

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITÉ DE MOSTAGANEM



**FACULTÉ DES LETTRES ET DES ARTS
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**

**MÉMOIRE DE MAGISTRE DE FRANÇAIS
OPTION : DIDACTIQUE**

INTITULÉ

Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas des élèves de première année moyenne.

**Mémoire présenté par
Imène TERRAS**

Sous la Direction de :

M. Farid BENRAMDANE : Directeur de mémoire

M. Abderrezak AMARA : Co-Directeur de mémoire

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2009/2010

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très profondément Monsieur **Farid Benramdane**, mon directeur de recherche, son soutien inestimable, sa confiance, et ses encouragements ont été fondamentaux pour la réalisation de cette recherche.

Mes sincères remerciements à Monsieur **Abderrezak Amara**, mon co-directeur, pour ses relectures attentives et ses commentaires constructifs.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en participant à cette soutenance ainsi qu'à tous mes enseignants de la post-graduation.

Enfin, je remercie collègues, amis et famille pour leurs encouragements.

À tous ceux qui m'aiment

... que j'aime

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....6

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1

La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques :
la linguistique textuelle et la psychologie cognitive.....16

Chapitre 2

Le passage de la lecture/ compréhension à la production écrite d'un texte informatif
(documentaire).....36

DEUXIEME PARTIE : EXPÉRIMENTATION

Chapitre 3

Cadre général de l'expérimentation.....61

Chapitre 4

Expérience : Etude de l'effet de deux séquences didactiques sur la production d'un
texte informatif (documentaire) chez les élèves de première année moyenne dans un
collège à Saida.....71

CONCLUSION : BILAN ET PERSPECTIVES.....103

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....107

ANNEXES.....122

Introduction

La production écrite constitue un champ de recherche majeur dans les deux domaines de la didactique de français en général et la didactique de l'écrit plus précisément, notamment sous l'influence des recherches en linguistique textuelle et en psychologie cognitive qui ont mis en évidence le fait que l'activité de lecture/compréhension peut renforcer celle de l'écriture, leurs résultats croisent donc les intérêts de la didactique de l'écrit. En effet, les notions de cohésion et de cohérence, au centre de la linguistique textuelle sont porteuses du développement chez l'apprenant des compétences textuelle et linguistique qui lui fournissent des outils permettant la production de différents écrits, en effet, la connaissance des structures textuelles formelles guident l'apprenant scripteur dans la construction de son texte, de même pour Tuffs¹, qui considère que l'étude des caractéristiques propres aux différents types de textes facilite l'apprentissage de l'écrit. De façon générale, l'écrit en classe de langue est associé à une consigne d'écriture prévoyant une intention communicative. En effet, le texte informatif (documentaire) qui nous intéresse définit un objectif de communication précis consistant à fournir des informations. Celui-ci appelle des objectifs fonctionnels dont la reconnaissance de la présentation formelle et les aspects linguistiques au cours de la lecture/compréhension sont automatisées lors de l'écriture, et ceci est d'autant plus vrai si le même thème serait abordé.

La psychologie cognitive permet quant à elle de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève, elle peut concevoir des activités qui favorisent par exemple l'activation des connaissances sous-jacentes nécessaires à la mise en mots d'un texte et des stratégies permettant le développement efficace des compétences et des procédures rédactionnelles qui aident l'apprenant à produire des textes. Néanmoins, nous observons que l'activité cognitive de la compréhension et de la rédaction de textes n'a pas jusqu'aux années quatre vingt, fait l'objet des travaux qui se rattachent aux modèles classiques de la cognition. Cependant sur le plan didactique, et au moment où l'élève lit un texte, des informations nouvelles apparaissent, ce qui l'oblige à établir un lien entre ses connaissances antérieures construites préalablement et les

¹ Tuffs, R., (1993). "A genre approach to writing in the second language classroom : the use of direct mail letters". *Revue belge de philologie et d'histoire*, pp, 691-721.

informations du texte qu'il est entrain de lire, l'interaction entre ces deux types de connaissances se fait au moment de la lecture/ compréhension et se traduit au moment de l'écriture.

Ecrire c'est produire une communication au moyen d'un texte c'est aussi rédiger un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit en mobilisant plusieurs compétences scripturales favorisées par l'articulation lecture- écriture : la compréhension et la production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.

Cette activité inscrite dans un projet d'écriture clairement défini est une situation fort enrichissante, en ce sens qu'elle fait de l'apprenant un lecteur/ auteur et l'amène à améliorer son savoir-lire, ses compétences à l'écrit et acquérir des méthodes d'accès autonome aux savoirs. Ainsi, l'apprentissage de l'écrit contribue à développer chez l'apprenant l'expression des idées au moyen de différents types de textes, elle lui permet également de construire progressivement des connaissances et les utiliser à des fins de communication.

Plusieurs enseignants de collège témoignent que la production écrite est une tâche difficile pour le scripteur. C'est une activité permanente tout au long du processus d'apprentissage. Précisons, qu'elle implique d'abord un traitement de la surface textuelle des propositions à produire (aspects lexicaux, morphologiques et syntaxiques). Ensuite, elle implique une mobilisation de connaissances sur le thème du texte, pour conduire l'apprenant à construire de façon cohérente les composants de la microstructure et de la macrostructure textuelles, en fonction des structures du texte.

Nos entretiens avec ces enseignants révèlent que ces derniers sont conscients de l'effet positif de l'activité de lecture précédant celle de l'écriture, ils savent que lire des textes peut aider à découvrir de nouvelles façons à s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques de différents types de textes. Cependant cet effet bénéfique de la lecture/ compréhension ne se réalise pas de façon automatique car si la linguistique textuelle s'appuie sur la reconnaissance des caractéristiques des textes lus

et leur reproduction à l'écrit, la psychologie cognitive privilégie l'étude des processus cognitifs de l'élève au moment de la compréhension et de la rédaction.

Pour eux, la production d'écrits s'avère comme une activité complexe mobilisant simultanément de multiples compétences, situées à plusieurs niveaux : la graphie, la gestion des intentions de communication, la planification qui consiste à établir un plan d'ensemble en fonction de l'enjeu de l'écrit à produire ainsi que la mise en texte des idées mobilisées en respectant les règles syntaxiques et lexicales,...etc. Mais aussi un autre type de compétences qui consiste en la capacité de mettre en relation des idées entre elles, d'explicitier les liens logiques qui les unissent, de manière à fournir à l'écrit sa cohérence et son unité car tout écrit doit faire montrer une certaine logique interne pour être reconnu comme un texte et non comme une simple suite de phrases sans lien direct entre elles.

Ce double constat, de l'intérêt didactique et pédagogique de ce type d'activités et du décalage souvent observé entre les objectifs d'apprentissage qu'on pourrait espérer atteindre et les résultats obtenus, nous incite à nous pencher sur ce sujet. Nous voudrions ainsi mener une recherche, sur l'enseignement/ apprentissage de la production écrite au collège où les élèves même de première année moyenne sont amenés à réaliser une production d'écrits variés à partir de la lecture de plusieurs textes. Les élèves à ce niveau sont confrontés à plusieurs types de texte, dont le texte informatif qui nous intéresse. J.M.Adam est l'un de ceux qui ont le plus étudié ce type de texte mais il évoque plutôt le type expositif-explicatif. Quand à nous, nous avons choisi l'appellation beaucoup plus large de texte informatif, pour deux raisons : D'abord, parce que nous adhérons au point de vue de Bernadette Gromer et Marlise Weiss qui jugent que le texte informatif n'est explicatif que s'il permet de rectifier un jugement erroné. Or, les textes proposés aux élèves de première année moyenne pour les aider à écrire ne nous placeront pas forcément dans ce cas de figure. Ensuite, parce que les écrits attendus devront assurer une fonction d'information.

Nous choisissons de travailler plus particulièrement sur la production du texte informatif/ documentaire par les élèves de première année moyenne, pour deux raisons : d'une part, le texte informatif se réfère à un contenu peu familier à ces jeunes

apprenants ; d'autre part, il constitue un moyen important de découverte du monde extérieur et d'enrichissement des connaissances, car il répond au besoin de l'élève d'élargir ses connaissances sur le monde ; il lui apprend également à mieux connaître une fonction de l'écrit : la fonction d'information .

Il apparaît que les méthodes proposées dans les manuels de première année moyenne pour aider les élèves dans ce type de tâche, s'appuient sur les résultats des travaux de recherche menés sur les différents types de texte². Ces méthodes portent l'accent sur la reconnaissance et la reproduction des caractéristiques propres à ce type de texte (organisation, marques typographiques,...etc.).

Mais la question fondamentale que nous nous posons est la suivante : Dans le cadre de l'apprentissage de la production écrite, faut-il privilégier, comme c'est souvent le cas, dans les classes de première année moyenne les approches par types de textes ? Faut-il aussi ou surtout travailler avec les élèves à faire le lien entre les idées du texte lu et leurs propres idées activées ? Autrement dit, dans quelle mesure la connaissance des caractéristiques du type informatif ou l'activation des connaissances antérieures des élèves permet-elle d'appréhender réellement la qualité des écrits des élèves ?

Cette étude va donc s'attacher à mettre en regard deux approches : L'approche par le type de texte qui, insiste sur la connaissance des caractéristiques propres au type informatif pour pouvoir rédiger ce texte, elle semble ainsi vouloir développer un certain type de compétences de rédaction. Et une autre approche qui consisterait à aider les élèves à construire la cohérence de leurs idées et qui permettrait, par conséquent, à l'apprenant de produire un texte informatif cohérent, cette approche s'appuie sur les travaux des deux chercheurs américains Hayes et Flower qui se sont intéressés, au début des années quatre vingt, aux opérations intervenant dans l'activité rédactionnelle et qui considèrent la production écrite d'un texte comme la mise en mots des idées cohérentes.

² Brigitte, C., (1993), *Méthodes pour apprendre à l'école et au collège*, Paris : Nathan Collection Théories et pratiques.

S'interroger sur l'effet de deux approches « la linguistique textuelle » et « la psychologie cognitive » sur la production des textes informatifs par les élèves de première année moyenne, nous conduit à orienter notre problématique générale autour de deux axes fondamentaux représentés dans deux séquences différentes :

1. Effet de la reconnaissance des caractéristiques (structure interne et aspects linguistiques) du texte informatif sur la production de ce dernier.
2. Effet de l'activation des informations sur la production d'un texte informatif.

Dans la première séquence, nous émettons l'hypothèse suivante : l'enseignement portant sur les éléments de base constitutifs de la structure interne du texte informatif ainsi que sur ses aspects linguistiques pourrait aider les élèves à produire des textes informatifs correspondant aux caractéristiques formelles de ce type de texte.

Dans la deuxième séquence, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'activation des connaissances issues de l'interaction entre les informations explicites qui figurent dans un texte au moment de la lecture avec celles construites antérieurement par les élèves aurait un rôle dans la production d'un nombre important d'informations.

C'est à partir de ces deux séquences de l'expérimentation que nous fondons les hypothèses de notre étude.

Pour vérifier nos hypothèses, nous effectuerons une expérience qui nous permettra de répondre à nos questionnements. L'expérience que nous avons réalisée concerne donc l'effet des deux approches citées préalablement à travers deux séquences didactiques élaborées en fonction de ces approches sur la production d'un texte informatif portant sur le thème des plantes. Ces deux séquences sont divisées en trois séances.

Nous utilisons un matériel qui nous permettra de vérifier nos hypothèses. Ce matériel est formé de trois parties :

1- Une partie est constituée de notes prises lors des entretiens effectués avec les enseignants de français au collège ainsi que les élèves de première année moyenne.

2- La deuxième partie est constituée de questionnaires destinés aux enseignants et leurs élèves de première année moyenne.

3- La troisième partie représente les textes informatifs proposés aux élèves de première moyenne au cours de la lecture ainsi que leurs productions écrites sur le thème des plantes.

Nous allons, dans un premier temps, constituer les groupes qui formeront l'échantillon de notre analyse. Nous leur distribuerons des textes informatifs au moment de la lecture pour qu'ils produisent des textes du même type et du même thème. Ces productions nous permettront d'évaluer l'effet de chaque approche : la linguistique textuelle et la psychologie cognitive sur la production écrite des textes informatifs. L'expérience se déroulera en deux séquences composées de trois séances représentant des activités de lecture et de production écrite d'un texte informatif, intitulé : *Les plantes*.

1- La première séquence, s'appuie sur la reconnaissance des caractéristiques du texte informatif à travers l'activité de tri de texte au moment de la lecture et leur reproduction lors de l'écriture.

2- Quant à la deuxième, elle s'appuie sur l'activation des connaissances des apprenants au moyen des questionnaires.

La comparaison entre les productions écrites retenues dans chaque séquence nous permettra de déterminer la séquence la plus adaptée pour l'enseignement d'un texte informatif par les élèves de première année moyenne au collège de « Mouloud Feraoun » dans la wilaya de Saida, et par conséquent, de déterminer l'approche la plus efficace pour faciliter cet enseignement.

Pour réaliser notre étude d'une manière objective, nous avons choisi une méthode descriptive et interprétative : nous devons décrire la situation de l'enseignement/apprentissage d'un texte informatif (documentaire) au collège de « Mouloud Feraoun » dans la wilaya de Saida pour tracer notre objectif et notre méthode d'analyse. Les données recueillies à partir de cette description, vont être interprétées selon les résultats obtenus dans nos analyses.

Cette démarche nous a conduits à composer notre étude en deux parties : une partie théorique, qui comprend deux chapitres formant les fondements théoriques qui seront nos références dans nos analyses ; une partie expérimentale comprenant deux chapitres dans lesquels nous exposons notre démarche expérimentale, les résultats obtenus et notre interprétation de ces résultats.

Dans le premier chapitre de la partie théorique, nous exposerons la conception de la linguistique textuelle et celle de la psychologie cognitive de la production écrite. Cet exposé doit nous montrer les liens qu'elles entretiennent avec la didactique de l'écrit. Cela nous amènera à évoquer dans le deuxième chapitre le passage de la compréhension à la production écrite d'un texte informatif (documentaire).

Dans ce chapitre, nous attacherons à mettre en évidence le lien entre deux activités importantes : la compréhension et la production des textes informatifs (documentaires) ainsi que les aides qui pourraient faciliter le traitement de ces deux activités. Pour ce faire, nous traiterons le texte informatif (documentaire) en termes de caractéristiques et de complexité. Il sera aussi question d'aborder l'activité inférentielle dans la compréhension de ce type de texte afin d'analyser les facteurs qui influencent la production d'inférences et par conséquent l'enrichissement du contenu des productions écrites des apprenants.

La partie expérimentale est composée de deux chapitres : le troisième chapitre dans lequel nous exposerons le cadre général de l'expérimentation, et le quatrième chapitre qui présentera en détail l'expérience que nous réaliserons.

Nous exposerons dans le troisième chapitre la méthodologie générale de la recherche : le matériel choisi pour la réalisation de l'expérience, le corpus constitué pour effectuer

nos analyses, la procédure expérimentale et les consignes destinées aux enseignants et aux élèves. Nous présenterons les participants, les conditions expérimentales et la méthode d'analyse.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons en détail notre démarche expérimentale. Pour réaliser cette expérience, nous nous baserons sur les travaux réalisés par les spécialistes en linguistique textuelle et en psychologie cognitive ainsi qu'en didactique de l'écrit.

Nous essayerons de comparer nos hypothèses émises avec les résultats obtenus, pour conclure un constat final. La conclusion présentera le bilan de notre recherche. Nous essayerons de reformuler les démarches principales de notre expérience pour exposer enfin les résultats obtenus. Cette partie sera suivie par des perspectives de recherche que nous souhaiterons concrétiser dans le cadre d'une thèse.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1

**La place de la production écrite dans
quelques approches pédagogiques :**

**La linguistique textuelle et la psychologie
cognitive**

Chapitre 1. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques : la linguistique textuelle et la psychologie cognitive

1.1 Les évolutions majeures de l'enseignement de la production écrite

1.1.1 De la tradition grammairienne à la linguistique textuelle

Selon la tradition grammairienne, les seuls exercices profitables pour l'écriture, sont ceux qui sont fondés sur des présupposés, c'est-à-dire des exercices à trous durant lesquels l'élève réécrit les mots utilisés par les auteurs d'antan. Toute l'activité d'apprentissage de l'écriture est donc centrée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres comme Voltaire, Rousseau, Flaubert, etc., pour ne citer que quelques grands noms. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple ou complexe, etc.) et proviennent évidemment d'exemples tirés d'un ensemble de textes littéraires. L'enseignement traditionnel de la production écrite est alors centré sur l'imitation des productions « réussies » et sur le développement d'habiletés de bas niveau : des règles ou des conventions d'organisation et de style (morphosyntaxe, orthographe, accords, etc.). Les travaux sur l'écrit hérités de la tradition gréco-latine des grammairiens ont été centrés sur le produit final au détriment de la méthode permettant d'obtenir ce dernier, pour ces travaux, la maîtrise d'une langue ne peut reposer que sur l'étude rigoureuse de ses composantes, ils se sont ainsi focalisés sur le développement des habiletés en langue française : au niveau des faits de grammaire, de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe. Ces différents éléments sont étudiés séparément pour qu'ensuite l'apprenant les rassemble et les 'applique' lors des activités de lecture et d'écriture.

Ainsi, en se fondant sur l'étude exclusive de la grammaire, l'enseignement traditionnel de la langue ignore que cette dernière a une fonction utile, que ses éléments linguistiques peuvent servir à réaliser des besoins d'expression, d'où l'évolution de la recherche linguistique en matière de grammaire de texte et l'évolution de la recherche psycholinguistique sur les processus cognitifs des scripteurs. Ces développements ont permis aux chercheurs d'améliorer l'enseignement de l'écrit.

De ce fait, les recherches linguistiques s'intéressent davantage à la grammaire textuelle, à la cohésion et à la cohérence des textes, à l'emploi des connecteurs permettant de relier les différentes propositions du texte qu'aux composantes premières de la langue en tant qu'éléments séparés. Ces dernières conçoivent les textes comme une organisation très complexe qui exige de la part de l'apprenant une attention particulière, d'une part à la structure du texte, considérée comme une contrainte globale ; d'autre part, à la cohésion syntaxique du texte (emploi des substituts, des pronoms, des connecteurs) et à l'usage des temps et des modes considérés comme des contraintes plus locales. L'enseignement de la production écrite passe ainsi du niveau de la phrase à celui d'écrits de type narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif afin que les rédacteurs puissent reconnaître et savoir construire les différents types de textes. L'identification de la structure de chaque type de texte a conduit les chercheurs à proposer des 'modèles' permettant de mieux décrire et de mieux comprendre les difficultés des scripteurs à l'écrit et d'élaborer, en conséquence, des démarches d'enseignement appropriées qui se sont focalisées sur l'enseignement de la structure textuelle et des spécificités grammaticales et linguistiques de chaque type de texte.

L'intérêt de cette génération de recherches³ conduites en production écrite est alors orienté vers une approche linguistique et textuelle. Ces travaux s'intéressent à la description des caractéristiques des textes produits en analysant essentiellement les procédés linguistiques permettant d'améliorer le texte. Ils se focalisent donc sur la cohérence, c'est-à-dire le rapport à la situation de communication, de production, ainsi que sur la cohésion. Il s'agit globalement de s'intéresser à la progression des contenus, aux reprises anaphoriques et à l'emploi des connecteurs (logiques, spatiaux, temporels) dont la fonction centrale est de marquer une connexité entre deux unités sémantiques.

L'apport de ces travaux est incontestable. Ils ont permis aux scripteurs de développer des compétences d'écriture, les rédacteurs apprennent à rédiger en prenant

³ Charolles, M. & Combettes, B. (1999). "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours". *Langue française*, pp 76-116.

en considération la cohérence et la cohésion de leur écrit, l'enchaînement des idées et la conformité par rapport au contexte de production. Nous pouvons conclure que les apports majeurs de ces travaux sont les développements à la fois d'une compétence linguistique et d'une compétence textuelle. La première est particulièrement importante pour écrire, alors que la seconde, rend disponible des outils d'articulation nécessaires pour guider le scripteur dans la construction d'un texte et le lecteur dans sa compréhension⁴.

Cependant, malgré la proposition de ces importants outils didactiques, ces recherches linguistiques présentent certaines limites, dans la mesure où les représentations des structures textuelles que proposent ces travaux ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini. Elles n'apportent aucune information sur la manière dont les sujets s'y prennent, lors de la lecture et de l'écriture pour interpréter ou construire un texte. C'est ainsi que le manque de connaissances des processus d'écriture, du rôle de la mémoire et des connaissances des lecteurs et des producteurs fait que les mécanismes fondamentaux de la production écrite sont rarement considérés comme des objets d'enseignement. Afin de comprendre l'activité menant à la production de texte, l'approche cognitive de la rédaction a pu apporter des réponses et des données explicites en prenant en considération le sujet écrivant, les processus qu'il met en œuvre et ses connaissances activées, ainsi que ses limites face à un traitement simultané de nombreuses contraintes lors de l'activité de production.

1.1.2 De la linguistique textuelle à la psychologie cognitive

Les recherches qui ont suivi les travaux linguistiques s'orientent vers les rapports entre le texte et le contexte en mettant l'accent particulièrement sur les caractéristiques du sujet scripteur. Au niveau de la compréhension de texte, ces recherches permettent de supposer qu'il est nécessaire de prendre en considération les connaissances antérieures des lecteurs lors du traitement des informations. Quant au niveau du

⁴ Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). "Research on written composition". In *Handbook of research on teaching*, Wittrock, M.C. (dir.). New York : McMillan, pp 778-803.

développement de l'expertise rédactionnelle, un rédacteur habile est celui qui est capable de gérer de manière simultanée différents paramètres: les enjeux de la production, le contenu ou les idées du texte, la planification, la mise en texte et la révision. Ces recherches notamment de Hayes et Flowers⁵; Bereiter et Scardamalia⁶ et Deschênes⁷ concluent qu'en didactique de l'écrit, il est intéressant de décomposer ces divers processus sans pour autant les isoler. Ainsi, chez le scripteur, ces processus sont mis en œuvre en parallèle et interviennent à tout moment de l'activité. Dans ce cadre, la didactique de la production écrite et de la compréhension de texte se développe de telle manière que les chercheurs conduisant des travaux⁸ en psychologie cognitive arrivent même à identifier la charge cognitive engendrée par la lecture et la production de texte.

C'est ainsi que face aux difficultés d'apprentissage et de développement des stratégies en production écrite qui persistent du fait que les travaux linguistiques ignorent ce qui se déroule en amont du texte produit et particulièrement le sujet apprenant, d'autres recherches⁹ apparaissent, pour accorder, relativement moins d'attention à la norme linguistique, mais davantage d'intérêt à tous les autres facteurs et processus susceptibles d'influer sur la production de texte. Cette génération de travaux explique que les solutions à trouver afin de mieux comprendre les difficultés, même d'ordre linguistique, en production de texte sont étroitement liées aux processus cognitifs impliqués dans l'activité rédactionnelle en langue L2 et qui sont totalement ignorés par les travaux à visée linguistique¹⁰. Cet aspect de l'écrit fait l'objet d'une autre génération de travaux¹¹, ce sont les recherches conduites en psycholinguistique

⁵ Hayes, R., & Flower, L.S. (1980). "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.

⁶ Bereiter C. & Scardamalia M. (1983), "Levels of inquiry in writing research". In P. Mosenthal, S. Walmsley & L. Tamor (Eds), *Research on writing: Principles and methods*, New York, Longman, pp. 25-30.

⁷ Deschênes, A.-J. (1988). "La compréhension et la production de textes". *Monographies de psychologie*, n°7. Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁸ Olive, T. & Piolat, A. (2003). "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes". *Le Langage et l'Homme*, 28(2), pp.191-206. En ligne : [\[http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH2003.pdf\]](http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH2003.pdf) (site consulté le 15 janvier 2009).

⁹ Ransdell, S., & Barbier, M.-L. (2002). "New Directions in Research on L2 Writing". In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing, vol. 11*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp 45-50.

¹⁰ Ibid., pp. 13-65.

¹¹ Legros, D., & Marin, B., (2008). « *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte* ». Bruxelles: DeBoeck.

cognitive, qui prennent en considération ce qui se passe sur le plan cognitif quand les apprenants produisent un texte afin d'identifier les déterminants de la production écrite. Ces travaux visent à travers l'étude des textes produits, à analyser les systèmes de contraintes auxquels est confronté le scripteur, et à rendre compte des différentes dimensions de l'activité de production. En résumé, ces travaux s'intéressent aux processus qui transforment les informations. La plupart de ces modèles proposent un découpage de l'activité rédactionnelle en deux composantes centrales: l'environnement physique du scripteur (la situation, les consignes, les aides potentielles- dictionnaires, collaborateurs- etc.) et l'environnement mental (les connaissances stockées en mémoire et les processus qui exploitent ces connaissances).

Globalement, nous pouvons conclure que le premier champ des travaux conduits sur la production de l'écrit a une visée purement linguistique qui se situe davantage du côté du texte et qui permet d'étudier la production écrite en fonction des structures de la langue et de ses règles. Alors que le second conçoit la langue en tant qu'outil de communication et se situe principalement du côté du scripteur en ayant une visée orientée davantage vers les processus mémoriels impliqués dans la production. Ces travaux, par le biais d'une démarche expérimentale, visent à isoler et à analyser les facteurs impliqués dans la compréhension et la production écrite de façon à pouvoir opérer des généralisations sur les processus cognitifs de base mobilisés lors de ces activités de lecture et d'écriture.

De ce fait, c'est dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire qui combine l'ensemble de ces angles de travail, que les recherches se développent et tentent de fournir d'importants éléments permettant de mieux comprendre la nature de l'activité rédactionnelle. Ces nouvelles visées cognitives proposent d'importantes contributions, ce qui a conduit certains psycholinguistes, lors de leurs travaux sur le récit, à s'y référer. Il s'agit notamment des travaux de Fayol¹², qui ne sont plus focalisés sur l'étude de la structure du récit, et ne se limitent plus à l'analyse des constructions syntaxiques, des connecteurs, des marques de cohésion, des indicateurs temporels et

¹² Fayol, M. (1987). "Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit". In *Connaître et le dire*, G. Pierault-Le Bonniec. Bruxelles: Mardaga.

de la ponctuation, mais s'intéressent en plus à la manière dont les sujets s'y prennent pour traiter, comprendre et produire un texte narratif. Quant au texte informatif (documentaire), les travaux à visée linguistique se sont limités à l'étude de la structure de ce type de texte ainsi qu'à ses caractéristiques linguistiques spécifiques en le comparant avec le texte narratif. Ces développements permettent l'élaboration de démarches didactiques concevant des systèmes d'aide à l'apprentissage et au développement de cet apprentissage langagier.

Ce survol temporel nous ramène à la problématique de notre recherche, problématique que nous pouvons qualifier, à la fois, d'ancienne et d'actuelle. Ancienne, parce que s'intéresser à l'écrit, c'est étudier un domaine qui a déjà fait l'objet de recherches multiples depuis bien des années. Actuelle, parce que l'étude même de l'écrit du point de vue dont nous l'abordons se module en fonction de l'évolution des travaux à l'ordre du jour. Évolution qui conçoit l'écrit en fonction du sujet lecteur et du rédacteur, en fonction des connaissances de la langue et du sujet traité, des inférences activées au cours des processus sont, parmi d'autres facteurs, à l'origine de toute compréhension en lecture, et de toute production en écriture telle que les définissent les chercheurs en psychologie cognitive¹³. La didactique de l'écrit est de ce fait toujours un domaine en plein essor. Les travaux qui se développent l'abordent aussi bien par rapport au sujet scripteur. L'écrit soulève d'autres problèmes particuliers pour les pédagogues, concernant notamment le développement des compétences rédactionnelles. De ce fait, les recherches conduites en production écrite ne visent pas seulement à faire progresser les connaissances sur le domaine, mais également à répondre aux questions et problèmes concrets soulevés par les chercheurs ou les enseignants. Le recours à la modélisation s'avère alors indispensable pour définir *a priori* puis étudier les composantes qui sous-tendent la production d'un texte.

¹³ Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin, p 120.

1.2 La linguistique textuelle

Selon Jean Michel ADAM : « La linguistique textuelle est une théorie de la production de sens qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets »¹⁴. En donnant cette définition, ADAM situe résolument la linguistique textuelle dans l'analyse de discours.

Ainsi, il est le seul à avoir apporté un remaniement dans sa réflexion sur la linguistique textuelle « depuis leur émergence, dans les années 50, l'analyse du discours et la linguistique textuelle se sont développées de façon autonome, sans se situer l'une par rapport à l'autre »¹⁵, il postule à la fois, une séparation et une complémentarité des tâches et des objets de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, en considérant la linguistique textuelle comme un sous domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives, ayant pour objet d'étude le texte, elle s'intéresse plus particulièrement à l'analyse des phénomènes textuels tels que la structure interne ainsi qu'à des faits discursifs. La linguistique textuelle cherche de ce fait à rendre compte des compétences textuelles et linguistiques des locuteurs comme l'explique Michel CHAROLLES : « La capacité des locuteurs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte ».¹⁶

En s'inspirant donc de la grammaire générative de CHOMSKY, les linguistes espéraient fournir une description structurale de ces compétences des locuteurs. Leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. Pour eux, il est important de faire la distinction entre les phénomènes relevant de la cohésion c'est-à-dire toutes les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés tels que les connecteurs et ceux relevant de la cohérence, c'est-à-dire de la capacité du lecteur à construire les relations qui ne figurent pas forcément dans l'objet textuel en question. Ce dernier est formé par la combinaison d'unités élémentaires, appelées des propositions, qui se combinent les unes aux autres pour former un ensemble de propositions appelés des *périodes* et des *séquences*.

¹⁴Adam, J. M. (1990). *Éléments de la linguistique textuelle*, Mardaga, p.15.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Charolles, M. & Combettes, B. (1994). "Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle depuis la fin des années 60", *Langue française*, pp 76-116.

1.2.1 La proposition de base

Trois critères nécessaires contribuent à former l'unité minimale qu'est la proposition:

a- Un acte de référence générateur d'une représentation discursive.

Il s'agit ici d'évoquer explicitement un thème en développant à son propos une prédication.

b- Une prise en charge énonciative (acte d'énonciation) : une proposition peut comprendre :

- **Des indices de personnes:** comme les pronoms, les noms propres, les noms communs...
- **Des déictiques spatiaux et temporels:** comme *hier, demain...cette semaine,*
- **Des temps verbaux:** le français dispose de plusieurs temps verbaux contribuant à lier une proposition à une autre.

1.2.2 Les types de liaisons des propositions de base

Il s'agit de voir ici quels sont les types de "liaisons" qui permettent aux propositions d'entretenir des "liens" les unes aux autres, et d'être dans une relation de "combinaison-composition".

Pour J. M. Adam¹⁷, il existe les types de liaisons suivants:

a- Les connexions:

Cette connexion entre les propositions est assurée par les organisateurs temporels comme *puis* et *après*; les marqueurs d'énumération comme *d'abord, ensuite...*; ainsi que ceux des reformulations comme *bref, en somme....*

b- L'implication:

¹⁷Adam, J. M., (1999). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours*, Armand Colin, pp 85-118.

Elle est liée à la "présupposition", en effet, pour comprendre l'apprenant lecteur doit faire des inférences renvoyant au niveau interphrastique dans le but de comprendre les liens entre les phrases formant un texte.

1.2.3 Les périodes et les séquences

Pour J. M. Adam¹⁸, la combinaison des propositions donne soit des périodes, soit des séquences:

L'opération de 'liage' des propositions aboutit à des unités textuelles non typées appelées des périodes et des unités souvent plus complexes et typées nommées des séquences. Concernant les périodes, elles apparaissent sous la forme d'un regroupement de propositions pris en charge par des connecteurs. En ce qui concerne les séquences, J. M. Adam postule qu'il y en a cinq: la séquence narrative; descriptive; argumentative; explicative- informative et dialogale. Ainsi, le plus grand nombre de séquences d'un type donné permet de classifier les types de textes.

1.2.4 La structure compositionnelle du texte

Pour J. M. Adam d'autres critères contribuent encore à construire un texte:

Il existe deux macroliages complémentaires qui font d'une suite de périodes et/ou de séquences un texte. Ces macroliages complémentaires sont:

- *les liages compositionnels*: ce type de liages concerne la superstructure; qui suppose que tout texte est régi par un plan le catégorisant dans un type bien particulier.
- *les liages configurationnels*: ce type de liages concerne la macrostructure sémantique; cette dernière suppose que tout texte forme un tout de sens à travers un titre qui le résume. De même qu'elle présuppose qu'un texte peut être divisé en parties formant des unités thématiques.

1.2.5 Cohérence et cohésion

¹⁸ Ibid., p166.

La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'apprenant pour assurer ces enchaînements. La notion de cohérence, en revanche, est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte.

Le partage entre les phénomènes de la cohésion et ceux qui relèvent de la cohérence semblerait dépendre pour une grande part d'une perspective qui se borne à une dimension proprement linguistique et d'une deuxième qui prend en considération le monde en dehors du texte.

1.2.5.1 Aspect de la cohérence textuelle

Les notions de cohérence correspondent, selon CARTER Thomas « à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné »¹⁹ car explique-t-elle c'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit. Cela dit, la notion de cohérence implique un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel. Comme l'explique M.CHAROLLES : « La cohérence n'est pas une propriété des textes [...] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive »²⁰.

Toutefois il est essentiel de souligner que la cohérence d'un texte est liée au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter.

REINHART Taya²¹ établit à son tour une échelle de la cohérence. Elle distingue tout d'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » de ceux qui ne sont qu' « implicitement cohérents ». Les textes « explicitement cohérents » sont les textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois

¹⁹ Carter, T (2000). *Cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, l'Harmattan, p.33.

²⁰ Charolles, (1978), "Introduction au problème de la cohérence des textes ", *langue française*, N°38, pp. 76-116.

²¹ REINHART Taya, (1991). *Conditions for text coherence* , Poetics Today, Vol.1, p.161.

conditions que Reinhart distingue comme la cohésion, la non contradiction et la pertinence. La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être liée à une phrase précédente. La condition de « non contradiction » est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui précède. La condition « pertinence » se réfère aux rapports entre les phrases et le sujet général du texte.

La distinction élaborée par Reinhart nous paraît importante dans le cas d'un texte produit en situation d'apprentissage, comme c'est le cas des textes qui constituent notre corpus, il y a un fort impératif de cohérence explicite car le rédacteur du texte sait que son écrit fait l'objet d'une évaluation, il serait logique de sa part d'essayer de guider l'interprétation de son récepteur. De plus l'enseignant /évaluateur va juger le texte sur sa facilité d'interprétation. Ce qui sera considéré comme « bon texte » sera un texte qui est « explicitement cohérent », dans le cadre des consignes préétablies en classe.

Les textes que nous évaluons sont produits dans le cadre d'une rédaction d'un texte informatif. Il s'agit d'un type d'écrit qui nécessite l'activation des connaissances du rédacteur. Ce dernier devrait mener le professeur/évaluateur point par point à la compréhension de son texte. Ainsi la cohérence est essentiellement un concept global. La plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence sont étroitement dépendants de la perception individuelle du lecteur. Ces aspects sont pour ainsi dire « invisibles » à la surface du texte.

1.2.5.2 Cohésion

Concernant la notion de la cohésion, il ne suffit pas que les différents éléments du texte portent sur un thème commun et qu'ils soient organisés de façon à offrir une progression, il faut encore faire en sorte que le fil thématique soit facilement réparable et qu'il puisse être suivi d'une phrase à autre sans exiger d'effort conscient de la part du lecteur. Cette dimension relève de l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte et est souvent désigné sous le terme de cohésion. Autrement dit la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une

autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global.

1.2.6 Le rapport à la didactique de la production écrite

Nous choisissons d'aborder la notion de la linguistique textuelle d'un point de vue de la didactique de l'écrit, c'est-à-dire les différents outils que peut fournir la linguistique textuelle à travers la notion de typologie textuelle à l'apprenti scripteur, de même que les activités à mettre en place à partir de ces outils pour aider les apprenants à écrire.

Tout en se référant à Bakhtine, plusieurs auteurs, notamment Schneuwly²², qui tendent à considérer les genres et les types de textes comme des outils au service du scripteur. Cet auteur établit d'abord la distinction et les liens entre genre et type, il montre tout d'abord que « l'outil, pour devenir médiateur [...] a besoin d'être approprié »²³, cette appropriation passe par la construction de « schèmes d'utilisation ». Il définit ensuite le *genre* comme « un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes »²⁴. Mais la prise de conscience de l'existence de genres n'est pas suffisante en ce qui concerne la production d'écrits. En effet, les genres seconds ou les types se caractérisent à la fois par leur cohésion et leur « clôture interne », ainsi, la connaissance de ces caractéristiques constitue une aide à la production écrite. Les typologies textuelles apparaissent ainsi comme des outils complémentaires des genres, outils permettant une maîtrise plus consciente de ces derniers. Le même auteur²⁵ avait par ailleurs montré que les capacités rédactionnelles devaient être partiellement réappries pour chaque type d'écrit.

La conséquence didactique d'une telle vision, déjà proposée depuis longtemps en FLE, en particulier par Moirand²⁶, et Vigner²⁷, est la diversification des activités d'écriture proposées aux apprenants. Cette diversification doit porter sur les types à faire lire et

²² Schneuwly, B., (1994). "Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques, dans Reuter Y. (éd., 1994), *Les interactions lecture-écriture*, Peter Lang, pp.155-173.

²³ Ibid., p. 158.

²⁴ Ibid., pp. 161-162.

²⁵ Schneuwly, B., (1988). *Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, p. 123.

²⁶ Moirand, S., (1979). *Situations d'écrit - Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International.

²⁷ Vigner, G., (1982). *Ecrire - Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, Clé International.

produire, mais également sur les tâches que l'on demande à l'apprenant de réaliser : il faut en effet que ces tâches conduisent bien à l'appropriation des « schèmes d'utilisation » dont parle Schneuwly.

Les activités que les classifications permettent de mettre en place sont plus importantes que les typologies elles-mêmes. Certains chercheurs en didactique notamment Garcia-Debanc²⁸, proposent l'activité de « tri de textes »²⁹, ayant pour principale fonction d'aider les apprenants à prendre conscience de la diversité des types de textes et à en dégager les traits spécifiques, cette activité s'effectue en proposant d'abord, aux apprenants des textes qu'ils ont déjà étudiés, et seulement un seul type de texte qu'ils n'ont pas encore vu. Ensuite en demandant aux apprenants de classer les textes et leurs caractéristiques, et de trouver enfin le nouveau type de texte. Garcia-Debanc³⁰ montre que c'est souvent la discussion entre les pairs à propos des caractéristiques de chaque type de texte qui se révèle la plus fructueuse, en ce qu'elle provoque un « conflit socio-cognitif ». Il s'agira donc d'appliquer l'activité de tri de texte qui pourrait amener les apprenants à réfléchir et à discuter sur les liens entre types de textes et indices linguistiques et structurelles.

Il existe plusieurs typologies ayant pour but de classer les textes. La première est celle issue des travaux de Werlich³¹, qui distingue cinq types : d'abord, le texte descriptif indiquant des agencements dans l'espace, le texte narratif qui présente des arrangements dans le temps, le type explicatif-expositif ou informatif- documentaire est associé à un ensemble d'informations fournies aux apprenants, concernant le texte argumentatif, il vise à changer l'opinion du lecteur. Enfin, le type incitant le lecteur à accomplir un acte par exemple est appelé 'le texte injonctif'. Jean Michel Adam

²⁸ Garcia-Debanc, Cl. (1989). "Le tri de textes : modes d'emploi", *Pratiques* n°62, pp. 28-31.

²⁹ La conception de cette activité est due à Danielle Lorrot, Professeur à l'École Normale de l'Yonne, qui la décrit dans le N° 66 de *Repères* : Lorrot, D. et Pezennec, D. (1985), " Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM ". In *Repères* 66, mai 1985, pp. 63-68.

³⁰ Garcia-Debanc, Cl. (1989). "Le tri de textes : modes d'emploi", op.cit., pp. 40-41.

³¹ Werlich, E., (1975). *Typologie der texte, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, pp 76-78.

³²propose à son tour une typologie qui ressemble à celle déjà citée, mais lui, il ne retient pas le cinquième type, il le remplace par le type dialogal.

Nous nous intéressons dans cette recherche à la typologie prise en compte par les instructions pédagogiques et les manuels scolaires du collège, celle-ci provient d'un 'mixage' des deux typologies citées préalablement et fait état des types de textes suivants : narratif, descriptif, explicatif ou informatif (documentaire), argumentatif, injonctif et dialogal. Nous nous intéressons plus particulièrement au type informatif que Bernadette Gromer et Marlise Weiss ³³le distinguent du texte explicatif, pour eux, le texte explicatif a une base informative, il se caractérise par la volonté de faire comprendre des phénomènes : d'où l'existence d'une question posée implicitement ou explicitement comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider. Cependant, le texte informatif ne vise pas à répondre à une question, il ne s'agit pas en principe d'influencer le lecteur, de le conduire à justifier un problème qui serait posé ou même de rectifier un jugement. De ce fait, nous choisissons de travailler précisément sur des textes de type informatif (documentaire), par des élèves de première année moyenne, ces textes présentent des caractéristiques correspondant au type informatif, ils permettent aux apprenants de reconnaître une fonction de l'écrit, celle de l'information.

1.3 La production écrite selon la psychologie cognitive

Les travaux conduits en psychologie cognitive³⁴, considèrent la production écrite de texte comme une activité de transformation des informations référentielles en une trace linguistique linéaire en fonction d'un objectif communicatif. La production d'écrit met alors en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentielles, linguistiques et pragmatiques), exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision). Les mêmes auteurs ajoutent que l'activité de rédaction nécessite l'articulation de plusieurs connaissances sollicitant à la fois la mémoire à long terme (MLT) du rédacteur, qui permet de stocker les différentes connaissances

³²Adam, J. M, (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan, pp 9- 15.

³³Gromer Bernadette et Weiss Marlise, (1990) : « *Dire, écrire* », Armand Colin, Paris, p 121.

³⁴Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). "Les modèles de rédaction de textes". In M. Fayol, (Ed.), *Production du langage*, Paris, Hermes, pp45- 66.

mobilisées à savoir les connaissances déclaratives ou procédurales, renvoyant au savoir-faire du scripteur et sa mémoire de travail (MDT) qui représente la mémoire au sein de laquelle les traitements sont mis en œuvre. Ces développements théoriques sont importants, dans la mesure où ils permettent de comprendre les différentes exigences de toute production d'écrit, afin de prendre conscience de l'efficacité des outils de travail dans l'amélioration des performances des apprenants, aussi bien en lecture qu'en écriture, conçues comme des activités de construction de connaissances.

1.3.1 Des processus

Selon Hayes et Flower³⁵, la production de textes mobilise trois processus complexes dont l'interaction est fondamentalement prise en compte au cours de l'écriture :

1.3.1.1 La planification (génération, organisation et vérification des buts) : elle se décompose en trois sous-processus. Le premier est celui de la génération, il vise à déterminer les informations qui seront transcrites ultérieurement, issues d'une interaction entre les connaissances stockées en MLT activées en fonction du thème de la rédaction ainsi que celles perçues lors de l'activité rédactionnelle. Toutes les informations sélectionnées sont organisées, par la suite en un plan structuré (processus d'intégration). À cette organisation d'informations est associé un processus permettant la vérification de la cohérence de ce qui est écrit avec les intentions du rédacteur.

1.3.1.2 La mise en texte : c'est la production formelle des phrases cohérentes pour construire un contenu porteur de sens. Cette phase nous intéresse d'un double point de vue : d'une part, elle nous permet de savoir si au cours de l'écriture, les connaissances évoquées par les apprenants renvoient au contenu implicite ou explicite du texte lu. Dans le premier cas, les apprenants produisent un texte contenant des informations issues de l'interaction entre les connaissances d'un texte lu et celles activées par eux dans le but d'enrichir le contenu de leurs produits ; alors que dans le deuxième cas, les informations contenues dans les productions des apprenants

³⁵ Hayes, R., & Flower, L.S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, op. cit., pp 3-30.

proviennent seulement du texte lu en amont de l'activité de production écrite. D'autre part, ce processus nous permet également de savoir le type de stratégie employée par les scripteurs en se référant aux travaux de Bereiter et Scardamalia³⁶, qui envisagent deux stratégies différentes. Pour eux, les apprenants peuvent recourir à la stratégie appelée '*Knowledge transforming strategy*' en reformulant le contenu sémantique du texte déjà lu et en ajoutant leurs propres informations en rapport au même thème traité. En revanche, si les apprenants, après avoir lu un texte, se limitent dans leurs productions écrites au même contenu sémantique via les mêmes séquences linguistiques du texte lu préalablement, leur stratégie est de ce fait nommée '*Knowledge telling strategy*'.

1.3.1.3 La révision : elle correspond au temps consacré par les scripteurs pour la lecture des textes rédigés afin de vérifier l'adéquation de chaque phrase (lexique, style, grammaire, orthographe, etc.) aux attentes et de renforcer ainsi le contenu d'informations proposé lors de la mise en texte.

1.3.2 Des Connaissances

Lors de la production écrite d'un texte, l'apprenant scripteur fait appel à trois types de connaissances, il doit tenter de mobiliser toutes les connaissances dont il dispose et qui se réfèrent au contenu du texte, c'est-à-dire les connaissances référentielles. De même que les connaissances pragmatiques qui lui permettent d'établir une représentation des caractéristiques des lecteurs potentiels, d'adapter le texte à ses intentions d'auteur et de tenir compte du contenu afin de composer son écrit en fonction de la visée communicative du texte ; ainsi que les connaissances linguistiques c'est-à-dire les connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales des apprenants.

³⁶ Bereiter C. & Scardamalia M. (1983), "Levels of inquiry in writing research". In P. Mosenthal, S. Walmsley & L. Tamor (Eds), *Research on writing: Principles and methods*, op.cit, p.123.

1.4 Deux stratégies explicatives pour la production écrite

Bereiter et Scardamalia³⁷ ont proposé deux modèles cognitifs, permettant de décrire et d'expliquer les processus de rédaction des scripteurs. Ces modèles correspondent à la manière dont se conduisent les apprenants quand ils écrivent. Ils montrent particulièrement la qualité du produit texte liée à la façon d'écrire. Ces modèles sont: le modèle de 'restituer le savoir' (*knowing- telling*) et le modèle de 'transformer le savoir' (*knowing- transforming*).

1.4.1 Stratégie de «restituer le savoir»

La stratégie de «*restituer le savoir*» expliquerait d'une manière globale la démarche de travail en production écrite des scripteurs qui récupèrent les informations, qu'ils connaissent à partir du moment où ils lisent un texte, c'est-à-dire au moment de la lecture précédant celui de l'écriture. Ils se limiteraient ainsi à écrire ce qu'il ont lu, sans encadrer l'activité de production de texte dans un environnement plus global et plus complexe de résolution de problème via une mobilisation plus importante de leurs ressources attentionnelles vers ce qu'il écrivent et la manière dont il écrivent.

Cette stratégie représente une solution pour des scripteurs non habitués à réaliser une activité réflexive de planification en fonction des paramètres de la situation de production, mais se centrent directement sur la mise en texte. Ces scripteurs peuvent facilement récupérer les informations de leur mémoire quand ils font face à la tâche de rédiger, car ils n'explorent pas ce qu'ils savent et n'envisagent pas la possibilité de transformer ce qu'ils connaissent pour accéder à des formes plus complexes du savoir.

1.4.2 Stratégie de «transformer le savoir»

Cette stratégie constitue une tentative d'explication de la procédure globale des scripteurs qui conçoivent l'écrit comme un acte complexe de résolution de problèmes.

³⁷ Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Erlbaum and Associates, pp 164-166.

Un tel processus se fonde sur la représentation de deux paramètres problématiques très importants: le premier est celui du contenu auquel le scripteur tente de résoudre des problèmes relatifs aux idées. Tandis qu'au niveau du second, il tente de résoudre des problèmes liés à la réussite des buts de la production écrite. Dans ce sens, les mêmes auteurs montrent que le scripteur fait interagir activement ce qu'il sait (les idées) avec les buts et objectifs qu'il planifie.

Ces auteurs ajoutent que la stratégie de «*restituer le savoir*» constitue une partie de celle de «*transformer le savoir*». En effet, les scripteurs activent une association d'informations au niveau des deux stratégies, cependant dans le cas de la stratégie de «*transformer le savoir*», le scripteur contextualise l'écrit dans une dynamique interactive et réflexive en fonction de la situation d'apprentissage à laquelle il est confronté.

Nous pouvons conclure en se référant à Miras³⁸ qui considère que la production écrite résultant de la stratégie de «*transformation de savoir*» est de meilleure qualité du fait qu'elle est planifiée et réflexive. Elle est par conséquent basée principalement sur l'adaptation des informations, que connaissent les scripteurs, et celles qu'ils ont construites, grâce à la lecture et à la documentation, aux besoins des destinataires, au type de texte à produire et aux intentions communicatives.

En vue de comprendre la conception de la linguistique textuelle et celle de la psychologie cognitive de la production écrite, nous avons présenté les liens qu'elles entretiennent avec la didactique de l'écrit, ce qui nous permet d'avancer que la production écrite est conçue d'un point de vue de la linguistique textuelle comme une activité de transformation des informations liées aux caractéristiques de chaque type de texte. Quant à la psychologie cognitive, elle l'envisage comme une activité de transformation des informations référentielles en une trace linguistique, ainsi, elle met

³⁸ Miras, M. (2000): "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, pp, 65-80.

en jeu plusieurs types de connaissances, traitées par un ensemble de processus (planification, mise en texte et révision). Cette présentation de la conception des deux approches à savoir la linguistique textuelle à travers la notion de typologie textuelle sur laquelle elle s'appuie ou la psychologie cognitive nous conduit à soulever un point commun entre les deux approches en ce sens qu'il s'agit pour les deux de mettre l'accent sur l'articulation entre la lecture/ compréhension et la production écrite. En effet, la linguistique ou la typologie textuelle s'appuie sur la reconnaissance des caractéristiques liées aux différents types de textes au moment de la lecture/ compréhension et leur mise en œuvre c'est-à-dire leur reproduction au cours de la production écrite. De même que la psychologie cognitive qui met en jeu les connaissances référentielles, pragmatiques et linguistiques des scripteurs acquises préalablement au moment de la lecture et activées dans des besoins d'écriture d'où la nécessité d'évoquer dans le chapitre qui suit le passage de la compréhension à la production écrite d'un texte informatif (documentaire).

Chapitre 2

**Le passage de la lecture/ compréhension à
la production écrite d'un texte informatif
(documentaire)**

Chapitre 2. Le passage de la lecture/ compréhension à la production écrite d'un texte informatif (documentaire).

2.1 Le texte informatif

2.1.1 Définition

Le type « texte informatif » désigne un texte dont l'objectif principal est de fournir des informations précises sur un sujet. Son auteur tente d'apprendre du nouveau au lecteur, il lui présente un ensemble de connaissances tout en restant neutre sans donner son opinion personnelle. Il ne s'agit pas non plus d'analyser le sujet ou de chercher à l'expliquer. Cependant, il nous paraît utile d'ajouter que l'explication peut être considérée comme une information du moment où expliquer peut avoir le sens d'informer. Par contre, informer ne signifie pas toujours expliquer. En effet, les textes informatifs peuvent présenter des faits sans les expliquer. Les travaux de Combettes et Tomassone³⁹, montrent que le texte explicatif a une base informative, de plus, il se caractérise par la volonté de faire comprendre des phénomènes, d'où l'existence d'une question, implicite ou explicite, comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider. En revanche, le texte informatif ne vise pas à établir une conclusion : il transmet des données organisées et hiérarchisées, mais pas dans le but d'influencer l'auditoire, de le conduire à telle ou telle conclusion ou d'analyser un problème qui serait posé.

Les mêmes travaux de Combettes et Tomassone distinguent ainsi le texte informatif du texte expositif : « le terme 'expositif' serait sans doute meilleur que celui d'informatif relativement vague dans la mesure où tout texte étant, à un certain degré informatif »⁴⁰. Donc, informer constitue une intention particulière qui ne se confond pas avec 'expliquer' ou 'exposer'. Le texte informatif apparaît souvent dans les articles des journaux, les magazines et les encyclopédies. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, les textes présentés aux apprenants sont des textes informatifs extraits d'une 'Encyclopédie vivante ». Ce type de texte tient un rôle très important dans l'enrichissement des

³⁹ Combettes, B & Tomassone. T. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*, De Boeck Université, p. 6.

⁴⁰ Idem.

connaissances de l'apprenant, d'où la nécessité de prendre en considération ses caractéristiques et d'adapter, d'un point de vue didactique, la situation de son enseignement/ apprentissage.

2.1.2 Caractéristiques

Les textes informatifs contiennent certaines caractéristiques communes, cependant, il existe des variations entre ces textes car chaque auteur a son propre style et sa propre intention d'écriture. Il existe des textes qui répondent à une seule structure du début à la fin, tandis que d'autres en contiennent plusieurs. Certains textes contiennent une idée principale explicite dans chaque paragraphe, d'autres ont une idée principale implicite à travers le texte. Les élèves devraient apprendre à reconnaître l'utilité de ces différentes caractéristiques pour les utiliser à bon escient lors de leur lecture, de façon à pouvoir mieux comprendre et retenir l'information importante. Ces nouvelles connaissances pourront ainsi être utilisées dans des contextes de production écrite.

Dans un texte informatif, il ya une unité de sens dans l'ensemble du texte ainsi que dans chaque paragraphe. Le sujet est le thème principal qui est développé à travers le texte par le biais de paragraphes composés de phrases portant sur un même aspect du sujet. Ces paragraphes contiennent généralement une idée principale et des idées secondaires. La phrase qui contient l'idée principale se trouve souvent au début ou à la fin du paragraphe. Elle contient l'information la plus importante, les autres phrases du paragraphe contiennent des détails qui la soutiennent. Les liens entre les idées sont créés par des phrases, ou des groupes de mots. Les mots organisateurs appelés aussi marqueurs de relation, servent à établir des relations de temps, de lieu, de succession,...etc.

La cohérence du texte est assurée par certains éléments tels que l'unité du sujet (une idée principale développée), les mots de substitution(mots ou groupes de mots qui expriment une même réalité), la progression de l'information à travers le texte (liens entre les idées, marqueurs de relation), la constance du point de vue(façon dont

l'auteur s'identifie et son attitude par rapport à ses propos), l'absence de contradiction (aucune idée du texte n'est en contradiction avec une autre).

Ainsi, le texte informatif est divisé en paragraphes qui se présentent dans un ordre spécifique selon la fonction du texte, son organisation comprend non seulement la structure mais aussi tous les éléments visuels tels que : la disposition graphique (les marges, les alignements, les alinéas), les procédés typographiques (italique, gras, souligné, majuscules), la mise en page (illustrations, schémas, ...etc.), les intitulés (titres et intertitres). Le schéma de texte constitue une représentation visuelle d'un texte et permet d'en faire ressortir les différentes caractéristiques.

2.1.3 La structure des textes informatifs

Depuis quelques années, l'intérêt porté aux textes informatifs augmente, même si ces textes dont le but est d'informer le lecteur et d'accroître ses connaissances dans un champ déterminé, sont reconnus pour avoir une structure moins explicite, moins prévisible et un contenu moins familier⁴¹, ce qui explique par conséquent la difficulté des élèves à comprendre et écrire ce type de texte.

Ainsi, un auteur choisit une structure parce qu'elle convient le mieux, selon lui, à l'organisation des idées qu'il veut présenter. Par conséquent, les lecteurs 'habiles' abordent le texte avec une certaine connaissance de la façon dont les textes sont organisés, ils choisissent parmi leur répertoire de structures celle qui correspond à la structure du texte à lire. Certains aspects du texte leur indiquent le type de structure utilisé par l'auteur.

Plusieurs auteurs ont proposé des classifications de textes informatifs, mais la classification la plus connue est certainement celle de Meyer⁴², qui catégorise les textes informatifs selon les relations logiques de base qui y sont contenues. Sa classification comporte cinq catégories :

⁴¹ Giasson, (J). (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, De Boeck, p. 122.

⁴² Meyer, B.J.F. et L.W. Poon. (2001). " Effects of structure strategy training and signaling on recall of text ". *Journal of Educational Psychology*, In Giasson, (J). (2007). *La compréhension en lecture*. Québec, De Boeck, pp. 141–159.

1. **Description** : Ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques. Ordinairement, la proposition principale est présentée en premier, elle est suivie de propositions qui apportent des détails concernant, par exemple, la couleur, la forme...etc.
2. **Énumération(ou collection)** : Ce type de texte présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun. Il est courant de reconnaître cette catégorie par l'ordre temporel qui est le plus fréquent de cette structure.
3. **Comparaison** : Ce type de texte sert à comparer des objets, des personnes ou des objets entre eux en tenant compte de leurs ressemblances et de leurs différences.
4. **Cause-effet** : Dans ce type de texte, il est possible d'identifier une relation causale entre les idées. Une idée est l'antécédent ou la cause et l'autre, la conséquence ou l'effet.
5. **Problème-solution (question-réponse)** : Ce type de texte ressemble au texte de structure cause-effet en ce sens que le problème est l'antécédent de la solution, mais cette structure comporte de plus un certain recoupement entre le problème et la solution.

Pour les fins de notre recherche, nous nous sommes intéressés principalement à la lecture et l'écriture de textes informatifs d'énumération, la lecture des textes ayant pour but de documenter les élèves sur le contenu informatif et de leur fournir un 'modèle' quant à l'écriture d'un texte. Depuis les travaux de Kintsch et Van Dijk⁴³, nous savons que la compréhension d'un texte repose sur l'élaboration d'un modèle mental impliquant la reconnaissance de la macrostructure du texte et de sa superstructure nécessaire à la construction d'une représentation sémantique cohérente. Ce modèle mental peut soutenir la production d'un texte dans la mesure où les mêmes connaissances sont mobilisées lors de l'écriture.

Meyer⁴⁴, dans les textes d'énumération, décrit les caractéristiques de deux ou de plusieurs référents. Du point de vue du développement et de l'organisation du contenu

⁴³ Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academy Press, pp 145-148.

⁴⁴ Meyer, B.J.F. et L.W. Poon. (2001). " *Effects of structure strategy training and signaling on recall of text* ", op.cit., p 86.

informatif, il procède d'abord à la description de toutes les caractéristiques d'un premier référent puis à celles d'un second. Ainsi, pour le scripteur apprenant, à qui il est proposé de lire un texte ayant une telle structure, il est relativement simple de traiter le contenu informatif du texte et d'en reconnaître l'organisation, durant la lecture pour ensuite, éventuellement, reproduire un texte apparenté⁴⁵.

2.1.4 Complexité des textes informatifs (documentaires)

Plusieurs auteurs tels que Van Dijk et Kintsch⁴⁶ se sont penchés à l'étude des difficultés inhérentes aux textes informatifs (documentaires), ces textes ayant pour objectif d'informer, recourent à un vocabulaire spécifique ou technique qui rend leur compréhension de plus en plus difficile. En effet, comprendre un texte informatif n'implique pas seulement de se représenter mentalement le contenu explicite du texte. Il s'agit pour le lecteur de se construire une représentation de la situation décrite dans le texte. L'élaboration de cette représentation contenant les éléments absents du texte et pourtant nécessaires à la construction de sa cohérence globale exige de la part du lecteur une combinaison entre les éléments du texte et ses connaissances préalables du domaine.

L'accès à ce niveau de compréhension approfondie, nécessite de la part du lecteur une mise en œuvre simultanée de plusieurs processus cognitifs, de ce fait, le lecteur doit effectuer un traitement linguistique qui consiste à lire les mots et prendre en compte la structure du texte, ce que l'on appelle la forme linguistique de surface ou surface textuelle. Parallèlement, il doit construire la signification des mots écrits qu'il est en train de traiter. Selon Van Dijk et Kintsch⁴⁷, le lecteur élabore du sens au moyen de propositions sémantiques qui relient les informations explicites contenues dans les phases successives du texte. Le rôle de ces propositions est de maintenir l'information lue dans la mémoire. De cette façon, le lecteur peut construire progressivement une représentation de chacune des idées du texte, de son contenu sémantique

⁴⁵ Gagnon, R. (2006). *Les effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire de comparaison par des élèves de 2e année du primaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, p 12.

⁴⁶ Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, op.cit., p59.

⁴⁷ Idem.

communément nommé base de texte. Cependant, pour développer une compréhension approfondie et stocker les informations contenues dans le texte, il doit en effet, activer dans sa mémoire un ensemble de connaissances et d'expériences antérieures qui sont reliées et organisées dans la mémoire. Les auteurs se réfèrent à ce niveau élaboré de traitement en parlant de modèle de situation. Par conséquent, un lecteur qui ne dispose pas de connaissances sur le sujet développé dans le texte qui lui est présenté va éprouver des difficultés à intégrer les informations nouvelles. Moins son 'réseau' de connaissances est développé, plus sa compréhension du texte sera fragmentée et plus ce lecteur risque d'éprouver des difficultés à relier les différents éléments d'informations lues. Ce déficit de connaissances préalables entraîne également des difficultés pour mémoriser les informations du texte. Qu'il s'agisse de répondre à un questionnaire, de résoudre un problème ou de transférer les informations lues à des situations nouvelles, l'utilisation des informations lues est fortement compromise.

Ainsi, les textes à visée informative revêtent des caractéristiques qui les rendent plus difficiles à lire que les textes à visée narrative par exemple, ces derniers renvoient à des schémas familiers aux lecteurs et requièrent de leur part, des inférences d'intentionnalité qui visent principalement à lier les motivations des personnages et l'action de la vie quotidienne, contrairement donc aux textes narratifs, les textes documentaires évoquent des univers peu familiers aux lecteurs et mobilisent des inférences qui renvoient à des connaissances disciplinaires extérieures au contenu des textes.

Selon Marin, Crinon, Legros et Avel⁴⁸, la difficulté des textes documentaires repose notamment sur la production des inférences. Comprendre un texte informatif (documentaire) consiste donc à organiser ou réorganiser de façon cohérente un ensemble de connaissances afin d'y intégrer de nouvelles informations apportées par le texte. Selon ces auteurs, l'obstacle majeur de la compréhension de textes

⁴⁸ Crinon, J., Legros, D., Marin, B. & Avel, P. (2007). "Aides logicielles à la lecture de textes documentaires ". *Alsic* n° 10.p 26.

documentaires réside dans l'activité inférentielle et le fait de tenir compte seulement la surface linguistique du texte ne peut pas aider le lecteur à surmonter ses difficultés.

Quant aux recherches concernant la complexité relative des différentes structures des textes informatifs, elles ne sont pas encore complétées, cependant, il est possible de dégager une certaine gradation qui s'établit comme suit, de la plus facile à la plus difficile : texte de type séquence, description, comparaison, cause-effet et problème-solution⁴⁹. Cependant, des recherches complémentaires devront être effectuées pour identifier plus clairement le niveau de difficulté relatif des structures des textes informatifs.

2.1.4.1 Activité inférentielle dans la compréhension des textes informatifs (documentaires)

Selon Singer⁵⁰, la compréhension d'un texte est conçue comme une activité finalisée par la construction d'une représentation unique et cohérente du contenu du texte. L'aboutissement à cette représentation nécessite de la part du lecteur la production des inférences permettant de relier, d'une part, les informations entre-elles présentes au niveau du texte, et d'autre part, les informations véhiculées par le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Ainsi, la production des inférences renvoient principalement à deux niveaux : la base de texte et le modèle de situation.

Concernant l'activation des inférences conduisant les lecteurs à intégrer les données informationnelles du texte, elle contribue à la construction de la représentation qui renvoie à la base de texte, en s'appuyant uniquement sur la reconnaissance des mots et la combinaison entre les informations explicites du texte. Cette conception du processus inférentiel se justifie d'une part, par les travaux de références des auteurs McKoon et Ratcliff⁵¹ permettant de noter que l'accès aux informations du texte se fait d'une manière très rapide et non consciente, ce qui

⁴⁹ Richgels, D., McGEE, L., Lomax, R. et Sheard, C. (1987). "Awareness of Four Text Structures : Effects on Recall of Expository Text ". Reading Research Quarterly, vol. XXII, n°2, p. 177-197.

⁵⁰ Singer, M. (1993). "Causal bridging inferences: Validating consistent and inconsistent sequences". *Canadian Journal of Experimental psychology*, pp.340-359.

⁵¹ McKoon, G. & Ratcliff, R. (1995). "The minimalist hypothesis: directions for research". In C.A. Weaver, S. Mannes, & C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honour of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

conduit à assurer la cohérence locale d'un texte. D'autre part, la modélisation de Kintsch et van Dijk⁵² ainsi que les travaux de van den Broek⁵³ considèrent que la cohérence locale nécessite principalement la production d'inférences de liaison sous la forme d'ajout d'information de type lexical, d'équivalents lexicaux qui ne figurent pas dans le texte source. Ce type d'inférence est donc étroitement lié aux connaissances linguistiques de l'apprenant.

La construction de la cohérence locale de la base de texte aboutit à la construction de sa cohérence globale via l'activation d'inférences d'ordre thématique ou de généralisation, ces dernières renvoient à des informations ajoutées, se rapportant à des situations liées à celle du texte source, elles correspondent à des connaissances antérieures des lecteurs sur le monde, ou particulièrement sur la situation évoquée par le texte contribuant de ce fait à la construction d'une représentation qui renvoie au modèle de situation. Ainsi, il s'agit d'un processus qui combine des informations provenant de différentes sources, aussi bien linguistiques que contextuelles, dans le but d'obtenir de nouvelles informations non explicites dans le texte mais activées lors de la lecture⁵⁴. L'activité inférentielle permet donc de rendre explicites des relations entre les différentes informations implicites dans le texte à travers la production des inférences d'élaboration c'est-à-dire des énoncés différents de la base de texte, activés pour expliciter davantage le contenu du texte au moyen des connaissances antérieures du lecteur, ce qui lui permet de compléter sa représentation du contenu du texte.

-Les facteurs qui modulent la génération d'inférences

Les travaux de Givon⁵⁵, de même que ceux de Fayol⁵⁶, nous permettent de déterminer les principaux facteurs à prendre en considération dans une situation de

⁵² Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85 (5), pp. 363-394.

⁵³ Van den Broek, P. (1990). "Causal inferences and the comprehension of narrative text". In A. C. Graesser & G.H. Bower (Eds.). *Inferences and text comprehension*. San Diego, CA: Academic Press. pp 175-196.

⁵⁴ Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France, p.89.

⁵⁵ Givón, T. (1993). *English grammar. A function-based approach* (2 vols.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, pp 76-78.

⁵⁶ Fayol, M. (1996). "La production d'écrits narratifs: approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte". In: J. David et S. Plane (Eds) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: Presses Universitaires de France, pp 9- 36.

compréhension, pour eux, la génération d'inférences dépend des facteurs inhérents au lecteur notamment à ses capacités à identifier les caractéristiques du texte en question ainsi qu'à ses connaissances antérieures en relation avec le thème évoqué par ce texte.

-Les caractéristiques du texte

En se référant aux travaux cités préalablement, notamment ceux de Givon, nous pouvons avancer que les caractéristiques de la surface textuelle aident les apprenants à élaborer des inférences sur les contenus informationnels des textes. Concernant le texte informatif (documentaire), l'identification de ses caractéristiques telles que les articulateurs d'énumération (d'abord, ensuite, puis, et enfin), les pronoms qui invitent le lecteur à rechercher un référent dans le déjà lu, de même que les subordonnées en *qui*, *que*, *dont* et autres devrait faciliter le traitement de la signification d'un texte. Ainsi, ces éléments textuels pourraient favoriser la production d'un certain nombre d'inférences.

En somme, la fonction d'un texte informatif est de présenter certains aspects d'une vérité correspondant à un thème particulier en utilisant des organisateurs textuels et en s'appuyant sur certains signes de ponctuation tels que les deux points et les parenthèses. Ces éléments pourraient donc avoir un effet sur la production d'inférences.

-Le rôle du lecteur

Pour comprendre un texte et donc produire des inférences, le lecteur doit se référer à ses connaissances spécifiques ou générales en rapport avec ce texte. L'idée selon laquelle, il existe différents niveaux de représentations (base de texte vs modèle de situation) permet de mettre en évidence l'effet des connaissances linguistiques et référentielles du lecteur dans la construction d'une représentation cohérente de la signification du texte.

En partant donc du principe que la compréhension est une activité de construction de la signification d'un texte, il en résulte que le lecteur prend une part importante dans la construction de cette signification. Ainsi, les exigences de la

situation de compréhension déterminent les inférences que le lecteur génère en faisant appel à ses capacités du traitement des éléments textuels mais également de son expérience du monde qui constitue une base de données de ressources d'informations.

Dans le cadre de notre recherche, nous voudrions déterminer les facteurs favorisant l'activité inférentielle dans la construction de la cohérence de la signification du texte informatif (documentaire), à travers l'analyse des informations renvoyant au modèle de situation, ainsi que celles renvoyant à la base de texte. Ces informations sont considérées comme des traces de l'activité inférentielle.

2.1.5 Traitement du texte informatif (documentaire)

Le traitement du texte informatif (documentaire) est lié à trois niveaux de représentation : la surface textuelle, la base de texte et le modèle de situation. D'abord, par rapport à la surface textuelle, les textes informatifs (documentaires) se caractérisent par un lexique spécialisé présentant pour des jeunes apprenants des difficultés de compréhension. De plus, les marques linguistiques qui annoncent par exemple la cause, la conséquence, la reformulation et l'énumération ont un effet sur la compréhension ainsi que l'utilisation de l'information.

Il est également intéressant d'ajouter à ces caractéristiques linguistiques une présentation dense et concise des informations dont le traitement exige d'autres connaissances construites par le lecteur.

Concernant la construction de la signification de la base de texte (microstructure et macrostructure), elle s'appuie sur l'activation des connaissances du lecteur afin de trouver les liens entre les informations présentes dans le texte. En effet, dans ce type de texte, l'auteur présente des informations sans pour autant expliciter la relation entre elles, ce qui incite l'apprenant à recourir à ses connaissances antérieures pour compléter sa compréhension.

Quant au niveau du modèle de situation, plusieurs recherches conduites en psychologie cognitive ont montré que l'activité de la compréhension d'un texte informatif (documentaire) incite l'apprenant à faire appel à ses connaissances relatives

au thème évoqué par le texte. De ce fait, il est indispensable que le lecteur possède des connaissances référentielles dans le but de traiter le contenu d'un texte informatif (documentaire). En effet, la compréhension de ce type de texte résulte de la capacité du lecteur à mettre en cohérence les informations explicites du texte avec ses connaissances du monde.

Dans ce sens, nous postulons que la construction des connaissances implique la mise en œuvre des activités d'apprentissage permettant d'enrichir les connaissances des apprenants. Aussi, l'activité de la production écrite conduit l'apprenant à activer des inférences renvoyant à la base de texte et au modèle de situation, elle permet également à l'enseignant d'évaluer la construction de la signification élaborée par le lecteur.

2.2 La lecture/ compréhension d'un texte informatif selon les approches : linguistique textuelle et psychologie cognitive

Dans le cadre de la didactique du FLE, l'enseignement de la compréhension est marqué par une diversité des méthodes visant à apprendre aux élèves à mieux comprendre un texte. Ces méthodes proviennent de différentes approches dont la linguistique textuelle et la psychologie cognitive qui nous intéressent.

Il convient en premier lieu, de préciser ce que signifie le terme de « lecture » afin de mieux la définir. Pour M. P. Shmitt et A. Viala⁵⁷, d'abord c'est une activité mentale qui commence par la simple perception de signes visuels, qui, ensuite passe par leur décodage pour accéder à son sens. C'est aussi un processus de mémorisation, car les signes se succèdent et chacun éclaire le suivant tout en étant éclairé par le précédent car une phrase ou un texte prennent leur sens quand ils sont achevés. Donc la lecture est une procédure de structuration qui présuppose la connaissance des codes et de leur fonctionnement dans le texte - ce sont d'un côté le vocabulaire et la syntaxe et d'un autre leur façon de se juxtaposer ou de s'enchaîner dans le texte lui attribuant un sens. Donc lire c'est encore un travail d'interprétation et de compréhension. La

⁵⁷ Shmitt, M. P., Viala, A. (1982). *Savoir lire*. Paris: Didier, p 45.

lecture est donc un ensemble de phénomènes qui, pour être réussie, demande la maîtrise de certains savoirs, analyses et techniques pour accéder au sens des textes.

Dans la présente étude nous essaierons de présenter les inventaires et les possibilités qu'offre la linguistique textuelle pour l'exploitation des textes au moment de la lecture. Notre objectif est donc d'exposer des outils permettant la découverte de la structure interne d'un texte, c'est-à-dire les parties essentielles qui le composent et la façon dont elles sont organisées. Cette approche devrait amener les apprenants à pouvoir déterminer les éléments du texte; connaître la structure des différents niveaux textuels ainsi qu'à s'approprier un support à la production écrite⁵⁸.

Nous procéderons donc à l'étude consécutive de la super- macro- et microstructure textuelles. Nous partons de la compréhension de la notion de texte en tant qu'une entité bien structurée, obéissant à des règles de logique, cohérence, cohésion, continuité sémantique et progression thématique, le tout véhiculé par les lois de la langue, la notion de structure désignant toute l'organisation d'éléments agencés entre eux.

La superstructure du texte

La superstructure du texte, c'est le cadre formel dans lequel progresse et se développe l'action. À commencer par le titre et son rapport avec l'introduction, à continuer par l'exposition pour finir par la conclusion, nous devons tenir compte évidemment de la structuration intérieure de chacun des constituants, ainsi que des liens établis entre eux. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de travailler sur un texte informatif, répondant à la structure énumérative, ce texte contient une liste d'éléments concernant un même sujet « les plantes ». La mise en page indique la superstructure, en effet, une suite d'éléments est signalée par des sous-titres, des caractères gras, etc.

La macro et la microstructure textuelles

⁵⁸ Carrell, Patricia (1990). "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: Rôle des schémas de contenu et des schémas formels". *Le français dans le monde*. Numéro spécial: Recherches et applications février-mars, p23.

Concernant la macrostructure, elle correspond aux unités textuelles constituant un texte, appelées unités supraphrastiques. Elle est définie comme une unité structurale composée qui peut être délimitée du texte grâce à des marqueurs d'ordre sémantique et formel. En étudiant les unités supraphrastiques nous nous rendons compte des liens supraphrastiques qui assurent la cohésion du texte. Chaque unité supraphrastique englobe un message complet et par conséquent contient un microthème qui démontre son unité sémantique. Quant à la microstructure textuelle, elle représente le niveau textuel qui étudie les liens dans le cadre de l'unité supraphrastique elle-même. Pour ces deux niveaux, nous évoquons les indices suivants caractérisant le texte informatif : les verbes conjugués au présent de vérité générale, les nominalisations et les reprises nominales ou pronominales, permettant tout particulièrement la progression des idées dans le texte. De plus, la présence des deux points, des tirets, et des alinéas caractérise la mise en page de ce type de texte.

Pour la psychologie cognitive, la signification d'un texte n'est pas contenue dans le texte lui-même, mais construite par un sujet lecteur au cours de la compréhension considérée comme une activité cognitive qui combine les informations du texte et un ensemble hétérogène de connaissances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur.

L'analyse du traitement cognitif du texte, telle qu'elle a été modélisée par van Dijk et Kintsch⁵⁹ permet de distinguer trois niveaux de représentation du texte : la forme linguistique de surface, la base de texte et le modèle de situation. Ces auteurs définissent 'la base de texte' comme la représentation sémantique propositionnelle du contenu du texte. Quant au 'modèle de situation', il intègre des éléments absents du texte et que le lecteur infère à partir de ses connaissances et de ses représentations antérieures du domaine. Le contenu sémantique d'un texte peut ainsi être décrit

⁵⁹ Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *psychological Review*, 85 (5), op.cit, p. 67.

comme une suite de propositions dont le traitement aboutit à la compréhension d'un texte⁶⁰.

Ainsi, nous pouvons avancer d'une part, que la compréhension d'un texte s'appuie selon la linguistique textuelle, sur la reconnaissance des indices renvoyant à trois niveaux d'organisation et de signification textuelle : super- macro- et microstructure textuelles permettant d'entrer dans le sens du texte et facilitant donc sa compréhension.

D'autre part, d'un point de vue cognitif, la compréhension des textes informatifs est étroitement liée aux connaissances acquises par l'élève. En effet, comprendre un texte de ce type consiste à élaborer une représentation du domaine évoqué par le texte, et donc à organiser ou à réorganiser de manière cohérente un ensemble de connaissances afin d'y intégrer de nouvelles informations apportées par le texte. Lire un texte documentaire oblige le lecteur à établir des liens entre les informations du texte lu et ses connaissances antérieures permettant de ce fait de construire la cohérence de la représentation du contenu du texte.

2.3 Interactions entre la lecture/ compréhension et la production écrite

Si l'on s'accorde à dire qu'il existe des interactions entre la lecture et l'écriture, peu de recherches précisent les liens entre ces deux activités. La lecture comme l'écriture reposent sur des activités de traitement d'informations débouchant sur la construction de sens. Comme le souligne Giasson, « le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer le sens de son texte »⁶¹. Reuter⁶² propose d'envisager l'enseignement des textes en établissant des relations étroites entre la lecture et l'écriture. La lecture/ compréhension d'un texte avant son écriture contribue à développer les connaissances du scripteur tant sur le plan des contenus évoqués dans les textes que sur celui des outils discursifs. En situation d'écriture, ces connaissances devront être mobilisées en

⁶⁰ Denhière, G. & Legros, D. (1989). "Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? ". In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*. Paris: CNDP, pp. 137-148.

⁶¹ Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin. p 62.

⁶² Reuter, Y. (2000). " Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique ". *Pratiques*, n° 86, pp 5-23.

fonction des contraintes de production inhérentes aux différents types de textes. D'un point de vue didactique, il convient de proposer aux élèves des situations d'enseignement-apprentissage qui les conduisent à établir « des critères de différenciation et d'analyse des divers genres de textes »⁶³. Par exemple, les élèves peuvent être amenés à comparer différents types de textes traitant un même thème, afin de favoriser la distinction entre les différents modes d'organisation des textes et les marques linguistiques qui les caractérisent pour pouvoir les reproduire en situation d'écriture. De même, ils peuvent activer leurs connaissances antérieures dans l'objectif de lier d'une manière cohérente leurs informations antérieures sur le monde évoqué par le texte proposé au moment de la lecture avec celles contenues dans ce dernier.

C'est pourquoi nous étudions les effets, sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire), de deux types d'activités d'aide à la compréhension et la production d'un texte informatif, renvoyant à deux approches : la linguistique textuelle et la psychologie cognitive ; il s'agit pour la première de construire des connaissances renvoyant à trois niveaux super- macro- et microstructure textuelles à travers l'activité de tri de textes, quant à la seconde, elle oblige l'apprenant de faire le lien entre les composantes de la "base de texte", et les connaissances appartenant au "modèle de situation" du texte lu.

2.4 Activités d'aides à la compréhension / production des textes informatifs

Plusieurs recherches en didactique, en particulier celles proposées dans le cadre des deux approches qui nous intéressent à savoir l'approche par « typologies textuelles » et « la psychologie cognitive » ont mis au point des activités pouvant aider les élèves à apprendre à comprendre et à rédiger des textes selon des objectifs bien déterminés. Il s'agit pour la première d'apprendre aux apprenants de reconnaître les caractéristiques de chaque type de texte, cet apprentissage pourrait se faire par le biais de plusieurs activités dont « le tri de texte » qui nous intéresse dans cette recherche. Quant à l'autre, elle favorise plutôt le traitement du contenu des textes notamment quand il est question de textes documentaires, il s'agit donc de favoriser la production d'inférences à l'aide des questionnaires.

⁶³Fayol. M. (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris, Éditions Odile Jacob., p.97.

Les travaux de Jean Michel Adam sur les typologies textuelles⁶⁴, ont mis l'accent sur ce qui fait la diversité des textes c'est-à-dire leurs caractéristiques et leurs unités. Il propose des critères pour définir chaque type de texte y compris le texte informatif (documentaire) qui nous intéresse, ces critères peuvent être soulignés dans le cadre d'une séquence d'apprentissage articulant lecture et écriture, afin de construire des définitions de plus en plus précises de l'objet textuel à produire.

De plus, pour traiter le contenu de ce type de texte en situation de compréhension et/ ou d'écriture, l'apprenant doit activer ses connaissances antérieures non seulement sur la langue (L2), mais aussi sur le monde évoqué par le texte. Ces dernières lui permettent d'élaborer les inférences nécessaires à la construction de la cohérence de la signification du texte en question.

Ainsi, les systèmes d'aide à la compréhension ainsi qu'à la production d'un texte informatif (documentaire) dans les deux approches « typologie textuelle » et « psychologie cognitive » prennent en compte d'une part, les effets du recours à l'activité de « tri de texte » dans le but d'aider les élèves à apprendre à identifier le type de chaque texte à travers l'identification de leurs spécificités, par rapport à d'autres types. D'autre part, les travaux en psychologie cognitive⁶⁵, ont mis l'accent sur l'impact des questionnaires sur l'activation des connaissances nécessaires à la compréhension et à la production de textes documentaires. En effet, l'accès aux connaissances via les questionnaires influe la quantité et la qualité des informations issues du traitement inférentiel impliqué dans la compréhension et la production de texte.

2.4.1 Reconnaissance des caractéristiques du texte informatif (documentaire) via l'activité de tri de texte

⁶⁴ Notamment l'article paru dans *Le Français dans le monde* 192, en 1985 : " Quels types de textes ? ", Paris, Hachette. Pour une synthèse des travaux de Jean-Michel Adam, publiés sous la forme d'articles de 1985 à 1990, de même que : ADAM J-M (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, op.cit, pp 12-54.

⁶⁵ Legros, D., (1997). " *Langage & Représentation: Le rôle des connaissances et des croyances dans l'acquisition de connaissances, la production et la compréhension de textes* ". Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8 et IUFM de l'académie de Créteil.

Plusieurs recherches en didactique ont mis au point l'activité de « tri de textes », sous l'influence des travaux de Jean Michel Adam sur les typologies textuelles. Ainsi, plusieurs textes très divers portant sur la même thématique sont soumis aux élèves pour leur permettre de dégager les caractéristiques des écrits proposés. Ainsi, dans le but de s'interroger sur la pertinence et l'intérêt pour les apprentissages en lecture-écriture de cette activité, nous présentons les principales caractéristiques de cette activité, telle que l'avaient conçue les didacticiens dans la recherche INRP⁶⁶. Ensuite, nous évoquons les propositions de travail relatives à l'identification du type informatif dans le manuel de première année moyenne. Cette présentation nous conduit donc à dégager les principes constitutifs de cette activité.

2.4.1.1 Des textes portant sur la même thématique sont présentés simultanément à l'observation des élèves

Les enjeux très différents qui peuvent être assignés à une activité de tri de textes entraînent une diversité dans le choix des écrits rassemblés pour le tri. Cette activité est construite, dans tous les cas, comme tâche-problème, mettant en relation divers textes qui permettent aux élèves de dégager des caractéristiques propres à chaque type de texte.

L'article fondateur de Danielle Lorrot et Denise Pezenec⁶⁷ rend compte de la mise en œuvre, d'une activité de tri de plusieurs textes portant tous sur le même thème de 'la nourriture'. Les types d'écrits rassemblés sont très « variés » : «textes informatifs, descriptifs, récits, argumentations, consignes et écrits poétiques ».

Dans la continuité de ce travail, l'équipe INRP de Lozère⁶⁸ propose un ensemble de textes ayant la même thématique « l'œuf ». Les écrits regroupés sont des recettes de cuisine et consignes de fabrication, des textes poétiques (comptines et textes versifiés), des extraits d'ouvrages documentaires, des extraits de récits. La contribution insiste sur la nécessité de diversifier les écrits proposés et sur ce qui distingue cette approche

⁶⁶ Garcia-Debanc, Cl., (1987) : chapitre « Tri de texte » in Équipe INRP Lozère " *Pratiques d'évaluation des écrits : Objectif Écrire* ". Mende, CDDP de Lozère, pp. 20-43.

⁶⁷ Lorrot, D., et Pezenec, D., (1985). " Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM " in *Repères* 66, pp. 63-68.

⁶⁸Garcia-Debanc, Cl., (1987) : chapitre « Tri de texte » in Équipe INRP Lozère " *Pratiques d'évaluation des écrits : Objectif Écrire*", op.cit., p.22.

d'une approche thématique : « la similitude de thème aide les enfants à percevoir l'importance du choix du type de texte pour un contenu à rapporter similaire et attire leur attention sur les marques formelles du fonctionnement des textes. La démarche est foncièrement différente des regroupements thématiques qui, eux, nient les spécificités des différents types de textes »⁶⁹.

L'article paru dans la revue *Pratiques*⁷⁰, recense des activités de tris très différentes. Les ensembles de textes peuvent être des corpus de textes de genres proches (contes, légendes, mythes) ou deux ensembles de textes mettant en jeu seulement des types de textes contrastés pour permettre une comparaison (narratif/explicatif) par exemple. Le tri peut également être organisé pour dégager invariants et variations dans un même type de texte. De même, un tri de récits complets et incomplets peut aider à dégager la structure narrative. Des suggestions sont faites sur le découpage des extraits ou la suppression des caractéristiques typographiques. La diversité des exemples d'activités présentées montre que l'activité est très ouverte et que c'est la comparaison des textes par les élèves qui occupe une place centrale.

Les supports proposés par GARCIA-DEBANC⁷¹ mettent bien en évidence la diversité des enjeux auxquels peut répondre une activité de tri de textes. En effet y sont proposés trois ensembles de textes, répondant à des situations-problèmes différentes. Si le premier ensemble, destiné à « faire dégager les caractéristiques des divers types d'écrits et des séquences textuelles » en regroupant des écrits sur le thème du livre, s'apparente aux activités précédemment présentées, deux autres ensembles sont consacrés à faire dégager les propriétés d'un genre littéraire « la fable » et à aider à résoudre un problème d'écriture, un tri de débuts. La contribution montre donc bien comment le corpus réuni est constitué à partir d'une intention d'enseignement et quels usages divers peuvent être faits des activités de tris. Si l'enseignant constitue et propose un ensemble de textes à ses élèves, c'est pour les aider à problématiser des choix possibles à propos d'une situation d'écriture. Cette dimension heuristique est au cœur des activités de tris. Elle préside au choix des textes rassemblés. Ces diverses activités ont pour trait commun de présenter simultanément aux élèves plusieurs textes portant sur le même thème, mais très divers dans leur écriture et leur mise en page.

⁶⁹ Garcia-Debanc, Cl., (1989). " Le tri de textes : modes d'emploi ", op.cit., p. 43.

⁷⁰ Ibid, pp. 20-43.

⁷¹ Garcia-Debanc, Cl., (2003). *Des tris de textes pour écrire*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon, pp. 7 - 57.

Les premiers corpus semblent viser essentiellement à représenter la diversité des écrits disponibles. Au fil des mises en œuvre, apparaissent de plus en plus nettement le caractère construit des corpus et la multiplicité des classifications possibles. L'activité affiche de plus en plus nettement un enjeu de problématisation des modes de catégorisation des écrits.

2.4.1.2 Des modes de catégorisation divers

Pour rendre compte des critères de constitution des textes, les auteurs tels que Lorrot et Pezennec⁷², mêlent des notions renvoyant aux typologies textuelles (récit, description, argumentation, explication) et aux genres (textes publicitaires, écrit poétique, compte rendu) sans que des distinctions claires soient posées en ce sens. Par la suite, les recherches didactiques notamment celles de Garcia- Debanc⁷³ insistent sur la nécessité d'homogénéiser les principes de classification, elles restaurent la notion de « type d'écrit », à côté des classifications par séquences textuelles. La terminologie manifeste les évolutions importantes, au cours de cette période, sur les principes de classification retenus. Si les finalités de l'activité de tri de textes restent identiques à travers les évolutions constatées, les théories de référence pour établir les classifications se sont affinées et complexifiées. La référence aux « types de textes » a été remplacée par une référence aux types de « séquences textuelles », chaque texte étant le plus souvent hétérogène. Elle n'est plus exclusive : à partir de 1989, la notion de type occupe une place de plus en plus importante dans les catégorisations proposées, place importante qu'elle occupe également dans les programmes de collège.

2.4.1.3 Des consignes et des modes d'exploitation très variés

La diversité des modes d'exploitation des activités de tri de textes proposés montre la variété des consignes pouvant être proposées, de même que les différentes modalités de travail, laissant plus ou moins de place aux échanges entre les élèves.

⁷² Lorrot, D. et Pezennec, D., (1985). " Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM ", op.cit., p. 69.

⁷³Garcia-Debanc, Cl., (2003). *Des tris de textes pour écrire*, op.cit., pp. 86- 90.

Ainsi, l'article de *Pratiques*⁷⁴ analyse un échange entre des élèves de CM2 en montrant leurs difficultés à identifier un texte qui leur était proposé. Certains élèves le percevaient comme un écrit documentaire, d'autres le considéraient plutôt comme une histoire. Les échanges entre eux montrent une véritable controverse pour l'identification d'un type de texte suite à une observation précise de ce texte sans pour autant oublier la nécessité de l'intervention étayante de l'enseignant pour qu'ils identifient convenablement le texte. Il en résulte, de ce fait que les caractéristiques des écrits proposés peuvent donc être reproduites lors de la production écrite.

2.4.1.4 Des activités d'écriture permettant le recours à l'analogie

Des activités d'écriture sont proposées suite à l'observation et à l'analyse des écrits du tri. Ainsi Danielle Lorrot et Denise Pezenec⁷⁵ demandent aux enfants d'écrire individuellement deux textes de types différents, le thème pour tous étant les 'sports et les jeux'. Les élèves doivent indiquer préalablement le type choisi, leurs écrits produits sont ensuite lus par les auteurs à l'ensemble de la classe et évalués en fonction des critères préalablement dégagés comme caractéristiques du type considéré.

Les activités d'écriture permettent ainsi de stabiliser les acquis construits à partir de l'observation des textes. Elles permettent par la suite aux élèves de reproduire les différentes caractéristiques qu'ils avaient dégagées au cours de l'analyse des textes du tri, elles participent ainsi à un apprentissage procédant par analogie.

Ces activités d'écriture occupent donc une place importante comme prolongement naturel à l'activité de tri. Elles permettent un réinvestissement de l'ensemble des fonctionnements textuels observés grâce au tri. Ces activités s'enrichissent d'une référence directe aux écrits proposés à l'observation, qui servent de ressources et sollicitent chez le jeune rédacteur une imitation procédant par analogie.

2.4.2 Traitement du contenu du texte informatif via des questionnaires

⁷⁴ Garcia-Debanc, Cl., (1989). " Le tri de textes : modes d'emploi ", op.cit., p. 44.

⁷⁵ Lorrot, D., et Pezenec, D., (1985). " Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM ", op.cit., p. 72.

Les lectures réalisées dans le cadre de la préparation de cette recherche nous permettent de noter que la compréhension est une activité de construction d'une représentation mentale de ce qui est évoqué par le texte, de même que la production comme la verbalisation de ces représentations⁷⁶. Il paraît donc nécessaire de proposer aux apprenants des situations d'apprentissage propices à la construction du savoir, sollicitant leurs ressources cognitives et comprenant différents dispositifs afin de réduire la complexité inhérente à ces deux activités d'apprentissage.

Cette conception de l'apprentissage nous permet de proposer des questionnaires d'aide à la compréhension et à la production d'un texte informatif (documentaire) en tant qu'outils de travail signifiants, afin d'amener les apprenants à surmonter les difficultés inhérentes à ces deux activités et à développer des stratégies de travail élaborées, pour tenter d'amener les élèves à apprendre à faire le lien entre les informations du texte entre elles et leurs connaissances personnelles. De ce fait, nous pouvons avancer que les questionnaires d'aide à la compréhension et à la l'écriture sont conçus pour favoriser la construction d'un savoir ayant pour objectif d'encourager et de faciliter la compréhension de texte et le traitement des informations; en insistant sur les liens à établir entre les informations contenues dans un texte ainsi que les connaissances antérieures des apprenants. Les questionnaires nous permettent donc d'orienter les apprenants pour mieux comprendre et par conséquent, mieux rédiger. Ils nous permettent en conclusion de favoriser une stratégie d'apprentissage ou de renforcer cette dernière. C'est dans cette perspective que les questionnaires sont proposés: pour faire appel aux 'modèles de situation' et aux 'bases de textes' antérieurs et aux représentations construites par les sujets au fil de leurs expériences, qu'ils incorporent lors du traitement du présent texte.

2.4.3 Activités proposées dans le manuel de première année moyenne

⁷⁶ Deschênes, A.-J. (1988). "La compréhension et la production de textes", op.cit., p.23.

Les manuels de collège, en particulier celui de première année moyenne⁷⁷, proposent souvent des textes à observer pour faire identifier aux élèves les principaux types de texte. Nous nous intéressons donc notamment à la présentation des activités proposées dans le manuel de première année moyenne. En vue d'amener les élèves de première année moyenne à identifier le type informatif (documentaire), trois textes informatifs portant sur des thèmes et des catégories différents sont proposés dans ce manuel⁷⁸. Chaque texte est suivi d'une grille comportant les caractéristiques du texte informatif (documentaire).

De ce fait, les types de textes sont déjà identifiés par les auteurs du manuel et les élèves n'ont qu'à appliquer les caractéristiques dégagées lors d'une activité d'écriture. En effet, le manuel propose également des activités d'écriture à la fin du temps d'observation et de l'identification du type de texte.

Dans ce chapitre, nous nous sommes attachés à mettre en évidence le lien entre deux activités importantes : la compréhension et la production des textes informatifs (documentaires) ainsi que les aides qui pourraient faciliter le traitement de ces deux activités. Pour ce faire, nous avons traité le texte informatif (documentaire) en termes de caractéristiques et de complexité. Il a été aussi question d'aborder l'activité inférentielle dans la compréhension de ce type de texte afin d'analyser les facteurs qui influencent la production d'inférences et par conséquent l'enrichissement du contenu des productions écrites des apprenants.

Notre objectif consiste à comparer l'effet de deux activités à savoir le tri de textes, provenant de la linguistique textuelle et les questionnaires, relevant de la psychologie cognitive. Ces deux activités sont proposées aux apprenants au moment de la lecture, elles sont conçues comme des aides à la production d'un texte informatif (documentaire). Nous évaluons ainsi les produits des apprenants à travers l'analyse des caractéristiques propres au texte informatif, et dégagées lors de l'activité de tri de texte, ainsi que les informations ajoutées aux textes proposés aux apprenants, c'est-à-

⁷⁷ Iddou Said, M., Dakhia Absi, F. (2006). *Plaisir d'apprendre le français : Première année de l'enseignement moyen*. Alger, ENAGH, n° 007/03.

⁷⁸ Ibid, pp. 140-143.

dire les informations qui ne figurent pas dans ces textes, de même que les informations que les apprenants scripteurs ont repris telles qu'elles sont (copiées) et les informations qu'ils ont tenté de reformuler(traitées ou reformulées).

DEUXIÈME PARTIE

EXPÉRIMENTATION

Chapitre 3

Cadre général de l'expérimentation

Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation

Les divers travaux portant sur la production écrite se rattachent principalement à deux aspects : l'organisation des textes et les processus rédactionnels. Dans le premier cas, les textes sont classifiés selon leur structure interne ainsi que leurs caractéristiques linguistiques, c'est le cas, entre autres, des études de J.M.Adam⁷⁹ et de Combettes⁸⁰. Quant aux travaux sur les processus rédactionnels⁸¹, ils concernent les opérations effectuées par le sujet engagé dans une activité de rédaction. Nous examinerons ces deux aspects de l'écriture dont il convient de tenir compte dans cette recherche.

Pour Van Dijk⁸² l'origine latine du mot texte, *textus*(« tissé »), ce dernier est suggéré comme une opération de fabrication menant à un produit qui regroupe un ensemble de caractéristiques portant sur la structuration interne des textes ainsi que sur des aspects linguistiques comme les temps des verbes et les unités de liaison, ce qui nécessite de la part de celui du scripteur une attention particulière à toute une série de contraintes : des contraintes globales, qui concerne la structure du texte , et des contraintes plus locales c'est à dire la cohésion syntaxique du texte (emploi des connecteurs et des pronoms) et l'usage des temps et des modes. L'identification de ces indices a permis aux chercheurs de classer les textes en plusieurs types⁸³. Ainsi, la reconnaissance de la structure et les aspects linguistiques de chaque texte est le critère qui permet d'affirmer que tel texte correspond à tel type, elle permet également de faciliter l'activité de la production du moment où plusieurs textes du même type présentent une structure de base et des caractéristiques linguistiques comme relativement stables et conventionnelles.

⁷⁹Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, op.cit, p18.

⁸⁰ Combettes Bernard, (1987). "Types de textes et faits de langue", *Pratiques* n° 56.

⁸¹ Piolat, A., & Pélissier, A., (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. op.cit, pp.68-72.

⁸²Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. op.cit, pp. 145-148.

⁸³Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue* , op.cit, p22.

Les travaux en psychologie cognitive⁸⁴ s'orientent vers les rapports entre le texte et le contexte, en mettant l'accent particulièrement sur les caractéristiques du sujet scripteur. Sur le plan de la production, un rédacteur habile est celui qui est capable de gérer de manière simultanée différents paramètres : les enjeux de la production, le contenu ou les idées du texte, la planification, la mise en texte et la révision. Pour ce faire, il doit recourir à la lecture considérée comme une activité stratégique dont le but est de faciliter la construction d'une représentation cohérente. Cette construction s'élabore à trois niveaux de représentation du texte et de son contenu : Un niveau de surface exprimant l'information lexicale et syntaxique, un niveau sémantique représentant à la fois la signification locale et globale (microstructure et macrostructure) des phrases du texte, et un niveau situationnel, englobant les connaissances antérieures évoquées par le texte. La microstructure et la macrostructure sont deux niveaux sémantiques qui représentent la « base de texte ». Cette dernière est constituée d'un ensemble de propositions organisées de façon hiérarchique et d'informations sémantiques directement issus du texte. Ces représentations renvoient respectivement à la signification locale et globale du contenu textuel. Cependant, « le modèle de situation » représente les informations évoquées par le texte et activées par le lecteur au moment de l'écriture.

Le texte informatif, que nous avons proposé aux élèves de première année moyenne, sur le thème « des plantes », se caractérise, d'une part, par une structure et des aspects linguistiques pouvant faciliter son identification et même sa production. D'autre part, il se réfère à un contenu peu familier à ces jeunes apprenants, qui doivent posséder des connaissances conceptuelles minimales sur le domaine évoqué par le texte pour qu'ils puissent, par conséquent, établir les liens entre les idées du texte. En d'autres termes, chaque élève devrait faire appel à ses connaissances antérieures au moment de la lecture pour accéder au sens du texte et pouvoir produire par la suite des textes informatifs intéressants en langue L2.

S'interroger sur l'effet de deux approches « la linguistique textuelle » et « la psychologie cognitive » sur la production des textes informatifs par les élèves de

⁸⁴ Piolat, A., & Pélissier, A., (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. op.cit, p.35.

première année moyenne, nous conduit à orienter notre problématique générale autour de deux axes fondamentaux représentés dans deux séquences différentes :

1. Effet de la reconnaissance des caractéristiques (structure interne et aspects linguistiques) du texte informatif sur la production de ce dernier.
2. Effet de l'activation des informations renvoyant à la microstructure et la macrostructure sur la production d'un texte informatif.

Dans la première séquence, nous émettons l'hypothèse suivante : l'enseignement portant sur les éléments de base constitutifs de la structure du texte informatif ainsi que sur ses aspects linguistiques pourrait aider les élèves à produire des textes informatifs en respectant uniquement leur présentation formelle.

Dans la deuxième séquence, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'activation des connaissances issues de l'interaction entre les informations explicites qui figurent dans un texte au moment de la lecture avec celles construites antérieurement par les élèves aiderait les élèves dans la production d'un nombre important d'informations.

C'est à partir de ces deux séquences de l'expérimentation que nous fondons les hypothèses de notre étude.

3.1 Choix du matériel expérimental

L'expérience que nous avons réalisée concerne la vérification de l'effet de chaque approche à savoir « la linguistique textuelle » et la « la psychologie cognitive » sur la production d'un texte informatif traitant le thème « des plantes ». Pour réaliser cette expérience, nous avons utilisé un matériel qui nous permet de vérifier nos hypothèses et confirmer quelques données avancées dans la partie théorique.

Dans un premier temps, nous avons pris des notes durant nos entretiens avec les enseignants de français au collège ainsi que les élèves de première année moyenne. De plus, nous leur avons préparé des questionnaires. Les questions ont été élaborées

pour obtenir des réponses qui nous permettront de confirmer ou d'infirmar les informations recueillies durant nos entretiens avec les enseignants.

Dans un deuxième temps, et en nous attachant à la production d'un texte informatif en L2, nous avons opté pour un sujet qui renseigne sur les différentes espèces des plantes ainsi que sur leur nourriture.

3.1.1 Entretiens et questionnaires

Entretiens

Nous avons posé aux enseignants de français au collège un ensemble de questions concernant l'enseignement de la production écrite et les méthodes adoptées pour un tel enseignement. Les professeurs ont confirmé que leurs élèves éprouvent des difficultés à produire surtout quand il s'agit des textes informatifs et que cette activité est étroitement liée à la lecture. À leur tour, la majorité des élèves affirmaient avoir des difficultés de production d'un texte informatif. Ils expliquent ces difficultés par l'incapacité de donner des informations sur un sujet donné tout en respectant les caractéristiques propres au type de ce texte.

Questionnaires

Nous avons formulé des questions concernant l'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte informatif. Les réponses obtenues rejoignent en grande partie ce que nous avons avancé dans la partie théorique. Les questionnaires sont destinés aux enseignants et aux élèves.

Le questionnaire destiné aux enseignants comprend des questions qui renvoient à des réponses nous permettant de déterminer la nature des difficultés rencontrées par les élèves de première année moyenne lors de la production écrite d'un texte informatif. Cela nous a amené à insister sur les questions qui se rapportent aux activités destinées à faciliter l'apprentissage de la production écrite.

Une partie des questions renvoie à des réponses qui portent sur l'activité de la production écrite, en général, et sur la rédaction d'un texte informatif en particulier. Ainsi que sur les activités proposées par les enseignants. La deuxième partie se rapporte aux critères d'évaluation selon lesquels les enseignants évaluent la qualité des écrits de leurs élèves. Les questions posées aux élèves concernent la nature des difficultés qu'ils rencontrent pendant la production d'un texte informatif (documentaire).

3.1.2 Deux séquences didactiques

Pour effectuer l'ensemble des séances proposées, nous avons d'abord négocié avec eux le thème du texte qu'ils vont produire. Cette négociation nous a conduits à choisir le sujet « des plantes ». Par la suite, nous avons divisé une classe de première année moyenne en trois groupes : G1, G2 et G3. Deux textes, narratif et informatif portant sur la même thématique « les plantes » ont été proposés aux élèves du groupe G1 pour les aider à rédiger, plus tard, un texte informatif sur le même thème. Pour les élèves du groupe G2, censés également produire des textes informatifs sur les plantes, ils ont bénéficié du même texte informatif proposé au groupe G1, accompagné d'un questionnaire de connaissance qui les interroge sur les différents types de plantes ainsi que sur leur nourriture. Le questionnaire comprend neuf questions qui permettent d'activer trois types de représentations telles qu'elles sont modélisées selon Van Dijk et Kintsch⁸⁵.

Les questions 1, 2 et 3 renvoient à des réponses qui portent sur la microstructure textuelle (significations locales). En effet, les réponses à ces questions nécessitent un simple rappel du contenu sémantique du texte sans aucun traitement inférentiel.

Les questions 4, 5 et 6 correspondent à des réponses qui renvoient à la macrostructure textuelle (signification globale). En répondant à ce type de questions, l'apprenant passe de la surface des mots au contenu sémantique du texte.

⁸⁵ Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. op.cit, p 149.

Les questions 7, 8 et 9 mettent en jeu des réponses qui s'appuient sur le modèle de situation sous jacent au texte. Les réponses ont une relation directe avec les connaissances générales ou spécifiques du monde évoquées par le texte et activées par l'élève.

Le même texte informatif proposé au groupe G1 et G2, est proposé au groupe G3.

3.2 Procédure expérimentale et consignes

Afin de constituer le corpus nécessaire pour notre analyse, nous avons proposé à l'ensemble des élèves de première année moyenne un texte informatif qui s'intitule « les plantes », ce thème a été déjà choisi et apprécié par ces mêmes élèves lors d'une séance de lecture d'un texte narratif. Nous avons dès lors divisé l'ensemble des élèves en trois groupes auxquels nous avons distribué les mêmes textes informatifs. Nous signalons qu'en aucun moment l'expérimentateur (en l'occurrence moi-même) n'a lu les textes informatifs proposés afin qu'ils soient lus par les apprenants eux-mêmes. Les mêmes textes ont été donc proposés à l'ensemble des élèves de la classe, cependant la consigne était différente en fonction des séquences de travail. Nous appellerons la séquence A, l'ensemble des séances proposées au groupe G1 et la séquence B, les séances proposées au groupe G2. Le groupe G3 est un groupe témoin.

En effet, la première séance a eu lieu avant la répartition des groupes afin de choisir le même thème de la rédaction d'un texte informatif. Dans la deuxième séance, les apprenants du groupe G1 avaient pour consigne de lire et de tenter de repérer la spécificité du texte informatif à travers l'activité de tri de texte, qui consiste à comparer entre deux types de textes, narratif et informatif dans notre cas, portant sur le même thème mais présentant des caractéristiques différentes. Le principe de cette activité est de faciliter la reconnaissance des caractéristiques d'un type 'inconnu' en le comparant avec un autre déjà traité et donc 'connu'. Elle a pour objectif d'aider les élèves à prendre conscience de la diversité des types de textes et à en dégager les traits spécifiques. Nous avons choisi le texte narratif car c'est le seul type déjà étudié avant le texte informatif. La consigne destinée au groupe G1 est la suivante : « *Lisez bien les*

deux textes numérotés (1 et 2). Essayez de relever les différentes caractéristiques de chaque texte ». Cette séance s'achève par l'élaboration d'une grille de contrôle comportant les caractéristiques du texte informatif dégagées par les élèves. En revanche, le groupe G2 avait pour consigne, lors de la deuxième séance, de lire pour pouvoir répondre à des questions de compréhension. La consigne est formulée ainsi : « *Lisez bien le texte, essayez de le comprendre car ensuite vous allez répondre à des questions de compréhension* ». Pour les élèves du groupe G3, ils étaient appelés à lire uniquement le texte selon la consigne suivante : « *Lisez bien le texte et essayer de le comprendre* ». Quant à la troisième et dernière séance, réalisée quelques jours plus tard, et identique pour les participants des trois groupes, elle concerne la rédaction d'un texte informatif sur le même thème traité auparavant lors de la deuxième séance. Ainsi, nous présentons pour cette tâche de production la consigne suivante : « *Rédigez un texte informatif cohérent sur les plantes. Vous pouvez utiliser ce que vous avez retenu lors de la séance précédente* ».

3.3 Participants

L'expérience a été effectuée en février 2010 dans une classe située dans le collège de « Mouloud Feraoun » de la wilaya de Saida. L'épreuve a été effectuée auprès de 42 élèves de première année moyenne, âgés de 10 à 12 ans et répartis en trois groupes de 14 participants.

3.4 Tâches et conditions expérimentales

Les élèves formant les groupes G1, G2 et G3 sont appelés à réaliser trois tâches au cours de deux séquences composées chacune de trois séances. Dans la première séance, les élèves des trois groupes (G1, G2 et G3) vont choisir un thème pour la rédaction d'un texte informatif. Suite au choix du sujet, ils sont invités à la lecture d'un même texte informatif sur le sujet des plantes (deuxième séance). Durant cette même séance et lorsque les élèves du groupe G1 ont terminé la lecture du texte informatif proposé, accompagné d'un texte narratif traitant le même thème, ils ont repéré les caractéristiques spécifiques du texte informatif sous forme d'une grille en les comparant avec celles du texte narratif déjà étudié par ces élèves. Enfin, et après un rappel de la grille élaborée par les élèves, comportant les caractéristiques du texte

informatif, ils ont rédigé un texte informatif sur les plantes (troisième séance). Quant aux élèves du groupe G2, ils ont répondu à un questionnaire de connaissances comprenant neuf questions sur le thème des plantes (deuxième séance). Enfin, et après un rappel des informations recueillies qui correspondent au questionnaire déjà proposé, ils ont rédigé un texte informatif sur le thème « des plantes » (troisième séance). Concernant les élèves du groupe G3, ils ont écrit, eux aussi, lors de la troisième séance, un texte informatif traitant les plantes.

Les tâches sont présentées dans trois conditions expérimentales correspondant aux groupes d'élèves suivants :

-G1 : groupe lisant les deux textes informatif et narratif portant sur le thème des plantes avec tâche de relèvement des caractéristiques du texte informatif suivie de la production écrite d'un texte informatif sur le même thème traité lors de la lecture.

-G2 : lecture du même texte informatif et réponse à un questionnaire suivie de la même tâche de production proposée au groupe G1.

-G3 : lecture puis production écrite d'un texte informatif.

3.5 Méthode d'analyse

Dans ce présent travail, notre objectif est de déterminer l'approche qui favorise un enseignement efficace de la production écrite au collège de « Mouloud Feraoun » à la wilaya de Saida. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi une méthode descriptive et interprétative. Nous vérifions à partir de notre expérience si la méthode adoptée remplit parfaitement son rôle dans le cadre de l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif.

Afin de constituer le corpus nécessaire aux analyses, nous avons relevé les réponses rédigées par les enseignants et les élèves dans nos questionnaires. Notre travail consiste à recueillir les données, exposer les résultats de notre analyse et faire une interprétation de ces résultats en se basant sur nos références théoriques. Cela nous a amené à choisir une analyse de type qualitatif et quantitatif, afin de déterminer la séquence qui permet aux élèves de première année moyenne la rédaction d'un texte informatif de 'qualité'. Dans un premier temps, nous avons comparé entre les groupes formant l'échantillon de notre analyse, pour repérer le groupe qui a produit des textes

informatifs de 'qualité'. Dans un deuxième temps, nous avons fait une comparaison entre les deux séquences pour repérer la séquence dans laquelle les élèves ont produit des textes informatifs cohérents, contenant le plus grand nombre d'informations sur les plantes et correspondant aux caractéristiques propres à ce type de texte.

Les entretiens et les réponses aux questionnaires, nous ont conduits à définir six critères pour l'analyse des productions. Ils visent principalement trois aspects.

L'aspect communication est évalué selon deux critères.

Le premier critère touche à des aspects de présentation et concerne le respect de la consigne, le second porte sur la présence des caractéristiques supralinguistiques suivantes : les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés mis en valeur.

L'aspect texte est mesuré par trois critères comportant les volets suivants :

Le premier volet vérifie si le texte rédigé correspond à la structure du texte informatif. Le deuxième a trait aux enchaînements, d'une part entre les phrases (cohésion), d'autre part entre les grandes parties du texte (cohérence). Le dernier porte sur le nombre ainsi que le type d'informations fournies.

L'aspect langue est mesuré par un seul critère de conjugaison.

Il est à noter que les autres critères, c'est-à-dire ceux d'orthographe, de vocabulaire et de syntaxe ne sont pas pris en considération malgré leur importance.

Dans le troisième chapitre, nous avons exposé la méthodologie générale de notre expérimentation menée auprès des élèves de première année moyenne : le cadre général de l'expérimentation, le matériel choisi pour la réalisation de l'expérience, le corpus constitué pour effectuer nos analyses, la procédure expérimentale et les consignes destinées aux élèves. Nous avons fait une description générale des participants, des conditions expérimentales et de la méthode qui nous a paru convenable pour l'analyse.

Chapitre 4

**Expérience : Etude de l'effet de
deux séquences didactiques sur la
production écrite d'un texte informatif
(documentaire) par les élèves de première
année moyenne**

Chapitre 4. Expérience : Etude de l'effet de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) par les élèves de première année moyenne dans un collège à Saida.

L'objectif du présent chapitre est la vérification des hypothèses considérées au départ.

Il s'agit d'abord, de présenter quelques travaux sur l'enseignement de la production écrite ainsi que le contexte dans lequel ont été produits les écrits d'élèves constituant notre corpus (contenu du programme et déroulement des séquences).

Puis, de présenter les entretiens et les questionnaires réalisés auprès des professeurs et leurs élèves afin d'avoir une idée de plus près sur le travail effectué en classe et leurs opinions sur les problèmes de l'enseignement / apprentissage de la production écrite d'un texte informatif ainsi que sur les difficultés posées aux apprenants au cours de cet apprentissage.

Ensuite, d'analyser l'échantillon des productions d'élèves que nous avons recueilli et d'interpréter les résultats obtenus pour déterminer les éventuelles difficultés auxquelles les élèves sont confrontés.

Enfin, de faire le bilan de notre analyse et de présenter des perspectives pouvant contribuer à améliorer l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif.

Les différents tableaux et histogrammes qui figurent dans les pages suivantes expriment les résultats de l'analyse de notre échantillon.

4.1 Objectifs de l'expérience

Nous supposons que l'analyse des résultats de notre expérience va nous permettre de repérer quelle est l'approche : celle reposant sur la connaissance des caractéristiques du texte informatif ou celle qui vise à apprendre aux élèves à activer et sélectionner les informations importantes aide le plus efficacement les élèves de première année moyenne à produire des textes informatifs de 'qualité'.

Notre recherche consiste à comparer des textes informatifs produits selon les deux approches suivantes : la linguistique textuelle et l'approche cognitive, par des élèves appartenant à une classe de première année moyenne dans un collège à Saida. Notre but ne consiste pas à confirmer l'emploi de ces deux approches en classe de première année moyenne. Cet emploi étant confirmé, à partir des entretiens établis auprès des enseignants, nous visons la vérification du degré d'efficacité de chaque approche pour l'enseignement de la production écrite. Nous avons fait des analyses afin de relever les méthodes et les activités auxquelles recourt l'enseignant pour l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif.

Nous proposons donc d'analyser l'effet de l'application de chaque approche et de vérifier quelle est celle qui permet une résolution des difficultés rencontrées par l'apprenant lors de la production écrite d'un texte informatif.

4.2 Cadre théorique de l'expérimentation

4.2.1 L'enseignement de la production écrite d'un texte informatif en classe de première année moyenne

4.2.2 La rédaction en langue étrangère

Selon Carter Thomas⁸⁶, l'activité de la production écrite en langue étrangère présente des difficultés directement liées au niveau de la compétence linguistique. Cependant, d'autres chercheurs concernés par la didactique de l'écrit dans les langues étrangères soulignent les limites d'une approche fondée exclusivement sur la maîtrise linguistique de la langue. En d'autres termes, différentes techniques et stratégies peuvent entrer en jeu dans tout écrit, en faisant appel, plus précisément, à l'intégration entre les connaissances du lecteur et les connaissances du texte au moment de la lecture et qui pourrait influencer sur le processus de l'écriture.

⁸⁶ Carter, T., (2000). *Cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, op.cit, p.32.

Dans le contexte de l'acquisition d'une compétence rédactionnelle, M. Charolles⁸⁷ a fait une analyse des productions écrites dans une classe du primaire en France, pour lui, les élèves rédigent dans la plupart du temps des formulations grammaticalement 'correctes', mais peut être 'illogiques'. De ce fait, il insiste sur une prise en compte des considérations liées à la cohérence globale d'un texte.

Dans l'ouvrage de Bernard Combettes et Roberte Tomassone⁸⁸, la dimension thématique est mise en avant, il considère que les activités de lecture et de compréhension du texte peuvent être secondées par une approche qui inclut une réflexion sur la structuration thématique, pour lui, l'élève acquiert une compétence textuelle de la même manière qu'il apprend les structures syntaxiques de la langue, c'est-à-dire que l'apprentissage des structures syntaxiques ainsi que celui des structures textuelles se font en parallèle.

Il appartient aux professeurs de créer donc des situations propices au développement de cette composante textuelle. Dans le même ouvrage de Bernard Combettes et Roberte Tomassone⁸⁹, différents exercices qui visent la compréhension de la structuration des textes informatifs sont proposés, en effet, les élèves sont souvent confrontés à ce type de texte dans les manuels scolaires. Selon ces auteurs, les difficultés qu'ont les élèves à rédiger ce type de texte résident, non pas forcément dans la complexité du lexique ou de la syntaxe employée, mais dans leur incapacité à suivre l'organisation et la répartition de l'information au sein de ces textes.

Sur ce même type de texte, d'autres recherches⁹⁰, notamment en psychologie cognitive, considèrent la rédaction de ce type de texte ayant pour but d'informer, comme une tâche qui relève d'une activité cognitive complexe et coûteuse en ressources attentionnelles. En effet, le domaine de connaissance et le thème abordés lors de la lecture ou la rédaction sont souvent non familiers pour l'apprenant lecteur et /ou scripteur. De ce fait, découle la nécessité d'activer les connaissances sur le domaine évoqué par le texte lors de la rédaction d'un texte informatif.

⁸⁷ Charolles, M., (1994) "Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle depuis la fin des années 60 ", *Langue Française*, n° 42, p.36.

⁸⁸ Combettes, B., & Tomassone, R., *le texte informatif, aspects linguistiques*, op.cit, p. 15.

⁸⁹ Ibid, p. 45.

⁹⁰ Legros, D., & Marin, B., (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture compréhension et de la production de texte*, op.cit, p. 78.

4.2.3 Situation dans le contexte

Nous savons que le système scolaire actuel se répartit en trois cycles bien distincts :

1/Le cycle primaire.

2/Le cycle moyen.

3/Le cycle secondaire.

Le passage du cycle primaire au cycle moyen est conditionné par l'obtention de l'examen de 6ème. Les élèves qui passent cette épreuve accéderont à la première année moyenne. Comme nous l'avons précédemment annoncé, c'est à ces élèves que nous nous sommes intéressés.

Nous avons jugé nécessaire de centrer notre étude sur ces élèves- là car comme nous le savons, ils n'ont bénéficié que de trois ans d'enseignement de français, pendant leur scolarité au primaire. Ce qui suppose que ces derniers ne possèdent pas encore toutes les compétences nécessaires pour la rédaction. En revanche, au collège, le programme porte essentiellement sur l'écrit.

À présent, il est intéressant que nous présentions le contenu du programme proposé pour ces élèves. Il est évident que seul le projet concernant le texte informatif nous intéressera.

Il est à noter que ces élèves bénéficient de cinq heures de français par semaine et que toutes les autres matières (Histoire, Mathématiques, Physique, etc.) sont enseignées en langue arabe.

4.2.4 Le contenu du programme

L'apprentissage du français langue étrangère au collège développe chez l'élève, à l'écrit l'expression d'idées personnelles à travers l'écriture de différents types de textes. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/ parler et lire /écrire)

aide l'apprenant à construire progressivement la langue et à l'utiliser à des fins de communication et de documentation⁹¹.

Il s'agira donc pour l'élève du collège, à partir des textes étudiés de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes et en produire lui-même. Il affinera ces compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle⁹².

Les compétences et les objectifs essentiels en première année moyenne viseront la consolidation des acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites. En matière de contenus, plusieurs types seront retenus : le texte narratif, le texte informatif et le texte prescriptif.

Le texte informatif constitue donc le deuxième type de texte à étudier après le texte narratif dans le programme officiel de la première année moyenne. Ce programme s'inscrit dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences, c'est-à-dire un mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus différents autour d'une ou de plusieurs objectifs. L'élève est amené à réaliser une production qui finalise les enseignements/ apprentissages.

Dans la partie portant sur les textes informatifs, intitulée « Informer », le deuxième projet est le suivant : écrire un texte informatif (documentaire). L'objectif de ce projet est donc d'amener l'élève à rédiger un texte informatif (documentaire). Il comporte trois séquences ayant pour objectif de rédiger un texte informatif en respectant les caractéristiques spécifiques de ce type de texte. Ainsi, l'élève va apprendre le rôle du titre, des sous titres, la présentation des paragraphes et la mise en valeur des mots importants ; en plus, il va apprendre à reconnaître la structure propre à ce type de texte.

Ce projet est sous tendu par une intention communicative. Il s'agit d'aider l'élève à maîtriser des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à identifier les éléments linguistiques contenus dans un texte pour déceler l'intention communicative du scripteur en tant que lecteur d'un texte d'une part et

⁹¹ Iddou Said, M., Dakhia Absi, F., (2006). *Plaisir d'apprendre le français : Première année de l'enseignement moyen : guide de l'enseignant*. Alger, ENAGH, p. 4.

⁹² Ibid, p. 5.

rendre perceptible son intention communicative (informer, dans notre cas de figure) en tant que scripteur d'autre part.

À l'intérieur de chaque séquence visant l'enseignement du texte informatif, il est prévu un certain nombre d'activités pour mener l'élève vers une maîtrise de la production de ce type de texte. La séquence est organisée autour de quatre grandes activités :

1. **Activité de lecture/ compréhension :** cette activité oriente l'élève vers le système d'énonciation, la situation de communication et les éléments linguistiques caractérisant le texte étudié. Elle met en évidence ce qui caractérise le texte sélectionné dans une logique de progression vers l'objectif d'apprentissage visé. En d'autres termes, elle fait ressortir les caractéristiques du type de texte étudié, en exploitant sa forme ainsi que son contenu.
2. **Activité de langue :** elle a pour objet l'étude des différentes caractéristiques du type de texte en question. Dans la séquence qui nous intéresse, il est prévu d'étudier en grammaire, les connecteurs d'énumération et en conjugaison le présent de l'indicatif (présent de vérité générale).
3. **Activité de production écrite :** elle consiste à mettre l'élève devant une situation- problème et lui permettre d'opérationnaliser ses acquis. Le professeur fera de cette activité de production le moment où, les élèves manipuleront les éléments déjà étudiés pour produire un texte marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative énoncée dans la consigne d'écriture.

4.3 Hypothèses de recherche

Le corpus que nous analysons est composé de productions écrites par les élèves de première année moyenne.

Nous visons l'analyse des productions appartenant à trois groupes d'élèves, pour déterminer la séquence la plus adéquate pour l'enseignement de la production écrite

d'un texte informatif, et mettre en valeur l'approche qui vise à aider les élèves à produire des textes informatifs.

Les élèves concernés par notre analyse, sont donc divisés en trois groupes, ils sont amenés à rédiger des textes informatifs sur « les plantes », suite à une lecture d'un texte traitant le même sujet.

Notre analyse consiste à faire une comparaison entre les trois groupes pour désigner le groupe qui a écrit des textes informatifs de 'qualité' et comparer les deux séquences pour déterminer celle qui aide mieux les élèves dans la tâche de la rédaction. Nous réalisons cette analyse en émettant deux hypothèses :

Hypothèse1. L'effet de la reconnaissance des caractéristiques (structure interne et aspects linguistiques) du texte informatif sur la production de ce même type de texte par les élèves de première année moyenne.

Il s'agit de vérifier si la connaissance exclusive de la structure ainsi que les aspects linguistiques du texte informatif suffit pour la rédaction d'un texte informatif. Nous prédisons que cette connaissance des différentes caractéristiques du texte informatif ne pourrait aider les élèves que dans la reproduction de ces caractéristiques formelles relatives au texte informatif.

Hypothèse 2. L'effet de l'activation des connaissances des élèves de première année moyenne sur la production d'un texte informatif.

Les élèves ayant répondu aux questionnaires permettant la construction des connaissances à partir de l'activation des informations préalablement acquises lors de la lecture prêtent plus d'attention au contenu de leurs textes informatifs. Nous supposons que l'interaction entre les informations véhiculées par le texte et les connaissances des élèves activées lors de la production écrite d'un texte informatif pourrait aider les élèves dans l'enrichissement du contenu de leurs productions écrites des textes informatifs.

4.4 Analyse et unités d'analyse

Notre analyse concerne les données que nous avons recueillies durant notre recherche. Il s'agit de trois sources de données : les entretiens réalisés auprès des enseignants et des élèves ; les questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves et les productions écrites rédigées par les élèves.

4.4.1 Les entretiens

L'entretien réalisé auprès des enseignants concerne les difficultés rencontrées par les élèves pendant la production d'un texte informatif. Cette question nous a amené à poser la problématique de la méthode qui serait adéquate pour faciliter l'enseignement de la production écrite d'un texte de ce type. Pour les élèves, ils ont exprimé leur inquiétude vis-à-vis des difficultés qu'ils rencontrent face à cette activité, et qui renvoient, pour eux à la méconnaissance du domaine évoqué par le texte en question.

4.4.2 Les questionnaires

Nous avons formulé les questionnaires à partir des données recueillies dans nos entretiens et les informations que nous avons trouvées dans les références théoriques qui traitent le problème de l'enseignement de la production écrite en général et la rédaction d'un texte informatif en particulier. Nous analysons les réponses données dans ces questionnaires pour confirmer ou infirmer les hypothèses formulées.

4.4.3 Les deux séquences didactiques

L'analyse des productions est étroitement liée aux séquences proposées par l'enseignant. Cette analyse nous permet de déterminer la qualité des écrits des élèves selon les critères proposés préalablement par les enseignants et qui renvoient à trois aspects : communication, texte et langue, chaque aspect est mesuré par un ensemble de critères. Ainsi, l'aspect communication dépend, d'une part, du respect de la consigne et de la division du texte en paragraphes ; d'autre part, sur la présence des caractéristiques supralinguistiques suivantes : les illustrations, le titre, les sous titres et les mots clés mis en valeur. L'aspect texte porte sur trois critères comportant les volets

suivants : la structure du texte informatif, les enchaînements entre les phrases et les grandes parties du texte et le nombre puis le type d'informations fournies. Quant à l'aspect de la langue, il concerne l'emploi du présent de vérité générale.

L'analyse des productions est réalisée en deux temps : dans un premier temps, nous avons mesuré les critères déjà cités dans les deux séquences proposées et dans un deuxième temps, nous avons fait une comparaison entre les groupes formant notre échantillon d'étude : ces deux comparaisons nous ont permis de déterminer le groupe qui arrive à mieux produire des textes informatifs et la séquence qui a favorisé une bonne rédaction. Par conséquent, cela nous a conduit à désigner l'approche la plus adéquate pour l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif par les élèves de première année moyenne.

4.4.4 Présentation des principaux résultats

Nous avons présenté les principaux résultats de notre analyse selon les étapes de notre expérience : entretiens ; questionnaires ; enseignement de la production écrite d'un texte informatif selon deux séquences. Après la dernière étape, nous avons interprété ces résultats pour vérifier nos hypothèses, et enfin, pour répondre à la problématique.

1^{ère} analyse : Les entretiens

Les enseignants

Dans notre entretien avec les enseignants du collège, nous avons insisté sur le déroulement de la(les) séance(s) de production écrite et les difficultés rencontrées par l'enseignant et l'élève durant cet enseignement/apprentissage. D'abord, selon les enseignants de première année moyenne, les élèves de ce niveau n'arrivent pas à produire un texte informatif. Ils admettent faire recours à l'activité de la lecture/compréhension qui sert pour certains, à dégager les caractéristiques propres à ce type de texte, et pour d'autres à élargir les connaissances des élèves de façon à les aider au moment de la rédaction.

Les élèves

Nous avons insisté dans notre entretien avec les élèves de première année moyenne sur les difficultés qu'ils rencontrent en rédigeant des textes informatifs. La majorité exprimait l'incapacité de trouver les informations qui permettent de produire ce type de texte tout en respectant les règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Ces élèves préfèrent bénéficier d'un enseignement approfondi : exploitation d'un texte portant sur le même type et même thème de la rédaction, identification de la structure du texte à produire, étude du temps employé, ...etc.

Résultat1

Les enseignants et les élèves de première année moyenne confirment les informations avancées dans la partie théorique concernant les difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte informatif. Ils proposent le recours à l'activité de la lecture/ compréhension pour faciliter la tâche de la rédaction.

2^{ème} analyse

Les questionnaires

Les questionnaires que nous avons formulés visent la confirmation ou l'infirmité des données recueillies dans nos entretiens. Les questions posées concernent l'enseignement-apprentissage de la production écrite d'un texte informatif par les élèves de première année moyenne dans le collège de « Mouloud Feraoun » à Saida.

Les enseignants

Les questions destinées aux enseignants sont divisées en deux parties : une partie concerne l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif, y compris les activités proposées par les enseignants, une autre renvoie aux critères d'évaluation qui permettent de juger la qualité des écrits des élèves.

Les enseignants étaient unanimes dans leurs réponses. Ils affirment tous que l'enseignement de la production écrite d'un texte informatif représente des difficultés majeures. La séance de la production écrite est étroitement liée à celle de la lecture/compréhension et à l'enseignement de quelques notions grammaticales relatif aux besoins des élèves au moment de la rédaction et qui correspondent aux caractéristiques du type de texte en question. Pour ces enseignants, les critères d'évaluation tournent au tour de trois aspects : respect de la visée communicative, la présentation du texte ainsi que la cohérence de son contenu et le nombre d'informations plus ou moins élevé qui détermine la 'richesse' du texte.

Les élèves

Pour garantir la collaboration d'un nombre important des élèves de première année moyenne, nous avons demandé aux enseignants collègues de distribuer chacun à ses élèves les questionnaires.

Dans la partie qui concerne l'apprentissage de la production d'un texte informatif par les élèves, nous avons remarqué que leurs réponses rejoignent, en partie, celles des enseignants : les élèves confirment avoir des difficultés dans la rédaction, mais ils essaient d'appliquer ce qu'ils ont retenu lors des séances précédant celle de la production écrite.

Concernant la production écrite d'un texte informatif, les élèves affirment qu'ils n'arrivent pas à rédiger des textes informatifs de 'bonne' qualité du moment où ils ne disposent pas d'informations en rapport avec le thème traité.

Résultat2

Les enseignants et les élèves étaient en accord, concernant les difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'un texte informatif (documentaire). Les enseignants affirment qu'ils recourent aux activités de la lecture et de la grammaire pour faciliter cet enseignement. Les élèves ont affirmé

qu'ils rédigent mieux lorsqu'ils disposent d'idées renvoyant au sujet de la rédaction et lorsqu'ils comprennent les consignes.

3^{ème} analyse : Les productions écrites des élèves

L'épreuve de rédaction ne comprend qu'un seul sujet, le même pour l'ensemble des élèves que nous avons divisé en trois groupes, chaque groupe représente un pourcentage de 33,33% par rapport au nombre d'élèves participant à l'expérience et qui est égal à 42 élèves.

Analyse quantitative des données recueillies à partir des productions écrites

Aspect communication :

Premier critère :

Voici les tableaux présentant les résultats:

Tableau N°1: Classement des différentes productions analysées selon la conformité de la consigne d'écriture.

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
Nombre d'élèves et fréquence	N1	F1	N2	F2	N3	F3
Conforme à la consigne	12	85,71%	14	100%	10	71,43%
Non conforme à la consigne	02	14,29 %	00	00,00%	04	28,57%
Total	14	100%	14	100%	14	100%

Le nombre des élèves qui ont respecté la consigne, c'est-à-dire qui ont écrit des textes informatifs (documentaires), est supérieur dans le groupe G2 par rapport au groupe G1 (100 vs 85,71) et au groupe G3 (100 vs 71,43) (**voir Figure 1**).

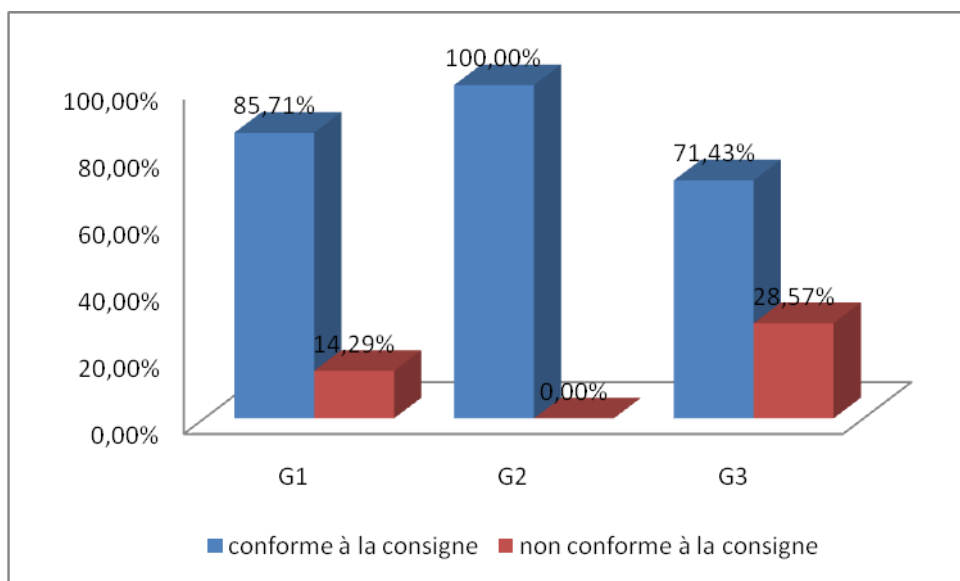


Figure 1. Classement des différentes productions analysées selon la conformité de la consigne.

Commentaire:

L'observation des copies de l'ensemble des élèves révèle que ces élèves notamment ceux du groupe G2, disposés à la deuxième séquence se sont attachés à l'unanimité à respecter la consigne que nous leur avons donné, alors que certains élèves dans les groupes G1 et G3, n'ont pas su produire des textes dans lesquels ils donnent des informations c'est-à-dire des textes de type informatif (documentaire).

Deuxième critère :

Tableau N°2: Caractéristiques supralinguistiques (illustrations, titre, sous-titres, mots clés) du texte informatif présentes dans les écrits des élèves.

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
Nombre d'élèves et fréquence	N1	F1	N2	F2	N3	F3
Caractéristiques supralinguistiques respectées	10	71,42 %	02	14,28 %	01	7,14 %
Caractéristiques supralinguistiques non respectées	04	28,57 %	12	85,71%	13	92,86 %
Total	14	100%	14	100%	14	100%

Nous avons répertorié certaines caractéristiques supralinguistiques propres au texte informatif (documentaire) dans dix copies d'élèves appartenant au groupe G1, égal à un pourcentage de 71,42. En revanche, deux copies seulement des élèves du groupe G2 (14, 28%) et une du groupe G3 présentent ces caractéristiques à savoir les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés (**voir Figure 2**).

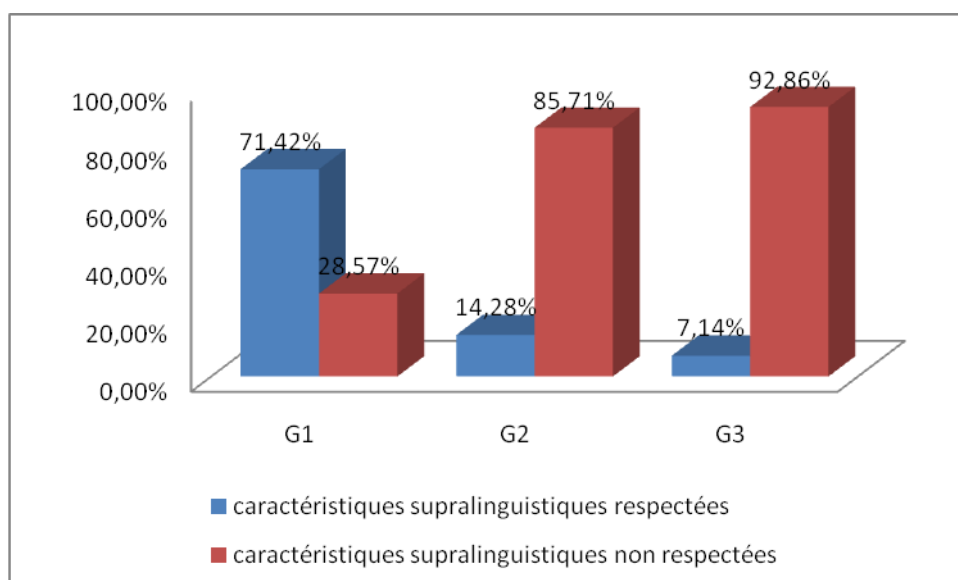


Figure 2. Le niveau du respect des caractéristiques supralinguistiques dans les productions écrites des trois groupes.

Commentaire:

Sur l'ensemble des élèves de la classe, les écrits produits par le groupe G1, présentent certaines caractéristiques du texte informatif (documentaire) notamment les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés. Ainsi, après avoir étudié grâce à l'activité de tri de texte plusieurs caractéristiques du texte informatif (documentaire), ces élèves, contrairement à ceux du groupe G2 et G3, se sont attachés à reproduire ce type de caractéristiques qu'ils ont dégagé au cours de la séance de lecture/compréhension. À l'opposé donc des productions des élèves du groupe G2 (14,28 %) et G3 (7,14 %) qui se révèlent de moindre 'qualité' car ces derniers n'arrivent pas à respecter la présentation formelle de leurs textes informatifs.

Aspect langue :

Comme nous l'avons mentionné préalablement, l'aspect langue est mesuré par un seul critère de conjugaison, notamment par l'emploi du présent de vérité générale qui caractérise le texte informatif (documentaire) auquel nous nous intéressons.

Tableau N°3: Conjugaison des verbes au présent de vérité générale caractérisant le texte informatif (documentaire)

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	N1	F1	N2	F2	N3	F3
Nombre d'élèves et fréquence						
Conjugaison des verbes au présent de vérité générale	13	92,86 %	12	85,71%	08	57,14%
Conjugaison des verbes aux autres temps (futur simple, imparfait, passé composé)	01	7,14 %	02	14,29 %	06	42,86 %
Total	14	100%	14	100%	14	100%

À partir de l'observation des productions des élèves constituant notre échantillon, nous pouvons dire que le pourcentage de l'emploi du présent est de 92,86 pour le groupe G1, 85,71 pour le groupe G2 et 57,14 concernant le groupe G3. Ainsi, sur l'ensemble des élèves de la classe, la majorité ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif, temps fréquent dans les textes informatifs (documentaires) (voir Figure 3).

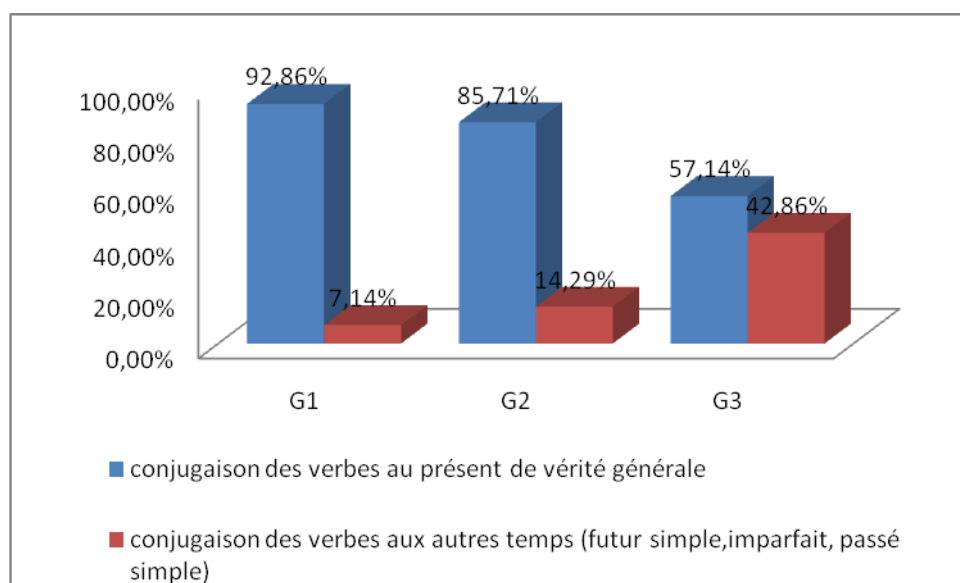


Figure 3. La moyenne de l'emploi du présent de vérité générale dans les productions écrites des trois groupes.

Commentaire:

Il est à remarquer qu'un nombre assez important d'élèves appartenant aux groupes G1, G2 et G3 a conjugué les verbes au temps qui convient pour donner des informations : le présent de vérité générale. Cette maîtrise du présent de l'indicatif renvoie au fait que ces élèves ont déjà étudié ce temps en cours de conjugaison dans des séances précédentes.

Aspect texte :

Comme annoncé plus haut, l'aspect texte est mesuré par trois critères comportant trois volets. Le premier volet vérifie si le texte rédigé par les apprenants correspond à la structure interne du texte informatif. Le deuxième a trait aux enchaînements, d'une part entre les phrases (cohésion), d'autre part entre les grandes parties du texte (cohérence). Quant au dernier, il porte sur le nombre ainsi que le type d'informations fournies. Concernant ce dernier critère, nous avons choisi d'effectuer une analyse qualitative qui nous permet de déterminer le type d'informations fournies par les apprenants formant notre échantillon d'étude.

Premier critère :

Tableau N°4: Respect de la structure interne (superstructure) du texte informatif

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
Nombre d'élèves et fréquence	N1	F1	N2	F2	N3	F3
Superstructure respectée	12	85,71 %	03	21,43 %	01	7,14 %
Superstructure non respectée	02	14,29 %	11	78,57 %	13	92,86 %
Total	14	100%	14	100%	14	100%

Nous pouvons noter sur l'ensemble de la classe, comme nous le voyons dans le tableau n°4, 12 élèves du groupe G1 avec un pourcentage de 85,71 %, parviennent à écrire des textes informatifs en respectant la superstructure d'un texte informatif d'énumération. Cependant, 03 élèves seulement dans le groupe G2 (21,43 %) et 01 élève dans le groupe G3 (7,14 %) qui ont su produire des textes informatifs dont la superstructure correspond à celle d'énumération (**voir Figure 4**).

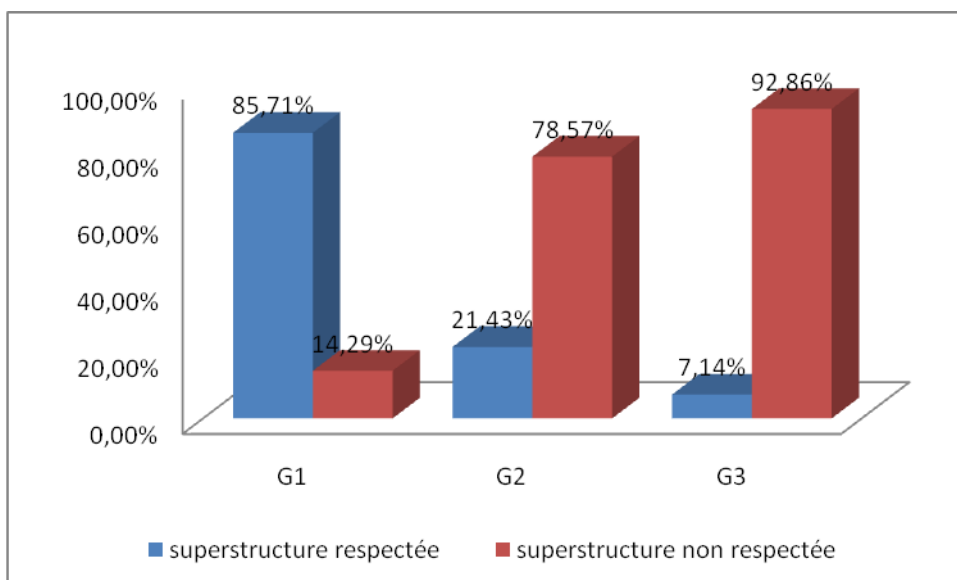


Figure 4. Le niveau du respect de la superstructure dans les productions écrites des trois groupes.

Commentaire:

La figure n°4 montre que 85,71 % des sujets du groupe expérimental G1, ayant bénéficié d'un enseignement explicite conduisant à rédiger un texte informatif d'énumération ont réussi à le faire, tandis que (21,43 %) seulement du groupe expérimental G2 et (7,14 %) du groupe témoin G3 ont produit des textes dont la structure est assimilable à celle d'énumération. Inversement, (14,29 %) du G1, (78,57 %) du G2 et (92,86 %) du G3 ont produit des textes dont la superstructure s'apparente à celle de description, en effet, le texte informatif que nous leur avons proposé contient des passages descriptifs.

Deuxième critère :

Tableau N°5: Présence des articulateurs permettant d'assurer la cohésion et la cohérence d'un texte informatif (documentaire)

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
Nombre d'élèves et fréquence	N1	F1	N2	F2	N3	F3
Emploi des articulateurs	11	78,57 %	02	14,29 %	01	7,14 %
Absence des articulateurs	03	21,43 %	12	85,71 %	13	92,86 %
Total	14	100%	14	100%	14	100%

Le tableau n°5, montre que (78,57 %) des élèves du groupe G1 ont utilisé différents articulateurs notamment ceux correspondant à la structure d'énumération dans leurs productions écrites, alors que (14,29 %) du groupe G2 et seulement (7,14 %) du groupe témoin G3 l'ont fait (voir Figure 5).

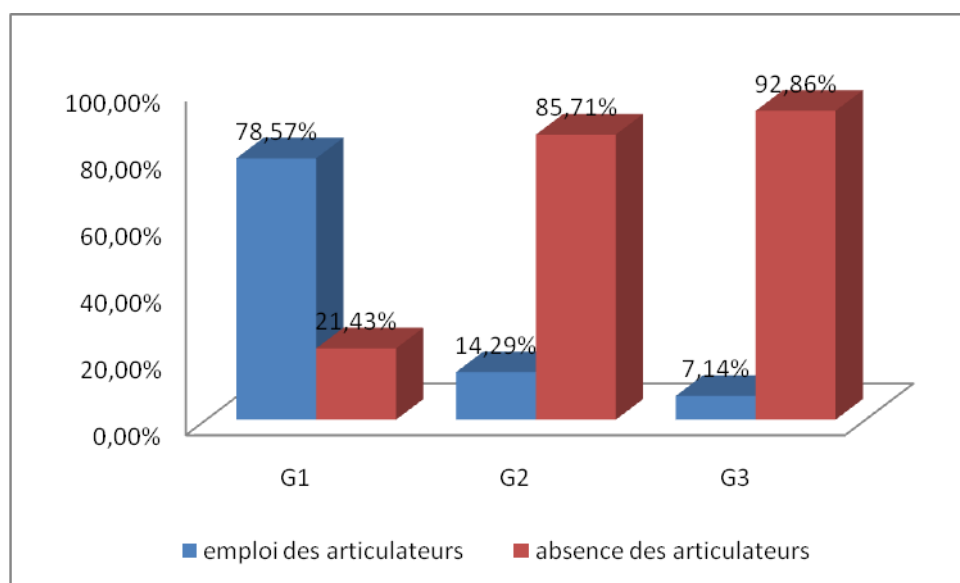


Figure 5. La moyenne de l'emploi des articulateurs dans les productions écrites des trois groupes.

Commentaire:

La figure 5 indique que l'emploi des articulateurs logiques pouvant assurer la cohésion et la cohérence d'un texte informatif dans un but d'énumération des différents types de plantes est plus marqué dans le groupe expérimental G1, ayant suivi un enseignement explicitant la nécessité d'employer ces derniers. À l'opposé du groupe G1, les sujets du groupe expérimental G2 et du groupe témoin G3 avec des pourcentages de (85,71 %) et (92,86 %) n'ont pas su employer ces articulateurs ou ils les ont mal appropriés, du fait que ces élèves n'ont pas subi un enseignement sur les articulateurs d'énumération.

Troisième critère :

Tableau N°6: Nombre et moyenne d'informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Nombre d'informations fournies	131,88	187,74	86,94
Moyenne d'informations fournies	9,42	13,41	6,21

Le tableau ci-dessus indique que la moyenne du nombre d'informations produites par le groupe expérimental G2(13,41) est supérieure à celle du groupe G1 (9,42) et du groupe G3(6,21) (**voir Figure 6**).

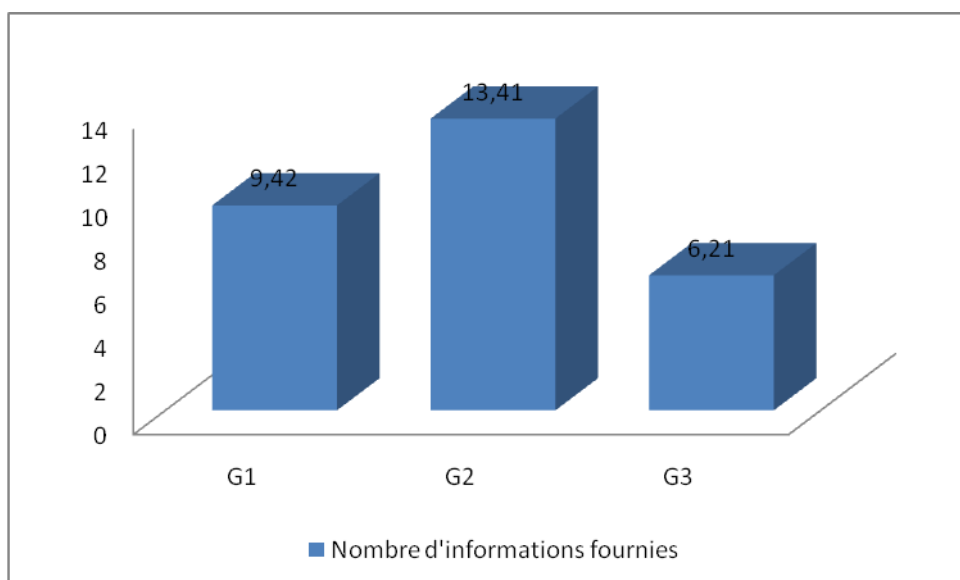


Figure 6. La moyenne du nombre total d'informations fournies en fonction des groupes.

Commentaire:

Les résultats obtenus nous permettent donc d'observer une différence entre la moyenne du nombre d'informations produites par les groupes expérimentaux G1 et G2 ainsi que le groupe G3. Une interprétation plausible consiste à supposer qu'avant de tenir compte de la catégorie des informations fournies, les questionnaires proposés au groupe G2 influencent sur leurs productions écrites en contribuant à l'enrichissement de leurs contenus en terme de quantité d'informations produites. Cependant, pour ce qui concerne les groupes G1 et G3, qui n'ont pas bénéficié des questionnaires, nous pouvons avancer que ces derniers se sont intéressés davantage à respecter les caractéristiques de la superstructure de même que les aspects linguistiques propres au texte informatif (documentaire), tels que nous l'avions montré plus haut, qu'à réfléchir au contenu même de leurs écrits.

Analyse qualitative

Nous avons effectué une analyse qualitative qui nous permet de déterminer le type d'informations fournies par les apprenants formant notre échantillon d'étude. Nous avons comptabilisé d'une part, les informations ajoutées ainsi que les informations répétées qui se répertorient à leur tour en deux types d'informations : copiées et reformulées.

Tableau N°7: Type d'informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Informations ajoutées	1,57	7,06	01
Informations répétées	7,85	6,35	5,2

L'observation des données du tableau n° 7, nous permet d'avancer que les participants du groupe G2, qui ont rédigé un nombre d'informations correspondant à la moyenne de 13,41 (voir tableau n° 6), ont rédigé la moyenne de (7,06) d'informations qui sont ajoutées. Quant au groupe G1 qui a produit un nombre d'informations correspondant à la moyenne de 9,42 uniquement 1,57 d'informations sont ajoutées. Les participants du groupe G3 ont écrit sur la moyenne de 6,21 du nombre total d'informations fournies, une autre de 01 d'informations ajoutées. Inversement, les élèves du groupe G1, G2 et G3 avaient donc respectivement les moyennes suivantes : 7,85/6,35 et 5,2 d'informations répétées c'est-à-dire qui figuraient déjà dans les textes informatifs que nous leur avons proposés (voir Figure 7).

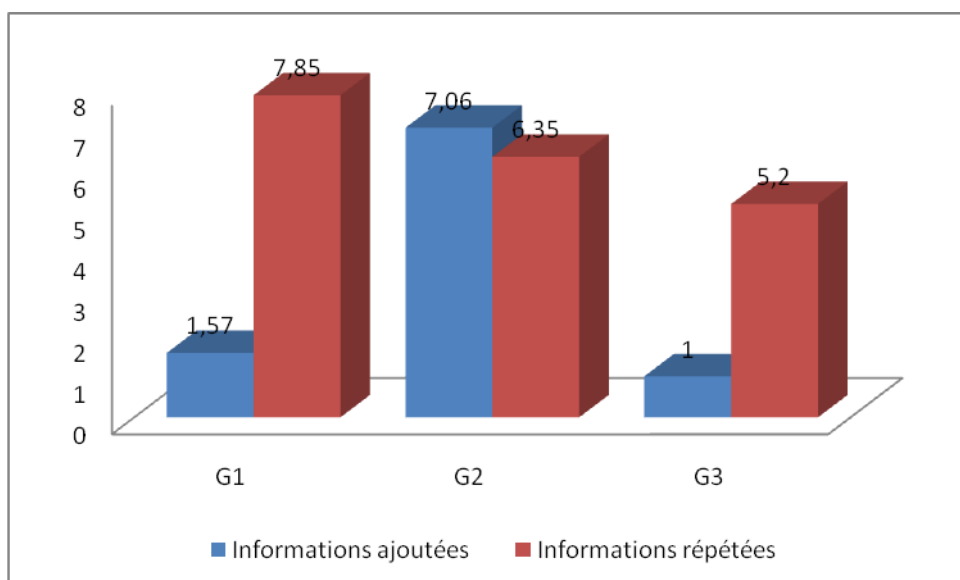


Figure 7. La moyenne du nombre d'informations ajoutées et répétées fournies en fonction des groupes.

Commentaire:

Dans le but de pouvoir caractériser précisément le contenu des textes produits dans les trois groupes, nous avons comptabilisé le nombre d'informations fournies en combinant précisément le nombre d'informations semblables à celles du texte c'est-à-dire les informations copiées du texte lu par l'ensemble des élèves au préalable, ce dernier est supérieur dans le groupe expérimental G1 (7,85) et G2 (6,35) par rapport à G3 (5,2), cette différence entre les groupes est due aux enseignements différents auxquels sont destinés les groupes expérimentaux G1 et G2 et le groupe témoin G3 qui n'a bénéficié d'aucune activité pouvant l'aider à retenir ce genre d'informations. Quant au nombre d'informations ajoutées, c'est-à-dire les informations qui ne figurent pas dans les textes de lecture, les sujets du groupe G2 ont marqué la moyenne la plus élevée (7,06), nous pouvons ainsi dire que les questionnaires leur ont aidé à activer des connaissances renvoyant à la fois au contenu du texte lu ainsi qu'à d'autres informations renvoyant aux connaissances antérieures des élèves. Quant aux participants du groupe G1, la moyenne de leurs informations ajoutées est de (1,57), ces derniers se sont contentés à rédiger les informations qu'ils ont déjà lues. La moyenne du nombre d'informations ajoutées est de (01) pour le groupe témoin G3, ce

dernier n'ayant bénéficié d'aucun enseignement qui pouvait l'aider à activer des connaissances.

Tableau N°8: Type d'informations répétées dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Informations copiées	3,78	2,71	3,35
Informations reformulées	4,07	3,64	1,85

Le tableau n° 8 nous montre que sur l'ensemble des informations répétées, la moyenne du nombre d'informations répétées est plus élevée chez les sujets du groupe G1 (7,85), elle est supérieure par rapport au groupe G2 (6,35) et G3 (5,2) (voir tableau n° 7), aussi, nous constatons que pour les deux groupes expérimentaux G1 et G2, le nombre d'informations copiées est supérieur dans le groupe G1 et G3 en le comparant avec G2 (3,78 vs 2,71) et (3,35 vs 2,71). Inversement les groupes G1 et G2 ont reformulés un nombre important d'informations fournies dans le texte déjà lu, correspondant aux moyennes (4,07) et (3,64) par rapport à la moyenne des informations reformulées par le groupe G3(1,85) (**voir Figure 8**).

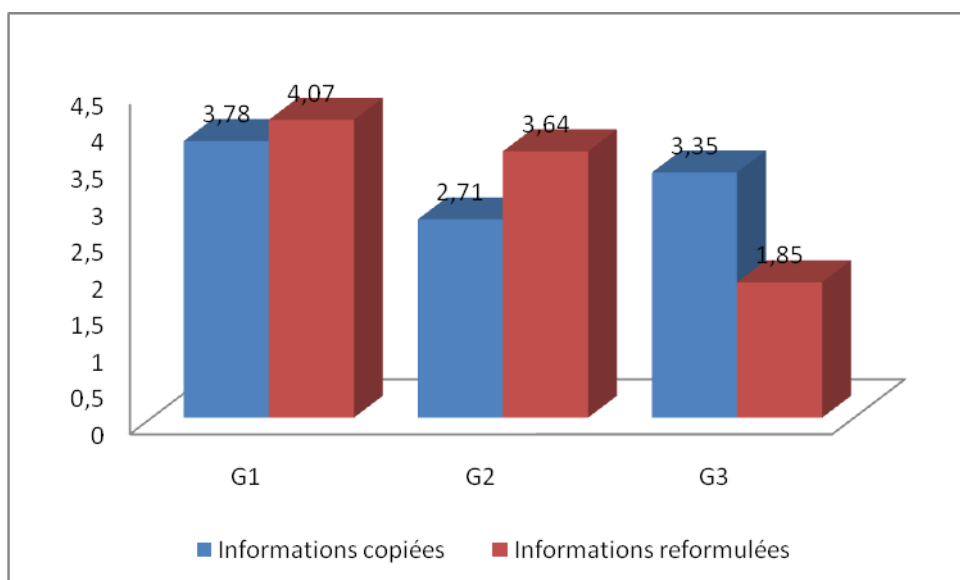


Figure 8. La moyenne du nombre d'informations copiées et reformulées fournies en fonction des groupes.

Commentaire:

L'analyse des données du tableau n°8, indique que les apprenants du groupe G1 et du groupe G2 ont tendance à retraiter et reformuler les informations renvoyant au contenu de la base de texte déjà lu (4,07 et 3,64 vs 1,85) lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement sur les caractéristiques propres au type de texte informatif, y compris les caractéristiques discursives tels que l'emploi des articulateurs pouvant aider ces derniers à traiter les informations fournies par le texte(G1) et donc à adopter une stratégie de type *Knowledge transforming* évoquée dans les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987). Ces derniers ont analysé un autre mode appelé *knowledge telling* qui a été adopté par les apprenants du groupe G2, après avoir répondu à un questionnaire renvoyant au contenu de la base de texte lu, nous pouvons donc supposer que ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre discursif à retraiter et reformuler les informations explicites du texte proposé en langue étrangère, et à les adapter aux lecteurs potentiels. Concernant les apprenants du groupe témoin(G3), ils n'ont marqué que la moyenne de (1,85) d'informations reformulées.

4.5 Interprétation des résultats en fonction des deux séquences proposées

Nous interprétons à présent les résultats obtenus de notre expérience réalisée auprès des élèves de première année moyenne, en les comparant avec les hypothèses émises. Cette expérience porte sur l'effet de deux séquences didactiques incluant la compréhension et la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en langue étrangère (L2). L'interprétation des résultats sera précédée d'un rappel des principales hypothèses.

La première hypothèse concerne l'effet de la reconnaissance des caractéristiques de la structure interne ainsi que les aspects linguistiques du texte informatif (documentaire) au cours d'une séance de lecture/ compréhension sur la production de ce même type de texte par les élèves de première année moyenne. Pour réaliser cet objectif, nous avons demandé aux élèves du groupe G1 après avoir lu un texte informatif que nous leur avons proposé, de repérer toutes ses caractéristiques en les comparant avec celles du texte narratif déjà étudié, ce travail a été fait dans le cadre d'une activité de tri de textes préconisée par l'approche de la linguistique textuelle. Nous supposons que ces élèves devaient reproduire des textes informatifs en respectant toutes les caractéristiques qui leur sont propres. Selon l'enquête (questionnaires et entretiens) que nous avons menée auprès des enseignants, ces caractéristiques constituent une partie des critères d'évaluation sur lesquels nous nous sommes basées pour la détermination de la qualité des écrits de nos élèves. En plus, nous considérons le nombre et le type d'informations fournies dans ces productions comme faisant partie des critères de la qualité des textes produits. Nous supposons également que ces élèves, ayant bénéficié d'un enseignement explicitant les caractéristiques discursives contribuent à les aider à traiter les informations proposées dans les textes de lecture.

Ces élèves ayant étudié les caractéristiques propres au texte informatif, devraient construire des connaissances à partir de l'activation des inférences en employant les articulateurs logiques et les organisateurs textuels.

Notre expérience nous a montré que la première séquence destinée au groupe G1 avait un effet positif sur la production de leurs textes informatifs. En effet, la

connaissance des caractéristiques de la structure interne et des aspects linguistiques permet de produire des textes informatifs de ‘bonne’ qualité en termes de présentation formelle, de cohérence et même de production d’inférence permettant le traitement du contenu du texte proposé au moment de la lecture. Nous ajoutons que l’attention portée sur la présentation formelle du texte exige également un effort pour l’organisation des idées en paragraphes formant les textes informatifs produits.

En revanche, s’appuyer uniquement sur ces éléments caractérisant le texte informatif aide peu les élèves à activer leurs connaissances antérieures en rapport avec le thème de la rédaction. Ces derniers sont tentés de reproduire les éléments observés lors de la séance de lecture dans leurs productions, sans réfléchir véritablement à l’enrichissement du contenu en matière de quantité et aux ajouts d’informations, nous avons pu le constater à l’issue de cette séquence où les élèves du G1 s’étaient pour la plupart contentés d’adapter la présentation de leurs écrits avec celle des textes qui leur étaient proposés.

La deuxième hypothèse concerne l’effet de l’activation des connaissances des élèves de première année moyenne sur la production d’un texte informatif (documentaire). Nous prédisions que les élèves du groupe G2 à qui a été destinée la deuxième séquence noteront le plus grand nombre d’informations par rapport au groupe G1 et donc de la première séquence. Le groupe G2 notera plus d’informations ajoutées, issues de l’activation des connaissances antérieures des élèves en relation avec le thème traité.

Nous constatons que la deuxième séquence avait un effet positif sur le nombre d’informations fournies et sur le nombre d’informations ajoutées par rapport à celles répétées. Les productions de ce groupe se caractérisent principalement par un nombre élevé d’informations mais d’une présentation inappropriée à celle du texte informatif en question (absence des caractéristiques supralinguistiques et de la structure d’énumération du texte informatif).

Nous concluons que les deux séquences didactiques proposées, relevant des deux approches de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive aident les

élèves de première année moyenne à produire des textes informatifs de ‘qualité’ : une première séquence visant à les imprégner des caractéristiques de ce type de texte, et une autre visant à leur apprendre à activer des connaissances en relation avec le thème traité et à les organiser en faisant l’interaction avec les connaissances figurant dans le texte proposé au préalable.

4.6 Discussion et conclusion

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons effectué une analyse des données recueillies dans nos entretiens et questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves de première année moyenne dans un collège de Saida. Nous avons renforcé ces données par une expérience menée au sein de ce collège.

Le public concerné par cette expérience est constitué d’un nombre de 42 élèves, inscrits dans une classe de première année moyenne en 2009/2010 dans le collège de « Mouloud Feraoun » de la wilaya de Saida, ces élèves âgés de 10 à 12 ans sont répartis en trois groupes de 14 participants.

Notre expérience s’est déroulée en deux séquences constituées chacune de trois séances de lecture/ compréhension et de production écrite traitant « les plantes ». La consigne de la production écrite destinée aux élèves appartenant aux trois groupes était la suivante :

« Rédigez un texte informatif cohérent sur les plantes. Vous pouvez utiliser ce que vous avez retenu lors des séances précédentes ».

Les élèves doivent suivre attentivement les consignes qui leur étaient destinées et rédiger à la fin un texte informatif (documentaire) en essayant d’appliquer ce qu’ils ont retenu durant les séances de lecture/ compréhension précédentes.

Nous avons fait des analyses afin de relever quelle approche, celle reposant sur la reconnaissance et la reproduction des caractéristiques du texte informatif (documentaire) ou celle qui vise à les aider à activer des connaissances antérieures à travers la production d’inférences, aide mieux les élèves de première année moyenne à rédiger des textes informatifs de ‘qualité’. Ces analyses nous ont permis de repérer

l'effet de ces deux approches sur la production écrite des textes informatifs et de déterminer les difficultés que rencontrent les élèves de ce niveau. Nous avons analysé les productions écrites de ces derniers selon six critères qui visent principalement les trois aspects suivants : D'abord, l'aspect communication, qui touche les aspects de présentation formelle (respect de la consigne et des caractéristiques supralinguistiques telles que les illustrations, le titre, les sous-titres et les mots clés mis en valeur). Aussi, celui du texte comportant la structure interne, les enchaînements interphrastiques qui assurent la cohésion ainsi que la cohérence d'un texte informatif, ce critère porte également sur le nombre et le type d'informations fournies par les apprenants de chaque groupe. Enfin, l'aspect de la langue qui a été mesuré selon un seul critère de conjugaison, il concerne l'emploi du présent de vérité générale caractérisant le texte informatif (documentaire) qui nous intéresse.

4.6.1 Résultats attendus

Notre enquête nous a permis d'avancer des prédictions concernant les résultats attendus. Nous supposons que les élèves du groupe G1, s'appuyant sur la reconnaissance et la reproduction des différentes caractéristiques relatives au type informatif en langue française auront une difficulté à rédiger ce type de texte et qu'ils noteront un nombre inférieur d'informations mais une présentation adéquate au texte informatif dans la première séquence, par rapport au nombre d'informations réalisé et la présentation des écrits dans la deuxième séquence où les élèves du groupe G2 noteront un nombre supérieur d'informations, car aidés par les questionnaires, ces élèves activeront d'autres connaissances qui ont en lien avec celles proposées dans les textes de lecture / compréhension. En revanche, ces élèves s'attacheront davantage au contenu de leurs textes au détriment de leur présentation formelle.

4.6.2 Résultats obtenus

Nous avons remarqué que les résultats obtenus sont conformes aux résultats attendus : les élèves du groupe G1 n'ont pas pu produire un nombre important d'informations relevant de l'interaction entre les informations qui figuraient dans les textes de lecture/ compréhension, cependant, tout en se concentrant sur la

reproduction des caractéristiques du texte informatif (documentaire), ils ont traités les informations du texte lu au préalable : ce résultat confirme notre première hypothèse, selon laquelle, l'approche par le type de texte ou la linguistique textuelle peut aider les élèves à produire des textes informatifs avec les caractéristiques qui leur sont propres. Cette approche peut bien être adaptée à l'enseignement de la production écrite des textes en vue de l'obtention des textes de présentation formelle adéquate, qui exige une attention focalisée sur l'organisation des idées ce qui conduit les élèves à assurer la cohérence et même à produire des inférences permettant le traitement du contenu du texte proposé au moment de la lecture. En revanche, s'appuyer uniquement sur ces éléments caractérisant le texte informatif aide peu les élèves à activer leurs connaissances antérieures en rapport avec le thème de la rédaction. Ces derniers tentent de reproduire les éléments observés lors de la séance de lecture dans leurs productions, sans réfléchir véritablement aux ajouts d'informations.

Le deuxième résultat obtenu confirme notre deuxième hypothèse, qui concerne l'effet de l'activation des connaissances des élèves de première année moyenne sur la production d'un texte informatif (documentaire). Les élèves du groupe G2 à qui était destinée la deuxième séquence noteront le plus grand nombre d'informations par rapport au groupe G1 et donc de la première séquence. Le groupe G2 a noté un nombre important d'informations issues de l'interaction entre celles qui figurent dans le texte et celles appartenant aux apprenants activées dans le but d'enrichir le contenu des textes produits en nombre d'informations et pour répondre ainsi à la visée communicative de ce type de texte qui est celle de fournir des informations.

Nous concluons que les deux séquences didactiques proposées aux élèves de première année moyenne avaient des effets positifs mais différents l'une par rapport à l'autre, sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire), cette différence d'effet sur les produits des élèves s'explique par les critères selon lesquels nous les évaluons. En effet, si nous voulons que nos élèves rédigent des textes dont la structure interne et les aspects linguistiques sont identiques à celle du texte informatif, la première séquence serait la plus adéquate. Mais si les critères d'évaluation porteront

uniquement sur les contenus des textes produits, la deuxième séquence serait la plus efficace.

Nous avons exposé, dans le quatrième chapitre, les éléments qui ont fondé notre recherche. Notre but était de comparer nos hypothèses émises avec les résultats obtenus : cette comparaison nous a permis de confirmer nos hypothèses. Pour atteindre ce but nous nous sommes appuyés sur les travaux réalisés par les spécialistes en linguistique textuelle et en psychologie cognitive ainsi qu'en didactique des langues étrangères et du FLE plus particulièrement.

En effectuant notre analyse, nous avons constaté que le recours aux deux séquences didactiques inspirées des deux approches de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive, permettant la résolution des difficultés de production écrite d'un texte informatif (documentaire), ces dernières pourront avoir des effets positifs si l'enseignant les utilise à bon escient et met en œuvre des activités variées favorisant la production des textes informatifs de 'bonne' qualité. Ce constat nous a amené à émettre une hypothèse qu'on pourra vérifier ultérieurement : le recours aux deux approches citées préalablement dans la même séquence aura un effet positif sur la production d'un texte informatif (documentaire).

Conclusion

La production des textes en langue étrangère occupe une place importante dans les recherches actuelles tant en didactique du FLE qu'en linguistique textuelle et en psychologie cognitive. L'enseignement/ apprentissage de cette activité rencontre des difficultés qui se manifestent clairement pendant la production d'un texte informatif (documentaire). Les résultats de la présente recherche nous ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des effets des deux approches de la linguistique textuelle et la psychologie cognitive dans une situation d'enseignement/apprentissage de la production écrite d'un texte informatif en langue étrangère.

L'expérience que nous avons réalisée concerne donc l'effet des deux approches citées préalablement à travers deux séquences didactiques élaborées en fonction de ces approches sur la production d'un texte informatif portant sur le thème des plantes. Ces deux séquences sont divisées en trois séances.

Le public concerné par cette expérience est constitué d'un nombre de 42 élèves inscrits en première année moyenne dans le collège de « Mouloud Feraoun » de la wilaya de Saida en 2009/ 2010.

Notre étude avait pour but majeur de démontrer l'effet du recours aux approches de la linguistique textuelle et la psychologie cognitive sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire). Il s'agit donc de rendre compte de la mise en œuvre des activités préconisées par les approches que nous venons de citer à savoir l'activité de tri de textes et les questionnaires impliquées dans une situation de production écrite d'un texte informatif (documentaire).

Avant d'effectuer notre analyse, nous prédisions que la première séquence marquera une présentation formelle adéquate au type informatif mais un nombre inférieur d'informations produit par les élèves du groupe expérimental G1, alors que c'est la deuxième séquence qui conduira les élèves du groupe G3 à rédiger le plus grand nombre d'informations par rapport au groupe G1 expérimental et au groupe témoin G3 . Ainsi, les apprenants du groupe témoin G3 sont presque incapables de traiter le contenu explicite et implicite du texte, d'activer leurs connaissances

antérieures et de les relier aux informations du texte et même de reproduire les caractéristiques propres au type informatif.

Nos résultats démontrent les effets de ces activités mises en place pour l'enseignement/ apprentissage de la rédaction d'un texte informatif. Il s'avère d'abord, que l'activité de tri de textes ne prend en compte que l'apprentissage des caractéristiques relatif au type informatif par les élèves, ces derniers seront par la suite invités à les reproduire dans des situations d'écriture en se limitant au traitement des informations que nous leur proposons sans pour autant pouvoir activer des connaissances antérieures en relation avec le thème traité. Les résultats obtenus nous montrent également que ces apprenants adoptent plutôt une stratégie de type '*Knowledge telling*', cette stratégie cognitivement peu coûteuse, ne leur permet pas d'activer des informations en lien avec le texte. Néanmoins, les résultats de la deuxième séquence nous permettent de noter qu'à la différence de la tendance obtenue avec l'activité de tri de textes, lorsque les apprenants bénéficient de questionnaires renvoyant au contenu de la base de texte (informations qui figurent dans le texte) ainsi qu'à celui du modèle de situation sous jacent au texte, ils retraitent davantage le contenu du texte et adoptent une stratégie de production élaborée nommée '*Knowledge transforming*', cette stratégie nous incite à encourager les enseignants à proposer aux apprenants différents outils didactiques susceptibles d'améliorer leurs performances d'écriture en français langue étrangère.

L'analyse que nous avons effectuée a donc montré que les élèves ayant reçu un enseignement explicitant les caractéristiques de la structure interne et des aspects linguistiques du texte informatif rédigent des textes dont la présentation est adéquate à celle du type informatif. En revanche, sur le plan du contenu les productions des élèves qui ont répondu aux questionnaires semblent plus 'riches' en termes de nombre et type d'informations fournies. Quant aux élèves du groupe témoin G3, ils produisent un nombre inférieur d'informations issues du contenu de la base de texte de lecture par rapport aux groupes expérimentaux G1 et G2, ces apprenants n'arrivent pas à traiter et reformuler les informations que nous leur proposons à travers les textes de lecture portant sur le même thème, ni activer des connaissances relatives à ce même

sujet, de même, ils sont incapables de respecter la structure interne du texte informatif et ses aspects linguistiques et supralinguistiques. Ces résultats nous conduisent à insister sur la mise en place d'activités favorisant la construction de connaissances à travers l'exploitation des textes considérés comme une base de données textuelle parait donc importante afin de conduire les apprenants à développer un éventail de stratégies de travail portant sur la compréhension et la production écrite. En d'autres termes, l'enseignant planifie les activités demandées et fixe des objectifs spécifiques, il prévoit également les outils didactiques qu'il juge adéquats à la situation. Ainsi, il semble important que l'enseignant conçoive une situation d'enseignement finalisée par un bénéfice important (amélioration des compétences de la compréhension et de la production).

Ainsi, la production écrite en langue étrangère fait l'objet de recherches nombreuses et variées. Ces dernières s'orientent vers des perspectives pédagogiques, linguistiques et psychologiques. Actuellement, l'évolution de la recherche nous permet de concevoir l'écrit, dans toute sa globalité: compréhension et production, dans le cadre d'une approche complémentaire qui tend à prendre en compte les différents apports de chacune de ces approches.

Concernant le rapport entre la maîtrise linguistique de la langue L2 et les compétences rédactionnelles des scripteurs, les travaux suggèrent que plus les connaissances linguistiques se développent, plus les scripteurs construisent des compétences rédactionnelles en fonction des caractéristiques de cette langue étrangère. Nous pouvons conclure que la production de texte ne peut se limiter aux connaissances linguistiques, ni mêmes aux connaissances référentielles. Ainsi, le domaine sur lequel porte la production, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances sur le contenu, est très important. Les connaissances de type linguistique sont nécessaires, mais insuffisantes. La maîtrise de la forme sans informations pertinentes à transmettre constituerait une activité vide de sens. Dans cette optique, l'apport des travaux en psychologie cognitive a été important: le scripteur parviendra à produire un texte de '*bonne*' qualité dans la mesure où il possèdera, tant sur le plan linguistique que sur celui du domaine, d'importantes connaissances bien structurées. Ces connaissances ne sont plus

considérées comme une accumulation de données que l'apprenant emmagasine en mémoire. Elles sont expérimentées à travers des activités cognitives insérées dans un processus de construction. La compréhension et la production de texte se réalisent grâce à l'utilisation continue et contextualisée de cet ensemble de connaissances, de ce fait, la situation d'apprentissage devrait promouvoir le développement des compétences de façon active, dynamique et donc constructive.

Nous sommes donc attachés à démontrer l'effet de deux approches à savoir : la linguistique textuelle et la psychologie cognitive sur l'apprentissage de l'écrit d'un texte informatif d'énumération. Afin d'atteindre cet objectif nous avons fondé notre analyse sur un corpus restreint produit dans un contexte bien déterminé. Ce travail s'est limité à l'analyse des productions écrites d'apprenants- des élèves de première année moyenne- en français langue étrangère. Les écrits analysés étaient rédigés en milieu scolaire en réponse à une consigne particulière.

Ces limites suggèrent par elles-mêmes plusieurs directions vers lesquelles pourraient se diriger d'autres recherches. C'est pourquoi, nous comptons poursuivre dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit une étude approfondie sur la production d'autres types de textes informatifs, il serait même important de comparer ces résultats avec des études similaires effectuées sur d'autres types de textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

Adam, Jean-Michel. (1990). *Éléments de la linguistique textuelle*, Mardaga.

Adam, Jean-Michel, (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan.

Adam, J. M., (1999). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse du discours*, Armand Colin.

Andreau, F., Ballanger F., (1999). *À la découverte des documentaires pour la jeunesse : cycle III, 6è, 5è*. Créteil, CRDP.

Barré De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq (Nord), Septentrion.

Baudry M., Bessonnat D., Laparra M., Tourigny F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris: CNDP / Savoir Livre.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Erlbaum and Associates.

Blanc, N., Brouillet. D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Éditions In Press.

Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., (1994). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Éditions Logiques.

Brigitte, C., (1993). *Méthodes pour apprendre à l'école et au collège*, Paris : Nathan, Collection Théories et pratiques.

Carter, T., (2000). *Cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, l'Harmattan.

Claudette, C, & Raymond, P.- M. (1999). *La production écrite*, Paris : CLE International.

Clerc, I. (2000). *La démarche de rédaction*, Québec, Éditions Nota bene.

Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, Éditions A. de Boeck, p 139.

- Combettes, B & Tomassone. T. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*, De Boeck Université.
- Crinon, J., Legros, D., (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Pug.
- Dabène, M., F. Quet, (1999). *La compréhension des textes au collège*, Delagrave CRDP de Grenoble.
- Daigneault, A. (1983). *Méthodes et techniques du savoir-écrire*, Montréal, Guérin, p 234.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Devanne, B. (1992). *Lire et Écrire, des apprentissages culturels*, Colin.
- Fayol, M. (1992b). *L'écrit: Perspectives cognitives*, vol. 2, Paris, Nathan.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Fayol. M. (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Fayol, M., Gombert, J. E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Garcia-Debanç, Cl. (2003). *Des tris de textes pour écrire*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon.
- Giasson, (J). (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, De Boeck.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Givón, T. (1993). *English grammar. A function-based approach* (2 vols.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gromer, B. et Weiss, M., (1990). *Dire, écrire*, Paris, Armand Colin.
- Iddou Said, M., Dakhia Absi, F. (2006). *Plaisir d'apprendre le français : Première année de l'enseignement moyen*. Alger, ENAGH, n° 007/03.
- Iddou Said, M., Dakhia Absi, F. (2006). *Plaisir d'apprendre le français : Première année de l'enseignement moyen : guide de l'enseignant*. Alger, ENAGH.

- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Valleyfield, Collège de Valleyfield. 273 p.
- Lecavalier, J., Préfontaine, C. et Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*, Valleyfield, Collège de Valleyfield. 219 p.
- Lecocq, P. (1992). *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Legros, D., & Marin, B., (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles : DeBoeck.
- Martine, L., Moscatelli, F, (2004). *Lire et écrire : cycle 3*. Bordas pédagogie.
- Miri, N, & Rabany, A., (2003). *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*. Bordas pédagogie.
- Moirand, S., (1979). *Situations d'écrit - Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Observatoire National de la Lecture, (2007). *La lecture au début du collège*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Petitjean, R., (1985) : *De la lecture à l'écriture - la transformation de texte*, Paris, Cedic-Nathan.
- Piolat, A., & Péliissier, A., (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Plane, S., (1994). *Écrire au collège*. Paris, Nathan.
- Puren, C., (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- Reichler, M.-J. (1988). *Ecrire en français - Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Reinhar, T, (1991). *Conditions for text coherence*, Poetics Today, Vol.1.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF Editeur, Pédagogies, 175p.
- Rossini-Mailhé Monique, (1994). *L'expression écrite à l'école*, Paris, Retz.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant, La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Shmitt, M. P., Viala, A. (1982). *Savoir lire*. Paris: Didier.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.

Vigner, G. (1982). *Ecrire - Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, Clé International.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International.

Werlich, E., (1975). *Typologie der texte, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg, Quelle und Meyer.

Articles d'Ouvrages

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). "Les modèles de rédaction de textes". In M. Fayol, (Ed.), *Production du langage*, Paris, Hermes.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983), "Levels of inquiry in writing research". In P. Mosenthal, S. Walmsley & L. Tamor (Eds), *Research on writing: Principles and methods*, New York, Longman.

Blais, J.-G., Rousseau, C. (1995). "Mesurer la compétence à écrire : mise à l'essai de prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique ", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 1, pp. 59-94.

Bourque, G. (1992). " L'articulation lecture/écriture ", *Enseignement et apprentissage - Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 19-29.

Boyer, J.-Y. et Dionne, J.-P. (1990). " Typologie des textes et apprentissage de la lecture ", *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 262-267.

Boyer, J.-Y. et Lebrun, M. (1990). "*L'actualité de la recherche en lecture*", Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences .

Fayol, M. (1987). "Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit". In *Connaître et le dire*, G. Pierault-Le Bonniec. Bruxelles: Mardaga.

Fayol, M. (1991). " Comprendre lors de la lecture : esquisse d'une approche cognitive ", *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52-53, pp. 28-32.

Fayol, M. (1992a). "Comprendre ce qu'on lit. De l'automatisme au contrôle". In M. Fayol, J. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

Fayol, M. (1996). "La production d'écrits narratifs: approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte". In: J. David et S. Plane (Eds). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: Presses Universitaires de France.

Garcia-Debanc, Cl. (1987) : chapitre « Tri de texte » in Équipe INRP Lozère " *Pratiques d'évaluation des écrits : Objectif Écrire* ". Mende, CDDP de Lozère.

Garcia-Debanc, Cl. (2003) : " Classer les textes et les écrits " in Dhers, M., Dorange, Garcia-Debanc, Cl., Pierson, C., Seguy, A. *Français*, Paris, Hatier concours.

Hayes, R., & Flower, L.S. (1980). "Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

McKoon, G. & Ratcliff, R. (1995). "The minimalist hypothesis: directions for research". In C.A. Weaver, S. Mannes, & C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honour of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Meyer, B.J.F. et L.W. Poon. (2001). " Effects of structure strategy training and signaling on recall of text ". *Journal of Educational Psychology*. In Giasson, (J). (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, De Boeck.

Olive, T. & Piolat, A. (2003). "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes". *Le Langage et l'Homme*, 28(2), 191-206.

Ransdell, S., & Barbier, M.-L. (2002). "New Directions in Research on L2 Writing". In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing*, vol. 11. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Richgels, D., McGEE, L., Lomax, R. et Sheard, C. (1987). " Awareness of Four Text Structures : Effects on Recall of Expository Text ". *Reading Research Quarterly*, vol. XXII, n°2.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). "Research on written composition". In *Handbook of research on teaching*, Wittrock, M.C. (dir.). New York : McMillan, pp.778-803.

Schneuwly, B. (1994). "Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques", in Reuter Y. (éd., 1994), *Les interactions lecture-écriture*, Peter Lang.

Van den Broek, P. (1990). "Causal inferences and the comprehension of narrative text". In A. C. Graesser & G.H. Bower (Eds.). *Inferences and text comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.

Articles de Revues

Acuña, T., (2000). "Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte". *Aile*, n°13.

Acuña, T., Noyau, C. & Legros, D. (1998). "L'organisation de l'information textuelle par les apprenants". *Langues*, 1, 151-158.

Adam, J-M (1985). "Quels types de textes ? ", *Le Français dans le monde* n° 192, Paris, Hachette.

Adam, J.-M., (1987), "Types de séquences élémentaires", in *Les types de textes, Pratiques* n° 56.

Carrell, P, (1990). "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: Rôle des schémas de contenu et des schémas formels". *Le français dans le monde*. Numéro spécial: Recherches et applications février-mars, p23.

Charolles, M, (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence", *Langue française*, n°38.

Charolles, M, (1994). "Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle depuis la fin des années 60 ", *Langue Française*, n°42.

Charolles, M. & Combettes, B. (1999). "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours" *Langue française*, pp 76-116.

Chiss, J.-L. (1987). " Les types de textes et l'enseignement du français", dans *Le Français aujourd'hui* n°79, Classes de textes/Textes en classe, Paris, Association Française des Enseignants de Français, pp.7-12.

Combettes, B. (1986). " Introduction et reprise des éléments d'un texte ", *Pratiques*, n° 49, pp. 69-84.

Combettes, B, (1987). "Types de textes et faits de langue", *Pratiques* n° 56.

Crinon, J., Legros, D., Marin, B. & Avel, P. (2007). "Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques". *Alsic* n° 10.

Denhière, G & Legros, D. (1989). "Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? ". In M. Fayol & J. Fijalkow (Éds.), *Apprendre à lire et à écrire*. Dix

ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie. Paris: CNDP.

Depain, D.-F., (1997). " La notion de cohérence textuelle et le traitement de l'anaphore ", *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, n° 22, pp. 129-154.

Fise, P et Gapaillard, C, (1997). "Lire, écrire des textes documentaires". *L'Ecole des lettres collèges*, n°8.

Gapaillard, C., (1999), "Les textes documentaires au collège". *L'Ecole des lettres collèges*, n°12.

Garcia-Debanc, Cl., (1986). "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". *Pratiques* n° 49.

Garcia-Debanc, Cl., (1989). "Le tri de textes : modes d'emploi", dans *Pratiques* n°62.

Garcia-Debanc, Cl., (1990), " L'élève et la production d'écrits", Collection Didactique des textes, *Pratiques*.

Giasson J, (1994). "Lire un texte informatif : comment y préparer les élèves". *Voies Livres*, n°6.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85 (5).

Lorrot, D. et Pezenec, D., (1985). " Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM " in *Repères*, n°66.

Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, n° 89.

Petitjean, A. (1989). " Les typologies textuelles ", *Pratiques* n° 62.

Piolat, A. & Roussey, J.-Y., (1992a). "Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive", *Langages*, 106, 106-125.

Reuter, Y. (2000). " Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique ". *Pratiques*, n° 86.

Singer, M. (1993). "Causal bridging inferences: Validating consistent and inconsistent sequences". *Canadian Journal of Experimental psychology*.

Tuffs, R., (1993). "A genre approach to writing in the second language classroom : the use of direct mail letters". *Revue belge de philologie et d'histoire*, pp, 691-721.

Vigner, G., (1996): "Lire: comprendre ou décoder?" *Le français dans le monde* n° 283.

Thèses et Mémoires

Boudechiche, N. (2007). Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. *Synergies* 1.

Degang, L. et Bestgen, Y. (résumé du projet), [En ligne] (1998). *Facteurs textuels dans la compréhension de textes informatifs : développement d'un modèle psycholinguistique de la lisibilité textuelle*, Fonds national de la recherche scientifique, Unité de psychologie cognitive, Université catholique de Louvain.

Gagnon, R. (2006). *Les effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire de comparaison par des élèves de 2e année du primaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Legos, D. (1997). *Langage & Représentation: Le rôle des connaissances et des croyances dans l'acquisition de connaissances, la production et la compréhension de textes*. Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8 et IUFM de l'académie de Créteil.

Sitographie

<http://sites.univ.provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH2003.pdf>

Auteur: Annie Piolat.

Site consulté le 15/01/2009.

<http://aile.revues.org/document356.html>

Auteur: Teresa Acuña.

Site consulté le 12/02/2009.

http://theses.uqac.ca/resume_these.php?idnotice=12774874&onglet=ti

Auteur: Manon Boily.

Site consulté le 22/02/2009.

<http://id.erudit.org/iderudit/502005ar>

Auteurs: Sylvie Lemieux et Jocelyne Bisailon.

Site consulté le 23/02/2009.

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-marcellin/guppy/data/artfr.xml>

Auteur: Frédérique Mirgaleat.

Site consulté le 10/03/2009.

<http://www.fle.ucoz.com/Lacomprhensiondelcrit.ppt>

Auteur: Ferrah Nacer.

Site consulté le 14/03/2009.

<http://www.rapefep.org/public/pages/documents/g.debanc.doc>

Auteur: Claudine Garcia-Debanc.

Site consulté le 17/03/2009.

<http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/boudechiche.pdf>

Auteur: Boudechiche Nawal.

Site consulté le 23/03/2009.

<http://www.erudit.org/revue/rse/1985/v11/n2/900491ar.pdf>

Auteur: Jean-Yves Boyer.

Site consulté le 10/04/2009.

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Classement des différentes productions analysées selon la conformité de la consigne.....	83
Figure 2. Le niveau du respect des caractéristiques supralinguistiques dans les productions écrites des trois groupes.....	84
Figure 3. La moyenne de l'emploi du présent de vérité générale dans les productions écrites des trois groupes.....	86
Figure 4. Le niveau du respect de la superstructure dans les productions écrites des trois groupes.....	88
Figure 5. La moyenne de l'emploi des articulateurs dans les productions écrites des trois groupes.....	89
Figure 6. La moyenne du nombre total d'informations fournies en fonction des groupes.....	91
Figure 7. La moyenne du nombre d'informations ajoutées et répétées fournies en fonction des groupes.....	93
Figure 8. La moyenne du nombre d'informations copiées et reformulées fournies en fonction des groupes.....	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1: Classement des différentes productions analysées selon la conformité de la consigne d'écriture.....	82
Tableau N°2: Caractéristiques supralinguistiques (illustrations, titre, sous-titres, mots clés) du texte informatif présentes dans les écrits des élèves.....	84
Tableau N°3: Conjugaison des verbes au présent de vérité générale caractérisant le texte informatif (documentaire).....	85
Tableau N°4: Respect de la structure interne (superstructure) du texte informatif...	87
Tableau N°5: Présence des articulateurs permettant d'assurer la cohésion et la cohérence d'un texte informatif (documentaire).....	89
Tableau N°6: Nombre et moyenne d'informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.....	90
Tableau N°7: Type d'informations fournies dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.....	92
Tableau N°8: Type d'informations répétées dans l'ensemble des productions écrites des apprenants.....	94

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement moyen.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Ecole doctorale Algéro-Française

Université Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem-

Faculté des Lettres et des Arts

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement moyen, dans le cadre de la préparation d'un mémoire de magistère.

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur l'un des volets de l'enseignement d'une langue étrangère: l'écrit.

Pour mieux comprendre les démarches pédagogiques pratiquées dans l'enseignement de ce volet et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves de première année moyenne.

Vos indications nous intéressent fortement. Nous vous garantissons bien évidemment, le plus strict anonymat à vos réponses.

Question 1 : Trouvez- vous que la production écrite est une activité indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Justifiez si cela est possible votre réponse.

=>

Question 2: Quels sont les différents types de textes que vos élèves de première année moyenne produisent ?

=>

Question 3: Est-ce que vos élèves éprouvent- ils des difficultés à produire tous les types de textes ?

=>

Question 4: Quel est le type de texte qui leur présente le plus de difficultés ?

=>

Question 5: Quelle est la nature de ces difficultés ?

=>

Question 6: Quelles sont les activités que vous proposez aux élèves pour faciliter leur tâche ?

=>

Question 7: Comment vous exploitez ces activités pour améliorer l'apprentissage de l'écrit ?

=>

Question 8: Quels sont les critères qui vous permettent d'évaluer la qualité des textes informatifs produits par vos élèves ?

=>

Annexe 2

Questionnaire destiné aux élèves de première année moyenne.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Ecole doctorale Algéro-Française

Université Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem-

Faculté des Lettres et des Arts

Département de français

Questionnaire destiné aux élèves de première année moyenne, dans le cadre de la préparation d'un mémoire de magistère.

Question 1: Quels sont les différents types de textes que vous produisez ?

=>

Question 2 : Est-ce que vous avez des difficultés dans la production écrite de ces types de textes ?

=>

Question 3: Quel est le type de texte qui vous présente le plus de difficultés ?

=>

Question 4: Quelles sont ces difficultés ?

=>

Question 5: Quelles sont les activités qui vous aident à mieux écrire ?

=>

Annexe 3. Texte informatif intitulé « Les plantes »

« Les plantes ».



A-Présentation :

Il existe des millions de **plantes** différentes qui **poussent** un peu partout dans le monde ; de toutes **formes** et de toutes **tailles**.

D'abord, les **mousses minuscules**, puis, **les champignons** qui sont des plantes particulières, sans **feuilles** ni **racines**. Ils ne sont pas verts et au lieu de graines, ils produisent des spores.

Ensuite, les **fleurs** qui fleurissent après **la pluie** dans les déserts, ou dans les **crevasses** enneigées des montagnes.

Enfin, les arbres qui sont les plus grandes des plantes, certains, comme le chêne, vivent des centaines d'années ; le fruit du chêne est nommé le gland.

Il ya aussi des plantes qui vivent dans **l'eau** : D'épaisses forêts d'**algues** caoutchouteuses poussent au fond des mers.

B-Nourriture :

Les plantes ont besoin de **se nourrir** ; **les racines boivent l'eau** du sol et de la pluie, **les feuilles absorbent l'air et la lumière**. Ainsi ; avec l'eau, l'air et la lumière, leur **nourriture est fabriquée**.

Encyclopédie vivante.

Explication des mots

Pousser : v croître, se développer.

Mousse : nf petite plante verte qui se développe en touffes ou en tapis sur le sol ou les pierres.

Crevasse : nf fente dans un glacier.

Algue : nf plante aquatique sans racines ni vaisseaux.

Annexe 4. Texte narratif intitulé « Les plantes »

« Les plantes »

Il était une fois, deux petits frères, Jacques, l'aîné avait dix ans, Paul en avait six. Ils jouaient dans le grenier de leur oncle Julius qui avait les graines d'un arbre exotique en voie de disparition.

Un jour, Paul qui avait faim, avala certaines de ces graines ; Soudain, il se met à trembler.

-Tu as mal ? Cria Jacques.

-Non, j'ai soif et j'ai besoin du soleil !répondit Paul.

C'est alors que Jacques assiste à la transformation progressive et effrayante de son petit frère en arbre et qu'il est obligé de le transporter près d'une rivière, car Paul a ses racines qui s'allongeaient, elles ont besoin d'eau.

En ce moment, Jacques prend un tournevis, fait une fente dans l'arbre et délivre son frère.

Enfin, tout le monde est heureux : l'oncle parce que ses graines ont germé et donné un arbre magnifique ; Jacques parce qu'il a sauvé son frère et Paul qui garde de son aventure une tache verte sur sa main.

« Terriblement vert ». Hubert Ben Kemoun et Roca. Nathan.

Annexe 5. Grille des caractéristiques (structure et aspects linguistiques) du texte informatif

1-La mise en page : alignement.

2- Le caractère typographique : mots ou groupes de mots soulignés ou mis en valeur par l'utilisation des couleurs.

3- Présence d'un titre, de sous-titres et des paragraphes.

4- Présence d'illustration (les images des plantes).

5- Le vocabulaire spécialisé est expliqué.

6- Structure d'énumération : Présentation des différents types de plantes selon leur taille.

7-Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif (présent de vérité générale).

8-Présence des connecteurs logiques d'énumération: D'abord, puis, ensuite et enfin.

Annexe 6. Questionnaire de connaissance sur le texte informatif « Les plantes ».

1- Classe les plantes citées dans le texte du plus petit vers le plus grand ?

2-Pourquoi les champignons sont des plantes particulières?

3-Où poussent les algues caoutchouteuses?

4-Quelle est la différence entre une plante terrestre et une plante aquatique?

5-Est-ce que les plantes sont des êtres vivants? Pourquoi ?

6-Comment les plantes se nourrissent elles?

7-D'où vient la couleur verte des feuilles?

8-Comment s'effectue la respiration des plantes?

9-Les plantes sont-elles indispensables à la vie humaine? Pourquoi ?

Annexe 7

Exemples de productions d'Élèves

Groupe G1

Copie n°1

<< Les plantes >>

Les plantes sont les être vivants.
Elles jouent un rôle important dans la vie.

A) Présentation:

Il ya différentes plantes avec plusieurs tailles et beaucoup de forme
D'abord, Il ya une petite plante qui s'appelle la mousse, elle vit sur les pierres et une autre plante qui vit dans les montagnes, comme les champignons
Elles sont ni racines ni fleurs.
Ensuite, On trouve dans le sahara des plantes petit et grands mais sans fleurs.
Puis des autres plantes qui s'appellent les algues.
- Enfin, pour les arbres il ya plusieurs qui poussent dans la forêt.

B) Nutrition:

Ils ont besoin d'eau pour les racines du sol et de pluie, et même les fleurs ont besoin de l'eau, la lumière et l'air.
Ainsi leur nourriture est fabriquée

Les plantes

A) Présentation :

- Il ya des millions **les plantes** différentes. D'abord les mousses qui sont des plantes minuscules, puis, les champignons ce sont sans les racines et sans feuille. Ensuite, les fleurs qui ont plusieurs couleurs rouges, roses ... et
- Enfin, les arbres qui sont grands comme le chêne

B) Nouriture : Les nouritures sont fabriquées par les plantes parce qu'elles sont importantes et obligées. Les plantes boivent l'eau, l'air, et la lumière pour elles pousser

Les plantes

Les plantes sont des êtres vivants, elles jouent un rôle important dans la vie de l'homme essentiel.

Présentation :

D'abord : Il y a une différence dans la taille des plantes.

Il y a une petite plante que l'on nomme les mousses, elles vivent dans les montagnes les on sur les pierres et une autre plante qui vit dans les montagnes comme les champignons elles ont ni racines ni fleurs.

Ensuite - Il trouve dans une place différente sont les belles fleurs.

Enfin - les arbres qui sont plusieurs et qui se trouvent poussent dans la forêt.

Nourriture :

Les plantes ont besoin de l'eau du sol, et la pluie, et la lumière du soleil et l'air pour la nourriture.

Groupe G2

Copie n°1

Les plantes et leur nourriture

Les plantes sont des êtres vivants car elles se nourrissent, ils respirent et ils poussent d'abord. Les plantes aquatiques sont différentes parce qu'elles ont des manières de vivre différentes à la manière des plantes terrestres comme (la respiration et la nourriture...). La couleur verte des feuilles vient d'un produit vert qui est construit par les feuilles et il est très important; les plantes fabriquent leur nourriture avec l'eau, l'air et la lumière. Les êtres vivants

respirent au niveau des feuilles qui contiennent des petits trous. Les plantes sont indispensables à la vie humaine car elles forment la nourriture des animaux et des hommes.

① Présentation des plantes

Il existe plusieurs plantes dans le monde.

Elles peuvent pousser sur terre et on les appelle des plantes terrestres, et en mer se sont des plantes aquatiques. Leur couleur verte

provient d'un cycle continu de la plante.

② - Comment se nourrissent les plantes?

Pour pousser, elles fabriquent sa nourriture

avec l'eau, l'air et la lumière et eux

autres sont des êtres vivants sa respiration

est inversé du jour au nuit. Le jour

prennent le CO_2 et donne le O_2 , la nuit

est le contraire du jour. sans les plantes,
la vie humaine ne peut pas vivre. Tous
les êtres humains ont besoin de O_2 .

Il ya une différence entre une plant
terrestre et une plante aquatique. Dans
le lieu où ils vivent. Les plantes terrestre
vit sur terre et les plantes quatique vit
au fond des océan,

Il ya une matière verte dans
les plantes qui leur donne la couleur
verte.

Les plante sont des êtres vivants
parce que ils se nourrie. Les racines
boivant de l'eau du sol et de la paille les
feuilles absorbent l'air et la lumière avec

7.

L'eau, l'air et la lumière. Elle fabrique
le sucre
sua nourriture.

Elle se mouve par les feuilles
qui absorbent l'air et la lumière et les
racines qui boivent l'eau du sol de
la pluie et ça produit la couleur verte

Les plantes respire parce que
sont des êtres vivants. Le jour il respire

O_2 et la nuit il respire le CO_2 dans
le troupeau

Oui, les plantes sont indispensables
à la vie humaine parce que nous

donne des graines est des fruits qui
sont indispensables pour toute les êtres
vivants.

Dans la nature il ya deux sorte des plantes
(aquatique)

aquatique : qui vit dans la mer

Terrestre : ; ; ; la terre

il ya une produit ^{vert} dans les plante qui leur

donne la couleur verte. les plante sont des

etres vivants parce qu elles se nouris et elle peut

pousser et (quand elles) ces racines boivent

l'eau du sol et de la pluie, les feuilles (absor)

absorbent l'air et la lumiere. Avec l'eau,

l'air et la lumiere, elle fabrique sa nourriture

Les plantes respire avec ces feuilles qui contient

des trous, Elles portes le $C.O_2$ (dans le) au jour,
parce qu'il ya la lumiere

et le O_2 dans la nuit. Les plantes sont de
parce qu'il n'y a pas la lumière
plus important dans la vie, parce qu'elles
nous dans des fruits, des grains, des légumes.

(et)

Le paragraphe: Les plantes

Dans ce monde se trouve des êtres vivants et parmi ses êtres vivants

Le monde de plante :

Les plantes terrestre ont des racines par contre aux plante aquatique n'ont pas de racines. Les feuilles des plantes ont une couleur verte de la matière verte. Les plantes sont des êtres vivant car elle se nourrit, se respire et elles poussent.

Les êtres vivants ont besoin de se nourrir, les racines boivent l'eau du sol et de la pluie, les feuilles absorbent l'air et la lumière. Avec l'eau, l'air et la lumière, elles fabriquent leur nourriture.

La respiration des plantes se change entre la nuit et le jour. Le jour elles prennent le CO_2 et elles rejettent l'oxygène.

Les plantes ont une très grande
valeur dans la vie quotidienne
des humains elles donne l'oxygène
ont se nourrit d'elle comme les
arbres fruitiers.

Groupe G3

Copie n°1

Quand j'étais petit, je visité
les forêts, le lieu des plantes.

Nous avons des plante dans
le jardin, elles sont petites
et grandes mais ce sont
tous des êtres vivants elles
respirent le CO_2 et donnent toujours
le O_2 . j'aime les plantes.

les plantes
les plantes ^{avait} plusieurs

tailles.

Dans le monde il ya: les arbres, les
champignons et les fleurs.

elle nourissent par l'eau, l'air et
la pluie. et la lumieures, les sels
minéraux.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire

Introduction	6
--------------------	---

PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques : la linguistique textuelle et la psychologie cognitive	16
--	-----------

1.1 Les évolutions majeures de l'enseignement de la production écrite	16
---	----

1.1.1 De la tradition grammairienne à la linguistique textuelle	16
---	----

1.1.2 De la linguistique textuelle à la psychologie cognitive	18
---	----

1.2 La linguistique textuelle	22
-------------------------------------	----

1.2.1 La proposition de base	23
------------------------------------	----

1.2.2 Les types de liages des propositions de base	23
--	----

1.2.3 Les périodes et les séquences	24
---	----

1.2.4 La structure compositionnelle du texte	24
--	----

1.2.5 Cohérence et cohésion.....	24
----------------------------------	----

1.2.5.1 Aspect de la cohérence textuelle	25
--	----

1.2.5.2 Cohésion.....	26
-----------------------	----

1.2.6 Le rapport à la didactique de la production écrite.....	27
---	----

1.3 La production écrite selon la psychologie cognitive	29
---	----

1.3.1 Des processus	30
---------------------------	----

1.3.1.1 La planification.....	30
-------------------------------	----

1.3.1.2 la mise en texte	30
--------------------------------	----

1.3.1.1 La révision.....	30
--------------------------	----

1.3.2 Des Connaissances	31
-------------------------------	----

1.4 Deux stratégies explicatives pour la production écrite.....	32
---	----

1.4.1 Stratégie de «restituer le savoir»	32
--	----

1.4.2 Stratégie de «transformer le savoir»	32
Chapitre 2. Le passage de la lecture/ compréhension à la production écrite d'un texte informatif (documentaire).	36
2.1 Le texte informatif	36
2.1.1 Définition	36
2.1.2 Caractéristiques	37
2.1.3 La structure des textes informatifs	38
2.1.4 Complexité des textes informatifs (documentaires).....	40
2.1.4.1 Activité inférentielle dans la compréhension des textes informatifs (documentaire).....	42
2.1.5 Traitement du texte informatif (documentaire).....	45
2.2 La lecture/ compréhension d'un texte informatif selon les approches : linguistique textuelle et psychologie cognitive	46
2.3 Interactions entre la lecture/ compréhension et la production écrite.....	49
2.4 Activités d'aides à la compréhension / production des textes informatifs.....	50
2.4.1 Reconnaissance des caractéristiques du texte informatif (documentaire) via l'activité de tri de texte.....	51
2.4.1.1 Des textes portant sur la même thématique sont présentés simultanément à l'observation des élèves.....	52
2.4.1.2 Des modes de catégorisation divers.....	54
2.4.1.3 Des consignes et des modes d'exploitation très variés.....	54
2.4.1.4 Des activités d'écriture permettant le recours à l'analogie.....	55
2.4.2 Traitement du contenu du texte informatif via des questionnaires	55
2.4.3 Activités proposées dans le manuel de première année moyenne	56
DEUXIÈME PARTIE EXPÉRIMENTATION	
Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation	61
3.1 Choix du matériel expérimental	63
3.1.1 Entretien et questionnaires.....	64

3.1.2 Deux séquences didactiques.....	65
3.2 Procédure expérimentale et consignes.....	66
3.3 Participants	67
3.4 Tâches et conditions expérimentales	67
3.5 Méthode d'analyse	68
Chapitre 4. Expérience : Etude de l'effet de deux séquences didactiques sur la production d'un texte informatif (documentaire) chez les élèves de première année moyenne dans un collège à Saida.	71
4.1 Objectifs de l'expérience.....	71
4.2 Cadre théorique de l'expérimentation.....	72
4.2.1L'enseignement de la production écrite d'un texte informatif en classe de première année moyenne.....	72
4.2.2La rédaction en langue étrangère	72
4.2.3 Situation dans le contexte.....	74
4.2.4 Le contenu du programme	74
4.3 Hypothèses de recherche	76
4.4 Analyse et unités d'analyse.....	78
4.4.1 Les entretiens	78
4.4.2 Les questionnaires.....	78
4.4.3 Les deux séquences didactiques.....	78
4.4.4 Présentation des principaux résultats	79
4.5 Interprétation des résultats en fonction des deux séquences proposées	96
4.6 Discussion et conclusion	98
4.6.1 Résultats attendus.....	99
4.6.2 Résultats obtenus.....	99
CONCLUSION : BILAN ET PERSPECTIVES	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107

