'est la négligence de l'homme... », « [...] et le vertige qui est causé par les angines. ».

Anaphores

Comme il s'agit d'un texte qui ne comporte qu'une seule partie, le scripteur n'a recouru à la substitution qu'une seule fois. Nous avons donc relevé l'emploi d'une substitution lexicale : le mot *Rhumatisme* est remplacé par *maladie*.

Copie 19/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte comprend quatre paragraphes, le premier fait office d'introduction et les trois autres forment le développement. Dans l'introduction, l'étudiant utilise un procédé d'attente pour faire languir son lecteur avant d'annoncer le sujet. Après l'annonce du sujet : « *L'hypertension artérielle* », le scripteur cite les différents symptômes de la maladie. Dans le troisième et le quatrième paragraphe, il met en relation la consommation des drogues et les maladies cardiovasculaires. L'ensemble de la rédaction traite le même thème, et fournit ses différents symptômes, ses causes et ses conséquences.

Règle de progression

Dans le présent texte, la progression diffère d'un paragraphe à un autre. Elle est linéaire dans l'introduction « [...] *beaucoup de jeunes se donnent à la consommation de la drogue* (propos1) *ce qui* (propos1=thème2) *provoque des maladies assez dangereuses* (propos2), *et parmi ces maladies* (propos2=thème3) *l'hypertension...* ».

Le deuxième paragraphe présente une progression constante car toutes les phrases tournent autour du thème abordé: « *En plus, elle provoque les vertiges..., elle touche le cerveau..., parfois même des palpitations...qui risque de créer autres maladies.* ».

Au sein du troisième paragraphe, nous retrouvons également une progression constante : « *L'utilisation quotidienne de cette ennemie perturbe...et provoque la syncope...* ». Enfin, dans le dernier paragraphe, nous constatons que scripteur revient à nouveau à une progression linéaire : « *Les consommateurs de la drogue ne peuvent pas travailler..., ce qui touche...* »

Règle de relation

Dans son premier paragraphe, l'étudiant explique la relation existante entre la consommation de la drogue et les maladies cardiovasculaires, ensuite dans le deuxième, il cite les différents symptômes de ces maladies. Quant au troisième paragraphe, il revient sur les effets négatifs que peut avoir la consommation de cette drogue sur la santé humaine. Enfin, le quatrième et dernier paragraphe évoque les conséquences de cette maladie sur la vie sociale du malade.

En effet, les quatre parties constituent un unique ensemble traitant un seul thème. Au niveau des phrases, elles entretiennent également une relation étroite avec le sujet et se complètent mutuellement.

Cohésion

Connecteurs

La ponctuation ainsi que la topographie du texte contribuent beaucoup à son organisation étant donné que l'étudiant n'a employé qu'un seul connecteur textuel '*en plus*'.

Toutefois, le texte comporte quatre rapports de causes : « *De nos jours, beaucoup de jeunes se donnent à la consommation de la drogue, ce qui provoque des maladies dangereuses...* », « *En plus, elle provoque les vertiges et ...* », « *L'utilisation quotidienne de cette ennemie [...] et provoque la syncope...* », « *Les consommateurs de la drogue ne peuvent travailler à cause d'une faiblesse musculaire...* ».

Anaphores

Le texte contient les deux types d'anaphores : lexicale (des maladies/ces maladie), (la drogue/ cette ennemie) (l'hypertension artérielle et l'insuffisance cardiaque/qui) et grammaticale (la drogue/elle), (la drogue/qui), (la consommation de la drogue/qui).

Copie 20/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est un récit autobiographique à visée informative. Structuré en une seule partie, il comporte deux paragraphes peu distinctifs sur le plan topographique, mais déductibles au niveau sémantique.

Il s'agit d'une rédaction qui met en relation un récit autobiographique et des informations sur une maladie. Le texte obéit, en même temps, à deux schémas d'écriture ; celui du texte narratif et du texte informatif. L'étudiant commence par la situation initiale, puis la partie informative débute avec le moment du déséquilibre. Il cite alors plusieurs symptômes permettant de déduire la pathologie dont il est question.

Les deux parties qui composent le texte sont très liées au niveau thématique, ce qui empêche toute ambiguïté.

Règle de progression

C'est la nature du texte qui impose la progression constante dans cette rédaction. Aussi, le récit autobiographique impose le recours à la première du singulier « Je », qui renvoie au narrateur : « [...] *je me rappelle bien de cette journée...j'ai eu ce malaise..., j'ai eu une perte de tension..., j'ai envie de vomir...* ». Nous retrouvons également la troisième personne du singulier, celle qui renvoie au médecin « [...] *le médecin m'a ausculté. Il m'a dit de faire des analyses ...* ».

Règle de relation

En organisant le texte en une seule partie, comportant deux idées essentielles qui devraient s'articuler en deux paragraphes, l'étudiant prend le risque de tomber dans l'ambiguïté, mais il parvient à assurer un bon enchaînement des idées grâce à l'utilisation d'articulateurs chronologiques qui donnent une suite logique aux événements racontés et aux idées formulées.

Ainsi l'information se retrouve renouvelée à travers les différentes phrases qui traitent un seul et unique thème, celui de diagnostiquer une grossesse.

Cohésion

Connecteurs

Le texte est organisé grâce à l'emploi des organisateurs textuels tels que : *primo, secundo, ensuite, mais, finalement*, et l'emploi des connecteurs qui expriment des rapports logiques, tels que la cause dans « [...] *j'ai eu une perte de tension à cause de la fatigue* », « [...] *tous ces symptômes étaient à cause de la grossesse.* », et l'opposition dans « [...] *bien que cette réponse ma rendu heureuse, tout au long de la grossesse, j'ai eu des malaises.* ».

Anaphores

Nous remarquons que le scripteur a recouru à une substitution essentiellement grammaticale (narrateur/je), (mari/il), (médecin/il).

Copie 21/02

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est composé de trois paragraphes, le premier est une introduction narrative, et le second fait office de développement, tandis que le troisième conclut le texte en rendant compte d'une conférence tenue par un spécialiste.

L'étudiant a opté donc pour un compte rendu thématique dont l'objectif est d'informer autour des : « Maladies cardiovasculaire ». Il commence par relater les faits qui l'ont conduit à assister à cette rencontre, et expose les différents symptômes de la maladie, après l'avoir annoncée.

Règle de progression

L'introduction présente une progression linéaire : « *J'ai un ami (propos1), qui (propos1=thème2) a une maladie (propos2) depuis son enfance. C'est leur cœur (propos2=thème3) qui est faible...* ».

Quant au deuxième et aux troisième paragraphes, ils contiennent deux types de progression, linéaire d'abord : « *Un jour, il m'a dit de l'accompagner et visiter cette clinique (propos1), car il y a (propos1=thème2) une journée d'étude pour les maladies chroniques (propos2) qui (propos2=thème3) des problèmes cardiaques...* », et constante ensuite : « *[...] il nous dit..., puis il nous donne...* ».

Règle de relation

Le choix du type textuel (compte rendu thématique) favorise ainsi la relation entre les différentes parties de la rédaction et même à l'intérieur de ces parties, au niveau des phrases. Nous pouvons, toutefois, remarquer que la totalité du texte porte sur un unique thème et que l'information est sans cesse renouvelée au sein de chaque phrase.

Cohésion

Connecteurs

L'organisateur textuel *puis* est le seul connecteur employé à cinq reprises dans la rédaction, en plus d'*à la fin*, qui est employé pour signaler le début de la conclusion. Le texte contient, également, plusieurs rapports logiques : le temps : « [...] *depuis leur enfance...* », le rapport de cause : « [...] *c'est leur cœur qui est faible car chaque mois il fait un contrôle...* », « [...] *il m'a dit de l'accompagner car il y a une journée d'étude...* », et deux rapports de conséquence aussi : « [...], *c'est une insuffisance cardiaque car le cœur ne pompe pas bien le sang...* », « [...] *et leur conséquence c'est la syncope.* »

Anaphores

Il y a une substitution principalement grammaticale (un ami/il), (maladies chroniques/qui), (médecin spécialisé/il), (une journée d'étude/elle), (une complication/qui), toutefois nous avons relevé une seule substitution lexicale (une clinique/cette clinique).

2.3. Groupe 03

Copie 01/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Un texte informatif qui contient cinq paragraphes repérables sur les deux plans sémantique et topographique. Le premier paragraphe débute par une brève introduction, suivie de quatre paragraphes contenant de nombreuses définitions des différents symptômes. Toutefois, l'étudiant ne différencie pas entre une maladie et ses signes ; en effet, pour lui, tout symptôme constitue une pathologie ; aussi, une certaine ambiguïté sémantique se fait sentir d'une partie à l'autre.

Règle de progression

Mise à part les cinq premières lignes où nous retrouvons une progression constante : « *La majorité des maladies ont des causes [...], mais il y a des cas de maladie [...], parmi ces maladies ...* », le reste du texte n'obéit à aucune progression apparente.

Règle de relation

Si l'étudiant a respecté le type discursif, le texte comporte plusieurs ruptures sémantiques ; en effet, il n'existe pas de transition entre les différentes parties vu que chacune évoque une maladie (symptômes) différente de celle qui la suit. Au niveau des phrases la relation est assurée puisqu'il s'agit de définitions.

Cohésion

Connecteurs

Le texte comprend beaucoup d'organisateur textuels employés dans la plupart du temps d'une façon inadéquate tels que : ensuite, d'autre part,

parfois, en effet, enfin, en conclusion. Cependant, nous ne retrouvons que deux rapports logiques, un premier de cause : « [...] *tout trouble de la partie droite du cœur essentiellement le ventricule, dû à une affection pulmonaire.* », et un deuxième d'opposition : « [...] *le malade a l'envie de vomir mais on peut le traiter par les médicaments.* »

Anaphores

L'étudiant a utilisé les deux types d'anaphores grammaticales (*maladies/qui*), (*le malade/le*), (*maladie/qui*) et lexicale (*les maladies/des maladies*), (*la maladie/une maladie*).

Copie 02/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte très court, composé d'une seule partie narrative et informative à la fois, dans laquelle l'étudiant commence par une dénomination de la maladie « L'insuffisance cardiaque » pour parler des symptômes ensuite. Il s'agit donc, d'un texte partagé entre deux temps verbaux : l'imparfait et le présent de l'indicatif.

Règle de progression

La progression est essentiellement constante dans la quasi-totalité du texte « *J'ai mon père souffre de l'incapacité [...], il sentait toujours [...]. Parfois, quand il montait les escaliers, il commençait...* », et linéaire dans les dernière phrases « *Parfois, quand il montait les escaliers, il commençait à sentir une palpitation et une dyspnée (propos1) c'est une sensation (propos1=thème2) du cœur plus rapide et gêne respiratoire* ».

Règle de relation

La totalité du texte traite un seul thème (qui est la maladie du père). Ainsi, les différentes phrases informent sur le même sujet en présentant chacune une idée nouvelle portant sur les symptômes de cette maladie.

Cohésion

Connecteurs

Un seul organisateur textuel '*aussi*', ainsi qu'une seule subordonnée de temps : « *Parfois, quand il montait les escaliers, il commençait à sentir une palpitation et une dyspnée.* » sont employés au sein du texte.

Anaphores

Une seule substitution grammaticale entre (*mon père/il*) et qui revient à maintes reprises dans la production.

Copie 03/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est organisé en un seul paragraphe, sans ponctuation, hormis le point de la fin. Il s'agit d'un récit visant à informer autour de la maladie « L'insuffisance cardiaque », dans lequel l'étudiant commence par énumérer d'abord les syndromes de cette maladie qu'il cite en dernier. Une forme de rétrospection où les éléments en relation avec le sujet précèdent l'énonciation du thème principal.

Règle de progression

La progression est constante tout au long du texte avec comme sujet dans les premières lignes la première personne du singulier « *Un jours, j'ai été*

à l'université, comme d'habitude, tout à coup, j'ai senti un vertige [...], et j'ai senti une palpitation... », et dans les lignes restantes de la production, la troisième personne du singulier « *Il m'a transporté à l'hôpital, il m'a fait les analyses...* ». Cependant la transition entre les deux thèmes dans la progression est inexistante.

Règle de relation

La nature narrative informative du texte garantit le déroulement logique des événements et une suite rationnelle des idées à l'intérieur du texte, car chaque phrase énonce un indice (symptôme) en relation avec la maladie en question pour la faire deviner à la fin.

Cohésion

Connecteurs

Hormis la conjonction de coordination 'et' qui permet de relier les différentes phrases et parties du texte, il n'existe aucun organisateur textuel au sein de la production. Toutefois, le texte comporte deux rapports logiques, une subordonnée de temps : « *[...] tout à coup, j'ai senti un vertige...* », et une de but : « *Il m'a fait les analyses pour savoir la maladie...* ».

Anaphores

Nous avons constaté que le scripteur n'a pas employé l'anaphore. Toutefois, l'absence de la substitution ne signifie pas pour autant la présence de la répétition, car l'écrivain a su éviter la répétition sans recourir à toute forme de substitution.

Copie 04/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est rédigé sous forme de dialogue, précédé d'une partie introductive narrative dans laquelle l'étudiant expose les conséquences d'une maladie assez grave « L'insuffisance cardiaque ».

Tout au long de l'entretien, le médecin interroge le patient, en lui énumérant des symptômes de cette maladie que le malade finit par reconnaître. Il s'agit d'un dialogue, écrit au présent de l'indicatif, dont l'objectif principal est d'informer et de prévenir contre les conséquences d'une maladie qui peuvent s'avérer néfastes.

Règle de progression

Une progression linéaire dans la partie introductive : « *J'avais un cousin (propos1) qui (propos1=thème2)...Quand il a visité un docteur spécialiste (propos1), le docteur (propos1=thème2) lui a diagnostiqué...* ». Puis, constante à l'intérieur du dialogue « *[...] tu me dis si tu l'as eu ... ; est-ce que tu as des vertiges...* », « *Oui, j'ai des vertiges souvent..., je me sens aussi par une faiblesse musculaire.* »

Règle de relation

Des questions/réponses qui vont dans le même sens étant donné que dans la plupart des cas, le médecin pose des questions fermées qui nécessitent des réponses plus au moins directes. Chaque interrogation comporte un symptôme de la maladie en question, et les réponses constituent souvent des confirmations. « *Le docteur : est-ce que tu as des vertiges et des nausées ?/ Le malade : Oui, j'ai souvent des vertiges, mais des nausées, ce n'est pas toujours, des fois seulement.* »

Cohésion

Connecteurs

Même s'il s'agit d'un dialogue, l'étudiant a employé quelques organisateurs textuels tels que : *aussi, après, plus, enfin*. Cependant, les rapports logiques sont nombreux ; d'abord, la cause dans « [...] *qui a perdu la vie à cause de l'insuffisance cardiaque* », « *Oui, c'est normal, parce que tu as la maladie de l'insuffisance cardiaque...* », « [...] *ce malade a perdu la vie car il a eu une forte hypertension artérielle...* ».

Ensuite, l'opposition : « *Oui, j'ai le vertige mais des nausées ce n'est pas toujours...* », « *Tu disposeras d'avoir des syncopes et dyspnées mais tu essayeras de suivre ton remède pour diminuer au moins le danger...* », le temps « *Quand il a visité le docteur spécialiste, le docteur lui a diagnostiqué...* ».

Enfin, le but dans « [...] *tu essayeras de suivre ton remède pour éviter au moins le danger...* », « [...] *aussi, je te conseille de diminuer ton mouvement pour éviter d'avoir des points de côté.* »

Anaphores

La substitution est majoritairement grammaticale (*cousin/il*), (*malade/il/ tu/je/ te*), (*docteur/il*) et une substitution lexicale (*un docteur/le docteur*).

Copie 05/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Même si le texte est organisé en une seule partie, nous pouvons tout de même distinguer la présence de deux paragraphes séparés par un point. L'écrivain commence par quelques lignes de narration afin d'introduire la maladie en question « l'hypertension artérielle », puis il cite ses symptômes,

suivis chacun d'une explication (vertige, nausées, palpitations...etc.), et conclut avec quelques conseils de bien-être.

Il s'agit d'un texte essentiellement informatif, écrit principalement au présent de vérité générale, et qui fournit des informations sur une seule maladie annoncée au départ.

Règle de progression

Nous constatons que la progression est partagée entre linéaire dans les premières phrases : « [...] j'ai eu l'idée de rendre visite à un ami (propos1) qui (propos1=thème2) a été hospitalisé suite à une hypertension artérielle (propos2) qui (propos2=thème) vient d'atteindre son paroxysme », « D'après lui, l'accident est survenue lorsqu'il a remarqué des symptômes (propos1) qui (propos1=thème2) lui indiquent les premières manifestations de cette maladie. ».

Elle devient ensuite constante dans les dernières lignes « Son médecin, après l'avoir, [...], il lui prescrit, [...] tout en lui recommandant le recours au repos [...]. ». La transition entre les deux progressions est assurée par le recours aux pronoms relatifs et à la ponctuation.

Règle de relation

L'enchaînement logique des idées laisse apparaître une suite de différentes informations, renouvelées à chaque phrase et portant toutes sur un même sujet car l'étudiant commence par la présentation, passe ensuite à son explication, en indiquant à chaque fois un nouveau symptôme et conclut par des conseils préventifs contre cette maladie.

Cohésion

Connecteurs

L'organisation textuelle est garantie par l'emploi de quelques connecteurs textuels tels que : puis, après et la ponctuation, mais aussi à

travers l'utilisation d'articulateurs logiques exprimant parfois la cause « [...] et surtout d'insister sur les bienfaits de l'activité sportive puisque le syndrome de la faiblesse musculaire est dû surtout à ce genre d'attitude. », « [...]une insuffisance cardiaque dû à un trouble de la partie droite du cœur [...]. », ou la conséquence : « Des palpitations cardiaques irrégulières s'ensuivent, ce qu'il a failli lui causer une dyspnée ».

Par moment, l'expression du temps : « La semaine dernière lors de ma sorite du travail », « [...] l'accident est survenue lorsqu'il a remarqué des symptômes [...] » « Son médecin après l'avoir diagnostiquer [...] ».

Anaphores

Le texte contient plusieurs substituts grammaticaux (*une hypertension artérielle/qui*), (*un ami/qui/il/lui*), (*symptômes/qui*), (*une syncope/qu'*), (*médecin/il*), et lexicaux (*symptômes/manifestations*), (*hypertension artérielle/maladie*), (*faiblesse musculaire/syndrome*).

Copie 06/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte informatif composé de quatre (04) paragraphes ; le premier commence par la présentation de l'organe humain (le cœur), et l'explication de sa fonction et se termine par une interrogation sur les éventuelles maladies qui peuvent l'affecter. Les trois autres paragraphes évoquent la maladie de « L'hypertension artérielle » et ses symptômes ; le tout est rédigé au présent de vérité générale et porte sur un seul et unique thème.

Règle de progression

Une progression à thème éclatant car l'étudiant cite déjà la maladie en question (l'hypertension artérielle) ; ensuite, chaque phrase présente un

symptôme et l'explique « [...] *syncope c'est la diminution de O₂ chez le malade, il y a aussi la nausée lorsque le malade sent de vomir [...] le point de côté c'est le mal localisé sur un côté... ».*

Règle de relation

Les trois parties du texte ont pour fonction d'informer autour d'une seule maladie (HTA). Le premier paragraphe se termine par une interrogation dans le but d'assurer un enchaînement logique des idées tout au long du texte. Chaque paragraphe et phrase constituent une réponse au questionnement posé au commencement ; l'étudiant se limitera donc à citer seulement les éléments en relation avec le thème abordé ; ainsi, l'information est renouvelée à travers tout le texte et à l'intérieur de chaque phrase.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant s'est contenté de l'emploi d'un seul organisateur textuel *aussi*, qu'il emploie à trois reprises, car l'utilisation de la ponctuation et l'organisation textuelle ont remplacé le recours à ce genre de connecteurs.

Le texte contient également des rapports logiques tels que la conséquence dans : « [...] *donc quels sont les maladies qui peuvent atteindre le cœur ?* », le temps dans : « *Il y a la nausée lorsque le malade sent de vomir.* », « *Il y a plusieurs influence après une opération cardiaque.* », « *Ou la dyspnée c'est lorsque le malade se gêne de respirer.* », « *Le malade sent aussi la faiblesse et la douleur après l'opération [...].* », et enfin la cause dans « [...] *il y a une relation entre la tension artérielle et l'insuffisance cardiaque parce que le malade ici a une élévation de la pression de tension.* »

Anaphores

La substitution se fait très rare à l'intérieur du texte, à l'instar du mot « *des gens* » qui est remplacé par le pronom personnel « ils » ; nous remarquons la reprise du mot malade dans la même phrase et tout au long du texte.

Copie 07/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est divisé en deux parties : une introduction qui annonce le sujet, et un deuxième paragraphe comportant des informations relatives à ce sujet ; bien que le texte soit de type informatif et que les deux parties soient liées au thème abordé.

Toutefois, il existe une rupture sémantique entre les deux car à la fin du premier paragraphe, l'étudiant entame une idée qui ne s'achève pas et passe sans transition à une autre, même si les deux idées ont une relation.

Règle de progression

La progression thématique est constante au début de la rédaction : « *L'hypertension artérielle est l'élévation anormale...* », « *L'hypertension artérielle est le témoin d'une maladie vasculaire...* », puis nous la retrouvons à thème éclatant dans la deuxième partie du texte : « *L'insuffisance cardiaque est l'incapacité du cœur [...], et palpitation veut dire sensation [...]. Aussi vertige et nausée est l'envie de vomir...* ».

Règle de relation

La totalité du texte traite un seul sujet « L'hypertension artérielle ». Le premier paragraphe annonce le sujet, le deuxième en fournit des informations ;

chaque phrase cite un symptôme différent et l'explique, c'est ce qui garantit la transition entre elles.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant emploie seulement deux organisateurs textuels : *aussi, encore* et un rapport logique de cause : « *beaucoup de gens ont HTA à cause de plusieurs choses.* »

Anaphores

Etant donné que la progression thématique employée dans le texte est à thème éclatant, les reprises terminologiques se font rares à l'intérieur, sauf au début où la progression est constante et où l'expression « *Hypertension artérielle* » est substituée une première fois par l'unité lexicale « *maladie* » et abrégée aussi « *HTA* » une deuxième fois.

Copie 08/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte contenant trois paragraphes de types discursifs différents : une introduction narrative, à travers laquelle l'étudiant présente une situation initiale suivie d'un élément perturbateur : « *Leyla était en train de faire le ménage comme d'habitude. Soudain, elle tomba ...* ». Cette première partie est suivie d'un développement informatif qui comprend des symptômes permettant de déduire la maladie en question sans pour cela la nommer directement. Enfin, il y a une conclusion narrative suivie de conseils préventifs.

Règle de progression

Le scripteur a recouru à une progression constante à travers tout le texte, étant donné que l'étudiant raconte l'histoire d'une amie (Leyla) : « *Leyla était en train de faire le ménage...Soudain, elle tomba..., elle vomit...La fille 'Leyla' a travaillé...* ».

Règle de relation

Chaque paragraphe constitue une continuité du précédent ; la narration obéit à une suite chronologique du déroulement des faits ; la transition entre les différentes parties du texte se fait donc au niveau sémantique sans l'existence d'un outil grammatical concret, et chaque phrase avance une information nouvelle.

Cohésion

Connecteurs

La chronologie à l'intérieur du texte est exprimée par des organisateurs textuels tels que : *Soudain, Après, Alors*. Les connecteurs choisis par le scripteur correspondent au type discursif pour lequel il a opté. Il a également employé plusieurs rapports logiques tels que le temps : « *Depuis la visite du médecin, il montre qu'elle vomit...* », et la cause : « [...] *elle vomit à cause de la faiblesse musculaire...* », « [...] *insuffisance cardiaque parce que la fille 'Leyla' a travaillé...* ».

Anaphores

La substitution est surtout grammaticale (*Leyla/elle/la*), (*Le médecin/il*). Toutefois, il n'existe qu'une seule substitution lexicale dans (*Leyla/la fille*).

Copie 09/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est structuré en une seule partie qui débute par l'énumération des symptômes de la maladie et débouche sur la désignation de la maladie vers la fin. Un paragraphe rédigé au passé composé, avec quelques lignes narratives au début, pour introduire le sujet, suivi d'une partie informative comportant les différents syndromes de la maladie en question.

Règle de progression

La progression est constante à l'intérieur du texte : « *Elle m'a dit qu'elle a une palpitation [...], elle a une dyspnée. Elle est partie* », sauf au début et à la fin, nous retrouvons une progression linéaire : « *Un jour, j'étais avec une amie (propos1). Elle (propos1=thème2) m'a dit...* », « *Elle est partie chez le docteur (propos1), il (propos1=thème2) m'a dit...* ».

Règle de relation

Le scripteur utilise plusieurs phrases contenant chacune un symptôme qui caractérise la maladie visée. Ces différents syndromes, étalés de la sorte, permettent de préciser le thème vers la fin de la rédaction.

Cohésion

Connecteurs

Un seul organisateur textuel (*parfois*) est utilisé dans le texte, cependant nous ne remarquons aucun rapport logique. Le texte dans sa globalité comporte indirectement un rapport de conséquence à la fin, du fait que l'étudiant avance un nombre de symptômes qui débouchent sur une maladie.

Anaphores

Vu la longueur du texte, l'étudiant n'a eu recours qu'à une seule substitution grammaticale (maladie/elle). Nous remarquons également l'absence totale de la substitution lexicale.

Copie 10/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte court, composé d'un seul paragraphe de type narratif, mais à visée informative. L'étudiant expose d'abord quelques symptômes avant de nommer la maladie en question « *L'insuffisance cardiaque* ». Un seul thème est développé du début jusqu'à la fin, et un temps verbal est utilisé, celui du passé composé pour décrire et rapporter des propos indirects (ceux de la patiente et du médecin).

Règle de progression

La progression est pratiquement constante à travers tout le texte car il est écrit dans un style indirect, où le sujet fournit des informations à propos de son état de santé en citant plusieurs symptômes permettant de diagnostiquer une maladie : « *Elle m'a dit [...] elle a une dyspnée [...]. Elle est partie chez médecin...* » .

Toutefois, lorsqu'il s'agit de changer de sujet parlant, la transition se fait en faisant appel à une progression linéaire, la seule existante d'ailleurs dans le texte : « *Elle est partie chez le docteur (propos1), il a dit que c'est des symptômes d'une insuffisance cardiaque.*»

Règle de relation

Le texte est constitué d'une seule partie contenant des phrases citant chacune les différents symptômes liés à une seule et unique maladie, qui est nommée vers la fin du paragraphe et du texte.

Cohésion

Connecteurs

Vu la longueur du texte, l'étudiant n'a eu recours ni aux organisateurs ni aux connecteurs logiques, mais seulement à la conjonction de coordination 'et' pour exprimer l'addition.

Anaphores

La substitution est grammaticale (amie/elle/qui), (docteur/il).

Copie 11/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Un extrait autobiographique à visée informative, composé d'un seul paragraphe, écrit essentiellement à l'imparfait et au passé composé. Il commence par l'exposition de plusieurs symptômes tels que les nausées, le vertige, l'élévation de l'hypertension artérielle et les palpitations ; la maladie n'a été évoquée que vers la fin du texte rédigé « L'intoxication ».

Règle de progression

Etant donné la nature de cet extrait autobiographique, la progression demeure constante à travers tout le passage rédigé : « [...] j'étais malade mais je n'ai pas [...], j'ai senti [...], j'ai fait... ».

Règle de relation

Dans cet extrait autobiographique, l'écrivain relate des faits en relation avec une période bien précise de sa vie, et qui sont en lien direct avec un malaise qu'il a éprouvé. En bref, l'étudiant décrit les différents sentiments ressentis durant ce moment de son existence en évoquant plusieurs symptômes qui y sont relatifs.

Cohésion

Connecteurs

Nous retrouvons quelques connecteurs réservés à la narration : *une fois, Chaque fois, ensuite, enfin*, mais des connecteurs exprimant des rapports logiques tels: l'opposition : «*Une fois, j'étais malade mais je n'ai pas connu cette maladie ...* », le temps : «*[...] quand j'ai fait des efforts, mon cœur bat très vite.* », et enfin de but : «*Enfin, je suis partie à l'hôpital pour connaître cette maladie...* ».

Anaphores

L'étudiant a employé des phrases très courtes et simples à la fois, ce qui évite les répétitions et par la même occasion le recours à toutes formes de substitution qu'elles soient lexicales ou grammaticales.

Copie 12/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte de longueur moyenne, structuré en une seule partie contenant une introduction, un développement et une conclusion. A l'intérieur du texte, figurent de nombreuses explications faisant appel à un nombre assez important de mots de spécialité, dont l'objectif est d'informer autour d'un seul thème

« *Apprendre aux sportifs la terminologie scientifique* ». Il est important de préciser que le texte est de type informatif et obéit aux règles d'écriture de ce genre discursif.

Règle de progression

Une progression à thème éclatant comportant plusieurs sujets ayant relation avec le thème principal : « [...] *quand l'homme à une faiblesse musculaire après un travail musculaire...* », « [...] *le point de coté qui touche le corps est un résultat que le sportif doit connaître...* », « [...] *l'insuffisance cardiaque, le cœur ne peut pas dégager le sang...* ».

Règle de relation

Les trois parties du texte (introduction- développement- conclusion) entretiennent une relation de complémentarité ; le passage entre les paragraphes est assuré au niveau grammatical par l'emploi des différents connecteurs et au niveau sémantique, par la logique résidant entre les différentes phrases au fur et à mesure que nous avançons dans le texte.

Cohésion

Connecteurs

Les connecteurs utilisés expriment pour la plupart la succession dans le temps tels : « *aujourd'hui, quand, après, enfin* » ; la cause n'est citée qu'une seule fois dans tout le texte « [...] *parce qu'un sportif qui ne connaît pas ces mots n'est un sportif...* »

Anaphores

La substitution est majoritairement lexicale et les exemples suivants illustrent bien nos propos : (*faiblesse musculaire/symptômes, point de coté/ ce*

réflexe, course à pieds/activité, insuffisance cardiaque/ ce phénomène). Nous retrouvons, toutefois, une seule substitution grammaticale (*sportif/il*).

Copie 13/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le titre attribué au texte reflète le thème principal « *La crise cardiaque* », que l'étudiant tente de définir dans l'introduction, et d'expliquer ses différents symptômes (*palpitations, vertiges, faiblesse musculaire, insuffisance cardiaque*) dans le développement. En conclusion, il propose quelques conseils afin de minimiser le risque de la maladie en question.

En somme, il s'agit d'un texte de type expositif, rédigé au présent de vérité générale et ayant pour visée communicative l'explication de cette maladie à un large public.

Règle de progression

Tous les symptômes expliqués dans le développement renvoient au thème principal, ce qui explique le recours à une progression à thème éclatant : « [...] *Le cœur est une pompe qui permet au sang [...]. Les symptômes peuvent survenir de façon [...] comme la palpitation veut dire plus...* ».

Règle de relation

Les deux parties du texte (une introduction et un développement contenant une conclusion) sont complémentaires. Dans la première partie, l'étudiant entame l'explication de la maladie ; il continue à la définir dans la deuxième partie en exposant les symptômes majeurs de cette pathologie et en proposant vers la fin quelques conseils afin de l'éviter.

Le passage entre les deux paragraphes s'est effectué sans recours aux outils de transition, mais en conservant toutefois le même champ sémantique du début jusqu'à la fin. L'information suit un enchaînement logique ; elle est renouvelée à travers les nombreuses phrases du texte.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant emploie un seul connecteur organisationnel *ensuite* à deux reprises pour exprimer la succession des idées dans le temps. Pour ce qui est des rapports logiques, nous avons pu en détecter deux exprimant la conséquence mais ils sont mal employés et nécessitent une reformulation : « *Le cœur est une pompe qui permet au sang d'être distribué à tous les organes donc le muscle lui aussi a besoin d'être nourri* », « [...] *ensuite le vertige et la douleur et la distribue d'une partie du muscle donc liée au mauvais fonctionnement du cœur...* ».

Anaphores

La substitution est grammaticale à l'intérieur du texte (*cœur/qui/il*), (*muscle/lui*) ; elle est cependant mal gérée et caractérisée par une utilisation erronée des règles de substitution. Nous le remarquons dans les exemples suivants, où le pronom est repris directement après le mot à remplacer : « [...] *le muscle lui aussi...* », « [...] *le cœur il est très important.* »

Copie 14/03

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte comprend un titre, une introduction, un développement et une conclusion ; il obéit au schéma classique de la production de l'écrit. Il apparaît

clairement que le scripteur a respecté les différentes étapes du processus rédactionnel.

Dans l'introduction, l'étudiant commence par baliser le sujet : « *Le corps humain connaît plusieurs maladies...de sa fonction dans le corps* », il annonce ensuite, le sujet mentionné dans le titre : « *parmi lesquelles, on peut citer les maladies cardiaque* », et conclut dans la même partie en citant le plan du développement : « [...] *qui ont des symptômes...* ».

Le développement expose les divers symptômes de cette maladie, et la conclusion, quant à elle, propose quelques conseils afin de ne pas négliger ce genre de maladie.

Les différentes parties de ce texte informatif traitent le même sujet (cité dans le titre). L'étudiant utilise également des outils syntaxiques propres au discours explicatif : la tournure impersonnelle (*il, on*), le présent de vérité générale (*peut, ont, est*), et la voix passive.

Règle de progression

Le scripteur a recouru à une progression à thème éclatant et linéaire à la fois, car tous les symptômes évoqués dans le développement sont relatifs au sujet cité en introduction et sont expliqués par la même occasion : « [...] *parmi lesquelles on peut citer les maladies cardiaques* (propos1) *qui* (propos1=thème2) *ont des symptômes très claires pour le médecin...* », « *On aussi palpitation* (propos1) *qui* (propos1=thème2) *est une sensation de battement du cœur plus rapide.* »

Règle de relation

Les syndromes cités et expliqués au sein du développement renvoient tous à une seule et unique maladie « La maladie cardiaque », la manière dont ils sont disposés laisse sous-entendre une relation de complémentarité car l'insuffisance cardiaque s'explique par des palpitations, et celles-ci

provoquent parfois une faiblesse musculaire qui peut engendrer à son tour des vertiges, et dans certains cas des nausées.

La transition entre l'introduction et le développement se fait au niveau sémantique, sans recours à un outil grammatical. Cependant, lors du passage à la conclusion, nous retrouvons le connecteur organisationnel '*enfin*'.

Cohésion

Connecteurs

L'ordre des différents symptômes se substitue à l'emploi des connecteurs organisationnels, sauf pour le connecteur *enfin* utilisé pour signaler la conclusion. Le texte ne contient toutefois aucun rapport logique.

Anaphores

La substitution est totalement grammaticale par le biais de l'utilisation du pronom relatif « *qui* », (*maladies/qui*), (*cœur/qui*), (*les maladies cardiaque/qui*), (*palpitation/qui*), (*nausées/qui*), (*vertige/qui*).

2.4. Groupe 04

Copie 01/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est structuré en une seule partie ; nous ne pouvons donc pas dégager les différentes composantes du schéma classique de la rédaction (introduction, développement, conclusion). Toutefois, l'étudiant commence par donner le thème de sa rédaction « *L'hypertension artérielle* » ; il choisit pour ce faire, des éléments en relation avec son sujet (*cœur pulmonaire, l'hypertension, vertige, nausée, l'hypertension*), et utilise le temps de

l'information (présent de vérité générale) sans produire de changement brusque dans l'emploi du sujet.

Règle de progression

Le texte commence par une progression constante : « *L'hypertension artérielle est une élévation anormale, elle est le témoin d'une maladie...* », et bascule, ensuite, vers une progression à thème éclatant : « *Et aussi quand il y a un trouble de la partie droite du cœur [...] c'est le cœur pulmonaire [...], même le symptôme de la sensation erronée de déplacement du corps par rapport à l'espace [...] c'est une cause de l'hypertension...* ».

Règle de relation

Les symptômes sélectionnés sont liés au thème traité dans la rédaction, mais la disposition de ces éléments n'assure pas la transition entre les différentes phrases composant le texte. Aussi, la ponctuation permettant le passage entre les différentes parties n'est pas employée correctement.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant emploie deux connecteurs organisationnels permettant l'addition des idées (*aussi et même*), ainsi que deux rapports logiques illustrés dans ce qui suit : d'abord le temps : « *Et aussi quand il y a un trouble de la partie droite [...] c'est le cœur pulmonaire* », ensuite la conséquence « *[...] même le symptôme de la sensation erronée de déplacement du corps par rapport à l'espace [...] c'est une cause de l'hypertension...* ».

Anaphores

Une seule substitution grammaticale apparaît dans le texte, lorsque le scripteur remplace (*l'hypertension artérielle/elle*).

Copie 02/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Un texte très court, organisé en une seule partie à caractère (ou à dominante) plutôt psycho-scientifique dans laquelle l'écrivain évoque les sensations ressenties dans des situations dangereuses telles que la peur, les palpitations, le vertige, les faiblesses musculaires et les syncopes. Les données fournies et le temps verbal utilisé conviennent à l'unique thème traité.

Règle de progression

Une progression à thème éclatant convient le plus à ce genre d'écrit, étant donné que l'étudiant annonce en premier lieu le sujet, et expose ensuite les sensations qui y sont relatives (danger sous-entendu, peur, palpitation, vertige, nausée, faiblesse musculaire...).

Règle de relation

Les éléments présentés sont liés au phénomène cité au début (le danger) ; toutefois, la transition à l'intérieur du texte ne semble pas être réalisée. L'étudiant relie les signes de la peur de façon aléatoire en ne se pliant à aucune logique sémantique ou grammaticale.

Cohésion

Connecteurs

Un seul rapport de cause est exprimé au sein du texte « [...] *et on peut avoir une syncope à cause du choc* ». Nous notons également l'absence des connecteurs organisationnels et relevons l'utilisation d'une seule conjonction de coordination, à savoir le 'et' pour additionner les différents éléments.

Anaphores

Absence de la substitution, les symptômes cités sont utilisés une seule et unique fois.

Copie 03/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est un compte rendu d'une petite recherche menée par l'étudiant quand il était au lycée à propos des maladies cardiaques. Organisée en deux parties, la première phase introductive de la rédaction constitue une mise en situation et une annonce du sujet. La deuxième partie, définit les symptômes en question et expose les causes. L'écrit est de type informatif, rédigé au présent et dans lequel nous retrouvons l'emploi de la forme impersonnelle (*on, la personne, les spécialistes*).

Règle de progression

Elle est constante à travers tout le texte. Dans la partie introductive, le sujet est l'auteur de la rédaction et ceci se manifeste par l'emploi de la première personne du singulier : « *Dans ma première année de lycée, j'ai vécu un sujet sur les maladies cardiaque, j'ai fait une recherche et j'ai trouvé que :* ».

Cependant, dans la deuxième partie, l'écrivain change le sujet de son texte, en s'éclipsant derrière la tournure impersonnelle : « *La personne qui a cette maladie, l'insuffisance cardiaque, elle a des symptômes. Dans les premiers jours, la personne* ».

Règle de relation

L'étudiant présente les résultats d'une recherche qu'il a réalisée. Il commence d'abord, par la présentation du thème (dans la partie introductive), et expose ensuite les résultats de son investigation (dans la deuxième partie).

Les deux paragraphes sont complémentaires. La progression choisie dans le texte est constante, puisqu'elle permet la liaison entre les différentes phrases constituant le texte.

Cohésion

Connecteurs

En plus de la ponctuation présente dans le texte, (*le point final, les virgules, les deux points (:)* explicatifs), l'étudiant emploie un seul connecteur d'organisation textuelle '*puis*' et un seul rapport de cause introduit par '*à cause de*' : « [...] *une faiblesse musculaire à cause de problème de circulation de sang et les autres problèmes.* »

Anaphores

La substitution employée dans le texte est grammaticale, elle semble être bien maîtrisée étant donné que l'emploi des pronoms permet d'éviter la répétition (*ma/j*'), (*la personne/qui/ elle*).

Copie 04/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Un texte constitué d'une seule partie, une introduction, qui se caractérise par l'emploi d'un procédé d'attente pour annoncer ensuite le sujet

« *L'insuffisance cardiaque* ». Quant au développement, il se distingue par le recours à deux procédés explicatifs : la définition : « [...] *tu as le vertige c'est la sensation erronée de déplacement du corps entre les deux appareils vestibulaires.* », et la dénomination : « *Quand le cœur est plus rapide ou moins régulier qu'à l'ordinaire c'est ce qu'on appelle les palpitations* ».

Pour ce qui est du temps, l'ensemble du texte est rédigé au présent de vérité générale, qui est le temps le plus approprié au type discursif exigé dans la consigne. Nous remarquons également l'utilisation des formules impersonnelles « *Il y a...* ».

Règle de progression

L'étudiant a utilisé une progression à thèmes dérivés pour bien préciser la nature de la maladie en question ; il commence par la nommer : « [...] *c'est le cœur qui n'a pas assumé sa fonction de pompe c'est l'insuffisance cardiaque.* », et cite ensuite, ses différents symptômes « [...] *un vertige c'est la sensation erronée de déplacement du corps... Quand le cœur est plus rapide... c'est la palpitation... il y a des difficultés au niveau de gêne /-respiratoire c'est la syncope* ».

Règle de relation

Le texte est structuré en une seule partie, qui traite un seul thème annoncé tout au début de la phrase et le scripteur poursuit sa rédaction en l'étayant dans le développement. La rédaction contient, toutefois, plusieurs phrases indépendantes liées entre elles sémantiquement, le scripteur relie les idées sans avoir recours à un outil de transition.

Cohésion

Connecteurs

L'emploi de nombreuses phrases indépendantes dans le texte, reliées entre elles sémantiquement, a exclu le recours aux connecteurs

organisationnels. Cependant, l'étudiant a fait usage d'un seul rapport logique de temps: « [...] *quand le cœur bat plus rapide ou moins régulier qu'à l'ordinaire c'est ce qu'on appelle la palpitation.* »

Anaphores

Nous constatons que le scripteur a recouru à une substitution essentiellement grammaticale, qui concerne particulièrement les termes spécialisés (*le cœur/qui*), (*le corps/qui*), (*la faiblesse musculaire/elle*).

Copie 05/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est un compte rendu informatif relatant l'expérience d'un médecin face à un patient hypertendu. Il commence d'abord, par une courte introduction, qui lui permet de se présenter et de présenter le patient et ce dont il souffre. Dans le développement, il fait un rappel de quelques symptômes de la maladie et enfin, dans la conclusion, il donne des conseils afin d'éviter l'hypertension.

Ce texte, à visée informative, est rédigé au présent de vérité générale et respecte le schéma classique de la rédaction. Les différentes parties du texte explicatif sont respectées par le scripteur.

Règle de progression

La rédaction est marquée par quelques tournures impersonnelles employées à la fin du texte, en conclusion : « [...] *il faut le traiter...* », « [...] *il ne faut pas manger...* ».

Le texte suit une progression constante, dans les deux parties restantes, celle du sujet parlant à la première personne du singulier « *je* » dans

l'introduction « *Je suis médecin spécialisé en cardiologie. Alors, aujourd'hui, j'ai reçu une malade...* », et en s'adressant dans le développement, à l'autre « *patient* » par l'emploi de la deuxième personne du singulier et du pluriel (*tu/vous*) « [...] *vous trouvez que vous avez perdu votre équilibre ou tu trouves que tu es faible...* ».

Règle de relation

Les trois parties du texte traitent un même thème. Le passage entre elles s'effectue au niveau sémantique, mais aussi, par l'emploi d'outils de transition. Nous remarquons l'emploi de connecteurs lors du passage de l'introduction au développement, et du développement à la conclusion.

Dans les trois paragraphes, la succession des phrases suit un ordre logique, d'abord il se présente, puis il présente l'autre, et il évoque la maladie à la fin de l'introduction. Il expose ensuite, ses symptômes dans le développement, et conclut en proposant quelques conseils pour éviter toutes complications.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant utilise des connecteurs organisationnels tels que : '*alors, parfois, enfin*', afin d'assurer l'enchaînement des idées à l'intérieur du texte et fait appel à un seul rapport logique exprimant 'l'opposition' : « *Madame votre cas n'est pas grave, mais il faut le traiter par le temps* ».

Anaphores

Hormis une seule substitution lexicale employée dans le texte (*médicament/traitement*), tout le reste est de nature grammaticale (*malade/qui*), (*votre cas/le*), (*madame/votre/tu*).

Copie 06/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte se compose de deux parties ; une première annonçant la maladie et ses symptômes et la deuxième exposant ses effets. Les deux paragraphes informent, définissent et expliquent les maladies cardiologiques en employant des phrases très simples et en utilisant le présent de vérité générale.

Règle de progression

La rédaction suit une double progression, constante d'abord : « *La maladie cardiologique est une maladie très dangereuse de la santé humaine parce que cette maladie contient beaucoup de symptômes comme...* », et à thèmes dérivés ; ensuite : « [...] *comme l'insuffisance cardiaque c'est-à-dire incapacité du cœur à assumer sa fonction et aussi la palpitation et la dyspnée qui doit faire la gêne respiratoire pour le malade, puis...* ».

Règle de relation

Les deux parties du texte abordent le même thème (*la maladie cardiologique*) ; elles sont liées par le connecteur organisationnel *ensuite* qui n'exprime pas dans ce cas l'ordre, mais plutôt une relation de cause à effet entre les deux paragraphes. Si la première partie définit et rappelle les différents symptômes de la maladie, la deuxième évoque les effets de cette maladie sur le reste du corps humain.

À l'intérieur de ces paragraphes, il existe une succession logique entre les différentes idées exposées (*les palpitations qui cause la dyspnée, la dyspnée qui cause la syncope et la faiblesse musculaire qui est due à la syncope et au cœur pulmonaire*).

Cohésion

Connecteurs

Nous pouvons remarquer à l'intérieur du texte, l'emploi de trois connecteurs organisationnels 'aussi/puis' qui permettent d'agencer les phrases, et 'ensuite' qui a une double fonction ; assurer la transition et exprimer une relation de cause à effet entre les deux parties du texte. Toutefois, nous repérons un seul rapport de cause : « [...] *c'est une maladie très dangereuse parce que cette maladie contient beaucoup de symptômes.* »

Anaphores

L'étudiant a effectué deux substitutions grammaticales (*la maladie/ une maladie/ cette maladie*), alors que la substitution lexicale est totalement absente.

Copie 07/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Texte d'une longueur moyenne, composé de trois parties dans lesquelles l'étudiant tente de définir différents symptômes. Il débute par une introduction de quelques lignes annonçant le sujet (*les maladies qui touchent l'être humain*) ; s'en suivent deux autres paragraphes, constituant le développement, et définissant les différents symptômes.

Cependant, il semble que l'écrivain ne fait pas vraiment la différence entre les concepts '*symptôme*' et '*maladie*', pour lui, les deux termes signifient maladie. Concernant le temps, le scripteur passe d'un temps verbal à un autre sans aucune nécessité textuelle.

Règle de progression

En dépit des premières lignes qui adoptent une progression constante : « *Il y a plusieurs maladies qui se transmettent dans le corps de l'être humain qui causaient des douleurs et des traces et des frustrations dans sa vie...et exposaient sa vie au danger* », la nature du texte segmenté à outrance fait qu'il ne suit aucune progression car l'étudiant transite d'une information à une autre par le biais de nouvelles phrases indépendantes.

Règle de relation

Même si le texte traite un seul domaine (*médecine/maladies*), il porte sur plusieurs sujets, car en plus de confondre entre symptôme et maladie, l'étudiant change à chaque fois d'orientation sémantique en tentant de définir différents concepts et termes de spécialité ; en plus, ce changement s'opère sans outils de transition.

Cohésion

Connecteurs

Au sein des trois parties composant le texte, l'étudiant emploie beaucoup de phrases indépendantes simples ou composées ; il utilise des majuscules et des points finaux et ne les agence pas en ayant recours à des connecteurs organisationnels.

Pour ce qui est des rapports logiques, nous pouvons distinguer deux expressions de cause à l'intérieur du texte : « *Il y a plusieurs maladies qui se transmettent dans le corps de l'être humain qui causaient des douleurs et des traces et des frustrations dans sa vie* », « *La 3^{ème} maladie, point de côté, c'est une douleur localisée sur le côté du tronc de l'humain qui fait des douleurs* ».

Anaphores

La substitution employée dans le texte est essentiellement grammaticale ; elle est réalisée à chaque fois par le pronom relatif 'qui' (*les maladies/qui*), (*la maladie/qui*), (*douleur/qui/qu'*), (*œdème/qu'*), (*contamination/qu'*).

Copie 08/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est articulé en quatre parties : une introduction annonçant ce qui va être développé : « *les maladies normales et anormales* », un développement contenant deux paragraphes, l'un présentant et définissant les maladies normales, et l'autre les maladies anormales et enfin, une conclusion sous forme de conseils.

Encore un étudiant qui confond entre symptômes et maladies, car une maladie normale est synonyme de symptôme pour lui, alors qu'une maladie anormale est pour lui une maladie chronique.

Par ailleurs, il essaye d'établir un classement de ces maladies par degré de gravité, ce qui attribue une certaine cohérence à son texte, en dépit de la confusion qui y règne. Enfin, l'étudiant opte tout au long de son texte pour un présent de vérité générale, des phrases simples et courtes à la fois et demeure fidèle à un même sujet.

Règle de progression

L'étudiant choisit une progression à thèmes dérivés qui lui permet de fournir davantage d'informations sur le sujet annoncé au départ (*maladies normales : nausée, vertige, point de côté avec des définitions*), (*maladies anormales : hypertension artérielle, insuffisance cardiaque avec définitions.*)

Règle de relation

La relation entre les différents fragments du texte est exprimée par l'ordre établi par l'étudiant, qui correspond au degré de gravité de la maladie (de la moins grave à la plus grave, ou de la guérissable vers la chronique) ; ce qui instaure un lien sémantique et garantit la cohérence lors des passages d'une partie à une autre.

À l'intérieur des paragraphes, la transition est assurée par l'emploi de la ponctuation et l'information est renouvelée par le biais des différentes phrases les composant.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant préfère une structure textuelle qui ne favorise pas l'emploi des connecteurs textuels et organisationnels ; par contre le texte contient deux rapports de conséquences : « [...] *donc il y a des normales et des maladies anormales.* », « [...] *Donc, il faut protéger sa santé.* », et un rapport de cause « *Douleur localisée sur le tronc survenant à l'occasion d'un effort.* »

Anaphores

L'étudiant reprend à chaque fois des termes spécifiques sans les substituer.

Copie 09/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est formé de trois paragraphes. L'annonce du sujet s'effectue dès le début « La maladie cardiaque », puis dans la deuxième et la troisième

partie l'étudiant évoque les symptômes de cette pathologie. C'est un bref texte informatif, rédigé au présent de vérité générale, mais qui reste peu compréhensible pour un public non-expert.

Règle de progression

La progression est constante dans le premier paragraphe annonçant le sujet : « *la maladie cardiaque (thème01) est une grave maladie qui (thème01) influe sur la fonction naturelle du cœur ...* ». Le scripteur conserve le même type de progression dans la deuxième et la troisième partie, mais en changeant de thème : « *Le malade sent de vertige sans faire ...lorsqu'il fait un travail ...il a des nausées et sent...* ».

Règle de relation

L'étudiant n'utilise que la conjonction de coordination « *et* » afin d'assurer la transition entre le deuxième et le troisième paragraphe ; toutefois il existe un lien sémantique reliant les trois fragments du texte qui est celui de traiter un même thème. Les différentes phrases présentent des informations toujours renouvelées, qui portent toujours sur le même sujet.

Cohésion

Connecteurs

Afin de coordonner entre les différentes phrases du texte, l'étudiant utilise à deux reprises la conjonction de coordination '*et*', ainsi que le connecteur *Aussi* pour additionner deux informations : « [...] *il a la nausée et sentir aussi la faiblesse musculaire* ».

Pour ce qui est des connecteurs logiques, le texte comporte la conjonction de subordination « *Lorsque* » dans deux subordonnées de temps : « [...] *lorsqu'il fait un travail simple* », « *Et lorsqu'il fait des exercices sportifs* ».

Anaphores

À l'exception d'une anaphore lexicale fidèle employée au début du texte (la maladie cardiaque/une maladie), la majorité des substitutions sont de nature grammaticale, telles que l'utilisation du pronom relatif *qui* pour remplacer « *la maladie* », et l'emploi du pronom personnel « *Il* » pour éviter de répéter « *le malade* ».

Copie 10/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

L'étudiant a structuré le texte en trois parties : la première introductive contenant un procédé d'attente pour annoncer le sujet « L'insuffisance cardiaque », la deuxième développe le thème, l'explique en utilisant quelques procédés explicatifs et cite des symptômes. La dernière partie constitue un conseil attirant l'attention du lecteur sur l'importante place qu'occupe le cœur dans le corps humain. Tous les verbes du passage sont conjugués au présent de vérité générale.

Règle de progression

La partie introductive suit une progression constante « [...] ils trouvent des résultats pour chaque maladie ; ils ont précisé leurs raisons et conséquences et le médicament qui convient ». Dans le deuxième paragraphe, nous retrouvons une progression constante au début « *la maladie de l'insuffisance cardiaque c'est -à- dire le cœur perd sa capacité ...cette maladie à des symptômes...* », et à thèmes dérivés un peu plus loin lorsque le scripteur commence à citer les différents symptômes de la pathologie.

Règle de relation

Les trois parties du texte entretiennent une relation de complémentarité entre elles, la première annonce le sujet ; la seconde le définit et l'explique et la dernière est plutôt à caractère préventif. Elles sont liées par des connecteurs tels que : *par exemple, à la fin*. Au niveau interne, la ponctuation est présente pour bien organiser le contenu et chaque phrase avance une nouvelle idée. Nous retrouvons également le retrait au début de chaque paragraphe.

Cohésion

Connecteurs

En plus de l'utilisation de deux connecteurs organisationnels, l'étudiant a segmenté son texte en trois parties discernables. Il a utilisé également l'expression de la cause : « *A cause de la recherche des scientifiques et des médecins sur les maladies, ils trouvent de bons ...* », « *la dyspnée : gêne respiratoire est la cause de la faiblesse musculaire.* »

Anaphores

L'étudiant a opté pour une substitution essentiellement grammaticale (*des médecins/ils*), (*maladies/leurs*) (*médicament/qui*), (*la maladie/cette maladie*), (*les maladies/ la première, la deuxième*), (*la dyspnée/ cette dernière*).

Copie 11/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte est composé d'une seule partie visible contenant deux paragraphes. Un premier englobant une courte introduction et un

développement de quelques lignes et le deuxième renferme la conclusion. Les deux segments traitent le même thème : (*l'intoxication alimentaire*) ; l'étudiant commence par énumérer les différents symptômes et conclut par diagnostiquer la nature du malaise en question.

Un type de texte narratif (récit autobiographique), mais qui s'apparente beaucoup plus de l'informatif, voir la vulgarisation scientifique, par l'emploi d'un lexique spécifique. Il utilise pour ceci des phrases courtes et simples à la fois et alterne entre un présent de vérité générale et l'imparfait pour la description.

Règle de progression

La nature du texte impose à l'étudiant un mode de progression bien précis qui est constante car toute la rédaction semble être dominée par ce type de progression « *Une fois j'étais malade, mais je ne connais pas cette maladie, au matin j'ai envie de vomir [...], j'ai senti une hypertension artérielle et quand j'ai faits des efforts...* ».

Règle de relation

Etant donné la taille du texte court, l'étudiant a opté pour l'utilisation d'un seul organisateur textuel '*enfin*' pour différencier entre l'introduction, le développement et la conclusion.

L'emploi de la ponctuation semble également renforcer l'organisation de la production écrite en question et garantir la cohésion entre ses deux parties qui entretiennent une relation de complémentarité car si la première annonce les différents syndromes de la maladie, la deuxième la précise et la cite concrètement.

Au niveau interne, la stratégie de l'emploi de phrases courtes simples adaptées par l'étudiant contribue au renouvellement de l'information, à travers ses différents énoncés.

Cohésion

Connecteurs

Le texte contient deux organisateurs textuels, le premier '*ensuite*' exprimant l'ordre chronologique, le deuxième '*enfin*' marquant la conclusion. Les rapports logiques sont au nombre de trois ; une expression de l'opposition : « *Une fois, j'étais malade mais je ne connais pas cette maladie* », une de temps : « *Et quand j'ai fait des efforts, mon cœur bat très vite* », et une dernière de but : « *Enfin, j'essaye de partir à l'hôpital pour connaître cette maladie...* ».

Anaphores

La longueur du texte (quelques lignes seulement), et l'emploi de phrases simples et courtes a fait que l'étudiant n'a pas eu à utiliser des substituts.

Copie 12/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte rédigé par l'étudiant est un compte rendu objectif d'un reportage médical qu'il a visionné. Il s'agit d'un entretien où le médecin s'adresse à la patiente pour lui présenter la nature de sa maladie, et lui expliquer les différents symptômes qu'elle présente.

Il s'agit donc d'un texte explicatif écrit au présent de vérité générale, comportant des définitions de quelques termes spécifiques relatifs au domaine médical.

Règle de progression

Le texte regroupe les trois types de progression, mais la plus dominante reste la progression à thèmes dérivés car l'étudiant cite les symptômes un à un, et fournit leurs définitions par la suite : « [...] *les symptômes ça veut dire toute manifestation d'une affection ou d'une maladie [...] un cœur pulmonaire : un trouble de la partie droite du cœur dû à une affection pulmonaire...* ».

Règle de relation

Le texte est formé de deux parties : la première introduit le sujet, tandis que la deuxième rapporte les explications que fournit le médecin à la patiente. La dernière phrase du premier paragraphe établit la relation entre les deux segments en annonçant le contenu sémantique du second : « *elle rencontre son médecin qui va lui expliquer le cas de cette jeune fille* ».

À l'intérieur de la rédaction, l'information est renouvelée continuellement et les différents syndromes cités sont reliés entre eux par la ponctuation ou grâce à la conjonction de coordination 'et'.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant a misé sur la ponctuation pour l'organisation du texte ; il n'a donc utilisé aucun connecteur textuel ; toutefois, il a employé un rapport de cause : « [...] *parce que vous souffrez de vertige* », et un rapport de conséquence : « [...] *tout cela peut provoquer la syncope...* ».

Anaphores

L'étudiant a utilisé des substituts majoritairement grammaticaux (malades/qui), (malade/elle/ lui), (une jeune fille/ cette jeune fille), (médecin/qui), et un seul substitut lexical (malade/ une jeune fille).

Copie 13/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Il s'agit d'un texte contenant trois paragraphes, une introduction, un développement et une conclusion. L'étudiant semble suivre le schéma et les exigences de la vulgarisation scientifique, car il présente au début la maladie en question « *la grippe* », puis il l'explique et expose ses différents symptômes dans le développement et fournit, enfin des conseils dans la conclusion.

Le scripteur utilise tout au long du texte le présent de l'indicatif qui permet d'exprimer des vérités générales. La production écrite répond donc aux exigences du discours de vulgarisation scientifique, étant donné que le scripteur explique et définit la maladie de la grippe dans la totalité de son texte.

Règle de progression

Présence des deux progressions, la première à thème constant qui est la grippe au début du texte : « *La grippe est une maladie moderne qui touche tout le monde. Donc, la grippe est une maladie comme une contamination ...* », et la deuxième à thèmes dérivés dans le reste du texte : « *Il y a des symptômes de distinction pour la grippe, comme la faiblesse musculaire ...et le vertige qui est tout...et le point de côté...* ».

Règle de relation

Les deux premières parties du texte se complètent, alors que la troisième synthétise et propose un conseil. Au niveau interne, l'ordre de la présentation des différents symptômes suit une évolution croissante : « *La faiblesse musculaire provoque des vertiges, les vertiges donnent lieu à des nausées et peuvent menés parfois jusqu'à la dyspnée* ».

Cohésion

Connecteurs

Le texte ne comporte pas d'organiseurs textuels ; l'étudiant préfère utiliser la ponctuation. Au niveau des rapports logiques, nous en distinguons deux : un premier de cause : « [...] *la grippe c'est une maladie qui se déplace entre les gens, comme une contamination parce qu'elle se compose des virus de l'influenza...* », et un deuxième de but : « *Dans ce cas, il faut trouver des médicaments antiviral pour la protection du corps ...* ».

Anaphores

À l'exception d'une substitution lexicale (la grippe/ une maladie), la majorité des substitutions existantes dans le texte (maladie/qui/elle), (la faiblesse musculaire/ qui), (vertige/qui), (la migraine/qui), (les nausées/qui) sont grammaticales.

Copie 14/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte comporte un seul paragraphe, à l'intérieur duquel nous retrouvons des explications des symptômes de la maladie de « *L'insuffisance cardiaque* » tels que : l'hypertension artérielle, le vertige, la faiblesse musculaire...

L'étudiant suit dans son écrit une évolution qui obéit à une relation de cause à effet, en citant d'abord la maladie traitée comme thème principal et en dénombrant, ensuite, les différentes causes menant à ce genre de pathologie.

Règle de progression

À l'exception des deux premières phrases qui suivent une progression constante ayant pour thème la maladie de « l'insuffisance cardiaque » : « *Insuffisance cardiaque : C'est une maladie chronique, incapacité du cœur à assumer sa fonction... Cette maladie chronique est attachée...* », le reste du texte suit une progression à thèmes dérivés car le scripteur énumère les différents symptômes de l'insuffisance cardiaque.

Règle de relation

Même si l'étudiant utilise plusieurs définitions dans sa rédaction, il a tout de même su les mettre en relation, à chaque fois, avec les précédentes : « *l'insuffisance cardiaque compte divers symptômes dont le premier semble être l'hypertension artérielle qui cause des vertiges et se traduit en même temps par une faiblesse musculaire* ». Chaque phrase introduit un nouveau symptôme suivi de sa définition, ce qui évite la redondance des idées.

Cohésion

Connecteurs

En plus de l'usage de la ponctuation, l'étudiant a employé des organisateurs textuels afin d'organiser son texte ; il a donc employé *comme* pour l'illustration, *ensuite* pour exprimer la suite des idées et *enfin* pour la conclusion. Toutefois, l'usage des rapports logiques est assez rare, nous retrouvons un seul rapport de conséquence au sein du texte : « *...comme l'hypertension artérielle qui cause le vertige.* »

Anaphores

L'étudiant n'a pas beaucoup recouru à la substitution ; nous relevons une lexicale (insuffisance cardiaque/une maladie) et deux grammaticales (une maladie/ cette maladie/ la maladie), (vertige/qui).

Copie 15/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

Le texte contient trois paragraphes, les deux premiers forment le développement et le troisième la conclusion. L'étudiant ne met pas d'introduction, il commence directement par l'annonce du thème principal du texte qui est : « *Les maladies cardiaques* ». Puis, il démontre comment elles se manifestent et cite leurs symptômes : « *le cœur pulmonaire, le point de côté, la faiblesse musculaire...* ».

Il s'agit d'un texte explicatif de vulgarisation scientifique, dans lequel le scripteur tente de fournir un maximum d'informations sur cette pathologie en utilisant le présent de vérité générale.

Règle de progression

L'explication des termes scientifiques, décrivant les symptômes de la maladie abordée, a nécessité le recours à une progression à thèmes dérivés au sein de toute la rédaction : « *Les maladies cardiaques sont très dangereuses à cause de quelques problèmes au niveau du cœur par exemple l'insuffisance cardiaque et le cœur pulmonaire ou les troubles de la partie droite [...] point de côté douleur localisée [...] faiblesse musculaire c'est-à-dire toute douleur survenant lors de la marche.* ».

Règle de relation

Les deux premiers paragraphes abordent le thème principal « Les maladies cardiaques » et ses différents syndromes (insuffisance cardiaque, cœur pulmonaire, point de côté, faiblesse musculaire...etc.), quant au troisième, il propose un conseil pour éviter les complications. Nous constatons que chaque phrase prend en charge l'explication d'un nouveau symptôme en relation avec la maladie en question.

Cohésion

Connecteurs

L'étudiant a utilisé un seul adverbe numéral (deuxièmement) pour coordonner entre les deux paragraphes. Nous remarquons également l'emploi de deux rapports logiques, un premier de cause : « *Les maladies cardiaques sont très dangereuses à cause de quelques problèmes...* », et un deuxième de but : « *on est obligé d'arrêter ses symptômes pour éviter la grandir de ces maladies* ».

Anaphores

Nous retrouvons une seule substitution grammaticale au sein du texte (les maladies/ elles).

Copie 16/4

Cohérence

Règle de non- contradiction

Texte composé de deux parties, la première contenant des définitions de différents symptômes que l'étudiant confond avec maladies. Il s'agit d'un entassement de plusieurs définitions à l'intérieur d'un seul paragraphe. Quant à la deuxième partie, elle propose un conseil afin de conserver sa bonne santé.

Règle de progression

Etant donné la segmentation à outrance du texte au niveau sémantique, la rédaction ne semble suivre aucun type de progression, l'étudiant passe d'une définition à une autre sans transition.

Il s'agit de parties indépendantes réunies au sein d'un même texte : « *Dans la vie humaine, l'homme beaucoup maladie par exemple : vertige, point de côté, l'œdème, cœur pulmonaire, faiblesse musculaire. Premièrement,*

vertige : Sensation erronée [...] 2^{ème} point de côté : Douleur localisées sur le côté... ».

Règle de relation

L'étudiant passe d'une définition à une autre sans avoir recours à un outil de transition, aussi l'imbrication de ces définitions à l'intérieur du texte n'obéit à aucune logique. Les symptômes choisis ne relèvent pas toujours du même champ médical (point de côté, œdème, cœur pulmonaire....)

Cohésion

Connecteurs

À l'exception des adverbes numéraux utilisés pour exprimer l'ordre des définitions dans le texte, et l'emploi du connecteur logique *Donc* pour signaler la conclusion, la rédaction ne contient pas beaucoup d'organiseurs textuels.

Toutefois, nous retrouvons des expressions de cause : « *Douleur localisée sur le côté du tronc, survenant à l'occasion d'un effort* », « *Tout trouble de la partie droite du cœur, essentiellement le ventricule, dû à une affection pulmonaire.* »

Anaphores

Absence d'anaphores, car les définitions évitent toute reprise de termes déjà expliqués.

Copie 17/04

Cohérence

Règle de non-contradiction

L'étudiant a rédigé un compte rendu d'une émission diffusée sur une chaîne télévisée traitant des sujets médicaux. Il rapporte un dialogue entre un

journaliste qui présente l'émission et un spectateur qui cherche des explications à son état de santé, en questionnant le médecin invité sur le plateau de télévision.

Il s'agit donc d'un dialogue où conversent trois interlocuteurs afin de fournir des informations et d'éclaircir les symptômes entraînés par la maladie de « L'insuffisance cardiaque ».

Règle de progression

Le dialogue comporte des reprises longues et d'autres courtes ; dans les plus longues nous distinguons une progression linéaire « *J'ai 22ans et je fais du cyclisme, il y a 2mois, je ne sais pas pourquoi, mais dès que je commence...* », « *Tu me dis que tu avais le vertige et l'envie de vomir ce qu'on appelle les nausées et aussi l'accélération des battements de cœur* ».

Règle de relation

Chaque prise de parole par un locuteur constitue soit une réponse, une explication, ou un conseil ce qui implique une relation de continuité ou de complémentarité entre les différents segments du texte « *-Nous avons un appel téléphonique, c'est Marie, Bonjour Marie, vous êtes d'où ?-Bonjour docteur, je suis de Paris, exactement de Vaux sur sein. -Bien Marie, vous pouvez poser votre question...* ».

Cohésion

Connecteurs

La nature du dialogue qui contient des prises de parole d'interlocuteurs n'exige pas l'emploi d'organismes textuels, sauf dans le cas de passages longs où l'étudiant utilise le connecteur *aussi* pour exprimer l'addition.

Ces longues répliques comportent également des rapports logiques tels que l'expression du temps : « [...] dès que je commence de 5 à 10 minutes j'ai le vertige. » « [...] avant de commencer ton sport vous devez bien manger... » et de la condition « [...] si je me force à continuer, je perds connaissance. ».

Anaphores

Nous relevons une seule substitution grammaticale (Marie/Vous/ tu).

3. Interprétation des résultats de l'expérimentation

Le premier constat fait, à l'issue du pré-test, concerne le problème des imperfections grammaticales et orthographiques qui se traduit par des erreurs d'agencement, telles que les erreurs d'accords et de concordances des temps. La défaillance orthographique, quant à elle, se manifeste surtout au niveau de la graphie des termes de spécialité. Toutes les erreurs relevées mènent vers le problème de cohérence et de cohésion textuelle.

Par ailleurs, au niveau de l'usage d'une terminologie spécifique à ce domaine, il se résume à l'emploi de quelques mots souvent présents dans le domaine informatique et qui représente le répertoire des étudiants tels que: internet, ordinateur, skype, et réseaux sociaux.

Toutefois, l'observation du tableau récapitulatif nous permet de classer les mots selon leur degré de fréquence en trois catégories distinctes : une première faible (0-20), une deuxième moyenne (20-35), et une troisième élevée (35-50).

- Le mot « *symptômes* » arrive en premier avec 50 apparitions dans le corpus, cette fréquence élevée est due au fait que les étudiants se sont déjà familiarisés avec ce mot à travers leurs parcours d'étude surtout au secondaire, car en consultant le programme de ce cycle, on s'aperçoit que le texte informatif y figure et même celui de la vulgarisation scientifique. On y trouve

même de multiples textes relevant du domaine médical et qui portent sur les épidémies saisonnières (Ex : les différentes gripes) et à l'intérieur desquels le terme symptôme est fortement présent.

- L'expression spécialisée « *faiblesse musculaire* » se classe en second, avec 48 utilisations, elle enregistre un degré plutôt élevé. Ceci est dû à la nature des deux mots jugés compréhensibles, car le premier dérive de l'adjectif « faible », qui est facile à maîtriser et le deuxième « musculaire » qui provient du mot « muscle ». Sur le plan sémantique, la combinaison des deux mots relève du sens du premier mot (l'adjectif *faible*) qui signifie *la fatigue*.
- Avec 47 utilisations, le terme « *palpitation* » occupe la troisième place parmi les mots utilisés. Ce terme est répandu dans le corpus car il relève d'une certaine représentation mentale qu'ont les étudiants de cette notion de *palpitation*. C'est perçu comme des vibrations du cœur.
- « *L'insuffisance cardiaque* » est reprise 46 fois par les étudiants, une fréquence assez élevée de l'emploi de cette expression, qui est composé d'*insuffisance* et de l'adjectif *cardiaque* issu du mot *cœur*, qui forment un seul sens. L'usage répété de cette expression s'explique par le fait qu'elle a souvent été utilisée lors de leurs exposés.
- Les mots « *vertige* » et « *nausées* » enregistrent un taux de reprise de 45 emplois, cette forte utilisation s'explique par le fait que ces deux termes sont davantage considérés comme faisant partie d'un registre usuel que d'une langue spécialisée, et aussi par leur forte présence dans les thèmes développés lors des séances des présentations des travaux personnels des étudiants.

- Malgré sa propagation dans les sociétés à l'heure actuelle, la dénomination de la maladie du siècle « *hypertension artérielle* » ne figure qu'en sixième position avec un taux de présence assez moyen. En réalité, ce terme est connu de tout le monde mais sous une forme plutôt simple celle de « *tension* » que sa forme exacte, qui est composée d'ailleurs d'un préfixe « *hyper* », du mot de base « *tension* » et d'un qualificatif qui est celui de « *artérielle* ». Cette simplification explique, en effet, le degré d'utilisation, car l'expression dans sa forme exacte apparaît pour la plupart des étudiants comme étant nouveau. Rappelons en même temps que le mot « *tension* » signifie pour eux : avoir *l'hypertension artérielle*.
- Le symptôme du « *cœur pulmonaire* » constitue un phénomène méconnu pour une partie des étudiants, mais ceci n'empêche pas l'emploi de ce terme au sein du corpus recueilli, toutefois cette expression est moyennement présente avec (24) utilisations, car une partie du public expérimenté a réussi à deviner le sens de l'association grâce à la définition de chaque mot séparément. En effet, pour le groupe restant des étudiants, il n'existe qu'un seul cœur dans le corps de l'être humain.
- L'expression « *point de côté* » a une fréquence d'emploi moyenne, ceci relève de la nature de cette expression qui semble être éloignée du domaine abordé dans les productions écrites, en revanche le sens connoté de ce mot composé ne correspond pas au sens dénoté.
- Les termes « *dyspnée* », « *syncope* », et « *œdème* » sont peu présents dans les rédactions des étudiants, puisque ces mots semblent être nouveaux pour eux, et posent même un problème de signification, car il est difficile de deviner leurs sens à partir du lexème présenté.

L'analyse de la cohérence et de la cohésion, dans les rédactions recueillies lors du post-test, nous permet d'affirmer que les étudiants réussissent mieux à produire des écrits cohérents et cohésifs car ils appliquent désormais les règles de la cohérence précitées. Cela apparaît dans leurs écrits, étant donné que nous avons remarqué que :

- Les étudiants optent pour la progression à thèmes dérivés qui convient le mieux à ce genre de textes. En effet, les enquêtés évoquent le thème principal et citent ensuite les éléments qui le caractérisent.
- Ils ont pris soin également de bien cadrer leurs sujets de productions écrites, de manière à ne pas s'éloigner de la thématique à développer. Cette conduite est dictée par les caractères des écrits spécialisés qui tendent vers une précision thématique maximale.
- Les étudiants emploient des procédés explicatifs afin de simplifier ce qui peut être incompréhensible pour les non-experts, et fournissent des définitions issues de dictionnaires spécialisés afin de mieux cerner le sens. Rappelons que le recours à ces procédés constitue l'une des caractéristiques fondamentales du discours de vulgarisation scientifique.
- Afin de rendre leurs textes plus cohésifs, et de répondre aux exigences de l'écriture scientifique, les étudiants ont employé des rapports logiques et plus particulièrement la cause et la conséquence. Le recours à la causalité dans le discours scientifique, d'une manière générale, et dans celui de la vulgarisation scientifique de manière particulière, s'explique d'une part par la nature objective de ces écrits, et d'autre part par la nécessité de justifier régulièrement les informations avancées en vue de leur octroyer une certaine crédibilité.

- Autre caractéristique du discours spécialisé, pour laquelle ont opté les étudiants dans leurs rédactions, est l'usage d'une substitution essentiellement grammaticale du fait de la nature mono-référentielle du lexique spécifique.

Toutefois, les rédactions des étudiants comportent encore quelques lacunes. Elles manquent, d'abord, d'organisation au niveau de l'emploi de la ponctuation car les étudiants ne ponctuent que rarement leurs productions. Aussi, la structuration des textes n'est pas aboutie, puisque les scripteurs n'arrivent pas à segmenter leurs écrits en paragraphes. En effet, la plupart des textes produits par les étudiants comptent une seule partie regroupant l'ensemble du contenu. A côté de cela, nous notons une défaillance au niveau du respect du schéma classique de la rédaction, ceci se manifeste à travers l'absence des introductions et des conclusions au sein de leurs textes.

4. Conclusion partielle

L'analyse de la cohérence et de la cohésion textuelles dans les productions écrites élaborées par les étudiants, durant le post-test, semble révéler plusieurs points positifs concernant la rédaction des textes en général, et celle des écrits de la vulgarisation scientifique en particulier.

En effet, les résultats obtenus dans cette phase démontrent que de nombreux étudiants sont parvenus à produire des textes cohérents, en investissant adéquatement le lexique de la consigne, et les termes retenus lors des exposés de leurs camarades. Par ailleurs, nous avons remarqué une amélioration dans la maîtrise des composantes du type d'écrit visé dans cette recherche. A partir de ce constat, nous pouvons dégager dans ce qui suit quelques principes qui contribuent favorablement à l'écriture de la vulgarisation scientifique.

Chapitre X :

Propositions didactiques

1. Introduction partielle

En guise de propositions didactiques, nous proposons la démarche que nous avons empruntée durant le premier semestre de l'enseignement de la matière « Langue de spécialité ». Nous nous sommes essentiellement focalisé sur la l'enseignement de vulgarisation scientifique puisqu'il s'agit d'une initiation à la production des textes de spécialité (rédaction de textes de vulgarisation scientifique portant sur un domaine bien précis).

L'enseignement de la « Langue de spécialité » est annuel et se fait en séances de travaux dirigés, car il n'y a pas de cours magistraux pour cette matière. Chaque semestre compte au moins douze (12) séances que nous avons réparties comme suit : neuf (09) séances sont réservées à la réalisation du programme de la matière, et trois (03) aux présentations des exposés.

2. Séance N°1

Définition des différentes langues

Le premier cours de la matière consiste à définir la langue, ses différents aspects et ses différentes formes.

Définition de langue

Une langue est un système de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, qui permet la communication entre les individus. Les cours seront réalisés, majoritairement à l'aide du dictionnaire de (Cuq, 2003)

La définition linguistique

C'est un système de signes doublement articulés, c'est-à-dire que la construction du sens se fait à deux niveaux d'articulation. On trouve tout d'abord les unités signifiantes (morphèmes et lexèmes, ou monèmes) qui forment les énoncés puis celui des unités distinctives de sens (phonèmes).

Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté (...), en unités

douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique: les monèmes; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre. (Martinet, 1974, p.20).

Les chercheurs en linguistique et en sociolinguistique s'entendent sur l'existence de deux aspects complémentaires inclus dans la notion de langue qui sont :

Le premier aspect de la langue est défini comme étant :

[...] un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologique, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue on peut utiliser le mot d'idiome, comme synonyme désambiguïsé de langue. (Cuq, 2003, p147)

Le second aspect a longtemps été ignoré, mais grâce aux travaux de la sociolinguistique et la didactique, cet aspect a fini par être valorisé :

[...], du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et qui par conséquent, conditionne la fonction communicative.» (Cuq, 2003, p149)

En langue maternelle (LM), c'est l'aspect identitaire qui est fondamental parce que c'est l'appropriation, dès l'enfance, de la langue et de la culture qui, par un double processus intra- et interpersonnel, construit l'essentiel de l'identité social. (Cuq, 2003, p148)

Langue maternelle

Dite aussi langue native ou langue première (versus langue étrangère), elle est la première langue acquise par la personne dès l'enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il

apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école.

Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. (Cuq, 2003, p149)

Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

La langue standard

La langue standard est une variété de langue ayant non seulement des normes implicites, mais aussi des normes explicites, c'est-à-dire codifiées, « légalisées » par une instance de régulation officielle, à travers des dictionnaires des ouvrages de grammaires et d'autres ouvrages linguistiques.

Elle est surtout utilisée sous forme écrite, et parlée par ceux qu'on appelle locuteurs natifs. C'est la variété qui est enseignée dans les écoles en tant que langue standard, et aussi à ceux qui l'apprennent en tant que langue étrangère.

La langue seconde

En langue seconde (LS), l'aspect identitaire est d'autant plus important que l'identité dans les pays où le français occupe la place et la fonction d'une langue étrangère, se construit généralement dans un contexte multilingue, éventuellement conflictuel, comme ce peut être le cas dans les ex-colonies françaises [...]. (Cuq, 2003, p.148)

Les langues de spécialités

Selon Lerat (1997), les langues de spécialités sont un « *Sous-ensemble linguistique comprenant l'ensemble des moyens d'expression lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques*), utilisés la plupart du temps par un groupe de spécialistes, à l'intérieur d'un domaine du savoir humain».

3. Séance N= 02 :

Pour ce cours portant sur l'évolution historique de la définition de la langue de spécialité, nous utiliserons comme support une synthèse de l'article de L'Homme (2011) : « *Y'a-t-il une langue de spécialité ? Point de vue pratique et théorique* », in *Langues et linguistique*, P26-33.

Approches historiques des définitions des langues de spécialité

*Première approche : La langue de spécialité ramenée à la notion de « terminologie »

-Une première approche consiste à ramener le concept de « langue de spécialité » à celui de « terminologie », donc à réduire les caractéristiques des LSP à des nomenclatures, au plan lexical des textes spécialisés.

-Le problème posé par ce type de définition est que la plupart des auteurs qui l'utilisent vont préciser, que les langues de spécialité ne consistent pas seulement en une terminologie, mais ont tout de même un « style » particulier.

-La réduction de LSP à la notion de « terminologie » est donc due en quelque sorte à une méconnaissance des autres faits linguistiques qui régissent la langue en général.

Les LSP sont des niveaux de langue, des styles particuliers.

* Une deuxième approche consiste à ranger les LSP parmi les langues spéciales au même titre que l'argot.

* D'autres considéreront les LSP comme étant un niveau de langue au même titre que la langue familière, soutenue, populaire, etc., la langue d'un groupe particulier ou un dialecte social.

* Certains reconnaissent un style particulier à une langue de spécialité ou aux langues scientifiques et techniques en général.

* Certains définissent les LSP en les opposants à langue littéraire ou poétique.

* L'approche voulant comparer la langue de spécialité et la langue usuelle consiste en quelque sorte à mesurer les différences qui existent entre ces deux ensembles.

Les points de vue émis consistent à dire que:

1) La langue de spécialité et la langue usuelle s'excluent (la langue de spécialité n'est pas la langue usuelle et la langue usuelle est tout ce qui n'est pas de la langue de spécialité)

2) La langue de spécialité utilise un nombre restreint des ressources offertes par la langue usuelle (l'ensemble « langue de spécialité » est plus petit que l'ensemble « langue usuelle »).

3) La langue de spécialité, en plus d'utiliser un nombre restreint des ressources de la langue usuelle, peut posséder certains traits inexistantes en langue usuelle.

- Mais définir les LSP en les opposants à d'autres concepts comme langue usuelle, c'est admettre d'emblée qu'il existe des variantes d'une même langue.

- Une dernière approche au concept de « langue de spécialité » consiste non plus à définir les LSP en tentant de trouver ce qu'elles ont de particulier par rapport à d'autres modes d'expressions, mais plutôt à les délimiter en essayant de faire ressortir certaines de leurs caractéristiques.

- L'objectif du texte ou du discours spécialisé est de communiquer un fait, émettre une hypothèse, faire état d'une observation, diffuser des connaissances, expliquer un procédé ou une méthode reliés à une discipline qui étudient l'être humain, le monde animal ou végétal.
- La communication spécialisée est faite par un spécialiste du domaine en question (à part quelques exceptions : le journaliste écrivant un article de vulgarisation ou le traducteur, mais dans les deux cas, les connaissances sont acquises par l'intermédiaire d'un spécialiste).
- La langue de spécialité semble tenir à la fois de la langue (langue naturelle) et des langues artificielles (langages formalisés). Elle utilise les ressources offertes par la langue et s'apparente, par un certain nombre de traits, aux langages formalisés : par exemple, le recours à certains éléments symboliques (symboles chimiques, formules mathématiques), à certains codes et formulations figées, l'utilisation particulière de signes diacritiques, etc.
- Il semble que chaque langue de spécialité possède des caractéristiques la différenciant par rapport à une autre. La terminologie d'un domaine en est une, mais les domaines de la syntaxe, de la morphologie, de la sémantique ou de la stylistique restent encore à démontrer, ce qui justifierait l'expression langues de spécialité au pluriel.

4. Séance N°03

Comparaison entre discours spécialisé et discours en langue standard.

Après avoir défini et expliqué les différents aspects concernant les usages des langues ainsi que la langue de spécialité, le travail des étudiants présents consiste à établir un parallélisme entre ses formes. Ils commencent, dans un premier temps, par une comparaison entre la langue maternelle et sa

forme standard et dans un second temps, ils comparent entre le discours ordinaire et le spécialisé.

Comparaison entre la langue maternelle et la langue standard

Langue maternelle	Langue standard
1. Langue native, première langue acquise par l'enfant.	1. C'est la deuxième langue apprise par l'enfant le cas de l'arabe classique en Algérie.
2. Elle est parlée à la maison.	2. Elle est parlée à l'école.
3. Elle est acquise de manière naturelle sans effort intellectuel.	3. Elle exige un certain effort intellectuel de la part de l'apprenant.
4. Elle est acquise sans réflexion consciente.	4. Elle est apprise au sein d'une institution.
5. Elle est acquise sans intervention pédagogique.	5. Elle est apprise consciemment.
6. Elle est parfois non codifiée.	6. Elle est codifiée.
7. Elle n'est pas relative au degré d'instruction.	7. Elle est relative au degré d'instruction.
8. Elle n'est pas normée.	8. Elle est normée.

Comparaison entre discours scientifique et discours ordinaire

Discours scientifique	Discours ordinaire
-précision	-indétermination
-univoque	-ambiguë
-économie linguistique	-redondance
-simplicité thématique	-multiplicité thématique
-niveau de langue élevé	-niveau de langue ordinaire
-neutralité	-évaluation/appréciation
- Domaine précis	-Usage quotidien

5. Séance N°04

Caractéristiques des langues de spécialités

Il existe un accord parmi les spécialistes qui préconisent que les discours scientifiques et techniques obéissent à un certain nombre d'éléments fort présents dans les textes spécialisés.

- Monosémisation des termes spécifiques.
- Précision lexicale et terminologique maximales.
- Référenciation restreinte.
- Objectivité et effacement des sujets énonciateurs. (d'où un passage de l'instance du discours courant (celle du « je-tu ») à l'instance du « il »)
- Utilisation d'un présent à valeur intemporelle.
- Fréquence des nominalisations.
- Des tours impersonnels. (l'emploi exclusif de pronoms « impersonnels » (*on, nous* représentant la globalité et non la pluralité))
- Economie linguistique.
- la fréquence des constructions passives.

Application

Le cours sur les caractéristiques des textes de spécialités et plus particulièrement les écrits informatifs de type vulgarisation scientifique sera suivi d'activités d'application sur des textes où les étudiants tenteront de relever les principales caractéristiques en travaillant sur des échantillons (textes informatifs et textes de vulgarisation scientifique).

6. Séance N°05/06

Définition de la terminologie

La terminologie est l'aptitude à s'exprimer, à exposer un raisonnement technique ou scientifique. Elle rassemble des termes reconnus par des groupes restreints de spécialistes plus ou moins importants, et elle contribue à étendre leur usage. La structure terminologique reflète la structure du domaine au sein duquel elle est employée.

Le terme

Le terme peut être défini comme une dénomination, non variable. Il est attaché à un domaine précis.

Terme scientifique et technique

- Le rôle du terme scientifique est de nommer un concept destiné à rendre compte d'une façon unifiée et abstraite de phénomènes divers.
- Un terme technique est plutôt le nom d'une matière première, d'un processus, d'un agent ou d'un instrument.

Terme pédagogique

Le terme pédagogique est présent pour coordonner entre les expressions scientifiques et techniques et afin d'assurer aussi une certaine cohérence et cohésion textuelle.

Application

Dans cette phase, les étudiants réaliseront des mini-projets. L'activité consiste à sélectionner des textes de spécialités (ils sont libres de choisir le domaine qui les intéresse) dans un premier temps, et dans un second, ils dégageront les termes scientifiques, techniques et pédagogiques qui y figurent.

7. Séance N°07/08

Procédés de formation des mots en LS

N.B : Le cours sur les procédés de formation des termes en langue de spécialités a été déjà abordé dans la partie théorique du présent travail dans la page (p83).

Application

Réaliser sous forme d'activités, les étudiants choisissent des textes de spécialités appartenant au domaine médical, relèvent la terminologie spécifique qui y figurent et analyse le procédé employé pour leurs formations.

8. Séance N°09

L'analyse des textes de spécialités

Le procédé d'analyse des textes de spécialités a été explicité dans la partie théorique de la présente recherche à la page (p88).

Application

Les textes, déjà recueillis par les étudiants lors de la séance six (06), serviront d'exemples à analyser en utilisant l'une des approches abordée durant le cours.

9. Proposition d'un programme pour l'enseignement des langues de spécialités en FLE

- 1-Définition de différentes langues
- 2-Approche historique des langues de spécialité.
- 3-Comparaison entre discours spécialisé et discours en langue standard.
- 4-Caractéristiques des langues de spécialités.
- 6-Terminologie scientifique et technique.

7-Procédés de formation des mots en LS.

8-l'analyse des textes de spécialités.

10. Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté un procédé que nous avons expérimenté, et qui nous a permis de proposer un programme pour l'enseignement des langues de spécialité en FLE. Les cours suggérés dans cette partie sont valables pour le public participant à cette recherche, ils ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des étudiants de la matière de langue de spécialité, mais peuvent toutefois constituer une structure modifiable pour d'autres publics.

Conclusion Générale

Conclusion générale

La recherche que nous avons menée a pour ambition de situer les difficultés des nouveaux bacheliers admis à l'université pour poursuivre des études en FLE. Nous nous sommes intéressé en particulier aux obstacles auxquels font face ces étudiants lors de la rédaction des textes scientifiques vulgarisés, qui font partis de leur formation, étant donné qu'il s'agit d'étudiants inscrits pour l'obtention d'une licence LMD en : « Français de l'Information et de la Communication.

Nous ambitionnons également de mettre au point un dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE spécifique à l'enseignement de l'écriture de textes de vulgarisation scientifique, afin d'initier et de former ces étudiants à la maîtrise de ce genre d'écrit. La proposition de ce dispositif repose d'une part, sur une conception cognitiviste du processus de l'enseignement/l'apprentissage vu la grande importance qu'accordent les cognitivistes aux connaissances antérieures qui constituent le point de départ de toute activité de rédaction.

D'autre part, nous nous inspirons du courant socioconstructiviste étant donné que toute connaissance est en relation avec le milieu social de l'apprenant, et provient à la fois de ce qu'il pense, de ce qui se passe dans son milieu social, et des interactions qui s'y déroulent. C'est de là qu'émane l'idée du travail des groupes appliqué durant les séances des travaux dirigés, ainsi que dans la présentation des exposés réalisés par les étudiants. Ces travaux permettent l'interaction entre les différents membres du groupe et font profiter les camarades des connaissances acquises par chacun durant la réalisation de ce travail. Aussi, ils bénéficieront des ajouts et des avis émis par les autres apprenants pendant les débats, ce qui contribue à la construction de nouvelles connaissances.

En outre, en plus de favoriser la construction de nouvelles connaissances, le travail de groupe semble contribuer à la maîtrise de l'écrit qui constitue l'activité la plus redoutée par les étudiants. En effet, travailler ensemble permet aux étudiants d'une part, de s'orienter vers un but commun, et d'autre part de s'entraider entre camarades, du même groupe, pour tirer vers le haut les éléments les plus faibles.

C'est dans le souci d'aider les enquêtés à mieux affronter ce genre d'exercice, que nous avons structuré la partie expérimentale en deux étapes, un pré-test qui permet de diagnostiquer leur niveau de maîtrise des textes informatifs, et de recenser ensuite leurs besoins pour planifier des cours et des travaux dirigés autour de la vulgarisation scientifique. Puis, le post-test qui intervient en fin de semestre, pour vérifier l'efficacité de la méthode adaptée et la fiabilité des hypothèses émises au début de la recherche.

Les résultats obtenus, suite au pré-test, démontrent que les étudiants confondent entre les différents types discursifs. La vulgarisation scientifique ne semble pas être maîtrisée car même si certains étudiants tentent de faire de leurs écrits des textes informatifs et scientifiques, ils virent très souvent vers le discours narratif. En effet, ils débutent souvent leurs rédactions par des introductions narratives, ce qui confirme notre première hypothèse, à savoir que certaines difficultés à rédiger des textes de spécialités résident dans leurs natures et relèvent de la méconnaissance de leurs caractéristiques.

L'analyse des rédactions réalisées durant le test-contrôle s'est faite à l'aide de la grille d'EVA, qui compte plusieurs niveaux permettant d'approcher l'écrit sous différents angles. Pour les besoins de cette recherche, nous avons opté pour deux niveaux : sémantique et lexical, afin d'atteindre les objectifs fixés au début de l'expérimentation. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse de la cohérence et de la cohésion, qui sont également des outils d'analyse permettant de juger la qualité d'un écrit.

Cette analyse lexico-sémantique nous a permis de vérifier les résultats obtenus à l'issue du test-contrôle. En effet, Au niveau lexical, il apparaît que la maîtrise d'une terminologie précise permet de rendre les écrits cohérents, car les étudiants réussissent à investir et même à réinvestir correctement le lexique spécialisé appris. Ces résultats sont clairement perceptibles dans le tableau récapitulatif que nous avons présenté (voir tableau N7, p144).

Ces résultats valident ainsi les hypothèses trois et quatre selon lesquelles, l'initiation au lexique spécifique propre à un domaine donné permettrait de mieux réussir ce genre d'écrit. Aussi, la connaissance de la terminologie d'une discipline précise aurait un impact positif aussi bien sur le plan sémantique, que sur l'organisation discursive qui relève de la cohésion.

Par ailleurs, une des améliorations les plus significatives des scripteurs lors du post-test, concerne la cohérence des textes. Alors que les écrits du pré-test manifestaient des confusions au niveau de la structure textuelle et de l'ordre des idées, dans le post-test les textes sont bien structurés et plus organisés au niveau des paragraphes et sur le plan informationnel.

En effet, au niveau sémantique, les règles de la cohérence ainsi que celles de la cohésion ont été respectées à l'intérieur de la majorité des productions, car les étudiants ont su éviter les contradictions en s'attachant du début jusqu'à la fin aux thèmes choisis. Ils produisent, ainsi, des écrits homogènes qui suivent un ordre logique, et qui échappent aux redondances informationnelles et lexicales.

Pour ce faire, ils utilisent une substitution essentiellement grammaticale imposée par la nature de la terminologie scientifique à caractère *monosémique*, et consultent souvent les dictionnaires spécialisés qui fournissent des sens plus précis pour les mots investis. Rappelons que l'une des particularités de ce type de texte est la précision sémantique maximale.

Il est à signaler aussi que les étudiants parviennent à produire le genre discursif recommandé dans la consigne, celui de la vulgarisation scientifique, en respectant les exigences de ce type d'écrit. En effet, à partir du moment où les étudiants maîtrisent les caractéristiques de ce discours, ils réussissent mieux leurs rédactions. Ce qui laisse entendre qu'ils distinguent entre le discours standard et le discours spécialisé. Cette distinction les aide par conséquent à rédiger correctement des textes de spécialités.

Les résultats obtenus, à l'issue de cette analyse, nous permettent de valider notre deuxième hypothèse de recherche, selon laquelle une distinction entre le discours standard et le discours de spécialité permettrait aux étudiants de maîtriser les caractéristiques des textes de spécialités.

En outre, l'observation des étudiants, durant les deux tests, nous permet de déclarer que certains étudiants ignorent les étapes de la rédaction : planification, rédaction et révision, et se focalisent seulement sur celle de l'écriture. Cette attitude se répercute négativement sur leurs textes qui sont incohérents et par conséquent incompréhensibles, car l'incohérence handicape largement l'efficacité de la communication.

Enfin, d'autres facteurs expliquent les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, à commencer par le programme et les répartitions scolaires qui accordent peu de temps à cette activité. Nous pouvons, également affirmer que la faiblesse des étudiants à l'écriture scientifique provient de l'enseignement des matières scientifiques en langue arabe au secondaire en Algérie.

Il nous semble que toutes ces lacunes peuvent être surmontées par la création de passerelles entre les deux paliers : secondaire et universitaire, car nous pensons que les difficultés auxquelles est confronté l'étudiant sont dues, en grande partie, à l'absence de continuité entre l'enseignement secondaire et universitaire.

Bibliographie

Bibliographie

Addi, L., 1994, *L'Algérie et la démocratie : pouvoir et crise du politique dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Ed. La Découverte, coll. « Textes à l'appui. Série Histoire contemporaine ».

Astofi, J-P., 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Bajulaz-Fessler, N., Oriol-Boyer, C., 1996, *Ecrire à l'université*, Actes de colloque International tenu à l'université de Grenoble III Stendhal, Grenoble, éditions L'Atelier du texte.

Barré-De Miniac, C., 1996, *Vers une didactique de l'écriture*, Paris, Bruxelles, De Boeck&Larcier.

Barré-De Miniac, C. & Reuter, Y., 2006, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, France, International recherche de pédagogie.

Bertocchini, P. & Costanzo. E., 1988, *Manuel de formation pratique*, Paris, CLE International.

Blaser, C. & Pollet, M-C., 2010, *L'appropriation des écrits universitaires*, Belgique, Presses Universitaires de Namur.

Bouch, F., 1999. *Pratique d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes entre source et texte cible*, Paris : presse universitaire du Septentrion.

Bouchard, R., Billiez, J., Colletta, J-M., De Nucheze, V., Millet, A., 1991, *Acquisition et enseignement /apprentissage des langues*, Actes du VIII e colloque International « Acquisition d'une langue étrangère ; perspectives et recherches », Grenoble, LIDILEM.

Bouchard, R., de Gaulmyn, M-M., Rabatel, A., 2001, *Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.

Chiss, J-L., Laurent, J-P., Meyer, J-C., Schneuwly, B., 1987, *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3ème colloque international de didactique du français, éditions universitaires, Bruxelles, De Boeck.

Claret, J., 1979, *L'idée et la forme*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?

Cornaire, C-M. & Raymond, P-M., 1994, *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Québec, Édiflex.

Crinon, J., Savatowsky, D., Tourigny, F., Vénard, A., 2006, *Le français dans le monde : Enseigner l'écriture littéraire*, Paris, Armand Colin.

Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, édition Jean Pencreac'h.

Cuq, J-P. & Gruca, I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : presse universitaire de Grenoble.

Daunay, B., Delcambre, I., Dufays, J-L., Thyron, F., 2005, *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, Actes des journées d'étude organisées par le CEDILL et THEODILE, collection UL3.

Daunay, B., Delcambre, I., Reuter, Y., 2009, *Didactique du français, le socioculturel en question*, France, Presses Universitaires de Septentrion.

Dionne, B., 2001. *Pour réussir : guide méthodologique pour les études et la recherche*, Montréal : éd études vivants.

Donahué, C., 2008, *Ecrire à l'université*, France, Presses Universitaires de Septentrion.

- Espinasse, C., & Chantal, M., & al, 1996, *Parcours sans détour : guide d'accompagnement méthodologique*. Québec: association Québécoise de pédagogie collégiale.
- Fayol, M., 2013, *L'Acquisition de l'écrit*, Paris, Puf, « Que sais-je ? ».
- Fintz, C., 1998, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan.
- Fyalkow, J., 1996, *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.
- Gallisson, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Gallisson, R., 1982, *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (dir.), 2003, *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*, Paris : Hachette éducation, 2003.
- Gaonac'h, D. & Golder, C., 1998, *Lire et comprendre, psychologie de lecture*, Paris, Hachette.
- Gromer, B. & Weiss, M., 1990, *Dire, écrire*, Paris : Armand-Colin.
- Guidère, M., 2004, *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses.
- Guide Belin de l'enseignement, 2005, *Enseigner le FLE*, France, BELIN.
- Guiomar, M-G. & Herbert, D., 1995. *Repères méthodologique*. France : ERPI.
- Herrenschmidt, C., 2007, *Les trois écritures : Langue, nombre, code*, Paris, éditions Gallimard.

- Lapointe, P., 2008 guide de Vulgarisation, Au-delà de la découverte scientifique : La société, MultiMondes, Canada.
- Mangueneau, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.
- Mangiante, J-M. & Parpette. Ch, février 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Paris : presses universitaire Grenoble.
- Mangiante, J-M. & Parpette. Ch, 2004. *Le français sur objectifs spécifique : de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marquilló Larruy, M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, CLE International.
- Martinet, A., 1998, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
- Massol, J-F., 2008, *Ecriture d'invention et atelier d'écriture, Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui*, Université Stendhal, Grenoble.
- Michaut, C., 2014, *Vulgarisation scientifique. Mode d'emploi*, EDP Sciences, Caen.
- Moirand, S., 1979, *Situation d'écrit*, Paris, CLE International.
- Mucchielli, R., 2008, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF.
- Prefontaine, C. & Lebrun, M., 1993, *La lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, France, Logiques Ecoles.
- Propp, V., 1970, *Morphologie du conte*, seuil.
- Puren, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier.
- Reuter, Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Richteriche, R., 1985. *Besoins langagière et objectif d'apprentissage*, Paris : Hachette.

Vigner, G., 1982, *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.

Taleb-Ibrahimi, Kh., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger : El Hikma.

Revues :

Abry, D., Brodin, E., Juin 2009, *Enseigner/Apprendre le Fle et les langues étrangère à l'aide des technologies numérique du présentiel au nomadisme*, 4^{ème} colloque international des directeurs de, CUEF, université de Grenoble.

Achard, P., 1993, *Langage et société*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 142p.

Bérard, E., Borg, S., *Terre de FLE*, Revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation, Besançon, Campus FLE, ADCUEFE, 175p.

Le français dans le monde, 1990, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette.

Le français dans le monde, Janvier 2004, *Français sur objectifs spécifique de la langue au métier*, Paris, Hachette.

L'Homme, M-C., 2011, *Y'a-t-il une langue de spécialité ? Point de vue pratique et théorique*, in *Langues et linguistique*, P26-33.

Loiseau, M. & al (dir), *Autour des langues et du langage*, 2008, PUG, France, 454p.

Plane, S., 2002-2003, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* N°26/27, INRP, Paris.

Puren, C., 1998c, *Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère*. ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383.

Remmas, B., Legros, D., & Benaïcha, F., 2010, *Effet du paratexte sur les stratégies de lecture dans la compréhension de texte de biologie dans le contexte plurilingue algérien*. Colloque International organisé par l'AMIFA avec le soutien de la Ville de Hellemmes, les 16 et 17 Avril 2010.

Sebane, M-A., 2011, *FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ?* Le Français sur Objectifs Universitaires, Gerflint, pp. 375-380.

Thèses :

Ruellan, F., décembre 1999, *Un monde de travail didactique pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Université de Lille III, sous la direction d'Yves Reuter.

Sebane, M-A., 2007/2008, *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie*, Université Abdelhamid IbnBadis, Mostaganem, sous la direction de Pr. Hadj Miliani.

Sites :

-Cantin, J., 2011, Théories d'apprentissage 5 : *Le socioconstructivisme*, Production équipe APO, DSTI, CSSMI, UDeM Montréal. Lien vers la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=FfUGDfj_9Hs . Consulté le 06/12/2019. A 11h.

-Crinon, J., 2011, *Le vocabulaire et son enseignement Lexique et compréhension des textes*, Université Paris-Est Créteil (IUFM de l'académie de Créteil) Équipe CIRCEFT-ESCO. Lien vers la publication : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf. consulté le : 22/11/2019.

- De Ketele, J-M., 2013, *L'évaluation de la production écrite*, *Revue française de linguistique appliquée* 2013/1 (Vol. XVIII), pages 59 à 74. Lien vers la publication : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>. consulté 03/12/2019.

- Evaluation des productions écrites – Grille EVA 1 / 7Sup de Cours - Etablissement d'enseignement privé RNE 0333 119 L - 73, rue de Marseille - 33000 Bordeaux. Lien vers la publication : http://data.over-blog-kiwi.com/0/60/92/24/201305/ob_3af6b1_evaluation-des-productions.PDF. Consulté le : 12/10/2019.

-Goigoux R. & Cèbe S., 2013, *Les compétences lexicales*, Synthèse réalisées à partir d'extraits de la préface de LECTORINO-LECTORINETTE Edition RETZ. Lien vers la publication : http://www.ac-grenoble.fr/ml38/FOAD/C2Approf/Competences_lexicales_Goigoux_Cebe.pdf consulté le : 22/11/2019.

- Ranciere, J., 2008, *Ce que « medium » peut vouloir dire : l'exemple de la photographie*. Lien vers la publication : <http://journals.openedition.org/appareil/135> ;DOI :10.4000/appareil.135. Consulté le : 12/12/2019

-Scallon, G., *Les compétences comme objets d'évaluation*, Université Laval. http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/abrege1.pdf. Consulté le : 25/11/2019.

- Sebaa, R., 2002, *Culture et plurilinguisme en Algérie*. Trans. Internet-Zeitschrift für-Kulturwissenschaften-n°13. Lien vers la publication : <http://inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le : 13/01/218

- "Orthographe grapho-phonétique CE1", Bordas Soutien scolaire. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/elem/alpha/chap3/chap3a.html>
Consulté le :15/10/2019.

-L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), 2011-2012. Lien vers la publication :
<https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-renforcer-competences-oral.pdf>. Consulté le : 01/12/2019.

- <https://etudoc.files.wordpress.com>. Consulté le 26/02/2015 à 15 :30h.

- www.fifracol.perso.sfr.fr . Consulté le 26/02/2015 à 15 :30h.

- www.univ-anger.fr. Consulté le 30/02/2015 à 13 :30h.

- www.cnfs.collegelacite.ca, Consulté le 30/02/2015 à 14 :20h.

- www.globaleducation.ch. Consulté le 21/11/2015, 11 :55.

- www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf. Consulté le 16/02/2016, 22:00.

- www.oasisfle.com. Consulté le 24/11/2016 à 23 :15.

-www.oasisfle.com/documents/enseignement_secondaire.htm. Consulté le 24/11/2016 à 23 : 33

-<http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>. Consulté le 08/02/2018 à 10h10.

Liste des tableaux et des schémas

Tableau N°1 : Tableau synoptique du programme de la matière de français en 3AS filière littéraire.....	28
Tableau N°2 : Tableau de Préfontaine et Lebrun résumant les principales difficultés rencontrées dans la production écrite	52
Tableau N°3 : Caractéristiques des textes écrits en LE.....	92
Tableau N°4 : Tableau comparatif entre le discours ordinaire et le discours spécialisé	99
Tableau N°5 : Tableau récapitulatif des données recueillies à partir du pré-test	132
Tableau N°6 : Tableau récapitulatifs des thèmes des travaux des étudiants.....	141
Tableau N°7 : Les tableaux représentatifs de l'emploi du lexique spécifique	
• Groupe 1.....	144
• Groupe 2.....	145
• Groupe 3.....	146
• Groupe 4.....	146
Tableau N°8 : Tableau de fréquences des termes spécifiques utilisés dans les productions écrites lors du post-test.....	148
Tableau N°9 : Tableau du classement des termes spécifiques employés dans les productions écrites lors du post-test.....	150
Schémas :	
Schéma N°1 : Le déroulement de l'activité de la production écrite.....	42
Schéma n°2 : Le processus de construction de la connaissance chez les constructivistes.....	62
Schéma N°3: La situation d'écrit (production et réception).....	66
Schéma N° 4 : Le modèle de Hayes & Flower (1980).....	72
Schéma N°5 : Organisation générale du nouveau modèle du processus d'écriture de Hayes (1995).....	74
Schéma N°6 : Exercice de la production écrite.....	123

Résumé

Cette recherche émane d'un constat réalisé auprès des étudiants de 1^{ère} année Français de l'Information et de la Communication qui éprouvaient des difficultés dès qu'il s'agissait de produire des textes en français de spécialité, ou de vulgarisation scientifique.

A travers cette investigation, nous tentons de savoir pour quelles raisons ces étudiants ont-ils du mal à rédiger paisiblement. Cette difficulté est-elle due essentiellement à la contrainte imposée par la terminologie spécifique ? Ou y-a-t-il d'autres obstacles qui les empêchent d'écrire avec aisance ?

L'objectif de ce travail est de préparer ces étudiants à mieux réussir la rédaction de ce genre d'écrits, qui font partie de leur cursus. Pour ce faire, nous nous basons sur l'hypothèse que l'enseignement contextualisé d'un lexique spécifique facilite la rédaction des textes spécialisés.

Afin de mettre en œuvre cet enseignement, nous élaborons pour nos enquêtés des activités qui favorisent l'acquisition d'un lexique spécifique relatif à plusieurs domaines. Puis nous évaluons à la fin du semestre, à travers un post-test, leur degré de maîtrise de la production des textes de vulgarisation scientifique.

Abstract

This research emanates from findings carried out among first year information and Communication students of French who had difficulties when producing texts in French for Specific Purposes or popularization of science. Through this investigation, we attempt to find out why these students have shortcomings when writing adequately and appropriately. Is this deficiency basically due to the hindrance imposed by the specific terminology? Or are there other obstacles that impede them from writing smoothly? The aim of this study is to prepare these students to be more successful and efficient in composing this type of writing, which is part of their curriculum. To reach

this, we hypothesize that the teaching of contextualized and specific lexicon promotes the writing of specialized texts. In order to implement this teaching strategy, our respondents are expounded on activities which favor the acquisition of a specific lexicon in relation to various fields of specialty. Then, at the end of the semester, an evaluation is done through a post-test to detect their degree of mastery of the production of texts of science popularization.

الملخص

بناءً على معاينتنا للفصول الدراسية لطلبة السنة أولى إعلام و اتصال، لاحظنا الصعوبات التي يعانيها هؤلاء عندما يتعلّق الأمر بكتابة نصوصٍ علميةٍ باللغة الفرنسية. و من خلال البحث و الاستقصاء، سنسعى إلى تحديد الأسباب التي تمنع الطلبة من الكتابة بأريحية.

و الهدف من هذا البحث هو إعداد الطلبة في سبيل التمكن من كتابة النصوص المقرّرة بمرونةٍ و سلاسة. و من أجل تحقيق هذا الهدف، سننطلق من الفرضية القائمة على أساس أنّ تكييف التعليم بناءً على صياغة مفرداتٍ خاصّةٍ قد يسهّل عملية كتابة النصوص ذات الاختصاص. و سعياً منّا للتحقق من هذه الفرضية، سنؤلّف نشاطاتٍ تسمح باكتساب معجمٍ لغويٍّ مختصٍّ قد يساعد هؤلاء الطلبة على الكتابة، و سنقيّم، في نهاية هذه النشاطات، مستوى تمكّنهم من إنتاج نصوصٍ علميةٍ مبسّطة.

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	6
Première Partie	15
Enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie	15
Chapitre I.....	16
Le statut de la langue française et la place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie	16
1. Introduction partielle.....	17
2. La situation linguistique en Algérie.....	17
2.1. Les langues en Algérie	17
2.2. La politique d'arabisation en Algérie	19
3. La réforme scolaire en Algérie	20
4. L'application de l'approche par compétences en Algérie	23
5. Programme de français de la 3 ^{ème} AS	26
5.1. Présentation du nouveau programme de français de la 3 ^{ème} année secondaire (AS).....	26
5.2. Profil d'entrée des apprenants en 3 ^{ème} AS en FLE.....	27
5.3. Profil de sortie des apprenants à l'issue de la 3 ^{ème} AS en FLE	28
5.4. Tableau synoptique du programme de français de la 3 ^{ème} AS.....	28
6. Conclusion partielle	31
Chapitre II	32
L'apprentissage de la lecture et la production écrite en FLE en contexte scolaire et universitaire.....	32

1. Introduction partielle.....	33
2. L'apprentissage de la lecture en contexte scolaire.....	33
2.1. La définition des connaissances lexicales	35
2.2. La définition des connaissances syntaxiques	36
3. Lire et comprendre une consigne	38
4. Les difficultés de l'activité de la lecture des textes en FLE	39
5. L'activité de rédaction en FLE en contexte scolaire.....	41
5.1. La compréhension orale des textes en FLE	45
5.2. La compréhension de l'écrit des textes en FLE.....	46
6. Apprendre à rédiger des textes écrits en FLE en milieu scolaire	49
7. Les difficultés de la production écrite.....	50
7.1. Au niveau de l'orthographe	51
7.1.1. L'orthographe lexicale.....	51
7.1.2. L'orthographe grammaticale	52
7.2. Les difficultés de la production écrite en FLE selon Préfontaine et Lebrun (1993).....	52
8. Le modèle d'intervention pédagogique de Préfontaine et Lebrun	54
8.1. Diagnostic :	54
8.2. L'intervention pédagogique.....	55
8.3. L'évaluation de la compréhension.....	55
9. Conclusion partielle	56
Chapitre III.....	57
L'approche cognitive dans le processus rédactionnel.....	57

1. Introduction partielle.....	58
2. Les principaux courants psychologiques	58
2.1. Le behaviorisme	58
2.2. Le cognitivisme	60
2.3. Le constructivisme.....	61
2.4. Le socioconstructivisme	64
3. Le processus rédactionnel.....	66
4. La cognition dans le processus rédactionnel.....	67
5. Les modèles cognitifs de rédaction.....	68
5.1. Le modèle de Rohmer (1965).....	68
5.2. Le modèle de Moirand (1979).....	69
5.2.1. La situation de production	70
5.2.2. La situation de réception de l'écrit	71
5.3. Les modèles de Hayes et Flower (1980-1995).....	71
5.3.1. Le modèle de 1980	71
5.3.2. Le nouveau modèle de Hayes (1995)	74
5.3.2.1. L'environnement de la tâche	76
5.3.2.1.1. L'environnement social	76
5.3.2.1.2. L'environnement physique	77
5.3.2.2. La mémoire de travail.....	78
5.3.2.3. La connaissance de l'individu	78
5.3.2.4. La motivation.....	79
5.4. Le modèle de Deschênes (1988).....	80

6. Conclusion partielle	82
Chapitre IV	83
La rédaction des textes en FLE en contexte universitaire	83
1. Introduction partielle.....	84
2. Les typologies textuelles.....	84
2.1. La séquence descriptive.....	85
2.2. La séquence narrative	86
2.3. La séquence argumentative	86
2.4. La séquence explicative (informative)	87
3. La vulgarisation scientifique.....	88
3.1. La vulgarisation orale	88
3.2. La vulgarisation écrite	89
4. Les caractéristiques des textes écrits en FLE.....	92
5. L'effet de la maîtrise du lexique sur la production écrite	94
5.1. L'échelle de fréquence des mots en français de Dubois Buyse (1989).....	94
5.2. L'échelle de fréquence des mots en français de Baudot (1992).....	95
5.3. L'échelle de fréquence des mots en français de Fortier (1993)	95
5.4. L'échelle de fréquence des mots en français de Préfontaine (1995).....	96
6. Conclusion partielle	96
Chapitre V :.....	97
Les caractéristiques du discours spécialisé en FLE.....	97
1. Introduction partielle.....	98
3. Comparaison entre le discours scientifique et le discours standard	99

4. Les caractéristiques du discours de spécialité.....	100
4.1. La terminologie.....	100
4.2. Le Lexique.....	101
4.3. Quelques procédés de formation de mots en langue de spécialités.....	101
4.3.1. La dérivation.....	102
4.3.1.1. La dérivation propre.....	102
4.3.1.2. La dérivation impropre.....	102
4.3.1.3. La dérivation dégressive.....	102
4.3.2. Les synapsies.....	102
4.3.3. Les sigles et les acronymes.....	103
4.3.4. Les mots-valises.....	104
4.3.5. L'abréviation.....	104
4.3.6. L'emprunt.....	104
4.3.7. Le Calque.....	105
4.3.8. Le glissement sémantique.....	106
4.4. La syntaxe.....	106
4.5. Les genres discursifs.....	107
5. L'analyse du texte spécialisé.....	109
6. La cohérence et la cohésion textuelle.....	111
6.1. La cohérence textuelle.....	111
6.1.1. La progression des idées.....	113
6.1.2. La relation entre les idées.....	114
6.1.3. La non-contradiction thématique.....	114

6.1.4. La règle de répétition.....	115
6.2. La cohésion textuelle.....	115
6.2.1. Les connecteurs.....	115
6.2.2. L’anaphore.....	116
7. Conclusion partielle.....	117
Deuxième partie : partie pratique.....	118
Chapitre VI.....	119
Présentation de la recherche.....	119
1. Introduction partielle.....	120
2. Présentation et objectifs de la recherche.....	120
3. Déroulement et outils d’analyse.....	121
4. Présentation de la licence du « Français de l’information et de la communication »	123
5. Présentation des participants.....	125
6. Conclusion partielle.....	126
Chapitre VII.....	127
Le pré-test.....	127
1. Introduction partielle.....	128
2. Le pré-test.....	128
2.1. Objectifs.....	128
2.2. Les participants au pré-test.....	128
2.3. Consigne et déroulement du pré-test.....	129
3. Présentation de la grille d’évaluation des productions écrites : Grille EVA.....	130

3.1. La grille EVA	130
3.2. Trois niveaux de fonctionnement	131
3.3. Trois plans d'analyse	131
4. Tableau récapitulatif du pré-test	132
5. Conclusion partielle	136
Chapitre VIII	137
Le post-test	137
1. Introduction partielle	138
2. Présentation et objectifs du post-test	138
3. Déroulement de l'expérimentation	139
4. Les travaux des étudiants	140
5. La consigne du post-test	142
6. L'analyse des productions écrites des étudiants du test-contrôle	142
6.2. Commentaire des tableaux	146
7. Tableau des fréquences des termes utilisés	148
8. Tableau de classement des termes selon leur fréquence	149
9. Conclusion partielle	150
Chapitre IX :	151
L'analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle	151
1. Introduction partielle	152
2. Analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle	152
2.1. Groupe 1	152
2.2. Groupe 02	174

2.3. Groupe 03	205
2.4. Groupe 04	225
3. Interprétation des résultats de l'expérimentation.....	251
4. Conclusion partielle	255
Chapitre X :.....	256
Propositions didactiques	256
1. Introduction partielle.....	257
2. Séance N°1	257
3. Séance N= 02 :	260
4. Séance N°03.....	262
5. Séance N°04.....	264
6. Séance N°05/06.....	265
7. Séance N°07/08.....	266
8. Séance N°09.....	266
9. Proposition d'un programme pour l'enseignement des langues de spécialités en FLE.....	266
10. Conclusion partielle	267
Conclusion générale.....	269
Bibliographie.....	273
Résumé.....	283